

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Daniel Bampi Rosar

**BACHARELADO DE GESTÃO TERRITORIAL INDÍGENA: aprendendo com os  
Ye'kwana entre práticas, diferenças e acordos no Insikiran (UFRR)**

Belo Horizonte

2023

Daniel Bampi Rosar

**BACHARELADO DE GESTÃO TERRITORIAL INDÍGENA: aprendendo com os  
Ye'kwana entre práticas, diferenças e acordos no Insikiran (UFRR)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Educação da Universidade Federal de Minas  
Gerais como requisito parcial para obtenção do  
título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Rabelo Gomes

Belo Horizonte  
2023

R789b  
T

Rosar, Daniel Bampi, 1976-  
Bacharelado de gestão territorial indígena [manuscrito] :  
aprendendo com os Ye'kwana entre práticas, diferenças e acordos no  
Insikiran (UFRR) / Daniel Bampi Rosar. -- Belo Horizonte, 2023.  
253 f. : enc, il., color.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais,  
Faculdade de Educação.  
Orientadora: Ana Maria Rabelo Gomes.  
Bibliografia: f. 245-253.

1. Educação -- Teses. 2. Índios Ye'kwana -- Educação -- Teses.  
3. Territorialidade humana -- Teses. 4. Escolas indígenas -- Teses.  
5. Índios Ye'kwana -- Terras -- Divisão e demarcação -- Aspectos  
educacionais -- Teses. 6. Índigenas -- Ensino superior -- Teses.  
I. Título. II. Gomes, Ana Maria Rabelo. III. Universidade Federal de  
Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 371.9798



## FOLHA DE APROVAÇÃO

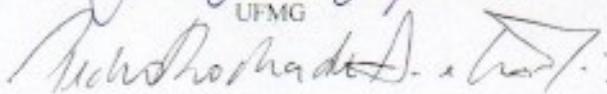
**Bacharelado em Gestão Territorial Indígena: aprendendo com os Ye'kwana  
entre práticas, diferenças e acordos no Insikiran (UFRR)**

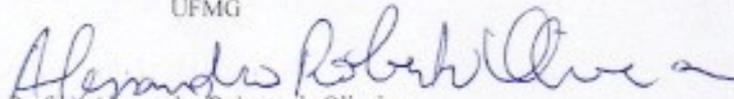
### DANIEL BAMPI ROSAR

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

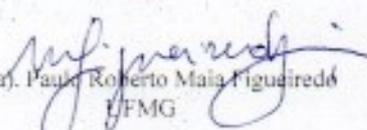
Aprovada em 27 de fevereiro de 2023, pela banca constituída pelos membros:

  
Prof(a). Ana Maria Rabelo Gomes - Orientador  
UFMG

  
Prof(a). Pedro Rocha de Almeida e Castro  
UFMG

  
Prof(a). Alessandro Roberto de Oliveira  
UNB

Prof(a). Pablo de Castro Albemaz  
UFRR

  
Prof(a). Paulo Roberto Maia Figueiredo  
UFMG

Belo Horizonte, 27 de fevereiro de 2023.

## Agradecimentos

À minha família, que sempre me acompanha mesmo distante, meu pai Rolde (em memória), minha mãe Fátima, Thaís minha irmã, Cesinha meu irmão de vida, Daniel meu cunhado, Arthur e Guga meus sobrinhos.

Aos Ye'kwana, que apoiaram e esperaram este trabalho, em especial o weichakoono Reinaldo com quem dividi esses anos e trabalho.

À Ana Gomes, por muito mais que a orientação, realmente este texto não existiria sem o apoio dela.

À Andrea, que me acompanhou no começo dessa caminhada e nos ressignificamos em uma linda amizade.

À Silmara, que inesperadamente chegou de forma irresistível no final, apoiando e ajudando em momentos de intensa ansiedade desta escrita

À Sineia, por sua amizade e generosidade em compartilhar ensinamentos sobre a gestão territorial e ambiental.

Ao amigo Pablo, com quem dividimos campo, reflexões, projetos e acompanhou esse trabalho do começo ao final.

Ao Fred, Valéria e Arthur, que se tornaram minha família em Boa Vista.

Aos amigos Indira e Bruno pelo apoio no começo.

Às colegas do doutorado que foram tão fundamentais na minha formação, especialmente Débora e Fernanda.

À Thaís, uma amiga e vizinha que ajudou a me encantar por Belo Horizonte.

Aos colegas alunos e professores do Insikiran, com destaque aos do curso de Gestão Territorial Indígena.

À Rejane, pelo acompanhamento e ajuda na construção de uma autoconsciência que foi necessária para concluir com esta tarefa.

À Elda, pela mediação com os “invisíveis”.

Aos professores que compuseram a banca: Paulo Maia, Pedro Rocha, Alessandro Oliveira e Pablo Albernaz, suas contribuições desde a banca de qualificação foram fundamentais.

Aos professores e professoras da FaE-UFMG.

À tia Fátima, pela ajuda com a ficha catalográfica.

Ao Fredy, amigo na minha eterna luta com a língua inglesa.

À Denise, por arrumar a escrita do texto.

A todas as pessoas que compartilharam pequenos e grandes momentos durante esse período de doutoramento.

## RESUMO

Com a demarcação das terras indígenas, surge a necessidade de buscar um bem-viver para os povos que terão elas como seu território. Esse momento pós-demarcatório apresenta junto os desafios do mundo atual, das mudanças e de um espaço delimitado. A gestão territorial indígena emergiu desse contexto, propondo algumas soluções e aglutinando uma diversidade de agentes que formam campos de praticantes. Entender como instituições de ensino participam desse campo, especificamente na formação de indígenas, torna-se relevante, pois ao mesmo tempo a educação escolar tem ganhado força entre eles. Nesta tese, trato da experiência no trabalho com formação indígena desde 2010, centrado em dois casos. O primeiro é o bacharelado em Gestão Territorial Indígena, oferecido pelo Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena na Universidade Federal de Roraima. Foi o primeiro curso de bacharelado específico para indígenas, com turmas ingressando anualmente desde março de 2010, e é onde trabalho como docente desde seu início. O outro é a discussão com o povo Ye'kwana que vive no Brasil, dentro da terra indígena Yanomami, de uma proposta de escola de nível médio-técnico direcionada pelas necessidades territoriais. O acúmulo com essas experiências traz elementos que procurei discutir neste texto, propondo uma análise baseada nas práticas, alteridades e acordos pragmáticos.

Palavras-chave: gestão territorial indígena; formação superior indígena; alteridades; povo Ye'kwana.

## ABSTRACT

With the demarcation of indigenous lands comes the need to pursue a good life for the people who will have them as their territory. This post-demarcation moment presents the challenges of the current world, changes, and a delimited space. Indigenous territorial management emerged from this context, proposing some solutions and bringing together a diversity of agents that form communities of practitioners. Understanding how educational institutions participate in this field, specifically in indigenous peoples' education, becomes relevant because, at the same time, formal education has gained strength among them. In this thesis, I deal with the experience of working with indigenous people since 2010, focusing on two cases. The first is the Bachelor's degree in Indigenous Territorial Management offered by the Insikiran Institute for Higher Indigenous Training at the Federal University of Roraima. It was the first specific bachelor's degree program for indigenous people, with cohorts enrolling annually since March 2010, and it is where I have worked as an instructor since the beginning. The other case involves discussions with the Ye'kwana people residing in Brazil, within the Yanomami indigenous territory, regarding a proposal for a medium-technical school tailored to meet territorial needs. The accumulation of these experiences brings elements that I sought to discuss in this text, proposing an analysis based on practices, alterities, and pragmatic agreements.

Keywords: indigenous territorial management; indigenous higher education; alterities; Ye'kwana people.

## LISTA DE SIGLAS

Alidcir – Aliança de Integração e Desenvolvimento dos Índios de Roraima  
Apib – Articulação dos Povos Indígenas do Brasil  
Apyb – Associação do Povo Ye'kwana do Brasil  
Apirr – Associação dos Povos Indígenas de Roraima  
Cedoc – Centro de Documentações  
Cepe – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão  
CIFCRSS – Centro Indígena de Formação e Cultura Raposa Serra do Sol  
Cimi – Conselho Indigenista Missionário  
CIR – Conselho Indígena de Roraima  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CNPI – Comissão Nacional de Política Indigenista  
CNS – Conselho Nacional de Saúde  
Coiab – Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira  
Coping – Conselho do Povo Indígena Ingaricó  
CPV/UFRR – Comissão Permanente do Vestibular da Universidade Federal de Roraima  
CUni – Conselho Universitário  
Diei/Seed – Divisão de Educação Escolar Indígena da Secretaria de Estado de Educação e Desportos de Roraima  
Dsei-Y – Distrito Yanomami da Secretaria Especial de Saúde Indígena do Ministério da Saúde  
Enei – Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas  
Funai – Fundação Nacional do Índio  
GSCI – Gestão em Saúde Coletiva Indígena  
GTI – Gestão Territorial Indígena  
GTI/PNGATI – Grupo de Trabalho Interministerial para elaboração da proposta da Política Nacional de Gestão Ambiental em Terras Indígenas  
GTZ – Agência de Cooperação Técnica Alemã  
Hutukara – Hutukara Associação Yanomami  
IFRR – Instituto Federal de Roraima  
Incrá – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária  
Insikiran – Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena  
ISA – Instituto Socioambiental

LI – Licenciatura Intercultural  
MEC – Ministério da Educação  
Meva – Missão Evangélica da Amazônia  
MMA – Ministério do Meio Ambiente  
OIT – Organização Internacional do Trabalho  
Omirr – Organização das Mulheres Indígenas de Roraima  
Opirr – Organização dos Professores Indígenas de Roraima  
PDPI – Projeto Demonstrativo de Povos Indígenas  
PGTA – Plano de Gestão Territorial e Ambiental  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PNGATI – Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas  
PPP – Projeto Político Pedagógico  
Probei – Programa de Bolsas de Extensão para Discentes Indígenas da UFRR  
Proeg – Pró-Reitoria de Ensino e Graduação  
Prolind – Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas  
Psei – Processo Seletivo Específico para Indígenas  
Reuni – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais  
Secadi – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão  
Sedume – Associação Wanasseduume Ye'kwana  
Sigef – Sistema de Gestão Fundiária  
SPI – Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais  
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso  
TWM – Sociedade para o Desenvolvimento Comunitário e Qualidade Ambiental  
Ufopa – Universidade Federal do Oeste do Pará  
UFRR – Universidade Federal de Roraima  
Unemat – Universidade do Estado do Mato Grosso

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>12</b>
<b>2</b>	<b>A EDUCAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA E O INSTITUTO INSIKIRAN DE FORMAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA</b>	<b>25</b>
2.1	O TERRITÓRIO INSIKIRAN NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA	31
2.2	ENCONTROS E DESENCONTROS INTERCULTURAIS: PRÁTICAS POLÍTICAS NA FORMAÇÃO DE INDÍGENAS NO INSIKIRAN	45
2.3	RESISTÊNCIA DA UNIVERSIDADE À INTERCULTURALIDADE E O ENRAIZAMENTO DE UMA POLÍTICA INDÍGENA EM SEU INTERIOR	56
2.4	O BACHARELADO EM GESTÃO TERRITORIAL INDÍGENA NA UFRR	71
2.5	A IMPLANTAÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DO CURSO DE GESTÃO TERRITORIAL INDÍGENA	83
<b>3</b>	<b>GESTÃO TERRITORIAL INDÍGENA COMO NOÇÃO E PRÁTICA</b>	<b>99</b>
3.1	TERRITORIALIDADES CONSTRUÍDAS, TERRAS INDÍGENAS RETOMADAS	102
3.2	GESTÃO TERRITORIAL INDÍGENA COMO UM CAMPO DO CUIDADO	117
3.3	VISÕES DE ALTERIDADES QUE COLOCAM A GESTÃO TERRITORIAL INDÍGENA EM PERSPECTIVA	137
<b>4</b>	<b>A INTERLOCUÇÃO COM OS YE'KWANA COMO ESTRATÉGIA PARA PERCEBER PRÁTICAS E DISCURSOS PRODUZIDOS PELA ALTERIDADE</b>	<b>155</b>
4.1	APROXIMANDO DO TERRITÓRIO DEMARCADO POR KUYUJAANI PARA OS YE'KWANA VIVEREM EM NONO (TERRA)	157
4.2	ESTABELECENDO CONEXÕES INTERPRETATIVAS COM WÄTUNNÄ: AS HISTÓRIAS ORIGINAIS QUE ORIENTAM POVO DE WANAADI	169
4.3	TERRITÓRIO, ESCRITA E EDUCAÇÃO	176

<b>5</b>	<b>A APRENDIZAGEM NA PRODUÇÃO DE ALTERIDADES NA PRÁTICA DAS OFICINAS SOBRE A PROPOSTA DE ENSINO MÉDIO YE` KWANA</b>	<b>184</b>
<b>5.1</b>	<b>ASPECTOS QUE FORAM ESTRUTURANTES NAS OFICINAS</b>	<b>188</b>
<b>5.2</b>	<b>POR UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR TERRITORIALIZADA</b>	<b>204</b>
<b>5.3</b>	<b>UMA FORMAÇÃO POR CAMINHOS PARALELOS E NUMA MESMA DIREÇÃO</b>	<b>221</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>239</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>245</b>

# 1 INTRODUÇÃO

Em 2018, quando o Brasil estava a poucos meses de eleger um governo personificado na figura de um deputado federal, ex-militar, de presença insignificante no Congresso Nacional – exceto por suas falas polêmicas, dentre elas ataques as minorias e defesas do autoritarismo, tortura e assassinato das pessoas que se opusessem aos seus ideais –, recebemos das palavras de Ailton Krenak indicativos de por onde seguir. Logo após esse presidente tomar posse, aquilo que era apenas discurso passa a se tornar políticas públicas, expandindo a *necropolítica* (Mbembe, 2018) no país, incluindo uma agenda relacionada aos povos indígenas manifestadamente contrária aos seus direitos, aqueles que foram conquistados duramente ao largo dos anos. Quando isso ainda estava se configurando, Ailton salientou em uma entrevista: “Já passamos por tanta ofensa que mais essa agora não nos vai deixar fora do sério. Fico preocupado é se os brancos vão resistir. Nós estamos resistindo há 500 anos”. Esse enquadramento é fundamental para a tese que aqui vou apresentar. Primeiro, porque estamos situados exatamente neste momento, em que os movimentos indígenas e pessoas com experiência de trabalho com esses povos buscam saídas para o beco que o país entrou nos últimos anos. E segundo, pois é exatamente neste contexto da resistência dos povos indígenas, como identidades e direitos a terra, que acredito que se encontra o tema que irei tratar, o da *gestão territorial indígena*.

É bastante simbólico que exatamente o dito por Ailton Krenak mobiliza alternativas neste momento, indicando as experiências de resistências. Foi ele que, em 4 de setembro de 1987, subiu na tribuna da Assembleia Geral Constituinte e fez a defesa dos artigos, garantindo, entre outras coisas, o direito originário sobre suas terras. Sustentado por isso, territórios indígenas que foram invadidos nos séculos de colonização e, recentemente, principalmente nas décadas de 1990 e 2000, tiveram parcelas delas retomadas e demarcadas como terras indígenas. Gradualmente, através de muito esforço pressionando o Estado, os indígenas vieram ano a ano consolidando o que é um direito primordial deles, a terra, e ampliando sobre outros também fundamentais, como saúde e educação. Definidos como resultados das lutas indígenas fortalecidas em seus movimentos, as ações contra coloniais vinham em uma tendência crescente, até que sofreram um forte revés a partir de uma mudança de postura do governo federal em 2017 e, com mais força, em 2019. Isso reforça a constatação que os territórios indígenas continuam ameaçados mesmo após demarcados.

A sustentação das vidas indígenas dentro das terras demarcadas, com autonomia e autodeterminação, passa a ser uma estratégia de continuidade às lutas pela retomada. Nessa direção, têm confluído agentes indígenas e não indígenas que articulam suas ações sob a noção de gestão territorial indígena. A produção de experiências desencadeadas por esse processo contrapõe uma visão hegemônica que insiste em se apropriar das terras dos indígenas para exploração do mercado. Os desafios que envolvem, ao mesmo tempo, o enfrentamento dessas frentes de uma continuidade colonial e as produções de alteridades no próprio campo da gestão territorial não impedem que avancem as iniciativas que cada vez mais são conduzidas pelos próprios indígenas.

Em Roraima, um estado no extremo Norte brasileiro, que tem entre seus habitantes a maior proporção de população indígena do país e um movimento indígena bastante organizado e forte desde final da década de 1970, a questão da gestão de seus territórios é bastante latente. Entre as ações provocadas pelas organizações indígenas nesse sentido, está a demanda que encaminharam para a Universidade Federal de Roraima, ainda no início da década de 2000, da necessidade de formar indígenas para atuarem como profissionais em suas terras. Com as diversas formações que solicitaram, expressaram explicitamente sobre a criação de um curso específico de formação para a gestão de territórios. Em resposta, em 2010 teve início na universidade a primeira turma do bacharelado em Gestão Territorial Indígena, com oferta anual de vagas até os dias de hoje.

Na pesquisa realizada, debrucei sobre aprendizados proporcionados pelas diferenças entre os agentes envolvidos no campo da gestão territorial indígena, partindo da minha própria experiência como docente nesse bacharelado. Trago como uma questão principal: Quais aprendizados a participação em um bacharelado em Gestão Territorial Indígena e a interação com o povo Ye'kwana por meio dele proporcionaram pelas práticas, diferenças e acordos? Esse questionamento foi provocado por outras inquietações anteriores, relacionadas às buscas por formas de melhor contribuir na formação de indígenas e na participação como agente em um campo formado em torno da noção de gestão territorial indígena. A valorização das diferenças é algo que pode contribuir nas experiências? A produção de alteridades entre praticantes no campo da gestão territorial indígena é algo que, quando incentivado, resulta em vantagens?

Foram questões que vieram se consolidando no percurso da própria construção da pesquisa de doutorado, mas, por outro lado, já estava presente em minha mente fazia bem mais

tempo. Ela apareceu por outros meios, provocada pelos próprios Ye'kwana quando me apresentaram pela primeira vez a ideia dos caminhos paralelos. Para eles a solução das questões atuais passa por praticarem formas de andarem por dois caminhos, o deles e dos *yadaanawe* (brancos), de uma forma lado a lado. Inicialmente, focando na perspectiva da tentativa de dominação adjacente ao projeto colonial do Ocidente, isso me pareceu algo inviável. Com o tempo, passei a aprender com eles e visualizar uma outra direção. Então, surgiu a questão de como isso poderia acontecer. Hoje penso que esse pode ser um eixo potente para se pensar a gestão dos territórios indígenas. E, aqui, defendo a ideia de que podemos obter mais resultados quando, em vez de buscarmos unir esses dois caminhos, ressaltamos suas diferenças e seguimos com elas. É acreditar na pedagogia da alteridade.

O curso de Gestão Territorial Indígena, que é o ponto do qual articulei a pesquisa, foi o primeiro bacharelado específico indígena criado no país. E essa é uma primeira investida de maior fôlego para uma análise descritiva da experiência. Nesse ineditismo reside uma relevância em trazer para discussão questões que emergem das práticas cotidianas e do histórico de implantação do curso. A pesquisa aconteceu ao mesmo tempo e em sintonia com um processo de avaliação pelo qual o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso está ainda passando. Assim também participa alimentando as discussões para a reformulação e atualização do curso, principalmente porque ocupo uma dupla função nesse contexto: a de pesquisador na elaboração desta tese e de membro do Núcleo Docente Estruturante responsável por uma primeira revisão do PPP.

Um segundo recorte que realizei para poder afinar um pouco mais o campo de estudo, devido à abrangência do curso que atende todas as regiões e povos de Roraima, foi focar sobre as situações vivenciadas junto com o povo Ye'kwana. O primeiro motivo se deu exatamente pela alteridade existente na relação com esse povo. Buscar definições que ajudassem a entender a gestão territorial mais próxima de uma discussão dos Ye'kwana sempre foi o mais desafiador. Foi com os alunos vindos de suas comunidades para o curso de GTI que precisei realizar os maiores deslocamentos e buscar novas compreensões que permitissem interagir em suas formações. A outra motivação foi o fato de já vir de longa data trabalhando juntamente com eles em um projeto sobre a sua escola. Isso proporcionou um convívio mais próximo, por meio da discussão de sua escola de ensino médio, permitindo um maior contato com sua cosmovisão e problemas cotidianos, ampliando a possibilidade de compreensão dentro de um campo em que pensamos a gestão de seus territórios. Essa vivência me permitiu acumular uma série de

experiências em que o aspecto mais marcante é a alteridade, aliás, sinto que é exatamente o fato de eu ser diferente que fez com que me procurassem e acreditem que, por isso, posso ser útil. Acredito que apresentar e analisar essas situações pode contribuir com explicações de como as práticas e os discursos são produzidos nos encontros proporcionados por esse campo, que considero ser o da gestão territorial indígena.

Esta tese foi construída no processo do trabalhar junto, é uma análise que parte da posição de como um branco (*yadaanawe*) pode colaborar com processos próprios dos povos indígenas, ao mesmo tempo que lhe é permitido se formar como pessoa. Esse *permitido* deve ser elevado à potência, pois esse é o primeiro movimento. Se os povos com quem trabalha o branco alienígena não permitem, de preferência convidam, o que acontece é uma invasão. É essa a grande questão latente em meu próprio trabalho, na minha experiência, e que me levou à sistematização apresentada aqui. Como fazer para sempre tentar buscar consciência sobre a arrogância colonial de um branco criado para continuar colonizando e, assim, poder controlar esse ímpeto estruturado em sua formação desde muito cedo, ainda criança. Colocar-se presente nas situações sem superestimar o próprio efeito, mas também reconhecendo que é parte do que ali acontece. A perspectiva da alteridade se impôs para compreender a mútua afetação que ocorre nesses contextos. E nessa busca por desenvolver uma postura não colonial, mas que ao mesmo tempo contribuísse quando possível, fui buscar os momentos em que eles aconteceram em minha própria trajetória como docente no Insikiran e com os Ye'kwana. E, dessa forma, entender, descrever e explicar.

O material usado para a tese é resultado de um envolvimento empático com os problemas e sonhos dos outros, ao mesmo tempo que esses outros, com seus problemas e sonhos, dão razão para a minha própria existência. Certa vez em uma reunião do povo Ingarikó, na comunidade Serra do Sol, um sujeito que havia ido sem ser convidado para acompanhar sua namorada, essa sim com trabalho para fazer por lá, questionou-me quando eu estava em uma mesa discutindo sobre educação escolar. Disse que pelos dias que estava por ali havia percebido o quanto os Ingarikó eram felizes e quis saber se nós (estava se referindo à minha presença e à discussão sobre escola) não vamos lá apenas para acalmar nossas próprias angústias e, com isso, levarmos nossas tristezas para eles. Apesar de ele desconhecer completamente o contexto histórico que leva um sujeito como eu a estar em uma aldeia indígena discutindo educação, sua questão tem uma ponta de razão. Longe de buscar resolver as angústias e levar tristezas, e aqui falo por mim, acreditando que talvez isso também possa tocar outras pessoas, estar envolvido

com os projetos, expectativas e resoluções de problemas junto com esses povos é o que traz motivação para acordar e trabalhar. O contexto histórico que meu interrogador ignora é que a escola indígena, assim como demais níveis de formação oferecidos pelas universidades, é uma bandeira de luta de grande parte dos povos indígenas brasileiros desde a década de 1970, e que eu estava ali como convidado porque acreditavam que eu poderia contribuir com esse processo. É essa natureza de parcerias (somos chamados de parceiros pelos indígenas e suas organizações) que tem produzido interações as quais me propus pesquisar.

O processo de produção desta tese foi iniciado em 2018 com o ingresso no doutorado, mas poderia retroceder a pesquisa toda a 2010, quando começo a integrar o quadro docente do Insikiran. Mas levando em conta apenas o período dos últimos cinco anos que estive concentrado na elaboração de análises para organizar este texto, posso afirmar que passei por dois eventos que impactaram diretamente sobre ele. O primeiro foi a pandemia que passamos a viver a partir de março de 2020. Ela impediu que eu desse continuidade ao projeto que tinha pensando inicialmente, fazendo com que tivesse que procurar outras questões relevantes. Foi uma mudança completa no objetivo e, principalmente, na metodologia. A ideia inicial implicava uma pesquisa etnográfica com os Ye'kwana em suas comunidades, o que obviamente ficou completamente inviável durante o período pandêmico. Esse também é o motivo pelo qual remonto a data inicial da pesquisa a 2010, pois o que produzi foi uma análise em retrospectiva da experiência acumulada como um praticante a partir do curso de Gestão Territorial Indígena e dos registros realizados nesse tempo.

O outro evento foi ocasionado pelas mudanças no contexto político brasileiro nesses anos. Em 2018, sob esse ponto de vista, tínhamos o anúncio de um horizonte ruim para os povos indígenas, que em 2019 se tornou terrível. Foi nesse clima que trabalhei a construção das análises e procurei instrumental para isso. Sem dúvidas, influenciou em um olhar mais pessimista e direcionou para reflexões no sentido de contrapor ao contexto instalado, proporcionando pensamentos que auxiliassem a resistir e reverter. Também impactou no próprio ânimo e engajamento político que precisei administrar por esse tempo. Agora, no momento que apresento o resultado, início de 2023, tivemos uma nova inversão de posicionamento do Estado, devido à eleição de um novo governo. Isso aponta para perspectivas otimistas em relação à retomada das ações para a gestão territorial indígena e à valorização das universidades públicas, os dois temas em que se situa este texto.

Em meados de 2012, recebi uma visita em minha sala no Insikiran que determinou meus trabalhos até os dias de hoje e fundamentaram a pesquisa. Era final de tarde e estava bastante tranquilo quando chegaram Castro, Reinaldo e Pablo. Nessa época, Castro estava transferindo a presidência da Associação do Povos Ye'kwana do Brasil (Apyb) para Reinaldo. Este, já formado em Licenciatura Intercultural pelo Insikiran, professor nas escolas Ye'kwana desde 1993, tinha passado oito anos como diretor da Escola Estadual Indígena Apolinário Gimenes, saindo no ano anterior para assumir a Apyb. Pablo, que na época fazia seu trabalho de campo para doutoramento com os Ye'kwana, e Castro, que ainda era aluno no curso de GTI, sugeriram para Reinaldo que me procurassem para ajudar a elaborar um Projeto Político Pedagógico para a criação de um ensino médio para os Ye'kwana.

Inicialmente, ouvi o problema que, em síntese, se tratava da necessidade de implantar nas comunidades as séries adiantadas do ensino médio, que não eram oferecidas em nenhuma escola Ye'kwana. Isso ainda resulta que os alunos, quando terminam o ensino fundamental, saem das aldeias procurando completar a formação em outros lugares, na sua maioria em Boa Vista. Um levantamento apresentado por Gongora (2017), que foi realizado pelos próprios Ye'kwana em 2011, demonstrou que mais da metade dos moradores de Fuduwaadunnha, com idade entre 15 e 27 anos, residia em Boa Vista para estudar – repetimos uma sondagem rápida em 2013 e chegamos em resultado semelhante incluindo as demais comunidades. Com isso, ocorre um problema tanto pela ausência deles nas comunidades, que deveriam estar contribuindo com os trabalhos, quanto pelos riscos que correm na cidade. Lembrando que se o mundo nas aldeias precisa ser permanentemente livrado dos males causados por *Odo'sha*, a cidade é o local onde ele está mais presente. Na cidade estão os objetos que *Wanaadi* deixou para distrair *Odo'sha*, e eles também encantam os jovens Ye'kwana.

Deparado com o problema, expliquei que eu não tinha experiência com a elaboração de PPP, apesar de acompanhar algumas elaborações como auxiliar. Também salientei que, no meu entendimento, não bastava elaborar um PPP, já que de acordo com a experiência de escola que eu ouvia falar existir entre os Ye'kwana, havia um risco de replicar o modelo educacional das escolas urbanas de *yadaanawe*. Disse também que não acreditava que esse tipo de escola fosse o mais adequado para educação escolar indígena. Caso quisessem apenas uma orientação técnica na elaboração de PPP, eu poderia encaminhar para colegas da Licenciatura Intercultural com prática nesse tipo de trabalho. Conte um pouco do que vinha acompanhando com os Ingarikó, que apresentavam um problema semelhante, e eu já havia moderado algumas oficinas

provocando uma reflexão sobre a escola que queriam. O caminho até então escolhido era de uma escola de ensino médio diferenciada, voltada para a gestão de seu território. Dessa conversa, ficamos combinados de dialogar sobre as duas experiências e expectativas educacionais, Ingarikó e Ye'kwana, bem como de conhecerem um pouco do processo que já tinha sido iniciado pelos Ingarikó.

Realizamos um almoço em que estiveram presentes professores e lideranças dos dois povos. Também estavam presentes alunas de GTI do povo Makuxi, que ajudaram preparando uma damorida, e a liderança Yanomami Davi Kopenawa. Realizamos o encontro em minha casa para promover um ambiente mais informal, onde se estabelecesse um diálogo mais livre, sem a necessidade que isso gerasse uma obrigação ou encaminhamento. A ideia era apenas trocarmos experiências para refletirem sobre as suas próprias. Uma interação entre mundos em que um pudesse afetar o outro, um encontro que fosse realmente de forte interculturalidade. Como resultado desse evento, em uma reunião marcada posteriormente, os professores Ye'kwana disseram que queriam partir de uma reflexão sobre seu processo de escolarização. Afirmaram que, com isso, pretendiam chegar numa formulação que aproximasse a escola de seu modo de vida e problemas da comunidade. Também gostaram da ideia dos Ingarikó de que, junto com ensino médio comum, fosse ofertado um ensino técnico voltado para gestão do território Ye'kwana.

Iniciamos um trabalho a partir daí. O primeiro momento foi de nos reunirmos com os professores e lideranças quando estavam em Boa Vista para começar a formar uma ideia de como proceder para construir a proposta. As reuniões aconteceram nas salas do Insikiran, parte em português e parte em Ye'kwana, quando discutiam apenas entre eles. Foi traçado um plano de como construir o projeto da escola. Também foi discutida a situação dos jovens na cidade e a demanda existente para essa escola. Logo foi identificado como um primeiro objetivo ter professores Ye'kwana formados em licenciatura em quantidade suficiente para assumir as aulas da escola de ensino médio. Na época, eu havia sido encaminhado pela direção do Insikiran para acompanhar a execução do vestibular indígena da UFRR junto com a Comissão Permanente de Vestibular (CPV), que é a responsável pela realização desses processos seletivos.

Havia, entre os Ye'kwana, uma demanda reprimida de pessoas formadas já em ensino médio e que estavam nas comunidades esperando uma oportunidade para continuarem o ensino superior. Alguns trabalhavam como professores voluntários nas escolas e já haviam tentado

vestibulares anteriores. Enfrentavam dois problemas para conseguirem uma vaga: dificuldade para realizarem a inscrição e provas que aconteciam todas em Boa Vista; e a complexidade que representava o processo seletivo quase todo em português e numa lógica distinta das que eram acostumados, atrapalhando desde o preenchimento dos documentos solicitados (currículo, memorial e fichas de inscrição) até no momento das provas em si. Resolvemos que facilitaríamos o acesso no processo com as inscrições sendo feitas em Fuduwadunha, quando eu também poderia acompanhar e orientar a elaboração da documentação necessária. Também garantimos que as vagas nos próximos voos seriam destinadas para os candidatos, que receberiam apoio enquanto estivessem na cidade e que chegariam com tempo para um curso preparatório. Junto com isso, também foi um ano em que realizamos alterações nos formatos dos processos seletivos, com o objetivo de nos aproximar mais da diversidade sociocultural dos povos indígenas do estado de Roraima, o que também acabou contribuindo com os candidatos Ye'kwana. Como resultado, foram sete candidatos aprovados para Licenciatura Intercultural e três para Gestão Territorial Indígena.

Depois disso, passamos a investir em conseguir viabilizar oficinas nas comunidades, envolvendo os moradores para refletir sobre o processo educacional e indicar os caminhos que deveria seguir a escola de ensino médio. Paralelamente, os professores Ye'kwana se envolveram com a finalização e aprovação do PPP de suas escolas de ensino fundamental, processo que acompanhei eventualmente. Em 2014, conseguimos encontrar uma forma de acessar os recursos para as oficinas, já que demandavam muitas horas de voo, o que encarecia bastante as reuniões. Elaboramos um projeto e concorremos ao edital promovido pelo Ministério da Educação para projetos de extensão nas universidades brasileiras. Conseguimos aprovar o projeto *Gestão Territorial e Ambiental Ye'kwana: estratégias de manejo e produção integradas em processos de formação*, financiado pelo edital PROEXT 2015 – MEC/SESu.

Com esse recurso, destinado quase que integralmente para fretamento de aviões, realizamos duas oficinas no ano de 2016, uma em Kudaatannha e outra em Fuduwaadunha. A elaboração da metodologia de como ocorreriam essas oficinas foi um momento interessante para esse encontro de perspectivas. Eu me sentia responsável por organizar como deveríamos proceder e os resultados esperados e também sentia o peso como coordenador do projeto e as obrigações institucionais. Por outro lado, não tenho como prática apresentar um modelo pronto das atividades, procurando definir isso junto com os professores Ye'kwana. Realizamos sucessivas reuniões para definir a metodologia que não avançava. Tentava explicar sobre

“metodologias participativas”, as quais eu conhecia e estava habituado a trabalhar com o Conselho Indígena do Povo Ingarikó (Coping) e o Conselho Indígena de Roraima (CIR). Isso não despertava o menor interesse entre os Ye'kwana, que passavam a discutir pontos que seriam importantes tratar nas comunidades, sem entrarmos na forma como faríamos essa discussão. Nas semanas que antecederam a oficina, tivemos reuniões quase que diariamente, e não formamos nenhuma metodologia nos moldes que eu conhecia e achava que deveria ser. No dia de embarcar, juntei vários materiais, como canetas, papéis, cadernos, cartolinas, pincéis atômicos, fitas adesivas e até tesouras, giz de cera, barbante e lápis de cor. Cheguei em Kudaatannha bastante preocupado sobre como a reunião aconteceria, não tinha a menor ideia.

O primeiro dia foi de chegada dos participantes, os aviões nos deixaram e foram buscar professores e lideranças nas outras comunidades. Combinamos que nos reuniríamos apenas no final da tarde para decidir como realizaríamos a reunião. Somente nesse momento percebi que, naqueles encontros anteriores, já tínhamos elaborado nas discussões todo o roteiro do que deveria ser discutido. Também ficou evidente que não seria eu quem facilitaria a reunião, até porque poucas pessoas entendem português. A questão da língua foi outro ponto: tomamos a decisão que nada seria discutido em português nem que haveria alguém fazendo a tradução após cada fala. Os únicos *yadaanawe* presentes éramos eu e Pablo, então escolheriam algumas pessoas que ficariam do nosso lado fazendo a tradução enquanto as falas aconteciam. Nesse contexto, a pessoa escolhida para conduzir a reunião foi o Reinaldo, e ela aconteceria de acordo com a forma habitual deles realizarem suas reuniões.

No dia seguinte, logo cedo, começamos a reunião: as mesas foram colocadas formando um quadrado e, por trás desse quadrado, no lado oposto à porta da casa de reuniões, foi colocada outra mesa um pouco mais alta sobre um tablado. Essa mesa separada era onde eu e Pablo nos sentaríamos, junto com os tradutores e nossos computadores, e ficaríamos responsáveis pela relatoria. Estávamos estrategicamente fora do espaço de discussão. Nas posições logo na nossa frente, sentaram os *inchonkomo* (mais velhos e sábios) e donos de canto, incluindo Vicente Castro, reconhecido como maior sábio entre eles. Após uma abertura formal, Reinaldo estimulou o debate com algumas perguntas baseadas no que discutimos em todas as reuniões anteriores, ainda em Boa Vista. Assim que todos se manifestavam, esgotando o tema, ele passava para uma próxima pergunta. Os *inchonkomo* nunca pediam a palavra, eram eles que começavam a reunião em cada um dos quatro dias em que ela ocorreu e também encerravam. Eventualmente, Reinaldo consultava a opinião deles em alguns temas. Ao mesmo tempo, suas

falas avaliavam como estava a conversava e indicavam como deveriam encaminhar, sempre acompanhadas por algum *wätunnä* (histórias originais). Esse modelo desenvolvido em Kudaatannha foi repetido na reunião seguinte em Fuduwaadunnha.

A primeira oficina tratou de uma avaliação do processo educacional já existente entre eles desde a década de 1980. Recuperaram, através das falas dos *inchonkomo*, os objetivos definidos quando procuraram a missionária evangélica para dar continuidade na alfabetização dos jovens. Os professores que foram alfabetizados nesse primeiro momento e agora assumiram as escolas relataram suas trajetórias e as questões que a prática em sala de aula os provocam. E, por fim, foi realizada uma avaliação de todo esse processo e os caminhos que estavam tomando. Já no final de 2016, na segunda oficina, a discussão foi retomada a partir desse ponto, sendo discutido o que os Ye'kwana pretendiam da educação escolar indígena no futuro.

Essa segunda oficina, realizada em Fuduwaadunnha, diferentemente da anterior que tinha um objetivo mais avaliativo do processo de educação escolar já experimentado e fundador de bases para sustentar a proposta do ensino médio, deveria apresentar propostas pragmáticas para o PPP. Diversos pontos que vieram para a discussão demonstravam opiniões diferentes, com isso ficou evidente que esses pontos precisam de mais debate, quando inviabilizavam avançar sobre outras questões. Ao final, foi decidido que seriam necessários outros encontros para ajustar essas decisões, e nisso minha responsabilidade seria propor um programa de continuidade para o próximo edital Proext do MEC. Nisso fomos atravessados pela mudança de governo do país: de uma forma bastante arbitrária, a então presidenta Dilma Rousseff foi retirada de sua posição, e os governos que a sucederam nunca mais publicaram esses editais que eram o principal instrumento de fomento da extensão nas universidades brasileira.

Na sequência, precisei me dedicar ao ingresso e início do doutorado, quando combinei que continuaríamos a construção da escola junto com minhas pesquisas. Em seguida, Reinaldo ingressou no mesmo programa como aluno de mestrado, e juntaríamos nossos esforços nesse sentido. Novamente, fomos limitados por circunstâncias alheias: havíamos cumprido nossas obrigações de disciplinas presenciais no campus da UFMG, em Belo Horizonte, e estávamos na Assembleia Geral do CIR em Roraima em março de 2020, quando chegou a notícia que os primeiros casos de Covid-19 tinham sido encontrados no Brasil. Naquele momento, tínhamos ido participar do encontro para nos encontrarmos com o representante de uma instituição que

poderia apoiar o projeto da escola, era nosso começo do trabalho de campo para as pesquisas e a retomada das discussões nas comunidades.

A partir daquele momento, Reinaldo retornou para Kudaatannha e eu não poderia dar continuidade no trabalho que envolveria ir para suas comunidades. Passei os próximos dois anos procurando uma alternativa. Primeiramente, aguardei uns meses para sentir o que iria acontecer e se ainda poderia retomar no mesmo sentido que vinha trabalhando. Quando ficou evidente que isso não seria possível tão brevemente, e não era possível prever o momento que ficaria seguro ingressarmos nas aldeias indígenas sem o risco de levar o vírus para eles, passei a procurar uma forma de adaptar a proposta inicial. Isso também não fazia sentido, pois se tratava de uma etnografia que obrigatoriamente exigiria um período em campo. Decidimos, em conjunto com a orientadora, que eu deveria direcionar para uma pesquisa em material já existente. Estava no final de 2020, e fiquei até final de 2021 ajustando uma problemática sobre a qual teria condições de trabalhar com as experiências que já tinha e pudesse produzir uma reflexão relevante.

Para sustentar a argumentação que desenvolvo nesta tese, utilizei dois conjuntos de informação. O primeiro foi com as experiências vivenciadas desde 2010 como um praticante ativo na implementação do curso de Gestão Territorial Indígena na UFRR. Tomei posse como docente em janeiro daquele ano, compondo o grupo dos primeiros professores que iniciariam as aulas no mês de março. Estou desde o princípio do curso participando das principais decisões que vieram a instalá-lo e o consolidar na universidade. Isso oportunizou muitas experiências sobre as quais tive a oportunidade de refletir, produzindo uma análise que espero poder contribuir com novos encaminhamentos para o curso que passa por uma revisão em seu projeto. Também por meio deste trabalho passei a interagir no campo da gestão territorial indígena, em projetos, discussões e ações com os demais agentes envolvidos no campo. Isso ocorreu destacando a participação com os indígenas de Roraima na consulta para elaboração da Política Nacional de Gestão Ambiental e Territorial das Terras Indígenas (PNGATI), a facilitação de oficinas para elaboração de Planos de Gestão Territorial e Ambiental (PGTA) em terras indígenas do estado, numa parceria com o Conselho Indígena de Roraima (CIR) e a própria formação de jovens indígenas para a gestão de seus territórios.

Também foi como resultado desse meu trabalho na universidade que se iniciou a relação com o povo Ye'kwana na discussão sobre sua escola de ensino médio. O primeiro contato com

eles foi por meio dos alunos que ingressaram na turma que inaugurou o curso de Gestão Territorial Indígena, e a partir da discussão da escola isso se intensificou com sucessivas reuniões com professores e lideranças. Também levou a três incursões no território dos Ye'kwana, duas vezes na comunidade de Fuduwaadunnha e uma em Kudaatannha. Como consequência da proximidade com eles, tive a oportunidade de uma convivência muito próxima com Reinaldo, que, além de ser um dos mais antigos professores, é uma importante liderança Ye'kwana. Em 2019, ele também foi para Belo Horizonte como aluno do mestrado em educação da UFMG. Passamos a dividir um apartamento e a compartilhar nossos desafios no processo de pós-graduação como colegas. Isso se estendeu para Boa Vista, onde passamos grande parte de 2022 trabalhando em minha casa, eu na minha tese e ele em sua dissertação. Esse aprendizado que Reinaldo me proporcionou tem efeito sobre todas as transformações que passei nesses anos, e boa parte do que escrevi aqui tem origem em nossas conversas e suas explicações.

Foi desse trabalho com os Ye'kwana que surgiu o segundo conjunto de informações analisados. São os relatórios resultantes das oficinas que realizamos em Kudaatannha e Fuduwaadunnha no segundo semestre de 2016. Eles são uma transcrição de todas as falas que ocorreram durante as discussões, maior parte registrada por Pablo Albernaz a partir da tradução do professor Ye'kwana Robélio Claudio Rodrigues. Eu mesmo assumi uma parte bem menor desse trabalho de relatoria, assim como em alguns momentos a tradução foi feita pelo egresso do curso de Gestão Territorial Indígena Nivaldo Edaamaya Velasques Silva. São 104 páginas com uma discussão riquíssima, que fundamenta uma ideia de escola entre o Ye'kwana, contemplando suas expectativas para o futuro, as preocupações ocasionadas pelo contato com os *yadaanawe* e como a escolarização pode colaborar na construção da vida dos Ye'kwana dentro de seu território.

Organizei o texto em três partes distintas, que também podem ser tomadas de forma independente. Em cada uma delas trabalhei sobre um dos temas a que tenho me dedicado mais nesses anos desde 2010, quando passei a trabalhar como docente no curso de Gestão Territorial Indígena. São eles: o próprio curso e sua consolidação no Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena, a produção de uma proposta da gestão territorial indígena baseada em um campo de praticantes e a discussão com os Ye'kwana da construção de uma escola em nível médio voltada para suas necessidades territoriais. Optei por não procurar construir uma articulação entre elas na escrita deste texto para preservar a forma independente como tenho pensado sobre esses temas. Apesar de todas estarem conectadas e, na minha prática, uma só

existe apoiada na outra, no dia a dia profissional costumo me envolver com cada uma dessas questões em momentos distintos.

A primeira parte está presente no capítulo 2, onde apresento a formação superior indígena praticada pelo Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena, sendo mais específico em seu bacharelado em Gestão Territorial Indígena, discutindo algumas questões implicadas na formação intercultural e específica em uma universidade pública. O capítulo 3 traz a segunda parte, desenvolvendo uma ideia da noção de gestão territorial indígena como continuidade das lutas indígenas iniciada na retomada dos territórios e que, atualmente, ganha força formando um campo em que confluem agentes de diversas origens, resultando em um contexto de produção de alteridades e aprendizado produzido entre seus praticantes. Já a terceira parte reúne os dois capítulos seguintes, 4 e 5, que tratam diretamente da experiência com os Ye'kwana, sendo que no capítulo 4, apoiado na bibliografia etnográfica, construo uma aproximação sobre quem são os Ye'kwana e, no capítulo 5, apresento as aprendizagens resultantes pela oportunidade de discutir a escola durante as oficinas, tomando como base os relatórios.

## **2 A EDUCAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA E O INSTITUTO INSIKIRAN DE FORMAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA**

A educação das populações ameríndias em instituições moldadas nos formatos criados pelo Ocidente remonta desde o princípio da colonização. Inicialmente, foi promovida pelas missões religiosas com o objetivo de catequizar e alfabetizar e, também, dedicada a ensinar ofícios de interesse do invasor europeu. Era um empreendimento nitidamente articulado com a política colonial, processo no qual muito contribuiu, pois visava a moldar os nativos de acordo com os interesses europeus. Uma fala recolhida por Hellen Souza resume o processo – ela foi expressa por Fausto da Silva Mandulão, importante liderança Macuxi, que representou os indígenas roraimense no *Conselho Estadual de Educação* durante muitos anos, formado na Licenciatura Intercultural do Insikiran e falecido recentemente após contrair covid-19. Disse ele: “A cruz e a espada atravessaram o mar juntas, com o mesmo objetivo: negar a diversidade cultural” (Souza, 2003, p. 8). As missões jesuítas, iniciadas no solo do que viria a se tornar Brasil ainda na metade do século XVI, podem ser tomadas como expressão máxima desse projeto, até a Companhia de Jesus ser banida da colônia portuguesa pelo decreto do governador colonial Marquês de Pombal, em 1759. No entanto, os trabalhos missionários no campo da educação continuaram sendo realizados por outras congregações religiosas, e mesmo atualmente não sendo a instituição mais ativa nesse campo, religiosos católicos e evangélicos continuam participando das escolas entre muitos povos e aldeias.

Segundo Souza (2003), esse modelo da educação confessional ficou praticamente inalterado até início do século XX, sendo realizada de uma forma desarticulada e descontínua por diferentes grupos ligados à Igreja Católica em todo território nacional. Em 1910, com a criação do Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais, conhecido pela sigla SPI, a mentalidade positivista de seu fundador, Marechal Rondon, passou a redirecionar a educação escolar indígena. Sua escola se propôs a “desmistificar o pensamento indígena” – isso significa afastar tanto a religiosidade cristã quanto a cosmologia indígena em direção de um conhecimento técnico-científico. Era o interesse de um projeto civilizacional que integrasse as populações indígenas a uma nova ordem econômica e social que se formava no país. Apesar de significar uma ruptura com o modelo educacional religioso, o moderno modelo de educação laica do ponto de vista das populações indígenas permaneceu o mesmo, “sendo o

espaço para aprender uma nova língua e junto com ela ganhar uma nova identidade, mais adequada a ordem econômica que se estabelecia e mais útil ao Estado” (Souza, 2003, p. 25).

A educação promovida sob o regime tutelar da agência estatal responsável pelas políticas indigenistas sofreu uma pequena alteração com a criação da Fundação Nacional do Índio (Funai) em 1967. Apesar de esse novo órgão durante a ditadura militar que governava o país ainda manter o caráter integracionista do seu anterior, o SPI, e a abordagem militarista, ele reconheceu e adotou o ensino bilíngue. Com isso “assegura um incipiente direito a diferença ... pelo reconhecimento legal do direito ao uso da língua materna e depois assegurado pela formação e contratação de um novo e fundamental agente, o monitor bilíngue” (Souza, 2003, p. 24). Para Souza, a criação dos monitores bilíngues foi um divisor de águas na educação escolar indígena.

O grande salto deste momento se dá na medida em que a ação do monitor bilíngue, instituída com características de ação coadjuvante, se estabelece ganhando contornos políticos e reordenado a configuração do modelo que se praticava para um outro que se firmava a partir do protagonismo indígena, e que não sem resistência, foi aos poucos revelando o perfil do professor indígena bilíngue. (Souza, 2003, p. 25).

O protagonismo crescente nas escolas sendo realizado por agentes dos próprios povos indígenas e a formação de um movimento indígena, que também trazia a educação como um dos principais componentes, tensionaram até inverter o sentido da educação escolar. Se antes ela sempre foi determinada pelo interesse do Estado e com seus objetivos assimilacionistas, quando discutida e tomada pelos próprios indígenas, passou a ser vista como um importante instrumento para enfrentar e estabelecer controle diante das mazelas criadas pelo contato. Articulada em movimentos locais e nacionais, esses povos passaram a demandar educação escolar ao Estado, especialmente após a Constituição Federal de 1988, na qual “ela é percebida como uma oportunidade e uma possibilidade agregadora para enfrentar e resolver necessidades e problemas atuais gerados a partir do contato, mas também como possibilidade de resolver velhos problemas” (Luciano, 2011, p.42).

Apesar de a promulgação da Constituição em 1988 geralmente ser apontada como um marco para diversos processos fundamentais que afirmaram direitos aos povos indígenas, na verdade ela materializa, no campo normativo, uma discussão que já vinha em construção entre

lideranças indígenas e parceiros. No campo da educação no estado de Roraima, um outro marco anterior – sempre lembrado pelos professores indígenas mais antigos e destacado em reuniões – foi a discussão realizada em 1985 sob a temática “A escola que temos e a escola que queremos”. Foi um evento promovido a partir do debate proposto pelo governo federal chamado “O dia D” da educação. Desse momento em diante, entendem ter assumido o direcionamento da própria experiência com a escola, sempre em tensão com o Estado. Como resultado, foi criado o Núcleo de Educação Indígena na Secretaria Estadual de Educação e, na sequência, uma série de ações aconteceram, como a realização frequente de reuniões de professores indígenas, produção de material didático específico, atenção na adequação curricular, até que, em 1990, criaram a Organização dos Professores Indígenas de Roraima (Opirr) (Lisboa, 2017).

Esse período também foi marcado pelas ampliações institucionais de direitos que, com o fim da ditadura militar na década de 1980, definiram políticas estatais que passaram “a fornecer instrumentos antes inexistentes para a consolidação de discursos identitários e para a formação de quadros indígenas, que é impulsionada principalmente com a construção da escola indígena diferenciada” (LISBOA, 2017, p. 81). Como João Lisboa mesmo nota, ao tratar da educação nesses contextos, ela aparece qualificada como *indígena* ou *diferenciada*, pois deve acolher as questões e os saberes locais, fazendo oposição à escola dita *tradicional*, voltada para o mercado de trabalho ou vestibular. Ele mesmo, ainda, chama a atenção para a inversão de perspectivas, julgando interessante ao olhar antropológico, em que o *tradicional* é usado quando tratando da escola ocidental, e colocado em oposição ao indígena e *diferenciada*. Para mim, isso, ao mesmo tempo, reforça o caráter inicialmente exótico da educação escolar entre os povos indígenas e coloca a escola que eles têm pensado e produzido em seus meios numa posição de vanguarda, em que criativamente se apropriam dos modos de formação do Ocidente, reinterpretam e transformam de acordo com suas próprias experiências e necessidades.

A escola indígena acompanhou desde o início as mudanças de postura e de propósitos das iniciativas de contato com os indígenas, num movimento que vai das tentativas de sua evangelização/catequização, passando pela ‘civilização’ e formação de ‘trabalhadores úteis’, para depois ter aos poucos a sua força apropriada e revertida pelos próprios indígenas em favor da construção de uma ‘escola que queremos’, chegando aos resultados atuais, ainda insatisfatórios, de uma educação escolar indígena diferenciada e bilíngue, mantida quase contra a vontade por um Estado cada vez menos interessado na diversidade cultural e no conhecimento indígena. (Lisboa, 2017, p. 93-94).

De fato, as mudanças proporcionadas na esteira da redemocratização formaram um substrato normativo e institucional favorável para a educação escolar que os indígenas vinham discutindo. Conforme destacado por Aracy Lopes da Silva (2001), aquele momento da virada do século e milênio ela entendia como um ápice do movimento iniciado 25 anos antes, quando os indígenas buscaram a inversão de uma escola colonizadora “em um lugar do e para o exercício indígena da autonomia” (2001, p. 10). Essas ideias eram formuladas pelos povos, professores e lideranças, muitos organizados em associações, em estreito diálogo com profissionais não indígenas atuantes em ONGs e universidades. Com o reconhecimento constitucional, em 1988, do direito a suas próprias formas de vida e organização, possibilitou-se a produção de uma escola indígena diferenciada. Silva (2001) lista eventos que se sucederam no plano institucional durante a década de 1990, consolidando o campo para a educação escolar indígena dos tempos de hoje. Entre esses, é importante destacar a incorporação da educação indígena ao sistema nacional de educação em 1991, ou seja, a transferência da responsabilidade da Funai para o Ministério da Educação (MEC).

Nessa mesma época, as universidades começaram a olhar com mais atenção para a formação de indígenas em seus cursos e mesmo a pensar as especificidades que passaram a ser atendidas por licenciaturas interculturais. A educação superior indígena no País, realizada em cursos específicos e interculturais, foi iniciada no estado do Mato Grosso, com a criação de três licenciaturas, nas áreas de Ciências Sociais, Ciências da Natureza e Matemática; e Línguas, Artes e Literaturas. A primeira turma ingressou em julho de 2001, sendo ofertado o curso pela Universidade do Estado do Mato Grosso (Unemat), formando 186 estudantes indígenas em junho de 2005. O curso de Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Roraima (UFRR), o segundo criado no Brasil, iniciou as aulas dois anos depois do começo do ano letivo pela Unemat. Além de uma proposta pedagógica semelhante, essas duas iniciativas têm em comum o fato de serem resultantes de uma articulação de lideranças e organizações indígenas ante o poder público (Januário; Selleri, 2018). É difícil prever como estariam ou se teriam no país propostas, programas e projetos para formação indígena em nível superior, ainda mais quando falamos de ensino diferenciado e específico, sem a existência de um movimento indígena demandando e delineando estratégias de educação para seus povos, mas é certo que os modelos existentes hoje são fortemente determinados pelas lideranças, comunidades e organizações indígenas.

Desde meados até finais dos anos de 1990, indígenas já procuravam acessar os cursos nas universidades (Lima, 2018). Podemos entender a virada do milênio como o ponto de inflexão, marcando o início do processo da construção de uma formação superior indígena em cursos diferenciados ou universais. Isso nos dá um pouco mais de duas décadas de experiências relevantes ocorrendo pelo país. Apesar disso, em seu estudo, Hellen Souza (2003) levantou dados no *Departamento de Educação* da Funai, mostrando que, em 1985, já havia quase duas centenas de indígenas recebendo bolsas ou alguma forma de auxílio para cursar ensino superior; em 2002, esse número saltou para 1.150: Norte com 82 bolsas/ auxílios, Nordeste com 292, Sudeste com 85, Sul com 153 e Centro-oeste com 538. A questão é que essa ajuda financeira dada pela Funai anteriormente seguia normativas orientadas pelo referencial da aculturação, visão que ainda nos finais da década de 1980 começou a mudar e inaugurou, na década posterior, uma nova perspectiva orientada agora pelas lutas dos movimentos indígenas.

O interessante no diagnóstico *Educação Superior para Indígenas no Brasil: mapeamento provisório*, realizado por Hellen Souza (2003), é apresentar um registro sobre aquele momento, exatamente no mesmo ano em que o Insikiran dava suas primeiras aulas, e a Licenciatura indígena na Unemat chegava em seu terceiro ano. Ela afirma que “para grande parte das comunidades indígenas do país o acesso ao ensino superior não entra na pauta das lutas indígenas desses tempos, como prioridade” (Souza, 2003, p. 31). No entanto percebe que já havia uma crescente demanda por parte dos indígenas pelo ensino superior, deduzindo que isso demonstrava que a educação é vista como um caminho para conquista efetiva de direitos, bem como inserem outra pautas e novas lutas. Confirma essa sua análise um outro estudo realizado assim que aquela década foi concluída (Freitas; Almeida, 2011), no ano de 2010, quando praticamente todos os estados brasileiros já tinham uma licenciatura específica para indígenas, representando 28 cursos espalhados pelas regiões do país.

As mobilizações realizadas pelos próprios alunos indígenas, tanto em suas instituições de ensino quanto em nível nacional, são outros indicadores da dimensão que esse processo tomou (Lisboa, 2017). O Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas (Enei), iniciado em 2013 – atualmente com oito edições e interrompido apenas em 2020 e 2021 por motivo da pandemia, circulando pelas cinco regiões do país e em seis estados diferentes (a contagem oficial está no IX Enei, no entanto o oitavo que seria realizado em Boa Vista durante novembro de 2020 não aconteceu, mas permanece sendo contabilizado) – é um sinal inequívoco que demonstra a força com que os indígenas conquistaram seu espaço nas universidades. João Lisboa (2017) também

chama a atenção para a interação gerada entre a formação superior e a produção da discussão no movimento produzido principalmente por jovens indígenas. O autor toma como exemplos a emergência de lideranças por esses meios, os temas debatidos em seus encontros e até os formatos em que as discussões ocorrem hibridizado entre as práticas políticas históricas dos movimentos indígenas e os modelos dos encontros acadêmicos.

Hoje, é inquestionável a presença indígena nas universidades brasileiras e os efeitos que causam, passando a ser relatados, avaliados e mensurados.

Nas duas últimas décadas as universidades passaram a contar cada vez mais com um número expressivo de indígenas, negros e quilombolas. Os indígenas são uma presença que não se pode negar. Estão nos corredores, nas salas de aula, nas Semanas dos Povos Indígenas e nos vários eventos e mobilizações. (Vaz Filho, 2016, p. 2).

Como alguém que vive o ambiente universitário desde 1994, tenho o privilégio de ser testemunha disso acontecendo, e desde 2010, ingressando na docência no Insikiran, coloqueime como mais um agente no contexto. Não é possível evitar uma percepção emocionada quando acompanho desde dentro o impacto que a presença desses sujeitos indígenas traz para a instituição universitária e para a produção de conhecimentos a que ela se propõe. Impressiona positivamente como de forma bastante rápida o espaço acadêmico foi apropriado pelos estudantes indígenas, e suas vozes passam a exercer uma crescente influência tanto no âmbito epistemológico quanto político. Recordo com graça o dia em que estava junto de um grupo de alunas na entrada do Insikiran; nisso, chegou uma nova aluna da universidade desorientada perguntando sobre o Instituto de Antropologia onde teria aula, e prontamente uma acadêmica indígena explicou detalhadamente a localização. Trago isso como uma anedota que demarca a inversão na relação nativo-antropólogo: agora o indígena não tem informações para ajudar a entender apenas suas comunidades, ele também consegue explicar sobre o lugar onde os pesquisadores são formados. E, assim, a recente configuração da educação escolar indígena, da qual o ensino superior é um dos seus resultados, ao mesmo tempo que tem sua origem articulada ao movimento indígena, vem cada vez mais fortalecendo ele próprio. Uma retroalimentação que já era esperada pelas lideranças, quando trouxeram desde o início a formação dos jovens indígenas como uma pauta importante.

Esse rápido salto por séculos de construção da educação escolar indígena obviamente não tem a intenção de apresentar o processo como um todo, que é bem mais complexo e

recortado por inúmeros eventos, experiências, avanços e consequências. Também, apesar das transformações que ocorreram em cada momento, houve também permanências que seguem até hoje. O que pretendi foi apenas desenhar um pequeno pano de fundo em que a formação em Gestão Territorial Indígena que realizamos na UFRR pode se situar, afastando a possibilidade de passar uma impressão equivocada que ela tenha surgido de forma autônoma. Longe disso, o curso emerge como resultado de um emaranhado de acontecimentos e relações anteriores que foram produzidos historicamente, considerando principalmente o entrecruzamento de dois temas que desde o início da colonização são produtores de relações interétnicas com os invasores: território e educação. Essas camadas da relação entre indígenas e brancos durante quase cinco séculos se colocaram a serviço da empreitada colonial, e apenas mais recentemente, com a construção do movimento indígena contemporâneo, a partir da década de 1970, são apropriadas como fundamentais pelos próprios povos indígenas. Tornam-se bandeira de luta, em que os indígenas com suas comunidades e organizações assumem o protagonismo principal para conduzir o que passa a ser criado em torno das terras indígenas e da educação escolar indígena. Apropriam-se, transformam e dão outro significado para essas categorias. Na esteira desse processo surge a possibilidade de uma formação de indígenas em nível superior direcionada para a gestão das suas terras, que foi demandada pelo movimento indígena e acolhido pela UFRR.

## **2.1 O território Insikiran na Universidade Federal de Roraima**

Diante das questões apresentadas sobre a relevância de uma formação intercultural específica para povos indígenas e a busca de alternativas no ensino superior, a UFRR tem, de forma consistente, buscado responder com ações efetivas. Essa já é uma história de mais de duas décadas, relativamente longa e bastante consolidada. Com muita frequência, tenho visto, o documento escrito em 4 de maio de 2001, durante a Assembleia Geral da Organização dos Professores Indígenas de Roraima (Opirr), ser referenciado como o marco inaugural do comprometimento da UFRR na formação superior de indígenas. Conhecido como *Carta de Canaúanin*, ele sistematiza e demanda necessidades educacionais em nível superior discutidas entre professores e lideranças indígenas reunidas nessa Assembleia. Na *Carta* foi solicitada a criação de cursos interculturais específicos para povos indígenas, licenciatura e bacharelados, estabelecendo a seguinte ordem de prioridade: professores em licenciatura, gestão de seus

territórios e gestão da saúde indígena. Em paralelo aos cursos específicos, também requisitaram a destinação de vagas para candidatos indígenas nos cursos não específicos já existentes na UFRR (Opirr, 2001). Para quem estava na universidade engajado com a ideia da formação de indígenas pela UFRR, ela serviu como uma bússola, orientando as ações e buscando sensibilizar gestores e outros servidores. Provocou um comprometimento de pessoas e, por fim, da própria instituição, que passaram a seguir o indicado pelo documento até os dias de hoje.

Esse processo começou a ser articulado muito antes, e a chegada da *Carta*, com seus respectivos efeitos, passou a catalisar em uma conjuntura previamente formada. Ela se encaixou em um momento histórico em que o movimento indígena e a educação escolar indígena já apresentam uma trajetória bastante consolidada localmente e nacionalmente. Ainda, embarcou no conjunto de leis, políticas e ações criado no espírito da redemocratização brasileira, leis essas que garantem, embasam e direcionam os direitos dos povos indígenas. Regionalmente destaco quatro pontos fundamentais para o sucesso das intenções de ensino superior que a Carta apontou: (a) a organização política do movimento indígena de Roraima estava bastante avançada com importantes organizações indígenas articuladas em torno de lutas reconhecidas nacionalmente; dentre essas instituições, uma das mais atuantes era exatamente a Opirr, criada em 1990, com a educação como seu foco principal; (b) a discussão da temática educação esteve presente desde o princípio do movimento indígena em Roraima, ainda na década de 1970, que se estruturou em três eixos: terra, saúde e educação; (c) o avançado contexto da educação escolar indígena no estado, que já contava com as categorias de *Escola Indígena* e *Professor Indígena* e com a experiência do Magistério Indígena Parcelado para formação de professores indígenas, iniciada em 1994 e (d) articulações já preexistentes entre o movimento indígena e professores da UFRR, tanto indígenas quanto não indígenas.

Para além da UFRR e do movimento indígena de Roraima, a *Carta* também teve repercussão nacionalmente, provocando uma resposta do Conselho Nacional de Educação (CNE), para onde foi enviada solicitando um posicionamento. Ele veio por meio do *Parecer CNE/CP n° 10*, aprovado em 11 de março de 2002, reforçando a necessidade do comprometimento das instituições de ensino superior, especialmente as federais, com o capítulo 9, que é dedicado a educação indígena, do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n° 10.172/01. Cita especificamente a meta 17 desse capítulo, no qual foi determinado “formular, em dois anos, um plano para implementação de programas especiais para a formação de professores indígenas em nível superior, através da colaboração das universidades e de

instituições de nível equivalente” (CNE, 2002, Cap. 9/Meta 17). Ainda, reforça que os projetos pedagógicos de formação de professores indígenas deveriam considerar, com especial atenção, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Indígena, articuladas com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Formação Docente em nível Superior e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Com isso, o Parecer, ao mesmo tempo que responsabiliza as universidades pela formação dos professores indígenas em licenciatura, determina que aconteça de acordo com o regulamentado em textos legais, em que está expressa a construção de uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue.

Importante situar este momento do contexto institucional-legal, demonstrando como a origem de uma formação superior indígena no estado de Roraima não está desconectada de um movimento maior, em que a discussão educacional dos indígenas provoca uma movimentação por parte do Estado. Há uma ressonância das reivindicações indígenas em Roraima com eventos que não são isolados: aconteceram ao mesmo tempo que os primeiros cursos interculturais para professores indígenas davam seus passos iniciais no Mato Grosso e um ano após a promulgação da Lei do Plano Nacional de Educação (PNE). Quando a demanda dos professores indígenas desse estado do extremo norte do país retorna com direcionamentos de um Parecer do Conselho Nacional de Educação, ao mesmo tempo que produz fundamentos para iniciativas semelhantes em outros lugares, ela se articula nessa conjuntura.

O PNE, de acordo com seu próprio histórico (Brasil, 2001), é uma ideia que remonta à instalação da República no país, tendo algumas iniciativas esparsas no século XX, mas ganhando os contornos atuais na Constituição de 1988. Visa a estabelecer um plano de longo prazo para a educação, que tenha força de lei, dando estabilidade às iniciativas governamentais nesta área. Deve ter um prazo de dez anos e, quando concluído, deve passar por uma avaliação, gerando o plano para o próximo decênio. Em 2010, quando findava o prazo de validade do PNE de 2001, a Funai realizou um estudo de avaliação para todo o país, especificamente do capítulo 9, que tratava da educação escolar indígena. Nele foi constatado que praticamente todas as unidades da Federação já tinham seus cursos de formação para professores indígenas em nível de licenciatura, o que é possível entender como um resultado do desdobramento das ações do começo da década, das quais a Carta de Canaunim e o parecer do Conselho Nacional de Educação correlato são parte.

Ao todo, 21 dos 26 estados (excluindo o Distrito Federal) da União já haviam ofertado licenciaturas interculturais até 2010, envolvendo 28 instituições de ensino: 18 universidades

federais, 7 universidades estaduais, 2 institutos federais e 1 universidade comunitária (Freitas; Almeida, 2011). Para o estado de Roraima, tive a oportunidade de ser, junto com a pesquisadora indígena Edilce Pereira de Oliveira, um dos responsáveis por essa pesquisa. Constatamos que, diretamente, a meta 17 do capítulo 9, que trata da formação de professores indígenas em licenciatura, o estado tinha um *status* de atingido, o que foi possível via Insikiran (Rosar; Oliveira, 2010). Também, ao juntar os dados com os demais estados, foi possível perceber que Roraima era um dos estados com mais metas atingidas.

Ainda no ano de 2001, no dia 19 de dezembro, o Conselho Universitário da UFRR criou o Núcleo Insikiran de Formação Indígena, iniciando como Núcleo agregando docentes de outras unidades acadêmicas. Atualmente é um Instituto com quadro de servidores próprio, docentes e técnicos. Apesar de utilizarmos “Insikiran” como se fosse uma sigla para representar a denominação completa de Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena, ele não é formado por iniciais de palavras, sua origem vem do nome de um dos ancestrais presentes nas histórias originárias do povo Macuxi. Junto com Makunaima e Anikê, Insikiran foi um dos três formadores do mundo presente nas narrativas desse povo, o que encontra versões similares entre os outros povos Carib da região, com excessão dos Ye’kwana que resumirei suas histórias mais adiante.

Os principais objetivos do Núcleo Insikiran, eram:

Criar um espaço interinstitucional, na Universidade Federal de Roraima (UFRR), denominado Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena, que garanta aos Povos Indígenas, formação superior, realização de pesquisas e atividades de extensão de acordo com suas realidades e necessidades.  
Criar cursos de formação, vinculados ao Núcleo, para dar habilitação plena aos professores e estudantes indígenas, baseados em uma formação ampla, intercultural e interdisciplinar, que possa, no futuro, abrir outros campos do conhecimento, segundo as necessidades de formação das comunidades e povos indígenas (UFRR, 2001, p. 22).

Coloco em relevo três aspectos que acredito serem importantes e estão presentes desde a origem do Insikiran. São eles: a proposta de uma formação em nível superior específica, diferenciada e intercultural; a ampla presença de indígenas na elaboração do projeto do Núcleo; e o arranjo de gestão do Núcleo contemplando instituições externas da UFRR, em especial organizações indígenas. Destaco tais pontos porque ao mesmo tempo que eles são estruturantes de todas as propostas articuladas pelo Insikiran, percebo que não existe uma compreensão

aglutinadora no entorno delas, gerando uma polifonia entre os sujeitos participantes do Instituto, causadora de controvérsias e conflitos que envolvem tanto seu ambiente interno quanto as relações estabelecidas em outros espaços. Ainda assim, essas mesmas bases epistemológicas, pedagógicas e políticas constituídas na origem do Insikiran sustentam suas ações até o momento.

Logo após o Insikiran ser instituído, os envolvidos passaram a tratar da criação do primeiro curso. A discussão do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Licenciatura Intercultural (LI) resultou na sua aprovação em 6 de dezembro de 2002 e no ingresso dos primeiros 60 alunos em julho do ano seguinte. Para trazer uma referência temporal, quero lembrar que as primeiras turmas de indígenas em licenciaturas específicas iniciaram nesse mesmo mês dois anos antes, em julho de 2001, na Universidade do Estado do Mato Grosso (Unemat), Mato Grosso.

O próximo passo foi a criação de um vestibular específico para indígenas com oferta de vagas em cursos já regulares da UFRR. Em 15 de outubro de 2007, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da UFRR aprovou duas resoluções que criaram o Processo Seletivo Específico para Indígenas (Psei). Ele foi pensado para funcionar no formato de vagas complementares com livre adesão dos cursos interessados, ou seja, os colegiados de cursos devem aprovar sua participação no Psei e definir quantas vagas ofertarão. Essas vagas são acrescidas ao número total de alunos que ingressam por período nos cursos, e não subtraídas do ingresso regular dos cursos, sendo essa uma das diferenças do sistema de cotas que reserva parte das vagas já existentes nos cursos. Devido ao ambiente da universidade espelhar, até certo ponto, a composição social da população de Roraima, onde o preconceito e uma posição declaradamente anti-indígena é bastante presente, a estratégia das vagas complementares e a livre adesão por cursos precisou ser usada. Havia a possibilidade de uma resistência forte ao programa caso o Psei fosse imposto aos cursos, impedindo sua aprovação nos colegiados da universidade (Lisboa, 2017).

A implantação do Processo Seletivo Específico para Indígenas (Psei) iniciou timidamente, oferecendo apenas 11 vagas em três cursos (Ciências Sociais, Economia e Medicina). Atualmente, o número de vagas no Psei chega a 70, em 17 cursos: Agroecologia (5), Agronomia (6), Antropologia (10), Artes Visuais (5), Ciência da Computação (3), Ciências Biológicas (2), Ciências Econômicas (5), Ciências Sociais (4), Comunicação Social (5), Direito (5), Engenharia Civil (5), Matemática (5), Medicina (2), Psicologia (2), Relações Internacionais (2), Secretariado Executivo (2) e Zootecnia (2).

O curso criado na sequência foi o de bacharelado em Gestão Territorial Indígena (GTI), aprovado pelo Conselho Universitário em 2009, mesmo ano que ocorreu a contratação de um grupo com os primeiros cinco professores, dos quais faço parte, e o ingresso da primeira turma em março de 2010. Com o início do curso de Gestão em Saúde Coletiva Indígena (GSCI) em 2013, também bacharelado, todas as solicitações presentes na Carta de Canaúanim foram implementadas. Partindo do início com ingresso de alunos no ano de 2003, quando 60 vagas foram ofertadas para o curso de Licenciatura Intercultural, chegamos aos dias atuais: para o edital publicado para ingresso em 2023, foram disponibilizadas 210 vagas em 20 cursos, três deles específicos que acontecem no Insikiran (Tabela 1).

A ocorrência com regularidade anual dos processos seletivos para indígenas na UFRR se dá desde 2007; o único ano sem a publicação do edital foi 2020, por conta da pandemia de covid, sendo imediatamente retomados com editais em 2021 e 2022. Desde 2003 a UFRR já ofertou por meio de processos específicos, isso é, sem considerar as cotas também existentes na instituição e alunos indígenas que entram pelo vestibular de ampla concorrência, 2.845 vagas para indígenas. Não existe no país um outro programa com a mesma frequência de vestibulares específicos e dimensão no número de vagas.

**Tabela 1 – Quantidade de vagas oferecidas pelos vestibulares indígenas da UFRR desde seu início em 2003**

Ano	Licenciatura Intercultural	Vagas em extras em cursos da UFRR	Gestão Territorial Indígena	Gestão em Saúde Coletiva Indígena	TOTAL
2003	60	-	-	-	60
2004	-	-	-	-	0
2005	120	-	-	-	120
2006	-	-	-	-	0
2007	60	11	-	-	71
2008	-	23	-	-	23
2009	60	34	-	-	94
2010	60	41	80	-	181
2011	60	57	40	-	157
2012	60	50	40	-	150
2013	60	49	40	40	189

2014	60	49	40	40	189
2015	60	54	40	40	194
2016	60	54	40	40	194
2017	60	54	40	40	194
2018	60	54	40	40	194
2019	60	65	40	40	205
2020	60	70	40	40	210
2021	60	70	40	40	210
2022*	-	-	-	-	0
2023	60	70	40	40	210
<b>TOTAL</b>	<b>1080</b>	<b>805</b>	<b>560</b>	<b>400</b>	<b>2845</b>

Fontes: Freitas (2017, p. 101), complementado por Moura *et. al.* (2019, p. 308), pelo Edital Psei 2021 (UFRR/CPV, 2021) e Psei 2023 (UFRR/CPV, 2022).

\* Os editais são publicados sempre fazendo a referência ao ano posterior em que o processo acontece. Como no ano de 2020 não foi publicado o Edital Psei 2021, que saiu em 2021 com ingresso para o mesmo ano; assim, devido à interrupção causada pela pandemia de covid, não aconteceu a publicação de um Edital 2022.

O corpo docente atuante no Insikiran é formado por 41 professores, sendo que 16 estão na Licenciatura Intercultural, 15 na Gestão Territorial Indígena e 10 na Gestão em Saúde Coletiva Indígena (Tabela 2). No instituto a grande maioria, 35 docentes, são efetivos, isto é, contratados por meio de concursos públicos e lotados no Insikiran, enquanto seis docentes são substitutos com vínculo temporário, dois em cada um dos três cursos. Também existe a participação de professores colaboradores, profissionais com ou sem vínculo na universidade, nesse último caso muitas vezes também sem receber qualquer tipo de remuneração, eles são fundamentais para tornar possível a oferta de todos os temas que os cursos apresentam em suas grades curriculares.

**Tabela 2 – Número de docentes lotados no Insikiran por cursos, entre indígenas e não indígenas**

Curso	Efetivos		Substitutos		TOTAL
	Não indígena	Indígena	Não indígena	Indígena	
Licenciatura intercultural	11	3	2	-	16
Gestão Territorial Indígena	13	-	1	1	15
Gestão em Saúde Coletiva Indígena	6	2	2	-	10
<b>TOTAL</b>	<b>30</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>41</b>

Fonte: Lista dos docentes fornecida pela direção do Insikiran em 2 de setembro de 2022.

Outro dado relevante é que destes 41 professores, 6 deles são indígenas, sendo 5 efetivos e 1 substituto. O curso de Gestão Territorial Indígena é o único sem docentes efetivos indígenas. Tem um substituto que foi formado no próprio curso e, antes dele, a mesma vaga era ocupada por outra ex-aluna. Apesar de a presença de professores indígenas já ter uma certa representatividade não comum em outras universidades, mesmo em licenciaturas interculturais, a distribuição entre professores indígenas e não indígenas no Insikiran ainda é bastante desigual. Se calcularmos apenas os docentes efetivos temos cerca de 85,72% de não indígenas e apenas 14,28% de indígenas; esse dado praticamente não muda quando incluídos os substitutos, resultando em uma proporção, respectivamente, de 85,37% e 14,63%.

Avalio essa desproporcionalidade entre professores indígenas e não indígenas como um dos limitantes para o avanço das propostas interculturais dos cursos. Até determinado ponto isso poderia ser justificado pelo fato de a formação de indígenas em nível superior ser algo relativamente recente, e quando iniciados os cursos não havia essas pessoas já com as titulações exigidas para o ingresso na docência em universidades federais. Hoje, tanto no país quanto especificamente em Roraima, já existe um número significativo de indígenas com formação universitária em todos os níveis. Todavia, a exigência de formação acadêmica não pode mais ser a única justificativa, mesmo quando essa formação for em nível inferior ao de doutor.

Conforme a Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, as instituições federais de ensino poderão dispensar “a exigência de título de doutor, substituindo-a pela de título de mestre, de especialista ou por diploma de graduação, quando se tratar de provimento para área de conhecimento ou em localidade com grave carência de detentores da titulação acadêmica de doutor” (Brasil, 2012, Art. 8 § 3º). Para isso, é necessária uma decisão fundamentada pelo Conselho Superior da instituição, no caso da UFRR, o Conselho Universitário (Cuni). Esse dispositivo já foi aplicado algumas vezes na universidade, inclusive no próprio Insikiran.

Para o início das atividades do Núcleo Insikiran foram usadas salas cedidas por outras Unidades Acadêmicas da universidade. O curso de Licenciatura Intercultural começou suas aulas ainda em 2003 da mesma forma: são comuns os relatos entre os primeiros estudantes das dificuldades enfrentadas andando de um prédio para o outro e preparando as refeições ao ar livre, embaixo de árvores. A UFRR destinou um espaço para a instalação do Insikiran em seu *campus* principal, no bairro Aeroporto na cidade de Boa Vista, logo na entrada secundária da universidade margeando a Av. Venezuela (BR-174), ao lado direito de quem entra por esse portão. É uma área no *Campus* Paricarana, com cerca de 20 mil metros quadrados, onde foram

pouco a pouco erguidos os prédios e demais estruturas do Instituto. Hoje é uma referência espacial consolidada no *campus*, reconhecida como os prédios onde estudam os indígenas (Figura 1).

**Figura 1 – Área e construções do Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena, localizado no *Campus Paricarana* da Universidade Federal de Roraima (UFRR)**



Blocos A, B, C e D

Para as atividades pedagógicas, administrativas e de apoio, foram construídos quatro blocos de um andar (Figura 2). O Bloco A, onde fica a administração do Insikiran, foi o primeiro a ser construído, e com cerca de 450 m<sup>2</sup> é o maior deles; os três demais têm praticamente a mesma área construída, em torno de 370 m<sup>2</sup>. Além da direção do Instituto, no Bloco A ainda ficam o laboratório de informática, o Centro de Documentações (Cedoc) – que funciona como uma pequena biblioteca –, a coordenação do curso de Licenciatura Intercultural, banheiros e as salas de professores deste curso. No Bloco B estão as salas de aula do curso de Licenciatura Intercultural; já os Blocos C e D foram construídos, respectivamente, para os cursos de Gestão Territorial Indígena e Gestão em Saúde Coletiva Indígena. Nos dois últimos estão as

coordenações dos respectivos cursos, salas de professores, duas salas de aula para 40 alunos em cada uma e uma ampla sala que, no Bloco C, é usada como sala de multiuso e a do Bloco D comporta um pequeno auditório.

**Figura 2 – Blocos Insikiran**



A) Bloco A onde fica a Direção do Insikiran; B) entrada do Bloco B com salas de aula do curso de Licenciatura Intercultural; C) Bloco C destinado ao curso de Gestão Territorial Indígena; e, D) entrada do Bloco D do curso de Gestão em Saúde Coletiva Indígena.

O Insikiran destaca-se na paisagem do *campus* por dois aspectos: a arborização, principalmente pela pequena agrofloresta onde ocorrem aulas e pesquisas do curso de Gestão Territorial Indígena, e um grande malocão, que fica na extremidade oposta aos blocos na área destinada ao Instituto. O primeiro desses espaços foi implantado pelos docentes da ênfase de agroecologia do curso de Gestão Territorial Indígena, junto com acadêmicos que escolhem essa área de concentração, e conta, ainda, com um viveiro e instalações de apoio. O malocão, por sua vez, é utilizado para reuniões, eventos e também onde regularmente é realizada uma feira para venda de produtos indígenas. O malocão do Insikiran tem banheiros e uma cozinha de

apoio e vem sendo usado para atividades de outras unidades da UFRR, bem como de instituições externas como organizações indígenas, ONGs e governamentais.

**Figura 3 – Maloquinha; malocão e área de práticas agroecológicas**



Os blocos do Instituto também são acompanhados de estrutura de apoio com banheiros e uma copa. No pátio, bem no meio entre os quatro blocos, tem um outro espaço para reuniões e eventos, a maloquinha do Insikiran. Esse espaço acabou se tornando um ponto importante de encontro e convivência entre as pessoas que frequentam o ambiente, exercendo uma ação fundamental na socialização entre os cursos e outros alunos indígenas dos cursos universais da UFRR. Uma característica bem importante, demonstrando o peso político conquistado pelos estudantes indígenas na UFRR, é que os espaços do Insikiran, em especial a maloquinha, são usados cada vez mais para reuniões do movimento estudantil da universidade, organização de mobilizações e articulação com outros movimentos sociais (Figura 3).

De acordo com dados obtidos pela professora Maria Bárbara de Magalhães Bethonico no registro acadêmico da UFRR e apresentados durante *Seminário de Pesquisa e PósGraduação do Insikiran*, em novembro de 2020, desde a primeira formatura de Licenciatura Intercultural até aquele momento, o Insikiran havia formado 442 alunos. Pela antiguidade, ingresso de um número maior de alunos por ano e menor taxa de evasão, a Licenciatura Intercultural é de longe a com mais egressos, contabilizando 358 formados. Na sequência vem a Gestão em Saúde Coletiva Indígena com 51 pessoas formadas e, por último, o curso de Gestão Territorial Indígena com apenas 33 alunos que concluíram até 2020 (Tabela 3).

**Tabela 3 – Número de alunos formados pelo Insikiran até 2020 conforme o registro acadêmico da UFRR**

Curso	Antes de 2015	2015	2016	2017	2018	2019	2020	TOTAL
Licenciatura intercultural	201	16	45	38	19	38	1	358
Gestão Territorial Indígena	7	16	5	-	-	3	2	33
Gestão em Saúde Coletiva Indígena	-	-	-	11	14	17	9	51
TOTAL	208	32	50	49	33	58	12	442

Fonte: Bethonico. Apresentação realizada durante o Seminário de Pesquisa e Pós-Graduação do Insikiran - “Pós-Graduação em Contextos Interculturais: Desafios e Propostas”, em 26 de novembro de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GL7FuOQnbgo>.

Solicitando na coordenação do curso de GTI os dados atualizados de alunos formados, encontrei uma inconsistência entre os que foram me apresentado e esses que estavam disponíveis no sistema da UFRR até o ano de 2020, uma significativa diferença, pois o número de alunos que concluíram até aquele ano, de acordo com a nova informação, saltaram de 33 para 53 egressos. Ainda, de 2020 até o momento mais 07 alunos formaram. Possivelmente a divergência ocorre por algum erro de categorização dentro do sistema adotado pela universidade, o que já detectei em outras ocasiões ao preencher diários eletrônicos. Apresentei os números do registro acadêmico mesmo como uma estimativa, por eles permitirem uma comparação ano a ano entre os três cursos do Insikiran. No entanto, a seguir, para um cálculo

da taxa de evasão, utilizarei o que foi repassado pela coordenação de curso por acreditar ser mais preciso.

Comparando o número de alunos formados no Insikiran com o número de vagas que já foram ofertadas por vestibular, é possível perceber que a evasão ou retenção dos alunos nos cursos é um grande problema. Até 2019, o número de vagas ofertadas para o Insikiran foi de 1.620, considerando que 560 delas foram nos anos recentes, portanto são alunos que estão nos cursos dentro do prazo previsto nos PPPs, isto é, deveriam ter sido formadas 1.060 pessoas. Porém, formaram-se apenas 462, o que representa uma taxa de evasão ou retenção de 56,4%. Essa taxa é diferente entre os cursos, sendo que a Licenciatura Intercultural apresenta a menor taxa, com 45,8%, seguida pelo curso de Gestão em Saúde Coletiva Indígena, com 57,5%. O curso de Gestão Territorial Indígena é o que apresenta o pior resultado, com uma taxa de evasão de 81,1%. Ao todo, deveriam ter sido formados 280 alunos até 2020, e esse número foi de apenas 53, o que significa que existem 227 pessoas que desistiram do curso ou estão retidas (Tabela 4).

**Tabela 4 – Vagas ofertadas em vestibular para os cursos do Insikiran, alunos formados e evasão ou retenção**

Curso	Vagas ofertadas até 2019	Vagas ofertadas nos últimos 4 anos	Nº de alunos que deveriam ter formado	Nº de alunos formados até 2020	Nº de alunos evadidos ou retidos	Taxa de evasão ou retenção
Licenciatura intercultural	900	240	660	358	302	45,8
Gestão Territorial Indígena	440	160	280	53	227	81,1
Gestão em Saúde Coletiva Indígena	280	160	120	51	69	57,5
<b>INSIKIRAN</b>	<b>1620</b>	<b>560</b>	<b>1060</b>	<b>462</b>	<b>598</b>	<b>56,4</b>

Apesar desses dados apresentarem o panorama apenas até 2020, a situação tem se mantido e, inclusive, demonstrado uma piora, sendo dois os motivos principais para o agravamento: a pandemia de covid-19 que afastou discentes e docentes do ambiente universitário e o enfraquecimento do Programa de Bolsa Permanência do governo federal, que vinha reduzindo as taxas de evasão. Sobre a percepção que tivemos no curso de Gestão

Territorial Indígena com o retorno das aulas presenciais é que serão necessárias estratégias para que alunos retomem o curso, devido ao baixo número que tem se matriculado nos temas no semestre com retorno das atividades presenciais.

Também, o resultado obtido, subtraindo o número de alunos formados do número total de ingressantes, não significa que todos tenham desistido do curso e evadido definitivamente. Primeiro, porque aí também estão discentes retidos em temas contextuais, tempos comunitários, estágios ou disciplinas, que levam um tempo bem maior que o estabelecido no PPP para conclusão. Outra situação bastante característica entre o público indígena que participa das formações no Insikiran é que eles também estão envolvidos em outras atividades nas comunidades e organizações. Quando ingressam na universidade, muitos são identificados como lideranças e acabam assumindo responsabilidades com seus povos. Somam-se a isso as dificuldades inerentes às condições específicas pelas quais os estudantes enfrentam para estudar na UFRR, muito bem apresentadas por João Lisboa (2017), que realizou sua pesquisa de doutorado sobre o universo desses acadêmicos. O resultado é que alguns alunos, principalmente os residentes em comunidades indígenas, passam tempos sem aparecer na UFRR ou encaminhar qualquer justificativa, depois procuram as coordenações de curso buscando meios para retomar a formação.

Tomando como base a duração contínua das iniciativas, o conjunto de normativas que regulamentam e amparam e a expressiva presença de estudantes indígenas com a respectiva estrutura para atendê-los, é visível que a UFRR tem desenvolvido consistentes ações afirmativas para o público indígena. Grande parte delas estão consolidadas e espalhadas pelos diversos espaços da universidade, com um permanente esforço direcionado na ampliação e no aprimoramento do quem vem sendo realizado. Devido ao caráter descentralizado dessas ações, apesar de o Instituto Insikiran ser um polo aglutinador de grande parte delas, não é possível dizer que a UFRR tenha um programa único de ações afirmativas para povos indígenas. Tem algumas dezenas de programas, projetos, ações e cursos, em que cada qual, de sua maneira, contribui para efetivar o compromisso da instituição com a significativa população indígena no estado.

No entanto, ao mesmo tempo que o conjunto de informações aqui apresentado demonstra a significância e magnitude do empenho da UFRR em agir junto com povos indígenas, também sinaliza muitas fragilidades. São pontos e arestas que precisam ser

destacados para que o efeito das ações afirmativas realizadas pela universidade seja potencializado. O curso de Gestão Territorial Indígena se destaca entre os que mais precisam de atenção para identificar seus pontos fracos e propor alternativas. A pouca procura por candidatos às vagas oferecidas, bem como a pequena quantidade de alunos formados nos seus 13 anos, são suficientes para acender uma luz de alerta. Assim, faz-se necessário um permanente olhar avaliativo sobre essa experiência, seja por pesquisas acadêmicas, seja por diagnósticos ou avaliações coletivas. Não há dúvidas que é uma experiência com bastante relevância social, e o acúmulo de conhecimento produzido nos seus anos de existência exige que ela seja colocada em visibilidade, assumindo seus problemas e reconhecendo os avanços.

## **2.2 Encontros e desencontros interculturais: práticas políticas na formação de indígenas no Insikiran**

Com as mobilizações indígenas pós-década de 1970 e a consolidação das reivindicações por meio da criação de normativas e estrutura institucional, a educação escolar indígena, em todos os níveis, está geralmente associada às ideias de uma educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue. Isso acontece com muitas perspectivas distintas em um ambiente bastante polifônico, onde os consensos, quando existem, assumem uma finalidade estratégica e/ou orientativa. Ou seja, podem apontar uma direção e unir agentes em torno de uma visão ou objetivos, mas são ideias que não estão isentas de divergências, críticas e desconfianças. São categorias exercendo agências que podem se configurar de diversas maneiras, indo desde propostas profundamente emancipadoras, passando por discursos praticamente vazios, chegando até formas de produzir novas alienações, quando, por exemplo, reproduz acriticamente uma ideologia dominante apenas como mais um ponto de vista.

Apesar de esses aspectos da educação escolar indígena já terem resultado em um amplo debate, com extensa produção relevante, é certo que ainda há um longo caminho pela frente. Pessoalmente, percebo que aplicar a interculturalidade e formação específica é um dos principais desafios enfrentados para quem trabalha na formação indígena. E isso aparece quando partirmos para avaliar empiricamente as experiências existentes. Ao analisar o período de 2010 até 2015 nas próprias escolas indígenas que estão na base do processo, Grupioni (2017) constata que a escola diferenciada preconizada pela legislação pouco avançou.

Na prática, é o modelo da escola nacional que continua se impondo. A legislação educacional indígena vem sendo sistematicamente desrespeitada e a oferta da educação nas aldeias indígenas tem se caracterizado pela baixa qualidade do ensino, pela precariedade das condições de infraestrutura e pela ausência de práticas pedagógicas específicas aos contextos indígenas (Grupioni, 2017, p. 111).

Sobre isso também concluiu Gersem Baniwa, ao afirmar que “a educação indígena intercultural ou escola indígena diferenciada ou específica, mesmo como modelos alternativos de educação e de escola não foram e não serão suficientes para responder às demandas apresentadas pelos povos indígenas à escola” (Luciano, 2011, p. 72). Sendo necessário produzir soluções com ideias e metodologias em torno de modelos de escolas ou novos processos educativos mais amplos que atendam às necessidades e às demandas da vida indígena atual e fortaleça a educação tradicional. Ele destaca seu entendimento de que a escola não deve ser responsabilizada por esta última, o que traz para a discussão qual o lugar da educação escolar e os saberes que devem tratar. Com isso, evitar uma escolarização de conhecimentos próprios desses povos que dispõem de seus próprios sistemas de produção e reprodução, nesses casos, talvez uma escola que não atrapalhe já pode ser um princípio de ação.

Na prática, para nós que nos dedicamos a trabalhar como educadores em tais contextos no ensino superior, reconhecemos quão desafiador é lidar com as diversidades com que nos deparamos em salas de aula e o encontro de perspectivas, cosmologias e valores tão distintos. Como professor, em um instituto intercultural em que sujeitos pesquisados e pesquisadores se misturam em um mesmo indivíduo nomeado como aluno, sou obrigado a considerar que a audição sobre o que falamos em salas e corredores tem uma qualidade diferente dos ambientes em que fui formado. Pela experiência, muitas vezes de pouco resultado, em trabalhar textos acadêmicos com alunos indígenas, fica evidente o quanto importa mais o tanto que esses escritos ecoam nas realidades específicas de cada um do que estar bem alinhado com os referenciais e métodos tão preciosos para o fazer científico.

Constantemente, é estar diante de uma forma de tensão epistêmica que demanda uma pedagogia intercultural, sendo particularmente resolvida (ou não) pelos instrumentais adquiridos por cada professor em sua trajetória pessoal. É exigida uma habilidade desenvolvida em grande parte pela vida diária nesses ambientes diversos, pois a maioria dos docentes com uma formação estritamente universitária recebe pouco ou nenhum treino para essas situações. Não somos preparados a fazer leituras dos mundos com gramáticas tão distintas das nossas,

uma lacuna ainda muito presente entre profissionais dedicados a essas tarefas, e, mesmo assim, regularmente forçamos que os alunos façam as leituras de acordo com nossas estruturas de compreensão.

Esse resultado da inserção de um novo grupo de professores e pesquisadores na formação de indígenas foi percebido por Souza (2003) no início das formações específicas pelo País, quando “por força do momento se inserem em um espaço de discussão que até muito recente era domínio de áreas específicas da antropologia, da linguística ou disciplinas afins” (p. 33). Mesmo que quando começamos o curso de Gestão Territorial Indígena em 2010 já existissem muitas experiências com as Licenciaturas Interculturais, esse foi o primeiro curso do gênero no Brasil. Foi nessa realidade de um grupo de professores entre os quais uns com mais experiência no ensino intercultural e outros com menos, grupo no qual me incluo, que encaramos o desafio de implantar o primeiro bacharelado específico indígena em território nacional. Como estávamos embebidos nesse espírito da novidade, juntamos uma forte vontade de fazer o curso acontecer, que envolvia todas as pessoas que, de alguma forma, participaram, aliviando um pouco o trabalho desse recém-montado grupo de docentes, ao mesmo tempo que contribuiu para seu preparo.

Partindo de um primeiro contato teórico com as ideias de interculturalidade e mesmo transdisciplinaridade, ao entrar em uma sala de aula do Insikiran na condição de docente, tive uma primeira sensação de que os textos descreviam uma situação que não era aquela que eu observava. Na mesma proporção, ficou evidente que o contato interétnico que acontece nesses espaços precisa de estratégias de mediação entre mundos diferentes, onde nem todo o instrumental está posto com antecedência. A dosagem entre os saberes ali discutidos e desenvolvidos, as metodologias para o trabalho a ser realizado e as estratégias que produzissem relações mais simétricas exigiram sensibilidade e criatividade permanente.

Percebi que cada docente criou suas próprias estratégias. Em meu caso particular, busquei uma intensa relação com os contextos indígenas em suas organizações, comunidades, reuniões e assembleias, pois entendi que era com os sujeitos que iria trabalhar que encontraria as primeiras respostas. Procurei participar de todas as oportunidades de estar nesses ambientes de debates entre e com lideranças indígenas que apareceram durante meus primeiros anos no Insikiran. Ao mesmo tempo, estive sempre envolvido com trabalhos de extensão, e imediatamente percebi a imensidão de demandas já provocadas pelas organizações indígenas. Então, optei por me envolver com elas em vez de provocar novos projetos e depois ir negociar

com as comunidades. E minha solução intuitiva para exercer a interculturalidade em sala de aula, que reconheço insuficiente, foi provocar discussões sobre os temas geradores, articulando uma leitura bibliográfica sobre o assunto, o que poucas pessoas faziam, com o que eu vinha aprendendo nessas próprias experiências, como forma de conectar as vivenciadas pelos alunos. Deu melhores resultados envolver os alunos em práticas, levando sempre que possível turmas ou grupos de alunos nas programações e projetos que eu participava, e destacando bastante as oportunidades dos tempos comunitários em que eles mesmo desenvolviam atividades fora das salas de aula.

Ao retornar para o material bibliográfico sobre o tema da interculturalidade, é possível encontrar algumas reflexões relevantes, que nos colocam para pensar e reforçam a percepção sobre as interações que ocorrem nesses encontros interétnicos, mesmo que pouco avancem no sentido de proporcionar instrumentos para as práticas pedagógicas. O professor da Licenciatura Intercultural Maxim Repetto (2001), que tem acompanhado a criação do Insikiran desde o princípio, sendo um dos primeiros professores contratados, é um dos docentes que têm discutido interculturalidade e definido algumas diretrizes. Ele faz um diagnóstico que, quando não se dá atenção para feito colonizador sobre o qual foram estruturadas as escolas, elas podem ser desarticuladoras das relações socioculturais de uma comunidade e gerar um desejo de viver como não indígena. Ele acredita que apenas o ensino bilíngue não dá conta, podendo ser usado para introduzir conteúdos alienantes, servindo como ferramenta e técnica de dominação colonial. Nesse sentido, oferece a proposta intercultural, acreditando que ela pode se opor às ideias hegemônicas de grupos dominantes.

*[Ela] debe expresar la búsqueda de un diálogo profundo, una dialogía consciente, de respeto e intercambio cultural. La propuesta indígena en Roraima se puede expresar como una búsqueda de una práctica polifónica, que permita el reconocimiento de las diversas voces indígenas y de las visiones de mundo que expresan (Repetto, 2001, p. 6-7).*

Repetto (2001) ainda acrescenta que a interculturalidade precisa acontecer em uma mão dupla, em que os conhecimentos indígenas também agem nos contextos não indígenas. Com isso, apresenta o problema e fundamenta um caminho alternativo, carecendo deixar explícito como isso pode ser feito. Em um nível intermediário, que não é o do cotidiano nas salas de aula, sugere um grupo de quatro problemas que precisam de soluções pragmáticas para o avanço de propostas interculturais: “(a) *las renovaciones curriculares, en sus elementos técnicos,*

*metodológicos y de contenido; (b) la formación y capacitación de los profesores y líderes comunitarios; (c) la definición de los presupuestos públicos; (d) la participación de las comunidades de base afectadas”* (Repetto, 2001, p. 8-9).

Marcos Braga<sup>1</sup>, outro dos professores mais antigos da Licenciatura Intercultural, que ocupou diversas vezes a função de diretor do Instituto Insikiran, também vinha pensando e aplicando a interculturalidade como uma ideia problematizadora do conhecimento. Ele procurou definir algumas estratégias pedagógicas por meio das quais acreditou poder se processar a interculturalidade, destacando a metodologia pela pesquisa, debates polifônicos em torno de temas contextuais e participações pontuais de lideranças indígenas nas aulas.

A formação intercultural trabalha essa problematização do conhecimento, tendo a ferramenta da metodologia pela pesquisa como instrumental importante nesse exercício da vivência transdisciplinar, o olhar da interculturalidade e a dialogia social como princípios teórico-metodológicos. Dentre os princípios norteadores, destaco aqui a concepção de interculturalidade em que nas propostas curriculares é um dos desafios nas discussões dos saberes indígenas com os ditos conhecimentos técnico-científicos institucionalizados no meio acadêmico. Nesse aspecto, os saberes indígenas são trabalhados durante os temas contextuais num debate com a polifonia indígena; além desses momentos, lideranças indígenas são convidadas de forma pontual para colaborar nos referidos temas (Freitas; Torres, 2017, p. 28).

Uma abordagem que procura fazer uma crítica e avançar sobre essas ideias foi produzida por Tubino (2005), que inicia sua formulação discutindo sobre os questionamentos que o ensino bilíngue intercultural recebe na região andina peruana. Parte dela é realizada pelos próprios indígenas que a sentem como em uma educação discriminatória, reforçando o preconceito que secularmente vivem. Ela se soma com a visão recorrente de que a ideia do ensino intercultural e específico é uma forma de ensino de segunda ordem. Eventualmente, também ouvimos falas nesse sentido em Roraima, e geralmente a questão em si está mais relacionada com a forma como isso tem sido aplicado do que a ideia em si. Quando partimos apenas anunciando esses princípios, sem nenhuma reflexão ou estratégias metodológicas, elas nem chegam a ser testadas e implementadas, o que pode ser agravado quando usadas como justificativas para aulas sem planejamento ou desenvolvidas com pouco cuidado, prejudicando sua qualidade. Obviamente,

---

<sup>1</sup> Marcos Braga faleceu em 11 de fevereiro de 2021, vítima de Covid-19. Ele ocupava o cargo de diretor do Insikiran.

é preciso considerar que parte surge das próprias dificuldades pragmáticas à execução de uma proposta pedagógica intercultural, como já afirmei.

Vou procurar exemplificar um pouco como esse tipo de crítica também aparece de forma eventual entre indígenas em Roraima. Em 2011, durante a realização das inscrições para o vestibular específico nas comunidades da terra indígena Raposas Serra do Sol, recordo de um candidato que questionou sobre os cursos, recusando a inscrição naqueles oferecidos pelo Insikiran sob o argumento que “esses eram cursos para índios”, preferindo as vagas nos cursos universais da UFRR. Obviamente, havia outros elementos formando sua percepção, entre eles, é importante situar que isso aconteceu na comunidade do Contão, onde houve um núcleo de resistência na demarcação da terra indígena em área contínua e profunda ligação com os fazendeiros produtores de arroz que haviam invadido essa região. É uma comunidade onde aconteceu grande penetração da ideologia assimilacionista, visando à integração dos indígenas na sociedade nacional como força de trabalho para as fazendas instaladas por invasores. Pode-se relacionar com uma percepção que esses jovens têm do mundo do trabalho e, conseqüentemente, da renda: muitos moradores da região trabalharam para fazendeiros, alguns de forma assalariada e a maioria recebendo diárias. A referência desenvolvimentista formada entre eles coloca os trabalhos desenvolvidos pelos brancos como objetivo e os cursos específicos como uma negação ao acesso desse mundo, e não uma forma de produzir uma relação entre o mundo com mais autonomia.

Um outro evento alinhado com essa crítica indígena sobre a interculturalidade aconteceu durante uma reunião regional na etnorregião da Serra da Lua em 2013. Um dos professores indígenas presentes fez um questionamento sobre os cursos do Insikiran, perguntando quando eles colocariam o pé no chão, complementando que isso significaria falar menos do mundo indígena e mais das questões vinculadas aos conhecimentos hegemônicos da ciência ocidental e como aumentar a renda numa economia capitalista. Essa pergunta foi seguida de falas contrárias à dele, proferidas por outras lideranças presentes, de modo que eles mesmos responderam. Pontuaram, entre outras coisas, que esse era um questionamento preconceituoso em relação aos conhecimentos indígenas, que o ensino deve partir da realidade deles e que eles também precisavam ensinar muitas coisas para os “brancos”. Para encerrar a discussão, uma das principais lideranças dessa etnorregião, com uma antiga trajetória no movimento indígena, passando pela coordenação do Conselho Indígena de Roraima (CIR) e por outras posições de relevância local e nacional e que também foi um dos participantes nas discussões fundadoras

do Insikiran, afirmou que essas formações aconteciam dentro desses fundamentos, pois são resultantes de uma luta da mobilização indígena e, assim, foram definidos pelas pessoas que refletiram sobre isso na época.

Esses questionamentos podem ser enquadrados na distinção formulada por Tubino (2005) entre o que chama de *interculturalidade funcional*, que pode estar de acordo com a lógica neoliberal e uma *interculturalidade crítica*. A primeira não chega a questionar as “regras do jogo” hegemônico, é um interculturalismo que apenas destaca as características que diferenciam as populações, propondo uma convivência multicultural e uma discriminação positiva, sem de fato enfrentar as assimetrias sociais e culturais. Como alternativa, sugere o interculturalismo crítico, que enfrenta essas desigualdades com métodos políticos não violentos. Isso significa que não deve ser entendido apenas como um diálogo intercultural, mas preocupado em demonstrar sob quais condições o diálogo se dá, passando por todos seus aspectos, como político, econômico, cultural, militar e educacional. De fato, se a formação intercultural é percebida apenas como uma forma de ressaltar uma seleção de traços culturais, firmando-os uma reflexão contemporizada, ela tem seu olhar voltado a um passado. Por isso concordo com Tubino quando afirma que é necessário que ela produza uma nitidez sobre quais problemas deve se dedicar para além das salas de aula e destaque os formatos onde a experiência interétnica acontece para, desse modo, provocar uma educação colaborativa com um projeto de autonomia e autodeterminação para o povo como um todo.

Ao se identificar como *ativista indígena e antropólogo*, Florêncio Vaz Filho (2016) parte de sua observação como indígena, professor e diretor de Ações Afirmativas na Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), oferecendo uma versão pragmática da interculturalidade. Para isso, toma como suporte duas ocasiões em que alunos indígenas da Ufopa reagem por razões distintas, mas entrelaçadas, enfrentando docentes do Programa de Antropologia e Arqueologia da instituição. Em sua concepção a interculturalidade não é uma novidade entre os povos indígenas, que sempre conviveram um com outro.

O que passou a ocorrer foi que as organizações e comunidades indígenas passaram a ter a interculturalidade como um projeto político, que requer que as relações interétnicas e com as instituições do Estado nacional sejam construídas através de novos ordenamentos sociais, não mais baseados na exclusão e na dominação de uma cultura sobre as outras (Vaz Filho, 2016, p. 2).

Nesse sentido, ele destaca a dimensão política do conceito de interculturalidade, mas a considera como uma qualidade da relação em que “o termo interculturalidade se refere a trocas, diálogos e interações entre grupos, culturas e pessoas que estejam em condições horizontais, democráticas e não coloniais para se relacionar” (Vaz Filho, 2016, p. 1). E, afirma, ser um pressuposto que haja iguais condições para efetuar as trocas e o respeito pelo diferente, senão será outra coisa. Vista como um projeto político e de vida, atualmente tornou-se uma reivindicação das organizações, dos líderes e de intelectuais indígenas por todo o continente americano.

O que seu texto me trouxe foi um especial interesse por tratar exatamente da forma como essas relações se processam no cotidiano de uma universidade, onde em tempos recentes se vivencia o desafio da instituição precisar aprender a conviver com indígenas não mais como tema de suas pesquisas, mas sim sujeitos estudantes que trazem para a sala de aula questões novas. Ter diante de si interlocutores antes restritos a uma presença mediada pelas pesquisas, textos rigidamente científicos e os raciocínios analíticos produzidos pelos pesquisadores faz com que professores repensem sobre o que vinham dizendo acerca dessas pessoas e de seus povos. Inclusive, coloca em questão até onde devem falar sobre o outro quando este outro está presente. As condições em que as universidades recebem os alunos indígenas também é um ponto bastante tensionado, o que por vezes acaba confrontando sua presença com a instituição e os professores. Algumas vezes, o confronto é direto, podendo eclodir em momentos de intensos de enfrentamentos, tornando essas diferenças bastante evidentes e dando oportunidade para um amadurecimento profissional e institucional forjada pela relação interétnica.

Ainda nos primeiros anos do curso de Gestão Territorial Indígena, numa discussão em aula sobre as condições de trabalho quando os indígenas Macuxi e Wapichana são inseridos seguindo a definição política da integração na sociedade nacional, cometi uma falha grave, o que resultou num momento conflitivo com um aluno. Abusando de um tom mais informal, usei o termo “ferrado” para referir a situação da inserção no mundo do trabalho colonial em posições subordinadas, de baixa remuneração e onde a autoestima fica fortemente afetada. A questão era que vínhamos argumentando em torno de dois exemplos: um urbano, onde grande parte desses indígenas trabalhavam em empregos como o de serventes na construção civil, empregadas domésticas, empacotadores em supermercados, entre outros, e outro rural, onde eram empregados em trabalhos servis ou mesmo em regime de escravidão nas fazendas. Foi a conexão da palavra “ferrado” com esse segundo exemplo que causou o desentendimento que

eu não consegui perceber mesmo quando outros alunos já haviam entendido e tentavam me explicar.

Eu insistia em tentar justificar o que queria dizer, só aumentando a reação forte por parte do aluno. Ele chegou na universidade com uma sólida formação política no movimento indígena, vivíamos um momento em que a desintração da terra indígena Raposa Serra do Sol ainda estava em fase de conclusão, era um acadêmico que tinha sido coordenador do Centro Indígena de Formação e Cultura Raposa Serra do Sol (CIFCRSS), vivendo todas as situações recentes de conflito entre indígenas e fazendeiros, inclusive a invasão e o incêndio dessa escola por parte dos capangas das fazendas.

A aula foi encerrada sem que eu tivesse conseguido contornar a situação, em grande parte pela minha própria incapacidade de perceber a gravidade do que havia cometido, em outra por uma arrogância professoral, pois me achava imbuído de boa vontade e pensava que apenas não tinha conseguido me fazer entender. No fundo, quem não havia entendido era eu. O aluno saiu bastante irritado, atitude que inverteu duas posições costumeiras nas relação aluno-professor: a primeira era que aquela aula tinha sido para mim, no sentido de quem teria muito para refletir e aprender; a segunda foi que eu era quem precisava avaliar e temer as consequências do que tinha se passado. Nesse caso, usando de uma lógica pedagógica que buscamos evitar na educação específica-intercultural, quem poderia ser reprovado por não ter entendido a matéria era eu.

O problema em questão foi que em sala de aula, e trazendo para exemplos atuais, reproduzi e reforcei a violência sofrida pelos indígenas levados para trabalhar nas fazendas da região, e mesmo usando em um sentido figurado e com outros contextos a palavra “ferrado”, para esse aluno ecoou no sentido literal, já que historicamente indígenas foram ferrados como animais pelos fazendeiros para quem trabalhavam. Era um branco, sulista, pedagogicamente bastante equivocado, ignorando, em primeiro lugar, que as experiências pessoais dos alunos em sala de aula possivelmente seriam o melhor caminho para a discussão; na sequência, ocupando um espaço que não era meu, tomando o lugar de fala daqueles sujeitos e, por fim, os violentando, expressando sobre eles as agressões sofridas, sem a sensibilidade de perceber os mecanismos que os prendem a elas. Se por um lado tinha como intenção reforçar o caminho da autonomia e autodeterminação por meio da luta coletiva do movimento indígena, por outro fazia isso soar como um jargão, pois o que mais ligava àquelas realidades eram as dificuldades pelas quais passam para garantir a própria sobrevivência física no mundo colonizado. Estavam

em uma sala de aula na universidade exatamente procurando novas trilhas que levassem para possibilidades melhores para suas vidas e de suas comunidades.

Outra lembrança ilustrativa que pode colaborar foi uma ocasião ocorrida mais ou menos no mesmo momento desse conflito em sala de aula. Estava descansando em minha rede no final de um dia de curso que havia ido ministrar no Centro Indígena de Formação e Cultura Raposa Serra do Sol, quando se aproximou um aluno e, após uma conversa introdutória, pediu se poderia fazer uma pergunta. Era ela: *Como posso fazer para enricar?* Essa ideia de enricar pode ser abordada por muitos lados e apresentar o mesmo tanto de camadas, mas sem dúvidas indica uma busca por uma mudança de uma condição atual para outra melhor, em que exista uma dimensão material bem marcada. A postura hegemônica do mundo do qual eu venho usa toda sua força para limitar as condições materiais para reprodução dos mundos indígenas, e quando eu apenas reproduzo em discurso essas condições, não ajudo em nada na sua superação. Disso os alunos indígenas já sabem, conhecem no próprio corpo as consequências e esperam de um parceiro branco alternativas. É esse o diálogo interétnico que fui provocado a proporcionar pelos próprios discentes, e não produzir gatilhos para revivam as violências sofridas causadas por pessoas fenotipicamente parecidas comigo. Assim que entendi a agressão cometida, pedi desculpas para o aluno e procurei nunca mais repetir algo parecido. Agora, rememorando e escrevendo sobre esse evento, percebo que ainda devo um agradecimento pelo conhecimento que me proporcionou.

É significativo que entre profissionais com formação na área de ciências humanas ou até mesmo antropologia, em que é esperado um treino melhor para a alteridade, esse é um problema recorrente com a presença desses sujeitos indígenas nas universidades. Mesmo que muitas vezes não ocorra um confronto direto ou imediato, a presença desses corpos que antes não eram comuns nesses espaços causam um estranhamento. Os dois casos que se entrelaçam e foram discutidos por Florêncio Vaz Filho ocorreram exatamente no Programa de Antropologia e Arqueologia da Ufopa, o que não deixou de ser notado pelos estudantes indígenas junto com não indígenas que reagiram: “eles entenderam que estavam sendo vítimas de um processo de colonização acadêmica, e por isso deram ao seu movimento o nome de 'Me coloniza! #sqn'” (Vaz Filho, 2016, p. 16). No documento que esses alunos produziram sintetizando como se sentiam discriminados e exigindo providências, eles demonstraram essa estranheza por não se tratar de professores dos cursos de exatas ou engenharia, nos quais essa ignorância das questões humanas, sociais e principalmente interétnicas costuma ser maior. De fato, as formações

humanísticas ou mesmo antropológicas do corpo docente não afastam completamente a possibilidade de preconceitos de todas as naturezas. Por outro lado, são justamente essas áreas do conhecimento acadêmico que mais preparam profissionais com condições de perceber e lidar com as situações. O Insikiran é um espaço construído numa rede dessas relações e onde, ao mesmo tempo que as situações podem ficar opacas, apagadas ou mesmo ser escondidas, elas podem ser mais facilmente acessadas e, assim, esmiuçadas em uma compreensão coletiva.

Ao abordar a importância da criação do curso de Licenciatura Intercultural no Insikiran, Lisboa (2017) reforça que foi uma conquista gradual unindo indígenas e não indígenas em um diálogo intersocietário e interinstitucional, mas também com divergências e desentendimentos. Essa é uma discussão sobre interculturalidade que, para mim, faz muito sentido, aquela experienciada no dia a dia dessas relações interétnicas. É quando ideias como diálogo intercultural, horizontalidade dos saberes, conhecimentos científicos e tradicionais, entre tantas outras, deixam de ser letras frias em textos com densidade teórica para emergirem no calor dos acontecimentos.

Parece-me que a interculturalidade não pode ser algo dado por acadêmicos e indigenistas bem-intencionados ou apenas apresentada em narrativas estruturadas de manuais e artigos: ela depende da vivacidade de uma política indígena efetiva. Bastante feliz a forma com que Florêncio Vaz Filho intitula seu texto *A rebelião indígena na UFOPA e a forçada interculturalidade*. Acredito e sinto em meu próprio trabalho que ela chega e nos toca mais quando há uma insurgência por parte dos alunos indígenas. Muitas vezes, por trás de uma aparente passividade ou silêncio diante das imposições epistêmicas e do racismo estruturado, “uma tensão pode ficar latente, acumulada durante algum tempo, na forma de mágoas e rancores, e de repente explodir” (Vaz Filho, 2016, p. 9). São esses momentos que podem acontecer em pequenos eventos em sala de aula, como o que narrei, ou grandes mobilizações que ultrapassam os limites da própria universidade, onde as relações entre pessoas, saberes, poder e recursos se reconfiguram.

É essa característica de uma ação política direta por parte dos indígenas e seus movimentos que quero deixar em evidência para a produção das condições, onde aconteçam relações interculturais e ensino diferenciado. Elas próprias são formas por onde as interações se processam. Nem sempre precisa surgir de eventos ou ações coletivas tão explícitas, que precisam mobilizar uma grande força e energia que o conflito pode gerar, mas permeia todas as ações cotidianas implicadas no ensino superior indígena. Nem todos os parceiros não indígenas

se posicionam em polos opostos, podem e muitas vezes somam nessas questões formando alianças fundamentais. No entanto, a efetividade desses eventos depende primordialmente do tanto que os indígenas tomam de conta do processo e definem as questões que serão postas em debate.

Ao refletir sobre a participação social, Pedro Demo (1988) afirma que ela nunca pode ser dada, que deve ser conquistada, pois sempre quando outras pessoas são chamadas para discutir juntas, as regras de como isso vai proceder já estão estabelecidas. O autor é enfático ao dizer que participação é conquista, no sentido de que os grupos que anteriormente foram excluídos das decisões precisam brigar pelo espaço para que sejam efetivamente consideradas suas posições e encaminhamentos. Penso que é possível transpor essa ideia para a interculturalidade no espaço universitário. Interculturalidade é conquista! A história dos avanços e retrocessos que estão em permanente jogo na presença indígena na UFRR é um exemplo disso. Considero que os avanços superam em muito os retrocessos, mas não impedem de constantemente acontecerem revezes, pois a estrutura acadêmica é bastante resistente às tentativas de propostas novas que possam impactar diretamente nela.

### **2.3 Resistência da universidade à interculturalidade e o enraizamento de uma política indígena em seu interior**

A forma de ingresso nos cursos, que também foi destacada por Lisboa (2017), é um bom exemplo sobre um ponto de resistência por parte da universidade, frustrando as expectativas das lideranças indígenas, sendo um ponto de divergência logo na entrada. Um encontro em que as práticas decisórias do movimento indígena esbarraram, já de início, na burocracia e no emaranhado de leis e normas que envolvem uma universidade pública. Acredito que a discussão em torno da participação ou não das lideranças indígenas nos processos de seleção dos futuros acadêmicos indígenas na UFRR possa ser bem ilustrativa para revelar o permanente jogo entre avanços e retrocessos pelas fissuras, por onde percorre uma educação diferenciada. Entre tantas outras situações, ela expõe o confronto entre um movimento indígena, com suas concepções, e o ambiente institucional da universidade, com suas estruturas burocráticas e normativas. Sem dúvidas, como um servidor da universidade envolvido em processos de gestão territorial indígena, frequentemente percebo as implicações dessas relações entre mundos, permeadas por divergências e desentendimentos. Elas acontecem em muitas ocasiões (ou em quase todas),

resultando em possibilidades, limites, saídas pelas margens e transgressões, tanto nas questões administrativas como nas ações de ensino, pesquisa e extensão.

Aproveitando o gancho dado por Lisboa, irei me restringir à questão dada pelo movimento indígena, quando entende que deve participar da seleção dos alunos, indicando pessoas com comprometimento tanto na comunidade quanto com a escola. Essa forma de escolha das pessoas é algo que tenho acompanhado dentro do movimento indígena em Roraima, importante para um contexto social marcado por relações próximas, no qual aqueles selecionados para alguma tarefa costumam ser acompanhados e avaliados permanentemente. Lembrando que a formação superior indígena iniciada na UFRR como reivindicação das lideranças indígenas, dentro de uma conjuntura de conquistas étnicas, tem por finalidade formar pessoas que voltarão seus trabalhos para as necessidades dos povos, comunidades e organizações. E, também, cabe destacar que existem critérios indígenas de seleção para os futuros acadêmicos, que estão descompassados com os praticados nos vestibulares da universidade, esses muito afeitos com a ideia da produção científica hegemônica como um conhecimento universal que deve ser medido entre os candidatos. Visualizando a seleção de pessoas que pudessem contribuir nas escolas indígenas de acordo com os objetivos das comunidades onde elas estão situadas, as organizações indígenas pretendiam indicar os professores cursistas para a Licenciatura Intercultural. Sendo o movimento indígena, com suas lideranças, conhecedores dos candidatos às vagas, teriam melhores condições de avaliar aquelas e aqueles com maiores compromissos tanto educacional quanto comunitário. Essa proposta foi rebatida com o argumento que seriam necessários os critérios “impessoais” que regulam as seleções em instituições públicas de ensino, desencadeando uma questão até hoje em aberto.

Desde o primeiro ingresso de alunos indígenas por vestibulares específicos, a UFRR já formulou várias modalidades de processos seletivos. A Comissão Permanente do Vestibular da UFRR (CPV/UFRR), vinculada à Pró-Reitoria de Ensino e Graduação (Proeg), fica responsável por realizar todas as etapas. O Insikiran é chamado para participar indicando um representante, que deve acompanhar o processo, podendo fornecer sugestões, mas sem ter o poder de decisão, esse sempre definido pela própria CPV/UFRR, que é composta por três pessoas. Entre as atividades que o Insikiran contribui está a consulta das organizações sobre decisões relativas ao vestibular, divulgação, realização de inscrições nas comunidades, acompanhamento e preparação de candidatos, apoio na formulação e avaliação dos testes, contatar intérpretes para redações e assessoria em situações pontuais.

Durante três edições seguidas do vestibular, nos editais de 2010, 2011 e 2012, estive exercendo essa função de ter sido indicado para representar o Insikiran na CPV/UFRR. Nessas oportunidades, foquei a necessidade de aplicarmos modelos de avaliação que atendessem às condições específicas do público atendido, como a diversidade étnica e regional, e também objetivos de uma seleção de estudantes mais engajados com as dinâmicas do movimento indígena em Roraima, conforme reivindicado pelas suas organizações. A experiência demonstrou que grande parte do esforço não era despendido apenas na elaboração de estratégias que dessem conta destes objetivos, mas sim tensionando com as resistências implicadas no formalismo de um processo como o vestibular e as pessoas que o executam. Acontecia um enfrentamento quase diário, desde o momento da elaboração até a execução das etapas, pois parte dos membros da Comissão pretendiam simplificar o processo com os argumentos de facilitar a execução, aumentar a eficiência financeira e reduzir os riscos de que candidatos entrassem com recursos ou mesmo questionamentos no Ministério Público.

Quanto ao definido pelo movimento indígena, de que as indicações dos professores candidatos às vagas para cursar Licenciatura Intercultural deveriam partir de suas reuniões, a recusa por parte da UFRR foi desde o primeiro processo seletivo, pois segundo orientação jurídica, isso estaria em desacordo com a legislação. Como alternativa, foram solicitadas cartas de indicações assinadas por lideranças comunitárias, os tuxauas, sendo essa uma etapa eliminatória. Logo uma nova orientação da procuradoria jurídica da universidade entendeu que as cartas dos tuxauas como pré-requisito limitariam uma livre concorrência entre os candidatos e colocaria um condicionante político, portanto, também não deveriam mais ser usadas. Por um tempo elas deixaram de ser exigidas.

No ano de 2010, quando a CPV/UFRR solicitou a participação do Insikiran para definir o modelo de vestibular para o novo curso de Gestão Territorial Indígena, foi visualizada uma forma de retornarem as cartas. É importante considerar que, naquele momento, os editais eram publicados separadamente: havia um para Licenciatura Intercultural e outro para o Processo Seletivo Específico para Indígenas (Psei). Cada um dos processos tinha seus próprios modelos e etapas de avaliações, e para o curso de Gestão Territorial Indígena que iniciava foi solicitado que encaminhássemos, via Colegiado de Curso, sugestões de como deveria ocorrer a seleção dos alunos. Procuramos uma forma de trazer novamente uma avaliação prévia da comunidade, encaminhando uma carta de indicação. Como não poderíamos mais tê-la como um critério de eliminação, inserimos a carta com uma alta pontuação na análise curricular. Ainda buscando

valorizar mais a participação das comunidades e lideranças, foram aceitas duas cartas, cada uma com a mesma pontuação: uma que deveria vir da comunidade e outra de uma organização indígena. Para não colocar em prejuízo os candidatos indígenas que têm seu histórico de vida construído majoritariamente na cidade, para esses a carta de uma organização de indígenas na cidade teve o peso das duas cartas.

Essa estrutura das seleções foi a utilizada até os editais de 2012, que ainda foram publicados separadamente. Para o curso de Gestão Territorial Indígenas, havia quatro provas, com peso equivalente de 50,00 pontos cada uma, sendo elas: prova objetiva, prova de redação, currículo e memorial. As cartas de indicação das comunidades e organizações contavam 5,00 pontos cada uma dentro da avaliação curricular. O Processo Seletivo Específico Indígena foi realizado praticamente com a mesma organização, tanto nas provas como pesos; a diferença foi apenas que para esse processo havia uma prova discursiva no lugar da prova objetiva. Já para a Licenciatura Intercultural ocorriam apenas três provas: redação, currículo e memorial. Cada uma somava até um total de 50,00 pontos, e não eram pontuadas cartas de indicação das comunidades e organizações na análise curricular, sendo usados como base para essa avaliação poucos critérios e todos voltados para a educação escolar indígena.

O Edital n.º 051/2013-CPV, publicado em 3 de junho de 2013, passou a ser unificado para os dois cursos já existentes no Insikiran e no Psei. O processo de avaliações foi dividido em uma primeira fase eliminatória, com uma prova objetiva com peso de 55,00 pontos e uma prova de redação de 50,00 pontos, e uma segunda fase classificatória de análise curricular de 50,00, fechando um total de 155,00 pontos. As planilhas com os critérios de pontuação para o currículo permaneceram as aplicadas do ano anterior, sendo a mesma para Gestão Territorial Indígena e Psei, e a diferenciada já aplicada na Licenciatura Intercultural. No ano seguinte, o Edital N.º 034/2014-CPV-Consolidado contava com duas novidades: uma que o curso de Gestão em Saúde Coletiva Indígena iria selecionar sua primeira turma e foi incluído; a outra, que em agosto de 2013, após essa primeira experiência de edital unificado, o formato foi regulamentado por uma resolução do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (Cepe) da universidade.

Já nesse contexto regulamentado e com o ingresso da Gestão em Saúde Coletiva Indígena, as fases e provas permaneceram as mesmas, com suas respectivas pontuações. Houve uma alteração na forma de avaliação dos currículos, passando a ser usado para todos os cursos o modelo de planilha desenvolvido pela Gestão Territorial Indígena desde seu primeiro

vestibular. A Licenciatura Intercultural e o novo curso adotaram esse modelo fazendo pequenas alterações nos pesos de cada item, dando um enfoque mais direcionado para as áreas de seus cursos. Quanto à pontuação das cartas de indicação das comunidades e organizações indígenas, esses dois cursos reduziram o peso de cada carta para 2,50 pontos, mas o Psei e a Gestão Territorial Indígena mantiveram 5,00 pontos para cada uma. Essa quantidade de pontos para as cartas valeu apenas para este edital. No seguinte, as notas dos dois cursos que estavam mais elevadas foram rebaixadas, padronizando 2,50 para todos os cursos. É esse o modelo vigente até a atualidade, e sua permanência por sete edições dá a aparência que foi consolidado em um modelo ideal, já que os anteriores sofriam ajustes regularmente. Em parte, elas procuravam aperfeiçoar o modelo dentro das orientações originais do movimento indígena, que reivindicou vagas na universidade, enfrentando o tensionamento e buscando alternativas às pressões estruturais da burocracia e da política universitária.

Para ajudar a desvelar um pouco mais sobre esse modelo “ideal” no qual o vestibular indígena da UFRR se consolidou nos últimos sete editais, vale dar uma atenção para a Resolução que o regulamentou. Apesar de não existir nenhuma oposição em normatizar os processos seletivos, essa era uma demanda da própria CPV/UFRR buscando restringir as etapas dentro do que entendiam como problemas para eles. O primeiro era que sempre questionavam os altos custos para cada etapa e para os modelos diferenciados dos processos – segundo seus representantes, era um concurso que gerava prejuízo para a CPV/UFRR. A cada ano a CPV/UFRR sugeria que o Insikiran procurasse uma fonte de financiamento alternativo com outras instituições, e o Insikiran solicitava uma prestação de contas, mas ambas as situações não chegaram a acontecer. Outro questionamento era a complexidade das provas, que os membros da CPV/UFRR também entendiam que eram demasiadamente subjetivas e, na interpretação deles, fragilizava os resultados. Por fim, o grande número de sujeitos participando, avaliando e sugerindo novas propostas, idas e vindas de consultas aos colegiados e conselho do Insikiran e aos representantes de organizações indígenas, e essa diversidade de vozes em torno dos vestibulares indígenas, causavam desconforto em alguns membros da CPV/UFRR e da própria universidade.

Com a aprovação da Resolução nº 16/2013-CEPE/UFRR, de 30 de agosto de 2013, o vestibular indígena da UFRR acabou cedendo apelos antigos da CPV/UFRR e, finalmente, seus objetivos foram atingidos, como fica evidente nos aspectos que foram considerados na fundamentação da resolução:

- as discussões realizadas e sugestões apresentadas pela Comissão Permanente de Vestibular – CPV, Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena, Organizações Indígenas e Pró-Reitorias;
- a política de ações afirmativas e inclusiva da UFRR;
- a necessidade de unificação dos processos seletivos indígenas;
- a necessidade de eficientização da gerência dos recursos;
- a necessidade de simplificação dos processos de ingresso para melhor compreensão, aumento da participação e resultado mais fiel do desempenho dos indígenas (UFRR, 2013).

Foi nessa resolução que as etapas foram fixadas em uma prova objetiva de múltipla escolha, redação e análise curricular. Ela também define que “Compete à Comissão Permanente do Vestibular – CPV a elaboração do projeto e a execução do processo seletivo, dele constando todas as diligências necessárias à realização de todas as etapas” (UFRR, 2013). Em nenhum momento cita a necessidade e a forma de participação dos indígenas nas fases de elaboração e execução do processo nem mesmo considera importante o envolvimento do Insikiran. Pela normativa, fazer as consultas e a forma de procedê-las ficam a critério da própria CPV/UFRR, o que contradiz o direito de consulta aos povos indígenas regulamentado por lei, portanto normas superiores às estabelecidas em conselhos pela UFRR.

Esse histórico sobre os processos seletivos para indígenas na UFRR é bastante emblemático sobre as dificuldades de consolidar uma proposta diferenciada e específica para indígenas no âmbito da universidade. O modelo atual é avaliado por parte dos docentes do curso de Gestão Territorial Indígena como prejudicial para o que se propunha originalmente na criação do Insikiran. Essa mesma fragilidade foi detectada por João Lisboa (2017), quando avaliou os processos e entrevistou alunos para sua pesquisa de doutorado.

Mesmo que o PSEI indique a preocupação com a elaboração de um processo diferenciado para o ingresso de alunos indígenas por parte da UFRR, está claro que, para além dos elementos diferenciais mencionados acima, ele não configura um modelo categoricamente alternativo ao vestibular padrão. Essa afirmação pode ser feita ao menos para os cursos em que há criação de vagas específicas, mas mesmo de estudantes do Insikiran eu ouvi que o processo seletivo cobrou conteúdos muito diferentes daquilo que se aprende na escola indígena. Isso mostra que, para além das vagas propriamente ditas e dos comprovantes – tanto de que se é individualmente indígena quanto dos vínculos com comunidade e/ou organização indígena – não necessariamente esse é um processo centrado no domínio de técnicas e conhecimentos indígenas (Lisboa, 2017, p. 143).

Essa resistência da instituição em reconhecer e acolher as diferenças acaba sendo uma grande barreira para o trabalho desenvolvido na formação superior indígena. Aparentemente ela tem pouquíssima habilidade em lidar com a alteridade e busca forçosamente superá-la por sínteses, essas sempre determinadas pela hegemonia do conhecimento científico. Aliás, os outros saberes são validados quando apropriados em tais sínteses produzidas pela própria academia. Cada passo dado na direção de uma proposta mais qualificada com os interesses dos povos indígenas fica sujeita a revezes a qualquer momento, gerando um jogo de idas e vindas.

Constantemente as estratégias precisam ser negociadas, como quando na aprovação no Conselho Universitário (Cuni) da criação do curso de Gestão em Saúde Coletiva Indígena: foi necessário aceitar a inclusão de duas vagas para não indígenas na articulação pelos votos dos conselheiros. A negociação é facilitada ou dificultada dependendo das pessoas que se encontram em cada momento nas posições de decisão. Para mim, isso ficou bastante evidente durante a discussão na CPV/UFRR, pois contava com o apoio do presidente da comissão na época, uma pessoa realmente bastante interessada numa proposta específica, o que permitiu na edição de 2012 fazermos profundas alterações, entre elas substituir os professores da universidade que costumeiramente elaboravam as provas por professores de escolas indígenas das comunidades.

Colabora com essa resistência institucional um arcabouço estruturado em normas e leis que regem as instituições de ensino superior, internas e externas a ela, que são permanentemente alçadas por agentes quando pretendem barrar alguma proposta. Considerando que existem leis indigenistas que podem se contrapor a essas investidas, e que toda disputa por esses meios envolvem uma margem de interpretação, pessoas que estão nas posições de decisão são determinantes na hora de avançar ou não uma proposta diferenciada. Ainda, o sucesso também depende muito da habilidade política do grupo de indígenas e não indígenas que a estão concebendo e gestando e, principalmente, negociando cada uma das novidades ainda estranhas à universidade.

É preciso considerar a universidade em Roraima como continuidade de uma sociedade onde os preconceitos sobre os povos indígenas somam com uma postura explicitamente anti-indígena, que é predominante nos setores detentores de poder político e econômico do estado. Isso também foi destacado por Lisboa (2017), que inclusive trouxe para análise em sua tese um grave evento de discriminação ocorrido contra alunos indígenas da UFRR. Eu mantenho o olhar sobre o vestibular para demonstrar como isso está presente e se processa nas entranhas da universidade.

Ainda em 2010, recém-empossado, fui indicado para acompanhar a comissão que organizou os vestibulares indígenas naquele ano, representando o curso de Gestão Territorial Indígena. Na primeira reunião, estava presente um servidor que tinha importância no assessoramento jurídico da universidade. Assim que ele entrou fomos apresentados, sabendo que eu estava ali como representante do Insikiran. Sua primeira fala foi: “eu não concordo com as vagas para indígenas”. Decidi realizar uma queixa sobre seu comportamento e posicionamento para a direção do Insikiran e para a Pró-Reitora de Ensino e Graduação. O livre debate é uma das qualidades de uma instituição pública de pesquisa, ensino e extensão, mas não é disso que tratamos quando falamos de posições que sustentam preconceitos ou quando se está em uma função executiva e não acredita na proposta que será implementada. Ele foi afastado da comissão, o que de modo algum enfraquece o efeito que esse tipo de ponto de vista causa sobre essa e as demais as ações da universidade para formação de indígenas.

Basta recordar que mudanças nos vestibulares já vinham acontecendo exatamente por orientações jurídicas, assim como grande parte das documentações e editais emitidos pela instituição passam por uma análise dessa natureza antes de sua publicação.

Aconteceu outro evento semelhante, acrescentando que muitas vezes não são apenas posições preconceituosas e declaradamente anti-indígenas que precisam ser enfrentadas – o desconhecimento acerca dos povos indígenas e seus direitos também são obstáculos. Novamente tivemos uma reunião em que era necessária uma assessoria jurídica. O que estava em questão na ocasião era a eleição diferenciada para os cargos de coordenadores de curso e direção do Insikiran, a qual contava com a participação de organizações indígenas. Argumentamos com base no direito de consulta dos povos indígenas, citando a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que havia um amparo legal para o modelo das eleições que garantiria mais de 50% dos pesos dos votos para eleitores indígenas. Como estava sentado ao lado do assessor jurídico, reparei que ele permanecia calado enquanto anotava a referência da Convenção 169 em sua agenda. Em seguida manifestou-se, afirmando que se realmente havia esse amparo legal, a resolução que trataria das eleições poderia ser alterada, garantindo o direito. Foi um momento em que se evidenciaram as contradições entre códigos que orientam a administração pública, a educação e as instituições de ensino superior, e os de toda uma legislação indigenista. E que isso pode tanto ser deliberadamente usado quando se tenta impedir o que obviamente é um direito dos povos indígenas quanto simplesmente omitido por desconhecimento dos servidores administrativos e jurídicos da universidade.

Por isso, afirmo que o fortalecimento na UFRR da presença indígena e de um trabalho que atenda as suas necessidades, afinadas com o demandado por suas organizações, depende principalmente da construção de uma articulação no ambiente da universidade. Isso tem, sim, uma relação direta com as alianças construídas internamente, mas ultrapassam os limites institucionais constituindo redes externamente, inclusive com potencial de pressão sobre agentes resistentes aos que propõem os indígenas. Essa é a própria história da formação superior indígena na UFRR, que se inicia na Carta de Canauanim, um encaminhamento do movimento de professores indígenas, que desde a origem garante um protagonismo das lideranças indígenas em sua gestão. Como solução praticada no Insikiran é mantida uma participação permanente dos indígenas, tanto em espaços formais quanto por interações informais, por meio da qual é possível impactar a dinâmica de forças nas decisões do Instituto e mesmo da universidade. Formalmente, mesmo sem estar isenta de disputas e interpretações distintas, na configuração de gestão do Insikiran é garantida a participação dos indígenas e suas representações institucionais.

Quero reforçar que, quando falamos da participação indígena nas decisões sobre ações educacionais que incidirão diretamente sobre eles, não se trata de uma concessão, e sim de uma obrigação legal. O direito de consulta prévia aos povos indígenas é garantido por um conjunto de leis: o artigo 231 da Constituição Federal de 1988 determina que ela deve ocorrer sempre que for desejado o aproveitamento de recursos hídricos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais em terras indígenas; a Lei nº 13.123, de 20 de maio de 2015, assegura a consulta para o uso e acesso aos conhecimentos tradicionais; e a convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), da qual o Brasil é signatário, obriga a consulta sobre medidas legislativas e administrativas que possam afetar diretamente essas populações. Peruzzo defende a “consulta prévia como uma forma de promover diálogos interculturais não violentos” (Peruzzo, 2017, p. 2712). Uma conexão direta com sua tese pode ser usada para reforçar o que temos proposto para o Insikiran.

Para que as consultas ocorram e tenham validade, atualmente muitas comunidades e terras indígenas têm construído seus documentos de protocolos de consulta, estabelecendo os procedimentos sob os quais ela deve ocorrer. O Insikiran, muito antes desses protocolos passarem a ser elaborados, já criou em sua organização institucional como instância superior de decisão o *Conselho do Insikiran*, do qual organizações indígenas participam com direito ao voto. De acordo com o Regimento do Insikiran, “o Conselho do Instituto é a instância de

deliberação e de recursos do Instituto Insikiran, em matéria acadêmica, didático-pedagógica e gestão administrativa” (Insikiran, 2009, p. 2). Na prática, é nele onde as principais decisões são tomadas, divide com o Colegiado Acadêmico as funções colegiadas, sendo esse mais dedicado às decisões executivas de caráter acadêmico e didático-pedagógica, quando muitas delas precisam ser encaminhadas ainda para o Conselho à título de serem referendadas.

Da convergência inicial para a criação do Núcleo Insikiran ficaram configuradas as participações na gestão do Insikiran, onde sua instância superior é composta por representação de docentes, discentes e técnicos, como habitual nos demais conselhos das Unidades Acadêmicas da UFRR, mas também com a presença das instituições que participaram neste momento de formação do Núcleo. Participam do Conselho desde sua criação quatro organizações indígenas: Conselho Indígena de Roraima (CIR); Organização dos Professores Indígenas de Roraima (Opirr); Organização das Mulheres Indígenas de Roraima (Omirr) e Associação dos Povos Indígenas de Roraima (Apirr). Como as primeiras discussões foram pela criação da Licenciatura Intercultural, também compuseram o Conselho, até os dias de hoje, duas instituições governamentais que estavam profundamente ligadas e apoiando essa formação de professores à época: a Funai, representada pelo administrador executivo da coordenação regional em Boa Vista; e a Divisão de Educação Escolar Indígena da Secretaria de Estado de Educação e Desportos de Roraima (Diei/Seed), representada por sua chefia.

Existe uma previsão no estatuto do Insikiran da possibilidade de outras organizações indígenas ingressarem no Conselho. Nesse caso, o pedido deve partir da instituição interessada, o que será apreciado pelo próprio Conselho. Até o momento apenas uma organização indígena utilizou do mecanismo, a Sociedade para o Desenvolvimento Comunitário e Qualidade Ambiental (TWM – a sigla provém das primeiras letras dos povos que dela participam: Taurepang, Wapichana e Macuxi). Trata-se de uma organização que representa algumas comunidades indígenas da terra indígena São Marcos, de onde vêm muitos estudantes do Insikiran.

A composição e atribuições do Conselho não são pontos pacificados na universidade e nem no próprio Insikiran, apesar que, entre docentes e discentes do Instituto, não existe uma oposição evidente à participação das organizações indígenas no Conselho, pois mesmo na UFRR como um todo essa já é uma condição aceita, pois está restrita ao espaço do Insikiran. É possível supor que, caso seja criada uma instância ou um protocolo de consulta prévia para ações de ensino, pesquisa e extensão da universidade, com incidência sobre comunidades ou

terras indígenas e prevendo a participação dos indígenas, alguma espécie de resistência deverá existir. No entanto, até a Coordenadoria de Legislação e Normas da UFRR, provocada por um grupo de docentes do Insikiran, emitiu uma Orientação, na qual opina pela exclusão do direito de voto das organizações nas eleições, mas reconhece que “é plenamente legítimo que haja representatividade direta de comunidades e instituições em seu Colegiado, bem como suas demandas sejam ouvidas e implementadas” (CLN/UFRR, 2013, p. 11).

Se a permanência de organizações indígenas no Conselho é algo que já está bastante consolidado, sobre a atual composição das instituições com representações, existe uma percepção de que ela talvez precise ser atualizada. O ambiente institucional do movimento indígena tem uma dinâmica onde constantemente surgem novas organizações enquanto outras podem se extinguir, bem como a importância delas por sua força política, atuação e dimensão da representatividade se alteram constantemente. Nas mais de duas décadas de existência do Insikiran, o número de organizações aumentou, e ao mesmo tempo que participam dos cursos, alunos indígenas são representados por outras organizações além das já existentes no Conselho. Essa conjuntura tem provocado uma discussão sobre o ingresso de novas organizações, apesar de ainda não ter ocorrido uma proposta de como isso deve ser feito. Por enquanto, prevalece o dispositivo já existente de que processo de entrada deve partir de uma solicitação das instituições interessadas. Um outro questionamento bastante forte, sobre a composição do Conselho, diz respeito à participação da Funai e da Diei/Seed, em que existem posições declaradamente contrárias entre docentes do Insikiran, argumentando não existir uma reciprocidade com a participação do Instituto em instâncias decisórias desses órgãos que também são públicos.

As atribuições do Conselho é outra questão dissonante entre as visões existentes dentro do Insikiran, onde não é raro acontecer debates nas reuniões de colegiado definindo se determinada decisão precisa ser levada ou não para essa instância superior. É prática que as questões implicando alterações mais impactantes na estrutura organizacional do Insikiran, de relevância política, grandes projetos, relativas ao vestibular, mudanças nos projetos dos cursos e eleições sejam deliberadas pelo Conselho. No entanto, algumas dessas decisões passam por um questionamento sobre o grau de relevância para serem encaminhadas. As discussões sobre aprovações de projetos de pesquisa são as que mais tenho acompanhado nesse sentido, apesar de o Regimento do Insikiran atribuir que, após aprovado nos demais colegiados, projetos pedagógicos, de pesquisa e de extensão devem ser referendados no Conselho.

O ponto mais questionado por alguns docentes refere-se ao direito de os membros do Conselho externos à universidade também votarem nas eleições para direção do Instituto e coordenações dos cursos. A participação dos membros do Conselho na votação para dirigentes do Insikiran acaba incluindo as organizações indígenas e as duas instituições governamentais que dele fazem parte. A principal argumentação para opor a isso é que vai contra o princípio da autonomia universitária, ao mesmo tempo que fere o direito dos docentes estabelecido na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB), a qual determina que compete aos professores 70% do peso dos votos em uma escolha de dirigentes. Como pano de fundo dessa discussão está a própria disputa política pelos cargos de direção e coordenações de cursos.

No ano de 2013, a tentativa da administração superior da UFRR em definir uma resolução padronizando as eleições de dirigentes em todas as unidades acadêmicas da instituição eclodiu essa divergência no Insikiran, obrigando que cada docente se posicionasse individualmente. Como à época estava ocupando a representação docente no Cuni, estive diretamente relacionado com a discussão e os encaminhamentos. Junto com a Diretora do Insikiran, outros docentes, discentes e organizações indígenas realizamos uma tarefa de informar outros conselheiros e a reitoria da universidade sobre as implicações políticas e legais (baseados novamente na Convenção 169 OIT) caso a resolução fosse aprovada. Inicialmente foi achada uma alternativa, acrescentando na normativa que seria votada no Cuni uma excepcionalidade para as eleições no Insikiran, que seria definida em seus próprios colegiados, mas na sequência, devido a uma grande mobilização contrária por parte de professores do próprio Insikiran, a discussão foi retirada de pauta até que houvesse uma pacificação da questão e a elaboração de uma proposta pelo Insikiran.

Esse momento de conflito merece um pouco mais de atenção, por evidenciar concepções e interesses que se articulam em torno de uma proposta como o Insikiran deve envolver a participação dos indígenas por meio de suas organizações. Envolveu todos os docentes, discentes e técnicos do Insikiran, parte da universidade e uma grande mobilização das organizações indígenas, inclusive com a presença de muitas delas na reunião do Cuni, em que a questão foi tirada de pauta e realizaram um registro audiovisual.

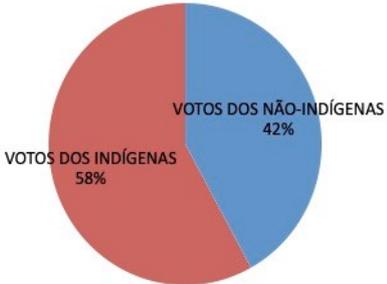
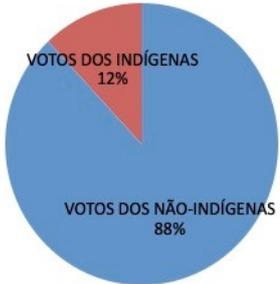
Naquele momento, as eleições para os cargos de dirigentes no Insikiran seguiam regras definidas em seu Conselho, diferindo do restante da universidade. As duas principais diferenças eram os pesos de cada grupo em relação aos seus votos e a participação de instituições externas

à universidade. Os votos, nessas eleições, eram divididos em dois grupos, cada um equivalendo a 50% na proporção do peso no total dos votos, ou seja, os votos discentes formavam metade do peso na eleição e a outra parte era composta pelos docentes, técnicos e membros do conselho, todos com votos de pesos iguais entre eles.

Qualitativamente, essa configuração se justificava por fortalecer a importância política dos estudantes indígenas e garantir o acompanhamento com direito de voto do movimento desses povos; quantitativamente, porque aumentava bem acima de 50% (cerca de 58%) o peso dos votos de indígenas na eleição. Considerando que quase a totalidade dos alunos do Insikiran são indígenas, que entre os membros do conselho estavam quatro organizações indígenas (hoje são cinco) e que a chefia da Diei/Seed é escolhida em reuniões da Opirr, portanto também indígena, chegamos nessa proporção. Ela ainda aumenta quando considerados os docentes indígenas com lotação no Insikiran. Para facilitar o diálogo com os conselheiros do Conselho Universitário da UFRR, preparamos e distribuímos um quadro comparativo entre como funcionavam as eleições do Insikiran, e como elas ficariam caso fossem unificadas no padrão da universidade (Figura 4).

**Figura 4 – Quadro comparativo distribuído em 2013 durante a discussão sobre a unificação da eleição do Insikiran com o padrão da universidade**

**QUADRO COMPARATIVO – ELEIÇÃO INSIKIRAN**

<b>ELEIÇÃO PROCESSO INSIKIRAN</b>	<b>ELEIÇÃO PROCESSO UNIFICADO</b>
50% – PROFESSORES + TÉCNICOS + MEMBROS DO CONSELHO 50% – ALUNOS	70% – PROFESSORES 18% – SERVIDORES 12% – ALUNOS
<b>NÚMERO DE VOTOS ATUALMENTE:</b> - Professores: 18 (efetivos) + 4 (substitutos) = 22 - Membros do Conselho: 6 - Técnicos: 5 (efetivos) - Alunos: 291 (Licenciatura) + 159 (GTI) = 450	<b>NÚMERO DE VOTOS ATUALMENTE:</b> - Professores: 18 (efetivos) - Servidores: 5 (efetivos) - Alunos: 291 (Licenciatura) + 159 (GTI) = 450
<b>TOTAL DE INDÍGENAS VOTANTES:</b> - Membros do Conselho: 5 indígenas (organizações + DIEI) - Alunos: 450 alunos	<b>TOTAL DE INDÍGENAS VOTANTES:</b> Os votos indígenas só são garantido entre os alunos
<b>PESO DOS VOTOS DE INDÍGENAS E NÃO-INDÍGENAS:</b> 42% - NÃO-INDÍGENAS 58% - INDÍGENAS	<b>PESO DOS VOTOS DE INDÍGENAS E NÃO-INDÍGENAS:</b> 88% - NÃO-INDÍGENAS 12% - INDÍGENAS
 <p>VOTOS DOS NÃO-INDÍGENAS 42%</p> <p>VOTOS DOS INDÍGENAS 58%</p>	 <p>VOTOS DOS INDÍGENAS 12%</p> <p>VOTOS DOS NÃO-INDÍGENAS 88%</p>

Ainda ninguém se debruçou para fazer uma análise aprofundada sobre esse evento. Acredito que, caso fosse realizada, resultaria em um estudo com questões relevantes sobre os conflitos políticos que envolvem a formação indígena em uma universidade pública. Foram produzidos documentos, gravações em vídeo e discursos. O aparente consenso sobre a importância da participação das organizações indígenas nas votações de dirigentes foi quebrado quando, em uma reunião pré-CUni, sete docentes do Insikiran se posicionaram contrariamente. Houve dois pareceres jurídicos com posicionamentos diferentes: um, contrário à proposta de um regime de excepcionalidade na votação do Insikiran, emitido pela Coordenadoria de Legislação e Normas da UFRR; outro, favorável à excepcionalidade e, conseqüentemente, à permanência do voto de todos conselheiros, esse assinado três juristas colaboradores frequentes do Insikiran, sendo: um que também é antropólogo, membro da Comissão de Assuntos Indígenas da Associação Brasileira de Antropologia; um procurador de Justiça do Estado de Roraima; uma professora do curso de Direito da UFRR. Ainda demonstrando que a posição majoritária no Insikiran é pela permanência do voto das organizações, 27 docentes, técnicos e colaboradores formularam uma carta em defesa de seu ponto de vista. O resultado foi que, por aquele momento, a UFRR preferiu retirar essa discussão definitivamente de pauta, mas as tensões e os conflitos permaneceram ainda durante um tempo.

Essa questão foi retomada no começo do ano de 2021 e regulamentada com a aprovação da Resolução CUni/UFRR nº 036, de 19 de abril de 2021, que infelizmente excluiu a possibilidade de as organizações indígenas votarem. Quanto ao peso dos votos, adota dois regimes: a direção do Instituto fica restrita à configuração de 70% para os docentes, 10% para técnicos-administrativo e 20% discentes; já às eleições das coordenações de cursos é facultado ao seu colegiado escolher entre três possibilidades: I - voto universal, II - voto paritário, com peso de 50% para docentes e técnicos-administrativos e 50% para discentes ou III - voto por categoria, com peso de 70% para docente, 10% para técnicos-administrativos e 50% para discentes.

As duas situações que apresentei, a seleção dos candidatos às vagas ofertadas pela UFRR para estudantes indígenas e as eleições para dirigentes do Insikiran, são emblemáticas sobre as dificuldades de criar espaços de decisão para uma organização coletiva indígena na universidade e de manter esses lugares quando conquistados. A participação direta de indígenas incomoda no espaço universitário, e a experiência acompanhando muito de perto essas ocasiões mostra que existe a necessidade de estar permanentemente tensionando as estruturas

institucionais. Os servidores da universidade, especialmente do Insikiran, são parte importante do esforço para garantir um forte protagonismo indígena nas decisões, mas quem legitima é a presença do movimento indígena. Quando a sinergia entre servidores e lideranças indígenas está enfraquecida, gera oportunidades para retrocessos, e o contrário também é válido, sendo fundamental a manutenção de uma confluência forte de propósitos. Foi a presença ativa das organizações indígenas na questão das eleições que permitiu assegurarmos seu direito ao voto em 2013. Atualmente, é uma percepção de muitos docentes, assim como de algumas lideranças com quem tenho conversado, que essa relação entre o Insikiran e as organizações indígenas precisa ser revigorada, e justamente nesse momento a resolução retorna e é aprovada, como uma piada de mau gosto, exatamente em 19 de abril de 2021.

Essa constatação reforça a ideia de Florêncio Vaz Filho sobre a importância das rebeliões indígenas forçando seu espaço intercultural nas universidades. Acredito que, de tempos em tempos, o surgimento dessas ações coletivas pode ser benéfico, quando estas forçam um avanço ou asseguram conquistas já adquiridas. Vaz Filho mostrou o quanto essa reação na Ufopa, por parte dos estudantes Munduruku questionando uma pesquisa antropológica em suas aldeias, e de acadêmicos indígenas do baixo Tapajós, marcados por um antigo e intenso contato com a sociedade envolvente, e que por isso sofriam preconceito tratados pejorativamente como “menos indígenas”, forçou que a instituição e professores revisassem procedimentos e comportamentos. Essa mesma conclusão chegou a João Lisboa, quando acompanhou a mobilização desencadeada pelo preconceito sofrido por estudantes do Insikiran no restaurante universitário da UFRR, trazendo a questão para o centro do debate e consolidando a presença indígena como uma força política na universidade.

Outro dado importante é que o Insikiran se diferencia das demais unidades acadêmicas por ser um espaço intensamente politizado pela relação interétnica que ali se constituiu. É um elemento que não se dissocia do pedagógico, da pesquisa e das ações de extensão no produzir uma universidade diferenciada – a situação que muitas vezes pode causar incômodos entre docentes que tenham um entendimento disso como uma limitação para a autonomia no trabalho acadêmico. Por outro lado, proporciona um espaço onde a prática universitária está bastante vinculada com o contexto social onde age, no caso, o dos povos indígenas. É bastante evidente esse acompanhamento e essa avaliação dos indígenas sobre o trabalho realizado no instituto, o que não acontece apenas de forma institucionalizada na criação de espaços de participação ou nas consultas formais, como nas ocasiões de construção do próprio Insikiran e dos Projetos

Políticos Pedagógicos dos cursos. A interação informal é tão valiosa quanto para construção dessa rede de controle social e parcerias. Isso é fortalecido na participação de docentes do Insikiran nas reuniões, assembleias, mobilizações e projetos das organizações indígenas e, na outra direção, pela presença dessas organizações e lideranças em atividades e projetos do Instituto. A própria característica de ser um espaço de formação para alunos indígenas, que já vivem o cotidiano da política indígena nas comunidades e no movimento, aproxima mais uma universidade com seus cânones ocidentalizados de uma interculturalidade com suas múltiplas dimensões.

Quando argumento que a interculturalidade e o ensino específico precisam ser determinados na ação política indígena, isso parte da própria experiência, ou seja, uma intuição bastante empírica. Não tem o espírito de produzir uma crítica à produção teórica sobre o tema, o que requisitaria uma discussão aprofundada nesse sentido, não sendo o escopo principal desta tese. A escolha por essa abordagem mais pragmática segue duas finalidades, sendo a primeira uma escolha pessoal por ser o meu principal meio de ação nesse contexto, portanto onde me sinto mais confortável, e a partir de onde penso a esse respeito. Desde o princípio do curso de Gestão Territorial Indígena trabalhei principalmente em projetos de extensão. O segundo motivo dessa escolha foi por acreditar que a alteridade que procurei encontrar com esta tese ganha muita nitidez quando direcionamos o olhar para o confronto político entre mundos que existe na busca indígena pelo ensino superior.

## **2.4 O bacharelado em Gestão Territorial Indígena na UFRR**

No ano de 2010, o Insikiran iniciou seu segundo curso, agora um bacharelado, dando seguimento nas demandas produzidas pelas lideranças indígenas e apresentadas na Carta de Canauanim. Em março daquele ano, ingressaram os primeiros 40 alunos de Gestão Territorial Indígena para, juntamente com os cinco docentes contratados mais o coordenador que até aquele momento estava lotado na Licenciatura Intercultural, implementarem a proposta estabelecida no Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso. Assim quando começou a primeira formação no Insikiran também não existia uma estrutura própria para o novo curso. A Licenciatura Intercultural cedeu provisoriamente duas salas de aula do bloco B, uma usada para a coordenação e outra dividida entre os docentes. As aulas aconteciam em salas do ciclo básico, prédio da UFRR com salas de aula para serem usadas por todos os cursos da universidade.

Outra similaridade com a Licenciatura é que os alunos das duas primeiras turmas também carregavam narrativas que remetem a uma característica desbravadora, falando da falta de infraestrutura, limitados apoios financeiros, dificuldades em encontrar professores para todos os temas e do planejamento por uma primeira vez dos temas contextuais/tempos comunitários/disciplinas instrumentais, aulas e atividades. Isso, por sua vez, gerou um comprometimento entre docentes e discentes para que as dificuldades pudessem ser contornadas conjuntamente, motivação que infelizmente com o tempo foi enfraquecendo.

O Projeto Político Pedagógico do curso começou a ser elaborado dois anos antes com a escolha no Conselho do Insikiran de membros para a comissão que ficou responsável pelo trabalho. Foram indicadas cinco pessoas: prof. Luiz Otávio Pinheiro da Cunha (presidente), profa. Lucianne Braga Oliveira Vilarinho, prof. Herundino Ribeiro do Nascimento Filho, prof. Mário Belarmino da Silva (representando os cursistas do Núcleo Insikiran) e profa. Pierlangela Nascimento da Cunha (representando as organizações indígenas). Os três primeiros eram professores no curso de Licenciatura Intercultural, sendo que o prof. Herundino estava contratado como substituto. No entanto, devido ao seu histórico trabalhando junto com o Conselho Indígena de Roraima (CIR), em especial na assessoria do Programa Pptal, as organizações entenderam que sua experiência contribuiria em pensar o curso de Gestão Territorial Indígena, por isso solicitaram sua inclusão na comissão. Os outros dois membros eleitos eram professores indígenas bastante atuantes no movimento indígena, principalmente de professores, onde já ocuparam a coordenação da Opirr; no caso da Profa. Pierlangela, também era a representante indígena de Roraima na Comissão Nacional de Política Indigenista (CNPI). Esses dois foram formados na Licenciatura Intercultural, o que somava na experiência, pois como professores e lideranças indígenas compreendiam as demandas de seus povos e como cursistas já tinham relação e conhecimento com a universidade.

O trabalho da comissão foi, primeiramente, o de realizar uma ampla consulta às organizações indígenas e às lideranças, buscando identificar o perfil esperado para a formação, objetivos do curso, áreas de interesse, preocupações em relação aos futuros cursistas e sugestões pedagógicas e curriculares. Entre as instituições que contribuíram estavam as quatro organizações indígenas e também Funai e Diei/Seed, que compunham o Conselho do Insikiran. Também foram ouvidas outras quatro organizações indígenas: Aliança de Integração e Desenvolvimento dos Índios de Roraima (Alidcir), Centro Indígena de Formação e Cultura Raposa Serra do Sol (CIFRSS), Conselho do Povo Indígena Ingaricó (Coping) e Sociedade para

o Desenvolvimento Comunitário e Qualidade Ambiental (TWM), que nessa época ainda não fazia parte do Conselho. Individualmente participaram como colaboradores 49 pessoas, sendo que 14 delas eram lideranças e professores indígenas. Obviamente também inspirou na proposta a permanente interação com o movimento indígena de Roraima, com o qual professores e alunos do Insikiran estão bastante relacionados, participando de mobilizações, projetos, assembleias e reuniões.

Realizada a fase da construção dos marcos que orientaram a proposta, passaram para a elaboração das estratégias pedagógicas, currículo e meios de implementação. Nesse momento, tiveram participação fundamental docentes de outras unidades acadêmicas da UFRR, pois no curso de Licenciatura Intercultural não havia profissionais que abarcassem todas as áreas de conhecimentos demandadas para o novo curso. A equipe de formulação do PPP reconheceu que na composição dos temas seria necessário mobilizar conhecimentos das áreas disciplinares “de geografia, antropologia, sociologia, direito, ecologia, ciência política, economia, administração, bem como ciências agrária e biológica” (UFRR/Insikiran, 2009, p. 32). Ainda, foram pensadas disciplinas instrumentais de Português Instrumental e Redação, Noções Básicas de Informática, Noções de Matemática, Língua Estrangeira Instrumental e Metodologia e Técnicas de Pesquisa. Ao todo, participaram 32 docentes da própria instituição e mais três colaboradores externos, ou seja, somando com as lideranças e professores indígenas que já vinham contribuindo houve um total de 49 pessoas envolvidas. Essa metodologia para elaboração do PPP e a composição da consulta foi espelhada no resultado final do documento.

Segundo consta no PPP do curso, dois importantes pontos das falas de lideranças consultadas orientaram sua elaboração:

O primeiro diz respeito ao desejo das lideranças de que os indígenas ingressem na universidade como indivíduos de sociedades que podem contribuir para o desenvolvimento do estado e do Brasil, ao contrário da imagem que é comumente veiculada a seu respeito, particularmente em Roraima, de que eles são um entrave ao desenvolvimento e uma ameaça à segurança nacional. O segundo, diz respeito à cobrança de que os jovens indígenas possam ter acesso ao ensino superior sem que sejam obrigados a abrir mão do convívio familiar e comunitário, para tanto é necessário discutir políticas específicas de ensino superior para indígenas e a reorganização curricular dos cursos destinados a eles (UFRR/Insikiran, 2009, p. 25).

Sobre o primeiro desses pontos, foram definidos pressupostos que deram o tom para a formação e o perfil esperado para os egressos. Inicialmente, foi escolhida uma abordagem sobre

identidade, diferença, diversidade e alteridade rejeitando o multiculturalismo, em que não bastaria um reconhecimento pela diversidade e respeito pelas diferenças, mas sim procurando problematizar as relações pelas quais elas são estabelecidas. Em suma, o que mais ganha relevância é a dinâmica capaz de produzir alteridades, sustentá-las no tempo e reformulá-las. Assim, a pedagogia aplicada e o currículo devem tratar esses aspectos como uma questão política. Nesse sentido, o esperado é que os gestores desenvolvam habilidades e competências técnicas, mas também assumam uma postura de compromisso social com seus povos, comunidades e organizações, para o fortalecimento político na direção da autodeterminação.

É nítido o alinhamento entre o PPP e o horizonte socioambientalista que tem um profundo diálogo e, de certa forma, uma coprodução de concepções com o contexto das discussões sobre gestão territorial indígena. Essa interação transparece tanto no conjunto de ideias que sustentam a noção de território usada quanto pelo vocabulário empregado.

O enfoque principal do Curso incide em uma concepção de gestão do território por meio da conciliação entre a conservação dos recursos naturais e o desenvolvimento socioeconômico como estratégia para o futuro sustentável das terras indígenas e da Amazônia. O Curso que ora propomos atuará na defesa do território e de seu patrimônio cultural e ambiental, na sensibilização e educação ambiental, na experimentação, investigação e demonstração ligadas à gestão sustentável dos recursos naturais e ainda no incremento à participação ativa dos atores locais, para garantir o usufruto das terras indígenas e respectivos patrimônios de forma sustentável.

O Curso atuará de forma a garantir a progressiva formação de cidadãos mais comprometidos com a salvaguarda do seu patrimônio cultural e natural [...] Enfim, além de garantir acesso ao conhecimento científico, vem fortalecer os laços entre as comunidades traçando redes (teias) sociais, promovendo uma estabilidade participativa num intercâmbio cultural entre as diversas lideranças, entre os formadores e os cursistas das diferentes comunidades, num contexto em que estes laços sociais reproduzem uma nova realidade multiterritorial fortalecida, não ultrapassando o limite da diferença identitária, que faz de cada comunidade ser e estar (UFRR/Insikiran, 2009, p. 15).

Esses territórios a serem gerenciados são aqueles reconquistados por meio das demarcações de terras indígenas. Portanto, aqui temos um recorte temporal bem definido no começo da década de 2010, quando, com a decisão do Supremo Tribunal Federal dando ganho de causa pela demarcação da Raposa Serra do Sol em área contínua, encerrou-se a última grande luta territorial em Roraima. Restam importantes territórios que ainda não foram devolvidos para as comunidades que ali vivem, situação que continua gerando mobilizações nas quais os docentes e discentes de gestão territorial indígena têm procurado tomar parte. E

enquanto essas situações não forem definidas, garantindo as áreas para quem pertencem historicamente, o problema das invasões das terras indígenas em Roraima não estará completamente resolvido. De todo modo, o curso surge junto com a necessidade das comunidades e organizações desenvolverem suas formas de viver no contexto recente de terras demarcadas, o que é expresso nas reuniões e assembleias indígenas, inclusive diretamente direcionado para a universidade, considerada dentro do grupo de parceiras.

As territorialidades que são definidas no PPP expressam o esforço de um grupo social, nesse caso as comunidades indígenas, em significar e interagir (no PPP, citando Little [2002], estão as ideias de ocupar, usar e controlar, mas pela própria experiência nesses anos discutindo territorialidades com os alunos e comunidades, prefiro o termo mais amplo – interagir) com o ambiente biofísico, transformando-o em seu território. Aqui o projeto para o curso executa uma manobra buscando vincular a produção das territorialidades com a montagem dos componentes curriculares. O que se tem é uma formulação bastante situada temporalmente no contexto apresentado anteriormente, o da discussão de gestão territorial indígena entre debates sobre etnodesenvolvimento e socioambientalismo, da demarcação das terras indígenas no estado bastante avançada, representando cerca de 46% da área de Roraima, e da promoção durante a primeira década dos anos 2000 de políticas públicas progressistas no campo educacional e do indigenismo.

Localmente está alinhado com as expectativas das comunidades indígenas articuladas principalmente nas assembleias e reuniões das quatro organizações indígenas mais atuantes no Insikiran, com participação majoritária de indígenas dos povos Macuxi e Wapichana. Elas debateram em torno da busca por determinar dentro dos próprios desejos os rumos das suas terras, da independência de assessorias, da formação de seus jovens para os serviços que necessitam, da busca por autossustentação nas condições atuais e do reconhecimento de pertencimento nas sociedades regional, nacional e até global, de acordo com seus próprios termos, modos de estabelecer relações e fortalecendo a alteridade. É nesse processo que o curso se dispõe a acoplar. Declaradamente afirma fazer parte de uma demanda do próprio interesse das lideranças indígenas e tem consciência da sua importância na inscrição das novas territorialidades que emergirão dessas confluências. Foi isso que procurou espelhar em seu currículo e estratégias pedagógicas.

No currículo, procuramos articular as discussões em torno de temas como economia, território, cultura, ambiente, patrimônio, Estado, movimento indígena, ONGs, participação,

gestão etc. No entanto, em olhada mais atenta de como isso é traduzido na grade curricular, chama a atenção que as denominações dos temas contextuais se adequariam perfeitamente em cursos não específicos e não interculturais. Isso é bastante perceptível especialmente nos temas da ênfase de Atividades Produtivas e Manejo Ambiental (Agroecologia), mas podemos encontrar as mesmas características por toda a grade. Apresento algumas: ênfase em Atividades Produtivas e Manejo Ambiental: “Criação e Reprodução de Animais”, “Tecnologia de Produção e Armazenamento de Grãos” e “Manejo de Recursos Pesqueiros”; ênfase em Patrimônio Indígena: “Recursos Naturais na Amazônia” e “Educação e Cidadania Ambiental”; ênfase em Serviços e Infraestrutura: “Geração e Distribuição de Energia e Redes de Telecomunicação”, “Estudo, Produção e Uso Sustentável de Recursos Energéticos” e “Edificações para Empreendimentos Sociais e Equipamentos Comunitários”; ênfase em

Empreendimentos Sociais: “Marketing de Empreendimentos Sociais”, “Gestão Turística de Ambientes Naturais” e “Rede Produtiva e Comercialização”.

É latente a falta de uma abertura na descrição dos componentes curriculares, no sentido de torná-los mais sensíveis ao que Alessandro Oliveira (2017; 2020) tem apresentado como *políticas indígenas do conhecimento*. Repercuta na capacidade das discussões serem afetadas pelas ontologias indígenas, por mais que trate delas, conseqüentemente limitando o aprofundamento nos pontos de contato entre essas visões produzidas em mundos distintos, dificultando a valorização das alteridades e a formação de acordos. Em parte, essa problemática pode ser atribuída a uma lacuna teórico-metodológica, no sentido de que acabam por não corresponder às organizações, comunidades e lideranças indígenas contemporâneas, de acordo com seus próprios termos. Isso implica que, em geral, as abordagens e textos que norteiam os trabalhos no curso sejam pautadas em termos quase sempre produzidos externamente ao contexto epistemológico dos povos indígenas, como etnodesenvolvimento (Stavenhagen, 1985) e a própria gestão territorial indígena (Sousa; Almeida, 2012), além de instrumentos como os Planos de Gestão Territorial e Ambiental (Funai/Cgam, 2013). Mesmo reconhecendo que há um esforço nessas formulações partindo de uma interação com práticas e discursos dos povos indígenas, até mesmo sendo ideias posteriormente apropriadas por eles, elas seguramente podem ser enquadradas no que Stengers (2005) chamaria de uma chave-maior, carregando uma base epistemológica instrumental bastante representativa das sociedades coloniais, que não é suficientemente neutralizada.

Acredito ser fundamental entender que essa formulação partiu de uma discussão em um ambiente predominantemente ocupado por representações do universo MacuxiWapichana. Em suas comunidades, está bastante presente a busca por soluções pragmáticas para determinados problemas e projetos, apresentados para a comissão de elaboração do PPP do curso, que, por sua vez, procurou acomodar nos temas contextuais. Para a materialização dos temas no currículo, diante da ausência de professores no Insikiran que dessem conta de todas demandas, foram consultados docentes dos demais cursos da universidade, muitos sem experiência em trabalhos com povos indígenas. Importante ressaltar que apesar de algumas dessas denominações apresentarem uma formulação em termos do universo técnico-científico, sua implementação depende prioritariamente do olhar que cada docentes colocará sobre os temas sob sua responsabilidade.

No texto do PPP, fica bastante aparente uma intencionalidade do curso em reconhecer e respeitar a trajetória histórica como povo e pessoal como sujeito indígena dos alunos que procuram essa formação, e incorporar valores socioculturais dos seus lugares de origem, em especial integrado a coletividades e a articulação com um movimento indígena. Para dar conta da complexidade envolvida, tanto pela polifonia, ideologias e interesses dos agentes envolvidos na gestão dos territórios indígenas quanto pela diversidade étnica, regional e histórica dos povos indígenas em Roraima, foi feita uma opção por um projeto pedagogicamente e curricularmente sem uma estrutura rígida. A ideia é que as discussões em sala de aula abranjam um conjunto de conhecimentos, produzindo leituras sobre o mundo atual, situando os povos indígenas nesses contextos e, ao mesmo tempo, instrumentalizando os alunos para interagirem em seu meio tecnicamente e politicamente com autonomia identitária, bem como que as atividades em suas comunidades e organizações complementem moldando o aprendizado de acordo com suas necessidades.

Voltado para esse objetivo de uma formação maleável que se ajusta às necessidades e às características de cada aluno, sempre entendido como sujeito parte de coletividades que também precisam ser apreendidas na sua trajetória dentro do curso, foi pensado uma estrutura de um currículo flexível. Ela se opõe a uma ideia disciplinar em que, por meio de metodologias pedagógicas e conhecimentos rigidamente estruturados em um currículo, os alunos passam a ser formatados no percurso. A ideia de *temas contextuais* em vez de *disciplinas* surgiu para dar conta dessa proposta. Existem algumas poucas *disciplinas instrumentais* no currículo, com

menor carga horária e, como o próprio nome diz, tendo a finalidade apenas de instrumentalizar alguns conhecimentos identificados como necessários para os gestores egressos.

Por semestre, são cursados três temas contextuais, com carga horária de 72 horas cada, e duas disciplinas instrumentais, com 32 horas cada uma, o que resulta em 75% (216 horas por semestre) das discussões em sala de aula serem no modelo de temas contextuais e 25% (72 horas por semestre), ou um quarto, acontecerem em disciplinas instrumentais. Um princípio esperado no curso por trás dessa abordagem dos conhecimentos no processo pedagógico por meio dos temas contextuais é que reforce a interação entre aqueles produzidos no campo técnico-científico e os existentes nas próprias comunidades de origem dos alunos. Essa dupla afetação deve tanto formar os discentes como modelar o curso em si e, na sequência, produzir sucessivas remodelações a cada semestre.

Apesar de reconhecer os temas contextuais como uma proposta potente, sua efetivação tem se mostrado bastante complicada, o que atribuo muito mais às dificuldades na sua implementação do que aos princípios que a sustentam. Em parte, pelas próprias limitações dos docentes de natureza epistemológica e mesmo ontológica e, também, de discentes que muitas vezes esperam um comportamento mais disciplinar por parte dos professores, tanto no sentido de fornecedores de conteúdos quanto de disciplinadores. Outro impedimento para sua concretização está numa parcial realização das atividades previstas para que isso aconteça, por exemplo, “as oficinas pedagógicas de planejamento e avaliação das atividades de cada semestre letivo” (UFRR/Insikiran, 2009, p. 32) que nunca aconteceram. Dessa forma, existe uma desarticulação do percurso formativo, e a execução das estratégias pedagógicas ficam isoladas dentro de cada tema, sempre a cargo de professores, que de forma individual ficam responsáveis para implementarem ideias como a integração dos conhecimentos com questões apresentadas pelos alunos, o ensino pela pesquisa e a participação de colaboradores. Essa é uma constatação que identifiquei como uma das fragilidades do curso, necessitando uma profunda e honesta avaliação coletiva, para que se chegue em estratégias em que a abordagem por *temas contextuais* tenha uma aplicação efetiva.

Sobre o segundo ponto destacado nas consultas às organizações e às lideranças indígenas, aquele apresentando a expectativa de que os jovens indígenas acessem o ensino superior sem afastar do convívio familiar e comunitário, a estratégia pensada foi o uso da pedagogia da alternância. Essa era uma preocupação muito presente entre lideranças comunitárias e responsáveis pelas organizações indígenas, pois percebiam que muitos jovens

quando saiam das comunidades para os estudos, em especial cursos superiores, acabavam se afastando. O PPP de Gestão Territorial Indígena atribui dois fatores a isso: o tempo que passam fora de suas comunidades para poder estudar e as propostas pedagógicas dos cursos distantes das realidades indígenas. A formação específica, diferenciada, intercultural e currículos flexíveis buscam aproximar o ambiente universitário dos mundos indígenas, enquanto que dividir o tempo de formação entre a universidade e as atividades nas comunidades e organizações pretende promover uma interação maior entre esses dois pontos e um vínculo dos alunos com seu povo.

O uso da alternância teve inspiração em três experiências anteriores, sendo a primeira delas do próprio Insikiran, que promove a formação em serviço dos professores indígenas na Licenciatura Intercultural. Outra proposta estudada durante a elaboração do PPP de Gestão Territorial Indígena foi a proposta de um curso elaborado pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), denominado Agroecologia em Terras Indígenas, mas que não chegou ser implementado. A terceira iniciativa de formação profissional, e que influenciou fortemente nessa construção foi o curso de Ensino Médio Indígena Integrado ao Técnico em Agropecuária e Gestão e Manejo Ambiental, do Centro Indígena de Formação e Cultura Raposa Serra do Sol (CIFCRSS). Essa é uma escola vinculada ao Conselho Indígena de Roraima (CIR), que está sediada na antiga missão católica do Surumu, terra indígena Raposa Serra do Sol, local histórico tanto para educação escolar indígena em Roraima quanto pela reconquista do território pelos povos indígenas.

Além do estudo do PPP do curso ofertado pelo Centro Indígena de Formação e Cultura Raposa Serra do Sol, foram realizadas visitas *in loco* e seus coordenadores foram bastante consultados na elaboração do bacharelado em Gestão Territorial Indígena. Ao reconhecer a importância dessa experiência produzida pelos próprios indígenas de Roraima, e trazer para si os aprendizados pedagógicos gerados por ela, buscou-se mais uma vez associar com processos já existentes no sentido de resultar em complementaridade. Isso é visto na relação entre os dois cursos que se atravessam de muitos modos, como na procura por egressos daquele curso pela formação superior na Gestão Territorial Indígena, o que inclui ex-coordenadores; atividades como cursos, feiras e seminários, realizadas conjuntamente entre os dois cursos; e a participação de docentes, discentes e egressos como professores, monitores e coordenadores no Centro Indígena de Formação e Cultura Raposa Serra do Sol.

Além de não afastar os alunos do convívio familiar e comunitário, outra finalidade pela introdução da alternância no curso teve em vista construir “uma ponte necessária entre escola e espaços de trabalho e comunidade/família, num todo integrado e indissociável do entorno ao qual o aluno encontra-se diretamente vinculado” (UFRR/Insikiran, 2009, p. 28). Por trás disso, está uma expectativa de que a vida cotidiana dos alunos, com suas vivências, produza subjetividades através do compartilhar, fundir e complementar as territorialidades de onde esses estudantes se originam, com as experiências de aprendizado na universidade, promovendo, assim, uma transposição de informações entre um e outro. Esse mecanismo deve moldar os conhecimentos em que estarão envolvidos dentro da própria realidade dos alunos, um jogo na relação interétnica que reforça e reformula identidades que, por sua vez, acabam por se territorializar no espaço.

A execução da alternância acontece dividindo ao meio o semestre, que geralmente ocupa cerca de quatro meses de atividades didáticas. Os dois primeiros meses são ocupados com aulas nas salas do Insikiran ou em outros espaços do próprio *campus* Paricarana da UFRR e, nos dois seguintes, os alunos são orientados a desenvolver atividades em suas comunidades. Também ocorre uma diferença entre as atividades orientadas nos quatro primeiros semestres de curso e os quatro finais. Nos primeiros, que acontecem nos dois anos iniciais do curso e são dedicados a uma formação básica, todos os discentes passam pelo mesmo percurso, incluindo os tempos comunitários. Assim, cada um dos quatro tempos comunitários é acompanhado por um ou dois professores responsáveis pela turma toda. Eles seguem uma sequência ordenada da seguinte forma: o TC-I é realizado dentro de uma organização indígena, com o objetivo de que o aluno conheça o funcionamento e a importância dela, exercite uma prática orientada nesses meios e crie uma compreensão política sobre sua formação; no TC-II passam a discutir com as comunidades por meio de sua apresentação como acadêmicos, participação nos processos locais de tomadas de decisão e práticas de metodologias de pesquisa e diagnóstico, com o objetivo de definir um tema de interesse e sistematizar informações sobre sua comunidade; o TC-III também é realizado inteiramente na comunidade, onde o aluno deve ampliar a compreensão do tema definido no tempo comunitário anterior e iniciar a formulação de um projeto de ação ou pesquisa sobre ele; já o TC-IV é realizado uma parte na comunidade e outra dedicada a pesquisas, que acontecem na cidade, pois deve contextualizar seu tema escolhido no universo institucional, normativo e das políticas públicas que o envolvem, produzindo uma articulação das demandas de origem comunitária com as políticas e epistemologias dos mundos

envolventes. Nos últimos dois anos do curso, os alunos passam a desenvolver seus projetos durante o tempo comunitário, que também começam ser denominados *estágio*. Para isso, escolhem entre docentes do curso aquela pessoa com quem se identificam para a orientação individual, e por esse professor será acompanhado e avaliado durante a últimas alternâncias.

Com essa configuração, a elaboração do Projeto Político Pedagógico do bacharelado em Gestão Territorial Indígena foi concluída em meados de 2009 e apresentado para votação no Conselho Universitário (Cuni) da UFRR na reunião do dia 13 de agosto do mesmo ano. Ao ser aprovado sob a Resolução nº. 011/2009-CUni, o curso é criado e passa para sua fase de implementação. Também foi o momento em que o Insikiran, que ainda era um Núcleo vinculado a Pró-Reitoria de Ensino e Graduação (Proeg) dedicado apenas à Licenciatura Intercultural, precisou de mais autonomia na sua gestão e abrangência nas áreas de pesquisa, extensão e pós-graduação. Por esse motivo buscou tornar-se uma unidade acadêmica da UFRR, e com a Resolução nº 009/2009-CUni foi transformado em um instituto, passando a ser denominado Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena.

O curso de Gestão Territorial Indígena é criado com o objetivo geral de:

Formar e habilitar gestores indígenas para atuarem profissionalmente em atividades que envolvam a gestão de territórios indígenas no âmbito da região Amazônica, particularmente a formulação, desenvolvimento, monitoramento e avaliação de políticas, projetos e ações que garantam a sua auto-sustentação, a defesa de seu patrimônio cultural e natural e a gestão da infra-estrutura e os empreendimentos necessários para viabilizarem a qualidade de vida de sua população (UFRR/Insikiran, 2009, p. 21).

Os objetivos específicos do curso não estão direcionados explicitamente para a formação: eles tratam de efeitos que devem ser produzidos por docentes e discentes, envolvendo suas práticas nos campos da pesquisa e extensão, bem como prevendo o resultado da ação profissional dos futuros egressos. Ao ler o que está listado nos objetivos, podemos ter uma visão sintética de como o curso, na sua concepção, visualizou o contexto da gestão territorial indígena para qual passou a formar jovens indígenas. Reproduzo-os aqui:

- Colaborar para o fortalecimento da autogestão indígena e o desenvolvimento de organizações, projetos e atividades específicas relacionadas aos territórios indígenas.
- Promover a proteção e defesa das terras indígenas e de seu patrimônio, incluindo os bens de natureza material e imaterial, do ponto de vista social, político, cultural, econômico e ambiental.

- Assessorar as comunidades e organizações nos projetos sociais de usufruto das terras indígenas, com vistas à ocupação de postos que exigem formação técnica ou para a representação junto às instâncias colegiadas de controle social da administração pública, em diferentes esferas e instâncias do poder público.
- Colaborar para a geração de políticas e práticas de uso dos recursos naturais em terras indígenas a partir de uma perspectiva intercultural e sustentável.
- Implementar políticas e práticas voltadas a garantir o uso sustentável dos recursos naturais das terras indígenas.
- Favorecer a discussão, reflexão e articulação de programas de pesquisa e extensão nas terras indígenas considerando a relação entre diferentes sistemas de conhecimentos – indígenas e ocidental/ científico, respeitando as práticas tradicionais e os processos organizativos específicos de cada comunidade.
- Promover o debate crítico sobre a questão territorial indígena, por meio de sua contextualização histórica e articulando-o às temáticas: sociocultural, econômica, ambiental e político-administrativa.
- Desenvolver responsabilidade socioambiental para com as gerações presentes e futuras.
- Contribuir para a realização ou realizar estudos no âmbito da temática sócio-ambiental nas terras indígenas e entorno (UFRR/Insikiran, 2009, p. 21).

O curso está organizado para ser realizado em quatro anos, ou oito semestres, sendo dividido ao meio entre uma formação geral ou básica e uma formação específica. Durante a primeira etapa, em dois anos todos discentes devem cursar os mesmos temas contextuais, tempos comunitários e disciplinas instrumentais; já na segunda, cada um deve optar por uma área específica de acordo com seu interesse ou tema a que decidiu se dedicar. Independentemente do direcionamento dado pelos alunos a partir da entrada na formação específica até o sétimo período a estrutura de cada semestre segue o mesmo padrão: é dividido praticamente ao meio, sendo os dois primeiros meses de tempo universitário e os dois seguintes de tempo comunitário, com carga horária, respectivamente, de 288 horas (216 horas em temas contextuais e 72 horas em disciplinas instrumentais) em sala de aula e 160 horas de atividades no tempo comunitário (também chamado de estágio a partir do quinto semestre). O oitavo e último semestre é dedicado apenas a um seminário de orientação de Trabalho de Conclusão de Curso (72 horas) e ao processo de elaboração desse trabalho (108 horas), mas também é ocupado cursando algum crédito que tenha ficado pendente durante a formação.

Inicialmente o curso foi criado com a previsão de quatro ênfases de formação específica: 1. Atividades Produtivas e Manejo Ambiental; 2. Patrimônio Indígena; 3. Serviços e Infraestrutura; e 4. Empreendimentos Sociais. Ainda no primeiro ano, provocado pelas

discussões entre os docentes que agora compunham o curso, ocorreram duas pequenas modificações na denominação dessas áreas. A primeira foi transformando a de Atividades Produtivas e Manejo Ambiental em Agroecologia, o que se julgou necessário avaliando que da forma como estava tinha um direcionamento excessivamente tecnicista e era espelhada na configuração dos temas propostos para essa ênfase. Buscou-se, dessa forma, dar uma orientação político-epistemológica, repercutindo no perfil dos professores contratados posteriormente e na reorganização dos temas contextuais por eles iluminados por essa perspectiva. A outra alteração se deu apenas pela constatação de uma ausência de tornar mais explícita a discussão de políticas públicas, fundamental para a gestão dos territórios indígenas, assim, foi acrescentada a essa denominação na ênfase de Serviços e Infraestrutura, passando a ser tratada como Serviços, Infraestrutura e Políticas Públicas.

Essa configuração em que, a partir do quinto semestre, cada aluno escolheria entre uma das quatro ênfases, seguindo um percurso formativo específico direcionado por ela, durou apenas nas primeiras turmas. Tão logo o curso iniciou e formou seus primeiros alunos, foi imposta, de fora para dentro, uma mudança que comprometeu a ideia lançada no Projeto Político Pedagógico e que, de certa forma, tem gerado uma relativa desorientação sobre a formação. A Pró-Reitoria de Ensino e Graduação (Proeg) da universidade, seguindo uma determinação do Ministério da Educação (MEC), cancelou a formação por ênfases e solicitou que o colegiado do curso definisse qual seria a formação final que pretendíamos – apenas uma. Caso quiséssemos manter as quatro áreas, precisaria ser transformado em um curso para cada, com ingressos já separados desde o vestibular. Em princípio, já que essa é uma alteração de efeitos bastante profundos e requer um amplo debate, manteve-se como formação a ênfase em agroecologia, que correspondeu a mais da metade da preferência dos alunos. Mesmo aqueles que cursam outras áreas acabam se formando com essa denominação. Desde então, o rumo do curso ficou bastante prejudicado, gerando desconfortos, desânimos, questionamentos e desagradados, sendo a necessidade de fazer essa reorientação um dos motivos que impulsionou a revisão pelo qual o projeto do curso passa neste momento.

## **2.5 A implantação e consolidação do curso de Gestão Territorial Indígena**

A implementação do curso foi possibilitada por meio de recursos do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído pelo

governo federal em 2007, sendo responsável pela expansão do ensino público federal por todo o país nos anos seguintes. Na adesão da UFRR ao Reuni, ficou definida a criação de sete novos cursos, entre eles os dois bacharelados indígenas do Insikiran. A difusão do Reuni pelas universidades brasileiras não foi isenta de críticas, entre elas, a produção de uma sobrecarga de trabalho docente e a expansão no número de alunos formados em moldes neoliberais (Lima, 2013), a lenta ampliação da infraestrutura com obras atrasadas e mesmo não concluídas (Bittencourt; Ferreira, 2011), o descompasso entre os investimentos e a ampliação de vagas e cursos (Paula; Almeida, 2020) e os sucessivos cortes no orçamento das universidades, que passaram a decrescer a partir de 2012. Apesar de todos esses problemas também terem seus efeitos sobre as experiências que vivenciamos no curso de Gestão Territorial Indígena, foram os recursos do Reuni que viabilizaram sua criação e implantação, de forma que avalio positivamente essas mudanças, mesmo sem desconsiderar a necessidade da manutenção dos investimentos para a continuidade do curso e a ampliação da qualidade.

Ainda no ano de 2009 foi realizado um concurso para professores, com a contratação dos primeiros cinco docentes lotados diretamente no curso. Fiz parte desse grupo, que também tinha uma historiadora com mestrado em geografia (responsável pelos temas dessa segunda área), uma antropóloga, uma professora com formação em artes e mestrado em memória social e um advogado. Eu, com formação em ciências sociais e mestrado em agroecossistemas na ênfase de desenvolvimento rural, entrei em uma vaga para temas relacionados à gestão de projetos, etnodesenvolvimento e políticas públicas. O mesmo professor da Licenciatura Intercultural que presidiu a comissão de elaboração do Projeto Político Pedagógico assumiu a coordenação do curso, ainda como cedido por um tempo, e tão logo conseguimos mais uma vaga para professor, ele foi transferido efetivamente para o curso.

Nossa contratação aconteceu entre o último mês de 2009 e o primeiro do ano seguinte, um tempo bastante curto para nos prepararmos, pois a primeira turma de 40 alunos já iniciaria em março. Ainda fizemos algumas reuniões mesmo antes de nossa posse, tendo em vista o escasso período para nos apropriarmos da proposta e preparar os temas do primeiro semestre. Foi uma situação bastante desafiadora diante do aspecto inovador do curso: não tínhamos muitos parâmetros para tomar como base, as formações para indígenas semelhantes eram em grande parte de cursos oferecidos por ONGs, e nenhum com a abrangência de um bacharelado. Partimos da denominação dos temas para passar a construir suas ementas e, posteriormente, pensar como estruturar um plano de ensino dentro de uma abordagem que respeitasse a

interculturalidade. Como já apresentei, não apenas éramos um grupo recém-criado, mas a maioria de nós tinha pouca ou nenhuma experiência em formação indígena. Assim, iniciamos com essas lacunas em nossa experiência pretérita, buscando compensar por uma forte motivação entre todas as pessoas envolvidas e, naquele momento, trabalhando de forma integrada, experimental e engajada.

Aos poucos, a composição do corpo docente foi se formando, chegando atualmente ao total de 15 professores, 13 efetivos e 2 substitutos. Existe entre o grupo uma configuração de formação diversificada, necessária para dar conta da proposta multidisciplinar sob a qual foi concebido o Projeto Político Pedagógico (PPP). Apesar disso, esses docentes não atingem toda a abrangência de temas abordados, sendo sempre necessárias colaborações de outros profissionais. A busca por essas parcerias nem sempre é resolvida: em alguns semestres, não é possível encontrar, nem na própria universidade ou mesmo externamente, professores interessados e com disponibilidade para colaborar em algumas das necessidades para o período. Quando isso ocorre, a coordenação do curso precisa ofertar outros *temas contextuais* ou *disciplinas instrumentais*, sem necessariamente haver correspondência entre os semestres que as turmas estão e a ordem que eles se encontram na grade curricular. Essa é a forma para que os alunos possam adiantar a conclusão dos créditos em seu histórico escolar e não fiquem com espaços vazios nos horários do semestre pela falta de opções de ofertas.

Praticamente todos os professores do curso têm formação em nível de doutorado ou estão em processo de doutoramento. Considerando somente o quadro de efetivos, apenas dois professores não estão nessas condições, ambos com titulação de mestre, e, também, são os com experiência docente no Insikiran mais antiga – já lecionaram na Licenciatura Intercultural e participaram da elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Gestão Territorial Indígena. Os dois também foram os únicos que acompanharam a construção de toda a proposta do curso; os demais docentes ingressaram a partir do curso já em implantação ou em funcionamento. Do pequeno grupo de cinco professores que foi empossado nos dois meses antes do curso receber os primeiros alunos, responsável por iniciar sua implementação, quatro permanecem até hoje.

Apesar de, na ocasião, sermos um grupo recém-formado e bastante inexperiente na formação superior indígena, iniciamos com muita motivação e comprometidos em apreender como realmente realizar uma proposta diferenciada. Essas características foram fundamentais para superarmos as dificuldades não apenas das lacunas teórico-conceituais, mas também

materiais. As primeiras delas foram principalmente dadas pela novidade da natureza do trabalho para grande parte dos docentes, o ineditismo da proposta requerendo um exercício constante de criatividade e o curto período de apenas alguns meses para prepararmos as condições teóricas, didático-pedagógica e estruturais de receber os primeiros alunos.

Quanto aos recursos, houve muitas carências, basta dizer que, naquele momento, só tínhamos o grupo de professores contratados. Assim como os demais cursos do Reuni implantados na universidade, ele foi criado e depois sua estrutura começou ser construída. Contamos com um apoio fundamental da Licenciatura Intercultural, que estava bastante consolidada: toda a sua infraestrutura, que é a mesma até a atualidade, já estava construída e contava com recursos do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind).

Identificamos três conjuntos de investimentos essenciais para a execução da proposta. O primeiro referente à infraestrutura, aos poucos, foi sendo atendida com a construção de um prédio com salas de aula, de professores e coordenação, seguido da compra de móveis e equipamentos. Os outros dois conjuntos são diretamente relacionadas com o fato de tratarmos de um curso específico indígena, que trata: (a) das condições econômicas para permanência dos alunos e (b) dos custos envolvidos com as atividades diferenciadas importantes na formação, como, por exemplo, o acompanhamento dos Tempos Comunitários, a participação dos estudantes e professores em reuniões, assembleias e eventos das organizações indígenas, custos com saídas de campo e realização de ações nas comunidades.

Desde o início, o coordenador do curso mantinha tratativas permanentes com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) do Ministério da Educação (MEC), buscando meios de financiamento das atividades do curso. Propusemos que, seguindo o modelo do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (Prolind), fosse criado um programa mais amplo, que contemplasse todos os indígenas que vinham ingressando cada vez em maior número nas universidades brasileiras, e reconhecesse outros cursos específicos para o público indígena além das licenciaturas. Por duas vezes, nos anos de 2011 e 2012, nossas demandas foram atendidas no final do ano, com a descentralização dos recursos apenas em novembro, inviabilizando sua execução na complicada burocracia que envolveu o uso desse dinheiro, e tivemos que devolver integralmente os valores na virada do ano.

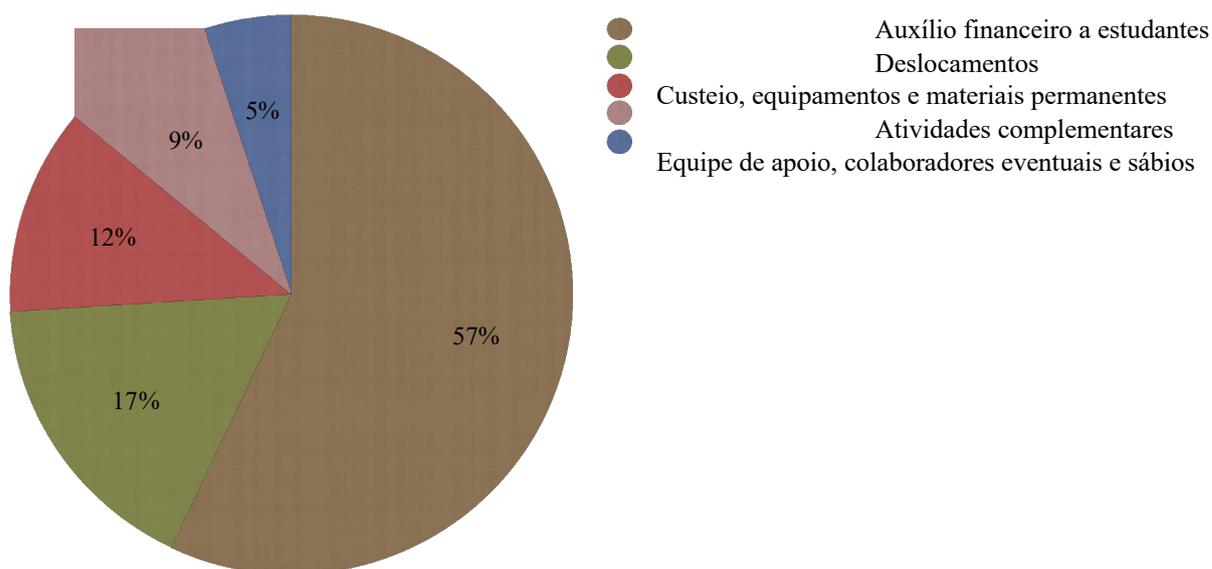
Esse é o procedimento regular nas instituições pública, onde grande parte dos recursos que o governo central repassa para suas entidades, como uma universidade, retornam quando não empenhados até o final do ano. Um processo de licitação obrigatório para o uso desses valores precisa de, pelo menos, três meses para que a UFRR consiga concluir, ou seja, um dinheiro que chega no penúltimo mês do ano só será utilizado se já existirem contratos firmados com fornecedores dos itens previstos. Na primeira vez, tentamos essa estratégia de buscar contratos ativos em que pudéssemos empenhar. Como não tivemos sucesso, no ano seguinte tentamos que, no curto período, fosse realizado um contrato único com uma fundação de amparo à UFRR – também não foi possível. No ano seguinte, foi criado o Programa de Bolsa Permanência, dando um fôlego para o curso e centralizando as atenções relacionadas a recursos, mesmo que as outras necessidades não tivessem sido atendidas.

Chegamos elaborar uma nova proposta no início de 2013, quando buscamos dimensionar detalhadamente as necessidades para dar conta da formação indígena por toda a UFRR. Isso incluía não apenas os alunos de Gestão Territorial Indígena, como também todos os ingressantes pelo Processo Seletivo Específico Indígena nos demais cursos da instituição e os do recém-criado curso de Gestão em Saúde Coletiva Indígena. Pelo levantamento que nos baseamos, era um total de 352 acadêmicos atendidos com auxílios financeiros e transporte. Os estudantes da Licenciatura Intercultural não foram incluídos, pois já eram contemplados pelo Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (Prolind). Na época, o total estimado foi de R\$ 2.466.993,67, dividido em onze linhas de ação, sendo que para a maior delas eram destinados 57% dos recursos, a de *auxílio financeiro a estudantes*. Apesar de nossa proposta, até o momento, não ter resultado em um programa amplo de financiamento para as especificidades da formação superior de indígenas, ela ajudou naquela ocasião na argumentação para a criação do Bolsa Permanência, que era nossa principal reivindicação.

Depois dos auxílios financeiros para alunos, o segundo maior investimento, cerca de 17% do total estimado, seria para os *deslocamentos* de alunos entre suas comunidades e a universidade nos inícios e finais de cada semestre, e no momento em que começa o tempo comunitário. Uma parte menor do recurso seria utilizado também no deslocamento de professores para acompanhar os tempos comunitários. É uma situação bastante específica desse público atendido, envolvendo transportes por vias terrestres, fluviais e aéreas, com custos variando desde comunidades próximas a Boa Vista, com preços de passagens relativamente

baixos, até alunos em comunidades acessadas por pequenos aviões, com valores bastante elevados da hora voo. A terceira necessidade que mais demandava recursos era bastante circunstancial, porque estava ligada com a implementação do curso, e também poderia ser custeada pelo orçamento da própria universidade ou do Reuni. Ela envolvia cerca de 12% do total da proposta para a compra de *equipamentos e materiais permanentes*, bem como de *custeio* das atividades pedagógicas e administrativas. Na sequência, algo como 9% era para ser usado com o que denominamos *atividades complementares*, que seriam atividades extracurriculares nas quais os alunos participariam como parte de seu percurso formativo, em especial na participação de encontros e reuniões de organizações indígenas, mas também intercâmbios e outros eventos dentro e fora do estado. Por fim, 5% eram para pagamento de *equipe de apoio, colaboradores eventuais e sábios* (Gráfico 1).

**Gráfico 1: Distribuição dos recursos previstos no projeto encaminhado para SECADI/MEC em 2013 para formação de indígenas nos cursos da UFRR, exceto para Licenciatura Intercultural**



Entre essas necessidades, as mais urgentes eram a falta de recursos financeiros para a permanência dos alunos durante o Tempo Universitário e seus custos de deslocamento. Durante os anos iniciais, grande parte do esforço despendido na gestão do curso foi buscando meios de atender ao custeio de necessidades básicas para que os alunos pudessem acompanhar as aulas com tranquilidade. Emergencialmente, um apoio da Funai concedeu bolsas de R\$ 200,00 para

todos os alunos, e pela assistência social da UFRR foi possível receber o fornecimento de lanches e almoços por algum tempo. Dessa forma, uma parte dos alunos conseguiam se manter cursando, mesmo assim, a grande evasão era um problema crescente. Nas conversas da coordenação do curso com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), do Ministério da Educação (MEC), um programa de bolsas era a principal demanda encaminhada. Na época, fizemos a proposta que elas viessem articuladas com projetos de extensão construídos com organizações indígenas, com o interesse em promover uma sinergia entre a formação dos alunos, as ações de extensão do curso e os projetos das associações indígenas, bem como fortalecer a relação entre elas e os discentes. Nas duas vezes que a Secadi/MEC descentralizou recursos para UFRR com base nos nossos projetos, também vieram recursos para essa finalidade, mas assim como o restante eles foram devolvidos.

Quando o Ministério da Educação publicou a Portaria nº 389, de 9 de maio de 2013, que criou o Programa de Bolsa Permanência, essa principal reivindicação foi atendida, beneficiando quase a totalidade dos alunos indígenas da UFRR. O Programa Bolsa Permanência foi muito mais abrangente e importante do que vínhamos propondo para a Secadi/MEC, pois envolvia todas as instituições federais de ensino superior brasileiras e, também, não era direcionado apenas para acadêmicos indígenas, pois concedia auxílio financeiro para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica de forma geral, com especial atenção para indígenas e quilombolas. Ele teve um efeito imediato e, tão logo implementado, foi percebido um maior interesse de novos candidatos pelo curso, redução da evasão e retorno de alunos que haviam se afastado. Por outro lado, como as bolsas seguiam apenas critérios socioeconômicos, étnicos e relacionados ao próprio curso superior, desconsiderando nossa intenção inicial que tivesse vínculo com projetos de extensão, não resultou em um acadêmico mais comprometido com o curso, a comunidade e o movimento indígena. Pelo contrário, mesmo o pertencimento étnico sendo considerado, a forma de credenciamento para ter direito ao recebimento da bolsa seguia uma lógica individual, que acabou repercutindo no próprio comportamento do aluno.

Essa é uma política pública fundamental para alunos nessa condição de vulnerabilidade socioeconômica. Com os sucessivos cortes de orçamento que temos sofrido nos anos recentes, sentimos um impacto tanto no ingresso quanto na permanência dos alunos, sendo essa carência de recursos um dos fatores determinantes para isso. Mesmo precisando, de aprimoramentos deve ser mantida e fortalecida, precisa urgentemente repor os cortes e aumentar a quantidade de bolsas oferecidas para garantir a permanência dos acadêmicos indígenas nas universidades.

Nos anos de 2021 e 2022, a UFRR recebeu apoio de uma emenda parlamentar de Joênia Wapichana, primeira deputada federal indígena do Brasil, representante de Roraima no Congresso Nacional. Com parte desses recursos, criou um Programa de Bolsas de Extensão para Discentes Indígenas da UFRR (Probei) com o perfil da proposta que fizemos para a Secadi/MEC no início do curso. Nesse ano de 2022, foram oferecidas 64 bolsas de R\$ 900,00, mesmo valor do Bolsa Permanência, sendo contempladas nos projetos de extensão coordenados por professores da UFRR. Por depender de emenda parlamentar, o Probei apresenta uma grande fragilidade, podendo ser suspenso a cada ano por falta de financiamento. Essa é uma experiência que deve ser mensurada e avaliada, pois pode trazer novos parâmetros para o Bolsa Permanência ou qualquer outro programa de bolsas para estudantes indígenas, assim como ele mesmo deve passar por melhorias, entre elas uma maior vinculação entre o programa e as organizações indígenas.

De alguma forma, o curso veio se ajustando a essas restrições orçamentárias e se consolidando apesar delas. Posso dizer com segurança que, nos anos iniciais de sua implantação, obtive um relativo sucesso na procura de candidatos por suas vagas, motivados pelo envolvimento entre suas atividades e as das comunidades e organizações indígenas, engajamento dos alunos nos processos de seus povos e reconhecimento da importância dessa formação. Pouco a pouco, foram surgindo obstáculos de muitas naturezas e contradições que foram se agudizando, vindo a se intensificar muito no cenário político após 2016, quando ganharam muita força e assumiram os governos tanto em nível nacional como estadual, políticos com posições anti-indígenas e propostas contrárias às que esses povos vinham discutindo sobre a gestão de seus territórios. São esses problemas e as condições atuais em que o curso se situa que requerem uma avaliação profunda e sua atualização. É preciso investigar se, para somar neste já complexo cenário posto, não há uma certa desconexão nas expectativas sobre essa formação entre os sujeitos diretamente envolvidos: comunidades, lideranças, organizações indígenas, docentes não indígenas e discentes indígenas. Existem indicativos que isso pode estar acontecendo.

Qualitativamente podemos perceber um certo afastamento entre o curso e o Insikiran como um todo das relações com as organizações indígenas. Isso tomando como parâmetro a intensa relação como ocorria no início da primeira turma em 2010, quando estávamos presentes divulgando o curso em muitas das reuniões e atividades não apenas em nível estadual, como também regional. Os acadêmicos eram bastante envolvidos nas organizações desses eventos e

convidados a participar como apoio, sempre se apresentando como cursistas. Não que isso tenha sido interrompido, mas não parece ter a mesma força como ocorria antes nem os mesmos resultados, o que merece ser compreendido mais detalhadamente, quais os motivos e soluções. Inclusive porque essa movimentação vai ao contrário do que se imaginaria, quando identifico que grande parte dos acadêmicos de gestão territorial indígena, egressos ou não, foram absorvidos por trabalhos nas organizações indígenas.

Temos também indicadores quantitativos que disparam um sinal de alerta que algo precisa ser revisado no curso. Destaco dois: o primeiro é a já apresentada alta taxa de evasão do curso, a maior entre as demais formações do Insikiran. O segundo está na outra ponta do percurso formativo, no ingresso de alunos com turmas cada vez menores. Existe um crescente desinteresse entre os indígenas de se candidatarem às vagas oferecidas pelo curso, uma situação que não se repete na Licenciatura Intercultural e nem na Gestão em Saúde Coletiva Indígena. Quando comparadas as vagas ofertadas para indígenas em todos os cursos da UFRR com as que tiveram candidatos efetivamente aprovados, essa situação salta aos olhos. No último vestibular indígena antes da pandemia (evitando considerar a influência desse momento pós-pandemia, que traz novos desafios para o interesse de candidatos pelas vagas em cursos superiores e o retorno dos alunos para as atividades presenciais), com provas realizadas no ano de 2019 para ingresso em 2020, ao todo se inscreveram 20 candidatos no concurso das vagas do curso de Gestão Territorial Indígena. Desses, apenas 14 concluíram o processo e foram aprovados, ou seja, das 40 vagas ofertadas 26 delas ficaram ociosas, correspondendo a 65% do total. Apenas os cursos de Agroecologia, Antropologia e Ciências Econômicas também não conseguiram preencher todas as vagas ofertadas nesse mesmo ano (Tabela 6).

Preliminarmente aponto algumas questões que compartilhamos nas conversas entre colegas, e podem estar na raiz de alguns dos problemas que atingem o curso. Se inicialmente, em conjunto com as primeiras turmas de discentes, existia uma forte energia criativa e motivação, isso pouco a pouco foi arrefecendo e as práticas se restringindo cada vez mais em uma execução burocrática, prejudicando a execução do PPP que se propôs flexível, maleável e aberto. Na verdade, quando pegamos o projeto do curso para analisar detalhadamente, constatamos que ele foi apenas parcialmente implantado, muitas das atividades previstas para sua execução não acontecem ou são desenvolvidas de forma protocolar. É certo que um projeto quando parte para sua implementação precisa de ajustes, introduzindo ideias novas e abandonando outras, mas existem pontos que quando não são ativados comprometem a

proposta como um todo. Isso reforça a importância de uma avaliação periódica e minuciosa do PPP, detectando o que foi de fato executado e o que não, o quanto isso implica no funcionamento da proposta como um todo e as possíveis explicações para o que não foi colocado em prática. É preciso identificar se quando algo não foi realizado é porque foi percebido que não eram necessárias ou foram modificadas; se houve um desinteresse, falta de esforço ou desatenção; ou, ainda, se é resultado da própria resistência da instituição e das pessoas envolvidas.

**Tabela 6 – Vagas ofertadas e preenchidas no vestibular indígena 2020 da UFRR, com processo realizado durante o ano de 2019**

Cursos		Vagas ofertadas	Candidatos aprovados
Cursos oferecidos pelo Insikiran	Licenciatura Intercultural	60	60
	Gestão Territorial Indígena	40	14
	Gestão em Saúde Coletiva Indígena	40	40
Demais cursos da UFRR com vagas ofertadas no Psei	Agroecologia	5	3
	Agronomia	6	6
	Antropologia	10	9
	Artes Visuais	5	5
	Ciência da Computação	3	3
	Ciências Biológicas	2	2
	Ciências Econômicas	5	2
	Ciências Sociais	4	4
	Comunicação Social	5	5
	Direito	5	5
	Engenharia Civil	5	5
	Matemática	5	5
	Medicina	2	2
	Psicologia	2	2
	Relações Internacionais	2	2
	Secretariado Executivo	2	2
Zootecnia	2	2	

Fonte: Elaborada pelo autor a partir dos dados nos editais do referido vestibular, disponíveis no site da CPV/UFRR.

Outra relação que precisa ser compreendida é a que se dá entre o curso e os próprios indígenas, comunidades e suas organizações. Com esses mais de 10 anos de existências, temos

condições de avaliar se de fato os resultados correspondem ao esperado pelo público envolvido e se permanecem os mesmos de quando a proposta foi criada. Um certo descompasso entre expectativas e o que temos produzido com a formação desses jovens indígenas, mesmo que sua maioria esteja realmente envolvida em trabalhos junto aos contextos de seus povos, já é sentido, e precisa de ajustes. Nisso contribui em muito a proximidade com as discussões, tanto nas bases do movimento indígena como de suas representações institucionais. Se demos uma largada intensamente envolvidos nesses debates, participando de forma bastante ativa, hoje não existe a mesma presença. Fortalecer mecanismos institucionalizados e informais para essa interação pode ser uma saída para que as perspectivas em relação ao curso se aproximem e produzam acordos.

Ampliando a dimensão para uma abrangência nacional, não podemos desconsiderar as mudanças políticas que o Brasil viveu nos últimos anos, atravessando também o dia a dia do curso. Quando tratamos dos direitos indígenas e a gestão de seus territórios nos termos de seus próprios objetivos, passamos recentemente por muitos revezes. O reforço da mentalidade hegemônica colonial com posturas anti-indígenas, definindo por meio de políticas públicas e incentivo declarado a invasão dos territórios indígenas, com pessoas e usos avessos aos das populações que ali vivem, afetam também a dinâmica do curso. Trabalhando sobre uma questão tão tensionada que é a terra, o curso sofre junto toda vez que a gestão territorial indígena é atacada. Se por um lado torna mais difícil a sua continuidade, por outro se coloca em uma situação de importância por ser um agente de resistência.

Os conflitos internos, principalmente entre docentes, que chegam a inviabilizar uma integração curricular, também é percebido como um problema a ser superado. O necessário diálogo entre temas, planejamentos coletivos e até complementariedade do tempo universitário com o tempo-comunitário ficam comprometidos pela dificuldade de docentes superarem suas diferenças teóricas, metodológicas, epistemológicas, políticas e pessoais. Sintomático disso é que, quando estive coordenando tempos comunitários desde o início do curso, em nenhuma das vezes me reuni com professores que trabalharam temas contextuais para as mesmas turmas naqueles semestres. Ora, se uma das finalidades da alternância é articular as discussões de sala de aula com os trabalhos que os discentes realizam em suas comunidades, é evidente que temos um grande prejuízo quando não interagimos com os planejamentos dos temas contextuais e os dos tempos comunitários.

Direcionando um pouco para a diversidade das relações interétnicas do ambiente sob qual se assenta o curso, antes de tudo é preciso considerar que elas contemplam a participação de lideranças e organizações indígenas que abrangem uma grande quantidade de etnias, etnorregiões e comunidades. No entanto, podemos identificar uma presença mais marcante dos povos Macuxi e Wapichana e, em menor proporção, mas também com uma presença significativa, os Taurepang. Mesmo que as propostas produzidas em conjunto com o Instituto busquem considerar todo o espectro sociocultural dos povos de Roraima, o universo MacuxiWapichana dita com mais força o tom. Isso foi determinante tanto para estabelecer as quatro áreas de formação e seus temas correlacionados quanto o perfil esperado do profissional formado. Portanto, é preciso considerar que temos outras realidades étnicas com seus próprios problemas, formas de perceber e expectativas em relação a formação universitária. Como um exemplo, mais adiante apresentarei informações sobre os Ye'kwana.

No entanto, ouvidas as lideranças desses povos atuantes na elaboração do PPP, definiram que os egressos devem sempre buscar atuar de forma coletiva como mediadores entre comunidade e os outros setores da sociedade, incluindo o governamental. Precisam desenvolver um “papel de articulador, gestor, técnico e, em algumas situações, representante legítimo do seu povo” (UFRR/Insikiran, 2009, p. 30), remetendo a necessidade de uma ação dupla, ao mesmo tempo técnica e com alguma espécie de liderança, assumindo um compromisso com seu povo, sua comunidade e as organizações. Se observarmos a divisão do curso em formação básica e ênfases, reproduz relativamente a ideia de formação de líder numa primeira etapa e o aprimoramento de técnico na seguinte.

A questão da formação de lideranças precisa ser olhada mais atentamente, pois as comunidades apresentam seus próprios meios de definir lideranças, realizar sua política interna (*política do malocão*) e estabelecer mediadores nas relações com outras sociedades. Atribuir a mesma importância e responsabilidade para estudantes por terem passado por uma formação específica e aprendido certas habilidades e conhecimentos, especialmente quando estamos falando da realizada dentro de uma universidade, provavelmente reconfigurará o tipo de agência exercido por eles. Isso vai ao encontro do que Gersem Baniwa define como as “novas lideranças políticas”.

O termo novas lideranças políticas é utilizado para designar aquelas que recebem tarefas específicas para atuar nas relações com a sociedade não indígena, ou seja, lideranças que não seguiram os processos sócio-culturais próprios para chegarem ao posto. São os dirigentes de associações e de

comunidades, os dirigentes políticos e técnicos indígenas. Embora complementares, são diferentes das 'lideranças tradicionais', como os caciques ou chefes de povos, clãs, fratrias ou sibs, tanto no processo de escolha ou legitimidade, quanto nas funções que exercem (Luciano, 2006, p. 15-6).

Como já discutido, descrevendo situações relacionadas ao vestibular indígena e as eleições do Insikiran, em muitas ocasiões as dinâmicas próprias da política indígena se incompatibilizam com a organização política, legal e pedagógica da universidade. Propondo uma alternativa a isso, algumas pessoas, e incluo-me neste grupo, defendem que a participação nas formas coletivas de exercer política, tanto a comunitária como das organizações indígenas ou do movimento indígena como um todo, deve ser considerada nas atividades didáticas e nos planos de ensino. É um reconhecimento que a universidade não dá conta da formação política e a conexão dos alunos no movimento, e até um questionamento se seria um papel dela. Essa participação junto do movimento, além de proporcionar uma prática política para discentes e também docentes, são momentos importantes para introduzir nos temas contextuais as discussões mais relevantes para a realidade dos alunos. Ainda, corrobora com a proposta de Linda Smith (2018) de vincular o ensino-pesquisa-extensão em uma agenda indígena.

O envolvimento dos alunos em atividades práticas dessa natureza não acontece sem resistência, tanto de docentes quanto os próprios discentes, em especial quando fazem parte das programações do movimento indígena. A principal justificativa é que essas participações afastam os alunos das salas de aula, reduzindo o tempo para a discussão teórica, e que atrapalham na execução dos planos de ensino. Um detalhe é que muitas vezes esses argumentos também servem para tensionar por uma redução no tempo destinado aos tempos comunitários. Outra questão é que diante da quantidade de organizações indígenas no estado e a extensa agenda de eventos que envolvem os indígenas, é preciso estabelecer critérios para definir em quais momentos e quem deve participar. Provisoriamente foi elaborado um formulário no qual os alunos deveriam informar quando fossem participar de alguma atividade externa, mas isso se mostrou insuficiente, pois no caso individual ou de poucas pessoas é preciso também pensar em como lidar com sua ausência na programação do restante da turma que permanece em aula e, ainda, muitas vezes essas participações envolvem a maior parte ou a totalidade dos alunos, precisando suspender a aula programada. Enquanto isso não é solucionado, permanecem os questionamentos sobre o que acreditam ser um excesso de participação, algumas vezes até não

liberando alunos, e, também, com manifestações de discentes discordando com algumas suspensões de aula para participarem de eventos e mobilizações.

Em alguma medida, esses questionamentos se intensificaram nos anos recentes, influenciados pelos conflitos políticos, nos quais o movimento indígena assumiu uma postura de resistência diante das ações do ex-presidente do país. Como suas políticas e atitudes feriam gravemente os povos indígenas, grande parte das reuniões e manifestações eram organizadas para avaliar a conjuntura e enfrentar as pressões que passaram sofrer. Um pequeno grupo de pessoas que fazem parte e interagem com o Insikiran se alinham com o pensamento desse governo passado e passaram a defendê-lo também na universidade. Um exemplo emblemático ocorreu no curso de Gestão em Saúde Coletiva Indígena, quando uma das docentes indígenas efetivas do curso, representante da Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (Coiab) no Conselho Nacional de Saúde (CNS), convidou os discentes e foi participar de manifestações convocadas pelas organizações indígenas, procurando dar visibilidade pública para os problemas na área da saúde indígena. Mesmo que estivesse pautada numa das missões definidas para o Insikiran e seus cursos, a da construção de um senso crítico coletivo acompanhando as principais discussões para que discentes possam formar suas opiniões e posicionamentos, e que sempre a participação em eventos é voluntária e não há restrição para que alunos decidam participar em outros de seu interesse, a professora foi denunciada na ouvidoria da UFRR, precisando se justificar diante de uma comissão de sindicância.

De toda forma, em uma rápida varredura sobre o que tem acontecido na gestão das organizações indígenas e entre os alunos do curso, egressos ou não, percebe-se que há uma absorção dessas pessoas como profissionais e lideranças. Ainda durante a formação, muitos passam a ocupar posições importantes, sendo escolhidos para representações e atuação em projetos. Evidente que alguns quando chegam no curso já exercem funções relevantes em suas organizações ou comunidades, mas são a menor parte. A grande maioria passa a se relacionar mais intensamente no contexto da política indígena e dos trabalhos a partir do curso. Encontramos vários exemplos, como o de uma aluna que ingressou bastante jovem, recém-formada em uma escola estadual de Boa Vista, onde sempre viveu, sem relação alguma com o movimento indígena, e foi construindo uma trajetória bastante engajada, resultando na participação ativa na formação de um movimento de juventude indígena estadual, na articulação de estudantes indígenas, inclusive em âmbito nacional, sendo eleita para cargos na Opirr, e segue profissionalmente no poder público em políticas direcionadas para as comunidades

indígenas. Aliás, o movimento de juventude indígena de Roraima, que atualmente é bastante forte e consolidado, tem em sua origem uma íntima relação com os alunos do curso, que participaram da sua articulação e organização do primeiro encontro estadual de juventude indígena.

Também podemos observar que o quadro profissional das próprias organizações indígenas tem se alterado gradativamente e, cada vez mais, podemos perceber que os postos de trabalho são ocupados por profissionais indígenas com formação. Alguns habilitados em áreas já bastante consolidadas como direito, administração, agronomia, psicologia, jornalismo, entre outras, mas também egressos de Gestão Territorial Indígena para trabalhos em diversos projetos relacionados com as terras indígenas. Um destaque que tem chamado bastante a atenção é que para muitos dos cargos das direções de organizações, as lideranças passaram a eleger alunos do curso. Como exemplo temos que muitos deles passaram ocupar as funções mais altas em importantes organizações indígenas, como Júlio David Rodrigues, presidente da Associação Wanasseduume Ye'kwana (Seduume); Enock Tenente Taurepang, ex-coordenador geral do Conselho Indígena de Roraima (CIR – atualmente está como vice-coordenador); Kelliane Cruz, coordenadora de mulheres do CIR; Secilita Sales Edmam Ingaricó, presidente do Conselho do Povo Indígena Ingaricó (Coping); Dário Vitorio Xiriana, diretor da Hutukara Associação Yanomami e Geovane Souza dos Santos, presidente da Associação do Povo Indígena Wai-wai (Apiw). Ainda não realizamos uma avaliação ou mesmo um estudo sobre o impacto da atuação de alunos e ex-alunos nesses espaços, uma lacuna que espero que em breve seja preenchida.

Ao mesmo tempo que esse envolvimento de alunos e egressos com trabalhos previstos nos objetivos da formação, e até o destaque de alguns como lideranças, configurem um relativo sucesso do curso, a evasão de muitos a partir da hora que se envolvem com essas atividades precisam ser consideradas. É bastante significativo que estudantes, no momento em que assumem essas funções, quase sempre interrompem curso, muitas vezes o abandonando definitivamente. Por exemplo, das seis lideranças que apresentei no parágrafo anterior, quatro concluíram o curso, sendo que essas foram eleitas após já estarem formadas, enquanto as escolhas das outras aconteceram quando ainda eram alunos. O tempo do curso não tem acomodado a dinâmica de uma agenda de liderança e as temporalidades inerentes a ela. Tão logo as pessoas passam a exercer suas funções ficam com dificuldades de seguir o curso, e as constantes faltas são justificadas pela necessidade de participar em reuniões, viagens e trabalho. Avalio que isso representa uma grande perda para o curso, pois se criarmos estratégias para

manter a presença dessas lideranças, elas poderão mobilizar com propriedade as discussões mais relevantes na atualidade, contribuindo na confluência entre a formação e as necessidades reais das populações indígenas. Há um potencial de manter a proposta pedagógica em movimento, promovendo uma formação viva, aprofundando a interculturalidade associada a questões relevantes.

Esta apresentação do curso de Gestão Territorial Indígena do Insikiran apoia não apenas um aprimoramento dele próprio, mas também traz questões que podem ajudar a pensar na criação de outros cursos com as características de serem diferenciados, específicos, interculturais e engajados/circunscritos em uma realidade social-cultural-territorial definida. Aliás, ser um agente inserido no campo da gestão de territórios de populações indígenas, envolvendo comunidades, regiões e até povos inteiros, coloca o curso em um lugar bastante relevante, por isso, precisa estar bastante consciente da sua responsabilidade. Esse é o principal motivo pelo qual sustento que o tipo de interculturalidade necessária, no caso, é a política, mais especificamente, a política indígena. Entendo que trabalhar no Insikiran requer condições de primeiramente estar sujeito a esse tipo de relação interétnica. Da mesma forma que a importância do objetivo principal desse curso, o território, e o seu formato baseado em intensas inter-relações com as pessoas desses territórios e suas organizações, sustenta não apenas sua relevância, mas também que sejam replicadas iniciativas semelhantes em outros estados brasileiros. Penso que essa é uma forma de as universidades participarem efetivamente do seu compromisso com essa parcela fundamental da sociedade brasileira que são os povos indígenas, mas agora ouvindo deles próprios como essas instituições devem contribuir.

### **3 GESTÃO TERRITORIAL INDÍGENA COMO NOÇÃO E PRÁTICA**

A discussão sobre a noção de gestão territorial indígena está, pelo menos, há duas décadas ganhando força no Brasil e, por meio dela, ações são impulsionadas, políticas públicas demandadas e, principalmente, agentes são mobilizados. Debates sobre o tema têm sido permanentemente promovidos pelos movimentos indígenas, indigenismo e academia. As questões relacionadas ao território, que ocupam uma posição central para o movimento indígena organizado a partir da década de 1970, são aqui tratadas como uma das principais chaves de pensamento. É uma movimentação bastante óbvia, pois foi expressa já desde o início das articulações políticas em torno da importância fundamental da demarcação das terras indígenas. Mais recentemente, o volume crescente de situações (projetos, ações, políticas públicas, eventos e pesquisas) aglutinadas pela ideia de gestão territorial reforçam o peso do território nas últimas décadas. Nessa fase denominada por Oliveira (2011) de pós-demarcatório, a permanência do território numa posição de destaque é revigorada pelo deslocamento do eixo dos processos de reconquista para a direção da produção de formas de viver nas terras indígenas. Isso mobiliza práticas e discursos que rapidamente estão abrangendo todos os povos indígenas brasileiros sob o efeito do uso do termo gestão.

De acordo com o Instituto Socioambiental (ISA), no Brasil existem 256 etnias diferentes (ISA, 2022). No último Censo, realizado pelo IBGE no ano de 2010, 896.917 pessoas se declararam indígenas, equivalente a 0,47% da população brasileira. São 324.834 (36,2%) indígenas vivendo em cidades e 572.083 (63,8%) em áreas rurais, neste caso quase todos em terras indígenas. A área total coberta por terras indígenas no país é de 117.377.533 hectares, equivalendo a 13,8% do território brasileiro, sendo que 115.344.445 hectares delas se encontram na Amazônia Legal, representando 98,3% da extensão das terras indígenas brasileiras. Esses dados demonstram uma parte da dimensão e diversidade do tema que trato aqui. Assim como seria uma abstração bastante forçada reduzir toda ela em uma ideia generalista de povo indígena, sendo mais adequado reconhecer os povos indígenas nas especificidades de cada etnia, também acredito que a gestão de seus territórios deve ser encarada da mesma forma. Então, parto de uma ideia de gestão territorial indígena que tenha um olhar bastante sensível para as diversidades.

O processo atual de territorialização dos povos indígenas brasileiros foi desencadeado pela colonização, sendo desde então construído e reconstruído cotidianamente nas lutas

indígenas numa situação de contato (Oliveira Filho, 2004). Se anteriormente os povos originários tinham outras relações com seus lugares e com a terra, caracterizadas por um dinamismo fluido, aberto e em expansões, com permanente movimento (Seeger; Viveiros de Castro, 1979), com a invasão europeia passaram a ser incluídos na lógica territorial do invasor, a qual sempre enfrentaram e resistiram. Apesar que talvez o mais certo seja entender como excluídos, já que o projeto colonial é de apropriação dos seus territórios, alma e corpo pela religiosidade, ideologia e o mercado ocidental.

Em Roraima, foi um processo iniciado por meio do estabelecimento malsucedido de aldeamentos, na invasão por fazendas e na escravização de pessoas indígenas para trabalhar na produção de látex no Baixo Rio Branco e outros trabalhos em regiões mais distantes da Bacia Amazônica (Santilli, 2002). Até o século passado, indígenas comumente eram empregados nos trabalhos das fazendas com a mesma violência, estabelecendo regimes de escravidão ou análogos. A onda colonial, iniciada na metade do século XIX, quando os territórios indígenas foram invadidos por fazendas de gado, marcou a sociedade do Estado, explorando o trabalho indígena e, ao mesmo tempo, os circunscrevendo nas camadas mais baixas da então em formação sociedade regional (Farage; Santilli, 1992). Foi resistindo e tensionando a esse ordenamento do território que os povos indígenas passaram a produzir suas formas de territorialidades. Desenvolveram uma série de estratégias e, recentemente, a demarcação de terras indígenas se apresentou como fundamental para preservação e retomada de partes de seus territórios invadidos.

A Constituição de 1988 reconheceu para os indígenas o direito originário sobre seus territórios, estabelecendo um prazo de cinco anos para que o Estado homologasse as terras indígenas, o que não foi cumprido. De toda forma, apesar de esse processo até hoje não ter sido concluído, de acordo com os dados apresentados pelo ISA (2022), quando se trata da Amazônia Legal, já estão reservadas/homologadas 78,67% das terras indígenas. Se for tomado um período como referência para essas demarcações, ainda de acordo com as informações levantadas pelo ISA, foi durante a década de 1990 que mais de 50% das áreas dessas terras indígenas na Amazônia Legal foram homologadas. Para visualizar o avanço nos anos seguintes sobre a destinação dessas áreas para usufruto dos povos indígenas, esses dados ainda demonstram que, entre janeiro de 1999 até dezembro de 2010, foram homologadas mais 24,55%, e da última década até os dias atuais apenas 2,85%. Isso demonstra o processo de demarcação na Amazônia Legal impulsionado pela constituição de 1988, o *boom* nas homologações na década de 1990, a redução gradativa delas nos anos seguintes, iniciando uma etapa em que o desafio da gestão das terras indígenas emerge com muita importância.

Vale destacar, ainda, que existem, até o momento, terras por serem demarcadas e terras demarcadas em processos arbitrários, colocando em prejuízo as suas populações, situação bastante grave. É necessário que haja urgência na conclusão desses processos de demarcação e ampliação. Significa que indígenas ainda não podem contar com seu território para viver, ao mesmo tempo que vivem em permanente tensão e violência pelas pressões que buscam impedir a retomada de parcelas de suas terras em um processo regular, justo e legal, definido constitucionalmente. Um recente estudo realizado pelo Conselho Indigenista Missionário (Cimi) levantou que existem, apenas para os estados do Amazonas e Roraima, 202 terras indígenas que chamaram “Sem Providências”, quando não foi ainda constituído nem um Grupo Técnico para iniciar as etapas de demarcação. Também encontraram mais 15 casos no Amazonas onde o Grupo Técnico foi estabelecido, mas não concluiu seu trabalho, terras que definiram como “a identificar” (Cimi, 2022). Na fase demarcatória em que estão parados os processos, ainda não constam os mapas oficiais, e “sem o devido estudo e mapeamento qualificado junto dessas populações, é impossível saber a verdadeira área correspondente ao território indígena de cada uma das demandas” (Cimi, 2022, p. 37). Em Roraima, temos três terras indígenas nessa situação, todas classificadas como “Sem Providências”: Anzol, Arapuá e Lago da Praia.

De toda forma, o resultado das terras já homologadas e registradas inaugura um processo em que é preciso articular seu presente e futuro, focado no vínculo das populações indígenas com seus territórios, pensando na garantia da sobrevivência em todas as dimensões das vidas que dali se desdobrarão. Uma discussão que começa a emergir de forma crescente ainda nas duas décadas finais do século passado (Correia; Barreto Filho, 2009) e, já nos anos da década de 1990, aparecem muitos debates e experiências sendo consolidados sob o prefixo *etno*. Esse início tem um direcionamento de caráter diagnóstico e normativo: são eventos e práticas aglutinados em torno de conceitos como, por exemplo, etnodesenvolvimento, etnomapeamento e etnozoneamento. E como constatado por Little (2006), até meados da década de 2000 havia poucas experiências dentro do que definiu como etapa de execução. Com o aumento de projetos e ações desenvolvidos nas terras indígenas, com graus variados de participação conjunta entre indígenas e parceiros, voltados para execução de estratégias, projetos e implementação de planos, com a posterior avaliação dessas experiências, completamos o que entendo como o campo onde ocorrem as práticas de gestão territorial indígena.

Tanto os conceitos de terra indígena quanto de gestão territorial indígena fazem parte de uma continuidade das estratégias de retomada territorial, autonomia e autodeterminação dos povos indígenas numa relação com a sociedade envolvente, o que podemos entender dentro da

ideia de resistência mimética apresentada por Albert (1995). Isso porque são categorias que só se fizeram relevantes no contexto de contato, quando o uso das terras pelos próprios indígenas, agora em condições definidas por relações coloniais, ficou restringido por regras desse poder hegemônico. Diante disso, emerge a gestão territorial indígena que articula territórios, conhecimentos e tradições dos povos indígenas, com os seus desafios e expectativas contemporâneos, envolvidos em uma situação de contato, disputas coloniais e saberes de diversas origens. Tomando como ponto de partida as terras indígenas e o protagonismo dos povos que ali vivem, participam ainda diversos agentes do campo governamental, não governamental, acadêmico e da cooperação internacional, sendo tratados como parceiros. No entorno da noção de gestão territorial indígena ocorre uma verdadeira polifonia, pois ela converge práticas, interesses, agendas, ideias e definições distintas, que entre complementaridades e antagonismos resultam nas experiências que acoplam com as diversidades de realidades indígenas onde esses processos acontecem.

Não pretendo buscar uma unificação para a noção de gestão territorial indígena, muito menos tratá-la como um conceito ou método. Acredito que uma das suas potencialidades está em poder fazer pensar e agregar agentes em torno de práticas. Isso reside na variedade de perspectivas que podem ser alçadas quando os povos indígenas buscam soluções partindo dessa noção, por meio dela se torna possível mobilizar parceiros, conhecimentos, técnicas e tecnologias que abordam a questão por direções distintas. Visto assim, as diferenças quando confluem acumulam competências. Para dar conta dessa complexidade, percebo que compreender a gestão territorial indígena como um campo pode trazer bons resultados. Nele podem passar as principais questões em uma interação por meio das práticas, produzindo acordos por meio de uma comunicação interétnica, construindo processos de intersubjetividades ou “acordos pragmáticos” (Almeida, 2003).

### **3.1 Territorialidades construídas, terras indígenas retomadas**

Pretendo inicialmente, para discutir sobre a noção de gestão territorial indígena, recuperar três eventos que, de certo modo, deflagraram as ideias que venho construindo sobre o tema. Não por acaso, ocorreram exatamente no momento em que esse se tornou um assunto fundamental para meu cotidiano, pois havia acabado de ingressar como docente no curso de Gestão Territorial Indígena. Acredito que, com o trio de situações escolhidas, ao mesmo tempo que me insiro no debate, posso ilustrar e na sequência desdobrar reflexões conectadas ao

restante da discussão. Todas ocorreram no processo das consultas durante o ano de 2010 para a elaboração da Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas (PNGATI), Decreto nº 7.747, de 5 de junho de 2012.

Participei ativamente do Encontro Preparatório para a Consulta Regional da PNGATI - Prévia Roraima/RR, reunião articulada pelo CIR em Roraima, acontecida na cidade de Boa Vista, entre os dias 22 e 23 de junho de 2010. Foi uma forma de consulta estadual, e o CIR fez a chamada para o debate, articulando com as demais organizações indígenas do estado. Ao chamar de “forma de consulta estadual” de modo algum quero reduzir sua importância e legitimidade, apenas demarcar que, inicialmente, o Grupo de Trabalho Interministerial para elaboração da proposta da Política Nacional de Gestão Ambiental em Terras Indígenas (GTI/PNGATI), comissão encarregada de organizar as consultas, não havia previsto etapas estaduais. Foi no transcurso do processo, em uma dinâmica de diálogo dessa comissão com as organizações indígenas, que se evidenciou a necessidade de algumas reuniões preparatórias para dar conta da complexidade e dimensão da Região Norte (Oliveira, 2011). As propriamente chamadas “Consultas da PNGATI” aconteceram em nível de abrangência regional, com cinco consultas sendo realizadas entre os anos de 2009 e 2010. A delegação de Roraima participou da Consulta Regional da PNGATI – Amazônia Ocidental, realizada entre os dias 25 e 28 de junho em Manaus, juntamente com delegações indígenas dos estados do Amazonas, Acre, Rondônia, Amapá e parte do Pará.

O movimento indígena de Roraima, por uma discussão provocada pelo CIR, decidiu que era fundamental consultar suas bases, definindo os delegados e preparando um posicionamento estadual mais articulando para a participação na etapa da Consulta Regional. Isso ressoou na comissão organizadora do processo de consultas em nível nacional, que já havia realizado outras reuniões prévias. Inicialmente, foram provocadas pelas lideranças do Mato Grosso, sendo realizada a primeira delas em Cuiabá. Para o GTI/PNGATI, essa primeira experiência de reuniões em menor nível que o regional “serviu para revelar efeitos políticos e metodológicos importantes para o processo de construção da Política” (Oliveira, 2011, p. 40). Como consequência, constituíram um grupo de trabalho com o objetivo de dinamizar a articulação das consultas com as associações e comunidades locais. Numa articulação do CIR com o GTI/PNGATI, foram mobilizados os recursos com instituições parceiras, que viabilizaram a realização da reunião prévia de Roraima, tendo como base os documentos que subsidiaram as Consultas Regionais, seguindo também a mesma metodologia. Ao final, uma pequena comissão, da qual fiz parte, ficou encarregada de sistematizar todos os encaminhamentos

demandados nas discussões, produzindo um documento síntese, que foi apresentado e aprovado pelos participantes.

Após participar dessa reunião preparatória local, acompanhei a comitiva indígena de Roraima prestando um apoio na etapa regional de Manaus. Lá aconteceu o primeiro dos eventos que quero destacar. Durante um dos intervalos, em meio de uma conversa entre mim e uma antropóloga consultora da Agência de Cooperação Técnica Alemã (GTZ), ela fez uma pergunta sobre a qual penso até os dias de hoje. Ainda não havia completado quatro meses do momento em que recebemos os primeiros alunos no curso de Gestão Territorial Indígena e nem seis que eu havia tomado posse como docente na UFRR. Ela demonstrou um interesse sobre o curso e curiosidade sobre qual abordagem estávamos dando para conceituar território. Essa também era uma questão que vínhamos discutindo entre colegas do curso. O entrecruzamento entre a cidade de Boa Vista e as comunidades, por meio do que acompanhávamos com os alunos, apresentava algumas questões. Havia, inclusive, um pequeno número de alunos que sempre viveu em Boa Vista; outros, em especial aqueles de comunidades mais próximas da cidade, viviam em um intenso trânsito entre os dois lugares. Isso somou-se às intensas relações entre os dois espaços, bem como das terras indígenas com seus entornos. Então, tínhamos como desafios estabelecer uma compreensão da extensão dessa rede territorial e como abordar dentro do curso e, ainda, que tipo de encaminhamentos poderíamos dar na formação dos alunos que sempre viveram na cidade. Respondi ao questionamento relatando nossa experiência até aquele momento e, quando estava concluindo, a antropóloga falou algo sobre o que me baseio até hoje, apesar não ter certeza sobre qual o posicionamento dela, pois quando começou falar fomos interrompidos para voltar à reunião que reiniciava. Eu definia toda essa teia de relações que atravessam o território por meio dos acadêmicos de Gestão Territorial Indígena e como ainda nos era difícil articular sob um foco da terra indígena. Ela interrompeu e só deu tempo de dizer: “é isso, acredito que a unidade de território é a terra indígena”. Não posso dizer o que ela queria explicar com isso, retornamos para a sala de reunião, mas essa última fala permaneceu como um ponto de reflexão.

Um segundo evento diz respeito às discussões sobre o uso do etnozoneamento como ferramenta de planejamento dentro da PNGATI. Os processos de demarcação de terras indígenas em Roraima são bastante conhecidos principalmente por duas terras indígenas emblemáticas, terra indígena Yanomami e terra indígena Raposa Serra do Sol. No entanto, existem 26 terras indígenas no estado com o processo demarcatório bastante controverso e com territórios pequenos para os padrões da região. Por sua dimensão reduzida, estarem fragmentadas de forma descontínua de outras terras indígenas que fazem parte de um mesmo território e cercadas por fazendas, são chamadas de terras indígenas demarcadas em ilha.

Contrastam com outras sete terras indígenas de maior extensão, como essas duas mais conhecidas, as quais abrangem várias aldeias, e são denominadas de terras indígenas demarcadas em área contínua. Na discussão da questão do etnozoneamento, durante a reunião prévia de Roraima, lideranças das etnorregiões formadas por terras indígenas em ilhas levantaram a situação que alguns dos maiores problemas incidentes sobre seus territórios são causados pelas fazendas em sua volta. Como encaminhamento resultou a deliberação determinando que uma faixa no entorno das terras indígenas precisa ser incluída no etnozoneamento. Inicialmente, era previsto o uso dessa ferramenta apenas para a área dentro dos limites das terras indígenas. As características restritivas impostas em uma terra indígena demarcada num território muito inferior ao que corresponde ao daquela população e as demais problemáticas que emergem em uma terra indígena em ilha expõem com maior nitidez a afetação causada por esse entorno.

Essa proposta também foi aprovada na Consulta Regional da Amazônia Ocidental, assim como a maioria das outras elaboradas na prévia de Roraima, em grande parte pelo fato de a delegação do estado ter ficado distribuída por todos os grupos de trabalho na Regional e cada pessoa delegada ter recebido uma cópia do documento síntese produzido em Roraima. Na minuta do decreto, elaborada pelo GTI/PNGATI a partir dos resultados das Consultas Regionais, a proposta o etnozoneamento mais abrangente foi reelaborada, com a introdução da ideia de uma faixa de segurança etnoambiental no entorno, a qual deveria ser abrangida no etnozoneamento da terra indígena. Por fim, o texto publicado no Decreto nº 7.747, de 5 de junho de 2012, que criou a PNGATI, excluiu a discussão, devolvendo o etnozoneamento como uma ferramenta para ser usada apenas dentro dos limites das terras indígenas. Sobre o entorno no decreto da PNGATI, ficou definido que a política deve “promover a participação dos povos indígenas e da Funai nos processos de zoneamento ecológico-econômico que afetem diretamente as terras indígenas” (Brasil, 2012). Por ter sido um tema que me chamou bastante a atenção nas discussões, motivado pela problemática de abordar pedagogicamente no curso as questões dos entornos das terras indígenas, em especial daquelas em ilha, acompanhei as transformações que o texto foi sofrendo durante suas etapas (Quadro 1).

**Quadro 1 – Sobre ferramenta de etnozoneamento**

ETAPA	TEXTO RESULTANTE
Documento base para discussão	Promover o etnozoneamento das terras indígenas (GTI/PNGATI, 2010a, p. 10).
Proposta da Reunião Preparatória de RR	Garantir o processo participativo amplo das comunidades indígenas para definição do Etnozoneamento das terras indígenas, faixas de segurança etnoambiental e regiões adjacentes, que deverão ser respeitados pelos Zoneamentos Econômicos Ecológicos (ZEEs) e outros mecanismos de planejamento regional (CIR, 2010, p. 3).
Minuta elaborada pelo Grupo de Trabalho Interministerial	<p><u>Objetivos específicos sobre entorno e etnozoneamento</u></p> <p>XII – estabelecer no entorno das terras indígenas uma faixa de segurança etnoambiental, no âmbito do seu etnozoneamento, com foco nas ações de fiscalização, monitoramento, recuperação e educação ambiental e indigenista;</p> <p>XIII – promover o etnozoneamento de terras indígenas, abrangendo as faixas de segurança etnoambiental, como instrumento de planejamento e gestão territorial e ambiental, com a participação e controle direto dos povos e comunidades indígenas; (GTI/PNGATI, 2010b, p. 5).</p>
PNGATI - Decreto nº 7.7474, de 4 de junho de 2012	promover o etnozoneamento de terras indígenas como instrumento de planejamento e gestão territorial e ambiental, com participação dos povos indígenas;

Mudanças no texto referente à ferramenta de etnozoneamento nas diferentes etapas de consulta para elaboração da PNGATI, até sua promulgação no Decreto nº 7.477, de 5 de junho de 2012.

O último dos eventos que quero destacar foi a discussão sobre se a PNGATI deveria atender ou não indígenas residentes nas cidades, gerando um debate bastante longo na reunião da Consulta Regional em Manaus. Havia dois grupos entre os participantes, dos quais distingui que um era composto por representantes do povo Wajãpi, defendendo a posição onde a PNGATI não deveria incluir os indígenas que moram nas cidades. Como já expus, tratava-se de um tema bastante latente para nós no curso de Gestão Territorial Indígena, estávamos ainda no primeiro semestre de atividades e já na turma inicial ingressaram alunos que viviam na condição urbana. Era um desafio pensar uma formação em gestão territorial indígena que abrangesse indígenas em situação de vida construída principalmente ou até exclusivamente nas cidades. Importante lembrar que 36,2% da população indígena brasileira reside em áreas urbanas. Portanto, era uma escolha entre delimitar a política para a gestão territorial indígena apenas às terras indígenas ou construir uma abordagem focada nos indígenas independentemente de onde vivam. Ou seja, se uma significativa população de indígenas seria ignorada pela PNGATI ou se, por meio dela, poderia ocorrer alguma forma de reterritorialização dessas pessoas.

A decisão foi para votação, quando a proposta incluindo os indígenas moradores das cidades obteve grande maioria dos votos. Chegou a constar entre as diretrizes da minuta do decreto nos seguintes termos: “XII – garantia da implementação da PNGATI para povos e comunidades indígenas residentes nas cidades, naquilo que seja compatível, e de acordo com suas especificidades e realidades locais” (GTI/PNGATI, 2010, p. 3). Já o resultado apresentado no decreto tem seu texto todo direcionado para as terras indígenas, mas não exclui, porém não cita os indígenas que vivem nas cidades. Existem dois momentos do texto em que podemos interpretar que a política trata de indígenas em áreas urbanas, ambos em suas diretrizes. O primeiro, indiretamente, quando estabelece o “reconhecimento e valorização das organizações sociais e políticas dos povos indígenas e garantia das suas expressões, dentro e fora das terras indígenas” (Brasil, 2012). O outro trecho informa que a “implementação da PNGATI para povos e comunidades indígenas, cujas terras se localizam em área urbana, naquilo que seja compatível, e de acordo com suas especificidades e realidades locais” (Brasil, 2012). De todo modo, avalio que a questão sobre a atenção direcionada para a população indígena urbana não foi resolvida na PNGATI.

Os três eventos que relatei ilustram quanto os recortes territoriais definidos nos limites das terras indígenas, uma categoria política e administrativa que conquistou posição central para povos indígenas, precisam ser abordados em um quadro bem mais amplo. A artificialidade de fronteiras físicas contendo a complexidade dinâmica da vida dos povos indígenas faz com que esses territórios transbordem. Traduzir em termos como território e terra indígena os modos de vida que tais populações praticam nos seus lugares, como se apropriam simbolicamente e se relacionam com a terra, não é uma tarefa automática. Trata-se de cosmologias diversas no entendimento com seu espaço físico, desdobrando em relações variáveis sobre estes territórios. No entanto, no contexto atual, resultante dos séculos de territorialização desencadeado a partir do início da colonização, é preciso considerar que essas categorias atravessam a vida dos povos indígenas de muitas maneiras, da mesma forma que produzem ações dentro de um campo que vem sendo chamado de gestão territorial indígena.

Para compreender um pouco mais da dificuldade em estabelecer limites para os territórios indígenas, é preciso considerar que esses povos variam em estruturas socioculturais, algumas com maior grau de estabelecimento no lugar e outras mais migratórias. De toda forma, há um entendimento que se relacionam com as fronteiras como estruturas abertas, fluidas e em expansão (Seeger; Viveiros de Castro, 1979). Também, a tentativa de uma aproximação da noção de território com alternativas semânticas similares do universo compreensivo de povos indígenas esbarra na barreira de não existirem conceitos equivalentes (Gallois, 2004). A

dificuldade aumenta quando precisam ser reenquadrados na categoria jurídica mais rígida de terra indígena. Ao delimitar fronteiras físicas são restringidos modos de vidas que eram estabelecidos em territórios abertos. Como diz Oliveira (1996), promove um encapsulamento dos povos indígenas por uma lógica de ordenamento territorial estatal, onde esse controle das regras de delimitação serve ao que chama de uma pax colonial, liberando largas extensões de terra para benefício dos invasores. Nesse sentido, para a sobrevivência não apenas física, mas também sociocultural, importam muito as dimensões das terras demarcadas. Em Roraima, isso é bem demonstrado na tensão gerada pela disputa entre demarcação das terras indígenas em ilha ou em área contínua.

Se por um lado conceitualmente encontramos tais limitações numa definição determinística das terras indígenas, por outro, em uma perspectiva mais ampla, percebendo as relações que não estão restritas a elas, é possível produzir uma reelaboração da categoria dentro dos processos de territorialização contemporâneos dos povos indígenas. Isso é fundamental, pois, na história recente da redemocratização brasileira, foi por meio da luta territorial que os povos indígenas encontraram formas de resistência e reprodução de suas identidades. Albert (1995) situa a categoria genérica de terra indígena numa “condição política de resistência [dos povos indígenas] e permanência de sua especificidade social” (p. 3), sendo uma estratégia de territorialização que passa a ser construída dentro de um movimento social, a partir dos anos de 1970. Portanto, a delimitação territorial com todas suas dificuldades e seus questionamentos, sob uma visão pragmática, é a principal forma de sobrevivência física e cultural da população indígena brasileira.

Com os avanços das fronteiras de colonização sobre a Amazônia brasileira, os indígenas, como um grupo ameaçado, por meio de um engajamento em movimentos de resistência organizados, utilizam dessa que é uma categoria jurídica do código da sociedade envolvente, para reivindicar o que o Bruce Albert chama de contra-espacos diferenciados. Nessa luta, os indígenas reelaboram suas identidades, considerando que “a auto-definição de cada protagonista alimenta-se não só da representação que constrói do outro, mas também da representação que esse outro faz dele” (Albert, 1995, p. 4). Assim, apresentam-se muitas vezes unificados sob a denominação genérica de índios, sem que efetivamente se deixem reduzir a ela, garantindo também a reelaboração das especificidades dos diversos grupos étnicos. Ele define esse processo como resistência mimética, que foi formado com os movimentos indígenas originados da década de 1970 em diante, sendo “um mecanismo essencial na formação das ‘etnias’ da Amazônia atual e de sua organização política” (Albert, 1995, p. 3). Esses argumentos

reforçam a posição central da luta pela retomada das terras indígenas, perdurando até hoje, mesmo em territórios já demarcados.

Lisboa (2017) conecta o movimento indígena articulado no último quarto do século XX com uma efervescente emergência identitária de povos indígenas, chamada de etnogênese, estabelecendo uma relação com os processos de territorialização. Define esses processos, que aparentemente poderiam ser paradoxais, como uma reversão daqueles “a que esses grupos foram submetidos historicamente, quando tiveram suas terras tomadas e seus modos de vida alterados em razão de forças coloniais (missões religiosas, aldeamentos) e estatais (indigenismo oficial) de territorialização” (Lisboa, 2017, p. 73-4). Em suas análises, consegue demonstrar como a constituição dos sujeitos acadêmicos indígenas da UFRR está ligada aos processos de etnogênese e territorialização. Isso situa historicamente o trabalho que realizamos no Insikiran, posicionando-o no enfrentamento ao colonialismo, aglutinado pelo movimento indígena na luta pela terra, e mais recentemente se configurando na manutenção da vida sobre áreas retomadas.

Da mesma forma que as retomadas territoriais servem para a resistência dos grupos indígenas que permaneceram sobre suas terras, ela também revigora e reorganiza identidades indígenas que foram dispersadas por força da colonização. Ao descrever que os processos migratórios sempre estiveram presentes entre os povos indígenas, mas que foram intensificados em uma proporção sem precedentes com as frentes de colonização, João Pacheco de Oliveira (1996) complexifica essa relação entre território e cultura indígena. Ele apresenta o movimento de saída das aldeias em direção às cidades e fazendas dentro de uma multiplicidade de formas de mobilidade determinadas historicamente, tendo consequências na coesão grupal, dependência das sociedades envolvente, recusa da identidade e abandono das tradições culturais. Mas reconhece que também há o seu reverso, em que a destribalização não é uma fatalidade histórica, populações que foram praticamente destruídas culturalmente e perderam parcelas consideráveis de seus territórios se reorganizam, formando novas identidades e construindo uma etnicidade emergente. “Nesse processo de (auto) construção social, o antigo território assume uma enorme importância simbólica e emocional, a referência de unidade e a força catalisadora do grupo étnico sendo a reconquista territorial” (Oliveira, 1996, p. 9). É essa importância da terra indígena para as identidades indígenas atuais, estando dentro de terras indígenas ou não, que uso como argumento para a centralidade da categoria quando tratamos de gestão territorial indígena.

Na mesma direção, Little (2006), sistematizando alguns conceitos e práticas em gestão territorial, nos quais apresenta sete diretrizes globais, define na primeira delas as terras indígenas como unidades básicas de análise e atuação. Ao juntarmos as terras com ideias como

resistência mimética, territorialização e etnogênese, é possível visualizar que até mesmo as vidas indígenas que se realizam distantes delas, de alguma forma, são irradiadas e se conectam com os territórios, partindo pela ancestralidade das lutas. Na busca pela retomada territorial por meio da demarcação das terras indígenas, fundando uma nova relação dos indígenas com a terra, agora juridicamente impactada, ocorre um processo de etnicidade a ela vinculado. E isso tem tanto uma influência na definição das identidades étnicas quanto é formadora de coesões políticas, relações sociais e articulações.

Apesar das noções de território e terra indígena se misturarem, e muitas vezes uma ser tomada pela outra, elas apresentam características próprias que as distinguem. Isso é expresso claramente por Seeger e Viveiros de Castro (1979) quando dizem que “é preciso sublinhar a diferença entre um conceito de terra como meio de produção, lugar do trabalho agrícola ou solo onde se distribuem recursos animais e de coleta, e o conceito de território tribal, de dimensões sócio-político-cosmológicas mais amplas” (p. 104). À ideia de terra indígena João Pacheco acrescenta o seu reconhecimento por meio de medidas administrativas definidas pelo Estado brasileiro, as quais não cabem para entender a relação entre as sociedades indígenas e seus territórios, que para ele não são simples, naturais ou de origem (Oliveira, 1996). Dominique Gallois (2004) define que “território não é apenas anterior à terra e terra não é tão somente uma parte de um território” (p. 39). Para ela, enquanto a terra indígena trata do processo político-jurídico realizado pelo Estado, território “remete à construção e à vivência, culturalmente variável, da relação entre uma sociedade específica e sua base territorial” (Gallois, 2004, p. 39). Com cada uma dessas categorias apresentando suas características próprias, cabe considerar que a noção de terra indígena, ao se fundamentar em critérios materiais e legais, se adequa melhor ao discurso moderno por aproximar o território da possibilidade de ser tratado como recursos e posse, ao mesmo tempo que restringe o que seria o território e as múltiplas formas de habitar desenvolvidas pelos povos indígenas.

Por consequência, a terra indígena não é uma tradução do que poderia ser considerado um território indígena, esse também de difícil definição devido às muitas territorialidades e às mobilidades históricas dos povos indígenas brasileiros. A terra está muito aquém da abrangência territorial dos povos, resumindo-se a parcelas recuperadas por processos políticos tencionados com a colonização e arbitrados juridicamente pelo Estado. Quero destacar duas das faces das terras indígenas, uma normativa e outra política. A normativa está escrita no artigo 231 da Constituição Federal Brasileira, que ao mesmo tempo que garante esse direito originário aos povos indígenas, define os critérios para sua demarcação. Dentre os avanços que esse dispositivo garante, ele altera uma perspectiva sobre a definição de uma terra indígena baseado

em um critério de imemorialidade na ocupação para o de tradicionalidade, corrigindo a injustiça colonial que fez com que muitos povos dispersassem de seus territórios. A Constituição é complementada mais detalhadamente no ordenamento jurídico subsequente que define os procedimentos até a homologação e registro: Decreto nº 1.775, de 8 de janeiro de 1996, que define os procedimentos administrativos para a demarcação; e a Portaria do Ministério da Justiça nº 14, de 9 de janeiro de 1996, que estabelece as regras que orientam os trabalhos antropológicos na elaboração do Relatório circunstanciado de identificação e delimitação da terra indígena.

Na formação dos territórios indígenas pelos critérios constitucionais, eles estão definidos como “terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições” (Brasil, 1988, Art. 231, § 1º). Ela é complementada pelas orientações dadas pela Portaria nº 14, de 9 de janeiro de 1996, que estabelece as regras de como deve ser elaborado o Relatório circunstanciado que identifica e delimita as terras indígenas (Ministério da Justiça, 1996). Esse relatório é arbitrado administrativamente pela presidência da Funai, dando os subsequentes encaminhamentos para o ministro da Justiça e, por fim, ao presidente da República. Na portaria estão definidos os elementos básicos para subsidiar a tomada de decisões dos gestores, que de certa forma é o que interessa ao Estado para considerar uma área como terra indígena. Esses critérios são orientados dentro dos quatro pré-requisitos da Constituição: habitação permanente, atividades produtivas, meio ambiente e reprodução física e cultural.

Acredito que o detalhamento nas normas é algo bastante relevante dentro dos processos de territorialização deflagrados pelas demarcações. As definições estabelecidas legalmente, até certo ponto, medeiam uma leitura do território entre as territorialidades indígenas, os povos indígenas, com suas expectativas e problemas, e a sociedade nacional com suas múltiplas visões sobre esses povos e interesses. Assim, os relatórios circunstanciados, bem como a ação política dos diferentes agentes envolvidos e interessados no processo se tornam fundamentais. “Nesses relatórios, eles [antropólogos responsáveis pela elaboração] procuram evidenciar a existência de diferentes lógicas espaciais que, em cada caso específico, promovem determinadas articulações entre essas distintas dimensões de uma Terra Indígena” (Gallois, 2004, p. 37). É uma peça fundamental na retomada territorial, em que é estratégico articular as territorialidades indígenas, configurando-as em um espaço físico que será demarcado e denominado terra indígena.

Já a face política diz respeito ao jogo de disputa territorial, e diante das novas pressões os povos indígenas forçam “o Estado brasileiro a admitir a existência de distintas formas de expressão territorial – incluindo distintos regimes de propriedade – dentro do marco legal único do Estado, atendendo às necessidades desses grupos” (Little, 2002, p. 13). E quando destacamos os distintos regimes de propriedade, é preciso explicar que o ordenamento territorial brasileiro só apresenta dois regimes reconhecidos em seus códigos: o privado e o público. Essa foi uma discussão crítica no momento da elaboração da Constituição. A incapacidade do Estado brasileiro de minimamente considerar em seus códigos legais modos indígenas de se relacionar com a terra onde vivem, já estando bastante consolidado a não existências de propriedade sobre a terra e as formas coletivas de habitar, em partes justifica o registro das terras indígenas como propriedade da União, com usufruto exclusivo para os povos para as quais foram demarcadas.

No jogo em disputa naquele momento, havia uma preocupação, destacada por Seeger e Viveiros de Castro (1979) com o que chamaram de fantasma da emancipação, que por um lado concederia direitos individuais sobre parcelas de terra alienáveis e, por outro, inseriria os indígenas também de forma individualizada na sociedade envolvente como peões ou camponeses sem terra. Era necessária uma luta em duas frentes: “a garantia da propriedade do território tribal em termos dos conceitos jurídicos nacionais; e a garantia de autogestão da alocação dos recursos deste território em termos das normas próprias a cada grupo” (Seeger; Viveiros de Castro, 1979, p. 108). E é nessa interação com a terra indígena como instrumento possível para garantir direitos que os povos indígenas procuram transformá-la de uma estrutura limitante para uma possibilidade de realização ontológica, sendo as terras indígenas, ao mesmo tempo, estratégias territoriais para defesa de suas áreas e uma nova onda de territorialização para os povos indígenas.

Isso representa uma territorialidade específica que passou a ser formada, em uma parte orientada conjuntamente pelas regras da demarcação, mas fortalecida e ressignificada pela luta da retomada. Entendo a territorialidade como lógicas da organização territorial de um determinado grupo social, “é uma abordagem que não só permite recuperar e valorizar a história da ocupação de uma terra por um grupo indígena, como também propicia uma melhor compreensão dos elementos culturais em jogo nas experiências de ocupação e gestão territorial indígenas” (Gallois, 2004, p. 37). Em síntese, são as formas como os grupos sociais estabelecem suas relações com o território. Nesse caso é por meio de uma história de povos com suas distintas cosmologias, a qual é fortemente marcada pelos eventos de reivindicação das áreas que precedem sua demarcação efetiva.

Partindo de suas cosmologias, que já há algum tempo interagem com as das demais sociedades envolventes, com todas as possibilidades, limitações e problemas que isso apresenta, fundamentado em sua organização política, esses povos iniciam um novo processo de territorialização. João Pacheco define esse processo de territorialização como um objeto político-administrativo, que no caso brasileiro são as comunidades indígenas, que vêm “a se transformar em uma coletividade organizada, formulando uma identidade própria, instituindo mecanismos de tomada de decisão e de representação, e reestruturando as suas formas culturais (inclusive as que o relacionam com o meio ambiente e com o universo religioso)” (Oliveira, 1998, p. 56). Portanto, esse processo de territorialização ditado pela demarcação da terra indígena é largamente marcado por três elementos intrínsecos a própria categoria: (a) uma concepção material da terra que imprime modos de apropriação e gestão de recursos à área delimitada; (b) os aspectos jurídicos-administrativos do processo demarcatório vinculado ideologicamente ao Estado moderno capitalista; (c) confronto político que se dá pela resistência indígena diante as frentes de colonização.

Nesse ponto cabe destacar, como apontado por João Pacheco, que todas as culturas indígenas já estão em contato umas com as outras desde antes da chegada dos brancos, realizando intensas trocas materiais e culturais. Ainda, que “movimentos migratórios também ocorreram com intensidade conduzindo sociedades indígenas para regiões com recursos ambientais muito diferentes dos existentes nos locais que anteriormente ocupavam” (Oliveira, 1996, p. 8). Os processos de territorialização, em que grupos sociais de uma forma dinâmica sempre em transformação vão imprimindo significados e negociando em um espaço físico, se aproximando dele, e o tornando em território, são uma permanente na história desses povos. É, ao mesmo tempo, uma ruptura e uma continuidade dessa forma de território institucionalizada por meio da terra indígena, uma espécie de territorialidade artificial que é apropriada segundo suas formas de significação, mas que requerem estratégias atuais, das quais a gestão territorial indígena tem participado ativamente.

Outro aspecto relevante que agrega complexidade ao contexto contemporâneo são as cosmologias em questão no cenário de uma constante interação entre mundos. Se por um lado o uso das categorias de território e terra indígena, sob um ponto de vista político e organizacional, impõe limites pelas relações interétnicas constituídas, por outro também existem implicações internas à cosmopraxis desses povos. Talvez esse seja o ponto de mais difícil compreensão para os sujeitos externos que interagem com esses grupos étnicos e, quem sabe, para eles próprios também. Podemos encontrar muitos desafios e limites quando confrontados os pontos de vista em meio à comunicação interétnica, situação sempre presente

nos processos de gestão territorial indígena. Aliás, trabalhar na formação de indígenas no curso de Gestão Territorial Indígena é uma fonte inesgotável de eventos dessa natureza. Por mais que, ao pensarmos territórios, nos empenhemos em compreender aspectos relacionais para além de um espaço físico onde se desenrolam as vidas dos povos que ali habitam, esbarraremos em complicações ontológicas para alcançarmos percepções sobre agências que essas populações reconhecem em seus lugares.

Podemos descrever interações que não se limitam aos contextos físicos, partindo para aspectos sociais, culturais, econômicos e até mesmo interétnicos, inclusive passando por relações com agência entre humanos e não humanos, buscando compreender as relações com a terra e sua dinâmica. No entanto, tenderemos focar em aspectos materiais da relação e procuraremos trazer minimamente para o domínio de uma racionalidade instrumental. É uma limitação epistemológica que gera ruídos na comunicação intercultural e que não devem ser apagados, também não precisam ser totalmente eliminados. É importante, por meio de um exercício contínuo, estabelecer conexões comunicativas mínimas entre essas cosmopráxis, cruzando as barreiras ontológicas sem a necessidade de abandonar as divergências, interagindo por meio de equivoques controladas (Viveiros de Castro, 2018).

Corriqueiramente, no exercício da docência intercultural, deparamo-nos com situações em que esses equívocos aparecem, sejam elas em sala de aula, orientações, participação em eventos ou simples diálogos. Nelas ficam evidentes nossas limitações e nos vemos obrigados a lidar com relações territoriais que não conseguimos apreender num primeiro momento e, muitas vezes, nem é possível minimamente estabelecermos uma compreensão sobre elas.

Numa orientação de trabalho de conclusão de curso (TCC), um aluno do povo Wapixana, durante a pesquisa, ouviu sobre as restrições de chegar em um determinado lugar nos horários próximos ao nascer e ao pôr do sol, também sobre não realizar registros fotográficos sem determinados cuidados. Era onde a comunidade havia se originado, nele existe um olho d'água e resquícios da ocupação histórica. Como sua pesquisa tratava da memória social sobre o processo de demarcação da terra indígena, sendo esse um lugar bastante citado nas entrevistas, sentiu a necessidade de fotografar. Conseguiu uma moto emprestada exatamente no final do dia, para não perder a oportunidade e acreditando que não deveria ser tão grave a afetação que lugar causaria sobre ele, e dirigiu-se juntamente com a esposa em um horário próximo ao pôr do sol. Pouco após retornarem, ambos se sentiram mal, passando alguns dias bastante doentes, no caso dele agravando e preocupando seus familiares. Além disso, a maioria das fotos também se apagaram do cartão de memória, outras ficaram com qualidade muito ruim. Esse foi um evento que marcou substancialmente as discussões dali por diante.

Mesmo tendo se evidenciado muito a importância de trazer isso para dentro do seu TCC, de forma que refletisse sobre o território onde foi demarcada a terra indígena, como orientador esbarrei em minhas limitações, assim como as impostas pelos formatos como escrevemos nossos trabalhos. No diálogo com o aluno, pouco contribui para conjuntamente encaminhar uma análise que valorizasse a riqueza da situação, mesmo percebendo que estava diante de uma situação em que a agência do território, de formas não humanas, estava se impondo na situação. Todo esse evento foi explorado apenas em um parágrafo no final de seu trabalho, nas considerações.

As relações com o ambiente da pesquisa, como lugares de moradias dos antepassados da comunidade, guardam muitos vestígios das lembranças contada pelos anciões. Esses lugares proporcionaram experiências que ficarão para a vida toda. O espiritualismo presente nesses lugares, especificamente no Sítio do Barro, mostrou a importância de respeitar as regras e os horários de visitação. A captura de imagens desses lugares em horários inoportunos, mostrou outro lado que ouvia falar pelos anciões, mas que não tinha vivenciado até o momento, os espíritos invisíveis. Fenômenos presentes nas narrativas contadas pelos anciões da comunidade e que apareceram nos relatos de uma das entrevistas. Vivenciamos de perto as forças espirituais que esses lugares apresentam e que permitiram ter uma nova concepção do mundo dos invisíveis. Isso modificou a minha relação com esses ambientes considerados sagrados pelos anciões. Parte dessas experiências foram vivenciadas por moradores próximos da minha residência na comunidade (Silva, 2017, p. 98).

Essa presença de lugares com agências diversas, assim como dos “donos” de lugares, seres, animais, plantas, serras, rios etc., é uma constante na cosmologia dos povos indígenas amazônicos. Para Carlos Fausto, essa é uma categoria “constituente da socialidade amazônica e caracteriza interações entre humanos, entre não humanos, entre humanos e não humanos e entre pessoas e coisas” (Fausto, 2008, p. 329). Para ele isso “implica a constituição de um mundo atravessado por relações de domínio, mas não uma cartografia cósmica de propriedades distintas e exclusivas. Essas relações de domínio são múltiplas e potencialmente infinitas. Tampouco estão dadas de uma vez por todas: elas têm sua dinâmica pós-mítica, sendo possível apropriar-se ou ser apropriado, inserindo-se em uma nova relação de domínio” (Fausto, 2008, p. 341). Dada a sua importância, ele considera que não foi dispensada, ainda, a devida atenção por parte das pesquisas etnográficas, o que em partes justifica a dificuldade de introduzir essas compreensões para o campo da gestão territorial.

Ao discutir o caso da construção de um Plano de Gestão Territorial e Ambiental para a Terra Indígena Jacamim no estado de Roraima, Oliveira (2020), apresenta o conceito *awnetypan amazad* dito em língua wapixana durante uma das oficinas. Isso ele traduziu como uma

denominação nativa paralela à ideia de gestão, que em suas palavras significa cuidar da terra, essa terra como uma categoria cosmológica em torno da palavra *amazad*, que enfeixa tempo, espaço e mundo. Esse cuidado passa por como as relações humanas com as paisagens ajudam entender as territorialidades, que como Oliveira demonstra, para os Wapixana do Jacamim está ligado à existência das serras como lugares de respeito, lugares com “donos”. O autor afirma se tratar de “compreender a territorialidade humana evitando uma abordagem utilitarista da adaptação de uma população a certos nichos ecológicos e à disponibilidade/escassez de recursos” (Oliveira, 2020, p. 41). Ao contrário, reconhecer a agência de não humanos presentes na paisagem, onde humanos não são dominantes das situações, impede que os Wapixana se entendam como detentores de posse ou controle sobre eles. Em profundidade, coloca em xeque a própria ideia de gestão, pois estamos diante de práticas através das quais uma sociedade delinea seu território através de “atos cotidianos de habitar um mundo contínuo que envolve maneiras específicas de ocupação, afirmação e proteção de lugares” (Oliveira, 2020, p. 41), partindo de uma relação negociada com esse espaço/agente.

Ao considerar como o momento atual de territorialização para os povos indígenas, a luta pela demarcação e a retomada destes que são, na verdade, pedaços de seus territórios, acredito que há uma continuidade na formação dessas territorialidades a partir do campo da gestão territorial indígena. Ela incorpora a discussão de longa data, distinguindo a terra indígena, atrelada a uma concepção administrativa-jurídica oferecida pelo Estado brasileiro, do território que é muito mais abrangente, englobando a multidimensionalidade das vidas que ali habitam. Mesmo assim, quando abordadas as práticas de gestão territorial indígena observadas no Brasil, a referência às terras indígenas costumam prevalecer, o que em um primeiro momento não foi diferente no curso de gestão territorial indígena. A partir das terras, que são unidades materializadas bem definidas, é possível ressaltar sua multidimensionalidade e a agência exercida pelo território, buscando quando e onde ele força os limites da delimitação estatal.

Outro ponto que não pode ser ignorado, que fica bastante evidente também no curso de gestão territorial indígena quando recebe alunos que não vivem em terras indígenas, pois muitos sempre viveram no espaço urbano, é que mais de um terço da população indígena não vive nas terras indígenas. São sujeitos que cada vez mais se apropriam de espaços externos às terras indígenas, indigenizando tais lugares ou ingressando em alguns já conquistados pelos movimentos indígenas, para a partir deles se mobilizarem reivindicando uma participação no que diz respeito à gestão territorial indígena. Um exemplo disso são as universidades que, recebendo indígenas de comunidades ou das cidades, acabam formando muitos elos, inclusive contribuindo para a formação dos vínculos desses alunos com seus territórios de ancestrais.

Para finalizar, quero destacar quatro pontos que são importantes para a forma como penso o campo da gestão territorial indígena, e foram elaborados por essa discussão inicial sobre território, territorialidade e terra indígena: (a) a gestão territorial indígena hoje é uma continuidade e ocupa cada vez mais peso na importância como mediadora das relações dos indígenas com o mundo atual, tal qual luta pela terra indígena; (b) por meio delas são formadas as novas territorialidades; (c) e grande parte desses processos de territorialização incluem pessoas, recursos e relações que se dão fora das terras indígenas, num claro paralelo com as territorialidades dinâmicas e permanentemente reelaboradas desde antes da chegada dos colonizadores; e, (d) por envolver um encontro entre mundos, é preciso estabelecer conexões comunicativas entre eles, sem a tentativa de redução de um ao outro.

### **3.2 Gestão Territorial Indígena como um campo do cuidado**

É bastante comum ouvirmos a expressão, por vezes acompanhada por ressalvas, que os povos indígenas sempre fizeram gestão de seus territórios. Isso pode servir como um recurso retórico, buscando vincular novas práticas atribuídas aos processos de gestão territorial indígena àquelas que essas populações já exercem historicamente e, assim, estabelecer uma continuidade e orientação. Reconheço que essas populações sempre cuidaram de suas terras, construindo relação, significados e identidade no processo que chamamos de territorialização, mas prefiro destacar que o que faziam não deve ser definido como gestão, um conceito tão arraigado em uma tradição da modernidade ocidental. Com isso, pretendo reforçar três posicionamentos. O primeiro é que a natureza dessa relação com a terra é diferente, enquanto os indígenas estabeleceram formas de viver na terra tratando-a como um outro ente com agências e intencionalidades, a gestão territorial comporta agendas de um ocidente capitalista que passam por modos de apropriação com posse da terra. O segundo destaque é reconhecer a gestão territorial indígena como um campo formado por esses eventos de encontro entre mundos, onde agentes diversos interagem por meio de práticas ontologicamente enraizadas, portanto, com epistemologias próprias. O último ponto é entender a gestão territorial como parte de um processo definido temporalmente em um período pós-demarcatório (Oliveira, 2011), a partir da década de 1990, com a busca, por parte dos indígenas, de novas formas para viver nesses espaços das terras indígenas e no mundo que se apresenta. Falo da situação contemporânea em que a relação dos povos indígenas com a sociedade (as sociedades) ocidental

impõe problemas e expectativas que antes não existiam, e por consequência as soluções passam também por conhecimentos e tecnologias dessas sociedades com que passam interagir.

Fazendo uso de conceitos tão próprios de um ambiente da modernidade para correlacionar os processos históricos dos povos indígenas com seus territórios, podemos encontrar na bibliografia explicações que a gestão territorial das terras indígenas já era praticada há séculos por esses povos. Little fala que eles “ordenaram seus territórios segundo suas metas, planejaram suas ações de uso dos recursos naturais e elaboraram normas e ritos para controlar essas ações” (Little, 2006, p. 43). Já Correia e Barreto Filho, quando discutem os processos coevolutivos da biodiversidade e sociodiversidade amazônica, colocam que eles teriam dimensões materiais e mentais, respectivamente se referindo à natureza tropical como produto cultural de sistemas complexos e eficientes de manejo de recursos e que “as cosmologias ameríndias poderiam ser caracterizadas como ecologias, os mitos como planos para o uso da terra e os seus conhecimentos empíricos das inter-relações complexas entre organismos e seus meios ambientes como *etnociências*” (Correia; Barreto Filho, 2009, p. xii).

Mais adiante, com base em uma revisão bibliográfica e entrevistas com profissionais atuantes no campo do indigenismo, constata-se que reconhecem em torno das categorias gestão ambiental e/ou territorial de/em TIs que, apesar de “envoltas em uma nebulosa de concepções e entendimentos [existe um certo] consenso que elas vieram a ser criadas em função dos processos históricos de contato com a sociedade nacional e envolvente” (Correia; Barreto Filho, 2009, p. xiv). E recuperaram alguns termos empregados nesse campo:

etnodesenvolvimento, desenvolvimento sustentável, conservação, uso dos recursos naturais, capacitação, remuneração, prática, reflexão, manejo, projetos, produção, geração de renda, saúde, reflorestamento, diagnóstico, planos de gestão, planos de vida, proteção, política interna e externa, regularização fundiária, instrumentos, mapeamentos, revitalização, fortalecimento e organização social e cultural (Correia; Barreto Filho, 2009, p. xiv).

Apesar de eles todos não gerarem consensos, alguns até serem mobilizadores de polêmicas, é interessante notar que nenhum pertence a um campo semântico corriqueiro para os povos indígenas. É possível, sim, encontrar dentro das organizações indígenas e entre algumas lideranças com trato habitual na relação institucional o uso desses conceitos, mas sua produção é realizada em outros lugares e trazida para o contexto indígena. Isso reforça o que foi apresentado por esses autores quando afirmam a criação do campo da gestão territorial indígena dentro dos processos históricos de contato. Dessa forma, reforça-se essa recente forma

de territorialização para os povos indígenas, por meio da qual têm passado a criação das territorialidades na coexistência da delimitação jurídica das terras indígenas e seus contextos atuais, e a influência forte da modernidade ocidental.

Em 2009, buscando formar bases conceituais mínimas para orientar a discussão da PNGATI, Correia e Barreto Filho decompõem a discussão sobre o tema da gestão, demonstrando seu vínculo com conceitos associados a essa modernidade e à economia do desenvolvimento. Para eles, essa raiz está por meio de um discurso ecocrático que envolve esse conceito gestão, referindo-se as práticas técnicas e administrativas sob o rótulo da sustentabilidade, que diante da escassez de recursos e falta de lugares para dispor resíduos (poluição), procura compatibilizar, por meio racional, a conservação ambiental ao industrialismo capitalista e suas necessidades de crescimento econômico. Assim, definem gestão como:

uma categoria da modernidade, que emerge no contexto das crises ecológica (escassez de recursos) e ambiental (escassez de reservatórios para dispor resíduos) da sociedade industrial, como um modo de contorná-las pela ampliação da importância da regulamentação, da vigilância, da disciplina, do monitoramento e do controle administrativo de processos sociais e naturais, e do entrosamento de diversas atividades por meio de ferramentas tecnológicas avançadas para lidar com aquelas crises (Correia; Barreto Filho, 2009, p. x).

E os autores se preocupam com a difusão e apropriação dessa categoria nas conjunturas dos povos e territórios indígenas, visto que diante de todas as demais pressões sentidas em suas terras indígenas, esses povos ainda sofrem ao serem forçados a se adaptar à emergência das crises ecológicas globais. E, ainda, correndo o risco de serem enquadrados sob uma visão etnocêntrica, que associa “a rigidez, a sobriedade e a austeridade de elementos das economias indígenas - com base na terra - à verdadeira privação que ocorre nas economias de mercado” (Correia; Barreto Filho, 2009, p. x), sendo que seus modos de vida reconhecidamente desenvolveram formas bastantes criativas de relacionar com ambiente, dentro de regimes de abundância de recursos diante de suas necessidades (Sahlins, 1978), colocando suas práticas, cosmovisões e terras indígenas como importantes alternativas para a crise ambiental planetária.

Quando, a princípio, defendo que gestão territorial indígena é algo que não existia antes, não quero dizer que os povos indígenas nunca fizeram algo que pudéssemos, de alguma forma, querer traduzir como gestão, mas penso que não precisamos forçar isso. Acredito que essa espécie de antepassado da gestão territorial se aproxima mais de uma relação negociada com a terra, algo como *awnetypan amazad*, a categoria que Alessandro Oliveira (2020) aprendeu do

povo Wapixana e traduziu como *cuidar da terra*. Se no processo de retomada territorial é estratégico articular as territorialidades indígenas, configurando-as em um espaço físico demarcado, juridicamente reconhecido e denominado terra indígena, talvez não seja preciso fazer o mesmo encapsulamento dentro da categoria de gestão territorial indígena, de toda riqueza apresentada pelas vidas indígenas em seus lugares. João Pacheco Oliveira (1996) trouxe essa definição para um contexto espacial, com a finalidade de alertar sobre consequências em encapsular sociedades indígenas dentro de limites rígidos, fraturando sua sociabilidade e articulando com normas, valores e interesses da sociedade nacional. Na prática, os indígenas têm procurado resistir a isso reinterpretando e significando as terras indígenas em suas lutas coletivas, mas recupero essa categoria na gestão territorial indígena com um alerta para que ela não promova uma espécie de encapsulamento epistêmico-metodológico. Aos buscarmos esse enquadramento sem uma crítica, corremos sério risco de reduzir ou, como coloca Oliveira (2020), promover uma espécie de neocolonialismo por meio das agendas socioambientais.

Isso passa pelo que Arturo Escobar definiu como regime da natureza orgânica, em que a vida social não se opõe à natureza, é “uma imagem na qual o mundo natural é integral ao mundo social” (Escobar, 2005, p. 36), assim exige uma série de cuidados que tratam a terra como um parente. Essa questão também é levantada por Oliveira, quando destaca que, mesmo tendo “ressonâncias entre concepções próprias de relações dessas sociedades [indígenas] com o que se convencionou chamar de seus territórios e a agenda de gestão territorial e ambiental de terras indígenas, estas conexões não desfazem diferenças importantes” (Oliveira, 2020, p. 26). Para ele, a relação dos povos indígenas com seu território se dá por uma série de compreensões e interações complexas que não separam “sociedade” e “natureza”.

Por outro lado, a gestão territorial está alinhada com o que distinguiu na formulação das políticas públicas ambientais para as terras indígenas, assentadas em regimes típicos da modernidade capitalista, “que vem exigindo a incorporação progressiva da ‘natureza’ ao domínio da governamentalidade, do desenvolvimento de formas especializadas de gerenciamento da vida cotidiana de populações e uso racional dos recursos naturais” (Oliveira, 2020, p. 26-7). A ideia de governamentalidade ele encontra em Escobar (2005), definindo como “um fenômeno essencialmente moderno através do qual vastos domínios da vida cotidiana são apropriados, processados e transformados por conhecimento de *experts* e o aparato administrativo do estado” (Escobar, 2005, p. 31). É parte de um método da modernidade capitalista que cria formas racionais de gerenciamento de populações e daquilo que trata como recursos, transformados em objetos do conhecimento *expert*, regularizados, simplificados e disciplinados, administrados e planejados.

Lembrando do exemplo que apresentei sobre a orientação do TCC do Wapichana Luis Carlos (Silva, 2017), enquanto no ambientalismo modernizante que interage com a gestão territorial indígena a “natureza” é passiva, assim como o território, esses povos lidam com um ambiente repleto de agências, povoado por invisíveis. Por isso, considero quando reflito sobre as ações praticadas, em especial pelos próprios indígenas, no sentido de definir suas relações com os territórios, e sugiro fazer sob termos que surgem na própria discussão de “gestão” junto com eles ou por eles. Daí surgem definições como o cuidar da terra, que deslocam e ampliam nossas possibilidades de perceber a gestão, ao mesmo tempo que nos aproximam das agências realizadas pelos próprios indígenas.

No entanto, contraditoriamente, acredito que a superação da dicotomia, apresentada por Oliveira (2020) entre os regimes de natureza orgânica e os típicos da modernidade capitalista, pode passar exatamente pelo estabelecimento de um campo, que vem sendo chamado de gestão territorial indígena. A ideia é que os dois modelos possam interagir, ajustando-se um ao outro e às condições em que estão contidos. Dessa relação que pode ser mobilizada através de noções como fronteira, intercultural no campo da educação e provocadora de comunicações interétnicas, podem emergir resultados com toda sua potência. Essa também pode ser uma forma de superar as oposições de fora/dentro, indígena/não indígena, moderno/tradicional e tantas outras que perfazem o campo, sem necessariamente precisar as reduzir em uma síntese. Isso significa uma possibilidade de convivência entre essas dimensões, mesmo com suas ambiguidades e contradições, enriquecendo a disponibilidade de estratégias de acordo com cada situação. E, também, podendo, muitas vezes, até compor soluções mestiças, mas principalmente uma busca por investir em saídas pelos caminhos paralelos, ideia que aprendi com os Ye'kwana e que desenvolverei mais adiante. Da mesma forma, assim é possível eliminar visões carregadas de preconceito que procuram enquadrar o que é ou não indígena, ou que ditam como podem ou não se comportar essas pessoas. Discussão que muitas vezes parece bastante avançada nos campos especializados da antropologia e do indigenismo, mas que sempre é renovada quando se pretende ameaçar direitos indígenas. Visto dessa forma, o campo da gestão territorial indígena pode ser um contexto de resistência em que o contemporâneo e o tradicional, assim como o que é tratado de indígena e não indígena, poderão ser acolhidos e ordenados por meio de uma reflexão coletiva.

De toda maneira, a conceituação e prática de gestão territorial indígena é relativamente recente e foi originalmente bastante relacionada com os interesses e contextos de agentes externos às terras indígenas. Existe um destaque àquelas questões direcionadas para conservação natural que se conectam com as demandas territoriais dos povos indígenas. Em

torno dessa discussão, começam a se juntar agentes do campo ambientalista e indigenista que, ao aproximar suas demandas, buscam, ao mesmo tempo, soluções para as questões ecológicas que se avolumavam e para a necessidade de alternativas viáveis à sobrevivência dos povos em suas terras demarcadas. Assim, a questão da gestão territorial indígena surge colada a uma agenda ambientalista, que é de onde partem muitas das suas estratégias, metodologias e conceitos.

Para Little (2006, p. 16), “no campo da gestão territorial de Terras Indígenas, há duas grandes agendas políticas que atuam e inter-relacionam: a agenda de direitos étnicos e territoriais dos povos indígenas e a agenda ambientalista da sustentabilidade”. Sua articulação acontece por meio do que chama de etnoinstrumentos, como, por exemplo, os etnomapeamentos e etnozoneamentos, que passaram ser desenvolvidos e aplicados no diagnóstico, ordenamento e planejamento das terras indígenas. É por meio da prática, executando esses e outros etnoinstrumentos e, também, da participação em projetos voltados para promoção de atividades produtivas, manejo ambiental, formações, proteção e vigilância de terras indígenas, que os diferentes sujeitos passam interagir, e ainda juntos com os povos afetados por esses projetos. O que acontece é que nessa ação de planejar e implementar os etnoinstrumentos e projetos, objetivando a gestão dos recursos existente nas terras indígenas e o fortalecimento dessas populações, pouco a pouco essas duas vertentes, da gestão territorial e ambiental, vão se ajustando conjuntamente com as lideranças, organizações e comunidades indígenas. Com isso, temos um campo sendo nitidamente delineado com seus sujeitos, objetivos e local de existência, o que reforça mais uma vez a importância do foco nas terras indígenas.

Na sistematização das discussões com objetivo de orientar a construção da PNGATI no final da década de 2000, reunindo justamente as agendas ambientalistas e indigenistas, Correia e Barreto Filho (2009) já apontaram para essa ideia de campo. Ao identificarem pontos convergentes entre as visões sobre gestão ambiental e/ou territorial de/em terras indígenas, encontraram que ambas apresentam uma “infinidade de possibilidades de significações e aplicações empíricas” e formam um “campo de disputa entre vários atores sociais” (Correia: Barreto Filho, 2009, p. i). Para eles, esse é um campo conflituoso, onde se encontram atores cada qual com suas visões, reivindicações políticas e interesses. Acho importante ter em vista que, apesar do conflito também ser um elemento presente no campo da gestão territorial, mas não o único, se tomarmos como referência as relações que esse campo trava com forças políticas e econômicas externas a ele, teremos tensões e conflitos bem maiores. De toda forma, trazer essa dinâmica conflituosa para o contexto das relações entre os praticantes da gestão territorial indígena dá a oportunidade de reconhecer que a distribuição de poder e recursos não são

exatamente simétricas. Isso estabelece hierarquias dinâmicas, e quando partimos de idiomas, agendas, metodologias e concepções teóricas-ideológicas do domínio dos sujeitos parceiros externos aos povos indígenas, determinamos fortemente o fluxo das decisões e recursos, bem como os pesos dos capitais simbólicos nessa relação.

Tomando como modelo a ideia do campo em conjunto com a de conflito, temos uma referência que pode facilitar compreender a dinâmica fluída das relações de poder em questão. Ocorre nesse contexto um processo histórico em que as relações não estão dadas, elas se reconfiguram permanentemente na interação cotidiana, da mesma forma que tensionam, reformulando suas estruturas. Assim, se inicialmente temos um campo organizado em torno desses aspectos exógenos, a agência indígena sobre eles passa a questionar e exigir que sejam incorporados outros termos e formatos. Mais uma vez a resistência mimética, apoiada pela força criativa e a luta dos próprios indígenas, hábeis em se apropriar e usar das elaborações exteriores como estratégia de resistência, promove um reposicionamento dos pesos na balança.

Também é preciso considerar a legitimidade nas questões acerca do tema. Os indígenas, como principais afetados, sem dúvidas são os que detêm maior direito sobre as decisões e, ainda, é preciso se ter em conta o respeito ao direito de consulta livre, prévia e informada. De toda forma, a grande maioria dos parceiros envolvidos com a gestão territorial indígena reconhece a importância da participação indígena, apesar de, como demonstra Little (2006), não basta a simples participação, precisando ser direcionada para acontecer dentro do marco da agência étnica. Assim, temos um campo bastante sensível para as políticas indígenas do conhecimento (Oliveira, 2020), em que essas populações, suas cosmologias, organizações, seus desejos e expectativas exercem uma crescente influência. Particularmente, acredito que é essencial esse movimento para que os indígenas tenham um aumento do controle sobre seu território, redução dos problemas, conquistas de objetivos e realização de suas vidas de formas satisfatórias.

Se em meio à polifonia existente sobre a noção de gestão territorial indígena ocorre alguma dificuldade na sua definição exata, isso não chega ser um problema quando a abordamos como campo, em que essa diversidade de vozes é interessante e valorizada. Portanto, se opto por essa abordagem, a gestão territorial não carece necessariamente de uma definição, sua expressão se dá pelas práticas que promove e os desdobramentos resultantes. Isso é resultado da interação de todos os agentes presentes, como implicam no campo, são afetados por ele, são autoproduzidos, produzem os outros e são produtos deles. Aqui empresto de Carlos Fausto (2008) que os agentes desse campo podem ser humanos, não humanos e coisas.

Outro caminho interessante, com efeito pragmático, é balizar algumas definições do que não está enquadrado nesse campo da gestão territorial indígena. Com isso, podemos também nos orientar pelo que ela não é, contribuindo no delineamento de uma trilha que indique direções pelas quais trabalhos devem ou não seguir. Torna-se referência consultada para saber se as ações tomadas devem ser continuadas, também quais podem ser acolhidas quando procuramos trabalhar sobre essas definições. Nesse sentido, a construção da autodeterminação dos povos indígenas deve ser colocada como um valor fundante, em que qualquer ação que venha contra deve ser rejeitada. Na mesma esteira, seguem os temas da autonomia, proteção territorial, organização social e política, autossustento, conservação ambiental, diversidade sociolinguística e valorização cultural como essenciais e que devem ser defendidos. Por outro lado, tudo o que promova a integração dos indígenas na sociedade nacional como força de trabalho em empregos pouco valorizados, desprovidos de sua identidade cultural e enfraquecendo os vínculos comunitários, precisa ser refutado.

É muito importante ficar atento para que a gestão territorial indígena e o sociambientalismo não se tornem uma frente neocolonialista entre os povos indígenas, como foi alertado por Oliveira (2017). No entanto, sem descuidar que, enquanto agentes ambientalistas promovem uma agenda pautada pelas questões ecológicas, em que uma aproximação e até acoplamentos com as formas de vida e objetivos dos povos indígenas podem ser viáveis, existem outros agentes com interesses completamente alheios a esses povos. Impulsionados por uma ideologia desenvolvimentista, procuram meios para acessar e explorar indiscriminadamente os recursos naturais desses territórios, muitas vezes apoiado pelo Estado e promovido por quem detém grande poder político e econômico.

Enquanto parcelas significativas de terras indígenas ainda aguardam sua demarcação e outras foram demarcadas com áreas muito reduzidas, contradizendo o que está definido na Constituição (Cimi, 2022), até mesmo as terras demarcadas ainda sofrem ameaças permanentes. A principal organização indígena brasileira, representante de povos de todas as regiões do país, a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (Apib), monitora e reage sobre esses riscos que seus territórios enfrentam, dividindo-os em: “(i) Ameaças Institucionais: o avanço da agenda anti-indígena nas entranhas do Estado Brasileiro; e (ii) Ameaças socioambientais: vidas e territórios indígenas na mira do poder econômico” (Apib, 2021, p. 15). Tomando como referência o Estado, que tem como obrigação legal garantir a demarcação e a proteção das terras indígenas, percebo três formas pelas quais ele se torna cúmplice nas invasões dos territórios indígenas: (a) com normas legais e infralegais; (b) com políticas públicas desestruturantes; e (c) por omissão em seu dever de proteger e fiscalizar esses territórios.

Como Manuela Carneiro da Cunha lembrou, em uma fala realizada em 8 de julho de 2022<sup>2</sup>, por ocasião do lançamento do livro de Mauro W. B. Almeida, *Caipora e outros conflitos ontológicos*, cada vez mais os 13,8% do território brasileiro definidos como terras indígenas, atualmente, na realidade, são menos que isso. Ela afirma com base nas constantes e crescentes invasões por muitos meios e objetivos, como roubo de madeiras, garimpo, pesca e caça, extração dos mais diversos recursos e, inclusive, a grilagem, as quais continuam acontecendo. Hoje em dia, poucas das terras não apresentam nenhuma forma de invasão, inclusive com o apoio muitas vezes institucional do governo brasileiro. Ela lembra que, no dia 22 de abril de 2020, ocorreu uma reunião ministerial amplamente divulgada e que, por vários motivos, chocaram grande parte da sociedade brasileira. Entre eles, uma fala do então ministro do Meio Ambiente Ricardo Salles, recomendando que a preocupação da população com a pandemia de Covid-19 deveria ser entendida como uma oportunidade para “ir passando a boiada”. Ele se referia à ideia de aproveitar a distração das pessoas para avançar com medidas administrativas menos populares para o governo, entre elas aquelas que causariam prejuízos ecológicos.

No mesmo dia foi publicado no Diário Oficial a Instrução Normativa nº 9, de 16 de abril de 2020 da Funai, que substituiu a Instrução Normativa nº 3, de 20 de abril de 2012, disciplinando o requerimento, a análise e a emissão da Declaração de Reconhecimento de Limites em relação a imóveis privados. Suas orientações também deveriam ser seguidas pelos servidores do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), responsáveis por analisar no Sistema de Gestão Fundiária (Sigef), quando alguma área solicitada por um agente privado estivesse sobreposta a uma terra indígena. Diferentemente da Instrução Normativa anterior, essa desconsidera as terras indígenas nas diversas etapas do processo demarcatório, reconhecendo apenas aquelas já homologadas ou regularizadas, as reservas indígenas e as que, por quaisquer meios de aquisição, tenham seu domínio sob propriedade de comunidade indígena (Funai, 2020). Ou seja, na simples assinatura de um ato administrativo infralegal, o governo apagou dos bancos de dados consultados por agentes de interesse privado ou público quando pretendem explorar uma área, para saber se ela afeta ou sobrepõe uma terra indígena – 239 terras indígenas, equivalente a 33% do total das existentes no país, de acordo com o que avalei nos dados do Instituto Socioambiental sobre as terras indígenas no Brasil (ISA, 2022). Na prática, isso favorece a invasão das terras indígenas para exploração privada com aval governamental, da mesma forma que facilita a grilagem dessas terras, e tem grande potencial de intensificar os conflitos fundiários. Para se ter uma dimensão das situações, desde o início

---

<sup>2</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LQcO3Hy4urY>. Acesso em: 3 ago. 2022.

da gestão Bolsonaro em 2019, que foi responsável por essas alterações normativas, 42 fazendas haviam sido certificadas de maneira irregular, após a publicação da Instrução Normativa nº 9, em menos de um ano foram mais 72 novas certificações (Fonseca; Oliveira, 2020).

Esse é um exemplo do potencial de invasão das terras indígenas e da limitação da gestão pelos próprios indígenas, causados por simples atos administrativos infralegais, tomados de forma discricionária por quem estiver no governo em determinado momento. No entanto, também existe uma ação política contundente no sentido de alterar as legislações, permitindo que as terras indígenas sofram essa pressão externa, bem como restringindo e dificultando a retomada de terras ainda não demarcadas. No Congresso Nacional existe um conjunto de propostas de leis, coordenadas pela bancada ruralista, que contava com apoio do governo da gestão de 2018 até 2022, reconhecida entre as organizações indígenas e socioambientais como “pacote da morte”, devido ao impacto que irá causar ao meio ambiente caso sejam aprovadas. Grande parte desses projetos de leis são direcionados diretamente contra direitos constituídos pelos povos indígenas. A Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (Apib) fez um levantamento de cinco projetos de lei e um projeto de decreto legislativo que fazem parte desse pacote e sobre os quais tem mobilizado esforços para a sua não aprovação (Quadro 2).

Os ataques com essa natureza normativa promovem uma insegurança jurídica: mesmo territórios quando recuperados permanecem sendo constantemente ameaçados, exigindo que os povos indígenas, com suas organizações e lideranças, junto com seus parceiros e aliados, se mantenham alertas sobre esse risco de perda nas garantias de direitos indígenas, sobretudo os territoriais. A gravidade do PL 490/2007, que procura instituir o dia de 5 de outubro de 1988 como data de promulgação da Constituição como um marco temporal para a demarcação das terras indígenas, coloca em risco a existência de muitas terras indígenas no país. A partir do momento em que é exigido que nessa data as comunidades indígenas estivessem sobre a terra reivindicada, para que tenham direito a demarcação, desconsideram-se todos os fluxos migratórios sempre presentes em sua história, mas, principalmente, aqueles provocados pela violência da colonização. Essa tese do marco temporal, se aprovada como lei, contrariando o direito originário sobre as terras, este garantido constitucionalmente, é um gatilho para o surgimento de inúmeros conflitos fundiários e jurídicos. Não bastasse a ofensa causada por esse dispositivo do marco temporal, o PL 490/2007 ainda pretende transferir a homologação das terras indígenas, que deve seguir uma objetividade técnica na definição desses territórios, para o espaço da disputa política do Congresso Nacional. Na prática, e tomando como base as últimas legislaturas, sobre as quais bancadas ruralistas e conservadoras contrárias aos povos

indígenas exercem grande poder, essa é uma estratégia para congelar a demarcação das terras indígenas no país.

**Quadro 2 – Leis e movimento indígena**

PROJETO DE LEI	DENOMINAÇÃO ATRIBUÍDA PELA Apib	IMPACTOS
PL 490/2007	Marco temporal	Define que as terras indígenas devem ser demarcadas por lei, ou seja, com aprovação no Congresso Nacional.  Institui pela lei a tese do marco temporal.
PL 191/2020	PL da mineração	Regulamenta permitindo a atividade de mineração nas terras indígenas, sem a possibilidade de veto por parte das comunidades.  Ao final do texto, sem nenhuma contextualização prévia e conexão com o restante da lei, já nas “Disposições finais e transitórias”, foi incluído um artigo que altera a Lei nº 6.001/1973 – Estatuto do Índio, permitindo a exploração econômica com agricultura, pecuária, extrativismo e turismo.
PL 2633/2020	Grilagem de terras	Facilita a regularização fundiária de terras incidentes em áreas da União e do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra).  Amplia para imóveis rurais de tamanho médio a possibilidade de regularização fundiária.  Estimula a invasão de terras públicas pela possibilidade da grilagem e aumenta o risco de conflitos.
PL 510/2021	Grilagem de terras	Apresenta os mesmos objetivos e problemas do PL 2633/2020 acrescido que, nesse caso, inclusive imóveis rurais de grande porte, com até 2.500 hectares, podem ser regularizados.  Também altera a data limite de 2011 para 2014 como a referência para invasão da terra que pode ser regularizada.
PL 2159/2021 (Antigo PL 3729/2004)	Licenciamento ambiental	Devido ao seu caráter considerado extremado e desequilibrado, bastante permissivo para atividades no uso dos recursos ambientais, promoção de poluições e causadoras de degradações do meio ambiente, pode resultar em graves danos e tragédias para as vidas humanas e não humanas, recursos hídricos e biomas, bem como na exaustão de recursos e descontrole nas diversas formas de poluição.
PDL 177/2021	Denúncia da convenção 169 da OIT	Autoriza previamente o presidente da República para denunciar a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho.  Procura retirar dos povos indígenas o direito de consulta.

Conjunto de leis em tramitação no Congresso Nacional que o movimento indígena, representado pela Apib, tem enfrentado na garantia dos direitos dos povos indígenas e da qualidade ambiental brasileira, elaborado a partir das informações da página na internet da Apib (Apib, 2022).

Assim como esses projetos de leis que têm por finalidade atacar diretamente as demarcações das terras indígenas, bem como abrir espaço para questionamento das já homologadas, a ação normativa também procura atingir as terras indígenas internamente. Se pegarmos o outro conjunto de projetos que tramitam no congresso questionado pelo movimento indígena, percebemos que existe também um interesse pela reinvasão das terras indígenas, por meio de atividades econômicas favoráveis à exploração capitalista. Eles procuram criar aberturas para a utilização dos recursos existentes nas terras indígenas por iniciativas privadas ou mesmo por indígenas e pelo arrendamento. Também favorecem a grilagem das terras em processo de demarcação, assim como aquelas destinadas aos indígenas isolados.

Ao regulamentar a possibilidade de atividades como mineração, exploração dos recursos hídricos, agronegócio e outras atividades econômicas, de uma forma mais favorável aos empresários e fazendeiros, está transferindo para eles o controle de parcelas dos territórios já demarcados. Ainda é preciso considerar a tramitação em conjunto desses projetos de lei, onde a ação de uma lei deve reforçar a das outras. Isso fica evidente quando percebemos que o PDL 177/2021 tem por finalidade enfraquecer o direito de consulta livre, prévia e informada dos povos indígenas, ou seja, por um lado permite que agentes externos às terras indígenas possam usufruir de seus recursos, por outro retira a obrigatoriedade de perguntar aos moradores das comunidades se aceitam ou não esses empreendimentos. Essa sinergia entre esse pacote de leis, caso aprovadas, não atinge apenas a autonomia dos indígenas, prejudicando sua autodeterminação e comprometendo sua sobrevivência física e cultural, mas também tem grande potencial de gerar conflitos internamente aos grupos que residem nas comunidades.

Outra forma que compromete a organização social existente nas terras indígenas é a ação de políticas públicas criadas de forma descontextualizada e a intensificação de relações econômicas que competem e desorganizam a economia das próprias comunidades. A monetização indiscriminada por meio do assalariamento, programas de distribuição de renda e inclusão no consumo como Bolsa Família, aposentadoria rural e outras formas que aumentam a circulação de dinheiro nas terras indígenas impactam diretamente tanto na economia local quanto nas relações entre as pessoas que vão se tornando mais individualistas (Silva, 2014).

Também com essa ligação direta nas mudanças econômicas, agora não apenas nas relações de circulação que passam ser mais intermediadas pela moeda, mas também nos próprios modos de produção, está a promoção de atividades produtivas sintonizadas com os sistemas do agronegócio. Os sistemas agroalimentares e o das comunidades começam ficar comprometidos com introdução de técnicas e tecnologias que geram a dependência da produção com o mercado capitalista. Elas que vão substituindo os modelos indígenas de produzir com

autonomia por outros que não promovem essa mesma autossustentação nos próximos ciclos, ao mesmo tempo que introduzem outras relações de produção e colocam em risco a qualidade ambiental pelo esgotamento de recursos, a perda do patrimônio genético em sementes e a produção de poluição pelo uso de compostos químicos e venenos. São efeitos resultantes de programas governamentais e emendas parlamentares voltados para a implantação de lavouras em larga escala, distribuição de implementos e insumos agrícolas, incentivo ao plantio de sementes híbridas e difusão de outras tecnologias alienígenas sem uma prévia análise crítica.

A implantação de uma infraestrutura nas terras indígenas, realizada sem a consulta das comunidades e/ou o respeito por suas especificidades, é outra forma de interferir com resultados prejudiciais. Recordo que, nas discussões dos Planos de Gestão Territorial e Ambiental em comunidades de Roraima, o efeito que o Programa Luz para Todos, do governo federal, chamou muita atenção. Esse era um programa que teve a finalidade de levar energia elétrica para as regiões do interior do Brasil, o corpo técnico de engenheiros definia por onde a linha de transmissão irá passar e a quais lugares das comunidades chegaria. Ficou bastante evidente, na elaboração de etnomapas durante as oficinas, o quanto a chegada da energia elétrica passou a reconfigurar espacialmente as moradias nas terras indígenas. Dessa forma, técnicos, mesmo sem pisar em qualquer uma das comunidades, através de desenhos em mapas, baseados em critérios instrumentais que não consideravam as especificidades dos públicos atingidos, passaram a determinar mudanças profundas na organização das comunidades.

Por fim, entre as políticas públicas que merecem grande atenção estão aquelas destinadas à escolarização da população indígena. Mesmo esta sendo uma demanda bastante antiga, surgida na formação do movimento indígena com a reivindicação dos territórios, e pressupor que deve ser específica, intercultural e bilíngue, ainda apresenta um grande caminho para que se adéque aos modos de habitar dessas populações, contextualizando no mundo contemporâneo. Sobre esse tema, apresentarei mais exemplos, quando adiante tratarei detalhadamente da relação de trabalho com que estou envolvido com os Ye'kwana na discussão sobre sua escola.

Esse tema das políticas públicas precisa ser abordado com muita atenção devido à complexidade que envolve estabelecendo muitas formas de relações e afetações. Elas são profundamente necessárias para as populações indígenas, que são extremamente prejudicadas no acesso a saúde, educação e infraestrutura de qualidade, assim como na elaboração de estratégias produtivas e formas de geração de renda, dando suporte para suas necessidades atuais. Então, o que se faz necessário é que elas sejam acompanhadas desde sua concepção pela análise crítica dos indígenas, principais afetados, e quando convidados por eles, de seus

parceiros, garantindo, assim, um acesso e suporte para todas as informações necessárias para as decisões e planejamentos. Em suma, que seja cumprido o predisposto na Convenção nº 169 da OIT.

Também, que as políticas acompanhem as especificidades étnicas e regionais da diversidade dos povos indígenas brasileiros, adaptando-se às várias realidades onde será implantada. Sem isso, os processos são de grande potencial desestruturante das relações sociais que foram constituídas historicamente, implicando a eventual perda do controle sobre os territórios pelos seus povos que ali vivem. A produção de alteridades ocasionadas na concepção, planejamento, implantação e monitoramento de políticas públicas, dentro de um campo formado por agentes praticantes da gestão territorial indígena, ao mesmo tempo deve aprofundar essas estratégias e ser uma das formas para enfrentamento das ameaças e resistência desses povos.

Por fim, muitas vezes o Estado é omissivo nas suas obrigações em proteger os territórios indígenas, sendo que isso pode, inclusive, ser uma ação voluntária do próprio governo, como as organizações indígenas e socioambientais vêm denunciando. Dessa forma, torna-se permissivo quanto às invasões que ocorrem sistematicamente para o roubo de recursos das terras e mesmo ocupação de parte dos territórios. Recentemente, o país ficou chocado com o assassinato de um indigenista brasileiro e um jornalista inglês na região da terra indígena Vale do Javari. O motivo foi a participação do indigenista, junto com indígenas, na organização de estratégias para proteção e vigilância da terra indígena, que é constantemente invadida por organizações criminosas envolvidas com pesca, garimpo, caça, contrabando e tráfico de drogas. Os assassinos confessos são pescadores que praticam a atividade ilegalmente na terra indígena. Esse é um conflito que teve grande repercussão nacional e internacional, pelo crime e por envolver um estrangeiro que tinha grande visibilidade por suas reportagens em importantes jornais no exterior, mas é um fenômeno que se repete em muitas terras indígenas.

Eventos como esse têm colocado os indígenas em uma situação de não saber se contam com o Estado como um aliado ou um agressor. Na terra indígena Raposa Serra do Sol, em Roraima, durante a pandemia, quando as ações governamentais se mostravam insuficientes para proteger as comunidades indígenas da propagação do vírus, as próprias lideranças passaram a elaborar suas estratégias. Uma delas foi estabelecer barreiras nas estradas dentro da terra indígena, monitorando e controlando a circulação das pessoas, aproveitando também para impedir o trânsito de ilícitos como drogas, bebidas alcoólicas, assim como pessoas e materiais usados no garimpo ilegal. Isso gerou descontentamento de não indígenas que circulam por essas estradas e pessoas ligadas ao garimpo, que procuraram a Justiça questionando as barreiras. Uma

medida judicial que ainda estava em trânsito serviu como fundamento para uma ação da Polícia Militar contra os indígenas. Com o uso de violência, tentaram forçar a retirada de uma das barreiras, deixando pessoas feridas. Na sequência a medida judicial não prosperou, e a Polícia Militar não foi entendida como competente para esse tipo de operação em terras indígenas.

As terras indígenas no estado de Roraima, principalmente a Yanomami e a Raposa Serra do Sol, registram uma história de enfrentamento ao garimpo ilegal, sendo esse um dos seus maiores problemas. Apesar de ser uma ação criminosa, realizada por organizações especializadas nesse delito, recentemente, com a eleição de Jair Bolsonaro, ela atingiu proporções gigantescas com um crescimento exponencial desde 2019. A atividade garimpeira passou a ser executada com sofisticado nível técnico e tecnológico, alto investimento envolvido, complexidade logística e a atividade permanente. Somam-se a isso a organização política por meio de associações de garimpeiros, envolvimento declarado de figuras públicas do campo político e empresarial, apoio expresso e relações estabelecidas com altos escalões do governo federal e enfrentamento violento aos órgãos públicos responsáveis pela fiscalização atividades ilegais em terras indígenas.

O quadro corrobora a análise de que o garimpo ilegal vem aumentando em intensidade e complexidade na Terra Indígena Yanomami, afastando-se cada vez mais da noção de atividade residual, espontânea, individual e artesanal, e consolidando-se como uma atividade empresarial, ainda que clandestina, de alto potencial de impacto social e ambiental (Hutukara; Sedume, 2021, p. 50).

Apesar das sucessivas denúncias e alertas sobre o quanto isso afetava as condições de vida dos indígenas na terra indígena Yanomami, desencadeando uma aguda crise sanitária e de segurança alimentar, entre outros problemas, o Estado não exerceu seu papel na fiscalização, repelindo invasões nos territórios indígenas. Considerando que na década de 1980 já havia ocorrido uma invasão garimpeira na terra indígena Yanomami, onde provavelmente umas 40 mil pessoas foram tiradas por força de uma ação do governo na década seguinte, e que com a posse de um novo governo em 2023 a postura do Estado também se alterou, deflagrando uma grande operação que vem sendo amplamente divulgada na imprensa, podemos acreditar que a proteção dos territórios indígenas permanecem vulneráveis às vontades políticas e econômicas.

Por isso, também é importante consolidar o campo da gestão territorial indígena como uma estratégia de enfrentamento às novas frentes de colonização, resistindo na garantia dos territórios retomados e apropriados de acordo com os desejos e interesses de seus habitantes. Assim, um campo forte com sujeitos articulados interna e externamente, numa rede de apoio constituída de indígenas, não indígenas, instituições e líderes, compõem um grupo de interesse

focado na busca por essa autonomia e autodeterminação. Apesar de reconhecer que os cuidados da terra realizado pelos povos indígenas diferem dos que vão sendo praticados como gestão territorial indígena, a aproximação entre esses dois modos, provocando soluções articuladas na fronteira, seguindo caminhos paralelos, faz frente ao desenvolvimentismo e à proposta integracionista para os povos indígenas.

Isso é algo que deve acontecer de um modo contínuo com a demarcação das terras, por isso também considero a busca pela gestão territorial indígena como um efeito político semelhante ao das lutas pelas retomadas. Se em um primeiro momento, principalmente a partir da década de 1970, os indígenas com seus aliados se aglutinam em torno da categoria de terra indígena como forma de garantir os direitos e sobrevivência da população indígena brasileira que resistiu à colonização, de uns tempos para cá, em especial após os anos 2000, a gestão territorial indígena passa figurar conjuntamente como uma denominação fundamental.

Com isso, podemos situar historicamente, na virada do século XX para o XXI, a construção do campo da gestão territorial indígena, quando ocorreram as confluências necessárias para sua formação e transformação. Podemos encontrar, de alguma forma, não exatamente sob esses termos, a gestão territorial começando ser anunciada junto com a organização das lutas indígenas por direitos a partir da década de 1970, em especial a de retomada de seus territórios. As mudanças na relação com a terra sob os aspectos de meio de produção e território político já tinham sido discutidas por Seeger e Viveiros de Castro (1979), quando avaliaram a implicação de uma definição uniforme das categorias terra indígena e território, sobre a organização social e definição étnica específica de cada povo, muito diversos entre si e na sua relação com as demais sociedades. Destacaram a construção de uma consciência étnica por meio das assembleias como forma importante de resistência, sendo o fortalecimento dela diretamente proporcional às variáveis de controle do território e aos tipos e grau de ameaças sofridas neles.

A mediação entre a economia indígena e a economia nacional, assim como as esferas indígenas e a nacional de poder, são elementos-chave para produzir as saídas que garantam a autonomia e autodeterminação das sociedades indígenas. Os autores chegam a argumentar que, muitas vezes, “lutar pelo estabelecimento de uma mediação eficaz entre os grupos indígenas e a sociedade nacional é mais importante do que simplesmente pedir ou lutar por terras” (Seeger; Viveiros de Castro, 1979, p. 108). Porém, não era necessariamente a questão da gestão dos territórios que ocupava a atenção dos autores na ocasião, já que estavam exatamente produzindo referências para uma definição de em quais termos se dariam as demarcações das terras indígenas. Então, a preocupação era juntar as condições em que se encontravam as populações

indígenas naquele momento, na sua relação com a sociedade nacional envolvente, com suas distintas territorialidades desenvolvidas historicamente, para consolidar as bases teóricas que formariam a concepção de terra indígena, seus regimes de propriedade e ordenamento territorial, como foi normatizado em 1988. Mas eles já sinalizavam que os processos de territorialização desencadeados a partir de então iriam demandar novas formas de relação dos povos indígenas com seus territórios, e isso incluiria estratégias das sociedades com quem eles passassem a se relacionar.

Segundo Correia e Barreto Filho (2009), foi em meados da década de 1980 que, entre indigenistas e ambientalistas, emerge a questão da gestão territorial e ambiental das terras indígenas como um tema relevante. Para esses autores, essa foi uma questão socialmente produzida lentamente por diferentes vetores que confluíram, dos quais destacam cinco que afirmam seguramente ter contribuído no surgimento desse campo: (1) os movimentos indígenas a partir da segunda metade dos anos 1980, bem como novos movimentos sociais que passaram a agregar a dimensão ambiental em suas agendas; (2) as mudanças nas políticas indigenistas pós-1988, nos diversos campos, desde o regulatório, administrativo e institucional, avançando nas demarcações nas décadas seguintes, transitando a realidade dos povos indígenas “da luta pela terra à consolidação do controle sobre o território conquistado por meio do manejo de seus recursos” (Correia; Barreto Filho, 2009, p. xi), demandando novas competências e habilidades; (3) a revisão dos conhecimentos sobre a biodiversidade e a sociodiversidade amazônica, revelando uma interdependência positiva entre elas, suportando “sociedades complexas, hierarquizadas e demograficamente expressivas” (Correia; Barreto Filho, 2009, p. xii); (4) o debate entre um suposto conflito entre a preservação de ambientes em unidades de conservação e a presença humana, que envolveu tanto a compensação e/ou convencimento dessas populações com projetos para sua melhoria de vida quanto, paulatinamente o reconhecimento de que os povos indígenas e outros grupos sociais que têm estreita relação com seus ecossistemas prestam um serviços fundamental no seu manejo e conservação; (5) o investimento por parte da cooperação técnica internacional e organizações religiosas, viabilizando a regularização fundiária, as iniciativas participativas de vigilância territorial e experiências de projetos para produção sustentável, voltadas para os povos indígenas e os ecossistemas de valor global.

Outro documento importante para a construção da ideia de gestão territorial indígena, escrito meados da década de 2000, foi o relatório publicado por Little (2006), direcionado pelo objetivo de orientar o governo do Acre na formulação de políticas, programas e projetos. Seu foco foi no zoneamento e na gestão das terras indígenas pelos povos indígenas, buscando

elaborar formulações conceituais e, também, apresentar técnicas que vinham sendo praticadas. Nele, após estabelecer uma correlação entre as práticas seculares dos povos indígenas que pudessem ser atribuídas como gestão territorial, afirma que elas precisam ser ajustadas às novas realidades, citando: (1) as ameaças por invasões nas terras e degradações do seu entorno; (2) a restrição dentro dos limites das terras indígenas; (3) a disposição de parceiros em apoiar uma agenda étnica; (4) “novas demandas econômicas e tecnológicas procedentes dos membros dos povos indígenas; e (5) as novas técnicas e instrumentos disponíveis para a gestão territorial” (Little, 2006, p. 43). Nesse momento, define a gestão territorial de terras indígenas como uma espécie de conceito guarda-chuva, como ele mesmo diz, “conceito síntese para se referir ao processo global no qual os distintos etnoinstrumentos estão inseridos” (2006, p. 49), englobando tanto ações de ordenamento territorial quanto de gestão ambiental.

Ainda na década de 2000, as iniciativas em gestão territorial indígena começaram a proliferar por todas as regiões do país. No levantamento realizado por Little (2006), que não pretendeu ser exaustivo, ele encontrou 97 experiências sob as denominações de etnozoneamento (8), diagnóstico etnoambiental (1), etnomapeamento (12), macrozoneamento participativo (5), gestão territorial/etnomapeamento (1), mapeamento participativo (4), gestão ambiental em terras indígenas (23) e levantamento etnoecológico (43). Chama a atenção a natureza dessas ações que estão ainda bastante no campo do planejamento e do normativo, algo que o próprio autor destacou ter percebido, afirmando que eram processos que entrariam em uma etapa de execução. Para sua análise, definiu que os processos de gestão territorial deveriam acontecer em ciclos e cada um deles dividido em etapas subsequentes de articulação, diagnóstico, normativa e execução. Nelas aplicariam metodologias com o uso do que chamou de etnoinstrumentos como, por exemplo, os etnomapas, etnozoneamentos, planejamentos participativos, planos de gestão territorial e ambiental, entre outros.

Ao final dos anos 2000, formou-se uma conjuntura que provocou a formalização pelo governo brasileiro de uma política que tivesse como foco a gestão dos territórios indígenas. A Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas (PNGATI), Decreto nº 7.747, de 5 de junho de 2012, é reconhecida como a primeira política nacional que procurou tratar a gestão dos territórios indígenas de forma global, abarcando suas diferentes dimensões. Ela surge em uma articulação entre o Ministério da Justiça, representado pela Funai, e o Ministério do Meio Ambiente (MMA), no campo governamental, e a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (Apib) e a Comissão Nacional de Política Indigenista (CNPI), com a representação indígena. Também estiveram envolvidas diversas instituições da sociedade civil e da cooperação internacional.

Foi um processo longo iniciado em meados de 2008, através da Portaria Interministerial nº 276, de 12 de setembro de 2008, instituindo um Grupo de Trabalho, e que só foi concluída em meados de 2012 com a assinatura do decreto pela presidenta Dilma Rousseff. Como afirma Oliveira (2011), a participação indígena foi a marca desse processo, acontecendo com a inclusão de seis lideranças indígenas no Grupo de Trabalho, e pela ampla participação de representantes e lideranças indígenas nas Consultas Regionais. Esse período de consultas, ocorrido entre novembro de 2009 e junho de 2010, foi de intensa mobilização de pessoas, participando dos cinco eventos realizados aproximadamente 1.250 indígenas, de 186 povos diferentes (Oliveira, 2011). Isso sem contar muitos parceiros não indígenas e a participação de indígenas nas Reuniões Preparatórias que ocorreram em alguns estados.

Esse arranjo, formado para discussão da PNGATI, emergiu da confluência entre duas agendas: por um lado, a que tratava das questões territoriais dos povos indígenas e, por outro, das questões ambientais. Está evidente na própria constituição do grupo de trabalho para sua formulação, unindo igualmente os dois ministérios responsáveis cada um por um desses temas. Sem ignorar a existência de divergências entre essas duas áreas, a aliança delas já acontece há bem mais tempo e, talvez, o sucesso em conjuntamente terem construído uma política pública demonstra a maturidade alcançada nos debates travados entre elas.

Em 2012, com a assinatura do decreto instituindo a Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas (PNGATI), o Estado brasileiro reconheceu a importância da gestão dos territórios indígenas, tendo o objetivo de:

garantir e promover a proteção, a recuperação, a conservação e o uso sustentável dos recursos naturais das terras e territórios indígenas, assegurando a integridade do patrimônio indígena, a melhoria da qualidade de vida e as condições plenas de reprodução física e cultural das atuais e futuras gerações dos povos indígenas, respeitando sua autonomia sociocultural, nos termos da legislação vigente (Brasil, 2012).

Essa política estrutura as ações em sete eixos: 1 – proteção territorial e dos recursos naturais; 2 – governança e participação indígena; 3 – áreas protegidas, unidades de conservação e terras indígenas; 4 – prevenção e recuperação de danos ambientais; 5 – uso sustentável de recursos naturais e iniciativas produtivas indígenas; 6 – propriedade intelectual e patrimônio genético; e 7 – capacitação, formação, intercâmbio e educação ambiental.

Já após o processo de elaboração da PNGATI em 2010, Cassio Noronha e Fábio Vaz (Sousa; Almeida, 2012) realizaram um esforço sintetizando as discussões e experiências que começaram a aglutinar em torno da noção de *Gestão Territorial em Terras Indígenas no Brasil*.

Buscando uma conceituação para o termo de gestão territorial indígena, Sousa (2012) diz que prefere não apresentar uma definição “fechada e rígida”. Faz a opção de discutir apresentando elementos relacionados ao tema, oriundos tanto do debate teórico na antropologia e outras disciplinas quanto do praticado por povos indígenas e agentes indigenistas, estatais ou não. O autor apresenta como as principais importâncias da gestão territorial “o destacado papel da terra e dos territórios como aspectos fundamentais para os povos indígenas garantirem sua sobrevivência, tanto física como cultural” (Sousa, 2012, p. 28), a possibilidade dessa temática articular soluções para desafios e oportunidades dos povos indígenas atualmente e aglutinar debates e práticas da ação indigenista. Aqui percebo que ao não procurarem fornecer uma definição precisa e nem um compêndio de metodologias, os autores se aproximam da noção de um campo onde ocorrem ações de gestão territorial indígena, com a qual concordo.

Recentemente, logo após a 51ª Assembleia Geral dos Tuxauas de Roraima, organizada pelo Conselho Indígena de Roraima (CIR), em março de 2022, fui até a sede da organização conversar com a sua coordenadora do Departamento de Gestão Territorial e Ambiental. Comentava com ela a situação atual de enfraquecimento das políticas públicas para gestão territorial indígena, que havíamos desde 2017 retrocedido sob esse aspecto, tendo ficado crítico a partir de 2019, quando Bolsonaro assume com uma postura, reconhecida pelas principais lideranças indígenas brasileiras, como anti-indígena, tornando isso ação em seu governo. No entanto, quando eu disse que isso havia paralisado todo esse movimento em direção à gestão territorial indígena e anulado todo o esforço realizado na virada para a década de 2010, buscando formular uma política pública nesse sentido, materializada na PNGATI, fui rapidamente interrompido e repreendido. Disse ela: “Não! Não parou nada. Nós continuamos fazendo a gestão territorial e avançando com os projetos”. Isso deslocou meu olhar da importância do Estado para a promoção (ou o contrário, um Estado que prejudica esses processos) da gestão dos territórios indígenas para passar a visualizar a relação dele com os povos que vivem nessas terras indígenas e as organizações que os representa, como também para todas as teias de relações que são construídas por esses povos e organizações para realizarem seus projetos.

Colocar o Estado em relação com o movimento indígena destaca suas ambiguidades, quando hora apoia financiando, prestando assistência, protegendo e desenvolvendo políticas que ajudam na gestão dos territórios indígenas, e em outros momentos se torna omissor ou mesmo promotor de ações contrárias. Também demonstra a potência dos indígenas organizados por meio de suas associações e lideranças como condutores da história e produtores de alianças.

Reforçando uma ideia do Estado ainda como herdeiro do projeto colonial de invasão dos territórios dos povos originários, focado na integração de suas populações em uma sociedade nacional como massa de mão de obra desprovida de sua própria identidade, é importante considerar que os processos de territorialização dos povos indígenas sempre passaram por uma resistência a esses objetivos coloniais. Enfrentar e mudar essa mentalidade é uma luta permanente. De toda forma, a ação estatal volátil aos desejos dos governos do momento, por mais que determine muitos dos resultados que acontecem nas terras indígenas, não é o eixo central disso. Se assim fosse, provavelmente hoje não teríamos a diversidade étnica existente no país, com sua população e territórios homologados.

Isso reforça a ideia em que o centro da gestão territorial indígena está no protagonismo dos próprios indígenas, o que já foi dito por Little (2006), quando define como diretriz que os processos todos devem ocorrer no marco da agência étnica. Ele detecta que, naquele momento, muitos indígenas são chamados a participar dos projetos e considera “que a maneira de conciliar a participação com a agência étnica é garantir que a participação indígena seja ativa, efetiva e consciente tanto no âmbito técnico quanto político” (2006, p. 38). Assim, pretende inverter a lógica de quem convida de quem é convidado, e quem define o “processo de gestão territorial, os povos indígenas teriam que concebê-lo, implementá-lo, avaliá-lo e, quando for necessário, modificá-lo ou mesmo desativá-lo” (p. 38). A própria experiência da coordenação ambiental do CIR é um exemplo para isso, diante das oscilações na falta de vontade e recursos governamentais para apoiar suas ações, e criativamente realinham suas parcerias, e não tive a menor dúvida quando ouvi da coordenadora que continuavam praticando gestão e projetos. Apesar de todo esse cenário adverso implementado pelo governo brasileiro durante esse período de 2017 até 2022, esse departamento do CIR ampliou bastante sua equipe, tem implementado os PGTAs já elaborados e está prestes a completar a construção de PGTAs para todas as terras indígenas de Roraima.

### **3.3 Visões de alteridades que colocam a gestão territorial indígena em perspectiva**

Ao tratar a gestão territorial indígena como um campo em que agentes interagem de uma forma pragmática, estou o reconhecendo como um processo histórico que teve sua formação e permanece em constante reformulação. Uma interação por meio da qual ocorre um aprendizado mútuo, tanto no reconhecimento recíproco dos sujeitos e instituições envolvidos quanto na apreensão das questões tratadas e seus enfoques. É preciso considerar que sempre foi

definido como elemento primordial a participação dos indígenas, são eles quem devem determinar *a priori* os encaminhamentos, mas essa também é uma dinâmica que demanda aprendizados. Como Little (2006) alertou, inicialmente os indígenas foram sendo chamados para participar, e o termo “participação” passou ocupar um elemento central nos projetos. Porém, ao serem convidados, vê-se que o protagonismo parte de fora da organização sociopolítica indígena. Para ele, uma verdadeira agência étnica é diferente de um mero processo de participação. Importante reforçar que as metodologias e conceituações partiram do domínio da racionalidade ocidental capitalista, definindo que, de certa forma, as regras do jogo estão postas por essa visão hegemônica. É uma relação entre indígenas e não indígenas carregada por marcas de assimetria.

A virada de chave na dinâmica relacional sobre a qual se sustenta o campo da gestão territorial indígena deve acontecer gradualmente, em um ambiente permanentemente tensionado. É possibilitada e cotidianamente produzida pela ação crítica dos sujeitos envolvidos, pela construção coletiva de reformulações sobre metodologias e conceitos, bem como pelo surgimento criativo de alternativas para as próprias relações. Por um lado, surge de uma resistência dos próprios indígenas, seja apropriando-se das categorias e formas de fazer exógenas, tornando elas um instrumento para sua defesa, ou explicando o mundo com conceitos que subvertem a ordem da razão instrumental. É uma fala comum entre as lideranças indígenas que a caneta agora é a flecha que usam para enfrentar o branco colonizador e, nas falas mais recentes, começamos a ouvir o celular ou o computador ocupando esse lugar. Por outro lado, a maioria dos não indígenas, chamados de assessores e parceiros, estão realmente bastante comprometidos com os povos com quem se envolvem e, dependendo de seu repertório e sensibilidade, abertos aos questionamentos e mudanças de posturas.

Desde que conheci o movimento indígena em Roraima no ano de 2008, entendi que teria muitos aprendizados não apenas sobre culturas diferentes, mas que repensaria questões sobre o lugar de onde vim. O primeiro choque que tive foi uma questão bastante particular, a respeito da própria articulação política existente, o que me chamou atenção por conta de esse ser um tema com que vinha me envolvendo. Antes de mudar para Roraima, estava dedicado a processos de participação social, por meio de Fóruns de Agenda 21, entre comunidades de pescadores artesanais do litoral catarinense. A participação efetiva dos moradores dessas regiões litorâneas nesse espaço formal das discussões para questões socioambientais era algo que me chamava a atenção, parecia que não encaixava bem. Ao começar conhecer as reuniões das comunidades, regiões e organizações indígenas em Roraima, fiquei tocado com o envolvimento comprometido das pessoas participantes. Chamou atenção o quanto sentia que as lideranças se

faziam legitimar espelhando realmente os anseios de suas comunidades, já que teriam de prestar contas de suas decisões e disso dependeria seu *status* como representantes. Logo também comecei a perceber como isso formava uma extensa rede política que conectava os debates das aldeias até a formulação de políticas públicas, por meio da Comissão Nacional de Política Indigenista (CNPI) e outras articulações das organizações indígenas com o poder público. Busquei e encontrei na época, em atas de reuniões da CNPI, encaminhamentos sobre demandas que havia visto serem debatidas em reuniões comunitárias e regionais, e fiquei muito impressionado com essa capilaridade.

Assim, já no primeiro momento, em um evento de organizações indígenas no estado de Roraima, os aprendizados que tive sobre participação social mudaram a forma como passei a perceber tais processos a partir de então. Foi bastante impactante, pois modificou o modo de olhar ao mesmo tempo que ficaram evidentes soluções para problemas que refletia e não encontrava saída. Desde esse instante inicial tive uma demonstração da potência do quanto as relações de alteridade que vivenciaria a parti dali provocariam deslocamentos, abrindo e expandindo meu campo de visão. Na oportunidade de estar como educador em meio à discussão de gestão territorial com indígenas, na relação individual com alunos, bem como nas experiências coletivas em suas aldeias e regiões, onde passei a aprender com as situações, fui sendo moldado em todas as camadas, não apenas profissionalmente, mas também e principalmente, como sujeito.

Outros eventos que ajudam a demarcar essas possibilidades de deslocamentos pelas diferenças acontecem durante as orientações de trabalhos de conclusão de curso. Trago como exemplo um aluno do povo Wai-wai que discutiu sobre turismo na sua comunidade Jatapuzinho, localizada na Terra Indígena Trombeta/Mapuera. Para sustentar sua argumentação, pedi que conceituasse os tipos de turismo que já haviam ocorrido na região e aqueles que, em leituras na bibliografia sobre o tema, acreditava ter um potencial a ser explorado. O turismo de pesca esportiva se sobressaiu porque foi a modalidade que mais tiveram contato e, quando apresentou o conceito estava escrito desta forma:

Pesca esportiva é uma atividade de lazer pelos homens interessados de conhecer as espécies de peixes da região, tendo de pescar, observar, maltratar e soltar no mesmo local. Maltratar, de acordo com pesquisa de campo nas entrevistas com as pessoas das comunidades, elas contavam a história de acontecimentos da atividade pesca esportiva, onde os turistas pescam espécies de peixes e maltratavam, usando materiais de pegar os peixes como anzol, machucando os peixes e deixando mais tempo fora da água, medindo tamanho, muitas vezes para tirar retratos, o peixe fica muito tempo fora da água, isso é maltratar os animais aquáticos (Santos, 2015, p. 18).

Um dos efeitos pragmáticos da ideia de “maltratar” os peixes, que ouviu nas entrevistas, foi uma maior dificuldade para eles conseguirem pescar posteriormente para seu sustento. Colocam que o peixe machucado, fica com dificuldades de se alimentar e pode morrer do mesmo jeito, e também que os peixes passam evitar esses lugares, sendo mais difícil encontrar pontos bons de pesca, pois acabam ficando mais ariscos, escapando dos anzóis. Como encaminhamento, sugerem que o turismo de pesca, mesmo sendo o que até o momento tinha atraído turistas até a terra indígena, não deve ser mais praticado ou, caso ainda decidam por receber esse tipo de visitante, que zonas de pesca sejam definidas, distantes das comunidades e sem ser as mesmas que os Wai-wai usam costumeiramente.

A discussão sobre turismo com os acadêmicos de gestão territorial indígena ainda provocou uma outra situação bastante ilustrativa. Além do caso envolvendo Geovane, o aluno Wai-wai, houve também o de Reinaldo da Silva Oliveira, do povo Macuxi. Os dois realizavam suas pesquisas para trabalho de conclusão de curso partindo de demandas das regiões, porque nas reuniões e assembleias era discutida a possibilidade do turismo como uma fonte na geração de renda. No caso dos Wai-wai, eles já vinham com duas experiências de turismo de pesca promovida por uma agência de fora que contratava moradores das aldeias. E Reinaldo havia sido provocado a articular ideias para exploração turística do Lago Caracaranã, um lugar dentro da terra indígena Raposa Serra do Sol, que antes da demarcação já era bastante conhecido pelo turismo regional. No momento da demarcação, já contava com toda uma infraestrutura voltada para isso, sendo que até a desintrusão o lago era explorado turisticamente por um não indígena. Na oportunidade do *I Encontro de Iniciação Científica Norte e Nordeste de Antropologia*, realizado em Fortaleza (CE) em 2013, ajudei os dois a produzirem artigos com a síntese de suas pesquisas até aquele momento (Santos, G. S. do *et al.*, 2013; Oliveira, R. da S. *et al.*, 2013), e fui acompanhar suas apresentações no evento. Não era nenhuma novidade indígenas apresentarem trabalhos nesse tipo de encontros acadêmicos, mas ainda causava um pouco de estranheza, e o contraste ficou bem evidente no grupo de trabalho de que participaram.

O grupo para o qual apresentaram era direcionado a discutir turismo, sendo que todos os outros trabalhos, na ocasião, foram expostos por pesquisadores não nativos dos lugares estudados. Na organização da ordem das apresentações ficou decidido que Reinaldo e Geovane seriam os últimos, sendo que após todos os demais apresentarem foi dado um pequeno intervalo. Invariavelmente os trabalhos anteriores traziam informações de como as experiências com turismo interferiam nas vidas das populações locais, apresentando sempre uma visão negativa sobre os impactos. Os trabalhos de Reinaldo e Geovane iniciavam com uma discussão feita coletivamente em suas comunidades. Contrariamente ao que foi apresentado antes, suas

pesquisas indicavam o interesse das comunidades no turismo e, ainda, um diagnóstico sobre as situações geradas nas experiências que já tinham acontecido em seus territórios. Além disso, anunciavam, dentro das expectativas relatadas em entrevistas, como a atividade deveria ser organizada para não repetir as situações indesejadas experimentadas e atender àquilo que desejavam. Importante destacar que um dos eixos principais nos dois levantamentos era que o controle das decisões por parte das comunidades era fundamental, deveria respeitar a forma como já tomavam suas decisões e planejavam seus trabalhos.

O contraste dessas duas apresentações em relação às demais nitidamente causou um desconforto, acompanhado de uma dificuldade do grupo em interagir com os autores dos textos. Sintomático foi que, após um pequeno silêncio e uma rápida discussão sobre quem iniciaria o debate, a primeira pergunta feita foi sobre que tipo de estranhamento Geovane sentia por sua comunidade Wai-wai ter sido evangelizada pelos missionários da Missão Evangélica da Amazônia (Meva) – uma questão secundária de seu texto, apresentada apenas para contextualizar o campo de pesquisa. Foi seguido de um novo silêncio, ele não havia compreendido a pergunta, sendo ajudado com uma explicação do Reinaldo: “Perguntaram se você fica incomodado de vocês, na sua comunidade, serem evangélicos”. A resposta de Geovane foi: “Não”. Um novo silêncio, até que uma das organizadoras do grupo buscou dar um rumo para conversa, disse que isso é algo muito novo e ainda não saberíamos muito por onde começar, tem relação com a discussão de lugar de fala e a participação dos nativos nos processos de pesquisa. Depois a discussão seguiu nessa direção, parecendo ser mais confortável para uma reflexão acadêmica naquele contexto do que focar em debater os resultados das pesquisas com os sujeitos indígenas diretamente implicados nos resultados de seus trabalhos.

Coloco como um desafio para a questão da gestão territorial indígena procurar pensar saídas menos comprometidas com a modernidade ocidental, e é neste sentido que justifico a importância de fortalecer perspectivas que destaquem e produzam alteridades. É uma recusa em negar as diferenças, em acreditar que não devemos ultrapassá-las, e sim aceitar que precisamos conviver com elas como algo fundamental. Minha própria experiência demonstra que, quando nos vemos refletido no outro, mas como uma imagem invertida, contrária, possibilitados pelas diferenças, podemos notar o que não perceberíamos se estivéssemos familiarizados. Ao estar como praticante no campo da gestão territorial indígena juntamente com outros povos, o contraste está presente o tempo todo, e é preciso ter consciência disso para estabelecermos conexões comunicativas. Principalmente porque isso permite reconhecermos que, quando olhamos em uma mesma direção, estamos vendo coisas diferentes, e colocar essa percepção em evidência facilita seguir pelo caminho da construção de acordos para práticas em

conjunto. Nesse momento, uma mudança reveladora pode acontecer, é quando passamos a nos perceber como apenas mais uma ontologia dentre tantas outras, abrindo infinitas possibilidades de nos enxergarmos por outros olhares e destituirmos hierarquias. Isso só vai ocorrer quando estivermos abertos para sermos tocados pela diferença, pois se olharmos para ela como um espelho narcísico do conhecimento científico ocidental canônico, a potência da experiência do encontro será anulada. Do contrário, acolhendo as alteridades, instaura-se um ciclo virtuoso, em que ao mesmo tempo que é rompido pela hegemonia modernizante, a política do conhecimento que surge cria um afastamento dessa dominação ocidental capitalista.

Diante da recusa em buscar uma definição conceitual para a gestão territorial indígena, que conforme Correia e Barreto Filho (2009) é dispersa pela infinidade de possibilidades explicativas e aplicações empíricas, procurei alguma outra forma de compreendê-la. Encontrei-a por meio da alteridade formada nas práticas, por isso parti para entendê-la como um campo. Isso porque colocando a gestão territorial indígena no campo das práticas, temos as diferentes ontologias interagindo, e estando sensíveis para essas diferenças, acordos podem acontecer. Outra razão é poder no contraste revelar posturas que tentam validar apenas uma perspectiva, em que o olhar do preconceito pode prevalecer, mesmo quando ilusoriamente encoberto pela boa vontade, ajuda, assistência e pelo querer ensinar.

Ainda, permite perceber quando aquilo que é tratado como gestão vai, pouco a pouco, se afastando de uma ação sobre as questões que são relevantes para o grupo que está em foco e se aproximando de uma visão já previamente estabelecida por outros atores. Então, a proposta é uma gestão territorial indígena que veja a dificuldade de ser pensada como um modelo, ou uma caixa de ferramentas, ou uma metodologia, não como sendo problema, mas sim como uma vantagem. Escapar de uma visão unificada dessa noção, que deveria ser compartilhada e estendida para todos os territórios indígenas, e focar na produção de alteridades geradas durante processos em que os diferentes sujeitos se colocam em ação, um em presença do outro, parece-me um bom caminho para visualizar o quanto ela pode contribuir para promoção da autonomia e autodeterminação desses povos.

Nesse contexto, precisamos situar bem as agências de cada sujeito praticante do campo da gestão territorial indígena. Em especial, os agentes externos ao povo precisam estar bem situados, sendo ele, sim, um participante, que inicialmente precisa aprender com a agenda indígena. Como bem apresenta Linda Smith (2018), o movimento indígena se articulou nas últimas décadas desde um nível local até o global, participando ativamente dos principais debates da atualidade, sendo parte importante no que diz respeito à multiplicidade sociocultural planetária, ao contraponto do modelo hegemônico do ocidente industrial e representando um

papel importante na manutenção de condições ecológicas que suportam a vida humana. Com base em seus processos epistemológicos e nas alianças construídas, elaboraram pautas com demandas, reivindicações, expectativas, problemas e ideologias. Para essa autora, que também faz parte do povo Maori na Nova Zelândia, é preciso acontecer uma descolonização dos projetos que incidem sobre os povos indígenas, e entre as propostas que elabora destaco a importância dessas ações acontecerem articuladas em uma agenda indígena.

Apesar de seu texto tratar especificamente de pesquisas e povos indígenas, é possível perceber que ele atravessa por muitas outras dimensões, conectando suas ideias nos projetos diversos que demandam os povos. É diante dessas condições que sujeitos parceiros, assessores e diversos profissionais precisam ter segurança e honestidade em trabalhar, inclusive porque muitas das posições clássicas que vinham ocupando gradativamente podem deixar de ser necessárias (às vezes nem tão lentamente assim). A título de exemplo, cada vez menos são necessários profissionais exercendo uma função de tradução, interpretação ou explicitação de estruturas interculturais, papel tradicionalmente exercido por antropólogos, que passam a reestabelecer a disciplina em parâmetros mais simétricos e dialógicos. O que vemos atualmente é que, na maioria dos casos cada um pode falar por si e estabelecer compreensões mútuas mínimas para uma comunicação. Ademais, entre os próprios indígenas já existem profissionais formados pelas diversas disciplinas, atuando profissionalmente em funções que demandavam assessores.

Ao discutir a relação entre observador e observado no trabalho do etnógrafo, Mauro Almeida afirma que há uma transcendência das etnografias canônicas quando vai “em direção a ‘culturas híbridas’ que articulam tradições acadêmicas com realidades étnicas, em ‘gêneros confusos’” (Almeida, 2003, p. 12). Essa é uma abordagem para o fazer antropológico que produz compreensões sobre essas situações de gestão. É relevante contextualizar que aqui pensamos em uma antropologia implicada, que como próprio Mauro Almeida explica, desenvolveu-se na América Latina, especificamente no Brasil, por etnógrafos que se engajaram nas lutas dos povos onde foram pesquisar. Essa atuação envolve, ao mesmo tempo, a construção de pesquisas relevantes, densamente embasadas nas informações empíricas do campo, e a produção de texto, relatórios, assessorias, articulações e toda uma variedade de ações com implicações éticas e políticas. O que Almeida trata como gêneros confusos podem ser textualidades fundamentais nesse diálogo interétnico.

Importa saber como essas junções de ontologias atravessa a produção de narrativas, produzindo práticas e reconfigurando as relações de poder. Ao discutir as relações entre as culturas exóticas e a economia ocidental, Sahlins (1997a; 1997b; 2004) busca se afastar do que

trata como um pessimismo sentimental, que decretaria um fim para a diversidade cultural, com uma integração de todos os povos, em um modo de vida do ocidente capitalista. Apesar dessa perspectiva integracionista ter ditado as políticas indigenistas do Brasil por muitos anos e terem sido revigoradas por governos recentes no país, o contraponto é apresentado pelas formas de vida dos povos indígenas que resistem e se reconfiguram. Para Sahlins, a força modernizante da sociedade ocidental, inclusive com a introdução de suas instituições entre as sociedades indígenas, não deve fatalmente levar os povos a plasmarem sua cultura até a homogeneização numa dita cultura capitalista global. Esses desenvolvem estratégias de “resistência cultural”, inclusive se apropriando de práticas e instituições ocidentais com essa finalidade, lugares onde sugiro que a busca pela escolarização deve ser colocada. A noção de resistência mimética (Albert, 1995) contribui permanecendo ativa e produzindo força política, mesmo após a demarcação de uma terra indígena, fazendo parte das estratégias vinculadas as novas demandas que se instalam a partir daí.

Sobre uma ideia de culturas híbridas, Arturo Escobar discute a formação identitária na América Latina e afirma algo no mesmo sentido, onde povos indígenas não negam ou afastam os conhecimentos e tecnologias do dito mundo ocidental, mas procuram nelas estratégias de resistência para sua própria reprodução como identidade étnica.

*Ni marchando hacia la lamentable erradicación de todas las tradiciones ni avanzando triunfante hacia el progreso y la modernidad, Latinoamérica es caracterizada por un complejo proceso de hibridación cultural que abarca modernidades y tradiciones diversas y múltiples (Escobar, 2007, p. 365).*

O autor chama isso de uma modernidade híbrida, em que, em vez de o tradicional ser substituído pelo moderno, este é renovado pelos múltiplos grupos representantes de uma heterogeneidade cultural, setorialmente e em cada país. Essas são experiências híbridas, pelas quais as populações colonizadas latino-americanas precisam praticar um tráfico inevitável entre o tradicional e o moderno para que disso lhes resulte muitos êxitos no mundo contemporâneo.

Escobar (2007) cita como exemplo o uso de recursos audiovisuais e aviões pelos Kayapó como estratégia de defesa de sua cultura e território. Veja que entre os Ye'kwana o uso do papel para registro dos *acchudi* e *wätunnä*, formando os “cadernos de canto” (Gongora, 2017; Albernaz, 2020) em um primeiro momento, e recentemente gravações de áudio e vídeo, também são usados, e nesse caso diretamente para a permanência de tradições. Da mesma forma, também fazem uso de vídeos e redes sociais procurando chamar a atenção para a invasão

garimpeira pela qual passam, e os problemas e conflitos ocasionados por isso. Esses exemplos se multiplicam entre os diversos povos indígenas.

Podemos esperar que uma derivação ainda utópica desses encontros entre mundos será quando as formas próprias de produção cultural forem respeitadas. No léxico das lutas indígenas, encontramos o termo autonomia que representa esse desejo. De toda forma é importante definir como esses sujeitos transformam suas práticas diante das contradições da modernidade com que passam a interagir. Ainda que seja evidente existir uma forma desigual de acesso a produção e reprodução cultural, mas isso “*ya no puedan confinarse dentro de los simples términos opuestos de la tradición y la modernidad, de los dominadores y los dominados*” (Escobar, 2007, p. 367).

Nesse ponto, Cusicanqui (2021) faz uma crítica ao hibridismo cultural que pode desvelar um pouco melhor a relação. Para ela, esse conceito pode trazer a ideia de uma hibridização em que novos elementos são introduzidos em uma cultura, indo se homogeneizar dentro dela. Também contrapõe com o conceito Aymara de *ch'ixi*, através do qual explica a população mestiça boliviana, dentro da qual se identifica. Para ela, essa população carrega dentro de si tanto uma composição originada de sua ancestralidade indígena quanto do colonizador. São como elementos que se juntam, sem necessariamente se misturarem, e assim são acessados hora uns, hora outros de acordo com cada situação. Penso que essa figura se aproxima mais do que fazem os indígenas ao se apropriarem de conhecimentos, técnicas e tecnologias das sociedades envolventes.

Ao organizarem uma coletânea proposta com um dicionário do pós-desenvolvimento, Kothari *et al.* (2021) afirmam que, dentre as visões de mundos indígenas e dos atuais movimentos sociais, filosofias e religiões, apresentam-se uma “série de noções e práticas complementares que formam iniciativas radicais e sistêmicas” (Kothari *et al.*, 2021, p. 46). Compartilham da mesma utopia de coexistência de mundo, o qual definem como pluriverso, “um mundo onde caibam muitos mundos” (Kothari *et al.*, 2021, p. 46), ideia que pegam dos zapatistas da região do Chiapas mexicano. Para eles “os mundos de todas as pessoas devem coexistir com dignidade e paz, sem depreciação, exploração ou miséria. Um mundo pluriversal supera atitudes patriarcais, racismo, castaísmo e outras formas de discriminação” (Kothari *et al.*, 2021, p. 46).

Esse modelo também pressupõe o abandono de noções antropocêntricas, recolocando as pessoas como parte humilde da “natureza”, sem as condicionar aos seus sistemas de crescimento econômico. O que está proposto por esses autores para o mundo pluriverso pode ser facilmente transposto para essa ideia da gestão territorial indígena como um campo de

práticas, onde esses campos estão centrados em sociedades indígenas, e essas se articulam entre si e com o restante das sociedades.

Enquanto muitas articulações pluriversais criam sinergia entre si, ao contrário da ideologia universalizante do desenvolvimento sustentável, elas não podem ser reduzidas a uma política abrangente para administração da ONU, nem de algum outro regime de governança global, nem por regimes regionais ou estatais. Nós vislumbramos uma confluência mundial de alternativas, capaz de gerar estratégias de transição e de incluir pequenas ações cotidianas rumo a uma grande transformação (Kothari *et al.*, 2021, p. 46-7).

À medida que reconheço a possibilidade de um pluriverso, é preciso valorizar e destacar o lugar/ponto de encontro desses mundos, sejam eles físicos ou contextos em que são colocados em relação. Aqui estou discutindo sobre dois desses lugares/pontos de encontro, a própria gestão territorial indígena como campo e a formação superior indígenas como lugar de interação de conhecimentos, recursos e pessoas. Ambos são lugares onde acontecem práticas que produzem, reproduzem e sustentam esses mundos. Ainda, são demandados em Roraima por lideranças do movimento indígena estadual, que também creditaram a UFRR como uma instituição capaz de formar seus professores, jovens e futuras lideranças, e introduziram a gestão territorial indígena como uma pauta de discussão constante. Apesar de todas as dificuldades pedagógicas, epistêmicas e metodológicas que o Insikiran possa apresentar, pretende-se que se situe nesse mundo pluriversal, aproximando mundos e fazendo com que coexistam de forma respeitosa.

Para tornar mais nítida essa situação de encontro entre mundos, acredito que mobilizar a noção de fronteira pode contribuir. Compreendo que estou tratando de espaços onde ocorrem enunciações diversas, contradições e conflitos, que estão entre mundos distintos, rejeitando noções puras e produzindo contrastes híbridos. Essa definição se aproxima do que Glória Anzaldúa (2016) chama de epistemologia fronteira. Discutindo sobre sua condição mestiça, ela apresenta encontros de onde surge “*una buena conciencia mestiza*”, afirmando ser a “consciência das fronteiras”, uma mescla racial, ideológica, cultural e biológica que gera uma descendência híbrida, uma espécie mutável e adaptável. Contraria as abordagens puristas e excludentes coloniais, trazendo uma teoria inclusiva da mestiçagem. Ela mesma uma mulher que vivia entre muitos mundos, se via e era vista numa condição semelhante ao definido por Cusicanqui – seus muitos aspectos estavam presentes sem necessariamente se misturarem, sendo cada um acessado de acordo com as circunstâncias.

Procurando juntar força analítica à noção de fronteira de Anzaldúa, acredito que a descrição de Verônica Gago para a feira *La Salada* em Buenos Aires como esse espaço fronteiro pode contribuir.

*Un modo de conocimiento que surge de los desplazamientos de territorio, de oficios y de lenguas. Que supone prestarle atención a esos tránsitos y confiar en que hay allí una fuerza expresiva, una promesa vital, un saber del movimiento. Una perspectiva capaz de ser elástica y generosa con el ritmo tumultuoso de lo que acontece* (Gago, p. 28-9, 2014).

Ela agrega três características para justificar a feira *La Salada* como esse espaço de fronteira, o que podemos aplicar tranquilamente ao Insikiran: (1) fronteira como espaço social do heterogêneo: além da evidente relação indígenas/não indígenas, considero a diversidade étnica e regional dos povos originais de Roraima, origens e formações do corpo docente e colaboradores, e outros sujeitos que cruzam esse ambiente de formas variadas; (2) fronteira como um território: o Insikiran tem seu espaço concreto bem definido dentro do *campus* Paricarana da UFRR, mas também é atravessado por intensas relações num contexto amplo, transitando pessoas, ideias, influências, recursos etc.; (3) como zona fronteira analítica: explica que em *La Salada* se “concentra una mutación radical de las nociones, binariamente escindidas” (p. 30), em nosso caso, indígena/não indígena, terra indígena/ cidade, conhecimento científico/conhecimento tradicional indígena, capitalismo/outras economias etc. Todas essas são classificações mais fluídas do que aparecem quando destacadas, carregadas de interações, influências e transmutações.

Também contribui para a discussão Antonella Tassinari (2001), que traz a noção de fronteira para analisar a educação escolar indígena e recupera um sentido histórico na formação da identidade nacional de países colonizados, em que ela “radicaliza a diferença entre os colonizadores e os povos indígenas” (p. 62). Situa isso também nas frentes de colonização, aquelas que provocaram os processos de territorialização dos povos indígenas quando se viram invadidos em seus lugares, de diversas maneiras. Ao fazer isso, “evoca noções de terras desabitadas ou povoadas pelo outro desconhecido. Nesses espaços de alteridade, somam-se também ideias de liberdade, de transformação, de renovação” (Tassinari, 2001, p. 63). Sendo marcada como um espaço de transformações coloniais, desloca o foco de grupos contidos em um escopo cultural naturalizado, para definir os grupos por esses espaços de encontros. Esse é um movimento importante para a abordagem que tenho adotado aqui, pois desloca a definição dos grupos étnicos para esse lugar de fronteira.

Portanto, a abordagem teórica das escolas indígenas [e também a gestão territorial indígena] enquanto ‘fronteira’ é extremamente útil por englobar tanto o reconhecimento das possibilidades de troca e intercâmbio de conhecimento e fluxos de pessoal quanto o entendimento de situações de interdição dessa troca. Porém, essas interdições não constituem meras barreiras estáveis, mas funcionam também de forma dinâmica, fornecendo material que vem reforçar diferenças ou manter distinções étnicas (Tassinari, 2001, p. 67-8).

Ainda, Tassinari mobiliza uma série de conceitos que contribuem para visualizar as relações que acontecem nesse lugar de encontros: “osmose” ou “fluxo de pessoas”; “fluxo de conhecimentos”; “distinções vagas”, quando membros de um grupo se apropriam de elementos da outra cultura; “fronteiras borradas”, quando a escola facilita o fluxo de pessoas; “relações interétnicas estáveis”, quando existe uma certa estruturação (não necessariamente permanente) nessa interação; zonas de desencontros que definem “zonas interdidas” onde podem ocorrer equívocos; entre outros. Sendo esse local de encontros e trocas, onde há fluidez e circularidade, também é onde estruturas podem ser desestabilizadas ou reforçadas. Ele permite um contínuo repensar das tradições e conhecimentos, o que traz, ao mesmo tempo, angústias e incertezas, mas também oportunidades e criatividade.

Existe uma comunicação interétnica entre sujeitos oriundos de mundos distintos, trazendo perspectivas, códigos, muitas vezes idiomas e expectativas também diferentes, sendo seu encontro um evento onde podem ocorrer muitos mal-entendidos. Para isso, é muito importante que os sujeitos praticantes explicitem seus propósitos entre todos os envolvidos, especialmente para aqueles que serão mais implicados pelos desdobramentos das ações (Stengers, 2018). Mesmo assim é natural que ainda ocorram muitos equívocos nas tentativas de um comunicar seu mundo ao outro. Essas equivocações, para Viveiros de Castro (2018), são “uma entre outras patologias possíveis que ameaçam a comunicação entre o antropólogo e o ‘nativo’” (p. 254). No entanto, não devem ser tidas como um problema, elas transcendem a antropologia constituindo o próprio projeto da disciplina em realizar traduções culturais.

Traduzir é situar a si mesmo no espaço da equivocação e ali habitar. Não é desfazer a equivocação (uma vez que isto seria supor que a mesma jamais existiu em primeiro lugar), mas precisamente o oposto é verdadeiro. Traduzir é enfatizar ou potencializar a equivocação, isto é, abrir e alargar o espaço imaginado como não existente entre as línguas conceituais em contato, um espaço que a equivocação precisamente ocultava. A equivocação não é aquilo que impede a relação, mas aquilo que a funda e a impulsiona: uma diferença de perspectiva. Traduzir é presumir que uma equivocação já existe; é comunicar por diferenças, ao invés de silenciar o Outro presumindo uma

univocalidade – a similaridade essencial – entre o que o Outro e Nós estamos dizendo (Viveiros de Castro, 2018, p. 254-5).

Com as equivocações não é pretendido apaziguar ânimos ou encontrar pontos em comum, pelo contrário, o objetivo é compreender a complexidade e polifonia existentes. Essa é uma visão que parece bastante produtiva para abordar a gestão territorial indígena com sua diversidade de perspectivas e práticas. Dessa forma, é possível ampliar as fissuras entre os pontos de vistas para dar contornos às vozes, todas precisam ser ouvidas em si, sem serem resumidas em uma só ou presumir univocalidade. E escapar do dilema colocado por Marcio Goldman: “Seremos capazes de dizer algo diferente dos nativos sem nos metermos a dizer algo a mais que eles? Não se trata, então, nem de apenas repetir os conceitos nativos, nem de suprimi-los em benefício dos nossos, nem de projetar os nossos sobre os deles” (2008, p. 9). O ponto de encontro se dará em algum lugar dentro dessas fissuras, com todos seus conflitos, parcerias ou indiferença possíveis.

Os discursos e práticas nativos devem servir, fundamentalmente, para desestabilizar nosso pensamento (e, eventualmente, também nossos sentimentos). Desestabilização que incide sobre nossas formas dominantes de pensar, permitindo, ao mesmo tempo, novas conexões com as forças minoritárias que pululam em nós mesmos (Goldman, 2008, p. 7).

A prática do educador intercultural é buscar pontos de conexão, respeitando e ressaltando as diferenças (ou equívocos), para estabelecer uma comunicação com mútua afetação. Conexões não em torno de ideias (ou ideais), posicionamentos, cosmologias, cosmopraxis ou visões em comum, apenas conexões comunicativas. Isso é o que Viveiros de Castro (2018) chama de uma disjunção comunicativa, que é quando os interlocutores não falam a mesma coisa, saibam disso e valorizem. E aqui ele faz uma distinção relevante quando diz que deve trazer para a arena os diferentes mundos que são vistos, e não diferentes visões de mundo. Para ele, as visões podem levar a pensar que elas estão em disputa, podem se unir ou uma vencer, enquanto mundos distintos sempre existirão, sendo possível apenas colocá-los em interação.

Nas atividades cotidianas como formador nesse lugar de fronteira que é o Insikiran, trabalhando em torno da aproximação do campo da gestão territorial indígena, surgem inúmeras situações em que o equívoco está presente. Em 2009, quando estava como docente no Curso de Formação de Gestores de Projetos Indígenas, Projeto Demonstrativo de Povos Indígenas

(PDPI) executado pelo CIR, envolvendo alunos dos diferentes povos e regiões de Roraima, vivi uma experiência que marcou meu trabalho, quando fui contratado pela universidade poucos meses depois. Ao final de uma das aulas, onde o objetivo era discutir a formulação de uma ideia, que posteriormente serviria na elaboração escrita do projeto que era a finalidade do curso, reservadamente um aluno Yanomami falou que aquilo era muito confuso. Argumentou relatando uma história que não me pareceu ter muita relação com o tema. Contou sobre uma mulher que não conseguia ver, apenas sentia seu cheiro de forma irresistível e precisava ir atrás. Ela o leva até o rio onde mergulhava, ele se jogava e precisava ser resgatado para não se afogar. Numa das vezes, foi amarrado na rede e curado por um pajé. Depois continuou sentido o cheiro e a vontade grande de segui-la, mas agora consegue resistir.

Levei meses para começar a aprender com esse relato, o que também até hoje não sei se era exatamente algo próximo disso que ele pretendia me informar. Entendi essa dificuldade como desafios da docência intercultural, as necessidades de estabelecer conexões mínimas entre os universos epistemológicos. A situação da racionalidade instrumental e nossa separação entre pensamentos e realidade como estratégia de planejamento foi uma das que mais implicou. Era evidente que estava interagindo com pessoas com as quais as relações entre pensamento, realidade, sonho, vivos, não vivos, humanos, não humanos etc., não se processava da mesma forma que a minha. Daí em diante, tive que buscar estabelecer outras formas de compreensão para poder trabalhar, e até hoje reconheço esse ponto com uma grande dificuldade. Da mesma forma que ao fazer uma retrospectiva sobre esse evento diante da noção de equívoco, fez avaliar o quanto poderia ter explorado essas ocasiões durante o curso, contribuindo na formação de todos, a minha inclusive.

São essas disjunções comunicativas provocadas em lugares de fronteiras, como cursos interculturais e nos campos onde acontecem a gestão territorial indígena, que apresentam um potencial de deslocamentos produzindo uma mútua afetação nos sujeitos envolvidos. Também por aí encontraremos de forma ativa, o que Oliveira (2017; 2020) define como políticas indígenas do conhecimento, processos em que, através da comunicação interétnica, “os povos indígenas tenham condições de propor suas próprias concepções acerca do conhecimento e da “natureza” na formatação dessas negociações” (Oliveira, 2020, p. 43). São esses pontos de vista, como os dos acadêmicos de gestão territorial indígena falando sobre turismo em um congresso de antropologia, que podem desarmar pensamentos preconcebidos e trazer novas soluções para os problemas. Uma abertura efetiva para as políticas indígenas do conhecimento dentro do campo da gestão territorial indígena deve provocar uma revisão radical de suas práticas. Considerando que tal qual formulada por Oliveira, essa é uma noção que visa uma abertura para

a alteridade, e não um conceito englobador. Permite perguntar sobre qual política e qual conhecimento os mundos indígenas estão falando, o que seguramente não deve ser a mesma coisa das discussões acadêmicas.

Ao acompanhar a elaboração do Plano de Gestão Territorial e Ambiental (PGTA) da terra indígena Jacamim, entre algumas comunidades Wapichana de Roraima, Oliveira (2020) teve a oportunidade de analisar como se processa essa comunicação interétnica. Reconhece que essa comunicação acontece em meio a relações de poder previamente constituídas e permeadas do colonialismo com seus problemas semânticos e caráter governamental contidos nesses instrumentos de gestão territorial indígena. Isso estabelece um polo dominante, nesse caso partindo da hegemonia ocidental, que passa a ser confrontado pelas políticas indígenas do conhecimento. Mesmo com todas essas limitações impostas na origem das metodologias, percebeu como as populações indígenas se apropriam de etnoinstrumentos, como os planos, e por meio deles passam suas mensagens.

[Ele avalia que] localmente estes ‘planos’ são expressões de projetos de vida e devolvem uma mensagem interétnica mais complexa, que se traduz em desejos, expectativas e luta política em defesa de seus modos de vida diante de circunstâncias contraditórias do cenário político mais amplo e de seus aparatos discursivos. Logo, em aparente consonância com as expectativas exteriores, esses planos enviam mensagens dissonantes do discurso hegemônico (Oliveira, 2020, p. 27).

Aliás, essas mensagens dissonantes já estão presentes há muito tempo, são parte das conexões que lideranças indígenas passam a fazer quando reconhecem nos discursos ambientalistas possibilidades comunicativas que interagem com suas cosmovisões, potencializando suas lutas por existir (Albert, 1995). No confronto político com o Estado-nação, isso se traduz em fazer com que este reconheça seus direitos originários sobre a retomada de territórios. Por consequência, podemos encontrar a política indígena do conhecimento, em sua excelência, sendo praticada no discurso de Ailton Krenak diante da Assembleia Constituinte de 1988. Essa interação na comunicação intercultural segue no tempo e passa a fazer parte do campo da gestão territorial. E sobre ela é importante estar permanentemente atento, refletindo os modos pelos quais as intersubjetividades interagem, aproximando mundos incomensuráveis participantes nas ações de gestão.

Levar esse modo de se relacionar com o ambiente a sério permite imaginar as dificuldades epistemológicas que os moradores de Jacamim têm que transpor para dialogar com enunciados que os colocam circunstancialmente como ‘donos’ da Terra Indígena ou ‘gestores’ de ‘recursos naturais’ no campo das

iniciativas de gestão territorial. Trata-se de um processo intelectual de translação de sujeitos de posse e controle de recursos que envolve difíceis questões conceituais, como a de aceitar a ideia de que tais recursos podem e/ou devem ser controlados pelos humanos e que eles precisam ser conservados.

Por outro lado, essa forma de habitar tem um sentido político que orienta os posicionamentos indígenas no delineamento de projetos de vida, através dos quais estes povos transformam formas de delimitação – as ‘terras indígenas’ – provenientes dos campos de poder nos quais estão historicamente inseridos, em aberturas para a continuação de seus próprios projetos vitais, reinventando lugares antigos e fundando novos lugares (Oliveira, 2020, p. 42).

A questão sobre as possibilidades de aproximação de mundos, escapando de um relativismo cultural para permitir uma compreensão que estabeleça uma agência possível entre ele e com eles, parece ser crucial para gestão territorial indígena. Nessa direção, é possível encontrar uma elaboração de Mauro Almeida (2003) defendendo a objetividade como uma sustentação para antropologia, não uma que acredite no pesquisador distante ou neutro, assim posto como produtor de um conhecimento universal e superior. Escapa disso por outras vias, sendo o que denomina de trans-subjetividade. Para ele, é certo que existem elementos objetivos sensíveis em qualquer subjetividade, independente de como nelas são processadas, sentidas e significadas, em síntese há a dor e o prazer. Esse é um ponto em que mundos, mesmo que radicalmente distantes, podem se conectar e comunicar, cada qual em sua linguagem. Em volta disso, ele acredita ser possíveis produzir ações em conjunto, o que ele denomina de acordos pragmáticos. Portanto, acredito ser possível identificar esses acordos por meio dos quais os processos de gestão territorial podem caminhar. Acontece através de sentimentos e conhecimentos que comensuram mundos por meio da trans-subjetividade, manifestando-se nas práticas que solucionam problemas tornados objetivos por esse mecanismo, mesmo envolvendo sujeitos díspares, sem precisarem abandonar suas ontologias.

Essa é uma interação possível de acontecer em um campo por meio de práticas e se aproxima de uma última noção para ajudar a entender a gestão territorial indígena como produtora de alteridades. Esse é o conceito de ecologia de práticas, que foi desenvolvido por Isabelle Stengers (2005) como uma ferramenta para fazer pensar, assim ela não é neutra, como nenhuma outra ferramenta é, pois sempre implica hábitos e decisões de quem escolhe usar. Portanto, quando tomo a opção de abordar o tema da gestão territorial indígena sob essa lente, também é uma decisão por não reduzir esse encontro de sujeitos praticantes em um denominador comum. Os acordos pragmáticos resultantes desses encontros são direcionados às questões emergentes das situações com que estão lidando. Por mais que essas pessoas sejam afetadas pelos resultados, elas não se transformam uma na outra. Mas, é importante lembrar,

que as decisões e intenções precisam ser expostas na presença daqueles que estarão implicados nas consequências delas.

Essa proposta vai contra a ideia de que as práticas tradicionais serão destruídas pelo capitalismo, deixando o terreno livre apenas para o próprio capitalismo. Ela “visa a construção de novas 'identidades práticas' para as práticas, ou seja, novas possibilidades de estarem presentes, ou seja, de se conectar. Portanto, não aborda as práticas como elas são [...], mas como podem se tornar” (Stengers, 2005, p. 186). Existirão sobreviventes que produzirão práticas não necessariamente capitalistas. Para isso, a ecologia de práticas deve acontecer pelo “caminho do meio”, e “meio” tanto significa sem necessitar definições fundamentadas, ou conclusivas, ou universais, quanto o ambiente de onde as práticas e teorias não podem se dissociar. Ela não busca uma explicação por meio de uma chave maior, que é aquela estabelecida de verdades universalizantes, o foco da ciência ocidental canônica. É o contrário disso, pois resulta no que Stengers chama de uma chave menor, que é quando se apresenta o palco e as intenções onde as práticas ocorrem, ela é determinada por um projeto político e ético.

Se deve haver uma ecologia de práticas, as práticas não devem ser defendidas como se fossem fracas. O problema de cada prática é como promover sua própria força, tornar presente o que faz os praticantes pensarem, sentirem e agirem. Mas é um problema que pode também produzir uma união experimental entre as práticas, uma dinâmica de aprendizagem pragmática do que funciona e como funciona. Esse é o tipo de ‘meio’ ativo e estimulante de que as práticas precisam para poder responder a desafios e experimentar mudanças, ou seja, para desenvolver sua própria força (Stengers, 2005, p. 195).

Assim como Viveiros de Castro apresenta nas equivocações, “a certeza prática do mal-entendido é algo que uma ecologia da prática deve afirmar sem nostalgia para o que seria uma comunicação fiel” (Stengers, 2005, p.189). Isso valoriza as possibilidades emergentes no encontro das vozes dos praticantes em torno da gestão territorial indígena. Para isso, Stengers apresenta a figura dos diplomatas como encarregados por esses procedimentos. Eles são praticantes engajados e pertencentes aos seus grupos, definindo que pertencer é diferente de fazer parte, pois o pertencimento ocorre com vínculos, que por sua vez geram responsabilidades. Essa é uma interação entre as práticas mediada por uma diplomacia que não resulta em “ou/ou”, mas sim em “e/e”, isso significa que não é uma negociação onde se deve um convencer o outro, ou produzir sínteses. A escolha da diplomacia é uma necessidade de levar as fronteiras a sério, a qual sem eliminar conflitos e contradições permite que os mundos coexistam e interajam.

Para Alessandro Oliveira, ao apresentar os rumos que estava conseguindo chegar no percurso dessa pesquisa e a questão de tratar as distintas perspectivas em torno do campo da gestão territorial indígena sem procura juntá-las, e sim por uma ecologia de práticas, ele afirmou que vinha refletindo algumas questões no mesmo sentido. Disse que “a ideia de unir caminhos, de fato, é limitadora, leva para aquele processo das práticas de comensuração, que acabam, na maioria das vezes, implicando na dominância da perspectiva hegemônica da gestão” (mensagens trocadas em 12 de julho de 2022). Acredito que esse é um campo que tem atraído muita gente diferente, e uma de suas riquezas está nessa diversidade de perspectivas. A aproximação entre os diferentes agentes pode ocorrer por meio dos acordos pragmáticos, das comunicações interétnicas, nesse caso destaco o que Oliveira (2017; 2020) tem colocado em seus textos como políticas indígenas do conhecimento. Este, tenho tratado como um conceito fundamental, pois vejo nele o potencial para dar uma virada nos protagonistas desse campo estruturado inicialmente no indigenismo, mas apropriado gradativamente pelos indígenas e suas organizações. É cada vez mais evidente que os indígenas já estão fazendo isso, um movimento que tem acontecido bastante rápido e pouco a pouco abrangendo mais povos e associações.

Pensando um modelo apenas como apreensão didática para ajudar a compreender o processo do ponto de vista histórico e político-epistêmico, sugeriria que, com essa perspectiva da alteridade, podemos entrar em uma gestão territorial indígena 3.0. Uma apresentação dessa forma pode ser muito útil, inclusive para discutir com estudantes indígenas de Gestão Territorial. A gestão territorial indígena 1.0 foi a formação do campo, ainda entre as décadas de 1990 e 2000, com os diagnósticos participativos, etnomapas e etnozoneamentos. No pós-PNGATI, final da década de 2000 em diante, vamos para uma gestão territorial indígena 2.0, quando começam eclodir os planos, projetos, formações para indígenas, os indígenas são percebidos mais fortemente como interlocutores qualificados e passam a assumir a liderança desses processos e projetos. A alteridade, provocada exatamente pelos indígenas exigindo o protagonismo de seu processo de gestão territorial indígena, traz recentemente o 3.0. Nela, em vez de tentarmos juntar perspectivas, trabalhamos com todas elas ao mesmo tempo, atacando os problemas e expectativas por vários lados diferentes. Arrisco, ainda, formando um ponto de vista prognóstico, que o avanço das políticas indígenas do conhecimento deve colocá-las em uma situação em que prevalecerão sobre outras abordagens, deflagrando a gestão territorial indígena 4.0, cujos processos, projetos e conceitos partirão da própria cosmologia indígena atualizada, numa revisão completa do campo.

#### 4 A INTERLOCUÇÃO COM OS YE'KWANA COMO ESTRATÉGIA PARA PERCEBER PRÁTICAS E DISCURSOS PRODUZIDOS PELA ALTERIDADE

O povo Ye'kwana pertence à família linguística Carib e vive, em sua maioria, na Venezuela, com uma população de cerca de 7.997 pessoas (INE, 2011), enquanto no Brasil estão são 615 pessoas (Siasi/Sesai, 2019)<sup>3</sup>. No lado brasileiro, encontram-se distribuídas em quatro comunidades, sendo três delas nas margens do rio Auaris, afluente do rio Uraricoera: *Tajäade'datonnha*, *Fuduwaadunnha* e *Kudaatannha* e outra, na margem do próprio rio Uraricoera: *Wacchannha*. Este rio é um dos mais importantes formadores do rio Branco, que por sua vez conflui no rio Negro, sendo um dos grandes rios da Bacia Amazônica. A região do Uraricoera, recentemente, foi bastante invadida por garimpos, atividade ilegal dentro de terras indígenas, provocando grande repercussão nacional e até internacional. Esse é um dos principais problemas enfrentados pelos Ye'kwana e com seus vizinhos Yanomami. Na Venezuela os Ye'kwana estão distribuídos em mais de 60 comunidades nos estados de Amazonas e Bolívar (Gongora, 2017).

Seu território no lado brasileiro se encontra dentro da Terra Indígena Yanomami e é compartilhado com o povo Sanöma (subgrupo Yanomami), numa relação descrita por Ramos (1980) como de hierarquia e simbiose e, recentemente estudada pelo pesquisador Ye'kwana Castro Costa da Silva (2017), numa abordagem da ocupação territorial considerando as problemáticas e tensões resultantes. Entre elas, a principal é o grande adensamento populacional na região de Auaris, onde está a aldeia mais populosa Ye'kwana, *Fuduwaadunnha*. Segundo dados apresentados por Gongora (2017), baseados no levantamento Siasi/Sesai de 2015, somando a população Ye'kwana com Sanöma são 3.160 pessoas vivendo na região de Auaris. Isso tem sobrecarregado o uso dos recursos naturais já causando escassez, gerando insegurança alimentar e demandando estratégias para gestão do território.

Suas histórias contam que originalmente surgiram em *Yujuudunnha*, região de cabeceiras, pois estão localizados junto à região de nascentes de importantes afluentes de duas das principais bacias hidrográficas do mundo: Amazonas (Brasil) e Orinoco (Venezuela).

Localização importante na sua cosmologia, pois ali foram colocados pelo ancestral *Kuyujaani*, enviado por *Wanaadi*, o criador do mundo, como guardiões. Isso está fortemente

---

<sup>3</sup> Os dados populacionais foram consultados no sítio: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Ye'kwana>. Acesso em: 25 nov. 2021.

correlacionado com sua percepção de uma posição central no mundo e sua organização sociopolítica (Arvelo-Jimenez, 1974; Andrade, 2009).

Os *wätunnä* (histórias originárias, histórias dos ancestrais originários) (Civrieux, 1970; Andrade, 2009), *acchudi* e *ädeemi* (cantos) (Guss, 1994; Arvelo-Jimenez, 1974; Gongora, 2017; Albernaz, 2020) exercem uma centralidade na vida Ye'kwana. Ao mesmo tempo que significam tudo que envolve suas vidas, trazendo sentido para os acontecimentos interligados de passado-presente-futuro, purificam e formam o mundo e *so'to* (corpo, também é uma forma como os Ye'kwana costumam se autodenominar) Ye'kwana. Todos, em certa medida, aprendem sobre esses conhecimentos, mas apenas alguns são reconhecidos como *acchudi edhaamo* (donos de cantos) e *wätunnä edhaamo* (donos de histórias) pelo profundo conhecimento e meticulosa repetição desses ensinamentos que foram trazidos por *Wanaadi* (Arvelo-Jimenez, 1974; Guss, 1994; Albernaz, 2020). Pesquisas anteriores (Guss, 1994; Arvelo-Jimenez, 1974; Andrade, 2009; Gongora, 2017; Albernaz, 2020) sustentam que a proteção, o respeito e a replicação desses conhecimentos são importantes na resistência do modo de vida Ye'kwana diante das novidades vindas de fora.

Pude constatar a vitalidade desses saberes na transição entre os anos de 2016 para 2017, participando de três importantes festas: *Tanöökö edeemi'jödö* (cerimônia de chegada dos caçadores), da *Ättä edeemi'jödö* (festa da inauguração da casa) e *Äudwaajä edeemi'jödö* (inauguração da nova roça). O observado ecoa com os relatos de Koch-Grünberg (1981) presenciados há mais de cem anos. Como não irei me ater na descrição dessas festas, é possível contrastar os relatos centenários de Koch-Grünberg com os atuais de Pablo Albernaz (2020; 2021).

Chama atenção o interesse demonstrado pelos Ye'kwana pelas novidades e tecnologias, sendo que eles historicamente são reconhecidos como bons navegadores, articulando redes de trocas e comércio em suas viagens. Essa situação poderia levar a crer no enfraquecimento de seu modo de vida pelos contatos e trocas interétnicas, mas algo que tem chamado a atenção das pessoas que conhecem e pesquisam em suas comunidades é a força com que seus mecanismos de produção e reprodução sociocultural resistem. Sendo os *wätunnä*, como sua principal chave de interpretação do mundo, fazendo com que mesmo as novidades passem a ser entendidas por meio deles, identificados como um dos principais mecanismos de reforço em seus saberes.

Os *wätunnä* que fazem referência ao duplo gemelar, formado por *Wanaadi* (criador e reparador) e *Odo'sha* (destruidor e desorganizador), em permanente conflito, são constantemente usados pelos Ye'kwana como classificação do mundo e orientação para as decisões (Diniz, 2006; Guss, 1994). Segundo Guss (1994), reforçado por relatos que ouvi de

dois importantes *inchonkomo* (sábios, pessoas mais velhas) Ye'kwana, as tecnologias ocidentais foram deixadas por *Wanaadi* com intuito de confundir *Odo'sha* e, assim, distraí-lo para que pudesse escapar. Isso faz com que as novidades, quando introduzidas nas comunidades, cheguem carregando essa agência prejudicial, e precisariam passar por um processo de purificação por meio dos *acchudi*.

Irei buscar alguns argumentos que sustentam a compreensão que fui construindo acerca dos Ye'kwana, tomando como base a bibliografia produzida por etnólogas e etnólogos e a convivência que passei a ter com eles através das atividades de ensino e extensão. Obviamente não tenho nenhuma pretensão etnográfica, apenas trazer alguns elementos que contribuam na compreensão dos resultados das oficinas que apresentarei mais adiante. Como já relatei, infelizmente a proposta que tinha de trabalhar uma etnografia da discussão sobre educação escolar entre eles não pode ser realizada, pois foi interrompida quando o trabalho de campo se iniciaria e chegaram os primeiros casos de Covid-19 no Brasil. Então, o que irei apresentar agora é apenas um brevíssimo apanhado contextualizando os Ye'kwana que vivem no Brasil, ressaltando aspectos que construíram o olhar que exerço neste trabalho de escrita, que é o mesmo que está no dia a dia de trabalho com eles.

#### **4.1 Aproximando do território demarcado por Kuyujaani para os Ye'kwana viverem em Nono (Terra)**

Em 2012, saí de Boa Vista para ir até *Fuduwaadunnha* pela primeira vez. Fui para realizar a inscrição no vestibular indígena da UFRR, orientar como os candidatos deveriam preencher os documentos e explicar como seriam as etapas de seleção. Era uma ação que havíamos planejado em conjunto com lideranças Ye'kwana a partir do diagnóstico que precisariam de mais professores licenciados para iniciar o ensino médio nas comunidades. Fui apreensivo por poder finalmente adentrar no território que *Kuyujaani* havia definido para eles, ainda mais por ter sido convidado e indo com uma finalidade de trabalho avaliada como importante pelos próprios Ye'kwana, foram eles que organizaram toda a viagem. Já fazia algum tempo que eu, estimulado pela curiosidade gerada nas conversas com os alunos, queria conhecer suas comunidades, finalmente isso aconteceria.

Foram duas horas e meia em um avião monomotor, caso fosse pelo rio poderia levar mais de 30 dias devido às dificuldades causadas pelas cachoeiras. Esse também é o motivo pelo qual até mesmo os Ye'kwana raramente usam suas canoas (agora com motores de polpa) para esse deslocamento. No trajeto, fui observando a paisagem da clássica imensidão verde

amazônica, recortada por rios e igarapés, acompanhada durante muito tempo por uma grande serra à nossa direita. Em determinado ponto, apontaram uma serra de formato cônico, era a *Waata'jödö* (casa redonda antiga) que foi a primeira *ättä* (casa) construída em *Nono* (Terra), servindo até hoje como modelo para suas construções no mesmo formato. A serra *Waata'jödö* fica próxima de *Wacchannha*, primeira de suas comunidades que cruzamos após uma hora e vinte minutos de voo, situada ainda na margem do rio Uraricoera.

Foi nessa região que visualizei grandes e pequenas áreas desmatadas pelos garimpos ilegais, alguns próximos da comunidade. Essa invasão garimpeira ainda se intensificou muito depois disso. Na última vez que sobrevoei a região, em 2017, o garimpo mais próximo de *Wacchannha* tinha crescido bastante e agora parecia uma pequena cidade. Depois pude perceber em Boa Vista o crescimento do movimento de garimpeiros e do comércio relacionado com a atividade. Essa invasão criminosa é o principal problema enfrentado na terra indígena Yanomami nos últimos tempos, sendo que muitos outros, como insegurança alimentar, violência e doenças, estão diretamente relacionados com a mineração.

Levantamentos com base em imagens de satélite apontam o início do ano de 2019 como um marco da expansão desenfreada de áreas impactadas na extração mineral. Os próprios relatos dos Ye'kwana e constantes notícias da imprensa confirmam a presença cada vez maior de pessoas na região, que pela natureza da atividade e invasão já estão cometendo uma série de crimes e que, desse momento em diante, passam a se associar com facções criminosas conhecidas nacionalmente. Imagens que passaram a circular amplamente pelos meios de comunicação apresentam uma mostra desse cenário de devastação. Pelos relatos que ouvi, os garimpos situados no rio Uraricoera, após 2017 quando sobrevoei pela última vez, já ultrapassaram o local onde está *Wacchannha*, atualmente chegando até próximo da foz do rio Auaris.

Passando por essa área e seguindo viagem, a próxima comunidade que visualizamos foi *Kudaatannha*, e levamos uma hora e quarenta minutos até lá. Já estava situada nas margens do rio Auaris, numa região que nessa época estava distante dos garimpos, problema que viria a ser uma preocupação para seus moradores a partir da grande invasão pós-2019.

Foram mais 40 minutos de voo e chegamos na região de Auaris, desembarcando em uma grande pista pavimentada, construída para o 5º Pelotão Especial de Fronteira em Auaris, presença do exército brasileiro na região. Essa facilidade logística favoreceu a instalação de um polo-base de saúde, que é mantido pelo Distrito Yanomami da Secretaria Especial de Saúde Indígena do Ministério da Saúde (Dsei-Y), e uma missão evangélica da Meva.

Toda essa estrutura começou a ser instalada no início da década de 1960, e sua presença, assim como a dos missionários trazendo mercadorias e medicamentos, foi um fator de atração para a região. Alguns Sanõma que antes não residiam por ali começaram a estabelecer suas aldeias em torno dessa estrutura, passando a chegar em grande número no local. Hoje, Auaris é a região mais densamente povoada na terra indígena Yanomami, sendo este um de seus principais problemas. Os Ye'kwana relatam que viviam com abundância, o que foi alterado pelo adensamento populacional e a pressão sobre o ambiente (Silva, 2017).

Partindo da pista do pelotão para chegar até a comunidade Ye'kwana de *Fuduwaadunnha*, levamos ainda mais cerca de 30 minutos indo a pé por um caminho largo e muito bem cuidado. Chamou bastante a atenção o zelo que os Ye'kwana têm por seus caminhos, colocam passarelas por áreas mais alagadas, cordas de apoio em lugares difíceis e mantêm limpas suas margens. No percurso, pudemos comprovar isso quando passamos por um grupo que fazia manutenção. Ao chegar na comunidade visualizei casas retangulares dispersas em pequenos aglomerados, o que corresponde aos grupos familiares. No ano de 2012, ainda não existia a grande *ättä* (casa redonda), que foi construída em 2016. Fomos alojados no posto de saúde e as atividades aconteceriam na Escola Estadual Indígena Apolinário Gimenes, que na época era a maior construção da aldeia. Fiquei impressionado com o prédio da escola, uma construção com paredes de barro altas e retas, realizada pelos próprios Ye'kwana, sem apoio da Secretaria Estadual de Educação.

Essa é uma configuração atual das aldeias Ye'kwana, tanto no Brasil quanto na Venezuela. Elas diferem da forma como viviam até a década de 1960, quando as comunidades se instalavam em grandes casas comunitárias, também em número populacional bem menor (Monterrey, 2015). As grandes *ättä*, que correspondiam às aldeias antigas, seguiam uma representação do cosmos como entendido pelos Ye'kwana. Completamente cobertas por palhas e fechada de barro nas laterais, seu interior era ocupado nas margens pelos grupos familiares e no centro se formava uma “praça” chamada *annaka*. Nela os homens se encontravam pela noite e os solteiros dormiam, e também era onde aconteciam as festas como os *ädeemi*. Essa configuração estrutural da *ättä*, sua organização, importância na vida e correspondência com as demais dimensões da vida Ye'kwana foi descrita de forma detalhada por Guss (1994).

As aldeias Ye'kwana, historicamente e até os dias atuais, se distribuem em um mesmo território entre Venezuela e Brasil, que segundo o *wätunnä* foi destinado para eles viverem. Quem definiu sua região de ocupação, assim como dos demais povos, foi o herói ancestral chamado *Kuyujaani*. Ele sabia fazer nascer gente e, assim, foi povoando a região com diversos povos. Toda vez que ele fundava uma nova aldeia *Odo'sha* interferia causando mal, assim as

peças que ficavam por lá se tornavam diferentes dos Ye'kwana, originando outros povos. Esse *wätunnä* que narra a trajetória de *Kuyujaani* é fundamental para entender a relação do povo com seu território.

A história de *Kuyujaani* narra a obtenção de uma moralidade Ye'kwana distinta dos demais povos do planeta. *Kuyujaani* é o responsável pela distribuição dos povos na terra, concedendo aos Ye'kwana seu território tradicional (*Kamünñawana nonoi*) (Albernaz, 2020, p. 125).

Enquanto esse herói ancestral se desloca, fundando novas aldeias, ele distribui os outros povos cada um em seu território. Para os Ye'kwana ele reserva a *Yujuudunnha*, a região central de onde nascem os principais rios, por isso uma região de cabeceiras. Mesmo que no começo todos falassem uma mesma língua, ao final de sua jornada *Kuyujaani* é recebido com uma festa, a primeira *Tanöökö edeemi 'jödö* (cerimônia de chegada dos caçadores e viajantes), e acontece um evento que muda isso. Este *ädeemi*, que hoje é realizado na recepção de caçadores, visitantes ou viajantes, reproduz a festa organizada pelo líder da aldeia, chamado *Wanato*, no retorno de *Kuyujaani* e seu companheiros (Albernaz, 2020). Durante a festa, um *widiiki* (cristal com poderes) é colocado por *Odo'sha* dentro da canoa cheia de *yadaaki* (bebida fermentada de mandioca), quando as pessoas que bebem dela não se entendem mais, cada um começa falar uma língua diferente.

Para a cosmologia Ye'kwana, [...] a alteridade está dada desde a criação. Isso explica, inclusive, a existência não só de diferentes povos, mas de diferentes línguas, culturas e mesmo territórios. Graças à existência de vários povos é que surgiu a necessidade de demarcar o território dos Ye'kwana, demarcação essa empreendida pelo herói *Kuyujaani* (Andrade, 2009, p. 47).

Por isso, assim como citado de Albernaz (2020), os Ye'kwana se distinguem dos outros povos, e isso foi *Kuyujaani* que definiu desde a origem. E sua localização nessa posição central, mais do que um privilégio é uma tarefa de cuidar de uma região tão importante. Eles são os guardiões dessas nascentes.

É também pela distinção entre os povos e delimitação dos territórios de cada um, dada ainda por *Kuyujaani*, que, segundo Andrade (2009), os Ye'kwana não consideram mudar de região. Da mesma forma, não ficam confortáveis com a vinda de outros povos para onde consideram seu território. Por isso, entendem os Sanöma como invasores. Isso é reafirmado pelo mestre em geografia Ye'kwana, formado em gestão territorial indígena, Castro Costa da Silva, em sua dissertação de mestrado. “Um dos heróis míticos Ye'kwana, o *Kuyujaani*,

demarcou uma área Ye'kwana, segundo o wätunnä. A partir disso, os Ye'kwana consideram o seu território tradicional, o espaço onde eles podem viver, habitar e implantar novas comunidades” (Silva, 2017, p. 39).

Ao narrar a trajetória dos Ye'kwana que atualmente se encontram estabelecidos no Brasil (Apyb/ISA, 2017), o *inchonkomo* Pery Magalhães, morador de *Fuduwaadunnha*, aproxima-se da narrativa épica dos feitos de *Kuyujaani* quando distribuiu os Ye'kwana pela Terra e criou suas primeiras comunidades. Os mesmos padrões de deslocamento e formação das aldeias foram seguidos. Se antes era *Odo'sha* que perseguia *Kuyujaani*, enviando inimigos para que ele seguisse fugindo para outros lugares e mudando de nome, agora eram outros povos especialmente os *yadaanawe* (não indígenas) seringalistas que faziam os Ye'kwana se deslocarem formando novos assentamentos. “A nossa cultura é assim, sempre mudamos a comunidade de lugar. Quando aumentavam as doenças, alguém falecia, Odo'sha aparecia ou algo ruim acontecia, mudávamos de lugar” (Apyb/ISA, 2017, p. 39).

Mesmo quando decidiram ficar na região de Auaris, onde já estão por mais de cinco décadas, foram mudando de lugar, criando novas comunidades próximas das antigas, motivados por falecimento de alguma liderança importante ou pela proximidade com algo que representasse riscos. Pery explica que decidiram não mudar para longe porque dá trabalho criar uma comunidade e também para terem proximidade com os missionários que tinham medicamentos contra malária.

Em 1984, um grupo decidiu descer o Auaris até o Uraricoera e fundaram a comunidade de *Wacchannha*. Em 2008, após o falecimento de Nery Magalhães, antigo tuxau e irmão de Pery, um grupo mudou a comunidade para a margem direita do Auaris, onde atualmente está *Fuduwaadunnha*, e outro grupo decidiu mudar para o médio Auaris, fundando *Kudaatannha*. A narrativa do herói originário *Kuyujaani*, bem como essa mais recente trajetória dos Ye'kwana se estabelecendo no Brasil, está na publicação *Território Ye'kwana: a vida em Auaris* (Apyb/ISA, 2017) – inclusive nela encontramos dois mapas demonstrando os deslocamentos.

Mesmo que os Ye'kwana sejam bastante conhecidos como viajantes navegadores, estabelecendo relações de trocas com povos distantes, sempre viveram em seu território, de onde nunca pensaram em sair. Há registros e indícios de suas relações comerciais pelas bacias do Orinoco e Amazonas, inclusive com viagens distantes até o mar, chegando onde hoje está Georgetown, capital da Guiana, para trocar mercadorias com os holandeses. Sempre retornaram com a mesma vontade com que exploraram regiões distantes e expandiram suas rotas. Da mesma forma, defenderam seu território. Foram eles que lideraram uma revolução indígena

que, ainda no período colonial, destruiu 19 fortes instalados pela Espanha na calha do Orinoco, tudo simultaneamente em apenas uma noite (Guss, 1994).

Percebendo as ameaças que os *yadaanawi* representam, a força dos Estados tanto brasileiro quanto venezuelano defendendo interesses de exploradores, que procuram se apropriar de seu território e recursos como forma de ampliar suas riquezas, os *yadaanawi* passam a buscar novas estratégias de enfrentamento. Incorporam instrumentos dos próprios invasores como forma de autoproteção, e recentemente começam a definir novas formas de organização para interagir com estas ameaças. Desde a década de 1970, começaram a discutir em torno desses problemas, e algumas lideranças iniciaram uma articulação que resultou na criação de organizações Ye'kwana, institucionalizadas nos moldes das associações *yadaanawi* (Jiménez, 1979; Arvelo-Jiménez, 2004).

Já convivendo e trabalhando com/para os Ye'kwana em longa data, Arvelo-Jiménez (2004) distingue três ondas neocoloniais promotoras de mudanças entre eles nos primeiros 60 anos do século passado (séc. XX). São elas, respectivamente: a exploração do caucho nas bacias amazônicas e do Orinoco; o colonialismo desenvolvimentista do EUA pós-Segunda Guerra, tendo missionários evangélicos como seus agentes no território Ye'kwana; e a implementação do projeto governamental “Conquista del Sur”, significando um avanço do governo venezuelano sobre a região com interesse em seus recursos. Apesar de a autora estar tratando dos Ye'kwana na Venezuela, esses eventos, suas consequências ou algo similar também incidiram no lado brasileiro.

A corrida pelo caucho no Orinoco e as violências promovidas fizeram com que parte dos Ye'kwana se deslocassem mais para dentro de seu território tradicional e estabelecessem aldeias no Brasil (Arvelo-Jiménez, 1974; Guss, 1994). Os missionários evangélicos americanos também vieram por esse lado da fronteira e, ainda que os Ye'kwana das aldeias brasileiras recusem até hoje as ações proselitistas, os efeitos de sua presença contribuíram com adensamento populacional com atração do povo Sanöma, e está diretamente ligada com a criação da escola. Sobre as ações desenvolvimentistas, paralelamente a ditadura militar brasileira também avançou invadindo os territórios indígenas na Amazônia, incluindo a terra Yanomami. Pela distância e dificuldade de acesso, as aldeias Ye'kwana no Brasil não chegaram a sofrer com assentamentos de colonos ou estradas, mas passaram a conviver com um pelotão de fronteira na região de Auaris, uma presença estatal permanente, e invasões de garimpeiros.

Ainda no lado venezuelano, Arvelo-Jiménez (2004) percebe que já em princípios da década de 1970 os Ye'kwana passaram a utilizar de estratégias políticas “*yadaanawi*” de resistência. Essa interação com os invasores e suas instituições trouxe duras lições. Uma delas

foi reconhecer que os invasores partem de cosmovisões diferentes da sua, dividindo os conhecimentos e totalidades socioculturais, tornando descartáveis e vendáveis em uma economia capitalista.

*Reconocer esa diferencia permitió al pueblo Ye'kwana percibirse a sí mismo en antagonismo histórico y en confrontación económica con los que irrumpieron en su cultura y en sus tierras. Gracias a ello, los Ye'kwanas también pudieron tomar plena conciencia del lugar que ocupan sus tierras ancestrales en la geografía venezolana, del lugar que ocupa su sociedad en la organización social de Venezuela, de su lugar dentro de la cuenca amazónica y del significado que tienen para la economía mundial la selva amazónica y sus recursos naturales* (Arvelo-Jiménez, 2004, p. 4).

Essa autopercepção também sentimos entre os Ye'kwana no Brasil, na fala do tuxaua David liderança de Fuduwaadunnha.

Nós estamos tentando viver, mas estamos vivendo de outro jeito. Agora vivemos no meio dos brancos, nossa vida depende deles. Estou olhando para isso sem poder fazer nada. Entretanto, sempre estamos olhando as pessoas e, quando a gente consegue ajudar, a gente ajuda. Queremos cuidar e defender nossa terra e é por isso que estamos aqui, para prolongar a nossa existência. Não queremos que os brancos entrem aqui. Seduume nos deu essa terra para nela vivermos. É esse o nosso pensamento: cuidar do território. Se não houvesse as comunidades, os brancos estariam aqui. É assim que falo a vocês. Nós vamos continuar a viver desse jeito mesmo, não há como viver do modo antigo. Vamos pensar sobre como estamos vivendo hoje. Temos que cuidar de nossos filhos, vamos pensar no futuro deles (Apyb/ISA, 2017, p. 86).

No lado venezuelano, em 1993 os Ye'kwana começam uma organização como forma de reação às invasões que buscam seus recursos minerais e naturais com o incentivo do governo. Nesse momento, iniciam um processo de autodemarcação em que lembram do herói cultural *Kuyujaani*. Esse projeto foi nominado informalmente de *Esperando Kuyujaani*, passando a ser chamado de *Kuyujaani Originario* em 2001, quando se tornou uma associação civil. Disso resultaram dois mapas: o primeiro concluído em 1995 e o segundo, mais completo, com “*datos culturales, características topográficas y toponímicas, monumentos históricos y sagrados y recursos naturales*” (Arvelo-Jiménez, 2004, p. 6).

Indo até a Venezuela estudar esse processo de autodemarcação, Moreira (2005), explica que o primeiro nome, *Esperando Kuyujaani*, reafirma o *wätunnä* onde esse herói cultural fez a primeira demarcação do território, sendo o processo desencadeado pelos Ye'kwana na década de 1990, a segunda demarcação. É uma evidente interação do *wätunnä* com as condições

contemporâneas reorientando as ações e reações. Conforme entrevistas recolhidas pela pesquisadora, inicialmente nem todas as pessoas acreditaram no processo, mas quando viram a conclusão do segundo mapa, mais completo, perceberam que isso era viável. Assim os Ye'kwana podem cumprir com a missão deixada por *Kuyujaani*, que os colocou nesse território para que cuidassem e preservassem até seu retorno.

Ao comentar com Reinaldo sobre a formação das organizações Ye'kwana na Venezuela, ele disse que não sabia que o primeiro nome da *Kuyujaani Originario* tinha sido *Esperando Kuyujaani*. Sabendo disso, fez um comentário, com certo humor, comparando-o com o proselitismo evangélico que promove a ideia de “esperando Jesus” entre eles. Apesar de ele não saber se o nome foi influenciado por isso, e de eu não ter encontrado nas leituras evidências que relacione a sua definição com as pregações de missionários, essa correlação espontânea de Reinaldo é bastante interessante. O crescimento das religiões evangélicas entre os Ye'kwana na Venezuela foi um dos problemas provocadores da necessidade de organização entre eles, já que isso estava afastando essas pessoas do modo Ye'kwana de viver e gerando divisões dentro das comunidades (Jiménez, 1979; Arvelo-Jiménez, 2004).

Entre os Ye'kwana que viviam no Brasil o cristianismo não prosperou, e mesmo com a permanente presença de missionários evangélicos desde a década de 1970, eles sempre resistiram à catequização. Essa resistência, conforme me contou Reinaldo, inclusive interagiu com a vinda de missionários Ye'kwana convertidos, que nas décadas de 1980 e 1990 eram destacados em congressos evangélicos para pregar no Brasil. Sem gerar indisposição com os missionários tanto Ye'kwana quanto *yadaanawe*, eles contornaram a situação com a típica diplomacia que costumam praticar, envolvendo conversas, orientações e interação com os seres invisíveis. Os *inchonkomo* brasileiros seguiam com suas festas e fumando *kawai* (tabaco) como forma de se protegerem e afastarem a ameaça evangélica. Também convidados para participar de um congresso evangélico, alguns *inchonkomo* foram, mas Wane, um importante dono de cantos citado por Gongora (2017), realizou de forma privada *acchudi* para enfraquecer a ação missionária sobre eles. Assim, resistem até os dias de hoje.

Como a dificuldade de acesso até a região onde os Ye'kwana estão situados no Brasil limitou a invasão pela presença de pessoas buscando uma exploração capitalista do território, eles não tiveram que lidar com esse problema igual seus parentes no lado venezuelano. Assim, sua organização política por meios institucionais veio mais tarde e por outros caminhos. Foi a educação escolar o canal que promoveu esse tipo de institucionalização entre eles. Segundo Reinaldo, a criação do *Círculo de Pais e Mestres* na escola, em 1997, foi a primeira experiência dessa natureza. Não foi uma iniciativa deles próprios, mas sim um estímulo por parte da

missionária responsável por iniciar a escolarização entre eles e a criação por um decreto do governo estadual. A necessidade veio para que pudessem receber e administrar recursos destinados para a escola. Como uma primeira experiência, serviu formando uma prática dentro desse modelo organizacional institucionalizado.

A formação de uma organização pautada pelos seus direitos e buscando os interesses do próprio povo Ye'kwana nos moldes do movimento indígena brasileiro surgiu em 2006, com a criação da *Associação do Povo Ye'kwana do Brasil* (Apyb), atualmente chamada de *Associação Wanasseduume Ye'kwana* (Seduume). Antes dela, os Ye'kwana, principalmente professores, participavam do movimento indígena em Roraima, frequentando reuniões e fazendo parte da Organização dos Professores Indígenas de Roraima (Opirr). Esse envolvimento foi uma das inspirações para que criassem sua própria organização. Como o processo de consolidação da Apyb tem uma relação direta com a formação dos Ye'kwana no curso de Gestão Territorial Indígena, assim como sua criação teve os professores na Licenciatura Intercultural, onde interagiram com as lideranças de outros povos e da Opirr, apresentarei um relato mais detalhado sobre esse envolvimento.

Como professor dos alunos diretamente envolvidos nesse processo, tive a oportunidade de acompanhar a reativação da associação que haviam criado e que, até então, estava parada. Eles criaram sua organização em 2006, inicialmente com o nome de *Associação do Povo Ye'kwana do Brasil* (Apyb), no entanto ela ficou inativa até 2011, quando decidiram regularizar sua situação jurídica e elegeram Castro Costa da Silva para a presidência (Apyb/ISA, 2017). Quando revitalizaram a associação, os acadêmicos Ye'kwana que cursavam GTI tiveram uma participação importante, tanto que quando elegeram como presidente Castro, ele era aluno da segunda turma e, na época, estava no segundo semestre do curso. Júlio David Magalhães Rodrigues, Jurandir David Magalhães Rodrigues e Nivaldo Edaamy Velasques da Rocha eram os outros universitários que participaram dessa articulação, ingressaram em GTI uma turma antes da de Castro, a primeira turma que teve início em março de 2010.

Durante o primeiro semestre da formação, nas atividades do tempo comunitário, as quais na época eu acompanhava, os discentes eram encaminhados para participar dos trabalhos de uma organização indígena, preferencialmente uma a que suas comunidades estivessem vinculadas. Naquele primeiro semestre de 2010, durante a semana de preparação, os alunos Ye'kwana relataram que tinham uma associação própria, ela havia sido criada, mas até o momento não estava funcionando e queriam ativar. Por isso, decidiram não irem para uma outra organização. O encaminhamento foi para retornarem para suas aldeias, tendo como umas das tarefas realizar um levantamento sobre a situação da Apyb e pensar os passos necessários para

que ela passasse a funcionar. Conforme foi confirmado por Reinaldo, eleito presidente depois de Castro, foi esse movimento dos alunos de GTI que desencadeou o processo de ativação da associação.

No momento de sua criação em 2006, os Ye'kwana interagiam com outras organizações, tendo a Organização dos Professores Indígenas de Roraima (Opirr) como a principal referência externa. Internamente, já tinham o *Círculo de Pais e Mestres* da escola Apolinário Gimenes, atual *Associação de Pais e Mestres*. Por meio dela também receberam recursos de um apoiador internacional para realizar um *Tanöökö edeemi'jödö*, fazendo com que, na sequência, fossem instruídos pela assessoria jurídica da Secretaria Estadual de Educação, que o *Círculo de Pais e Mestres* deveria gerenciar exclusivamente recursos educacionais, pois caso quisessem receber recursos financeiros de outras fontes e executar outros projetos, precisavam ter uma instituição para tal fim.

Decidiram criar uma representação própria, e assim surgiu a Apyb, e foi escolhido para presidir Elias Manoel Rodrigues, barqueiro da Sesai na região de Auaris. Residindo em *Fuduwaadunnha*, sua ação representando a organização, o que demandava participação em reuniões e outras atividades na cidade ficou limitada, com isso a própria associação acabou parada. A partir de 2010, com a retomada do assunto pelos alunos de GTI, ativar a própria associação se tornou um tema presente nas conversas, até que reunidos em *Fuduuwaduinnha* em 2011, escolheram entre esses alunos um novo presidente. Segundo Reinaldo, não houve uma eleição, e sim uma indicação.

Ao retornarem da comunidade para o Insikiran, os alunos de GTI trouxeram a novidade e Castro a responsabilidade de regularizar e administrar a Apyb. Foi um momento em que a organização não era conhecida. Quando era preciso uma representação Ye'kwana, isso acontecia junto com os Yanomami por meio da Hutukara Associação Yanomami (Hutukara). Essa organização era presidida pelo conhecido líder e pajé Davi Kopenawa, mas tinha na sua vice-presidência Maurício Tomé Rocha, um Ye'kwana da comunidade de *Fuduwuaduinnha*. A então desconhecida Apyb passou gradualmente a ser representada por Castro em reuniões, conquistando um espaço institucional para o seu povo. Acompanhei ativamente esse processo, convidando Castro para me acompanhar nos espaços institucionais e projetos que participava, ao mesmo tempo que sempre procurava lembrar em reuniões a existência de uma “nova” organização que muitos desconheciam. Em pouco tempo, a associação passou a ser lembrada e convidada para eventos e reuniões de que as demais organizações indígenas de Roraima participavam.

Na assembleia de 2013, realizada em Kudaatannha, Castro pediu para que não fosse reconduzido ao cargo de presidente, estava numa fase final do curso e queria se dedicar às pesquisas. Foi realizada uma eleição com seis candidatos, em que o mais votado seria o presidente e o segundo ficaria como vice. Foram eleitos Reinaldo como presidente e Natalino como vice. Foi um período de consolidação da Apyb, sendo que, mesmo sem o cargo, Castro continuou assessorando a nova diretoria. Foi nesse momento que Reinaldo, Castro e Pablo Albernaz (que, na época, fazia seu trabalho de campo para doutorado com os Ye'kwana) me procuraram no Insikiran, perguntando se eu poderia ajudar a construir um projeto para o ensino médio.

No começo de 2017, foi realizada uma assembleia em *Fuduwaadunnha*, que pude acompanhar presencialmente, com nova escolha de diretoria. Esse foi um momento importante, quando percebi ter acontecido uma mudança Apyb, que se aproximou mais dos moldes de uma instituição ocidental. Até então, apesar de uma associação ser uma instituição burocrática pensada na lógica da modernidade, os procedimentos internos da Apyb eram decididos mais aos modos políticos tradicionais, em que os *inchonkomo* (mais velhos) desempenhavam um papel principal.

A assembleia junto com a eleição seguiu uma extensa programação de reuniões e festividades iniciadas ainda antes do Natal de 2016. Durante esse tempo foi possível perceber tensionamentos entre as gerações e um movimento dos mais jovens no sentido de formar uma nova diretoria da Apyb, articulações essas que ficaram evidentes e intensas quando começou a assembleia. Esses buscaram no estatuto e no regimento, bem como em exemplos de outras organizações mais antigas, a forma como deveriam acontecer as eleições. Se antes as definições aconteciam por longos debates até formar uma opinião decidindo o destino da organização e sua presidência, agora o processo foi fortemente balizado pelas normas institucionalizadas e a decisão foi dada pela soma dos votos individuais. Duas alterações no procedimento eleitoral foram determinantes no resultado: o estabelecimento da idade mínima em 16 anos para os votantes e a formação de um modelo de votação em chapas previamente inscritas.

Ao todo três chapas participaram, uma que parecia ser a mais natural, encabeçada pelo Reinaldo para uma reeleição, e outras duas por ex-alunos de GTI: Julio e Nivaldo. Os únicos não indígenas presentes na reunião éramos eu e Pablo, e solicitaram que ajudássemos no processo eleitoral. Foi dado um tempo para cada chapa se apresentar na reunião explicando como pretendiam conduzir a associação. Os votos foram realizados em cédulas impressas constando apenas o nome dos três candidatos que encabeçavam cada chapa. Para a contagem de votos, preparamos uma planilha em Excel que gerava uma espécie de placar projetado em

um telão. Assim que a mesa lia em voz alta cada voto, digitávamos na planilha e aparecia o número total que cada candidato já havia conquistado. Essa forma despertou muito o interesse dos participantes, reforçando a percepção do interesse que os Ye'kwana demonstram pelas tecnologias, inclusive gerando comentários de visitantes das comunidades situadas no lado venezuelano sobre como os parentes no Brasil estão organizados.

O resultado elegeu o Julio, ex-aluno da primeira turma de GTI, e no processo todo percebi marcas que demonstravam não apenas uma mudança na diretoria, mas também essa aproximação da forma como os *yadaanawe* conduzem suas organizações. Foram alguns aspectos que evidenciaram o tensionamento entre tradicional e moderno, antigo e novo, os velhos e os jovens. Como exemplo, os próprios procedimentos em que ocorreram a eleição, com a formação de chapa, breve apresentação delas diante dos eleitores e votação em cédulas, diferente das longas discussões argumentando quem melhor poderia representar e buscando algo mais próximo possível de um consenso. Outro ponto que chamou muita a atenção de todas as pessoas presentes foi que, ao compor sua chapa Julio, escolheu uma mulher como vice, Yolanda Yadeewedu Rodrigues. Seguramente foi uma escolha fortemente influenciada pelas discussões de gênero e dos movimentos de mulheres indígenas com os quais teve contato durante sua formação superior, algo ressaltado por ele no discurso de apresentação da chapa e mesmo depois de eleito.

A discussão envolvendo principalmente os mais velhos, os *inchonkomo*, portanto lideranças naturais entre eles, que geralmente antecede as principais decisões, ocorreu após a eleição. Muitos demonstraram um certo incômodo e preocupação, inclusive manifestando que o resultado não era necessariamente sua preferência. Apesar disso, usavam a oportunidade para declarar apoio, já que essa tinha sido a decisão da maioria, reforçando que teriam um presidente jovem que foi, pouco a pouco, preparado para isso, e agora teria oportunidade de demonstrar seu trabalho, confiavam nele.

Foi durante essa assembleia que elegeu a gestão atual da associação que decidiram também mudar de nome. A denominação pela sigla Apyb e seu significado como Associação do Povo Ye'kwana do Brasil foi entendida como coisa de *yadaanawe*. Houve uma ampla discussão no sentido de passarem a chamar a instituição com um nome que fosse significativo para eles próprios. Como pude observar em diversas situações, o ato de nominar é extremamente importante, por meio dele conseguem interagir com seus personagens ancestrais residentes em *Kajunnha* (céu), estabelecendo o *wadeeku* (conexão), gerando uma proteção e um bom direcionamento. Foi assim que decidiram trazer a importância do nome de um de seus ancestrais que criaram o mundo. Com isso, buscaram juntar a sua representatividade

institucionalizada a força de *Wanasseduume*, colocando-o na composição dos nomes e, em seguida, fizeram a alteração em cartório. Desde então, a associação recebeu o nome de *Associação Wanasseduume Ye'kwana*, e a sigla deixou de ser uma junção das primeiras letras de cada palavra, e passaram a utilizar uma das formas de nominar este herói ancestral que é *Seduume*.

## 4.2 Estabelecendo conexões interpretativas com *wätunnä*: as histórias originais que orientam povo de Wanaadi

A visão dos beijus secando sobre as casas foi algo que chamou minha atenção logo quando cheguei em *Fuduwaadunnha*, passando a fazer todo o sentido quando ouvi o motivo. Foi do sábio Majaanuma de quem recebi uma explicação: “Quando estamos ainda nos alimentando com beiju, estamos deixando na luz do sol, isso não é para deixar duro. É para mostrar para *Wanaadi*, ele olhar e ver os beijus e dizer: olha lá, os Ye'kwana ainda estão vivos”. Porque, como complementou outro grande sábio do povo, Vicente Castro, “quando ele não vê beiju ele pensa que não tem Ye'kwana e pensa em acabar com a Terra. Hoje ele está vendo lá de cima e diz que ainda tem povo Ye'kwana, então segura o tempo”. Mais do que uma comprovação física da existência dos Ye'kwana em *Nono* (Terra), o que se demonstra com a exposição dos beijus sobre as casas, é a permanência de sua forma de viver que está representada na alimentação.

Conhecer mais sobre *wätunnä*, suas histórias verdadeiras, é fundamental para compreender como os Ye'kwana tomam suas decisões. Assim, a ação das mulheres Ye'kwana assarem beijus em chapas sobre o fogo e colocarem para secar em cima dos telhados significa mais do que simplesmente podemos enxergar. É uma forma de comunicação com *Wanaadi*, é como lá de cima no *Kajunnha* (plataforma celeste) sabe que os *so'to kano* (pessoas Ye'kwana, corpo) continuam vivos em *Nono* (plataforma terrestre). Tal como *Wanaadi*, o personagem principal da criação e manutenção do mundo para os Ye'kwana, que recebendo esse sinal é responsável por fortalecer as condições de vida para os *so'to*, as mulheres também são fundamentais como as donas dos alimentos.

A *ädeaja* (maniva, mandioca) da qual se faz o beiju não é apenas o alimento mais importante para um Ye'kwana, ele funda a alimentação entre eles. Conta o *wätunnä* que, antes de *Kuchui* trazer escondido sob sua unha um pedaço de rama de maniva e plantar em *Nono*, os Ye'kwana tinham apenas barro para comer. Teve que esconder essa rama porque *Udenadiwa* (dona da maniva) descobriu o roubo e procurou por quase todo o corpo de *Kuchui*, tirando toda

sua pele. Ele quase morre, é salvo por sua irmã *Iumakawa*, que o cura assoprando fumaça de *kawai* (tabaco) sobre ele. Assim, a primeira roça é plantada da maniva trazida na unha de *Kuchui* em *Dodoima* (Monte Roraima) e, em seguida, na serra Marawka (Gimenes, 2009; Guss, 1994; Andrade, 2007; Albernaz, 2020). Enquanto a primeira dessas serras não está em uma região atualmente ocupada pelos Ye'kwana, pois ao redor do Monte Roraima vivem os povos Pemom do lado venezuelano, Akawaio do guianense e Ingarikó do brasileiro, a serra Marawka fica situada na Venezuela bem no centro do território Ye'kwana, próximo de *Yujuudunnha* (região originária dos Ye'kwana) – um relato detalhado sobre essa história pode ser encontrado em Albernaz (2020). Essa é uma síntese de um *wätunnä* que, segundo Reinaldo, narra o sofrimento para se conseguir os alimentos que comem hoje. Ele explica que envolve o empenho de muitos personagens que quase morrem é assim como os alimentos que, para sobreviverem, se transformam, mudam de nome e, já beirando a extinção, os poucos sobreviventes voltam a multiplicar. Da mesma forma, os Ye'kwana cuidam e seguem plantando para que nunca falem esses alimentos. São essas histórias que demarcam seu lugar de habitar, fazendo referência até mesmo a pontos mais distantes, fora de seus territórios, mas que são importantes e carregam significados. Nos encontros que realizamos nas comunidades, por diversas vezes os *inchonkomo* manifestaram seu desejo de conhecer o Monte Roraima.

Os *wätunnä* citam lugares até mais distantes, e por meio deles vão articulando países, povos e referências geográficas, introduzindo um sistema de compreensão sobre o mundo, que acabam chegando até eles. Por exemplo, o Mar do Caribe tem um sentido fundamental relacionado com a produção de alimentos, está conectado com a fertilidade das roças. Durante um *Äudwaajä edeemi'jödö* (ritual de abertura da nova roça) de que participei, ouvi algumas vezes a explicação que essa festa nomeava seres fundamentais para uma boa plantação, dessa forma procuravam trazê-los para próximo das roças, vindo da região do Mar do Caribe, onde vivem. Da mesma forma como procuram manter uma série de cuidados em relação aos igarapés e rios, orientando que restos de alimentos não sejam despejados neles, principalmente a *ädeaja*, e que mesmo a limpeza de pratos e panelas nestes cursos de água devem ser evitados, pois fariam com que a força da roça ficasse prejudicada.

São cuidados que aparecem num mundo físico em uma fina articulação com um mundo invisível, com o qual os Ye'kwana estão permanentemente em interação. As estruturas dessa relação foram apresentadas por Guss (1994), explicitando desde sua configuração físico-espacial-social-política até os mecanismos de como se constituem por meio de cantos, construções, roças, corpos e arte. O mundo que *Wanaadi* construiu para que os *So'to kano* vivessem, este plano terrestre, foi contaminado e ficou perigoso sob a agência de *Odo'sha*. Ele é

o duplo gemelar (Diniz, 2006) do próprio *Wanaadi*, passando a perseguir seu irmão e todo o restante criado por ele. É originado da placenta de onde nasceu o primeiro *akaato* (duplo, espírito) de *Wanaadi* que foi enviado até a Terra. Todas as outras duas vezes em que ele veio até *Nono*, sempre por intermédio de seus duplos, *Odo'sha* o perseguiu na tentativa de matá-lo e deixando em seu rastro destruições. Assim, *Odo'sha* é o causador de danos em *Nono*, colocando em risco a vida e a existência dos Ye'kwana. Por conta disso, quando nasce um Ye'kwana, sua placenta deve ser enterrada num cupinzeiro para que seja destruída (Guss, 1994; Gongora, 2017).

Viver em *Nono* (Terra) é viver em um espaço contaminado, perigoso. Para os *So'to kano* (pessoas Ye'kwana, corpos, humanos) sobreviverem e crescerem, precisam constantemente afastar esse perigo, purificando absolutamente tudo por onde andam, tocam e consomem. Isso acontece porque, para além do que vemos, existe um mundo invisível para a maior parte de nós, menos para os *föwainhantomo* (xamãs) e *acchudi edhaamo* (donos de cantos). Eles são os responsáveis por entrar em contato com os “donos-chefes” e/ou *akaato* (duplos espíritos) das outras existências, um exercício de diplomacia, pedindo autorização, desculpas ou controlando para que o mal não aconteça, prejudicando, adoecendo ou até matando os *So'to kano*.

Além dessas limpezas executadas pelos *föwainhantomo* e *acchudi edhaamo*, uma série de rituais e comportamentos são mantidos por todas as outras pessoas para que esse mundo seja habitável. Em essência, podemos perceber nesse conjunto de agências, que tornam *Nono* mais segura para os *So'to kano*, o respeito, cuidado e moderação. É neste mundo que se tornou imperfeito por conta de *Odo'sha*, ficando contaminado e inseguro, que os Ye'kwana precisam sobreviver. Isso só será possível negociando para não serem afetados pelos riscos existentes nos lugares e coisas, numa tradução grosseira para nossos termos: fazendo sua gestão. Aqui temos um elemento basilar na forma como eles gerenciam seu território, que é “limpando” para torná-lo habitável. É de uma boa organização do mundo invisível que pode emergir as condições para uma vida saudável no mundo físico. É uma visão completamente distinta da ocidental, em que a gestão passa pela apropriação e exploração do meio transformado em recursos.

Hoje entre os Ye'kwana, tanto no Brasil quanto na Venezuela, não existem mais *föwainhantomo* (xamãs), segundo ouvi diversas vezes, nem voltarão existir, pois para a iniciação dependem de um outro *föwai* como mestre. Tanto que quando alguém adoecer por alguma causa que somente um xamã pode tratar, contratam um Sanöma. Pude testemunhar isso acontecendo em *Fuduwaadunnha* na primeira vez que estive lá, em 2012. Dessa forma, tornar o lugar onde os Ye'kwana vivem e seus corpos seguros é uma tarefa realizada pelos *acchudi edhaamo* (donos de cantos).

Para todas as etapas da vida, momentos críticos, introdução de novos objetos e alimentação, para plantar, colher e preparar alimentos, inaugurações e muitos acontecimentos, existem cantos que irão afastar seres nocivos e atrair aqueles que irão ajudar. São dois tipos de cantos praticados: os *acchudi* e os *ädeemi*. Enquanto os primeiros existem numa quantidade bastante grande, um para cada circunstância e são geralmente curtos, os *ädeemi* são narrativas épicas cantadas durante as principais festas que chegam a durar cerca de três dias. Existem três *ädeemi*: *Tanöökö edeemi'jödö* (cerimônia de chegada dos caçadores), da *Ättä edeemi'jödö* (festa da inauguração da casa) e *Äudwaajä edeemi'jödö* (inauguração da nova roça). Esses cantos foram o foco do estudo de Albernaz (2020), cujo trabalho apresenta os principais *acchudi* bem como sua relação com a cosmo-sônica Ye'kwana.

Se por um lado os *acchudi* e *ädeemi* interagem com esse mundo invisível, são nos *wätunnä* que estão os personagens e as histórias que fundamentam e estruturam os cantos, os próprios *ädeemi* narram grandes histórias. Ao fazer uma visita abrangente da bibliografia sobre Ye'kwana, Gongora (2017) reúne um compêndio de definições para *wätunnä*: “histórias verdadeiras”, “repertórios de conhecimentos mais valorizados”, “tradição”, “tradição dos humanos (*so'to kano*)”, “tradição ensinada por *Wanaadi*”, “código moral e religioso”, “única fonte de sabedoria verdadeira”, “contém toda e qualquer verdade”, “modelos sociais e culturais para os *so'to kano*”, “conhecimento sagrado” e “legado deixado por aqueles que viveram na Terra no passado primordial”. A própria autora define *wätunnä* como “as histórias sobre o tempo das origens” (p. 30). Ela acrescenta que

tais histórias tratam de acontecimentos que dão inteligibilidade à configuração atual do mundo e são referências centrais para o manejo cotidiano da vida [...] são o ‘núcleo duro’ de seu modo de vida e contêm parâmetros importantes para existir nesta terra (Gongora, 2017, p. 39-40).

De fato, uma conversa informal ou discussão para decidir algo entre os Ye'kwana rotineiramente será atravessada ou complementada por um *wätunnä*, normalmente fragmentos deles. Chama a atenção como essas histórias interagem com seu cotidiano ao ponto que, apesar de serem narrativas completas sobre as origens, raramente ouvimos uma delas por completo. Geralmente são contadas partes condizentes com a discussão do momento, e para ter uma dessas histórias completas, como acostumamos a ver nas narrativas ocidentais, é preciso ouvir muito *wätunnä* e ir compondo uma cronologia (Civrieux, 1970). Nas histórias, são definidos os seres de *Wanaadi* e de *Odo'sha*, por consequência aqueles que têm o poder de fazer bem ou causar malefícios. Os cantos conectam com esses seres, afastando os seres de *Odo'sha* e estabelecendo

*wadeeku* (conexão) com os de *Wanaadi*. Sustentar o *wadeeku* com *Kajunnha* (plano celestial) e os seres que vivem lá é algo fundamental para os *so'to kano*, quando isso é rompido ou está enfraquecido as coisas não vão bem.

Saber manejar as formas de cuidar dos *wadeeku* é extremamente valorizado entre o Ye'kwana. Junto com os cantos *acchudi* e *ädeemi* e conhecer de *wätunnä*, as atividades diárias também estão relacionadas com isso, tudo o que é produzido por eles é pensado de acordo com esses princípios. Isso é bem demonstrado por Guss (1994), desde a construção da casa, plantio da roça, construção do *so'to* (corpo Ye'kwana) e mesmo a produção das cestas, tudo é atravessado por essas estruturas. Assim, os “conhecimentos Ye'kwana” são altamente valorizados entre eles, e os sábios são reconhecidos, cumprindo uma função de destaque nas horas das decisões.

Os *acchudi edhaamo* (donos de cantos) e *wätunnä edhaamo* (donos de *wätunnä*) são os principais consultados, mas também aqueles que desenvolvem maestria na execução de alguma atividade como construir casa, canoas, cestos etc., também recebem o respeito dos demais. De uma forma geral, a sabedoria está associada à idade, sendo que pessoas mais velhas e sábias são chamadas de *inchonkomo* e participam das principais decisões da comunidade. Isso configura uma forma de poder descentralizado (Monterrey, 2015), mesmo que nas aldeias tenham figuras escolhidas como líder, cada comunidade tem seu tuxaua que ocupa esse lugar.

Essa importância dos *acchudi edhaamo*, *wätunnä edhaamo* e *inchonkomo* nos momentos decisórios e gestão do visível e “invisível” pude testemunhar de muitas maneiras. Reconhecido por todos Ye'kwana no Brasil, Vicente Castro era o principal Ye'kwana que se encontrava vivo, conhecedor de cantos e *wätunnä*. A morte dele, no começo de dezembro de 2022, foi uma grande tristeza para todas as pessoas que o conheciam, em especial para seu povo, representando também uma grande perda em termos dos conhecimentos e das orientações de que era detentor. Morava na aldeia de *Wacchannha*, a mais afetada pela proximidade com os garimpeiros invasores, estava com malária, e estimam que tivesse com mais de 90 anos de idade. Ele era consultado frequentemente sobre esses conhecimentos e para orientar as decisões e caminhos que deveriam ser tomados.

Durante algumas reuniões e oficinas que participei com os Ye'kwana desde 2012, a posição de destaque dos *inchonkomo* sempre foi evidente. Ficavam próximos entre eles, algumas vezes um lugar era reservado em uma mesa ou com algum destaque, ali se colocavam fumando *kawai* (tabaco) e acompanhando tudo. Participavam em momentos específicos, geralmente nos começos e encerramentos das atividades do dia, e sempre que eram solicitados para opinarem. Suas falas, traduzidas por algum professor escolhido para acompanhar os

*yadaanawe*, apresentam um sentido de avaliação e orientação, geralmente articulado em um *wätunnä*. Essas interseções determinam as discussões dali por diante, as falas que virão passam a se conectar com elas. Não são falas impositivas, aliás, entre os Ye'kwana, nunca vi uma atitude proibitiva, geralmente são orientações que dizem o que pode ou não ser feito, deixando a decisão para cada um. Há uma certa diplomacia. De toda forma, os *inchonkomo* são os maiores conhecedores do modo de vida Ye'kwana e exercem uma centralidade durante as reuniões.

Também é possível perceber que, apesar de todo esse respeito pelas gerações mais velhas, hoje os jovens começam tensionar, promovendo mudanças. Assim, não existe um desrespeito em relação aos *inchonkomo* e prevalece a percepção da importância dos *wätunnä* estruturando as decisões. A centralidade dessas histórias originais e sua replicação mantém uma estrutura que define uma coerência histórica mesmo diante das novidades (Guss, 1994; Andrade, 2009; Gongora, 2017). Numa abordagem estruturalista, David Guss explica isso, quando fala dos sucessos históricos da cultura Ye'kwana, mesmo com a chegada dos espanhóis pelo lado venezuelano.

*La llegada de los españoles junto con la nueva tecnología que introducen, se reinterpretan en el lenguaje significativo de los símbolos yekuana. La amenaza que estos recién llegados representan, una vez enfocada dentro de lo inteligible, puede controlarse. Se mantiene la ubicación de los Yekuana en el centro del universo, y los que la amenazan son exilados a Kahu Awadiña o más allá. También se preserva la capacidad creativa que tiene la cultura para continuar sintetizando nuevas realidades históricas. Pues la ideología que mantiene a los Yekuana en el centro de su mundo es sobre todo una ideología generativa. Si bien su vocabulario puede limitarse a los símbolos que se manifiestan en sus artefactos, rituales y mitos, la capacidad para manipularlos indefinidamente garantiza que la cultura continúe como un modo dinámico de pensamiento capaz de procesar información e ideas nuevas. Independientemente de la naturaleza de las nuevas realidades que confronte, la visión del mundo yekuana es capaz de adaptarlas dentro de la serie de oposiciones que traza la estructura de su universo y que conduce a otro mundo en el que todo puede trascenderse (Guss, 1994, p. 80-1).*

Como já abordado anteriormente, impressiona o modo como os Ye'kwana se sentem atraídos pelas novidades, em especial as tecnologias, e ao mesmo tempo resistem culturalmente. Uma das trilhas que pode trazer alguma explicação pode ser essa forma de introdução das inovações mediante a sua interpretação dentro de um sistema próprio de sentidos e interação do povo. Se em um primeiro momento esse novo pode afetar produzindo alguma desestabilização, aos poucos vai sendo absorvido e “domesticado” dentro das representações Ye'kwana. Inúmeras vezes ouvi de Reinaldo, e de outros Ye'kwana, que algumas novidades na vida dos Ye'kwana não andam bem porque precisam ter ritual, ter *acchudi*. Tanto Guss (1994) quanto

recentemente Albernaz (2020) exploram o aspecto central dos *acchudi* (também dos *ädeemi*) agenciando essa “limpeza” do mundo, ultrapassando em importância os demais ritos materiais aos quais estão ligados. Essas evidências reforçam os estudos de Guss (1994), afirmando na integralidade da vida do povo em todas suas dimensões, sendo que o mais fundamental e maior está invisível, esse não visto é um mundo dominado por *Odo'sha* que precisa ser descontaminado para habitar, então viver sempre foi essa domesticação do hostil.

Essas absorções das inovações dentro do sistema de interpretação são abordadas por diversos pesquisadores que realizaram seus estudos entre os Ye'kwana, assim como são bem evidentes nas falas cotidianas deles. Já as interferências disso internamente nos *wätunnä*, *acchudi* e *ädeemi* não estão suficientemente explicitadas, aparentemente são fechados tanto em sua estrutura quanto no conteúdo. No entanto, há sinais de uma mínima interação nesse aspecto também, mas que também fazem parte de adaptações para manutenção de sua produção e reprodução sociocultural.

Ao estudar a cosmoônica dos Ye'kwana, Albernaz (2020) relata ter ouvido, durante os anos de convívio com o povo, que os cantos tradicionais de *acchudi* e *ädeemi* foram dados pelos heróis culturais no começo dos tempos, não havendo espaço para a criação de novos cantos. No entanto, mais adiante, depara-se com a cena na sede da associação em Boa Vista, onde dois dos mais importantes sábios do povo estão compondo um “hino” da escola.

Cercados por professores e estudantes que se encontravam na cidade, Majaanuma folhava seu caderno de cantos, Vicente cantava, segura e serenamente ao seu lado um canto estruturado de acordo com os *ädeemi* tradicionais, com uma letra falando da relação entre os conhecimentos de *Wätunnä* e dos brancos, afirmando ser também a escola um ‘lugar’ do povo Ye'kwana. Entretanto, essa composição conjunta só foi possível dentro do espaço de inovação trazido pela escola, e seguindo as estruturas sonoras tradicionais (Albernaz, 2020, p. 90).

Reinaldo também confirma a existência de uma espécie de hino que começou a ser definido por esses *acchudi edhaamo*. Explicou que Vicente Castro disse que já lançou as bases mostrando o caminho que agora isso precisa ser continuado. Isso significa que buscou em seu conhecimento de *wätunnä* e das organizações dos *acchudi* os seres que precisam ser nomeados, formando o *wadeeku* da escola com *Kajunnha*. Isso também corrobora com a insistência com que afirmam precisar de rituais e *acchudi* para essas coisas novas.

Uma outra forma de alteração que já tem acontecido é o fato de na *ättä edeemi'jödö* (festa de inauguração da casa) não nominarem mais povos com que agora convivem e antes

entravam nos cantos para que ficassem afastados da casa. Lembrando que uma das funções dessa festa é aproximar os seres que vão promover a vida e afastar os que irão prejudicar os Ye'kwana, para só depois disso poder habitar a casa, esse se tornar um espaço “limpo” diferente do exterior contaminado e perigoso. Guss (1994) explica que, durante um *ättä ädeemi hidi* que acompanhou, não cantaram parte do canto com a justificativa que ele nomeia os yadaanawe (brancos), isso causaria problemas para ele e sua esposa que estavam lá. Conversando com Pablo Albernaz, que durante sua pesquisa de etnomusicologia pode acompanhar um *ättä ädeemi hidi* do qual participamos juntos, e posteriormente realizar entrevistas ao seu respeito, falou que atualmente tomam cuidado para não listar os yadaanawe e o Sanöma devido à proximidade dos Ye'kwana com estes.

### 4.3 Território, escrita e educação

Além de se autodenominarem de Ye'kwana, entre eles também ouvimos, na maioria das vezes, a auto-referência como *so'to*, significando ao mesmo tempo “humanos Ye'kwana”, “nós Ye'kwana” e também “corpo”. Já Ye'kwana significa literalmente “povo do pau da água”, isso é, “povo da canoa”, demarcando as características de excelentes navegadores e produtores de canoas pelas quais são reconhecidos. Os primeiros exploradores europeus que vieram por essa região, a exemplo de Koch-Grünberg (1981), os procuravam como guias pelos rios. Outras denominações também são encontradas em registros mais antigos, como *Makiritare* e *Maionkong*, sendo que essas são nomeações oriundas de povos vizinhos, e não dos próprios Ye'kwana, a primeira relacionada a povos Arawak e a segunda aos Pemom e Makuxi.

É importante mencionar as anotações de Andrade (2009) e Gongora (2017) que, apesar de *so'to* ser uma denominação usada pelos Ye'kwana, ele também apresenta em sua origem uma conotação que remete ao demiurgo causador dos males na Terra. Segundo relatos de *wätunnä* que tiveram acesso durante suas pesquisas de campo, essa seria a forma de chamar o primeiro Ye'kwana criado por *Wanaadi*. No entanto, depois de um tempo ele passa querer ocupar o lugar do seu pai/criador e ser o dono da Terra, assim *Wanaadi* muda seu nome para *Kaajusshawa* e diz que agora ele é *Odo'sha*. A denominação de *Kaajusshawa* é uma outra forma que ouvimos chamarem com frequência *Odo'sha*. Apesar dessa ressalva, o uso do *so'to* como autodenominação entre os Ye'kwana é o mais usual, também adotado na bibliografia sobre eles. Trago essa história sobre o primeiro *so'to* muito mais como uma lembrança de que, dependendo de suas ações e cuidados, qualquer um pode vir se tornar *Kaajusshawa*.

Assim como a *ättä* (casa redonda) e a *ädeaja* (roça), os Ye'kwana também reproduzem no *so'to* (corpo Ye'kwana) sua representação do cosmos. Guss (1994) observa que os mesmos padrões binários demarcados nas casas e roças são reproduzidos com as miçangas no próprio corpo. No percurso da vida de cada indivíduo seu corpo é construído por uma série rituais, interdições, *acchudi*, pinturas e miçangas. “*El cuerpo, al igual que la zona inicialmente salvaje de la huerta, también debe ‘cultivarse’ com símbolos. Solamente así se le reconoce como humano (So'to), con el espacio sagrado en su centro reservado para el akaato invisible*” (Guss, 1994, p.61-62). Essa é a forma de estabelecer o *wadeeku* (conexão) da pessoa entre tudo e principalmente com *Kajunnha*. Se formar como um *so'to* envolve processos simbólicos e materiais que marcam o corpo e desenvolvem a forma de se comportar no mundo e viver com segurança em *Nono*.

*La habilidad para sobrevivir indefinidamente en un ambiente, a través de su renovación más que de su agotamiento; el respeto por todos los seres vivos y no sólo por aquéllos de la propia especie; la fortaleza cultural para adaptarse a nuevas realidades históricas sin sacrificar la propia identidad; y la creatividad y la sabiduría que están incorporadas en cada aspecto de su cultura, garantizando que cada uno de sus miembros forme parte del centro de la misma en todo momento* (Guss, 1994, p. 13-4).

Uma outra explicação sobre essa formação do corpo compo uma integralidade com as outras dimensões do espaço e do cosmo Ye'kwana ouvi de Reinaldo, quando conversávamos sobre a *ättä edeemi'jödö* (festa da inauguração da casa). Ele disse que o *so'to* é uma forma diferenciada da Terra, uma coisa modificada. Para poder habitar precisa “limpar” esse espaço. A Terra é habitada por muitos seres que causam mal aos Ye'kwana, mas que ao mesmo tempo são a Terra. Então, é preciso pedir para eles saírem de onde os *so'to* irão viver. O *ädeemi* (canto) é uma espécie de negociação com esses seres para tornar o lugar habitável. Não é expulsar os seres, mas conversar com eles e pedir que saiam. Citou como exemplo as cobras, cobra-cega e formigas, que são seres ligados à *Odo'sha*.

Durante a oficina que coordenamos em *Kudatannha*, tive a oportunidade de acompanhar o mais importante ritual na formação do *so'to* feminino, momento pelo qual todas as mulheres passam quando menstruam pela primeira vez. Aqui é demarcada a passagem para a vida adulta, seguindo uma série de restrições, isolamento, *acchudi*, jejum e aprendizados que iniciam meses antes do ritual que encerra esse processo. Sob a condução de um *acchudi edhaajä* (dono de cantos), o ritual segue um processo, que ao mesmo tempo que a mulher é retirada de seu resguardo, recebendo orientações e representando tarefas reservadas para elas, seu corpo físico

é transformado com um corte de cabelo, pinturas e novas miçangas. E como sempre dizem os Ye'kwana, “para tudo tem que ter *acchudi*”, cada etapa do ritual é cantado.

Sem intenção de fazer uma lista exaustiva, cito os principais *acchudi* ligados a criação da nova mulher: *Aji'choto ajimatojo* é o canto para a menina sentar após menstruar. *Aji'choto jia'katojo* é realizado para a saída da menina de dentro da casa. *Aji'choto shiichukä töjötojomanadeaié* o canto para banhá-la com uma peneira, *aji'choto a'dejadö jakadawa*, é o canto de cumprimento à *aji'choto*, quando ela está fazendo o ralo, durante o *aji'choto jha'kadö*. *Aji'choto chokatojo* é cantado quando a jovem inicia suas tarefas nas roças. *Aji'choto nököödöyaichummatojo* purifica o ralador de mandioca quando a menina menstruou e precisa ajudar a mãe com os alimentos, *aji'choto Chokwadö* canta o embelezamento da nova mulher. Essa diversidade de cantos ligados à menarca feminina faz com que ter filhas requeira mais cuidados rituais que com os filhos homens (Albernaz, 2020, p. 97).

O término do ritual é marcado com uma última agência de purificação do corpo da *aji'choto* (jovem que menstruou), retirando dele toda a interferência de *Odo'sha* acumulada até então. Ela recebe do *acchudi edhaajä*, que conduz o ritual alguns golpes com folhas de palmeira trançadas pelos homens, ao mesmo tempo que ele recita os *acchudi* que promovem essa limpeza final. Na sequência, todos os presentes também participam, recebendo os mesmos golpes para assim se purificarem da agência maléfica que tenham acumulado, inclusive nós *yadaanawe* que estávamos acompanhando fomos convidados a participar.

Essa purificação do corpo é algo que precisa ser sempre realizado por meio de rituais, *acchudi* e cuidados. O *so'to* circulando no dia a dia se contamina, principalmente quando os ensinamentos não são seguidos ou não foram executados determinados rituais, então, assim como a casa, a roça e a comida, o corpo também precisa ser “limpo”. Em interações com o ambiente, por exemplo quando derrubam árvores para uma nova roça ou caça, por mais que se protejam com *acchudi* e outros procedimentos, os *akaato* (duplos) das plantas e animais que derrubaram ou mataram podem causar danos, por isso é importante saber manejar, ter moderação e se purificar de tempos em tempos.

Os *acchudi*, sem dúvidas, são os principais meios de proteção e limpeza, no entanto plantas, miçangas e pinturas corporais também são usadas. Um conjunto de plantas chamadas de *maada* e *woy* são plantadas nas roças ou carregadas dentro de pequenas cabaças chamadas *etöödätojo*, sendo importantes na construção do *so'to* (Albernaz, 2020). Algumas atividades coletivas também são recursos para esse objetivo. Reinaldo explicou que a pesca com timbó é um processo de limpeza, em seguida contou uma versão sobre a sua origem, uma história que envolve morte e transmutação. O timbó já foi gente, ele com sua flecha estava acabando com

todos os peixes dos rios. Estes, preocupados que com seu fim, se reuniram e decidiram que precisavam matar timbó. Como ele vivia nas cabeceiras, lugar de águas rasas, os peixes menores foram escolhidos para subir o rio e encontrar timbó. Chegando lá o mataram e enterraram, sendo que dali nasceu a planta que hoje é usada para pescar. Existem diversos tipos de timbó, a ação deles é retirar o oxigênio da água matando os peixes por asfíxia, assim boiam e podem ser pegos. A pesca com uso do timbó não é feita de forma indiscriminada, ela é uma pesca coletiva e realizada em determinadas ocasiões. Uma delas é quando a família precisa alguma purificação após o luto.

Uma outra forma que é produzido um *so'to*, com sua construção e purificação, está na ritualização dos afazeres cotidianos, mobilizando todo um conhecimento e integrando a pessoa ao cosmo. Ao estudar as cestarias Ye'kwana, David Guss (1994) demonstra isso como uma das principais atividades que envolve a vida do povo, o trançar. Para uma cultura em que a definição de arte não existe, como a de grande parte dos povos indígenas amazônicos, todo o produzido por eles também transcende a arte. A distinção entre arte, artesanato e artefato reclassifica as criações indígenas e ocidentaliza-as, por isso Guss (1994) afirma que essas produções são obras que exigem o reconhecimento de uma maior dimensionalidade. Ela está articulada com o sistema total de símbolos e significados que compreende a cultura, em que a pergunta mais importante não é “o que” se produz, e sim “como”. Ao produzir uma cesta um Ye'kwana mobiliza as narrativas (*wätunnä*) articuladas em sua cosmovisão, reproduzidas em formas gráficas de trançados e desenhos, possibilitadas por técnicas rigorosas e atribuindo aos objetos uma funcionalidade vinculada com suas tradições. Portanto, quando se trata de arte indígena, deve ser considerada uma intrincada rede de elementos narrativos, gráficos, técnicos e funcionais, que articulam componentes com suas agências.

Essas estratégias vêm servindo durante muito tempo na formação dos Ye'kwana para viver em *Nono*, no entanto, o mundo atual apresenta novos desafios. A intensificação da sua relação com os *yadaanawe*, assim como com outros povos, especialmente os Sanöma, gera consequências com as quais precisam aprender como lidar, inclusive na construção do *so'to*. Esse problema é intensificado considerando o interesse dos Ye'kwana pelas novidades do mundo ocidental, introduzindo e incorporando ao seu cotidiano. Destacam-se na habilidade com que se apropriam desses conhecimentos, técnicas e tecnologias. Essa é uma característica que tem chamado a atenção na participação deles como alunos da universidade, percepção compartilhada com os demais colegas docentes.

Ao observar mais detalhadamente essa introdução das novidades em seus cotidianos, e os aprendizados por isso gerado, outro ponto que chama a atenção é que aparentemente não

fazem isso de forma passiva. Não é como se ocorresse uma simples sedução por parte das mercadorias e promessas do mundo ocidental. Em parte, buscam isso como uma forma de resistência e proteção para sua sobrevivência física e cultural. Percebem que uma estratégia pode ser não lutar contra uma sociedade e seus fetiches, que parecem ser numericamente bem maiores que eles. Partem para um caminho que é conhecer para poder domesticar, e para isso contam com a força de seus *wätunnä*. Algo semelhante já foi descrito sobre os Wai-wai, outro povo Carib que também tem parte de sua população em Roraima.

A postura waiwai com relação aos brancos e seus ícones, os bens de troca, manifesta-se em temas que aparecem em sua cultura sob registros diversos. Para eles, a resposta aos perigos potenciais que acompanham as alianças com forasteiros não é buscar alguma forma simbólica de negar essas relações ou de fechar-se completamente a elas. Ao contrário, a reação waiwai é de buscar ativamente contatos externos, submetê-los a seu próprio controle, assimilar seus poderes e canalizá-los para seus próprios fins, ou seja, aumentar a vitalidade de sua sociedade. Em resumo, seu objetivo é dominar e não renunciar às relações com o mundo de fora; procuram converter os poderes sociais externos em algo “waiwaizado” e, desse modo, expandir seu controle sobre o que os circunda, mesmo quando a sociedade dos brancos tenta conter esse controle (Howard, 2002, p. 51).

Nesse sentido, procuraram a escola com objetivo de aprender o português, e o funcionamento das instituições e leis do “mundo dos brancos”, entendendo isso como uma estratégia de defesa do que o povo *yadaanawe* (os brancos) pudesse lhes causar de prejuízo. O interesse que os Ye’kwana demonstram pela educação escolar também foi notado em pesquisas anteriores (Lariola, 2004; Lariola, 2006; Andrade, 2007; Gongora, 2017; Albernaz, 2020). Atualmente, Reinaldo produziu uma reflexão desse processo de escolarização entre eles, resultando em sua dissertação de mestrado defendida em meados de 2022 (Rocha, 2022).

A escolarização entre os Ye’kwana iniciou-se na década de 1950, no lado venezuelano, junto com o processo de evangelização realizado pelos missionários evangélicos da Missões Novas Tribos (Arvelo-Jimenez, 1991). Já no Brasil, na década de 1960, foram os missionários da Missão Evangélica da Amazônia (Meva) que se instalaram na região de Auaris, isso após a abertura de uma pista de pouso pelo Exército Brasileiro, construída com o trabalho dos próprios Ye’kwana (Andrade, 2007; Lariola, 2004, 2006).

Enquanto a escolarização se iniciou na Venezuela ainda na década de 1960, no lado brasileiro foi em 1983, quando algumas lideranças que haviam estudado do outro lado da fronteira procuraram a professora Jandira (missionária), pedindo que iniciasse uma escola na região de Auaris. Quando discutiram na comunidade se procurariam os responsáveis na missão

da Meva, com o objetivo de solicitar que a professora que estava ali por um tempo passasse a alfabetizar os jovens e continuasse o ensino daqueles que iniciaram os estudos nas escolas venezuelanas, tomaram a decisão de colocar como condição que seu trabalho não deveria envolver a evangelização (Lariola, 2004). Atualmente, existem escolas de ensino fundamental em três das comunidades Ye'kwana brasileira vinculadas à Secretaria Estadual de Educação de Roraima, que são conduzidas por professores e gestores do próprio povo. Os debates no momento giram em torno da implantação do ensino médio, contexto em que me tornei um ator relevante pela expectativa que depositam em mim como um parceiro em condições de ajudar.

Desde a década de 2000, aqueles que haviam concluído todas as séries do ensino básico, passaram a procurar os cursos da UFRR. Hoje são 20 Ye'kwana formados em ensino superior, todos pelo Insikiran: 12 em Licenciatura Intercultural (LI), seis em Gestão Territorial Indígena (GTI) e dois em Gestão em Saúde Indígena. Também cinco dos formados já concluíram curso de mestrado e indicam interesse em seguir um doutorado. A escolarização é um fenômeno muito presente entre os Ye'kwana, do qual participam quase a totalidade dos jovens, que são estimulamos por seus pais.

Esse processo de escolarização é permanentemente avaliado e discutido entre os Ye'kwana. Apesar de acreditarem essa ser uma importante estratégia para lidar com o mundo contemporâneo, não o adotam sem crítica e desconfiança. O efeito dele sobre o comportamento dos jovens, bem como seu afastamento das aldeias para cursar as séries finais do ensino básico, é identificado com um dos problemas atuais mais preocupantes. A participação das mulheres na educação escolar desperta ainda mais preocupações, sua importância como as “donas dos alimentos” ou os tabus relativos à menstruação, quando devem permanecer em casa, são temas sempre polêmicos.

Em algumas ocasiões ouvi, inclusive, alguns *inchonkomo* afirmando que as mulheres não deveriam estudar na escola e ir para a cidade, uma vez que isso iria enfraquecer o alimento e prejudicar os Ye'kwana, pois os alimentos e a sua contrapartida ritual são os fundamentos da constituição da pessoa (Albernaz, 2020, p. 114).

Tenho participado e promovido discussões sobre esse tema da educação escolar desde 2012, quando fui procurado pelos representantes dos Ye'kwana para auxiliar na elaboração de um projeto político-pedagógico para o ensino médio. Nesse tempo, fui testemunha da vontade e obstinação com que eles procuram dominar e controlar esse processo institucional de educação, buscando transformar a escolarização em algo dentro de seus próprios termos.

O fascínio pelas ‘coisas dos brancos’ (yadaanawichomo nödödö) e os efeitos nefastos que as coisas das cidades provocam nas pessoas têm contribuído para acentuar as diferenças entre as novas gerações e os mais velhos. Os professores ye’kwana, no meio do fogo cruzado, tentam construir formas alternativas de aprendizado, mas ao mesmo tempo não se propõem a romper com modelos escolares convencionais que *replicam* em suas escolas (Gongora, 2017, p. 399).

Posso afirmar, com base nas discussões em que tenho participado sobre educação, que o encaminhamento de escolas que representem formas alternativas mais próximas dos interesses Ye’kwana está bastante avançado. Inclusive com partes já sistematizadas no *Projeto Político Pedagógico das escolas do povo Ye’kwana*, concluído em 2015 e atualmente em revisão. A replicação dos modelos convencionais está diretamente ligada com a forma com que aprenderam a praticar escola na origem desse processo entre eles. Isso vem sendo questionado à medida que passam a observar os resultados promovidos por ela e também que os professores avançam em sua formação dentro de abordagens críticas, em especial os magistérios interculturais promovidos pelas Secretaria Estadual de Educação e a licenciatura intercultural do Insikiran.

É um processo em que cada vez mais identificam conscientemente a agência ocidentalizadora que essa instituição promove em seu meio. Entendem que, através dela e em conjunto com outras influências do mundo *yadaanawe*, a “cabeça do Ye’kwana está bagunçada”. Esse é um pensamento que já ouvi inúmeras vezes, que cada um está pensando de um jeito e se preocupando com coisas que são prejudiciais. Encontram-se distraídos com os objetos que *Wanaadi* deixou em *Nono* para ocupar *Odo’sha*. Trazer de volta os jovens e todos os Ye’kwana para o *ääma aashichaato* (caminho reto, caminho certo, bom caminho) é um desafio atual para eles.

Para Arvelo-Jiménez (2004) o mundo indígena convive com a difícil aprendizagem de “*manejarse con el mundo moderno sin dejarse manejar por éste*” (p.12) e, nesse sentido, destaca que os Ye’kwana demonstram vontade por mudanças culturais desde que respeitadas algumas premissas. Assim, “*los Ye’kwanas han aprendido a tratar con el mundo moderno sin comprometerse con ningún régimen que pueda resultar perjudicial para su propia supervivencia física y cultural*” (2004, p. 14), em especial nos sistemas políticos, religiosos e na mercantilização de sua propriedade intelectual. Se por um lado a escrita e o reconhecimento de seu valor cultural têm promovido o registro e a criação de sistemas de proteção de seus conhecimentos, por outro há uma recusa de atribuir um valor de mercado para ele e um contínuo

processo de debate e reflexão sobre modos de proteção e reprodução desses sistemas de conhecimento.

## 5 A APRENDIZAGEM NA PRODUÇÃO DE ALTERIDADES NA PRÁTICA DAS OFICINAS SOBRE A PROPOSTA DE ENSINO MÉDIO YE'KWANA

Entre os Ye'kwana, existem alguns consensos sobre os jovens irem para a cidade dando continuidade aos estudos. Eles discutem sobre a ambiguidade entre os problemas causados por esse movimento e a expectativa da própria formação agir sobre isso, ou seja, uma escola que traz riscos no que entendem com um enfraquecimento da cultura, ao mesmo tempo que ela pode preparar os jovens para enfrentar as ameaças que são os *yadaanawe*. Por outro lado, entre essas ideias acerca da escolarização, o que deve ser feito, como pode acontecer e quais conhecimentos deve abordar, ainda não há uma proposta consolidada entre eles. Apenas que o ensino médio precisa ser oferecido de forma territorializada, voltada para o fortalecimento de seu modo de vida, garantia das condições materiais contemporâneas e fixando os jovens nas comunidades. Isso é sintomático do quanto ainda precisam ser acordadas as soluções para a escola que querem os Ye'kwana, é a discussão recorrente e que sempre mobiliza muito interesse quando retorna, sobre a comunidade onde deve ficar situada a escola de ensino médio, um problema que começa a ser encaminhado à medida que surgem propostas que incluam as três principais comunidades.

Esse contexto ruidoso com falas e propostas discordantes, ambíguas e contraditórias é comum no campo da gestão territorial indígena, e não seria diferente ao apresentar a escola como uma instituição fronteira e identificada como uma “arma”, ajudando na busca por proteção cultural, social, política e econômica. Corrobora com isso a ideia constantemente declarada por professores e lideranças sobre os dois caminhos paralelos que a escola deve percorrer, o caminho Ye'kwana e o caminho *yadaanawe*. Se, a princípio, não entendi e questioneei a proposta, ao procurar não refutar passei a aprender com ela, e agora vejo sua potência de agência por meio da alteridade. Uma percepção que fui construindo à medida que conhecia cada vez mais os contrastes que os Ye'kwana conseguem produzir entre o moderno e o tradicional, o que muito me impressiona. Como, por exemplo, conviverem com uma escola bastante canônica, fixada em estratégias pedagógicas da década de 1970, quando ela passou a existir entre eles, e ao mesmo tempo realizarem as festas mais importantes para sua cultura, como pude observar na virada de 2016 para 2017, exatamente iguais às registradas pelos primeiros viajantes que as presenciaram há mais de 100 anos.

O potencial tanto metodológico quanto prático do pensamento Ye'kwana sobre caminhos paralelos reforça a ideia da alteridade como elemento a ser fortalecido nas práticas interculturais. A oportunidade durante as oficinas para discutir a gestão territorial articulada em um curso de ensino médio apresentou um grande aprendizado sobre isso. Especialmente por trazerem juntamente com essa proposta a ideia do *ääma aashichaato*. Nesta está contida a necessidade de que todas as pessoas envolvidas sigam numa mesma direção ou que não tenha uma confusão de pensamento com falas antagônicas. Ou seja, há necessidade de acordos que não está restrita apenas entre os próprios Ye'kwana, ultrapassam para as relações interétnicas próprias da gestão territorial indígena, exigindo que os agentes envolvidos estejam dispostos a dialogar na diferença. Como método, oferecem formatos de discussões em que as ideias precisam ser expressas, ouvidas, processadas, dando o seu tempo para que possam ser ajustadas, um evento de *trans-subjetividade* tal qual definido por Mauro Almeida (2003).

É uma proposta que gira em torno da necessidade de oferecer ensino médio no próprio território dos Ye'kwana, na posição da educação escolar nessa fronteira entre os *dois caminhos*, e na ideia de que essa escola agora seja erguida sobre uma *política do habitar* (Oliveira, 2020) Ye'kwana. Pelo que já foi debatido até o momento é possível delinear alguns encaminhamentos, seus resultados, o que assim como tudo que participei até agora com eles só poderá ser testado fazendo. O início dessa conversa se deu a partir de onde eles já caminham juntos, falam a mesma coisa, e nesse ponto se encontra a criação da uma escola de ensino médio que não retire os jovens do território. Com isso, passamos para outras questões já discutidas há bastante tempo entre eles e entre eles e parceiros: pela escola deverão passar outros problemas latentes para sua sobrevivência e permanência no território (nem que seja não atrapalhando), como enfrentar o que entendem por um enfraquecimento na cultura, a necessidade de estimular nos jovens o interesse em dar continuidade na cadeia de transmissão de *acchudi* e *wätunnä*, o preparo de jovens para enfrentar os problemas dos *yadaanawe* e a insegurança alimentar resultante do adensamento populacional na região de Auaris, mas que também começa a se estender para as outras comunidades.

Dessas definições preliminares já foram possíveis construir alguns acordos envolvendo a nossa participação, como instituição universitária, e a dos Ye'kwana, representados principalmente pelos professores, mas referendado em diversas reuniões com outras lideranças, sendo duas delas as mais importantes: que a escola deve ser construída com ampla discussão, em vez da construção rápida de Projeto Político Pedagógico com base em modelos de outras escolas indígenas, sendo que a busca deve envolver a formação técnica voltada para a gestão

do território; e, que era necessário a formação de mais professores Ye'kwana em licenciatura e outros cursos superiores, o que já foi realizado em grande parte.

No entanto, é uma proposta ainda com muitos pontos não definidos, que teve sua discussão interrompida pelos recentes contextos políticos brasileiros fortemente marcados pela agressão estatal aos povos indígenas, a desestruturação das políticas públicas, dentre elas aquelas voltadas para a educação escolar indígena e a crise sanitária ocasionada pela pandemia. Com base na experiência da escola fundamental, há uma concordância que, nessa nova iniciativa de educação escolar, a ideia deve ser bem amadurecida. Isso parte de reflexões como a de Reinaldo, quando avaliava as implicações da escola que implantaram sobre o enfraquecimento na cultura: “Acho que... não discuti de verdade, como estamos fazendo agora, por isso não deu certo”. Paralelamente a uma avaliação aos ganhos e prejuízos que os Ye'kwana sentem em relação à escolarização já bastante aprofundada entre eles, foram produzidas nas oficinas comunitárias algumas ideias que passam a delinear a proposta do ensino médio. Delas já consegui consolidar 11 pontos, que depois debati novamente com os professores em uma reunião na sede da Associação Ye'kwana:

1. *Em busca do ääma aashichaato (caminho reto):* A educação precisa ajudar a reduzir a confusão de pensamento. Contribuir para que todos falem sobre a mesma conversa. Direcionar para um ääma aashichaato (caminho reto), por onde todos devem seguir.
2. *Uma escola que ajude entender o mundo para decidir o caminho:* Deve dar conta do mundo como um todo, tendo como partida o modo de vida ye'kwana.
3. *É preciso considerar a importância e o conhecimento de cada geração:* A vida é a grande escola. Cada uma das cinco gerações ye'kwana está em um momento de ensino/aprendizagem.

GERAÇÃO	DENOMINAÇÃO	PESSOAS	ATRIBUIÇÕES
1 <sub>a</sub>	Koko - Inchonkomo	Vicente Castro Mäjänamä Contrera	Pery  Sabedoria Espiritualidade Cultura
2 <sub>a</sub>		Tomé Paulo	Marco Antonio David  Política
3 <sub>a</sub>		Reinaldo Raul Fernando Marcos Rodrigues	Castro Elias Henrique Felipe  Trabalho Mundo dos brancos

4a	Robélio	Marcelo Josemar Julio	Enoque	Edmilson	Aprendizado
5a	Todas as pessoas antes da fase adulta			Em formação	

4. *É importante garantir a autonomia pedagógica e de gestão:* A escola colocada pelo Estado e pelos missionários não educa para a cultura ye'kwana. É importante aprender as coisas dos brancos, mas que não levem os jovens a se interessar mais pelas coisas das cidades. Precisam de parceiras que ajudem e financiem a escola que os ye'kwana querem. Parcerias federais podem ajudar.

5. *O processo de educação deve manter os jovens na terra:* Os jovens fazem falta como força de trabalho nas comunidades. As mães sentem falta de seus filhos. Eles sofrem e correm riscos nas cidades. Mas é preciso fazer uma escola que interesse esses jovens. O lugar da escola é importante, porque se ficar em uma comunidade, os jovens das outras continuarão indo para cidade.

6. *São necessários professores formados para essa escola:* Os professores ye'kwana são das terceira e quarta gerações e foram todos preparados para ensinar e trabalhar na cultura dos brancos. Quase todos são formados ou estão em formação na Licenciatura Intercultural do Insikiran/UFRR. Para que possam construir a escola realmente ye'kwana é necessária uma preparação.

7. *Nem todo conhecimento está com os professores:* Aqui entra a importância das gerações, mas também de gêneros e das pessoas que não passaram pelo circuito da formação escolar. Na terceira geração, há muita gente com conhecimentos de como viver e que não são professores.

8. *Nem todo conhecimento está na escola:* Também é importante considerar os espaços de formação. Uma escola que acompanhe os alunos e as necessidades de ensinamento, e não uma escola que limite o espaço de aprendizagem em um lugar fixo. Ela deve considerar o tempo das atividades e de aprendizagem.

9. *A escola precisa ser dialógica, reflexiva, adaptativa, participativa e em permanente construção:* Como o trabalho mais importante nessa formação é preparar os jovens para viver a vida Ye'kwana, promovendo a sua cultura, resolvendo os problemas e garantindo o futuro, ela depende de uma constante autocrítica. Esse é um processo em que as cinco gerações precisam acompanhar e refletir sobre o que fizeram, o que estão fazendo e o que farão na formação dos jovens. É preciso envolver todas as pessoas planejando, ensinando, mantendo,

analisando, acompanhando, ou seja, participando ativamente. Com isso, ela vai se definindo a cada momento.

10. *A educação não é responsabilidade apenas dos professores:* A escola não deve afastar os jovens da comunidade e da família. Todos precisam participar com sua parte na educação.

11. *É preciso respeitar o momento, lugar e forma de aprender cada coisa:* A educação ye'kwana acontece no cotidiano, quando a escola interfere nele também rompe com a construção do *so'to* (pessoa). Ir para a roça, caçadas, pesca, participar dos rituais, ouvir os velhos à noite e muitas outras atividades são fundamentais.

Nesse exercício de sistematizar algumas ideias que articulam a gestão dos territórios ye'kwana com a formação dos jovens, promovemos uma série de aprendizados entre os envolvidos. Muitos desses pontos levantados me geraram estranhamento e até dificuldade em compreender. Para eles, a educação precisa ajudar a reduzir a confusão de pensamento, diagnosticado com um grande problema atual, contribuindo para que todos falem sobre a mesma conversa. Isso significa direcionar para um *ääma aashichaato* (caminho reto) por onde todos devem seguir. A educação deve trabalhar em paralelo a dois tipos de conhecimentos: dos Ye'kwana e dos *yadaanawe* (branco/não indígena). Deve dar conta do mundo como um todo, tendo como partida o modo de vida Ye'kwana, considerar os conhecimentos de cada geração e manter os jovens na terra. São todas essas ideias que me causaram, e ainda causam, um grande estranhamento, mas que passei a conviver e aprender com elas durante todos esses anos de discussão sobre educação e convívio com os Ye'kwana.

Pretendo apresentar parte da discussão que foi produzida nas duas oficinas que realizamos entre 2016 e 2017 como uma forma de demonstrar esse aprendizado. Foi através delas que consegui aprofundar no que posso chamar de uma relação interétnica, buscando estabelecer as conexões comunicativas, definindo as práticas por onde esse encontro pôde acontecer e anunciando algo que entendo como próximos passos. Para isso agrupei alguns temas que se sobrepuseram na discussão e sustentam aqueles 11 pontos que firmamos até agora.

## **5.1 Aspectos que foram estruturantes nas oficinas**

A decisão que foi tomada conjuntamente no dia anterior ao início das oficinas, já quando estávamos em Kudaatannha, definindo que nós, os dois *yadaanawe* presentes, exerceríamos um papel secundário, teve um efeito determinante. Como o objetivo sempre foi uma escola o mais próxima possível dos Ye'kwana, a questão linguística foi entendida como estruturante desde o

processo de construção de seu projeto. A estratégia adotada foi que eles escolheriam um professor para conduzir na sua própria língua todos os dias de oficina e que o português seria usado apenas nos poucos momentos em que falávamos. Eu, como coordenador do projeto de extensão que proporcionou os recursos para as oficinas, fiquei numa posição de observador, e Pablo Albernaz, com sua experiência etnográfica entre os Ye'kwana, realizou a relatoria, apoiado por um tradutor. Esse formato adotado foi destacado pelos participantes como um dos pontos mais forte do encontro. “Está bom. Eu estou ouvindo a fala de vocês, a conversa é na nossa língua mesmo, não estamos falando a língua dos outros. Dá para entender” (Aniceto).

Na primeira oficina escolheram Reinaldo como responsável por conduzir as discussões. Quando chegamos em Fuduwaadunnha para a segunda oficina, já tínhamos uma avaliação bastante positiva sobre esse formato, ficando o professor Marcelo, morador daquela comunidade, com o trabalho de facilitador dos debates. Essa tarefa que executaram não era apenas a de conduzir uma programação, mas também mediar para que as falas pudessem subsidiar a construção de um projeto que, em última instância, seria avaliado pelo Conselho Estadual de Educação, um espaço que não tem se demonstrado muito amigável para uma educação escolar indígena específica e intercultural. Realizaram um verdadeiro exercício de diplomacia entre mundos. O que garantiu um bom resultado foram as diversas reuniões anteriores que tivemos, ainda em Boa Vista, onde eu insistia na construção de uma metodologia para essas oficinas, o que só acabou por ser de fato definida quando já estávamos em Kudaatannha.

Já na sua fala de abertura, Reinaldo explicou como seriam os trabalhos da reunião, orientando os procedimentos de como transcorreria, determinando o tom que foi seguido pelos demais dias e, também, na reunião seguinte.

Vamos discutir, dar atenção a quem irá falar, vamos ouvir. Os alunos já estão sabendo da reunião. Tem que estar atento, ouvir. Agora nós vamos ouvir, até 1 de setembro, iremos fazer, no fim, a avaliação do que foi trabalhado, se foi bem, se percebemos o que foi discutido. É preciso ter avaliação. Não adianta terminar rápido, isso depende do tempo, então quem ouviu, compreendeu, irá responder. Nós vamos agora discutir na nossa própria língua, para ouvir, compreender, e na outra mesa irá ser feita a tradução para o português, com a tradução. Então, os brancos vão entender na sua própria língua. Os alunos também irão traduzir, escrever, não sei se na língua Ye'kwana ou no português. Eles irão falar também das ideias deles, eles não irão ficar apenas traduzindo. Um dia, os alunos mais jovens, também irão aprender e fazer essa transcrição. Assim nós Ye'kwana vivemos. Nós não relatamos, registramos, aí, tempos depois nós nos perguntamos: ‘O que nos falamos naquela reunião, encontro?’, e nós esquecemos, porque não registramos, gravamos. Isso é muito caro, o

avião não é de graça, por isso nós temos de falar de verdade. Se alguma pessoa estiver doente aqui, tem que dizer, se estiver com dor de cabeça, diarreia, tem que ir ao posto e se tratar. Era isso que eu queria falar, tem que dormir direito, acordar forte no outro dia, não deve ficar bagunçando, não. Eu estou falando para os alunos, têm que dormir direito e acordar direito. Nós estamos agora na nossa comunidade, tem de trazer banana, mingau de banana, abóbora, só beiju não adianta, tem que ter outra coisa no meio. Nós viemos da cidade, mas não trouxemos coisa para comer, arroz, carne, os brancos falaram que iam se alimentar com a comida da nossa comunidade, não da cidade. Eles conhecem nosso alimento, eles comem lagarta, caça, então eles irão comer com a gente. É isso, avô, essa é minha palavra (Reinaldo).

Logo no início ele explica a dinâmica das línguas, onde o idioma usado seria totalmente Ye'kwana, visando à participação e ao entendimento de todos. É usual nesse tipo de reunião ocorrer uma tradução após cada fala, sendo que dessa forma ela é repetida pelo menos duas vezes, uma em cada língua, algumas vezes até mais quando temos falantes de outros idiomas. Nesse caso, éramos somente eu e Pablo, que compreendíamos apenas o português, e a solução escolhida foi realizar uma tradução simultânea por alguém que ficaria do nosso lado para isso. Isso foi pensado principalmente por três motivos: permitir que as discussões ocorressem o mais próximo possível da forma como os Ye'kwana tomam suas decisões, facilitar a compreensão e fluidez do debate entre eles e otimizar o tempo, sem que fosse necessário repetir duas vezes cada fala.

Apesar dessa medida ter facilitado a compreensão e aproximado o debate com o contexto dos Ye'kwana, tivemos as manifestações que, por um lado, colocavam isso como um ponto positivo, mas por outro alertavam sobre o formato e a programação da reunião, entendidos como um jeito dos *yadaanawe* de reunir. Mesmo familiarizados com encontros com essa mesma forma de realização, participando tanto em seu território quanto fora de muitas atividades assim, ou eles próprios organizando eventos nesse modelo, como exemplo das assembleias de sua organização, consideram que difere da sua forma tradicional de conversar e decidir coletivamente. “Agora nossos encontros são assim, antigamente fazíamos encontros grandes, com festas” (Marco Antônio).

Como eu já comentei ontem, nosso trabalho é a escola agora. Estamos como brancos, conversando sentados na mesa, cadeira. Antes nosso diálogo era na rede, durante as madrugadas, na casa grande. Vamos entender, vamos resolver, prosseguir para frente. Hoje em dia, nós estamos apenas no papel (Paulo).

O que entendem como forma de decidirem assuntos relevantes são conversas realizadas durante a noite, quando os temas são discutidos até que não existam mais dúvidas e todas as

lideranças tenham se posicionado. Nesse momento, como orientação, ouvem os conselhos dos *inchonkomo* (mais velhos) e também dos mais sábios. Mesmo o processo de aprendizado dos seus conhecimentos deve acontecer em um ritmo próprio, podendo levar bastante tempo e sendo preciso acompanhar quem ensina em seu cotidiano durante dias.

Nas oficinas, os sábios relataram o quão árduo foi para que conseguissem acessar os conhecimentos que atualmente os colocam nessa posição. Geralmente ficavam junto de outros sábios durante muitos dias, podendo passar meses. Deveriam memorizar, por isso perguntavam diversas vezes e aguardavam as respostas no tempo dos mestres. Um exemplo desse procedimento aconteceu na mesma época das oficinas: Majaanuma, que já tinha mais de 70 anos e era bastante reconhecido com um dos grandes sábios Ye'kwana, passou meses em aprendizagem junto com Vicente Castro. Ele tinha vindo de sua comunidade na Venezuela para conviver com Vicente em Wacchannha e aprender sobre *wätunnä* e *acchudi*.

Como eu aprendi *wätunnä*, eu ficava próximo dos sábios, Peri viu eu conversando, aprendendo com os velhos. Eu ficava como estão os jovens agora, eles aprendem rápido a mexer nas máquinas, celulares. Eu também aprendia rápido as histórias dos *inchonkomo* (sábios). Às vezes, aconteciam viagens, no caminho, nos rios, e eu perguntava em que lugares nós estávamos. É assim que eu ouvia, perguntava nos acampamentos, à noite, durante as viagens, toda noite eu continuava e, assim, que eu fui o único que aprendi. Só eu me interessei em aprender (Vicente Castro).

Essas diferenças nas formas como costumam tomar suas decisões e aprender também foram constantemente destacadas. Entendiam isso como mudanças provocadas na relação de contato, não consideram que necessariamente são ruins, mas que precisam ser usadas em contextos específicos. Elas estão junto aos instrumentais que devem se apropriar para lidar com as instituições em negociações originadas desse encontro com o mundo de fora. De toda forma, é preciso considerar a limitação que esse tipo de reunião traz no acesso às compreensões Ye'kwana apenas até um determinado ponto. O enquadramento dado pela metodologia implicado nessa distribuição de falas, condução sobre eixos temáticos e até mesmo a organização espacial, por mais que se procure deixar o debate mais livre possível, também recorta o que emerge nas falas.

Portanto, um modelo como esse não esgota a discussão. É preciso um tempo para que também tudo seja processado por outros meios. A consolidação das decisões vai acontecer depois de percorrer esse caminho também. Penso que um exemplo disso pode ter sido a eleição da uma diretoria para a associação quando elegeram a chapa com uma vice-presidente mulher,

impactando no entendimento por parte do *inchonkomo*, pois as mulheres cumprem uma missão bem específica como donas dos alimentos, o que exige uma série de cuidados com seus corpos e comportamentos interditados. No momento da escolha já tiveram manifestações que expressavam uma preocupação. Alguns meses depois ela realmente teve que se afastar do cargo pois não conseguiu compatibilizar com as atribuições específicas para as mulheres.

Temas que são decididos em reuniões ocidentalizadas podem voltar a ser rediscutidos por ainda não estarem bem maduros. Assim, é de se entender que os formatos tradicionais continuam ocupando um lugar central no sistema político dos Ye'kwana. E, por consequência, é preciso interagir, reconhecendo que eles estão em uma posição superior, em que as discussões nas reuniões não são nulas, mas precisam posteriormente serem processadas pelos encontros juntos e entre os *inchonkomo*.

Agora a gente está num processo de lançar as ideias no papel. Então, a gente tem que procurar pra gente se reunir sem os brancos, só a gente. Eles falaram, mas a gente depois, entre nós mesmos, não praticamos. Geralmente, depois da palestra do pessoal da saúde, a gente se reúne para debater mais sobre o que eles tinham falado. E isso está faltando aqui na comunidade. Então, isso tem que ser assim, depois da reunião a gente tem que se reunir também. Que dia que essa reunião irá acabar? Ye'kwana não tem hora, não tem minuto, para falar. Então, a gente tem que aumentar mais a data dessa reunião. Ele tem de explicar ainda mais. Senão vai dar erro. Por exemplo, a gente impediu Vicente de explicar melhor *wätunnä* (Davi).

Essa reunião, convocada pelo tuxaua Davi, aconteceu naquela noite. Os mais velhos se reuniram em torno dos sábios, tendo Vicente Castro como principal. Eles estavam dormindo na grande *ättä* de Fuduwaadunnha, pela noite todos ficaram em volta de suas redes enquanto conversavam. No dia seguinte, as atividades iniciaram com a apresentação do que tinha sido decidido, o que por si já demonstra uma diferença. Vínhamos numa sequência em que, naquele momento, começaríamos a discutir questões de como deveria ser operacionalizada a escola. Questões que, na sequência, deveriam se desdobrar no currículo e em outras decisões pragmáticas, pois os sábios destacaram a importância de nomear a escola estabelecendo os vínculos dela com *Seduume*.

Para as oficinas, foi tratada como prioridade a participação dos sábios. A logística de voos foi pensada principalmente para que viabilizasse os deslocamentos deles. Entre os Ye'kwana, a responsabilidade por manter os conhecimentos e orientar o povo é algo muito sério.

Fico feliz com o nosso encontro. Eu não me neguei de vir aqui, eu fiquei feliz, quando as pessoas me convidam, me alegra. Isso é o meu trabalho. Eu faço tudo. O que nós estamos falando agora, nesse momento. Vai ter um encontro no Caracaranã, eu irei falar lá também. Mas antes, vamos ter esse encontro nessa comunidade. Isso é muito importante. Eu estou dando o ‘ovo’, essa comunidade, Auaris, são meus “ovos”, que irão nascer (Vicente Castro).

Como o próprio Vicente Castro falou, esse era o trabalho dele. Essa missão de avaliar se as discussões estavam em uma direção certa e orientar para que ficasse dentro das tradições, do *wätunnä*, foi cumprida por ele e os outros sábios presentes. Nas duas oficinas que realizamos, estavam os sábios situados na frente das outras pessoas, fumando *kawai* (tabaco), acompanhando e falando nos momentos de maior atenção do público. Esse foi mais um dos acertos na forma como realizamos os encontros, visando a aproximar a discussão de uma forma reconhecida por eles, dando mais segurança para as decisões.

Outra característica que já conhecíamos e acompanhou muitas falas, especialmente a dos sábios, foi que, em meio as argumentações e posicionamentos, com muita frequência eram articulados fragmentos ou relatos extensos de *wätunnä*.

Meus netos, nós estamos reunidos aqui, acho que está dando certo. Ninguém está falando ao contrário. Acho que aqui está dando certo, porque não estamos nos desentendendo. [...] Vocês não podem dizer que não irão conseguir, se não vocês não irão conseguir. Por exemplo, *Manedda* (terra) passou cinco planetas, e no sexto, estragou. Nosso planeta está estragado, nossa terra está ruim. Depois disso, as matas nasceram, e foram estragadas. Depois, os peixes que vivem no rio, no mar, também se estragaram. Se não tivesse estragado, essa terra seria boa de se viver. Nossa terra está estragada, ruim, imperfeita. Por isso que nós estamos assim, pensando que irá dar errado, não sairá certo. Mas eu estou aqui, e sei quase tudo. Não tem ninguém para estragar (Vicente Castro).

O uso de suas histórias originárias tem uma importância fundamental para alicerçar as decisões em um mundo que é o deles, mas exige um exercício interpretativo de parceiros não Ye’kwana que acompanham. A complexidade contida nessas manifestações leva a lidarmos com conexões parciais, algo bastante comum nesse tipo de relação intercultural. A produção de relatórios transcrevendo completamente as falas, traduzidas para o português, permite que possamos retornar a elas outras vezes, aproximando aos poucos de uma compreensão que permita acordos em um mesmo sentido. Mas sempre é bom não perder de vista que isso, de modo algum, elimina as diferenças ontológicas.

O uso frequente de metáforas, muitas delas também relacionadas com *wätunnä*, foi outra estratégia do repertório discursivo bastante usada durante as reuniões.

Essa é nossa conversa para esclarecer nossa ideia. Estamos ouvindo os outros que assim esclarece. Precisamos ir devagar igual jabuti, ter paciência. Assim que jabuti vive, se a árvore cai ele fica lá esperando apodrecer para sair de lá. Se vai assim rápido, pode ficar frágil e estragar rápido. (Reinaldo) Ontem nós comentamos sobre os problemas, e falamos sobre o diagnóstico, para as pessoas daqui da comunidade entenderem. Se eu ficar doente, eu faço no médico um diagnóstico no meu corpo. O mesmo iremos fazer com a escola. Nós estamos com problemas no ensino, eu sou professor, eu sei, então iremos buscar esse diagnóstico para problematizar o que está errado (Reinaldo).

Esses cuidados em procurar permitir que as conversas transcorressem da forma mais confortável possível para eles demonstrou realmente ter ajudado em facilitar a compreensão dos temas. Deu a possibilidade para que mais pessoas se expressassem, pois eram discussões complexas, que se fossem tratadas dentro de um campo discursivo estranho para as pessoas, certamente afastaria muita gente.

Nossa conversa agora pela tarde está boa, conseguimos entender, e é difícil. As pessoas estão falando em nossa língua, só uma língua, e mesmo assim é muito difícil. Nós estamos querendo focar direito, mas eu fico assim, estava sentado lá e pensando que tem que explicar, explicar e explicar, e quando terminar todo mundo vai entender (Rui).

Esse repetir, “explicar, explicar, explicar”, também é próprio da forma como decidem os assuntos entre eles. Desde a abertura, Reinaldo coloca que é preciso avaliar para saber se está tudo bem, que não adianta ir rápido. As pessoas que ouviram precisam se manifestar como uma forma de perceber se todo mundo entendeu mesmo. É fundamental isso de atingir um nível de compreensão entre todas as pessoas antes de poder avançar. Tem um método nisso para não deixar ruídos que mais adiante comecem a dispersar os pensamentos e propósitos. Está ligado a uma ideia fundamental entre eles que é de seguirem juntos na mesma direção por um “caminho reto”.

Evitar um pensamento confuso passa,, inclusive por uma preocupação de cuidar do próprio corpo, buscar ter saúde, estar atento, dormir direito, não ficar de bagunça no dia anterior para poder estar sintonizado com a discussão. E isso leva a outro elemento que alicerçou os trabalhos que realizamos: a alimentação. Reinaldo orientou as pessoas sobre como nos alimentaríamos durante os dias nas comunidades. Ele ressaltou os maiores custos para essas oficinas, transportar pessoas na região demanda recursos, pois precisam de aviões. Como tínhamos nas reuniões preparatórias decidido que levaríamos o maior número de pessoas das

comunidades, na hora de encaminharmos o projeto para concorrer um financiamento, foi acordado que todo recurso seria destinado à hora-voo. A solução para a alimentação era que as comunidades forneceria com seus próprios recursos. Perguntaram se eu e Pablo aceitaríamos comer o que eles costumam comer, o que respondemos positivamente. Logo no começo da reunião, Reinaldo chama a atenção para que é preciso ter uma dieta bem variada. De pronto o coordenador da escola respondeu: “Já tem merenda. Aqui. Abacaxi” (Martim).

De fato, o que não faltou foi uma farta e variada alimentação. Alguns dias antes, haviam destacado um grupo de jovens para caçar e pescar. Enviamos com antecedência alguns litros de combustível para os motores que atualmente usam nas canoas. No dia que chegamos, ainda não haviam retornado, sendo que na manhã seguinte, quando aportaram na comunidade, paramos as atividades para ver a chegada. Trouxeram as canoas carregadas de caças e peixes. Quem recebeu foram as mulheres que começaram a tratar ali mesmo na margem do rio. Depois toda a carne foi moqueada em um grande fogo, conservando para podermos nos alimentar dela durante os demais dias da semana.

Ainda ficamos um pouco por ali enquanto os caçadores relatavam como tinha sido a caçada. Uma história me chamou muito a atenção e serviu como uma pequena demonstração de se relacionarem com os animais que também podem virar alimento. Já quando estavam se preparando para retornar, pois tinham caçado o suficiente para os dias de reunião, avistaram uma anta. É um animal grande, o maior mamífero terrestre brasileiro, o que renderia muita carne. Diante de já terem o suficiente para o que precisavam, decidiram por não matar ela na ocasião. No entanto, agora sabiam a região por onde ela habitava e quando precisassem saberiam onde buscar.

Dessa vez não comemos anta, mas a variedade e quantidade de outras carnes me deixou bastante impressionado. As refeições eram servidas sempre da mesma forma, as porções eram adequadas em termos de nutrientes e quantidade, sem desperdício ou exageros. Éramos perguntados se gostaríamos de mais, nas primeiras vezes pedi para repetir, pois realmente estava muito saborosa. Em seguida, percebi que eles mesmos se davam por satisfeitos, o que associei com uma relação comedida com a alimentação, algo que notei muito na convivência cotidiana com Reinaldo fora da comunidade.

A ideia de nos alimentarmos o mais próximo do habitual dos Ye'kwana teve como principal objetivo realmente reduzir custos para podermos levar o maior número de participantes, mas também servia para construirmos um ambiente onde se sentissem confortáveis e familiarizados. Além das caças, chamou bastante a atenção a variedade e

quantidade de frutas servidas em Kudaatannha e também que não tivemos nenhum alimento industrializado sendo servido, exceto sal, açúcar e café.

Essa situação foi um pouco diferente em Fuduwaadunnha, o que tem relação direta com o problema de segurança alimentar que vivem por conta do adensamento populacional na região de Auaris. Lá as refeições precisaram de um aporte de alimentos industrializados comprados em Boa Vista. De toda forma, procuramos ao máximo respeitar os hábitos alimentares utilizados em cada comunidade, e isso implicou positivamente na avaliação dos participantes.

Eu achei que realizamos bem o encontro. Nós nos alimentamos com nossa comida tradicional. Vocês não trouxeram alimentos dos brancos. É isso aí. Nós ainda temos a nossa vivência, permanecemos. Essa é a vida do povo Ye'kwana (Majaanuma).

A relação entre o que estou chamando de um modo Ye'kwana de se reunir e um formato mais *yadaanawe* foi destacado o tempo todo nas duas reuniões. Não chegou ser um ponto de tensão, apenas era lembrado no sentido de reforçar as mudanças nas práticas. Inclusive esse modelo que adotamos sempre foi elogiado, o que entendi que estávamos conseguindo nos aproximar de um modelo onde se sentiam à vontade para participar. Isso é importante, pois o pretendido é que realmente a escola expresse as perspectivas de futuro e atue sobre os problemas dos próprios Ye'kwana. Mas, ao mesmo tempo, ela precisa ser reconhecida como uma instituição de ensino, e isso passará pela avaliação de acordo com critérios definidos pelo Estado. De toda forma, os contrastes estavam sempre presentes, o que transforma esses momentos em privilegiados laboratórios para desenvolver as práticas no campo da gestão territorial.

Alguns dos debates traziam exatamente para o centro questões relacionadas a como organizar esse tipo de encontros. Além da própria reflexão sobre o uso da língua materna, também destacaram a participação de todas as pessoas, incluindo jovens e mulheres, o uso de mesas e cadeiras, os horários com programação definida, a assessoria de nós *yadaanawe* e os registros das discussões. Uma pequena discussão, iniciada com o questionamento sobre se seria necessária uma lista de presença, ilustra bem isso.

- Temos que fazer uma lista de presença? (Reinaldo).
- Acho que precisamos ter como uma ata (Raul).
- É isso mesmo, temos que ter uma ata (Marcelo).
- Tem que ser assim mesmo como uma ata. Assim é para ter resultado. Já que relataram tudo (Alex).

- Acho que esqueceram. Tinha que ter frequência por dia mesmo. Como vamos fazer agora. O que vai ser? Vai ter certificado? Mas a gente não fez frequência (Felipe).
- É desse jeito mesmo, precisamos fazer a ata. E dá para fazer a frequência agora (Martim).
- Ata é algo tipo para a associação. Podemos fazer um relatório que é um pouco diferente. Precisamos consultar aí o que querem com a ata. (Castro)
- A gente conversou antes de começar para fazer como nossa cultura mesmo. Mas por que a gente vai fazer agora? Precisamos decidir (Reinaldo).
- Bom, foi uma boa pergunta. Nós temos de decidir. Eles estão relatando. Eu tenho experiência também, quando eu participei da comissão em Boa Vista, na discussão sobre educação que ocorreu no ano passado, eles relatavam e enviavam. Nós ainda temos dificuldade nisso. Meu pensamento é assim: vamos fazer preparando para entregar para cada professor da escola. É só isso (Martim).

Antes de tudo, saliento que todos os envolvidos nesse diálogo eram ou foram alunos nos cursos do Insikiran, aí estavam representados discentes das três formações oferecidas pelo Instituto. Interessante perceber como estão se apropriando dos instrumentos como nós registramos (atas e relatórios) e validamos (listas de presença e certificados) nossas reuniões. Aliás, a participação em seleções, concursos e outros processos de avaliação do âmbito da governamentalidade tem aumentado o interesse dos indígenas por certificações.

Como resultado desse debate, foram passadas listas de presença recolhendo a assinatura dos participantes, e concordaram que não era o caso de produzir uma ata. Os relatórios que já estávamos escrevendo seriam suficientes. São eles que agora uso para fazer essa reflexão. Também foram utilizados na produção de duas sínteses, uma por mim e outra pelo Castro, as quais posteriormente discutimos em reuniões com professores, definindo os próximos passos. Além desta minha tese, também foram analisados na produção de outra tese e uma dissertação de mestrado. E servirão para avançarmos a partir deles nas próximas oficinas que estão previstas para breve.

Outro detalhe, que encontramos já naquela fala de abertura de Reinaldo, é que esperam dos professores um preparo para executar essas funções e buscam preparar os jovens para cada vez mais desenvolverem autonomia em relação a tais tarefas. É um preparo dos mais jovens nas técnicas, tecnologias e metodologias que precisam aprender para ajudar no futuro Ye'kwana. No começo da reunião, Reinaldo fez questão de ressaltar a importância dos registros, anotando, fotografando, gravando, tudo isso não era do costume, já que são um povo de tradição oral, ele provocou aqueles alunos da escola participaram do evento, para que assim fizessem. Eles entendem esses debates como fundamentais para traçar novos caminhos, e precisam ser

registrados para poder avançar e guardar como memória. Produzir anotações, seja em português, seja na língua-mãe, é algo para ser exercitado durante a oficina.

No caso especificamente dessas oficinas, estávamos em dois *yadaanawe*, e seríamos responsáveis por transcrever as falas, realizando a relatoria oficial. E essa participação nossa também merece alguma análise. É um fato relevante para observar como podem se processar as relações interétnicas em contextos de trabalhos como esses, baseados no que chamamos de parcerias. Essa denominação de parceiro, costumeiramente usada pelos indígenas para se referirem a indivíduos ou instituições que trabalham no sentido de apoiar suas lutas e projetos, caracteriza o nosso envolvimento. Mesmo que em ambas as reuniões tivéssemos efetivamente apenas dois momentos de falas em cada, uma na abertura e outra nos agradecimentos finais, nossa presença ali exercia uma espécie de agência passiva. Obviamente que nossa presença não era por acaso, o que isso representava e o que esperavam de nós transparecia ou mesmo era expresso por eles nas falas.

Logo no início da reunião em Kudaatannha, quando ainda estávamos definindo como organizaríamos a oficina nos dias seguintes, o tuxaua Marcos Antônio disse: “vai dar tudo certo, estamos aqui com nossos antropólogos”. Referia-se a mim e Pablo Albernaz, mesmo que no meu caso em nenhum momento tenha me apresentado como antropólogo. Quando nos definiu como “antropólogos dos Ye’kwana”, entendi imediatamente que nos percebia assim, pois trabalhávamos em um projeto demandado por eles e para eles. Hoje acredito que vai bem mais adiante, o que fez foi uma leitura mais ampla, produzindo a alteridade do antropólogo nas aldeias indígenas. Ela não se afasta dessa antropologia engajada que se constituiu no Brasil, onde os pesquisadores passam a ser parte ativa nas lutas dos povos com quem trabalham. E era isso que acontecia, a partir da hora que nosso trabalho teve importância para eles, porque assessorávamos no objetivo de discutirem a escola, passamos a fazer parte de todo um círculo de relações em que eram nossas diferenças que faziam sermos relevantes.

Os antropólogos estão em suas aldeias conversando com as pessoas, observando, entrevistando, fotografando, pedindo documentos e realizando toda natureza de registros; quase o tempo todo tomam notas em seus cadernos de campo, hoje acompanhados, ou mesmo substituídos, por computadores, celulares, *tablets* e outros dispositivos eletrônicos; também contam histórias de um mundo do lado de fora das aldeias, nas cidades, outros estados e países, como as coisas funcionam nesses lugares, sua política, economia e uma série de comportamentos estranhos para eles; ainda são procurados para explicar questões que interessam àquelas pessoas sobre esse mundo de fora, ler documentos e explicar, propor caminhos para lidar com determinados problemas gerados pelas sociedades envolventes, buscar

nelas algum tipo de recurso que interessa ou impedir invasões de toda ordem; e participam dos momentos de luta pelas reivindicações do povo com quem estão relacionados e dos indígenas como um todo. Então, pesquisadores como os antropólogos são fazedores de tudo isso e ainda muitas outras coisas. E quando assim se relacionam, são tidos como parceiros. Suas pesquisas, teses e dissertações ficam diluídas nesse contexto mais amplo e tão importante para os povos com quem trabalhamos.

Muitos pesquisadores assumem conscientemente tal postura e reconhecem nela parte fundamental de seu trabalho, dentre esse grupo que me reconheço. Na verdade, sempre me percebo muito mais como parceiro envolvido com os problemas que eles mesmos apontam do que como pesquisador. São posturas que oscilam ou atravessam camadas, passando por pesquisar determinado grupo, trabalhar com eles ou mesmo, conforme falou o tuxaua Marcos, trabalhar para eles. Independente do nível de envolvimento de cada um com os processos dos povos com os quais se relaciona, é nesse lugar de intérprete do mundo envolvente e seus documentos, no apoio às compreensões importantes para os indígenas, relator de um mundo indígena para convencimento dos outros ocidentais e articulador desses dois mundos que percebo um potente campo de ação em que se situar. Pensar o trabalho de campo sob essa chave é trabalhar na perspectiva do reconhecimento da alteridade e se apoiar nela para, juntos, chegarmos mais longe.

Os nossos ancestrais estão de olho em nós, estão nos aconselhando. Vai dar tudo certo. Vamos seguir adiante. Eu acho que vai dar certo. Essa é a nossa reunião, de nós mesmos, não temos outro povo aqui, os brancos que estão aqui estão apenas fazendo a relatoria. Nós iremos construir o nosso próprio pensamento. Nós já ouvimos a fala deles, eles estão ajudando apenas na questão financeira (Josemar).

Tem dois povos aqui, nós e os brancos, eles estão aqui apenas para enviar o nosso discurso para o mundo dos brancos e coordenar os recursos, a verba. É assim que Pablo e Daniel trabalham (Raul).

Onde nós vamos buscar verba para realizar nosso encontro? Vamos nós mesmo juntar nossos recursos. Nós não somos como Davi Kopenawa. Ele tem parcerias do outro lado do mar. [...] Nós não. [...] Vamos como passo de jabuti, devagar, mas adiante. É assim que eu falei para eles, para o Pablo, o Daniel. Então, conversamos para iniciar esse encontro. Eles me falaram assim, ou usamos ou o recurso irá voltar. [...] Vamos realizar o encontro. Eles me apoiaram, e é assim que estamos aqui agora. Vamos ver quando iremos realizar a outra reunião. Depois quando acabar esse recurso vamos esperar. Se aprontarmos nosso projeto, vai demorar. Isso não é rápido, não (Reinaldo).

Pois veja, na reunião em Kudaatannha, onde eu e Pablo estávamos como os antropólogos dos Ye'kwana, isso estava muito bem demarcado, tanto visualmente quanto por nossas funções. Na organização espacial, fomos colocados deslocados do centro da discussão, ficamos em um tablado por trás de onde estavam sentados os inchonkomo, tuxauas e Reinaldo, que conduzia a discussão. Tínhamos na nossa frente uma grande mesa para colocarmos nossos objetos de trabalho. Ficamos ali sentados com os computadores, acompanhados apenas das pessoas destacadas como tradutores. Como funções naquele momento, tínhamos apenas duas, acompanhar se a discussão que passava produziria subsídios para a elaboração de um Projeto Político Pedagógico e digitar as falas em um relatório. Quase todos os registros foram realizados pelo Pablo com auxílio dos tradutores, principalmente o professor Robélio Claudio Rodrigues, formado em Licenciatura Intercultural no Insikiran. Eu fiz uma parte bem menor do trabalho. Também, outros tradutores assumiram eventualmente esse papel, todos alunos ou ex-alunos dos cursos do Insikiran.

Fora esses momentos de reunião, tivemos a oportunidade de interagir de outras formas, nesse caso como visitantes, onde se esforçavam para nos mostrar um pouco de seus costumes e lugares. Alguns exemplos do que vivenciamos em Kudaatannha: nossa alimentação era oferecida em refeições coletivas, seguidas por conversas entre os homens, enquanto rodavam de um em um panelas com chibé, que bebíamos até secar todas elas; no primeiro dia, antes de começar a reunião, fomos levados para conhecer o sistema de captação de água, engenhosamente construído partindo de uma pequena represa junto à nascente no alto da serra, de onde segue em um cano até as casas da comunidade; nos levaram em uma voadeira pelo rio até uma cacheira que dificulta a subida para chegar nas comunidades mais acima; e tivemos a oportunidade de participar da etapa final do ritual realizado quando a mulher tem sua primeira menstruação, o que marca a sua passagem para a vida adulta.

Essa relação estabelecida onde nos tornamos parceiros e visitantes é fundamental na construção dos vínculos por onde ocorrerão trocas. Há uma forte reciprocidade, e o fato de estarmos como apoio em um objetivo deles próprios fortalece tais laços. Estávamos ali, dentre outras coisas, realizando duas tarefas bem objetivas expressadas por Josemar, relatando e viabilizando recursos para que o encontro acontecesse. O compromisso e o esforço dentro dos propósitos deles nos enquadram em um grupo dos *yadaanawe* bons, diferentes do pensamento predominante entre os outros *yadaanawe*, que é de prejudicar os Ye'kwana, tomar seus territórios.

Os brancos que vieram são pessoas boas, estão pensando em nós, por isso vieram até aqui. Isso não surgiu agora, começou no tempo dos antepassados, quando *Kaajushawa* queria acabar com *Wanaadi* e com os Ye'kwana. Outras pessoas, os brancos, querem destruir a gente, mas tem alguns brancos nos defendendo. Como eles são estudiosos, acharam pelo papel, o pensamento de ajudar os Ye'kwana para a gente poder viver bem. Nós, Ye'kwana, temos agora de reforçar o pensamento deles para entrarmos em um acordo, para podermos melhorar nossa vivência e nossa cultura (Marcos Rodrigues).

Pablo, Daniel, são pessoas legais para ajudar, outros brancos estão pensando em acabar com os povos indígenas, destruir a terra, eles não. [...] Como os brancos falaram, nós precisamos deles para gerir os recursos financeiros. Nós não sabemos como isso funciona, porque não é nosso costume. Então, eles irão fazer isso. É só isso que eu queria dizer (Vicente Castro).

Ser reconhecido como branco bom foi o que permitiu acessar não apenas as comunidades, mas também as discussões e os conhecimentos internos dos Ye'kwana. Não sem que previamente selecionassem e fizessem uma modulação sobre os temas. A abertura de novos compartimentos sobre eles próprios, seus objetivos, saberes, estratégias e cotidiano, seguem a mesma proporção da confiança estabelecida. Recordo um evento que passei, acontecido não entre os Ye'kwana, mas em uma comunidade de moradores Macuxi e Wapichana próxima de Boa Vista, quando facilitava oficinas para elaboração de seu PGTA. Quando me aproximei de um grupo que discutia uma das tarefas da oficina, eles debatiam um assunto delicado para a comunidade, o orador naquele momento não percebeu que eu tinha chegado e estava ouvindo, uma pessoa em especial começou ficar inquieta com a situação, até que alertou sobre minha presença e deveriam interromper a conversa. Imediatamente duas importantes lideranças, o coordenador regional e o próprio tuxaua da comunidade, rebateram: “Ah! Não tem problema. Esse branco aí é parceiro, podemos falar na frente dele”. Confesso que fiquei bastante satisfeito por esse reconhecimento, que alinha com outras ocasiões em que havia sido convidado para discutir junto com o movimento indígena temas bastante delicados e restritos. Sempre atribuo esse grau de confiança pelo permanente envolvimento em trabalhos orientados por pautas determinadas pelos próprios indígenas, e a procura por manter sempre um comportamento respeitoso e comprometido.

Se, por um lado, tem essa que é uma avaliação que fazem de quem se aproxima, por outro tem o próprio interesse dos indígenas em algumas habilidades que esses agentes externos podem oferecer, e não encontram ainda entre si. Diante de uma grande maioria de não indígenas que se relacionam nocivamente com os povos indígenas, encontrar alguns que possam ser aliados pode agregar força aos seus objetivos. Mesmo assim, não fazem isso sem que acompanhem atentamente e com uma certa desconfiança, afinal também temos nossas próprias motivações.

Como o professor Daniel, professor Pablo estão aqui, então agora vamos aprender, ouvir a palavra dos mais velhos, quero ouvir também a palavra deles, o que eles estão pensando de nós (Marcos Antônio).

Esses brancos que estão trabalhando em nós, como da saúde, esses professores, eles estão aproximando. Por quê? O *wätunnä* falava assim: não pode tocar dos ferros, senão os brancos ouvem e se aproximam. Então, eles estão se aproximando. Já estão aí. Os brancos estão pensando eles mesmos, nós não vamos atrás deles, só eles acham: vamos ajudar eles (Davi).

De fato, nos aproximamos muitas vezes mesmo sem o convite e com a justificativa que estamos para ajudar. Mas também temos recebido muitos convites para ajudar e, nesses casos, quase sempre para resolver problemas causados por nós mesmos como um povo invasor.

Bom, o Sol já vai se por, então a gente tem os assessores para ajudar a gente, são eles que são os nossos ‘donos’ agora. Como o Reinaldo falou, os que conhecem os brancos. Eles falaram que nem todos os brancos são contra os índios. Tem alguns que são indigenistas, por isso a gente consegue alguma coisa. Então, eles que protegem a gente. Como Davi Kopenawa, não foi ele sozinho que construiu a associação Hutukara. Isso ele não conseguiu sozinho. Ele teve ajuda. [...] Então, a gente tem nossos assessores, para nos proteger contra os invasores. Isso a gente tem que ficar feliz, contente, com eles, e a gente escutou eles falarem, e vocês entenderam, não? Por isso eu estou falando isso. Temos de ficar contentes. Os *yadaanawe* que entendem, eles não são daqui, são de muito longe. Como o Majaanuma, que atravessou o mar. Ele sabe de tudo, então temos de perguntar pra ele, que ficou do outro lado do mar ninguém foi pra lá, só ele (Majaanuma).

Então, nosso encontro está indo bem (Davi).

Eles, os brancos que estão aqui, são pessoas boas, que ajudam, eles são agora nossos ‘donos’, eles são como nossos avôs, estão registrando nossos conhecimentos (Pepita).

Uma palavra que chamou a atenção nessas duas falas foi a que traduziram como “donos”. De certa forma provoca até um incômodo, pois remete a relações comuns no passado, relacionada à escravização de pessoas indígenas. Mas não é disso que se trata, até porque está bastante evidente que falavam de brancos que trabalham com o propósito de reconhecimento de contribuir com eles. Contextualizando o uso do termo “donos” nas falas em português dos Ye’kwana, ele é empregado para se referir a seres invisíveis ou por vezes visíveis em algumas referências geográficas, que são protetores de seres visíveis que são seus parentes. Assim, afirmam que tudo tem seus respectivos “donos”, por isso precisamos ter cuidados, respeito e *acchudi* para lidar. Os peixes, as caças, as árvores derrubadas para abrir uma roça, assim por

diante, tudo tem um “dono”. Então, esse dono tem um sentido mais aproximado da ideia de proteção e ajuda. No caso de “brancos bons”, o que eles podem ajudar a se defenderem é dos próprios brancos, os maus. É esse um dos grandes temas entre os Ye’kwana, como eles podem se proteger dos efeitos prejudiciais que o contato com os *yadaanawe* apresenta.

Os brancos são portadores de um tipo de inteligência diferente do Ye’kwana. São esses conhecimentos próprios que resultaram em uma sociedade diferente, onde existem comportamentos, visões e tecnologias que acabam por interessar aos Ye’kwana e, por outro lado, prejudicar. É uma dupla afetação que está contida nessas novidades que querem entender. Para isso, contam com apoio de *yadaanawe* parceiro.

Vocês são meus irmãos mais novos, mas vocês já estudaram. Eu não estudei, mas eu estou aqui dando minha palavra para vocês. Peçam ajuda dos brancos que estão aqui. Peçam conselho aos mais avançados, como Vicente Castro, vocês são inteligentes Vocês novos (Joana).

Nós estamos aqui tentando fazer, nós não estamos sozinhos, estamos com os brancos ajudando. Eles são mais inteligentes que nós, só ver que criaram o avião, o barco. Por isso são mais inteligentes. Os ye’kwana aprenderam a viver. Ele caça, ele come. Ele acorda, dorme, come e vive. Aprendemos *acchudi* e *wätunnä*. Aprendemos a caçar com cachorros, isso não é novo não. Essa que é nossa vivência (Majaanuma).

Se vocês não entenderem, devem dizer, para a gente explicar com mais detalhes. Temos também o Pablo e o Daniel, para tirar dúvidas e perguntar (Reinaldo).

Assim, nossa participação apoiando na construção de caminhos para comunidades indígenas, numa tarefa que temos chamado de gestão territorial indígena, que com os Ye’kwana tem se processado por meio da organização de uma escola, tem sua importância. “Você Daniel, Pablo, que sabem colocar no papel, devem nos ajudar. A vinda de vocês é preciosa, as aeronaves são muito caras” (Reinaldo).

O valor de nossa presença nesse contexto se dá exatamente por sermos diferentes. Os fluxos que acontecem nessas situações de fronteiras interétnicas, materializadas em oficinas e escolas, por exemplo, são a verdadeira riqueza do contato. Ali que se definem as identidades e as afetações de um povo sobre o outro. A escola com o peso que exerce entre os Ye’kwana na atualidade, é uma instituição privilegiada, com força para poder mediar essas interações fronteiriças.

## 5.2 Por uma educação escolar territorializada

O lugar de importância que a escola ocupa para a vida dos Ye'kwana hoje em dia está fortemente ligado à própria gestão de seu território, seja no que pode contribuir ocupando uma posição de fronteira, seja naquilo que provoca de indesejado. Na avaliação que realizaram sobre o resultado da escolarização entre eles, identificam essa relação ambígua com a introdução de uma instituição de fora passando a ficar responsável por grande parte do *so'to*, e isso gera preocupações. Entendem que ela promove a saída dos jovens, com possível não retorno, e, ainda, que desenvolve em seus aprendizados conhecimentos que acabam por não serem adequados para a vida nas comunidades. A busca por resolver o primeiro desses problemas foi o que motivou a busca dos Ye'kwana por uma implementação do ensino médio dentro das comunidades. Agora, depois de discutirem na elaboração do Projeto Político Pedagógico e mesmo nessas oficinas que promovemos, percebem que precisam mexer na própria instituição escolar para dar conta da situação de uma forma mais ampla. Disso surgiu a proposta de criar um ensino médio técnico em gestão territorial, com capacidade de articular seus entendimentos das formas de viver no próprio território, com as diversas interferências e mudanças pelas quais passam e são provocadas de fora para dentro.

O que iremos fazer agora com nossos filhos? Nossos netos? Eu tenho ideias, nós temos duas tarefas, aprender a cultura dos brancos e a nossa vivência. Por quê? Porque cada vez mais os brancos estão entrando e tomando as nossas terras. Porque a nossa língua é diferente. Então, temos de entender a língua portuguesa para defender, para falar. Isso é bom, nós temos três comunidades, e os brancos estão de olho, porque nós temos terra bem grande. E os brancos pensam que nós estamos deixando vazio, por isso eles querem tomar. Isso é importante, para termos nossa terra e nossa cultura (Vicente Castro).

Mesmo com a terra demarcada, os Ye'kwana não pararam de sofrer invasões. A comunidade onde morava Vicente Castro, Wacchannah, foi totalmente cercada por garimpos, com os invasores circulando livremente pelos rios e aldeias. Uma das principais dimensões da gestão territorial indígena é a garantia de que as terras indígenas permaneçam sob controle dos povos que são seus habitantes, a proteção territorial é pré-requisito para sua autonomia e autodeterminação. Vai ao encontro disso a busca por uma escola que pare de ser um instrumento de retirada dos jovens da terra e se consolide como um espaço para produção e reprodução de conhecimentos com força de, ao mesmo tempo, ajudar a entender os inimigos externos com suas agências e fixar os jovens no território.

Como até o momento as escolas Ye'kwana oferecem a formação apenas no nível do ensino fundamental, quando concluída esta etapa os jovens costumam seguir para fora das suas comunidades com objetivo de cursar o ensino médio. A alternativa principal é mudar para Boa Vista, matriculando-se nas escolas urbanas. Alguns se mantêm dentro de escolas específicas indígenas, seja indo estudar nas comunidades de outros povos, seja nas duas opções onde se oferece um ensino técnico específico indígena em Roraima: os magistérios interculturais e o Centro Indígena de Formação e Cultura Raposa Serra do Sol (CIFCRSS). Recentemente, o Instituto Federal de Roraima (IFRR) tem sido bastante procurado, há muitos estudantes Ye'kwana matriculados em um dos três cursos técnicos oferecidos no *Campus Amajari*: agricultura, agropecuária e aquicultura. Apesar dessa última opção não ser de cursos específicos, tem se mostrado uma alternativa interessante, pois são oferecidos em regime de internato em um *campus* próximo de muitas terras indígenas e, por isso, tendo grande parte de seus alunos oriundos de aldeias. Contribuí com isso o fato de a atual diretora do *campus*, a professora Pierlângela Cunha, ser uma importante liderança indígena e realizar um esforço no sentido de aproximar os cursos às necessidades desses povos.

A questão é que essas alternativas sem a oferta do ensino médio nas comunidades não resolvem o problema dos jovens continuarem saindo para estudar. Os problemas que aparecem de muitas formas já são sentidos desde o momento em que se afastam. Interfere diretamente na economia, ao mesmo tempo que sua falta prejudica nos trabalhos realizados pelas famílias e na comunidade, pois estão em idade em que com sua força contribuem nas atividades, e também demandam a necessidade de manter os filhos morando fora. Especialmente quando vão para as cidades, os custos costumam ser mais altos para as mães e pais que ajudam enviando alimentos, principalmente farinha e beiju, mas também precisam encontrar formas de conseguir dinheiro. Assim, a vida das pessoas que permanecem na terra indígena também é afetada.

Isso que a gente está sofrendo agora é porque nosso filho vai para cidade, e ficamos sozinhas, sofrendo, porque não temos filho pra mandar para capinar os caminhos, as roças, se eles estivessem aqui era mais fácil, não ficaríamos tristes aqui, sozinhos. Nós estamos assim meio perdidas, não cuidamos mais tão bem das roças como antigamente (Marieta).

Eu estou entendendo também, e estou concordando com vocês, os jovens estão indo para a cidade estudar, e depois meu filho nasce aqui e vai trabalhar com branco, e não comigo na comunidade, ajudando aqui (Joana).

Assim como o dia a dia das famílias é impactado com essas ausências, a vida comunitária também acaba sendo atingida. Durante a construção da grande *ättä* (casa circular)

em Fuduwaadunnha, o tuxaua Davi juntamente com os *inchonkomo* decidiram que os jovens que estivessem fora da comunidade sem estudar deveriam retornar para ajudar.

Seu Davi me falou pelo rádio, quando começou a construção da *ättä*, ele me falou que nós devíamos perguntar às pessoas da cidade se elas estão estudando ou não. Aquelas que não estão estudando, devem vir para cá para trabalhar (Reinaldo).

Agora nós estamos pensando não em deixar a escola que nós temos, mas reforçar. Nós já vimos que o trabalho de construção da casa demorou por falta de jovens para trabalhar, por isso demorou. Por isso que nós queremos que os jovens estudem aqui, na nossa comunidade, sem sair daqui (Vicente Castro).

Dessa maneira, não apenas ocasiões mais eventuais, como a construção de uma grande casa para a comunidade, mas também atividades que demandam mais pessoas e trabalhos em grupos acabam prejudicadas. Estão entre elas o cuidado com os caminhos, as caçadas coletivas, viagens pelos rios e a própria abertura de novas roças.

Se por um lado esses jovens fazem falta nas comunidades, por outro também geram uma preocupação sobre o que estão fazendo ou sofrendo na cidade.

Agora nós estamos vendo, os jovens estão na cidade. O que eles estão fazendo lá? Por isso nós estamos aqui, para tentar decidir. Nós precisamos conversar, e refletir sobre o porquê de os jovens estarem na cidade (Aniceto).

Eu acho ruim os jovens irem para a cidade, porque quando meu filho for na cidade eu fico triste, aqui, sozinha. De repente, acontece algum acidente na cidade (Joana).

Assim eu não gosto. Quando meu filho está lá na cidade eu fico preocupada. Porque eles estão fazendo coisas erradas, consomem bebidas alcoólicas, lá é muito perigoso, os carros na rua, eu fico preocupada. Eles estão para lá, tomando cerveja. Agora eu fico contente, com a conversa de vocês. [...] Isso é importante para implantarmos na nossa comunidade. Isso seria bom, a gente consumir comida tradicional (Dira).

Um dia irá acontecer acidentes dos nossos jovens na cidade. Os jovens na cidade não têm seus pais para orientar, cuidar. Eles estão vivendo apenas do jeito deles. No meu pensamento, tem de ter responsável para orientar os jovens na cidade (Marcos Antônio).

Não são apenas as lideranças, mães e pais que ficam preocupados com a vida de seus filhos na cidade. O dia a dia para quem vai estudar na cidade também é cheio de dificuldades e incertezas. São comuns os relatos em que articulam a palavra sofrimento com a questão linguística, recursos financeiros, costumes, alimentação e moradia. Saem ainda novos de suas

comunidades, muitas vezes sem maturidade para lidar com as novidades com que tomarão contato. As famílias se preocupam com a situação desses jovens não estarem bem orientados e acompanhados, podendo se envolver com contextos que não consideram um bom caminho, falam de bebidas, festas e namoros com pessoas de outros povos ou *yadaanawe*. Estão em uma fase da vida onde a falta de experiência e discernimento atrapalha na compreensão dos processos em que serão inseridos, aprenderam a estudar, são estimulados a continuar, e seguem.

Quando eu entrei na escola, eu pensava em estudar para ficar doutor, médico, piloto, eu não sabia. Então, eu entrei no magistério, e fiquei só estudando, e não percebia que estávamos perdendo a cultura. Quando entrei na licenciatura, comecei a pensar em casa, sobre o quanto é difícil aprender com os brancos. E pensei se não seria melhor eu estudar *acchudi* e *wätunnä*, do que estudar na escola. Alguns professores dizem que tenho de estudar minha cultura novamente, como vou fazer isso, se estou acostumado com a espingarda, não estou acostumado a flechar, a ficar sem camisa (Robélio).

Em Boa Vista, fiz o ensino médio, depois ingressei na primeira turma de Gestão Territorial. Não sabia nada nem pensava no futuro. Não sabia quando estudava no ensino fundamental, minha mãe e professores só diziam que tinha que estudar. Assim, quando entrei em Gestão Territorial, vim aqui como pesquisador, não com meu pensamento, mas com o pensamento dos brancos. O Peri me questionava, isso não é pensamento, é coisa dos brancos. Agora, estamos aqui pensando na comunidade. Agora já comecei a escrever um começo de *acchudi* (Nivaldo).

Nem todos desenvolvem futuramente esse mesmo pensamento que Robélio e Nivaldo, entendendo que a escolha por seguir na formação escolar os afastou de ensinamentos próprios do povo e ligados ao território. Ambos foram formados no Insikiran, o que eles próprios consideram um marco na construção de um pensamento diferente do que tinham antes a respeito dos estudos, após concluído o ensino superior retornaram para suas comunidades, Robélio como professor em Fuduwaadunnha e Nivaldo trabalhando como liderança em Wacchannha. Eles são parte ativa nesse movimento de repensar a escola e passaram a se dedicar nos estudos de *wätunnäs* e *acchudi*. Apesar de que não tiveram um início de escolarização que pensasse o território, a última etapa que concluíram os direcionou para isso, potencializado o interesse pelas questões e pelos conhecimentos do território.

No entanto, assim como eles, também existem outras pessoas que seguem um caminho inverso, acabam se afastando das comunidades ou, mesmo quando retornam, enfrentam dificuldades para se adaptar novamente. Esse alerta provocou o pensamento sobre a necessidade de uma escola territorializada. Avaliam que caso isso não aconteça, o que se anuncia pode ser um destino fatalístico, em que parte dos Ye'kwana irá se afastar da terra indígena e outra, que

retorna para as comunidades, voltará com o modo de vida alterado, aproximando-se demais com o dos *yadaanawe*.

Mas precisamos ver aonde vamos. Agora nós estamos vendo isso de como funciona a escola. Por isso que os alunos estão saindo daqui. Porque o caminho é esse. Assim que é o estudo, o estudo não tem fim. Assim, começa a enfrentar o ingresso, na creche, assim começa a ir. É assim que os brancos fazem, porque o branco deixa o filho bem pequeno na creche, porque está trabalhando. É assim que eu vejo agora, porque nós temos professores e, daqui a pouco, teremos creche aqui também. Assim por diante, ensino fundamental, ensino médio... O ensino médio para preparar para entrar na faculdade. A graduação para te preparar para o mestrado. Quando terminar o mestrado, vem o doutorado. Isso aí não realiza perto daqui em Boa Vista, vai por aí. Graduação são quatro anos, mestrado dois e doutorado quatro. Assim é para fugir mesmo, deixar sua comunidade, assim que funciona. Agora estamos vendo nossa escola igualzinha mesmo. Os alunos deixando sua comunidade, sua família. Estamos aqui discutindo sobre isso aí, como segurar um pouco mais o estudo, ficar perto da cultura (Castro).

Poderiam abdicar da escola, decidir que ela deixasse de existir, passassem a formar os *so'to* apenas como faziam antes, dentro de suas tradições. Mas essa é uma opção que nunca ouvi entre eles. Não existe um interesse em abrir mão dessa instituição ocidental, pelo contrário, o que vejo é uma vontade de cada vez mais se apropriar e aprofundar nela. O movimento de avançar nos níveis de formação escolar e buscar instituições de ensino cada vez mais distantes é cada vez mais forte. Certa vez, Reinaldo me relatou que, no momento de sua chegada em Belo Horizonte, para iniciar sua jornada no mestrado, teve o pensamento se não estaria fazendo o mesmo que os antigos de seu povo, quando saíam em canoas para explorar o mundo fora de seu território. Acho bem proveitoso entender esse empenho bastante interessado dos Ye'kwana pela escolarização como explorações que fazem no mundo *yadaanawe*. Assim como os ancestrais levavam mercadorias em suas expedições, comercializando com outros povos durante o trajeto, voltando com as canoas repletas de produtos e novidades, os estudantes retornam com outros conhecimentos e tecnologias.

A força de atração que a escola tem exercido é tão grande que, para as crianças e jovens, ela muitas vezes vem antes das atividades comunitárias. Mesmo as mães e pais aceitam e até incentivam isso. Por isso a importância de que tenham a sua escola específica e intercultural de acordo com seus objetivos e nos próprios termos. “Se a gente parar a escola na comunidade, a comunidade vai ficar vazia, porque estamos acostumados a estudar” (Robélio).

Essa previsão de Robélio é confirmada pelo que acontece em Wacchannha, onde os alunos optam inclusive pela continuidade dos estudos na cidade em vez de irem para outras comunidades Ye'kwana.

Eu perguntei para a comunidade, mas eles não responderam. Antes, quando implantaram o ensino fundamental em Fuduwaadunnha, eles foram de Waikás para estudar lá. Porque paramos de enviar nossos alunos para Fuduwaadunnha, e estamos mandando para Boa Vista? (Felipe).

A escola de Wacchannha tem apenas as séries iniciais do ensino fundamental, então seus alunos precisam buscar alternativas de continuidade antes mesmo do ensino médio. Essa também é a comunidade mais próxima de Boa Vista, a única onde transitam com regularidade, entrando e saindo pelo rio Uraricoera. Acontece que entre continuar os estudos em outra comunidade do povo, estão preferindo ir para as escolas não indígenas da cidade. Em partes, isso pode se justificar por esse acesso mais facilitado por via fluvial, mas também significa que entre o estudo atualmente oferecido nas comunidades e o das escolas não indígenas de Boa Vista não percebem muita diferença, são currículos e conteúdos muito próximos.

Se inicialmente procuraram a professora Jandira para ensinar coisas dos *yadaanawe* e, à medida que foram avançando, buscaram implantar as séries escolares seguintes para que os jovens não saíssem, foi nos últimos dez anos que a discussão sobre o que o processo de formação escolar significa ganhou muita relevância entre eles. Parece-me produtivo pensar isso sob a chave de uma escola entre os Ye'kwana ou uma escola Ye'kwana. O que existe hoje é uma escola entre eles, mas que com muito esforço, pouco a pouco, vão se apropriando dela, aprendendo suas práticas e dando continuidade, para depois, a partir dessa experiência, passarem a construir a sua própria escola. O professor Martim, gestor da escola em Kudaatannha, demonstra esse esforço em se apropriar dos processos institucionais, quando relatou o esforço para tornar ela independente da Escola Estadual Indígena Apolinário Gimenes, da comunidade de Fuduwaadunnha, da qual funcionava como um anexo.

Em 2010, eu comecei a fazer outros documentos. As lideranças me incentivavam a fazer documentos. Foi assim que começou a fazer documentos. Eu perguntava aos professores antigos. Ela [Jandira] me respondeu. Agora não tem como fazer. Agora você vai conseguir fazer, eu sou velha, você vai conseguir agora fazer os documentos. Aí, meu trabalho é assim agora. Assim que eu levei muito tempo, um ano e onze meses. Eu sofria lá na cidade, passava fome, entregando os documentos. Assim que eu consegui no mês de outubro, aceitaram os meus documentos, e a escola foi criada. Aí demorou também para sair o decreto. Eu estava pressionando, passava na secretaria (Martim).

Quem, até então, atendia a essas demandas burocráticas era a missionária que assumiu o papel de primeira professora e instituiu a escola entre eles, e foi ela que, nesse caso, incentivou Martim a aprender a resolver essas questões. Atualmente, os gestores das três escolas Ye'kwana no Brasil são professores do próprio povo, assim como já contam com docentes formados em número suficiente para preencher todas as vagas. A professora Jandira continua apoiando a escola em Kudaatannha, mas as responsabilidades estão com os professores Ye'kwana.

Foram eles que conduziram a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) no começo da década de 2010, eventualmente buscando apoios e assessorias. Essa, que muitas vezes é tomada como mais uma das tarefas burocráticas demandadas pela Secretaria Estadual de Educação, permitiu que fossem realizados os primeiros encontros onde discutiram exclusivamente a escola e perceberam que competia a eles decidir como ela deveria ser. Mesmo que na prática ainda continue um modelo de escola entre eles, e sobre o PPP resultante tenham avaliado posteriormente que ainda faltou para atingir a escola específica que desejam, problema mobilizado quando elaboraram uma nova versão de PPP, esse processo expandiu para além dos professores formados em licenciatura intercultural e magistério indígena a discussão em torno das ideias de ensino diferenciado, currículo específico, calendário e interculturalidade.

Iniciamos a discussão do ensino médio em paralelo aos debates que faziam para construir seu primeiro PPP do ensino fundamental, muitas vezes cruzando as conversas e participando junto com eles dessa construção. Ficou evidente que a ideia presente era de realizar um esforço para chegar na proposta de uma escola deles, não mais entre eles. Isso significa que ela deve ser um espaço para a construção de territorialidades positivas, o bem-viver em suas regiões é o objetivo em que se assenta o projeto da escolarização, superando a instituição responsável apenas por introduzir conhecimentos, tecnologias, modos de fazer e viver de fora para uma instituição fronteiriça, por onde se processam as alteridades entre mundos. O começo tem sido a produção de uma consciência crítica sobre a escolarização e sua instituição principal, a escola, ampliando a compreensão de seus mecanismos e finalidades como metodologia para sua “domesticação”.

Essa escola “selvagem”, que ainda existe entre os Ye'kwana, também tem sido responsabilizada por eles por formar jovens com mentalidades que os prejudicam através de um enfraquecimento do povo. Isso demonstra que para formar/construir um *so'to* é preciso considerar a necessidade do *wadeeku* (estabelecer uma conexão) com a ancestralidade, entendendo que os *inchonkomo*, seus ancestrais vivos, são os portadores dos conhecimentos

sobre quem é um Ye'kwana e o que é fundamental para eles permanecerem existindo. Estão assustados que essas pessoas que sustentam a integridade do povo, pois envelheceram conhecendo e praticando suas tradições, estão morrendo, e a velocidade das mudanças tem colocado em risco a transferência desses conhecimentos, bem como a falta de interesse dos mais jovens faz com que os grandes sábios tenham dificuldades de deixar sucessores. Com isso os Ye'kwana, na sua compreensão, podem estar acabando.

Tem que falar, estudar, pra ajudar a comunidade, para não prejudicar a comunidade. Essa é a nossa vivência agora. Estamos vivendo nesse sentido, do estudo. Às vezes, os jovens estudam e aprendem a vida dos brancos, ficam como ladrões, isso é ruim. Tem que pensar coisas boas, pensar na comunidade, aprender coisas boas para a comunidade. Agora nós estamos acabando, estão acabando nossos ancestrais (Pepita).

Existe uma dualidade entre o tradicional e as mudanças, que é onde a educação escolar se situa e permanece equilibrada, e quando se limita a uma agência pela transformação, forma um Ye'kwana “ladrão” como os brancos. Se ela é identificada como o lugar que pode preparar as crianças e jovens para viver diante de oportunidades e desafios contemporâneos, precisa antes apreender a importância e o respeito das tradições entre os Ye'kwana. Vai precisar de um duplo esforço para não “acabar” com o povo, uma educação escolar ajudando a situar as pessoas em um território afetado pelo que vem de fora, mas que não “acabe” com os ancestrais que irão manter o *wadeeku* do território entre eles, necessário para se constituírem como povo e indivíduos.

Para além dos problemas de origem na própria concepção da escola como uma instituição formadora dos indivíduos para uma modernidade ocidental, por meio do *wätunnä*, os Ye'kwana também interpretam seus possíveis “males”. A introdução do “papel” é um desses problemas que precisam ser neutralizados e é visto como um “mal” que está na própria origem da escola, pois é nela que se aprende a manejá-lo através da alfabetização. Para os Ye'kwana, ele carrega uma agência que foi deixada por *Wanaadi* para confundir *Kaajusshawa* (*Odo'sha*).

*Wanaadi* deixou o papel em Caracas, e *Kaajusshawa* leu. Quando *Kaajusshawa* leu, ele ficou com sono. Por isso, nós ficamos com sono quando lemos o papel. [...] Depois disso, *Wanaadi* foi para longe, no céu. E agora ele está noutro mundo. *Kaajusshawa* leu o papel e ficou com preguiça, porque o papel deu sono. Então, ele não se interessou mais em segui-lo (Vicente Castro).

Nós estamos longe ainda do fim do mundo. Agora nós estamos vivendo, nós sofremos no tempo do Funes, os brancos matavam mesmo. Agora nós estamos sofrendo através do papel, um ataque manso, devagar (Majaanuma).

Majaanuma faz referência a Tomás Funes, um militar e seringalista venezuelano do início do século XX, responsável por muitos crimes, como assassinatos e escravização de indígenas. Também foi fugindo dele que os Ye'kwana restabeleceram suas aldeias na região de Auaris. Funes era um assassino, que virou a principal referência entre os Ye'kwana na Venezuela de um *yadaanawe* mal, e, agora, o papel e ele aparecem juntos em uma análise que pode levar ao fim dos Ye'kwana. O primeiro tentou fazer isso rapidamente, não conseguiu; já o papel age lentamente, porque interfere na perda da cultura. O primeiro praticava um genocídio, enquanto o segundo chega promovendo um etnocídio.

Nós acostumamos estudar, pegamos papel, já estudamos. Já ouvimos a história de como começou. O *wätunnä* falava que esse papel é muito perigoso, dá muita preguiça, muita doença, é isso que estamos vendo hoje. Lá na Venezuela pegaram antes. Eles ficaram crentes. Deixaram a cultura (Davi).

Porque historicamente, nós dizemos que o papel veio para nos tirar a inteligência (Majaanuma).

O papel aparece nas falas associado à promoção de confusão entre eles, perda da cultura, bagunçar o pensamento, gerar preguiça, esquecimento, sono e, também, está ligado à escola. Ir para a escola é aprender no papel, é o meio pelo qual os conhecimentos *yadaanawe* chegam aos alunos. Por isso, também o estudo pelo papel marca o início de uma mudança profunda no modo de vida dos Ye'kwana. Dominar esse papel e o idioma que carrega exigiu muito esforço, foi preciso uma escola que trouxesse junto um ritmo de vida diferente, uma temporalidade que não se ajustava àquela das aldeias, e fez o contrário, começou impor seus calendários sobre as pessoas.

Hoje em dia já temos escola na comunidade, então se a comunidade mudar precisamos de escola. Mas o funcionamento da escola não estamos sabendo ainda como aprofundar. [...] Ela chega e diz que precisa chegar mais cedo, que os alunos pegam falta e isso gera problema na escola, assim que começou e foi dominando. A escola começou assim, e quando a criança vai para escola, ela não acompanha mais seu pai e sua mãe. Assim começou nossos horários, semanas e meses. Professora falou assim que, quando estiver na escola, as crianças ficam na escola, depois nas férias ficam com os pais, pouco tempo. Assim começou um problema (Castro).

Com a escola já bastante consolidada em suas comunidades, o tempo dos jovens começa a ser disputado entre as atividades pedagógicas e as comunitárias, cada qual com as suas aprendizagens articuladas. Então, é preciso considerar e pensar formas de superar a fragilização dos conhecimentos Ye'kwana por esse processo. Ter em vista que, mesmo quando introduzidos na escola, podem acabar competindo com o papel, então a curricularização desses saberes pode ser uma solução parcial bastante limitada.

O que vamos nos interessar, por *acchudi* ou apenas pelos conhecimentos dos brancos? Então, eu acho que tem artes e *acchudi*, que deve ser ensinado na escola. Agora é a hora de unir a nossa ideia. Se você está trançando alguma coisa, e aí surge um papel para escrever, nos deixamos nossa arte para fazer as tarefas do papel (Raul).

Vou falar sobre artesanato que a gente faz. Dá para fortalecer isso. Eu tinha conversado com S. Daniel, tinha ficado animado que meu filho tinha aprendido alguma coisa, mas depois esqueceu. Ele não deu continuidade. Também tiramos tábua para fazer ralo e não começamos. Também foram pegar cipó para fazer cestos, mas não fizeram porque o papel é forte. Tem que dividir o tempo. Cinco dias para fazer tranças, cinco dias para escrever o papel (Rui).

Os sábios Ye'kwana são aqueles que recordam de memória seus *wätunnä* e conhecem os *acchudi* e *ädeemi*. Com a escrita, o registro na memória perde parte de sua importância, com isso estão esquecendo seus conhecimentos. Por mais que estejam preservados quando transcritos, eles só fazem sentido se tiverem em uso, para isso é preciso que venha da prática e da memória. É como se o conhecimento escrito não estivesse vivo e só passasse a ter força quando usado por um *acchudi edhaajä*, um *wätunnä edhaajä*. O papel pode ser usado como uma etapa de memorização, os sábios atuais têm se apropriado desse recurso. Hoje os cadernos de cantos, contendo *acchudi*, são bastante valorizados entre eles. “Às vezes, acontece, Bernardo falou pro Fernando, tinha canto *ättä edeemi'jödö*, ele disse é a tua vez agora, você fez TCC com isso. Mas aí Fernando não sabia, estudou no TCC mas não sabe cantar” (Felipe).

Sem dúvidas, o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da Licenciatura Intercultural que o professor Fernando (Gimenes, 2009) produziu, transcrevendo o *ädeemi* da inauguração da casa, foi importante, pude presenciar isso durante a *ättä edeemi'jödö* que participei em *Fuduaduinha*. Muita gente acompanhava o canto lendo em cópias impressas de seu trabalho. Até mesmo alguns sábios, em determinados momentos, pegaram esse material para dar uma olhada. Mas quem animava, dava vida ao canto, era sempre um *ädeemi edhaajä* (dono de *ädeemi*), um dos sábios que se revezavam entre si e sabiam como cantar. Um detalhe importante

é lembrar que um *ädeemi* é um canto que dura cerca de três dias, a festa só vai acabar depois que todo ele é executado. Esse exemplo traz à tona a ambiguidade relativa ao uso do papel na história atual dos Ye'kwana, em que não conseguem se livrar dos males inerentes a ele, mas reconhecem que podem se apropriar transformando parte de suas agências para seus objetivos. Nesse caso, como um registro e reprodução de seus próprios conhecimentos, mas que só poderá realmente ajudar se servir como apoio, e não substituto dos seus sistemas de aprendizagem e memorização.

Então, vamos continuar desse jeito para compreender o que o papel faz. Então vamos mais. Isso aí é bom! Tem que registrar o *wätunnä* e o *acchudi*. O papel faz duas coisas, coisas boas e coisas más. Se usarmos para registrar o *acchudi* ele faz coisa boa. Temos que pesquisar como fazer também. É muito difícil porque não é nossa cultura, é cultura dos brancos, mas vamos conseguir, vamos fazer (Davi).

Assim como o papel, as tecnologias e mercadorias que passaram a circular entre os Ye'kwana, através das interações do contato com os *yadaanawe*, também são criações de *Wanaadi* para atrapalhar *Odo'sha*. Por isso nós, ocidentais, vivemos confusos, e o mesmo vem acontecendo com os Ye'kwana.

Como mais velho dizia que na época mais para frente vamos ficar assim. Só escrever papel, só papel. Acho que Apolinário foi o primeiro chegar em Auaris com brancos. Conversou entre os mais velhos, eu estava lá só escutando. Diziam que futuramente os netos só estudarão no papel. Chegaria outras doenças dos brancos. Perfume que ficaríamos fracos. Que nosso povo iria acabar. Vai chegar avião. Quando chegar avião, vocês não vão ter *wätunnä* e *acchudi*. Nós estamos nesses dias. Por isso estamos agora esquecendo nossa língua e aprendendo outras culturas. Acho que na hora que acabar nosso povo, a cultura Ye'kwana. Hoje em dia, estamos sem jovens e morrendo de suicídio por conta do papel e perfume. A cultura dos brancos que matam eles, nós não matamos os parentes. Na cultura deles que tem ladrão e se matam. Assim dizia meu pai. Ele dizia que iria mudar na Venezuela ou no Orinoco. Mas diziam que, se fosse para lá, em dez anos iria sofrer, porque lá ia acabar antes o povo. Como agora estão sofrendo, acabando o alimento. Nesse lado do Brasil, vai demorar chegar o sofrimento, tem que ficar aqui (Vitorino).

Como eu já falei, nós estamos no caminho errado, nós já temos energia, luz, mas mesmo assim, nós temos de achar uma cura, dar uma pausa. Como assalariado, eu vou na cidade, e o que eu trago pra cá? Eu sei que aquele objeto que eu trago vai dar problema, mesmo assim eu compro. Às vezes, os professores compram a comida dos brancos. Isso é prejuízo para nossa vida (Josemar).

Alguns pensam que se estudarem na cidade vão aprender a mexer com a internet, *notebook*, mas quem pensa assim está com o pensamento voltado

apenas para a outra cultura. Se perguntarmos, eles falam que querem aprender para ajudar seu povo, mas os objetivos são diferentes, são pessoais (Reinaldo).

Ter um emprego, contrato, salário, ser funcionário, enfim, conseguir ter seu dinheiro, são todos argumentos usados para estimular o estudo nas escolas. A proximidade com o *yadaanawe* e a formação em suas instituições de ensino são portas de entrada para o mundo do trabalho capitalista. Estudar e trabalhar nas escolas é uma das formas principais para conseguir uma função assalariada, garantindo uma renda financeira mensal. Com isso, não apenas as pessoas começam a se envolver mais com sistemas econômicos, que por si já causam problemas, mas também são os maiores promovedores de novidades nas comunidades. Por um lado, se dedicam a uma economia que valoriza o indivíduo em detrimento do coletivo, e, por outro, por meio dela adquirem bens de consumo que vão impactar nas aldeias.

Às vezes nós falamos assim, que temos de estudar até conseguir um contrato. Mas e aí, se todos os Ye'kwana ficarem empregados? Contratados? Isso irá mudar demais a vida dos Ye'kwana (Raul).

Quando eu terminei Gestão Territorial, eu pensava em fazer mestrado. Aí professor Reinaldo perguntou qual meu pensamento em fazer mestrado. Se eu ia trabalhar na minha comunidade ou achar alguma coisa aqui na cidade. Foi assim que pensei. Agora estou aqui na comunidade sem nada, sem salário, vivendo com a ajuda dos meus amigos. Agora é importante assim a verba, para comprar camisa, as coisas que estamos vivendo (Nivaldo).

Bom nós vamos levar o que estamos vivendo aqui. Estamos vivendo sem recurso. É isso. Quem está pagando esse chibé que as mulheres estão oferecendo? Ninguém está pagando. Isso é nosso recurso. Precisamos continuar com essa nossa cultura. Se continuar trazendo as coisas dos brancos. Se continuarmos perdendo a cultura vamos acabar como o branco. Tendo que pagar tudo. Tendo que pagar nosso irmão, nosso amigo para comprar as coisas, comidas, plantas (Tomé).

Os problemas ocasionados pelo dinheiro e objetos não reduzem o desejo por adquiri-los. Conseguir ter uma renda é algo que está no objetivo de todos os Ye'kwana para, com isso, poder comprar as mercadorias de fora. E, como alertou S. Tomé em sua fala, o aumento da circulação do dinheiro entre eles implica o risco de modificar as relações entre os próprios parentes. Esse é um tema latente que merece atenção, precisa ser bem discutido, inclusive para definir como deve ser abordado na escola. É preciso também pensar uma educação financeira para a vida Ye'kwana? Como ela pode emergir de uma ampla discussão entre eles? Como não existe no horizonte o entendimento de que voltarão a viver sem a presença do dinheiro, as

formas de conquistá-lo e os usos precisam ser debatidos para não serem impostos apenas pelo próprio mercado capitalista. Já existem algumas ideias neste sentido de domesticar o dinheiro e as tecnologias, mas ainda será preciso muito mais conversa até chegar em soluções efetivas.

Como o Castro falou sobre o estudo dos brancos, os brancos estudam para viver e se alimentar. Para nós, não é assim. Nós Ye'kwana não se alimentamos através desses recursos [financeiros]. Eu, às vezes, penso que se os pais têm cinco filhos, é melhor escolher apenas dois para estudar, e o resto deles ficam acompanhando os pais. É assim que eu penso, principalmente para as mulheres, que têm a tarefa de cuidar das roças e fazer os alimentos. Porque nós vivemos assim, sem dinheiro. Dá para viver. É assim que eu penso. E vocês, meus parentes, como vocês pensam? (Celso).

Hoje em dia estamos só comprando, só celular, perfume, cerveja, aqui isso não vale nada. O que é prioridade, motor de polpa, anzol, assim se sabe (Reinaldo).

Eu fico feliz com vocês que estudaram. Meus filhos só querem jogar bola ver TV eu queria que eles estudassem. Vamos implantar o ensino médio (Dira).

As decisões que envolvem o uso do dinheiro e das tecnologias *yadaanawe* não são fáceis e exigem mediações. De certa forma, a escola, instituição que está em uma fronteira, faz isso, assim como a associação que criaram para acompanhar suas questões a partir da cidade. Enquanto a escola está dentro da própria comunidade promovendo e organizando fluxos de saberes, pessoas, recursos e mercadorias, a Seduume faz isso partindo da cidade. Atualmente, ela consegue manter sua diretoria permanentemente trabalhando na sede, participando das discussões com o movimento indígena, representando perante o Estado e outras instituições, realizando parcerias e apresentando o povo Ye'kwana em outros lugares. Com isso, conseguem receber recursos e gerenciar projetos que discutem seus próprios conhecimentos dos *wätunnä*, a geração de renda e a escola. Os Ye'kwana investem muitos esforços nessas formas de articular a relação com as outras sociedades. O que pretendemos fazer conversando sobre escola é buscar o melhor jeito de ela poder mediar nas comunidades a chegada das novidades *yadaanawe*. E, quando reforçam que, em paralelo, precisam continuar fortalecendo seus *wätunnä* e *acchudi*, lembram que têm seus próprios meios de mediação para viverem pela Terra.

Para tudo tem que ter *acchudi*! É preciso fazer o *wadeeku*! Essas expressões, bastante comuns de ouvirmos dos Ye'kwana, define que para tudo precisa um ritual. É a forma como se sentem seguros para realizar suas atividades e viverem em um mundo contaminado por *Odo'sha*. Nono, como chamam o plano terrestre onde todos vivemos, irá se tornar inabitável caso não ocorram os rituais. O contato com outros povos também significa encontrar com todo um conjunto de possibilidades maléficas, elas chegam junto com as pessoas que não estão

suficientemente limpas, assim como seus conhecimentos e tecnologias. Os *yadaanawe*, em especial, representam um grande risco de contaminação, nós, com tudo que trazemos, estamos muito próximos de *Odo'sha*, por isso somos a maior ameaça que os Ye'kwana enfrentam atualmente. A educação escolar não escapa disso, e as discussões que estão promovendo sobre ela visam a achar formas de controlar sua força negativa.

Com essa ideia, acredito que consigo encontrar uma perspectiva distinta daquelas mais ocidentalizadas para pensar a gestão territorial, ainda preponderante nesse campo. Difere do praticado pela governamentalidade modernizante, que age sobre princípios que gerenciam uma base material (infraestrutura), partindo da racionalidade instrumental (planejamento e burocracia). Isso é fundamental, pois estamos lidando com povos que não bifurcam a natureza dessa maneira, separando-a da cultura. Também contempla outra inversão da forma Ye'kwana de entender a distribuição dos povos pelo mundo, o que foi dado desde o princípio. Kuyujaani, quando definiu o lugar para os Ye'kwana habitarem, fortaleceu sua ligação com o território. Esse é um espaço seguro que devem proteger, e a partir dali explorar outros cantos, mas sempre voltando e tendo como referência sua região de origem.

Bom, o nosso território todo mundo conhece, essa aqui é a nossa terra, foi o nosso ancestral que fez para gente. O que ele fez para a gente é para a gente fazer, consumir. O sol é *majayuwari*. *Makusani* foi falar com ele, e aqui na nossa terra a gente está bem, mas na cidade ficamos fervendo de calor (Lorenço).

Para os Ye'kwana, seu meio não é um ambiente repleto de recursos para serem explorados, mas sim um lugar que precisam preparar para poder viver. Essa é uma perspectiva que pode ajudar numa leitura do território. Por um lado, está a limpeza de pedaços da Terra por onde os Ye'kwana vão viver ou a proteção do *so'to* para poder circular em um mundo com perigos; por outro, a costura de uma rede conectando os Ye'kwana, os espaços seguros e ligando tudo ao *Seduume* (céu) e os seres com agência boa sobre eles. Fazem isso afastando a agência de *Odo'sha*, numa espécie de limpeza, afastando os seres que podem prejudicar ou mesmo inviabilizar a existência dos *so'to*, ao mesmo tempo que precisam estabelecer ligações com os seres de *Wanaadi* que irão prover do que precisam para se manter. Realizam uma domesticação do mundo por meio de “limpezas” e “conexões”, *acchudi* e *wadeeku*. Somente assim podem habitar e frequentar *Nono* com um suporte para a vida saudável, determinando que esses são territórios onde estão devidamente integrados.

E como nós iremos fazer? Qual o caminho que iremos acertar? Tem vários caminhos, qual que iremos usar? A luz do Sol ou a linha do *wadhe* (marimbondo)? Eu estou achando melhor, mais reto, a luz do Sol, *shiidatai*. Esse é para nós, como sábios. Qual será o caminho que vamos usar? Tem vários caminhos. E tem outra coisa, o caminho ruim, para morrer. Tem também a linha (*wadeeku*). Quando a gente morre, a gente sobe pelo *wadeeku*. Por isso, estou perguntando, qual caminho vamos usar? Tem outra coisa, *wadeeku* para nós mesmos, porque nós viemos daqui, descemos do céu para cá. Aí a mesma coisa pode ser usada também. Quando a gente morre aqui, a gente sobe de novo. Então vamos achar o nosso caminho, é assim que eu falo para os *yadaanawe*, então mata a gente, nós também somos inimigos dos Yanomami. *Wätunnä* fala assim, quando acabarem os Ye'kwana, então haverá um outro povo que se chama *wadumamoi* (nome do ovo). Se tiver um resto de Ye'kwana, eles voltarão para viver com o povo que está no *wadumamoi*. É bom vocês cuidarem a terra, a mata, o ambiente, porque senão irá acabar tudo. Dentro de nossa alma tem vários *akaato*, tem *akaato* que vai na serra, *akaato* que vai dentro d'água, *akaato* que vai subir lá no céu. Isso é verdade, nós estamos na nossa casa, na nossa terra, e essa terra é para nós. A água, os rios, são para nós. Como os brancos estão vindo para acabar de destruir isso, matar a floresta, secar os rios. Por isso nós estamos conversando para proteger a nossa terra. Tem o dono da água, ele é *wiyu*, ele é invisível, a gente não enxerga não. A mesma coisa, a nossa *ädeaja*, maniwa, quando a gente acabar, aí ela também irá sumir. O monte Roraima, a serra *Madawaka*, irão sumir. Os *yadaanawe* estão cada vez mais aumentando a população, então eles vão sofrer muito, irá acontecer alguma coisa. Nós não. Eles irão sofrer mais. *Wanaadi* está de olho, olhando para cá (Vicente Castro).

Nessa fala, Vicente Castro sintetiza a ideia que apresentei. Demonstra as linhas (*wadeeku*) que são necessárias para viver bem e sua relação com os *akaato* (espíritos) e donos de cada coisa que existe na Terra. A forma de se conectar com esses seres é criando essa linha, e fazem isso nomeando aqueles com quem pretende aproximar. É assim que o *wadeeku* se estabelece, o que muitas vezes me explicaram que era como uma zarabatana, um tubo oco por onde podem passar as pessoas, seres e energia. Fazem isso por meio dos *acchudi* e nas ocasiões especiais das grandes festas são os *ädeemi*. No encerramento da oficina de Kudaatannha o *inchonkomo* Majaanuma realizou um canto desses.

Eu posso cantar um canto. Vamos agradecer o alimento. Eu mesmo estou satisfeito com isso. Eu vou cantar. O canto nomeia os alimentos consumidos durante o evento. Mandioca. *Ädeaja*. Depois o canto nomeia a caça. Assim é que nós, os sábios, nos despedimos, cantando o canto dos alimentos. De nosso alimento tradicional. Esse canto é para alegrar a comida. Para os espíritos dos alimentos não ficarem chateados (Majaanuma).

Na introdução, explicou a importância de a reunião ter acontecido bem, sem desacordos, ressaltando que um dos motivos foi termos respeitado suas formas tradicionais, destacou o uso da língua Ye'kwana e a alimentação fornecida pela comunidade. É a importância dessa comida

que ele escolheu para conectar. Outro canto desses foi utilizado na abertura da próxima oficina, alguns meses depois em Fuduaduinha. Dessa vez, quem ficou encarregado foi Vicente Castro, e sua escolha foi um *acchudi* que celebra os encontros, trazendo para eles aquilo que é importante para que tudo ocorra bem.

Vamos iniciar, fazer a abertura com o canto *wayaa'da*, vocês devem aprender, meus netos. Estamos todos, será? Apenas nós? Canto fala do encontro, descreve a cena da reunião. Nós encontramos todas as comunidades. Depois o canto nomeia 'os donos da alegria'. Alegria do *Fede'kuwe*. Nomeia o Sol *ataawana*. Lugar bom para se encontrar, pois o Sol ilumina os presentes. *Ataa Wanaadi*. Canto nomeia o pátio central da aldeia como um local bom para os encontros. Cita *Yadaanwedu*. Nomeia os donos da saúde, um deles é *Maadakuurweniyu* (Vicente Castro).

É interessante que esses procedimentos foram aprendidos para serem usados nas suas atividades tradicionais, como na roça, na casa, na construção do *so'to* e assim por diante. No entanto, as novidades também passam a ser inseridas nesses rituais. As oficinas promovidas com o apoio dos *yadaanawe* para discutir a escola que também veio do mundo deles, precisa de *acchudi*. De certa forma, a sensação é que enquanto não tiverem um *acchudi* para neutralizar as forças de *Odo'sha* das coisas que chegam como novidades, e elas não consigam ser entendidas por meio dos *wätunnä*, estarão atrapalhando a vida dos Ye'kwana. Assim o esforço para compreender a educação escolar e controlar a escola também passar por isso.

Para que eles [alunos da escola] tenham *wätunnä*, para eles se defenderem dos brancos. Nós somos Ye'kwana, somos filhos de *Wanaadi* e *Kuyujaani*. Esses dois estão aí [assessores], então vamos perguntar para eles. A gente foi escravizado pelo Funes, mas agora, hoje em dia, é diferente, então a gente vai fazer isso pra gente tentar minimizar o poder dos brancos, pra gente rezar para minimizar o poder dos brancos (Majaanuma).

Dois situações podem ajudar a entender isso. Uma delas é a cena presenciada por Pablo Albernaz na sede da associação dos Ye'kwana em Boa Vista, quando se depara com Vicente Castro e Majaanuma compondo um hino para a escola. Pelo que consultei com Reinaldo, não se tratava de uma estrutura musical tal qual costumamos usar nas escolas tradicionais (lembrando que nesse caso o uso da palavra tradicional é invertido, ela se opõe ao de escola indígena, essa sim novidade). Os dois grandes sábios estavam discutindo quem precisavam nomear para se aproximar dessa instituição que agora existe entre eles. Estavam organizando um *acchudi* para a escola. Aqui preciso fazer uma ressalva, pois em princípio os *acchudi* já

estão todos prontos e são aprendidos. De toda forma, estavam usando uma lógica presente neles para compor um hino para sua escola. Reinaldo ainda explicou que os dois montaram uma base para isso, definindo que nomeações eram mais importantes, entregando os fundamentos e dizendo que já tinham lançado o princípio e deveriam continuar o restante.

A outra situação aconteceu na própria oficina de Fuduawaduinha, na noite onde decidiram fazer uma reunião dos sábios na *ättä*. No dia seguinte, retornaram apresentando o que tinham debatido e que haviam chegado a um nome para a escola.

Nós estamos construindo para a nossa vivência futura, isso a gente começou através do incentivo do *yadaanawe*, mas nós estamos pegando nossos conhecimentos, misturando. É assim, nós queremos ouvir, o que iremos nomear, nessa discussão? A gente vai nomear essa *sejje* (inteligência)? Nós vamos nomear? Foi isso que os sábios discutiram de noite (Joaquim).

Durante a noite, no formato como entendem ser o modelo tradicional de tomarem decisões, pensaram como deveriam nomear essa nova inteligência (*sejje*) que vinha se formando. O encontro dos conhecimentos Ye'kwana com *yadaanawe* que vêm acontecendo por meio da educação escolar indígena, sendo repensado e surgindo dentro de um projeto que está sendo construído por eles, deve nomear a escola. Processaram essa reflexão com suas redes armadas na grande *ättä* de Fuduaduinha, que havia muito tempo não construíam uma, e estava para ser inaugurada assim que encerrássemos a oficina. Vicente Castro explicou o que consideraram para elaborar o nome.

Bom dia, meus netos, filhos, sobrinhos. Iremos agora conversar sobre o nosso encaminhamento. O que foi decidido de noite. Vocês compreenderam? Tem nomes dos sóis, que são três e são bem poderosos. Se eles virassem para cá, nós morreríamos, porque a luz deles é muito forte. De lá para cá, tem outros três sóis. Eles são os principais, três para lá, três para cá. Não tem ser humano lá, mais distante desses seis sóis. *Adeetaku nonoichö* era o nome dessa terra, quando ela era só lama, sem terra boa para viver. Essa história é longa. Agora nós estamos conversando sobre esses caminhos. Esse *shiiwadeeku*, através da linha do sol, que nós viemos morar aqui, em *nono* (terra). Assim que nós viemos, através desse *wadeeku*. Ele tinha colocado um caminho como uma zarabatana (*shiidatai*). Porque tinha *Kaajusshawa*, para estragar. Tinha uma personagem, chamada *Awaayuwaamadö*, que questionou por que tinha uma pessoa na terra, que passou através do cano da zarabatana. Ele respirava através desse cano. *Awaayuwaamadö* questionou, como iremos colocar essa pessoa para viver aqui na terra, se não tem ar para ela respirar. Assim não dará certo. É preciso achar outro jeito. *Dannhekuinhawaana* é o *wadeeku* mal, o contrário do caminho bom para subir ao céu. O mesmo *Shinnhakuuwaweeyu* é como *yunhududui*, como caminho.

[Vicente cantou um trecho do canto de levantar o *yunhududui*]

No canto o poste se chama *Kwamaaya*. Essa é uma história longa. A gente só nomeou o principal, a história é longa, se a gente começar não terá fim. Quando na hora em que *Wanaadi* trouxe terra para colocar na terra, antes de chegar o *Kaajusshawa*. *Kajunnhadeua*, tem de chamar assim, não de *Kaajusshawa*. O mesmo com a onça, se chamar ela de *ma'do*, ela se aproxima. Temos de chamar ela de *shööshö*. O mesmo com *Kaajusshawa*.

Eu vou contar uma história, agora, bem pouco. Vieram cinco *waddhe* do céu, para trabalhar aqui, pois a terra tinha sido estragada. *Yudaima'kwa*, *Edo'tadeinha waana*, *Atadeinha waana*, *Ákeejöömä* e *Maajaamä*.

*Edo'tadeinha waana* era o mais forte, e por isso ele foi para o outro lado do mundo, onde tem gelo. A respiração dele era muito fria. *Atadeinha waana* foi para o sul do Brasil, por isso quem vem de lá conhece. Para lá tinham os rios e águas frias, que não dá para tomar banho. Por isso, os *yadaanawe* estão sofrendo lá, criando máquinas para aquecer a água e tomar banho. Isso é verdade, quem conhece lá, sabe disso. *Yudaima'kwa* ficou aqui no território Ye'kwana. Ele ainda está aqui. O *Maajaamä* veio para proteger o trabalho deles, mas ele é *Odo'sha*, canibal. O nome específico dele é *Taamaduukuiyana*. Três deles vieram para gerar o ar, fazer a terra funcionar para a vida. *Ákeejöömä* tem também nome específico, *Aatadeinhawaana*. Ele também veio para proteger o trabalho dos outros três. Ele também não é bom, é um espírito mal. Eles (*ákeejöömä* e *Maajaamä*) são canibais. Isso é o início do *wätunnä*. É só isso. Ouviram? Entenderam? (Vicente Castro).

Assim, com *wätunnä*, ele explicou que o conhecimento que estamos construindo e deverá ser objeto da escola precisa vir do sol, mas não qualquer um, e sim de um sol que promove a vida em *Nono*. Que esse não é o único caminho que existe, também existem caminhos ruins, e são os sábios como eles quem podem orientar o certo. Então, a discussão para nomear a escola era a escolha desse *wadeeku*. Escolheram o nome “*Shinnhakuuwaweeyu Widiikiyö ai wä'sejje'tätoojo*”. O caminho escolhido foi “*shinnhakuuwaweeyu*”, que é uma ligação (*wadeeku*) com o Sol. Essa linha deve levar até o *widiiki*, que são como cristais de poderes, pedras que exercem agências sobre tudo. Então, esse nome define que a escola deve construir um *wadeeku* com o Sol, por onde irão aprender chegando na inteligência (*sejje*) do *widiiki*.

### 5.3 Uma formação por caminhos paralelos e numa mesma direção

Uma discussão que é fundamental sobre o futuro dos Ye'kwana trata do que chamam de caminhos paralelos, que é como articulam o que pensam sobre os conhecimentos Ye'kwana e *yadaanawe*. Nesse contexto, a escola virou um problema, pois trabalha somente de um jeito que é o dos brancos. Diante disso, buscam apoio para resolver um quebra-cabeça de algumas questões: Como fazer para trabalhar em paralelo dois sistemas de conhecimento? Como uma escola pode contribuir para esse propósito? Que tipo de escola pode dar conta de tal missão?

Quais conhecimentos dos *yadaanawe* são importantes? Como fortalecer os saberes Ye'kwana diante de todas essas mudanças que estão vivendo? Essas são apenas algumas das questões que circundam o problema todo, que mesmo sem esgotar com toda a complexidade que ele representa, já demonstram o tamanho do desafio.

A questão dos caminhos paralelos foi algo que me chamou muito a atenção desde o primeiro momento que ouvi. Talvez porque estivesse apegado em uma posição fatalista da força do pensamento ocidental, suas novidades e economia. Com essa visão, sempre tendia a projetar um futuro que produzisse sínteses desses encontros. Isso foi mudando à medida que insistiam na ideia e foram demarcando o que significava. Conhecer mais sobre eles, ir em suas comunidades e conviver bastante próximo contribuiu. Fui notando a relação que criam com o tradicional e moderno, onde se aproximam com muito interesse das novidades, mas sempre mantendo como base o mais importante, aquilo que pertence a sua cultura. Foi assim que passei a entender que cada um desses sistemas de conhecimento, em primeiro lugar, serve para viver em seus contextos específicos; na sequência, para que conhecendo o outro, os Ye'kwana possam se defender dele; e, por fim, para que algumas técnicas e tecnologias dos *yadaanawe* sirvam para fortalecer os Ye'kwana.

A necessidade de pensar sobre isso é uma contingência atual, algo que não foi uma busca, mas chegou com a colonização. Está na pauta pela urgência do momento. As mudanças estão aceleradas, não existe um movimento de impedir que elas aconteçam, novidades são aceitas com interesse, mas é preciso se posicionar criticamente diante disso, para que possam avaliar o que vem acontecendo de forma a aumentar a consciência sobre o processo, ajudando a definir o que é bem-vindo e o que não é. Também destacar o que tem se perdido ou substituído por algo novo, mas que devem permanecer. E para isso não se pode perder tempo, pois as condições para que se mantenha depende do aprendizado, e é preciso aproveitar que estão aí as pessoas que ainda sabem.

Nós estamos num momento muito difícil, isso não é a nossa cultura. Se tivermos nossa cultura, então será a mesma coisa. Então nós vamos viver. Nossa cultura atual é muito difícil, vivenciar a cultura dos brancos e dos Ye'kwana ao mesmo tempo, mas mesmo assim nós vamos tentar (Felipe).

Nós não estamos falando agora sobre como vivíamos antes, em voltar ao passado. Nós estamos seguindo o calendário dos cristãos, as datas comemorativas dos cristãos. Nós não estamos sabendo mais sobre o tempo de caçar, abrir as roças. Nós ainda temos os velhos que sabem, então ainda dá para seguir o calendário da astronomia. É só isso que nós estamos querendo, para não deixar, não perder nossa cultura. Nós estamos avançando cada vez mais através do estudo. Alguns alunos estão avançando e deixando nossa

cultura, pegando os costumes dos brancos. Nós estamos deixando a cabeceira dos rios, descendo para perto da cidade. É só isso, nós queremos saber a fala dos mais velhos. Quando a gente vai almoçar, nós vemos os recipientes para os alimentos, não usamos *waja*, trocamos por plásticos. Isso aí é certo? Nós precisamos estudar em português, leis dos brancos, para ficarmos amigos deles. Mas precisamos também manter os nossos costumes. Nós estamos querendo saber o que está acontecendo em Brasília, lá é os donos do Brasil, é lá que nascem os papéis das leis. Agora, hoje em dia, as pessoas dizem que nós perdemos, devemos estudar como os brancos, apenas, mas nós temos ainda nossos velhos, sábios, e devemos estudar com eles. Os velhos podem nos aconselhar, porque nós estudamos, porque estamos usando computadores, os brancos aqui presentes também podem nos aconselhar nisso (Reinaldo).

Precisamos estudar o *wätunnä* para ficarmos forte. Então, vamos aproveitar que os sábios estão aqui. Vamos aproveitar que eles estão velhos já e ninguém se interessou em memorizar os *acchudi*. Só eles que têm essa história. ... Precisamos parar um pouco essa perda da cultura. Nós temos que pensar isso enquanto nossa cultura está viva ainda. Temos mais velhos aqui, que ainda sabem *acchudi* e algumas coisas assim (Henrique).

Eles reconhecem como uma busca que não será fácil, mas como os objetos, costumes e dinheiro das sociedades envolventes já estão entre eles, precisam achar meios de controlar. Negar isso prejudicará a autonomia deles como comunidade e, em última instância, compromete a autodeterminação como povo. Não significa que deixarão de existir, mas perderão o direito de decidir sobre seus caminhos.

Hoje tem muitas pessoas Ye'kwana morando e estudando na cidade. Agora, neste momento, estou pensando, como vamos fazer? Estamos incentivando os alunos a irem estudar na cidade e as comunidades estão esvaziando. Antes só iam os homens, mas agora as meninas também estão indo para a cidade. Como eu, professor, não faço nada de minha cultura? Eu não tenho costume de ensinar danças, *acchudi* etc. Fico pensando, quem sou eu? (Raul).

Esse sentimento de estar perdido e procurando um novo caminho é o clima principal que envolve a discussão da escola. Alguns se posicionam de forma pessimista, outros, ao contrário, confiam que irão resolver os problemas e seguir orientados. E sabem que a saída para isso é achar uma forma em que a escola pare de antagonizar com sua cultura.

Eu não entendo a palavra de vocês. Como vocês vão fazer agora? Vocês falam assim, vocês têm de estudar, as notas deles estão fracas. Aí depois vocês falam que os jovens estão estudando muito, estão pegando outros costumes, deixando a cultura. Assim que eu não entendi muito o que vocês disseram (Peri).

Agora nós estamos falando sobre o nosso caminho. Nós pegamos o caminho errado, acho, e agora temos de achar um novo caminho. Eu entendi assim, como nós vamos sair desse caminho errado, se cada vez estamos nos aprofundando nele? Tem como fazer isso? Temos como parar de perder a nossa cultura? É assim que eu entendi um pouco, as pessoas perguntam para nós. Como é que a gente vai melhorar isso, através de quê? Os nossos filhos acabam seus estudos, e vamos segurar eles aqui ou mandar eles para cidade? Nós estamos começando, ainda, a pensar como nós queremos ensinar os nossos alunos. Agora nós nos acostumamos a ter escola. Através da escola nós ensinamos as nossas crianças. Mas nós estamos precisando impedir que elas aprendam coisas erradas, que elas percam a cultura (Joaquim).

A mesma coisa na escola. ela deve permitir as crianças de acompanhar as mães. Eu escutei que alguns professores dão falta quando as crianças vão para a roça. Isso não é certo. Por isso eu falo que isso também é escola. Mulheres, moças, jovens, devem acompanhar suas mães nas roças. Vocês, jovens, não podem dizer para suas mães que estão estudando, para não ir a roça com elas. Isso é desculpa, preguiça. Maldade. Vocês não devem mentir para suas mães. Vocês devem estudar ambas as coisas (Vicente Castro).

Para poder perceber isso melhor, durante as reuniões apresentaram diversas vezes o que é cada um desses conhecimentos. Isso é importante para poder chegar em estratégias de como lidar com cada um, sejam separados ou juntos. O contraste entre eles trouxe mais clareza para as evidentes diferenças, como desenham mundos distintos. Não se resumem em epistemologias próprias de cada contexto, apesar de também ser isso, mas é mais do que uma forma de produzir seus pensamentos.

Aí tem a palavra dos brancos sobre conhecimento científico e conhecimento tradicional. Conhecimento científico é coisa dos brancos. Para produzir alguma coisa e construir. Por aí surgiram essas tecnologias. Esses aviões que pousam por aí. Assim que começaram a construir esse avião, não é rápido não. Foi procurando e pesquisando bem profundo mesmo. Assim produziram o carro também. Isso aí não para assim, é cada vez mais aprofundando, dependendo do estudo. Cada vez que se estuda mais cria outro. É diferente da nossa história, o conhecimento tradicional. Como nós temos, se os mais velhos falarem é sagrado, nós respeitamos, não podemos mexer. Então, nós estamos discutindo sobre nossa escola. Como nós dizemos, tem que ter em paralelo a cultura não indígena e a nossa (Castro).

Ao partirem de princípios diferentes, cada qual com seus métodos de produção e reprodução de saberes, também produzem mundos com resultados bem diferente.

Essa é a nossa vivência, a da comunidade, vamos falar de abrir roças, fazer canoas, não vamos falar em ir embora daqui (Majaanuma).

Os brancos estudam assim cada parte, eles estudam só o papel, eles não derrubam roça. Como estou vendo ele ali, professor Daniel sem machucado, só lendo papel. Nós somos diferentes, temos que aprender a abrir roça, construir casa, fazer canoa e ler papel também (Marcos Rodrigues).

Vivemos ocidentalmente em um mundo onde valorizamos a transformação, acreditamos em ideias como evolução. Nossos conhecimentos servem para isso. Produzimos um acúmulo de nossos saberes que vamos construindo, assentando camadas sobre camadas, através da exploração e da pesquisa. Não à toa, os Ye'kwana nos identificam com o papel, pois é o meio pelo qual potencializamos esses conhecimentos, registrando, reproduzindo e circulando. É a forma como chegamos nas tecnologias de que tanto nos orgulhamos e interessam também aos outros povos.

Por outro lado, os Ye'kwana valorizam a permanência e reprodução fidedigna de seus saberes. Estão dados desde o princípio, como as histórias originais de seus ancestrais. Isso não quer dizer que eles não sofram mudanças com o tempo nem que não desejem elas. A questão é que isso se assenta sempre sobre uma base, uma estrutura de entendimento do mundo, que estão nos *wätunnä*. “Eu tenho conhecimento, mas eu não tenho tudo, mas tenho um pouco, sei quase tudo. Esse conhecimento que a gente tem, não é de hoje, é de nossos ancestrais. Não sou eu que sei disso. A gente tem que explicar” (Contreras).

Aqui está um grande problema: Como se deve aprender os conhecimentos Ye'kwana na escola, uma instituição moldada no mundo *yadaanawe*? Os professores, durante a reunião, demonstraram preocupação em como lidariam com essa tarefa. Aprenderam a ser professor como alguém que deve ensinar os conhecimentos *yadaanawe*. Suas aulas seguem um currículo com as disciplinas que são aplicadas também nas escolas urbanas. Foram buscar preparo para lecionar sobre esses assuntos. Agora ficam confusos se também precisarão dar conta dos conhecimentos Ye'kwana, já que desde novos ingressaram no percurso da educação escolar, e poucos deles dominam em um nível que entendem que só a partir daí são “donos” desses conhecimentos. Colocam muitas questões que não responderam ainda.

Eu vi o Majaanuma deixar os cadernos e os jovens em Waikás começaram a copiar. Eu imaginava, acho que eles estão copiando errado, é muito difícil, eu acho que tem que começar pequeno. Como nós falamos, nós professores, a gente falou, nós não temos o conhecimento cultural, tradicional, porque não temos mesmo. É isso que temos de discutir agora. Quem é que vai ensinar os jovens? Quem irá começar? Nós? Ou todos juntos? Isso aí estamos falando é início, ensino médio, não é superior. Onde iremos começar, copiar, consultar? Qual *acchudi* é o mais fácil, para começar? É assim que a gente vai depois, avaliando, passar um tempo, e então iremos avaliar. Está indo bem? O que a

gente precisa? Está errado? Agora nós iremos continuar para nós. A gente citou, é muito difícil fazer canoa, trançar tipiti, é difícil, por isso que estou perguntando vocês. Por onde iremos começar? O que é mais fácil? Eu já expliquei tudo que tem aqui na escola. Eu consultei os mais velhos, perguntei, e depois desisti. Então, os alunos ficaram confusos, paramos, eles não aprenderam (Raul).

Como já informado, o professor Fernando realizou seu TCC na licenciatura exatamente passando para o papel o *ättä edeemi jödö* inteiro (Gimenes, 2009). Vimos o trabalho dele circulando durante essa festa que teve início logo após a oficina. Durante a inauguração da grande *ättä*, muitos acompanhavam o canto lendo a transcrição feita por ele. Exemplos impressos e encadernados circulavam entre as pessoas. Ele complementa a fala de Raul concordando que eles mesmos não sabem *acchudi* e *ädeemi*, então o começo é eles aprendendo com os sábios.

Então, vamos tentar procurar um começo. Por onde principiar. Qual? Quando? Onde? Então, isso é difícil para nós. Então, vamos começar devagar. Como nós não temos *acchudi* nem *wätunnä*, como vamos começar? Estou falando por mim mesmo. Temos que consultar os sábios. Nós vamos começar e ir até o fim decidindo juntos. Saber onde usar o *wätunnä* e saber aonde quer chegar. Precisamos consultar os sábios até escrever tudo (Fernando).

Parece que, apesar de alguns professores se preocuparem muito com isso, esse não é um tipo de conhecimento que conseguirá ser ensinado pelos métodos escolares.

Nós queremos colocar nossa cultura dentro do PPP de ensino médio. Como branco fala em estudo intercultural, *acchudi*, *wätunnä*. Como Robelio disse, eu estou perdido. Como Marco Rodrigues falou, ele não quer mais continuar seus estudos [na educação escolar]. Marco já começou a estudar *acchudi*, e quer ficar perto da cultura. Nós somos Ye'kwana, nós temos história. Como S. Vicente pensou, um dia Apolinário vai falecer, então vou ter de estudar, escrever esses saberes. Foi assim que ele estudou *acchudi*, *wätunnä*. A maioria de nós sabe escrever, porque não escrevemos *acchudi*, *wätunnä*? Temos de escrever e também praticar. Tem de aprender *acchudi* na cabeça. Primeiro anota com o papel, depois memoriza (Reinaldo).

Para aprender *wätunnä* e *acchudi* existe uma pedagogia própria.

Para aprender minha cultura, tenho de conversar com os mais velhos. Quando estamos perguntando para os velhos, perto deles, isso é importante para nós. [...] Seu avô não ensina *wätunnä*, tu que tens de chegar e entrevistar ele. Você que tem que querer, pensar isso, perguntar. Porque ainda temos os mais velhos, ainda temos nosso alimento (Robelio).

É difícil consultar sábio. Um rapaz na Venezuela foi procurar um sábio e começou a perguntar, o sábio ficou calado e não falou nada. O rapaz desistiu, foi embora. Só no outro dia o sábio perguntou onde estava aquele rapaz perguntando. Ele já tinha desistido. É difícil, mas já começamos, temos que continuar ouvindo os sábios. [...] Uma vez perguntei para o S. Majaanuma, ele disse que estava estudando ainda, por isso estava atrás de S. Vicente. ... Isso aí é muito difícil mesmo. Tem que deixar as mulheres também. Consultar. Isso é um estudo que é difícil mesmo. Consultar sábio é um estudo para nós (Tomé).

Não apenas é o modo todo próprio de aprender, como também são conhecimentos extensos. O Majaanuma já era reconhecido como um grande sábio e tinha uma idade bastante avançada, mesmo assim veio da Venezuela para acompanhar Vicente Castro e aprender com ele. A temporalidade do processo de aprendizagem também é ditada pela dinâmica dos sábios. Não há necessidade de se apressar e vai acontecer no tempo que eles tiverem para disponibilizar. Por isso, é preciso persistência para aguardar os momentos certos e esforço para acompanhar um mestre por onde ele anda. Exige dedicação e disponibilidade. É um caminho que se inicia sem saber quando já pode dizer que conhece o suficiente. E é algo repassado oralmente e que deve ser memorizado, por mais que se use o recurso de copiar por escrito, só se sabe mesmo quando souber sem precisar consultar. Logo, fica difícil pensar esse tipo de ensino tendo um currículo.

Além de *wätunnä* e *acchudi*, também são conhecimentos Ye'kwana que destacaram durante as reuniões: cuidar da roça; cuidar dos alimentos (mulheres são as donas dos alimentos); cuidar dos caminhos; trançar; conhecer as serras, rios, pedras, cachoeiras, lugares importantes e outros marcos geográficos; construir casa; fabricar uma canoa; pescar e caçar. São esses que sentem estarem ficando enfraquecidos e que precisam fortalecer, todos com significativa importância para o habitar no território, mas que precisam se situar com as mudanças que passam. São aprendidos fora da escola e dependem da possibilidade das crianças e dos jovens poderem acompanhar suas mães e pais nas atividades cotidianas. Nesse caso, o lugar da escola precisa ser bem ajustado, pois ela precisa entender suas limitações e não atrapalhar outros processos, pelos quais formam o *so'to*. Acomodar tudo isso não tem sido uma tarefa fácil.

O grande sábio Vicente Castro sempre apresentou, durante as oficinas, uma visão otimista. Ao mesmo tempo que percebe o risco da força do papel, pois “vai chegar o papel, e quando ele chegar, a cultura desaparecerá” (Vicente Castro), acredita que esse movimento iniciado na discussão sobre a escola pode apresentar um bom resultado. Para ele é uma questão

de escolha, existem vários caminhos que podem ser seguidos e, nesse momento, parar para avaliar aonde a escola tem levado é a oportunidade para tomar uma decisão.

E como nós iremos fazer? Qual o caminho que iremos acertar? Tem vários caminhos, qual que iremos usar? A luz do Sol ou a linha do wadhe [marimbondo]? Eu estou achando melhor, mais reto, shiidatai [luz do Sol]. Esse é para nós, como sábios. Qual será o caminho que vamos usar? Tem vários caminhos (Vicente Castro).

Ter implementado a escola sem pensar antes nos efeitos de afastamento da cultura e saídas das pessoas do território foi um problema, mas também trouxe o resultado que esperavam. Entendem que os professores que agora problematizam a escola e outros jovens que estudaram, aprenderam sobre o mundo *yadaanawe* e agora trazem as informações de como estão organizados para prejudicar e invadir a região dos Ye'kwana. “Então, isso é coisa boa, os jovens que estudaram, estão na universidade, isso aí é bom. Eles já sabem do mundo dos *yadaanawe*, temos mesmo que entender, saber o que eles estão pensando sobre nós” (Vicente Castro).

Vicente também disse que já sabia que uma hora entenderiam que era preciso ensinar no caminho paralelo.

Eu sabia isso, o que nós estamos discutindo agora, eu sabia disso, os jovens depois vão estudar nossa cultura. Eu sabia isso, por isso eu pensava assim. Agora nós estamos nesse momento. [...] Assim que eu pensava, quando a escola tinha sido implantada aqui. Eu sabia que um dia viria o estudo através da cultura. Se der certo esse encontro, então teremos livros escritos por alguns professores, só alguns, não todos, pois *wätunnä* é muito difícil (Vicente Castro).

Como o próprio Vicente Castro se definia: “Agora eu sou o único mais ancestral, eu sou descendente do *Acchudi Edhaajä*, eu sou o único, não existe outra pessoa. Eu faço aquilo que eu aprendi”.

Ser um *acchudi edhaajä* ou um *wätunnä edhaajä*, respectivamente dono de *acchudi* e dono de *wätunnä*, é ter um *status* de grande conhecedor desses saberes. São eles quem ensinam esses conhecimentos. Mesmo que quase todos Ye'kwana conheçam alguma coisa de *acchudi* e *wätunnä*, costumam dizer que não sabem e indicam esses donos como os que podem falar sobre esses saberes. Então, são eles os professores e usam seus próprios métodos para ensinar. Os outros conjuntos de conhecimentos importantes para os Ye'kwana também apresentam suas formas de ensinar e seus mestres. Os *inchonkomo* (mais velhos) são os donos das tradições, da

cultura. Mulheres, donas dos alimentos. Assim como existem pessoas especialistas em trançar, produzir canoas, construir casas e assim por diante. Então, se discutimos que a escola deve também considerar a cultura Ye'kwana como aula, existe uma confusão sobre quem serão os professores.

Às vezes a gente pensa também, quem vai ser professor, nós ou os mais velhos? Os donos de *acchudi*? (Josemar).

Eu estava pensando, quem vai ensinar as crianças se a gente implementar essa escola? Nós, os conhecedores, ou os professores? (Peri).

Assim como existem outras pessoas que devem participar do processo de ensino, a função daqueles que hoje estão em sala de aula, por isso oficialmente reconhecido como professores, também precisa ser encontrada. Suas limitações para alguns saberes estão bem explicitadas entre todos. Os professores, por terem se dedicado aos conhecimentos *yadaanawe*, não dão conta de conduzir sozinhos os alunos para essa formação que estão desejando. Por isso, precisam da participação da comunidade, em determinados momentos eles que passam a ser os alunos. “Tem de consultar a comunidade mesmo. Porque eles vão aprender sobre a cultura mesmo. Porque os professores estão no caminho errado. Eles não têm *acchudi*” (Paulo).

No entanto, os professores, assim como outros que seguiram suas formações escolares em nível superior, têm outras responsabilidades. Ter aprendido no papel, por isso se dedicado mais a aprender como os *yadaanawe* do que como os Ye'kwana, define outra importância para eles. São eles que devem trazer para as comunidades as informações tanto das ameaças que podem vir de fora quanto as “armas” que também podem buscar para se defender.

Temos que estudar paralelo o conhecimento dos brancos para defender nossa terra. Não é ficar a cultura do branco, é só para saber as leis que falam dos indígenas. Isso é muito importante, as leis. Se você falar sem saber as leis fica assim fraco. Como nós professores e estudantes de Gestão Territorial não passamos para comunidade. Temos que passar. Deixar assim no papel, passar para o povo. Se tiver assim vai ficar melhor. Temos que saber e tudo. Tem o pessoal da saúde aqui, precisamos saber o que eles estão fazendo aqui, mas não daqui, lá de Brasília. Essa é nossa luta, a luta dos povos indígenas como vimos no vídeo. Precisamos ensinar isso para nossos alunos. Saber em paralelo (Castro).

Castro ressalta a importância de conhecer e participar das lutas indígenas. Era entre eles o que mais tinha avançado nos estudos, o primeiro Ye'kwana no Brasil que concluiu um mestrado. Também foi quem ativou a Apyb, representando o povo em reuniões e mobilizações.

Percebe esse processo todo como algo potente e que sua efetividade depende de compartilhar o que vai conhecendo com sua comunidade. Mas ele não descuida dos conhecimentos do seu povo: na mesma fala mostra como é fundamental conhecer suas histórias originais. Isso reforça a ideia que aquilo que vem chegando vai precisar passar por uma interpretação do *wätunnä*, é a forma para neutralizar sua força ruim, tornando aceito para um fortalecimento dos modos de viver Ye'kwana. A história é interpretada do ponto de vista de dentro.

Isso falo por mim que, quando era criança, não sabia isso, de onde vinham essas pessoas. Tem que saber isso também que não é *acchudi*. Mas tem que saber de onde são nossos ancestrais, nossa terra. Se ensinarmos assim, vamos ficar bem, com nossa cultura forte e viva para ir para frente (Castro).

Tanto Reinaldo quanto Castro fazem um processo de tradução dos aprendizados que tiveram em sua trajetória como estudantes e presidentes da Apyb. Os dois são da primeira geração alfabetizada pela missionária da Meva, depois seguiram caminhos distintos. Reinaldo tornou-se professor, indo cursar magistério, Licenciatura Intercultural e mestrado em educação na UFMG. Castro, por sua vez, seguiu atuando na saúde como microscopista, foi aluno na segunda turma de Gestão Territorial Indígena e emendou na sequência o mestrado em geografia pela UFRR.

Na reativação da Apyb, Castro foi eleito presidente, sendo que, vencido seu mandato, ele pediu para não ser reeleito, precisava se dedicar na escrita da dissertação de mestrado, assim Reinaldo foi escolhido para assumir em seu lugar. São trajetórias importantes, porque em suas falas encontramos explicações históricas, análises sobre as instituições do Estado, sobre a política e as pretensões dos brancos que foram colhidas em suas vivências entre aulas e reuniões. Com suas palavras explicam a colonização, assim como essa fala de Castro:

A colonização começou na Venezuela. Os brancos queriam a terra, e diziam ter descoberto. Eles comem a terra, ficam como dono, mas existiam povos na terra, como os Ye'kwana. Os brancos faziam como se a terra fosse deles. Com eles vinham os colonizadores, que vinham para nos colonizar. O governo mandou eles. A escola foi implantada através deles. Nós sofremos através deles, como escravos, como domesticados. Eles não nos imaginavam como seres humanos. O tempo deles foi muito tempo (Castro).

Segue contando sobre a história do contato, a ideia do colonizador em integrar os povos indígenas e a participação de instituições como o Serviço de Proteção do Índio (SPI), a igreja e a escola. Apresentou os avanços por meio das lutas indígenas no histórico de demarcação de

terras indígenas e da proposta de uma escola diferenciada. E finalizou essa narrativa destacando os efeitos enunciativos conquistados na Constituição de 1988:

Foi a partir da Constituição que os brancos começaram a pensar em nós como seres humanos, com cultura diferenciada. Isso não foi fácil. Isso foi a luta dos nossos parentes que vivem próximos da cidade grande. Tiveram ajuda de antropólogos. Foram conquistas de grandes lideranças como Ailton Krenak e Alvaro Tukano (Castro).

Nessa apresentação, eles conectaram o movimento colonial com o que estão vivendo em suas aldeias. Reinaldo relacionou com eventos e efeitos na terra indígena Yanomami e entre os Ye'kwana na Venezuela. Construiu uma linha desde a chegada dos espanhóis, que para eles foram anteriores aos portugueses, até a atualidade. Ele ainda produziu uma autocrítica como professor e sua função colonizadora:

Agora eu vou comentar de novo o mesmo assunto. Colonização. Descolonização. Vou falar sobre isso. Eu sou colonizador através do papel, eu sou colonizador, pois estou dependendo do governo, seguindo o calendário, é isso que nós temos que mudar. Nós estamos falando em escola diferenciada, mas isso não tem valor, porque nós somos funcionários, então não alteramos o ensino. Mas está garantido na constituição, nossa garantia de manter a nossa cultura. Mas tem papel, mas está guardado, não lemos, nossos professores estão usando celulares, fones de ouvido, e deixamos a constituição de 1988. Nós não nos interessamos por trançado, *acchudi*, *wätunnä*. Temos que conhecer o básico, mas a maioria não está interessada. A colonização é muito forte [...] Agora nós estamos querendo desse jeito, nós professores aprendemos errado. Nós temos de aproveitar mais, aí nós, professores, chegamos ensinando os alunos e voltamos pra cidade sem conversar com os mais velhos. E aí, quem vai ensinar, explicar isso, nesse encontro. Se alguém é contra os mais velhos, aí não dará certo, não iremos pra frente. Não é como antigamente [...] Através da constituição de 1988, foi demarcada a terra indígena, com a luta de Davi Kopenawa. E agora com a terra demarcada, quem irá nos prejudicar? Nós mesmos? Nós que estamos estudando e trazendo coisas ruins para a comunidade (Reinaldo).

Na finalização de Castro ele definiu uma sentença para a escola e fez uma rica análise desvelando o que podem ser os reais sentidos por parte dessa educação institucionalizadas pelo Estado: “Nosso povo está acabando através da escola. Isso é o pensamento dos brancos para acabar com o nosso povo? Devagar? Antigamente não era assim”. Antes, já havia questionado sobre os caminhos que a escola estava tomando, sugerindo que fosse primeiro discutido a escola e depois o ensino médio, para que a comunidade e a escola possam entrar em um acordo. Essas

falas bastantes contextualizadas fazem, ao mesmo tempo, uma crítica e lançam caminhos para refletir mudanças, formas de domesticar a escola. Reinaldo fechou sua fala dessa forma:

Como nós temos história, Majjānumā contou que nós temos uma cobra bem aqui que fica nas fronteiras, são duas cobras de cabeça contrárias, uma com a cabeça voltada para o monte Roraima, outra voltada para a serra Marawaka. Através delas os rios não secam e, por isso, nós estamos vivendo. Então nós temos que pensar, o que nós vamos levar para a frente, para não perder a cultura. Eu tenho um livro aqui, *De Roraima ao Orenoco*. Eu estou falando do Koch-Grünberg, não do amigo, do meu pai, João Koch, esse é mais antigo. Ele veio aqui, na boca do rio Auaris, e subiu a fronteira e ficou lá com os Ye'kwana. Aqui tem histórias registradas sobre a gente. Através do Pablo, estou citando ele. Tem relatos sobre nosso povo, na época tinha os Mawisha, os canibais. Isso é colonização, descolonização.

Partindo de um *wätunnä*, ele demonstra a importância da sobrevivência dos Ye'kwana e de como essa decisão de agora pode implicar nesse futuro. Também convoca as pessoas a pensarem nessas estratégias para manter sua cultura e, ainda, sinaliza como eles podem participar ajudando também nesses conhecimentos exógenos e nas formas dos brancos produzirem e reproduzirem.

Esses são momentos bastante especiais das oficinas, e pessoas como Reinaldo e Castro são fundamentais para produzi-los. Demonstaram o quanto foi importante todo o sofrimento que passaram, e ressaltam, para conhecerem essas coisas. Avalio que eles chegaram em um ponto em que devolvem para a comunidade o resultado do que foi projetado por seus pais e avós quando iniciaram o processo de alfabetização desembocando na escolarização. Naquela época, eles, ainda meninos novos, estavam embarcando em uma missão para conhecerem o mundo e as técnicas dos *yadaanawe*, cuja finalidade seria proteger os Ye'kwana dos males que esses invasores poderiam causar. Pois era isso que estavam fazendo naquele momento. Desmistificaram as escolas, colocando-a em um contexto mais amplo como instrumento de colonização, mas também trouxeram para reflexão coletiva a possibilidade de repensar isso e trazer para seus objetivos. Também como representantes políticos do povo, foram em busca das alianças para que conseguissem chegar numa escola que atenda a seus objetivos.

Castro e Reinaldo não foram os únicos que fizeram esse percurso e, agora, retornam com soluções para seu povo. A nova geração de professores também começa a assumir esses discursos, aqueles que foram alunos dos primeiros, e naquele momento das oficinas já cursavam licenciatura. Aliás, essa nova geração de professores ingressou na universidade a partir de um esforço que realizamos, depois de um diagnóstico no início de nossas articulações para uma

escola de ensino médio Ye'kwana, quando percebemos ser necessário formar mais professores, visando a suprir a demanda de docentes para o ensino médio quando implantado.

Assim a gente encontra o problema, através do estudo estamos descobrindo, a memória o pensamento está abrindo, estamos percebendo o que está acontecendo. O que meus amigos falaram, nós já ouvimos a palavra deles, eles já falaram sobre o ingresso deles na escola até os dias de hoje. Por aí a gente encontra, percebe os problemas. Vocês alunos não percebem, estão achando bom. Eu também estou achando que estamos pegando o caminho errado, estamos pegando a cultura dos brancos. Nós estamos deixando a nossa cultura. Nós temos de pensar, temos de levar em paralelo, nossa cultura e a dos brancos. Se tu achares um caminho, tu vais seguir só um caminho e vais deixar a tua comunidade, vais mudar a tua vida. Esses cursos que nós estamos fazendo na cidade são bons. Esses cursos falam sobre a nossa cultura. A escola pública da cidade não adianta, só ensina a cultura dos brancos, não fala sobre os índios. Se vocês estudarem nos cursos da universidade, vão achar que esse caminho apenas da cultura dos brancos é errado (Josemar).

Nessa fala Josemar, que na época cursava Licenciatura no Insikiran, reforça também o risco que a educação escolar apresenta, colocando o estudante no trilho da vida dos *yadaanawe*. Quando novo, assim como outros falaram, ingressou nos estudos sem refletir que isso o afastaria da sua cultura sem perceber. Acontece que sua trajetória o levou para os cursos interculturais de formação de professores, primeiro no magistério e depois em nível superior, e a partir desse lugar de formação começou repensar sobre a própria escola. Muitos dos estudantes do Insikiran relatam e demonstram que o ingresso na universidade proporcionou novas visões sobre suas comunidades. Isso deixa bastante evidente a importância de uma formação específica que discuta os temas relevantes para o contexto desses acadêmicos indígenas.

Os professores Ye'kwana são identificados como líderes no processo de educação escolar ou estão na ponta, como eles referenciam. As próprias oficinas são reconhecidas como reunião dos professores, porque discute escola, e constantemente é lembrado que eles precisam do apoio da comunidade. Sentem com um afastamento das pessoas sobre seus trabalhos, como se a escola tivesse um comportamento autônomo e afastado da vida comunitária. Também se preocupam com a responsabilidade de formarem as crianças, como se as famílias encaminhassem seus filhos para somente eles educarem, e reconhecem suas limitações, bem como o viés que formam dentro dos conhecimentos *yadaanawe*, e são as mães e os pais que devem formar um *so'to* dentro de seus próprios costumes.

Às vezes, acontece de a gente fazer a avaliação. Um dia nós perguntamos, como vocês avaliam nosso trabalho na escola. Qual o problema. Às vezes, ninguém responde. A gente não vem aqui para ver o trabalho de vocês, mas

vocês estão trabalhando bem, respondem. Mas nós estamos enxergando problemas. Sempre as pessoas falam assim, que a escola é para os professores (Raul).

Para isso, pedem um apoio, querem que as pessoas se envolvam mais com a suas atividades, avaliem e orientem. As discussões sobre o PPP do ensino fundamental e, agora, as do ensino médio têm sido uma oportunidade para compartilharem essa percepção, o que tem ecoado com a de outros parentes e lideranças.

Nós, lideranças, não devemos falar assim, que os professores são os responsáveis pelos alunos. Temos de apoiar como também precisamos dos professores brancos para tirar nossas dúvidas. [...] Nós, lideranças, temos de apoiar os professores, não os deixar sozinhos (Marco Antônio).

Em Auaris, às vezes as pessoas falam que isso é trabalho dos brancos, dos professores, e dizem que isso não é problema deles, não concordam com a fala dos professores. Esse é o nosso problema (Vicente Castro).

A escola, por meio dessas discussões, veio para o centro do grande problema que os Ye'kwana enfrentam, as grandes mudanças que sofrem e, com isso, o acelerar dos passos para o fim deles próprios. Isso não é por acaso, pois ela, nesse contexto, tem um duplo efeito, tanto sendo uma das maiores, quem sabe a maior, promotora das transformações, ao mesmo tempo que também é identificada como uma possível aliada em como contornar as situações mais indesejadas. A problematização em torno dela, que é um lugar enunciativo de discursos dissonantes, trouxe para o diálogo as outras enunciações próprias da comunidade. Agora há o esforço em encontrar práticas que coloquem esses mundos em caminhos paralelos. É como se, por esse momento, estivessem todos sob o impacto de um grande evento, gerando uma desorientação generalizada, cada um se locomovendo sem parar e sem rumo. Assim os desencontros estão instalados, cada um indo em uma direção, e o que é preciso é colocar todas as práticas e todos os discursos num mesmo sentido, o que chamam de um caminho reto.

Pensar um caminho reto, de certa forma, é pensar o caminho do meio no sentido que Stengers (2005) traz para a ecologia de práticas. É aqui onde o campo da gestão territorial junta pessoas que partem de ontologias diferentes para se debruçar sobre problemas reais para os Ye'kwana. São dificuldades partilhadas com esses parceiros que também reconhecem, ao seu modo, que é algo que exige atenção. Como exemplo, temos aqui, bem presente, as implicações da escola na cultura do povo e a sequência da escolarização dificultando a gestão do território com o afastamento dos jovens. É sobre essas questões bastante objetivas que estamos

engajados, cada qual com seu repertório, praticando estratégias para construir algo diferente do que vem acontecendo.

O caminho reto também é o caminho onde a cultura não se perde. É conversar, conversar muito, até chegar em uma solução onde encontrem uma forma de manter aquilo que julgam importante.

Estamos discutindo sobre ensino de aprendizagem de nosso jovem. Esse foi nosso discurso. Por que nós estamos discutindo? Porque tem problema. Nós estamos levando o caminho errado, então estamos procurando o caminho certo. Nós já estamos perdidos mesmo. Os brancos acham também, que já perdemos. É verdade, nós perdemos mesmo. Essa perda da cultura não é visível, não tem dor. Ela vem devagar. Não vemos (Davi).

A valorização dos conhecimentos Ye'kwana, aquilo que consideram sua cultura e que tanto falam que está se perdendo ou enfraquecendo, é algo em que podemos ter um cruzamento de intersubjetividades. É algo objetivo, tanto para o Ye'kwana como para grande parte dos *yadaanawe* que participam juntos da construção de soluções para sua gestão territorial. Em torno disso, são possíveis acordos pragmáticos que articularão as práticas. Importante reforçar que não se trata de uma definição antropológica de cultura, e sim de como essa categoria dá sentido para as mudanças que os Ye'kwana sentem. É entendida dentro de uma acepção que é traduzida para o português nesses termos, seja pelos tradutores que acompanham as discussões na língua deles e passam para nós com esse sentido ou nas conversas em português que estão dentro de um vocabulário recorrente.

Essa interferência na cultura tem deixado o povo desorientado. Há uma confusão nas ideias que se desencontram, cada um com objetivos e visões diferentes. É essa dissonância que tem preocupado muito, e grande parte da culpa se dá pela saída dos jovens das comunidades. Deixarem de aprender os *wätunnä* e *acchudi* para aprender no papel os afastam do que é importante para os Ye'kwana, ao mesmo tempo que ficam desprotegidos nos mundos. Dessa forma, estão mais vulneráveis a preferirem o que o povo da mercadoria oferece, usando esses recursos para o que consideram futilidades. Um exemplo é o perfume que sempre relatam ser o causador de muita confusão no pensamento, outro é o uso de equipamentos eletrônicos apenas para atividades de entretenimento e lazer, em vez de se apropriarem deles como uma ferramenta de trabalho pelo povo.

Existe agência em tudo, não apenas nos seus lugares que habitualmente vivem há muitas gerações, onde estão rodeados por *akaatos* e donos dos lugares e das coisas, mas também nos

objetos que chegam de fora. E é essa ação que precisam agora entender até chegarem em uma explicação que reorienta a caminhada daqui para frente.

Estamos num momento em que os jovens aprendem cheirando o papel. Com isso estão endoidando. Estamos no momento de organizar nossas ideias. Todos nós, seres humanos aqui, temos ideia. Precisamos conversar para achar um único caminho (Felipe).

A esse direcionamento na língua materna eles chamam de *ääma aashichaato*, que durante as oficinas ouvimos traduzido de diversas formas, como uma conversa no mesmo sentido, um caminhar junto, um único caminho e um caminho reto. Uma outra forma que acredito ser bem promissora de entender o *ääma aashichaato* é como um método. Nessa perspectiva ele ensina como podemos decidir coletivamente as questões mais relevantes.

Vamos falar, os velhos e os responsáveis pelo ensino. Vamos falar cada um sobre nosso pensamento e dar ideias. Eu vou dizer assim, nós temos que falar tudo, o mesmo as mulheres, todos devem dar ideias. Não fiquem com medo. Nós temos que falar, não para contrariar as falas dos demais. Se discutirmos não resolve nada. Nós vamos unificar a nossa palavra, esse é o meu pensamento (Vicente Castro).

Temos de ouvir o que as pessoas estão falando, temos de completar. Temos de ouvir a fala deles e interpretar, questionar, dar ideias. Se tu não entender, tem de perguntar. Pensem nisso, no que nós estamos fazendo, às vezes acontece de ficarmos meio perdidos, mas temos de pensar. Temos de entrar no meio, reforçar, se a gente não perceber, compreender, entender, então podemos pensar ao contrário. Mas temos de ouvir, falar, questionar. Se nossa conversa der certo, iremos continuar para frente. Se não der certo, então não tem jeito. Se der certo, na próxima irá melhorar. Se hoje não der certo, ficamos confusos, não vamos pra frente (Paulo).

Vamos levar para frente, caminho reto, não torto. Temos de falar do mesmo jeito. Entrar em acordo. Então, façam isso. Já começamos, já iniciamos. Não desanimem, não. Façam o que vocês querem. Não fiquem desanimados, se tiver fofoca. Vocês não escutem. Não fiquem derrotados. Continuem! (Pepita)

Está tudo bem. Estou entendendo aqui, ouvindo, vai dar certo. Vocês estão falando bem assim. Não tem contrário, está bom. Assim, antigamente acontecia. Estou ouvindo e vejo que está tudo bem, não tem briga (Majaanuma).

Estou de olho, escutando a fala de vocês. Mas está tudo bem, isso é uma coisa boa. Se a gente errar ficamos perdidos. Temos de comentar, falar, problematizar, para entender melhor. Assim, podemos entender melhor. Essa nossa conversa é para esclarecer o pensamento do pessoal, para ficar claro, assim é bom. Estamos vendo vídeos, e isso é bom para pensarmos o que está acontecendo com nossos parentes que moram longe. As mães dos alunos irão pensar através disso. Estou concordando, acho que estamos entendendo,

ouvindo. Vamos pensar devagar. Isso não será rápido, não. Vamos pensar os próximos encontros. Nós estamos falando bem, entrando em acordo (Martim).

Bom, eu vou contar também. Vou dar orientação. Uma proposta de como será o futuro. Mas não é para contar só uma vez, tem que contar mais vezes, assim vocês entendem. Se contar somente uma vez vocês esquecem (Vicente Castro).

Essas falas exploram como deve ser conduzida uma conversa em busca do caminho reto. Num apanhado geral sobre elas, podemos recolher elementos úteis para planejar os encontros: todas as pessoas precisam falar; as falas não devem ser para contrariar as outras; discutir não resolve; é preciso unir as falas; é preciso ouvir, interpretar e questionar; não é para deixar dúvidas, precisa perguntar se não entender; não compreender direito pode gerar um pensamento contrário; quando estiver bem a conversa, é a hora de seguir adiante; se avançar sem ainda ter acertado, as conversas vão deixá-los confusos; é preciso ir devagar; não pode ter pressa; não pode desanimar; não deve desanimar se tiver fofoca; não deve ter brigas; é preciso esclarecer todos os pontos; deve se buscar mais informações para ajudar a entender; conhecer outras experiências ajuda a perceber coisas que ainda não eram entendidas; recursos como vídeos ajudam a aumentar a visão; é preciso repetir as explicações mais de uma vez para que entendam e não esqueçam. Essa foi a resposta para minha ansiedade na chegada para a primeira oficina, carregado de materiais comumente usados em oficinas participativas, e que não serviram para nada.

E um dos principais momentos para essa metodologia aconteceu sem que eu estivesse presente. Foi a reunião que os sábios realizaram na *ättä* durante a noite, onde definiram o nome da escola.

Estamos tentando descobrir qual o caminho vai ser reto. Como seguir na educação dos brancos. Isso que estamos discutindo à noite, quando criamos o nome. Isso não é fácil. Assim, é muito difícil encontrar esse caminho. Se quiser procurar sozinho, sem *acchudi*, sem *wätunnä* não vamos encontrar nada. Tem que procurar *acchudi* e *wätunnä* para termos um caminho reto (Majaanuma).

Mesmo com todas as discussões que promovemos por tantos dias e dois encontros separados por alguns meses, acharam que precisavam realizar encontros na forma como eles praticam. Houve essa reunião em que ficou bastante evidente isso, mas diversas vezes afirmaram que precisavam depois se encontrar à noite, em outros dias, sem a nossa presença,

*yadaanawe*, para afinarem os pensamentos. Durante as reuniões, os sábios sempre eram provocados a colocarem sua avaliação.

Por fim, isso ficou bem demarcado no transcurso dos debates entre as duas reuniões. À medida que fomos avançando, começamos a chegar em pontos que ainda não haviam sido suficientemente debatidos. Iniciamos realizando um diagnóstico e um histórico da educação escolar entre eles, foram levantados os problemas e para o que a escola poderia servir, como objetivo foi definido que deveriam continuar trabalhando conhecimentos *yadaanawe*, mas também precisavam considerar os conhecimentos Ye'kwana, esses mais importantes para continuarem vivendo. Até então existiu um acordo consensual, por mais que falassem de formas diferentes, todas as pessoas se posicionavam nessa direção. Já da metade para frente da segunda oficina, começamos a entrar em questões mais operacionais. Eram quais os conhecimentos de cada um desses sistemas que deveriam ser ensinados, como eles devem passar ou não pela escola, como funcionaria a escola, onde deve ficar, quem além dos professores serão mestres, e aí a discussão foi ampliando para vários outros temas. Era nítida a falta de um entendimento apurado sobre cada um desses pontos, falas que iam em sentidos diferentes e uma insegurança para seguir adiante.

Ainda não decidimos, estamos discutindo ainda assim. Ainda não descobrimos o lugar, um caminho reto. Por exemplo, se você pensa em construir sua casa, tem que achar lugar bom. Aí tem que começar a limpar e depois construir ali. Assim que, às vezes, eu penso. Estou ouvindo a palavra de vocês e penso: qual o caminho mais certo. Ainda não temos decidido. O que fazer quando os alunos concluírem aqui. Ainda não decidimos. Estamos procurando ainda (Tomé).

Isso faz parte do método de busca do *ääma aashichaato*, ir com calma. Houve uma concordância que ainda seriam necessárias outras reuniões, pois esses questionamentos ainda não tinham uma resposta satisfatória.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um cenário onde as terras indígenas se encontram demarcadas, sua proteção e gestão do território são estratégias fundamentais para resistir às invasões. Não apenas físicas, mas também de outras naturezas que atingem dentro da própria organização sociocultural das comunidades. É uma forma de pensar a vida presente e futura dos povos indígenas, em sua relação contemporânea com outras sociedades e lidando com as trocas interétnicas, sem comprometer seu direito de autodeterminação e buscando novas estratégias de autonomia. O campo da gestão territorial indígena já é algo consolidado nessa direção, atraindo agentes indígenas e não indígenas, e destes, tanto aqueles com vínculos governamentais quanto da sociedade civil e cooperação internacional. O Estado brasileiro tem acompanhado esse movimento reorganizando sua estrutura e criando políticas para atender às novas demandas. Mesmo que dentro dele existam forças que buscam formas de reinvasões legalizadas, criando arcabouços de leis, decretos e políticas públicas que favorecem os que cobiçam as terras que são dos indígenas. Os anos que recentemente passamos, com um governo que atacava diretamente direitos indígenas já consolidados, como o do usufruto das próprias terras, e substituiu as ações de gestão territorial definidas juntamente com os indígenas por outras de interesse de fazendeiros, garimpeiros, mineradores e diversos criminosos ambientais, não foram suficientes para acabar com os processos de gestão territorial.

Pelo contrário, o que vimos foi ele se fortalecer por outros meios, exatamente demonstrando a sua potência como alternativa diante das continuadas investidas do colonialismo. As ações de gestão territorial indígena foram mantidas ativas e fortalecidas pelas organizações indígenas e aliados. Mesmo dentro de órgãos públicos tiveram focos de resistência de servidores comprometidos, que mantiveram a linha de trabalho ou dificultaram o avanço dos posicionamentos anti-indígena em suas instituições, comprometendo sua própria carreira profissional e mesmo sua segurança física. Vimos Bruno Pereira, um servidor experiente da Funai, perder sua vida por conta da perseguição dentro de seu trabalho por agentes do Estado, e a opção por manter a integridade em seu posicionamento e compromisso com a proteção dos territórios indígenas.

Essa necessidade da retomada de uma postura do Estado aliada aos anseios dos povos indígenas, apoiando as iniciativas que são construídas pelas próprias comunidades e organizações desses povos, foi uma força importante para uma mudança de governo na eleição de 2022. Os votos das terras indígenas e o engajamento das lideranças em uma candidatura que

acolheu suas reivindicações demonstraram isso. Com um pouco mais de um mês do início desse novo governo, que significou uma mudança radical na postura do Estado, é possível perceber sinalizações explícitas que o protagonismo indígena ganhou mais espaço. Parece que a fala de Ailton Krenak, com a qual iniciei esta tese, tinha mais força do que percebi na época que ela foi publicada. Os 500 anos enfrentando o colonizador para sobreviver ao seu desejo de extermínio físico e cultural dos povos originários serviram como um acúmulo de experiência para serem os mais tenazes durante os anos de um governo com princípios etnocidas e ações genocidas, saindo mais fortalecidos desse período difícil. Essa é uma oportunidade para que definitivamente o Estado reconheça o direito de autodeterminação dos povos indígenas brasileiros.

Os povos indígenas buscam e têm o direito de usufruir dos avanços tecnológicos e sociais das sociedades contemporâneas, mesmo aqueles produzidos pela sociedade moderna ocidental. É falacioso o argumento que devam viver em seus territórios da mesma forma como anos atrás, e apenas dos recursos existentes nessas terras, até porque elas já não sustentam mais seus modos de vida. É exatamente essa dicotomia que a gestão territorial indígena procura superar. Também, quando colocada em perspectiva histórica, não se sustenta a ideia de que, para acessar os bens modernos, tenham que recorrer as regras dadas pelo mercado capitalista. É importante recordar que o acúmulo material nos grandes centros ocidentais ocorreu ao largo de séculos de colonização, seguidos da manutenção de parte dessas estruturas pelas interdependências de mercados. Então, se hoje podemos falar de uma sociedade globalizada com toda a tecnologia e ciência que a sustenta, ela foi grandemente financiada pela invasão dos territórios indígenas, pelo trabalho desses povos e pela exploração dos seus recursos. Bem como seus saberes foram capturados, classificados, apropriados e tornados produtos por esse Ocidente eurocêntrico (Smith, 2018). Portanto, os povos originários participaram e deram sua contribuição para o mundo em que todos vivemos hoje, obviamente na maioria das vezes sendo saqueados, escravizados e contrariados de muitas formas, o que aumenta a necessidade de ações contundentes para corrigir e compensar essa participação involuntária.

Um dos acontecimentos recentes, que acompanho com satisfação, percebendo o quanto tem tomado força, é uma espécie de transbordamento do território, o que passa por uma territorialização ultrapassando os limites das terras indígenas. Os indígenas resistentes aos mais de 500 anos de colonização ocupam, cada vez mais, lugares espalhados na sociedade mundial. Não apenas lugares físicos, mas nas demais dimensões que preenchem a vida humana. Ailton Krenak (2000) afirma que os indígenas não fazem parte da humanidade, já que essa ideia humanista está vinculada ao projeto ocidental de ocupação do mundo com seus ideais

iluministas, excluindo os povos indígenas, que nessa visão são resquícios de um mundo atrasado. No entanto, o tempo e a força na resistência demonstraram que esses povos não foram excluídos até serem eliminados e tampouco permanecem como uma presença anacrônica. Num duro exercício de domesticação do mundo colonial, pouco a pouco avançam com sua cosmovisão e são grandes promovedores de uma virada ontológica descolonizante. Despontam com imenso potencial de colaborar nas soluções para as crises que a humanidade (essa ocidental de Krenak) criou e que, estando presa em seu narcisismo, apegada ao seu poder, não consegue superar. Isso significa que é preciso demarcar outros territórios que não apenas as terras indígenas. Para deixar mais explícito, estou falando dos territórios nas cidades, políticas públicas, no mundo virtual, conhecimentos, universidades, economias e tudo mais que atravessa a vida humana. Ou seja, essa vida humana com sua força e diversidade deve superar a humanidade mono-ocidental.

A força com que os acadêmicos e saberes indígenas estão chegando nas universidades, mais do que o objetivo inicial de formar e habilitar indígenas para trabalhar junto de seus povos, tem aportado uma revitalização e renovação para a própria instituição. Quanto ao curso de gestão territorial indígenas especificamente, nesses 13 anos de sua existência é inquestionável que teve sucesso em sua implantação e consolidação, sem ignorar problemas agudos que enfrenta para o engajamento de novos alunos e a permanência deles. Seu projeto político-pedagógico refletiu as demandas e discussões das organizações indígenas dos finais da década de 2000, e foi formalizado em um currículo dentro de uma universidade, mesmo com toda a resistência política e epistemológica da instituição. Inicialmente, despertou bastante interesse, gerando uma discussão frequente entre as organizações, lideranças e comunidades, e atraindo jovens pelas vagas ofertadas nos vestibulares, bem como acadêmicos passaram a se envolver ativamente em assembleias, organizações e trabalhos comunitários, alguns se destacando como lideranças. Hoje, encontramos pessoas que já passaram pelo curso trabalhando em diversos lugares como nos órgãos públicos dos três níveis de governo e nas suas próprias organizações, inclusive assumindo coordenações nessas associações. Isso demonstra que o curso vem se consolidando como um agente na participação da gestão dos territórios indígenas em Roraima.

No entanto, são muitos os indícios que o curso precisa urgentemente de uma avaliação, revisando desde seus propósitos até suas estratégias pedagógicas e seu currículo. Essa é uma tarefa que se encontra em curso no mesmo momento em que escrevo esta tese, e tenho uma expectativa que ela possa contribuir. Até que ponto o curso tem atendido às expectativas e necessidades dos alunos, comunidades e organizações indígenas de Roraima? Esse é o tipo de questão que pode orientar uma avaliação e redefinir a trajetória, pois temos um evidente

desinteresse pelo curso, sinalizando a necessidade urgente de uma revisão. Levanto esse questionamento porque prefiro não me ater apenas ao argumento mais usado, que é o fato de existir uma falta de trabalhos remunerados bem definidos para gestores territoriais indígenas, o que, sem dúvidas, impacta fortemente. Mas acredito que podemos avançar em mais fatores que influenciam sobre o baixo número de inscritos nos últimos vestibulares e a alta evasão. Sinto que ainda há uma dissonância de propósitos entre todos sujeitos envolvidos com o curso. Ainda não encontramos nosso caminho reto.

Outra linha que podemos perseguir para compreender o que acontece segue por situar o curso num contexto mais amplo, que é o relacionado com seu foco principal: a terra indígena. A dificuldade de implementação das políticas de gestão territorial e ambiental em terras indígenas demonstra que estamos lidando com um âmbito muito mais difícil que as políticas de educação e saúde. Isso porque tratamos de um dos temas mais complexos, que é a terra, onde as disputas de poder até hoje não tiveram mediação adequada do Estado. É muito mortal, muito violenta. Ainda mais se considerarmos que estamos em um estado marcado por essas disputas, onde o poder oligárquico, que comanda os governos locais e concentram as riquezas, sempre agiu com muita violência contra os povos originários dessa região. Isso reflete na própria dificuldade de transformar a gestão territorial indígena em um curso superior, envolvendo os conflitos epistemológicos, entraves para acesso dos indígenas na universidade, resistências sistêmicas da própria instituição e ineditismo da proposta.

Todas essas questões acabam por chegar nas implicações em se construir propostas interculturais, em que a produção de alteridades é permanente, e exige um preparo para poder lidar com elas. Os desafios em discutir uma proposta de escola juntamente com os Ye'kwana, que esteja articulada em seu território e promova seus desejos para a continuidade do povo, demonstram isso. Alguns elementos que enfeixam as ideias centrais de produzir uma saída por caminhos paralelos e que, ao mesmo tempo, seja um caminho reto, proporcionaram um grande aprendizado pelo deslocamento de pensamentos que já tinha como estabelecidos. Para isso, tive que começar a compreender que, na gestão do território Ye'kwana, eles precisam ser considerados: (a) referência forte ao território deixado por *Kuyujaani*; (b) necessidade de “limpar” o mundo onde vivem e conectar fazendo *wadeeku* com *Kajunnha*; (c) a aceitação e, inclusive, a busca por novidades e tecnologias, mas que, para que não prejudiquem, precisam ser purificadas em *acchudi* e significadas em *wätunnä*; (d) espírito explorador, buscando sempre avançar em todos os sentidos, como exemplo nos estudos e também nas viagens, interagindo com outros mundos e promovendo intercâmbios; (e) permanente esforço para manter o controle

das decisões sobre o que os afeta e suas tradições; e (f) buscar nos conhecimentos, técnicas e tecnologias dos *yadaanawe* as ferramentas para enfrentar os próprios *yadaanawe*.

Uma das situações com que foi preciso lidar durante todo esse processo de escrita de uma tese, com a característica de ter uma pesquisa implicada, foram as condições que modificaram durante todo o tempo. O próprio resultado foi condicionado por isso. O que não se perdeu desde o início foi que ela teria como objetivo confluir com meu trabalho no curso de Gestão Territorial Indígena e, principalmente, no processo de construção da proposta de ensino médio Ye'kwana. Estava vinculado a isso por um compromisso que assumi em reunião com eles dentro de sua associação. Esse também foi um encaminhamento de trabalhar em conjunto com Reinaldo, que chegou no ano seguinte para seu mestrado, e tínhamos a ideia de, a partir de nossas pesquisas, avançar na construção da proposta da escola de nível médio. Ambos fomos atravessados pela chegada da pandemia no país e precisamos nos reconfigurar, essa talvez tenha sido a interferência mais evidente. Na minha parte, impediu o trabalho de campo, pois eu não poderia ir às aldeias onde faríamos as discussões; e na dele, dificultou o acompanhamento, pois não sairia da comunidade por um bom tempo.

Uma pesquisa engajada, que pretende estar associada a um processo de transformação social em que contribua com ele, requer uma afinação histórica para poder ser efetiva. E o Estado brasileiro tem passado, nesses tempos, por turbulências com que ainda tem lidado. Se considerar desde o início do curso de Gestão Territorial Indígena e mesmo das discussões sobre educação escolar com o Ye'kwana, foram algumas mudanças que, na prática, resultaram em idas e vindas, realinhamento de posições, alteração nos objetivos, problemas e reelaboração de estratégias. Em 2010, quando iniciamos o curso, tínhamos políticas para expansão das universidades federais e as políticas afirmativas apareciam como prioridades do governo federal, a gestão territorial indígena estava se consolidando, a PNGATI foi construída e decretada, e muitas ações nesse sentido eram implementadas nas terras indígenas. Na virada do ano de 2016 para 2017, estávamos concluindo as primeiras oficinas comunitárias em Fuduwaadunnha, saindo de lá com as orientações para os próximos passos, e o projeto ganhou corpo e deveria virar um programa com desdobramentos de ações em diversas direções.

Foi o ano em que vimos um governo ser tirado por manobras políticas e jurídicas, já que não conseguiam derrotar nas urnas, e dali em diante tudo piorou na relação dos povos indígenas com o Estado. Recursos governamentais para projetos orientados pelos próprios indígenas deixaram de existir, a prioridade era o avanço de explorações de interesse do mercado mundial, e não das populações que vivem nos territórios. Foram dois anos apenas anunciando o que ainda viria de pior: em 2019 é eleito um governo que não se envergonhava de assumir uma postura

declaradamente anti-indígena, a tal ponto que agora é investigado por genocídio exatamente por este motivo.

Pessoas se foram e elas levaram parte dos conhecimentos, tradições, conselhos, orientações e a própria organização social dos Ye'kwana. Durante esse período de pesquisa, tivemos que nos despedir de pessoas importantes para o povo. O primeiro Ye'kwana no Brasil que não resistiu à Covid-19 foi Xavier, morador de *Fuduwaadunnha* e servidor importante na saúde indígena da região de Auaris. Em seguida, foi o pai de Reinaldo, o *inchonkomo* João Koch, que estava na casa de seu outro filho em Boa Vista. Também se foram dois dos principais sábios do povo, sempre consultados quando precisavam das decisões mais importantes, donos de *wätunnä*, *ädeemi* e *achuddi*, professores de todos Ye'kwana que estão na trajetória de se tornarem conhecedores sobre sua cultura. Primeiro Majaanuma, logo no começo da pandemia, que estava na Venezuela onde residia com sua família, e tudo indica que foi de Covid-19. E, mais recentemente, o maior dos sábios Ye'kwana, Vicente Castro, que não resistiu a uma infecção por malária no final de 2022. A comunidade onde morava está em uma das regiões mais afetadas pela exploração criminosa do garimpo e, assim como nos outros lugares que sofrem com essa invasão, as pessoas começaram ficar doentes com mais frequência, sendo a malária um dos principais problemas. Ao mesmo tempo, o enfraquecimento do atendimento em saúde, com as medidas preventivas como a busca ativa e os tratamentos com medicamentos adequados fragilizados, aceleraram a perda, para os Ye'kwana, de uma das suas pessoas mais queridas e, também com ele, tudo o que representava para o povo.

Atualmente ocorre uma grande operação para levar assistência aos povos Ye'kwana e Yanomami que coabitam a mesma terra indígena, também para retirada dos garimpeiros, objetivando dar um final definitivo nesse grande mal que atinge as comunidades. Entocado em casa para concluir a sistematização dessas ideias, acompanhamento de longe o desenrolar da operação, procurando me manter temporariamente afastado, como um recurso para aumentar a concentração. Apesar que é um distante que também está dentro, pois minha tese está ligada diretamente a isso. E, como um expectador, da janela em frente a mesa de trabalho, observo o movimento na pista de pouso da Base Aérea de Boa Vista, que está a duas quadras de minha casa. Angustiado por saber que tem algo grande acontecendo ali fora e sentindo uma urgência por estar presente, mas também aliviado por ter chegado neste resultado na forma de um texto, que de alguma forma deverá participar disso. Saindo os garimpeiros, reestabelecida as condições de saúde na terra indígena Yanomami, a gestão territorial indígena precisa ocupar o espaço. A escola Ye'kwana vai formar hoje os jovens que irão manter suas vidas com autonomia.

## REFERÊNCIAS

- ALBERNAZ, Pablo de C. **The Ye'kwana cosmosonics a musical ethnography of a North-Amazon people**. 2020. Doctoral dissertation – Universitätsbibliothek Tübingen: TOBIAS-lib, 2020.
- ALBERNAZ, Pablo de C. Ättä Edemi Jödö: the cosmosonics ritual of inauguration of the Ye'kwana round house. **Haw**, [S. l.], v. 1, p. 1-31, 2021. Disponível em: <https://200.137.215.47/hawo/article/view/66062>. Acesso em: 25 nov. 2021.
- ALBERT, Bruce. **O Ouro Canibal e a Queda do Céu: uma crítica xamânica da economia política da Natureza**. Brasília: DAN/UnB, 1995. (Série Antropologia, n. 174).
- ALMEIDA, Fábio Vaz R. de (org.). **Guia para a formação em gestão de projetos indígenas**. Brasília: Paralelo 15, 2008.
- ALMEIDA, Mauro. Relativismo Antropológico e objetividade etnográfica. **Campos: Revista de Antropologia Social**, n. 3, p. 9-29, 2003.
- ANDRADE, Karenina Vieira. Wätunnä: a força de uma profecia Ye'kwana. **Tellus**, Campo Grande, MS, ano 9, n. 17, p. 11-13, jul./dez. 2009.
- ANZALDÚA, Gloria. **Borderlands/La Frontera: la nueva mestiza**. Madrid: Capitán Swing, 2016.
- ARTICULAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL (Apib). **Dossiê internacional de denúncias dos povos indígenas do Brasil 2021**. Brasília: Apib, 2021.
- ARTICULAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL (Apib). **Alerta Congresso**. Brasília: Apib, 2022. Disponível em: <https://apiboficial.org/alertacongresso/> Acesso em: 08 de agosto de 2022.
- ARVELO-JIMENEZ, Nelly. **Relaciones políticas en una sociedad tribal: estudio de los ye'cuana, indígenas del Amazonas Venezolano**. Ciudad do México: Instituto Indigenista Interamericano, 1974.
- ARVELO-JIMÉNEZ, Nelly. Kuyujani Originario: The Yekuana Road to the Overall Protection of Their Rights as a People. In: FINGER, Michael, SCHULER, Philip. **Poor People's Knowledge Promoting Intellectual Property in Developing Countries**. Washington, DC: World Bank and Oxford University Press, 2004.
- ASSOCIAÇÃO DO POVO YE'KWANA DO BRASIL (Apyb)/INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). **Ye'kwana nonoodö: yawaadeejuddinha wenhä = Território Ye'kwana: a vida em Auaris**. São Paulo: ISA, 2017.
- ASSOCIAÇÃO DO POVO YE'KWANA DO BRASIL (Apyb)/INSTITUTO INSIKIRAN DE FORMAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA (INSIKIRAN). **Considerações sobre a escola Ye'kwana**. (Síntese de ideias das oficinas produzidas para continuidade das discussões). Boa Vista: [s. n.], 2017.
- BITTENCOURT, M. F. N.; FERREIRA, P. A. As obras na implementação de políticas públicas: o caso do Reuni. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 38., Rio de Janeiro, 2014. **Anais[...]**. Rio de Janeiro: Anpad, 2011.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em: 08 de agosto de 2022.
- BRASIL. **Lei N° 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Plano Nacional de Educação. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf> Acesso em: 08 de agosto de 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.747, de 5 de junho de 2012.** Institui a Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas – PNGATI. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://cggamgati.funai.gov.br/index.php/pngati/legislacao/decreto/> Acesso em: 08 de agosto de 2022.

BRASIL. **Lei Nº 12.772, de dezembro de 2012.** Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal... Brasília, DF, 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm) Acesso em: 08 de agosto de 2022.

CARVALHO, José Porfírio F. de; MARTINS, Daniella V. A. (coords.). **Atividades do Programa São Marcos:** relatório final – Período 13/05/1998 a 06/01/2004. Boa Vista: Programa São Marcos, 2004.

CIVRIEUX, Marc de. **Watuna:** mitologia Makiritare. Caracas: Monte Avila Editores, 1970

CONSELHO INDÍGENA DE RORAIMA (CIR). **Propostas elaboradas no Encontro Preparatório para Consulta Regional da PNGATI – Roraima.** Boa Vista: CIR, 2010a.

CONSELHO INDÍGENA DE RORAIMA (CIR). **Relatório do Seminário de Etnodesenvolvimento.** Boa Vista: CIR, 2010b.

CONSELHO INDÍGENA DE RORAIMA (CIR). **CARTA DA 42ª ASSEMBLEIA GERAL DOS POVOS INDÍGENAS DE RORAIMA:** Fortalecendo o Bem Viver dos Povos Indígenas com a Terra, a Cultura e o Meio Ambiente. Boa Vista: CIR, 2013.

CONSELHO INDÍGENA DE RORAIMA (CIR). **Plano de Gestão Territorial e Ambiental:** Terra Indígena Aningal. Boa Vista, CIR, s.d.

CONSELHO INDÍGENISTA MISSIONÁRIO (Cimi). **Terras indígenas não demarcadas:** Amazonas e Roraima. Brasília: Cimi, 2022.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). **Parecer CNE/CP nº 10/2002,** aprovado em 11 de março de 2002. Responde consulta sobre formação do professor indígena em nível universitário. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/cp102002.pdf> Acesso em: 08 de agosto de 2022.

COORDENADORIA DE LEGISLAÇÃO E NORMAS/UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA (CLN/UFRR). **Orientação nº 240/2013-CLN/UFRR:** Proposta dos professores do Instituto Insikiran para não manter um regime de excepcionalidade na escolha dos dirigentes perante o restante da UFRR. Boa Vista: [s. n.], 2013.

CORREIA, Cloude de Souza. **Etnozoneamento, etnomapeamento e diagnóstico etnoambiental:** representações cartográficas e gestão territorial em terras indígenas no estado do Acre. 2007. Tese (Doutorado) – Instituto de Ciências Sociais da UnB, Departamento de Antropologia, Brasília, 2007.

CORREIA, Cloude de Souza; BARRETO FILHO, Henyo T. **Gestão Ambiental e/ou Territorial de em Terras Indígenas:** subsídios para a construção da Política Nacional de Gestão Ambiental em Terras Indígenas conforme Portaria Interministerial nº 276/2008. Brasília: MMA: Funai: GTZ: IEB, 2009.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. **Ch'ixinakax utxiwa:** uma reflexão sobre práticas e discursos descolonizadores. São Paulo: n-1 edições, 2021.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista.** São Paulo: Cortez, 1988.

DINIZ, Renata Otto. **Mitologia Ye'kwana:** a imaginação gemelar. 2006. Dissertação (mestrado) – PPGAS/Museu Nacional, UFRJ, Rio de Janeiro, 2006.

- ESCOBAR, Arturo. Depois da natureza: passos para uma ecologia política antiessencialista. *In*: PARREIRA, Clélia; ALIMONDA, Hector (orgs.). **Políticas públicas ambientais latino-americanas**. Brasília: Flacso-Brasil: Abaré, 2005.
- ESCOBAR, Arturo. **La invención del Tercer Mundo**: Construcción y deconstrucción del desarrollo. Caracas: Fundación Editorial el perro y la rana, 2007.
- FAUSTO, Carlos. Donos demais: maestria e domínio na Amazônia. *In*: **Mana**, v. 2, n. 14, out. 2008. Rio de Janeiro: Museu Nacional, 2008.
- FARAGE, Nádia; SANTILLI, Paulo. Estado de sítio: territórios e identidades no vale do rio Branco. *In*: CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Fapesp/SMC/ Companhia das Letras, 1992.
- FEITOSA, MARCIO SILVA. **Relações socioespaciais na comunidade indígena da Ilha**: uma análise através do calendário cultural. 2017. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós- graduação em Geografia, Universidade Federal de Roraima, Boa Vista (RR), 2017.
- FONSECA, Bruno; OLIVEIRA, Rafael. Com Bolsonaro, fazendas foram certificadas de maneira irregular em terras indígenas na Amazônia. **A Pública**: agência de jornalismo investigativo. 19 de maio de 2020. Disponível em: <https://apublica.org/2020/05/com-bolsonaro-fazendas-foram-certificadas-de-maneira-irregular-em-terras-indigenas-na-amazonia> Acesso em: 08 de agosto de 2022.
- FREITAS, Marcos Antonio Braga de (coord.); ALMEIDA, Eliene Amorin de (org.). **Avaliação Independente do Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº 10.172/01**: cumprimento dos objetivos e metas do capítulo Educação Indígena. Boa Vista: EDUFRR, 2011.
- FREITAS, Marcos A. Braga de; TORRES, Iraídes Caldas. **Os filhos de Insikiran: da maloca à universidade**. Anais do 41º Encontro Anual da ANPOCS, Caxambu/MG, 23 a 27 out. 2017.
- FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO, COORDENAÇÃO GERAL DE GESTÃO AMBIENTAL - Funai/CGAM. **Plano de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas: Orientação para elaboração**. Brasília: Funai, 2013.
- FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO, COORDENAÇÃO GERAL DE GESTÃO AMBIENTAL - Funai. Instrução Normativa nº 9, de 16 de abril de 2020. Brasília, 2020.
- GAGO, Veronica. **La razón neoliberal. Economías barrocas e pragmática popular**. Buenos Aires: Tinta Limon, 2014.
- GALLOIS, Dominique Tilkin. Terras ocupadas? Territórios? Territorialidades? *In*: RICARDO, F. **Terras Indígenas e Unidades de Conservação da Natureza**: o desafio das sobreposições. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2004.
- GIMENES, Fernando Ye'kwana. 2009. **História da construção da casa**: cantos tradicionais da cultura Ye'kwana (ädemi). Trabalho de conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural) – Boa Vista, Instituto Indígena Insikiran/Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2009.
- GIMENEZ, Martim Albertino. 2009. **Woowanoomatojo Ye'kwana wätunnäi jākä awa'deene ädeeja enö'täjödö jākä ekammajäätödö**. Trabalho de conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural) – Instituto Indígena Insikiran/Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2009.
- GOLDMAN, Marcio. Os Tambores do Antropólogo: Antropologia Pós-Social e Etnografia . *In*: **Ponto Urbe [Online]**, 3 | 2008. São Paulo: Núcleo de Antropologia Urbana da USP, 2008. Disponível em: <https://journals.openedition.org/pontourbe/1750> Acesso em: 08 de agosto de 2022.

GOMES, Ana Maria R. **Entre os Mundos Indígenas e os Mundos Possíveis**: ensaio de aproximação cosmopolítica. No prelo.

GONGORA, Majoí Favero. **Ääma ashichaato**: replicações, transformações, pessoas e cantos entre os Ye'kwana do rio Auaris. 2017. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, Departamento de Antropologia, São Paulo, 2017.

GRUPIONI, L. D. B. Que educação diferenciada é essa? *In*: RICARDO, B; RICARDO, F. (org.). **Povos indígenas do Brasil**: 2011-2016. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2017.

GRUPO DE TRABALHO INTERMINISTERIAL/POLÍTICA NACIONAL DE GESTÃO TERRITORIAL E AMBIENTAL DE TERRAS INDÍGENAS (GTI/PNGATI). **Construindo a Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas**: documento de apoio para as consultas regionais. Brasília: Funai, 2010a.

GRUPO DE TRABALHO INTERMINISTERIAL/POLÍTICA NACIONAL DE GESTÃO TERRITORIAL E AMBIENTAL DE TERRAS INDÍGENAS (GTI/PNGATI). **Minuta de Decreto da Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas – PNGATI**. Brasília: Funai, 2010b.

GUSS, David. **Tejer y Cantar**. Caracas: Monte Avila Editores, 1994.

INSTITUTO INSIKIRAN DE FORMAÇÃO SUPERIO INDÍGENA (INSIKIRAN). Regimento do Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena da Universidade Federal de Roraima. Boa Vista, UFRR, 2009.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). **Povos indígenas no Brasil**. Disponível em: [https://pib.socioambiental.org/pt/Página\\_principal](https://pib.socioambiental.org/pt/Página_principal) Acesso em: 16 jun. 2022.

JANUÁRIO, Elias; SELLERI, Fernando. Educação superior indígena em Mato Grosso: experiências e novas possibilidades. *In*: NASCIMENTO, Adir Casaro; VIEIRA, Carlos M. N.; MEDEIROS, Heitor Queiroz de (orgs.). **Educação indígena na escola e em outros espaços**: experiências interculturais. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.

JIMÉNEZ, Simeón. **La espada y la Cruz**. Caracas (Venezuela): Primer Seminario de Linguística e Indigenismo: Omafi: UCV y Arte y Vida, 1979.

KOCH-GRÜNBERG, Theodor. **Del Roraima al Orinoco**: Tomo 1. Caracas: Ediciones Del Banco Central de Venezuela, 1981a.

KOCH-GRÜNBERG, Theodor. **Del Roraima al Orinoco**: Tomo 2. Caracas: Ediciones Del Banco Central de Venezuela, 1981b.

KOCH-GRÜNBERG, Theodor. **Del Roraima al Orinoco**: Tomo 3. Caracas: Ediciones Del Banco Central de Venezuela, 1981c.

KOTHARI, A.; SALLEH, A; ESCOBAR, A.; DEMARIA, F.; ACOSTA, A. Introdução: encontrando caminhos pluriversais. *In*: KOTHARI, A.; SALLEH, A; ESCOBAR, A.; DEMARIA, F.; ACOSTA, A. **Pluriverso**: dicionário do pós-desenvolvimento. São Paulo: Elefante, 2021.

LARIOLA, Elaine Moreira. “Entre “Corpo” e “Alma”: a não-conversão dos Yekuana no Brasil”. *In*: WRIGHT, Robin M. (org.). **Transformando os Deuses – igrejas evangélicas, pentecostais e neopentecostais entre os povos indígenas no Brasil**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2004. v. II.

LARIOLA, Elaine Moreira. Diálogos e diagnósticos. *In*: RICARDO, Beto, RICARDO; Fany. **Povos Indígenas no Brasil**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2006.

LIMA, Kátia R. de Souza. O Programa Reuni e os desafios para a formação profissional em Serviço Social. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 16, n. 2, jul./dez. 2013.

LIMA, Antonio Carlos de Souza. Ações afirmativas no ensino superior e povos indígenas no Brasil: uma trajetória de trabalho. **Horizontes antropológicos**, Porto Alegre, ano 24, n. 50, p. 377-448, jan./abr. 2018

LISBOA, João F. Kleba. **Acadêmicos indígenas em Roraima e a construção da interculturalidade indígena na universidade**: entre a formação e a transformação. 2017. Tese (Doutorado) – Instituto de Ciências Sociais da UnB, Departamento de Antropologia, Brasília, 2017.

LITTLE, Paul E. **Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil**: por uma antropologia da territorialidade. Brasília: DAN/UnB, 2002. (Série Antropologia, 322).

LITTLE, Paul Elliot. **Gestão Territorial em Terras Indígenas**: definição de conceitos e proposta de diretrizes – Relatório final apresentado à Secretaria de Estado de Meio Ambiente e Recursos Naturais (SEMA-AC), Secretaria Extraordinária dos Povos Indígenas (Sepi-AC) e Agência da GTZ no Brasil. Rio Branco: [s. n.], 2006.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **“Projeto é como branco trabalha; as lideranças que se virem para aprender e nos ensinar”**: experiências dos povos indígenas do alto rio Negro. 2006. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Ciências Sociais da UnB, Departamento de Antropologia, Brasília, 2006.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Educação para manejo e domesticação do mundo**: entre a escola ideal e a escola real Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. 2011. Tese (Doutorado) – Instituto de Ciências Sociais da UnB, Departamento de Antropologia, Brasília, 2011.

MATTOS, Marina A. R. de; LIMA, Lucas P. das N. S. (orgs.). **Plano de gestão territorial e ambiental**: Terra Indígena Yanomami com protocolo de consulta Yanomami e Ye'kwana (yanomami/português). Boa Vista (RR): Hutukara Associação Yanomami, 2019.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. São Paulo: N-1 edições, 2018.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. **Portaria nº 14, de 09 de janeiro de 1996**. Estabelece regras sobre a elaboração do Relatório circunstanciado de identificação e delimitação de Terras Indígenas a que se refere o parágrafo 6º do artigo 2º, do Decreto no 1.775, de 08 de janeiro de 1996. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/arquivos/conteudo/cogedi/pdf/legislacao-indigenista/ordenamento-territorial/portaria-mj-14-de-09-01-1996.pdf> Acesso em: 08 de agosto de 2022.

MONTERREY, Nalúa R. S. **Poder, parentesco y sociedad entre los Ye'kwana del Caura Venezuela**. Quito (Ecuador): Ediciones Abya-Yala, 2015.

MOREIRA, Maria Geralda de Almeida. **Em busca do território perdido**: o reconhecimento da terra indígena Kaxari no Brasil e da terra Ye'kwana do Alto Orinico na Venezuela (1970-2002). 2005. Dissertação (Mestrado) – Programa de pós-graduação em História, Centro de Estudos do Caribe no Brasil, Faculdade de Ciências Sociais e Filosofia, Universidade Federal d Goiás, Goiânia, 2005.

MOURA, Sandra do Nascimento; MATOS, Maristela Bortolon de; SILVA, Lucas Costa. O Processo Seletivo Específico para Ingresso de Indígenas (PSEI) na Universidade Federal de Roraima. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 30, n.1, p.299-311, Março/Dez., 2019. DOI: 10.32930/nuances.v30i1.6943 Acesso em: 08 de agosto de 2022.

OLIVEIRA, Alessandro Roberto de. **Processo de construção de Política Nacional de Gestão Ambiental e Territorial de Terras Indígenas – PNGATI**: possibilidades, limites e desafios do diálogo entre estado e povos indígenas no Brasil. Brasília: Funai/GIZ, 2011.

OLIVEIRA, Alessandro Roberto de. “Aqui (ainda) não tem meio ambiente”: políticas indígenas do conhecimento na fronteira Brasil-Guiana. **Etnográfica** [online], v. 21, n. 2, p. 247-268, 2017. <http://etnografica.revues.org/4900> Acesso em: 15 de setembro de 2021.

OLIVEIRA, Alessandro Roberto de. Awnetypan amazad: políticas indígenas do habitar e gestão territorial-ambiental em terras indígenas. **Anuário Antropológico** [online]. 2020. <http://journals.openedition.org/aa/4932> Acesso em: 15 de setembro de 2021.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. Viagens de Ida, de Volta e Outras Viagens: Os Movimentos Migratórios e as Sociedades Indígenas. **Travessia**, São Paulo, v. 24, p. 5-9, 1996.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. Uma etnologia dos ‘índios misturados’? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. **Mana**, UFRJ, Rio de Janeiro, v. 4, n.1, p. 47-77, 1998.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. Uma etnologia dos “índios misturados”? Situação colonial, Territorialização e Fluxos Culturais. **A viagem da volta**: etnicidade, política e re-elaboração cultural no Nordeste. 2. ed. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2004.

OLIVEIRA, Reinaldo da Silva; SANTOS, Geovane Souza dos; ROSAR, Daniel Bampi. Implicações da falta de marcos regulatórios para o turismo em Terras Indígenas: caso do Lago Caracaranã, TI Raposa Serra do Sol, RR. *In*: **ANAIS DO I ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA NORTE E NORDESTE DE ANTROPOLOGIA**. Fortaleza: [s. n.], 2013.

ORGANIZAÇÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS DE RORAIMA (OPIRR). **Carta de Canaúanim**. Cantá, RR: [s.n.], maio de 2001.

PAULA, Camila H. de; ALMEIDA, Fernanda M. O programa REUNI e o desempenho das Ifes brasileiras. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 28, n.109, p. 1054-1075, out./dez. 2020.

PERUZZO, Pedro P. Direito à consulta prévia aos povos indígenas no Brasil. **Revista Direito & Práxis**, Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, v. 8, n. 4, p. 2708-2740, 2017.

PROJETO INTEGRADO DE PROTEÇÃO ÀS POPULAÇÕES E TERRAS INDÍGENAS DA AMAZÔNIA LEGAL (PPTAL/FUNAI). **PPTAL**: Projeto Integrado de Proteção às Populações e Terras Indígenas da Amazônia Legal. (fôlhetto). Brasília: PPTAL, 2005.

RAMOS, Alcida Rita. **Hierarquia e simbiose**: relações intertribais no Brasil. São Paulo: Editora Hucitec, 1980.

REPETTO, Maxim. Reivindicaciones por educación indígena en Roraima. **Interethnic@ – Revista de Estudos em Relações Interétnicas**, v. 5, n. 2, p. 1-20, 20 dez. 2001.

ROCHA, Reinaldo Wadeyuna L. **Aakene töwecchojo je Ye’kwana nijummaanã fajeeda ai woowanoomanã?** O que querem os Ye’kwana com a escola? 2022. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte (MG), 2022.

ROSAR, Daniel Bampi; OLIVEIRA, Edilce Pereira de. **Relatório de Avaliação do Cumprimento dos Objetivos e Metas da Educação Escolar Indígena do Plano Nacional de Educação no Estado de Roraima**. Boa Vista, RR; Brasília: Fundação Ajuri/Funai, 2010.

SAHLINS, Marshall. “A primeira sociedade da afluência” *In*: CARVALHO, Edgar A. (org.). **Antropologia Econômica**. São Paulo: Editora Ciência Humanas, 1978.

SAHLINS, Marshall. “O ‘pessimismo sentimental’ e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um ‘objeto’ em via de extinção (parte I)”. **Mana**, v. 1, n. 13, p. 41-73, abril 1997a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/mana/v3n1/2455.pdf> Acesso em: 08 de agosto de 2022.

SAHLINS, Marshall. “O ‘pessimismo sentimental’ e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um ‘objeto’ em via de extinção (parte II)” *Mana*, 13(2): 103-150, outubro de 1997b. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/mana/v3n2/2442.pdf> Acesso em: 08 de agosto de 2022.

SAHLINS, Marshall. **Cultura e razão prática**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

SAHLINS, Marshall. **Cultura na prática**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2004.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, quilombos**: modos e significações. Brasília: INCTI/UnB, 2015.

SANTOS, Geovane Souza dos; OLIVEIRA, Reinaldo da Silva; ROSAR, Daniel Bampi. Turismo na comunidade indígena Jatapuzinho, TI Trombetas/Mapuera (RR/AM/PA): possibilidades e entraves. *In: ANAIS DO I ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA NORTE E NORDESTE DE ANTROPOLOGIA*. Fortaleza, [s. n.], 2013.

SANTOS, Geovane Souza dos. **Turismo na comunidade indígena Jatapuzinho (RR), TI Trombetas/Mapuera**: diagnóstico das experiências, possibilidades e entraves. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Gestão Territorial Indígena) – Universidade Federal de Roraima, Boa Vista (RR), 2015.

SANTILLI, Paulo. Terra Indígena: Princípios constitucionais e arranjos institucionais. *In: CENTRO ECUMÊNICO DE DOCUMENTAÇÃO INDIGENISTA (CEDI). Povos indígenas no Brasil 85/86*. São Paulo: CEDI, 1987.

SANTILLI, Paulo. Trabalho escravo e brancos canibais: uma narrativa histórica Macuxi. *In: ALBERT, B.; RAMOS, A. R. (orgs.). Pacificando o branco: cosmologias do contato no Norte Amazônico*. São Paulo: Editora da Unesp: Imprensa Oficial do Estado, 2002.

SCHRÖDER, Peter. É possível mudar a Funai? Sobre os impactos de um projeto de cooperação internacional. *Revista Antropológicas*, ano 8, v. 15, p. 107-134, 2004.

SEEGER, A.; VIVEIROS DE CASTRO, E. B. Terras e territórios indígenas no Brasil. *Civilização Brasileira*, 12, p. 101-114, Rio de Janeiro, 1979.

SILVA, Aracy Lopes da. A educação indígena entre diálogos interculturais e multidisciplinares: introdução. *In: SILVA, Aracy L. da; FERREIRA, Mariana K. L. (orgs.). Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001.

SILVA, Castro Costa da. **Transformações socioespaciais das comunidades indígenas Ye'kwana e Sanumã na região de Auaris – Roraima**. 2017. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade Federal de Roraima, Boa Vista (RR), 2017.

SILVA, Luis Carlos Matias da. **A TI Truarú**: a complexidade histórica de uma demarcação em ilha na perspectiva da memória social. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Gestão Territorial Indígena) – Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena, Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2017.

SILVA, Monaliza N. Ribeiro. **Bolsa Família**: concepções, avanços e retrocessos com enfoque na economia indígena, comunidade Guariba, Terra Indígena Araçá, Amajari – RR. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Gestão Territorial Indígena) – Universidade Federal de Roraima, Boa Vista (RR), 2014.

SMITH, Linda Tuhiwai. **Descolonizando metodologias**: pesquisa e povos indígenas. Tradução Roberto G Barbosa. Curitiba: Ed. UFPR, 2018.

SOUSA, Cássio Noronha Inglez de; ALMEIDA, Fábio Vaz Ribeiro de (orgs.). **Gestão territorial em terras indígenas no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão: Unesco, 2012.

SOUSA, Cássio Noronha Inglez de. Gestão territorial – conceitos fundamentais. *In*: SOUSA, Cássio Noronha Inglez de; ALMEIDA, Fábio Vaz Ribeiro de (orgs.). **Gestão territorial em terras indígenas no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Unesco, 2012.

SOUZA, Hellen C. de. **Educação superior para indígenas no Brasil**: mapeamento provisório. Tangará da Serra (MT): Unemat: Unesco, 2003.

STAVENHAGEN, Rodolfo. Etnodesenvolvimento: uma dimensão ignorada do pensamento desenvolvimentista. **Anuário Antropológico/84**, p. 11-44, 1985.

STENGERS, Isabelle. Introductory Notes on an Ecology of Practices. **Cultural Studies Review**, v. 1, n. 11, p. 183-196, 2005. Disponível em: <http://epress.lib.uts.edu.au/journals/index.php/csrj/article/view/3459> Acesso em: 08 de agosto de 2022.

STENGERS, Isabelle. A proposição cosmopolítica. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 69, p. 442-464, abr. 2018.

TASSINARI, Antonella M. I. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. *In*: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana K. L. **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.

TUBINO, Fidel. **La interculturalidad crítica como proyecto ético-político**. Ponencia presentada en el Encuentro Continental de Educadores Agustinos, 24-28 de enero de 2005, Lima.

WEBER, Max. **A ética protestante e o “espírito” do capitalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA (UFRR). Conselho Universitário (CUni). Resolução no **015/2001-CUni, de 19 de dezembro de 2001**. Cria o Núcleo INSIKIRAN de Formação Superior Indígena. Boa Vista, RR, 2001. Disponível em: [http://ufrr.br/conselhos/index.php?option=com\\_phocadownload&view=category&download=3711:resolucao-015-01insikiran&id=151:resolucoes-2001&Itemid=403](http://ufrr.br/conselhos/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=3711:resolucao-015-01insikiran&id=151:resolucoes-2001&Itemid=403) Acesso em: 08 de agosto de 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA (UFRR)/NÚCLEO INSIKIRAN DE FORMAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA (INSIKIRAN). **Curso de Gestão Territorial Indígena**: projeto políticopedagógico. Boa Vista, RR: [s. n.], 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA (UFRR). Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe). **Resolução no 016/13-CEPE, de 30 de agosto de 2013**. Dispôs sobre o modelo de seleção unificada para o ingresso de indígenas nos Cursos de graduação da UFRR. Boa Vista, RR, 2013. Disponível em: [http://ufrr.br/conselhos/index.php?option=com\\_phocadownload&view=category&download=1463:resol-n-016-2013-cepe-referenda-resolucao-n-014-2013-gr-que-dispos-sobre-o-modelo-de-selecao-unificada-p-o-ingresso-de-ind-noscursos-de-grad-da-ufrr&id=98:resolucoes-2013&Itemid=403](http://ufrr.br/conselhos/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=1463:resol-n-016-2013-cepe-referenda-resolucao-n-014-2013-gr-que-dispos-sobre-o-modelo-de-selecao-unificada-p-o-ingresso-de-ind-noscursos-de-grad-da-ufrr&id=98:resolucoes-2013&Itemid=403) Acesso em: 08 de agosto de 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA (UFRR)/COMISSÃO PERMANENTE DE VESTIBULAR (CPV). **Processo Seletivo Específico Indígena - PSEI 2023**: Manual do Candidato. Boa Vista, RR, [s. n.], 2022.

VAZ FILHO, Florêncio Almeida. A rebelião indígena na UFOPA e a força da interculturalidade. *In: Anais da 30a RBA*. (Participante da MR021 Interculturalidade na Universidade brasileira: tensões, conflitos e desafios). João Pessoa: UFPB, 3 a 6 de agosto de 2016.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. A Antropologia Perspectivista e o método da equivocação controlada. Tradução de Marcelo Giacomazzi Camargo e Rodrigo Amaro. **Aceno – Revista de Antropologia do Centro-Oeste**, v. 5, n. 10, p. 247-264, agosto a dezembro de 2018.

VERDUM, Ricardo. **A gestão ambiental do Brasil indígena**: estratégias, mecanismos e desafios no âmbito do MMA/SDS/DADS. Brasília: Instituto de Estudos Socioeconômicos, 2006.