

## **PYRAT DIK<sup>i</sup>: A LUTA DO POVO WAPIXANA POR UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR ESPECÍFICA E DIFERENCIADA**

Laiana Pereira Santos<sup>ii</sup>

**Resumo:** Este trabalho apresenta um breve estudo da trajetória de luta e resistência dos índios Wapixana da Comunidade Indígena Malacacheta, na perspectiva de busca e melhoria ao que diz respeito a Educação Escolar Indígena. Entende-se por educação escolar indígena os processos próprios de produção e transmissão dos conhecimentos dos povos nativos do território brasileiro. Historicamente, a educação escolar indígena da Comunidade Malacacheta foi marcada por uma série de fatores que contribuíram para a uma certa supressão da sua própria cultura. A luta do povo indígena se fez presente e as mudanças só foram obtidas quando, em meados da década de 70, o movimento indígena, começou a tomar forma, rompendo com um processo de dominação que lhe foi imposta por vários séculos. Atualmente nesta comunidade, já se constitui a educação escolar indígena, intercultural e bilíngue.

**Palavras-chave:** Educação. Luta. Wapixana.

**Abstract:** This paper presents a brief survey of the history of struggle and resistance of Wapixana Indians from the Indigenous Community Malacacheta in a perspective of search and improving of Indigenous Education. Is understood as education the very processes of production and transmission of knowledge of the indigenous peoples of Brazil. Historically, indigenous education Community Malacacheta was marked by a number of factors that contributed to a certain suppression of their own culture. The struggle of the indigenous people was present and the changes were only achieved when, in the mid-70s, the indigenous movement began to take shape, breaking with a domination process imposed by several centuries. Currently in this community, already constitutes a indigenous education, intercultural and bilingual.

**Keywords:** Education. Struggle. Wapixana.

### **INTRODUÇÃO**

Este trabalho é apenas uma parte do objeto de estudo da dissertação de Mestrado em História pela Universidade Federal do Amazonas, que tem a finalidade de analisar o percurso da Educação Escolar Indígena na Comunidade Indígena Malacacheta (Pyrat Dik), repensando na educação específica e diferenciada como modo articulador para a reafirmação da etnia wapixana.

Nesse caso a proposta é fazer um breve estudo da trajetória de luta e resistência dos índios wapixana da Comunidade Indígena Malacacheta e proporcionando uma reflexão acerca do modelo de educação conquistada.

A Educação Escolar Indígena é um modelo educacional com características próprias dos povos nativos do território brasileiro, seja a qual etnia pertencer. Conforme a Constituição Federal de 1988 os índios têm direito ao uso das línguas maternas e de seus procedimentos próprios de aprendizagem, por meio de uma escola específica. A educação escolar indígena, intercultural e bilíngue, já se constitui diferenciada por princípio, em decorrência de sua localização (Terras Indígenas).

No contexto local, até a década de 1940 a educação para índios de Roraima ficou sob a direção da igreja católica, cuja filosofia pedagógica era ensinar a língua portuguesa e catequizar os índios.

Já na década de 1950, o Estado, através do Serviço de Proteção dos Índios (SPI) assume o projeto destinado à formação profissional e nacionalista dos povos indígenas, ampliando assim o campo de atuação em torno do objetivo integracionista. Aprender ler e escrever a língua portuguesa foi à meta principal do ensino junto às comunidades indígenas, até os anos 1980.

Na história de contato, a questão da educação foi ganhando espaço em meio as discussões de lideranças indígenas, professores e as comunidades em geral. Encontros e debates foram construindo concepções por uma educação condizente com a realidade indígena.

No ano de 1985, o governo Federal, através do Ministério de Educação lançou um debate nacional sobre educação, denominado “O Dia D” onde o tema central foi “Que escolas temos, que escola queremos”. Lema esse utilizado até os dias atuais por todos os movimentos sociais indígenas no estado de Roraima.

A Secretaria Estadual de Educação (SEC), organizou um encontro na cidade de Boa Vista para debater a situação pedagógica das escolas indígenas. Neste encontro, tuxauas e professores fizeram críticas sobre o tipo de educação que vinha sendo imposto às crianças e jovens indígenas, além de apresentarem propostas de mudanças, como: cursos de formação e contratação de professores indígenas e o direito dos alunos falarem e aprenderem (em) suas línguas. Como resposta a tais reivindicações no ano seguinte, a Secretaria de Educação Cultura e Desportos abre em suas dependências um espaço administrativo com representação indígena,

chamado de Núcleo de Educação Indígena (NEI), atualmente denominada DIEI (Divisão de Educação Indígena). Este núcleo tinha como objetivo organizar, acompanhar e coordenar os trabalhos e atividades relativas à educação nas escolas indígenas.

Nos anos recentes, a política de educação voltada aos povos indígenas é amparada em dispositivos legais – Constituição Federal de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) – onde são assegurados aos índios uma educação diferenciada, cujo princípio central é o multiculturalismo. Justamente nesta linha de princípios que os professores indígenas vêm discutindo e aperfeiçoando suas propostas pedagógicas na perspectiva de criação de um modelo pedagógico próprio para a educação escolar indígena.

Sendo assim, a educação indígena compreende os processos pelos quais esses povos asseguram seus projetos de futuro, reproduzindo e reconstruindo a identidade, a tradição, os saberes, os valores, os padrões de comportamento e de relacionamento, na dinâmica própria de suas culturas. Os povos indígenas possuem espaços e tempos educativos dos quais participam além do aluno, a família, a comunidade e todo o povo. Deste modo, a educação é assumida como responsabilidade coletiva.

Sem dúvida, essa temática é pertinente para compreender as lutas dos povos indígenas ao que diz respeito a Educação escolar indígena específica e diferenciada, uma educação que atendesse as reais necessidades daqueles povos no que reflete a um processo de reafirmação da sua própria identidade.

De um modo geral, a análise desse breve estudo possibilitará uma compreensão e reflexão ao que diz respeito ao direito de uma Educação Escolar Indígena caracterizada pela afirmação das identidades étnicas, pela luta social, pela recuperação das memórias históricas, pela valorização das línguas e conhecimentos dos povos indígenas e pela revitalizada associação entre escola/sociedade/identidade.

## **1 COLONIZAÇÃO E CATEQUIZAÇÃO INDÍGENA: FORMAÇÃO DO POVO WAPIXANA NA COMUNIDADE INDÍGENA MALACACHETA**

Articular o passado historicamente não significa conhecê-lo, “tal como ele propriamente foi”. Significa apoderar-se de uma lembrança tal qual ela cintilou no instante de um perigo. (...) O

perigo ameaça, tanto o conteúdo dado da tradição como aqueles que a recebem. Para ambos é um só e mesmo perigo: deixar-se transformar em instrumento da classe dominante. (...) Ora, dominantes do momento são os herdeiros de todos aqueles que uma vez venceram.

Walter Benjamin

Conforme os arquivos etnográficos do Centro de Informação da Diocese de Roraima (1989) “os Wapixana são índios do grupo linguístico Aruak”. Rodrigues (1986, p.65) diz que “Aruák ou Arawák é o nome de uma língua falada na costa guianesa da América do Sul, na Venezuela, na Guiana, no Suriname e na Guiana Francesa”.

Com a vinda dos índios pertencentes a família linguística Karib, especificamente os Makuxi, tiveram que defender seu território bravamente, porém, após várias guerras com os Makuxi, os Wapixana foram derrotados, sendo assim obrigados a se deslocar para outra região.

Os Wapixana são relatados pela literatura e documentação do século XVIII e XIX como indivíduos dóceis, de fácil sociabilidade (CIDR, 1987) ainda assim a relação entre as duas etnias nem sempre foi tranquila, mas com o tempo ficou afável ao ponto de atualmente existir comunidades mistas (com as duas etnias).

Habitantes exclusivos das savanas, os Wapichana que estão presentes no Brasil, em sua maioria, estão localizados atualmente a nordeste de Roraima, na Região Serra da Lua, localizada entre os Rio Branco e Tacutú, bem como em comunidades mistas às margens dos rios Uraricoera, Surumu e Amajari (FARAGE, 1998).

Os índios Wapixana que estão na Guiana são vistos como mais tradicionais, que ainda pescam com timbó, e são tidos como os feiticeiros mais potentes. A vida no outro lado da fronteira é pensada como mais tradicional do que nas malocas brasileiras (Ávila, 2006). E isso geralmente se explica pelo fato de comunidades indígenas de difícil acesso não terem quase contato com o dito “homem branco” ou não-índios.

Essa etnia cedo se relacionou com os não-índios, devido ao seu caráter pacífico. Nádia Farage e Paulo Santilli (2006) afirmam que “os Wapichana assim como os Macuxi foram submetidos aos aldeamentos portugueses no mesmo fluxo temporal, de modo que foram submetidos ao trabalho escravo no Forte São Joaquim”.

A presença indígena no Forte se dava, exclusivamente, para a utilização de mão de obra para a construção e manutenção do mesmo. Foi durante essa mesma ocasião que se intensificaram os aldeamentos como parte do processo colonizador, contabilizando-se um número significativo de indígenas em cinco povoados da região, incluindo o povoamento de Nossa Senhora do Carmo (CIDR, 1989) que veio a ser posteriormente a cidade de Boa Vista.

Além do Forte São Joaquim, foram construídos internatos e igrejas, espaços que serviram de palco para a supressão das identidades culturais indígenas, numa clara inserção imposta aos indígenas no mercado local e nacional (PEREIRA, 2012). Isto se explica porque foram exatamente nesses lugares e nessa temporalidade que as transformações de identidade dessa população vão ficando evidente.

No caso dos Índios Wapixana, a sua morada no Brasil situa-se mais precisamente na Região Serra da Lua (seu nome vem da tradução do topônimo Wapixana Kayzdyky'u', no qual Kayz é 'lua' e dyky'u, 'serra'), é composta por 18 malocas, são elas: Tabalascada, Malacacheta, Canoaní, Moscow, Murirú, Alto Arraia, Manoá, Pium, São João, Jacamim, Marupá, Wapum, Água Boa, Cachoerinha do sapo, Cumarú, Jabutí, São Domingos e Bom Jesus.

Conforme Carneiro (2007, p.86):

A serra da Lua é um imenso maciço rochoso formado principalmente por material granítico e quartzito, que faz parte do complexo Guianense. A serra se destaca na paisagem por atingir mais de 1000m de altitude e ser um divisor natural entre as pediplanícies do rio Branco ao norte e a floresta Amazônica ao sul. As 18 malocas que compõem a região indígena são hoje o centro geográfico do atual território Wapixana.

Atualmente são dezoito malocas na região Serra da Lua, distribuídas em nove terras indígenas. A população atual desta região é 5000 almas em uma área de 324.390 há.

A Terra Indígena Malacacheta é a terra mais antiga que compõe a Região Serra da Lua, foi delimitada em 21 de maio de 1982 por meio da portaria nº 1227, publicada no Diário Oficial da União de 11 de junho de 1982, seu decreto de homologação é recente assinado no dia 05 de janeiro de 1996 e publicado no mesmo ano. A área foi registrada no cartório de Registro de Imóveis no Município do Bonfim/RR, conforme matrícula nº 17.305, livro 2/RG, Fls 1 e 2, ocupa cerca de 28.6031 hectares.

Diz Carneiro (2007, p.128) que:

O nome Malacacheta veio a partir de um minério descoberto em grande abundância no leito do Rio Quitauaú. A descoberta desse minério deu-se por um “branco”, o chamado Pancho, um pesquisador que veio estudar a região. O pesquisador levou para ver se tinha valor comercial, sendo assim os índios criaram uma grande expectativa de ganhar muito dinheiro com aquele minério, porém, descobriram que a malacacheta não tinha grande valor comercial.

Dessa forma o nome Malacacheta foi dado pelos índios que na língua wapixana significa PYRAT DIK. E conforme Silva, Silva e Oliveira (2013): “*pyrat* significa dinheiro e *dik* significa fezes”. “Merda de dinheiro” era essa a expressão que os wapixana utilizavam, por não valer nada.

Na memória de alguns moradores antigos, antes da Comunidade Malacacheta receber esse nome ela era chamada de Papagaio na língua wapixana *Waru*. E com a descoberta do minério o nome mudou.

A atual Malacacheta passou por processo de demarcação e até que isso ocorresse os índios wapixana passaram por situações de perda e ganho perante suas próprias terras. Isso por conta da relação com não-índios, seu território foi quase que transformado em fazendas.

Sizenando Diniz foi o homem branco presente na Malacacheta mais conhecido por conta do seu histórico, ele era um comerciante Amazonense que se dizia dono daquelas terras.

O pai do Wapixana Leandro da Costa, que foi criado pelo Sizenando Diniz e sua mulher conta que:

Com 15 anos me lembro de Malacacheta, tinha pouca gente, 10 famílias, antigamente era rico em caça. As terras eram da Dona Santinha. Meu pai foi criado por ela, dizia que era o diabo em pessoa, mulher de seu Sizenando Diniz. Segundo meu pai conta foi Rondon que demarcou o território wapixana. Quando seu Sizenando morreu o gado começou a morrer (50 mil cabeças). Sua mulher propôs a venda para o tuxaua Constantino Viana, pai de Julião. Seu Constantino ajuntou uns 10 sócios para comprar a própria terra. Isso foi, mais ou menos, em 1935. Em 1970, foi minha vez, contribui com 20 contos para pagar o INCRA. A FUNAI chegou depois.<sup>iii</sup>

Segundo o relato os índios tiveram que pagar pela própria terra à Dona Santinha e mais tarde tiveram que pagar ao INCRA. Até sair a homologação os índios wapixana perderam muitas terras para fazendeiros que foram se apropriando.

Mais uma vez minimizando seu espaço, sua morada, delimitando sua cultura e a identidade pertencente a esse povo. Para Albuquerque (2005, p. 52), “para muitos uma ruptura com seus tradicionais modos de vida”.

Quanto a educação dos wapixana da Comunidade Indígena Malacacheta nesse período eles tinham uma maneira diferente de educar, ensinar e aprender. Antes das irmãs Beneditinas chegarem às malocas para realizarem os trabalhos da catequese, ou da aprendizagem da leitura e da escrita, os wapixana já tinham meios de ensinar as crianças e jovens.

Esses ensinamentos, baseavam-se no ensino da língua wapixana, de trançar, de fazer flechas, de trabalhar na roça e os mais velhos tinham obrigação de curar os mais novos com tajás, para serem flechadores, caçadores, pescadores e para não serem preguiçosos quando se tornassem homens. Estes costumes era uma escola, passando de pai para filho.

Em 1938, quando as irmãs Beneditinas Raimunda, Conceição e Noêmia, começaram juntamente com a catequese, a ensinar a ler e escrever. Isso elas costumavam fazer nas festas de páscoa ou Natal. Em outros casos, nas festas do padroeiro da maloca, passando de 15 dias a um mês nas malocas. Isso uma vez por ano. Durante esses dias as comunidades participavam, não era excluído ninguém. O tuxaua não deixava ninguém faltar, pois se faltassem era chamado a atenção. Este trabalho era desenvolvido pela manhã e pela tarde. Além do ensino religioso, da aprendizagem da escrita e da leitura, as irmãs ensinavam as mulheres a bordar, fazer crochê, costurar e higiene. Enquanto que as crianças só brincavam (PPP, 2011, p. 17).

No começo o trabalho das irmãs não teve muito sucesso, por motivo das crianças, jovens e adultos só falavam a própria língua wapixana. Mas mesmos com o insucesso as irmãs não desistiram, levaram o trabalho em frente. Só depois de vários anos é que começaram a perceber que o povo havia aprendido alguma coisa. Este trabalho durou dez anos, ou seja, até 1948.

Isso significa dizer que até a chegada das irmãs beneditinas, o povo wapixana falava exclusivamente sua língua materna, porém, com tanto esforço que elas fizeram para que eles aprendessem a língua portuguesa isso acabou influenciando na perda da prática de sua própria língua. O costume que havia de trançar, fazer flechas, ir pra roça e falar a língua wapixana aos poucos foi se perdendo e novos costumes foram adquiridos. É como Thompson contribui fazendo

essa relação do costume que em geral se desenvolvem, são produzidos e criados. Para Carter (apud Thompson 1998, p. 86):

Pois um costume tem início e se desenvolve até atingir sua plenitude da seguinte maneira. Quando um ato razoável, uma vez praticado, é considerado bom, benéfico ao povo e agradável à natureza e à índole das pessoas, elas o usam e praticam repetidas vezes, e assim, pela frequente iteração e multiplicação do ato, ele se torna costume; e se praticado sem interrupção desde tempos imemoriais, adquire força de lei.

Ou seja, frente a submissão desses povos o ensinamento de aprender a ler e escrever na língua portuguesa ganhou força de tanto que foi praticado, e a língua aos wapixana foi se perdendo. O que posteriormente vai influenciar na luta por uma educação que tem como prioridade o resgate principalmente dos ensinamentos em língua materna.

Vale ressaltar que este trabalho que as irmãs fizeram, se desenvolveu em algumas malocas, como por exemplo, na Tabalascada, que iniciou em 1932, antes da Malacacheta, sendo desenvolvido pelas irmãs Raimunda, Margarida, Ranildes e Josefina.

O trabalho foi desenvolvido na Malacacheta e também na Escola do Canoaní. Nas Malocas Alto Arraia, Jacamim, Manoá, Marupá, Moscou, Pium e Wapun, as irmãs Beneditinas não fizeram nenhum trabalho por motivo do difícil acesso. De 1949 a 1950, houve a troca de missionários passando de Beneditinos para os missionários da Consolata (PPP, 2011, p. 17).

Então as malocas foram desassistidas no sentido da aprendizagem do ler e do escrever na língua portuguesa, ficando as visitas dos padres e irmãs só no ensino religioso. Os padres incentivaram os índios a esperar, pois o governo iria fazer escolas com professores pagos para lecionar. Os pais vendo a necessidade dos filhos em aprender a ler e a escrever procuravam soluções para conseguir uma escola com professor para ensiná-los a ler e a escrever.

## **2 LUTA SOCIAL: CRIAÇÃO DA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA SIZENANDO DINIZ**

A história humana não se desenrola apenas nos campos de batalha e nos gabinetes presidenciais. Ela se desenrola também nos quintais entre plantas e galinhas, nas ruas de

subúrbios, nas casas de jogos, nos prostíbulos, nos colégios,  
nas usinas, nos namoros de esquinas.

Ferreira Gullar

Quando nos referimos a movimentos, lutas, organizações e práticas sociais, geralmente nos vemos a cabeça, os grandes movimentos sociais que ocorrem e ocorreram nos centros urbanos, às articulações que se formam com maior intensidade a partir da década de 1970, as greves, os sindicatos, e toda forma de organização que germinam por todos os cantos do território brasileiro, e que buscam resguardar as relações do indivíduo com o meio ambiente, a cultura, o lazer e a família, são nos dada de forma bastante peculiar. Essas formas de resistência e organização, não foi uma constante somente nos grandes centros espalhou-se por todo o Brasil.

Como é o caso da luta dos povos indígenas por uma educação escolar específica e diferenciada, que ganhou força também na década de 70. Atualmente, na Comunidade Malacacheta existe a escola fruto de uma luta constante das lideranças indígenas, escola essa que “homenageia” o comerciante e fazendeiro mais conhecido da região, a Escola Estadual Indígena Sizenando Diniz, criada pelo decreto nº233 de 13 outubro de 1953, assinado pelo governador do território Federal do Rio Branco José Luíz de Araújo Neto, que implantou esta devido as reivindicações dos moradores da comunidade. Essa homenagem até hoje não foi entendida por muitos indígenas e ainda é muito questionada, pelo fato de Sizenando Diniz e sua esposa terem apossado da terra indígena como suas, e fazendo com os índios o pagassem taxas e tributos.

A escola Sizenando Diniz, teve como marco inicial em sua história o ano de 1959, data que ocorreu a aula inaugural na instituição, tendo como primeiro professor o senhor Clodomiro, que direcionou seus conhecimentos ao ensino de crianças da comunidade, sendo este trabalho de educador neste primeiro momento remunerado pelos pais das crianças matriculadas (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2011, p. 19).

A primeira contratação efetiva de um agente público, na qualidade de professor da Escola Sizenando Diniz, ocorreu em 1960, e implementado pelo poder público municipal de Boa Vista, onde a professora Maria Teodora Pereira na condição de docente contratada, ministrou aulas até o ano de 1964. Aulas estas

realizadas na capela de São José e somente em 1965 vieram outros professores contratados pelo governador do então ex Território Federal do Rio Branco.

A partir da década de 70, havia uma intensa discussão sobre de como seria a educação indígena, e após várias reuniões regionais, as reivindicações das lideranças foram atendidas. Em 1983 foi criado o decreto N°045 de 21 de junho de 1983 pelo Major Brigadeiro Vicente de Magalhães Moraes, onde foram decretadas várias escolas à categoria de 1º Grau, dentre elas a Sizenando Diniz que na época pertencia ao município de Bonfim.

A educação escolar indígena já vinha sendo discutida e repensada pelas lideranças das comunidades indígenas. Em 1985, foi publicada pelo ministério da Educação a possibilidade das escolas indígenas funcionarem de acordo com as reivindicações das lideranças. No mesmo ano, dia 17 de setembro foi realizado um encontro para discutir sobre o dia D com o lema: “Que escola temos? Que escola queremos?” Esse encontro aconteceu em Boa vista com participação de mais de cem tuxauas e professores.

Depois de um período de lutas, dia 1º de janeiro de 1986 em uma reunião realizada na comunidade Canauanin as lideranças decidiram que a escola indígena seria na comunidade de malacacheta que funcionaria como centro de formação wapixana para atender os alunos da região Serra da Lua (PPP, 2011, p. 19).

Na ocasião estavam presentes 11 tuxauas que foram decisivos para o funcionamento do centro de formação wapixana, onde este centro tinha como principal objetivo: formar monitores que viessem de qualquer comunidade pertencente a região, para depois retornarem as suas comunidades e trabalharem valorizando o artesanato e a língua materna.

Diante de uma grande demanda de alunos concludentes da 8ª série do ensino fundamental e o centro de formação ter alcançado o seu principal objetivo de formar monitores (professores) para trabalhar na sua comunidade de origem e outros terem dificuldade de continuarem seus estudos na capital, por falta de custeio financeiro, moradia, alimentação e outros, levou muitos alunos a desistirem de estudar. Diante desta dificuldade, em uma assembleia regional fez-se necessário que as lideranças reivindicassem a implantação do ensino médio no centro de formação wapixana que se concretizou através da lei federal nº 9.394/96, art. 24, inciso v11 e parecer nº 17/02 do CEE/RR, publicada no diário oficial nº 203 de 22/10/2002 que estabelece normas sobre a criação e funcionamento das escolas

indígenas, autorização e reconhecimento de cursos no âmbito da educação básica no Estado de Roraima (PPP, 2011, p. 20).

As Organizações Indígenas espalhadas por todo o Brasil estimularam e possibilitaram momentos de reflexão, discussão, formação, troca de experiência e avaliação para os professores, as lideranças e outros agentes envolvidos e interessados na educação escolar indígena, através de encontros, cursos, assembleias e outros eventos. Nos últimos anos, foram realizados grandes encontros de professores indígenas. A partir de 1994, o movimento indígena priorizou encontros locais para melhor articulação dos professores das aldeias mais distantes e para divulgar o novo processo em curso (LUCIANO, 2006, p. 143).

Essa luta das organizações se justifica pelo processo que a educação escolar indígena vinha passando, em alguns casos a “condição de inferioridade” que algumas comunidades passaram no seu processo histórico influenciou no desejo entre os professores indígenas, pela educação escolar nas aldeias (BRUNO, 2006).<sup>iv</sup>

Houve a necessidade de uma ação pedagógica que despertasse uma “sensibilidade para a diferença” (GOMES, 2001, p. 427).

É como reforça Boff (apud SADER, 1988, p. 51) [...] mediante as associações, se transforma num povo que começa a recuperar a sua memória histórica perdida, elabora uma consciência de sua situação, constrói um projeto de seu futuro e inaugura práticas de mobilização para mudar a realidade circundante.

Com a implantação de várias escolas indígenas os questionamentos se voltaram para os modelos da educação escolar indígena que contemplasse uma reafirmação da própria etnia. Nesse sentido a proposta se fundamenta em que:

- Escolas indígenas deverão ter currículos e regimentos específicos, elaborados pelos professores indígenas, juntamente com suas comunidades, lideranças, organizações e assessorias;
- As comunidades indígenas devem, juntamente com os professores e as organizações, indicar a direção e a supervisão das escolas;
- As escolas indígenas deverão valorizar culturas, línguas e tradições de seus povos;
- É garantida aos professores, comunidades e organizações indígenas a participação paritária em todas as instâncias – consultivas e deliberativas de órgãos públicos governamentais responsáveis pela educação escolar indígena;
- É garantida aos professores indígenas uma formação específica, atividades de reciclagem e capacitação periódica para o seu aprimoramento profissional;
- É garantida a isonomia salarial entre professores índios e não índios;
- É garantida a continuidade escolar em todos os níveis aos alunos das escolas indígenas;

- As escolas indígenas deverão integrar a saúde em seus currículos, promovendo a pesquisa da medicina indígena e o uso correto dos medicamentos alopáticos;
- O Estado deverá equipar as escolas com laboratórios, onde os alunos possam ser treinados para desempenhar papel esclarecedor junto às comunidades no sentido de prevenir e cuidar da saúde;
- As escolas indígenas serão criativas, promovendo o fortalecimento das artes como formas de expressão de seus povos;
- É garantido o uso das línguas indígenas e dos processos próprios de aprendizagem nas escolas indígenas;
- As escolas indígenas deverão atuar junto às comunidades na defesa, na conservação, na preservação e na proteção de seus territórios;
- Nas escolas dos não-índios serão corretamente tratadas e veiculada a história e a cultura dos povos indígenas brasileiros, a fim de acabar com os preconceitos e o racismo;
- Os municípios, os estados e a União devem garantir a educação escolar específica às comunidades indígenas, reconhecendo oficialmente suas escolas indígenas de acordo com a Constituição Federal;
- Deve ser garantida uma Coordenação Nacional de educação escolar indígena, interinstitucional, com a participação paritária de representantes dos professores indígenas. (LUCIANO, 2006, p.144)

O movimento indígena brasileiro reconhece que o processo de formulação e de execução da prática educacional no país vem se apresentando de forma cada vez mais respeitosa em relação às culturas e aos interesses dos povos indígenas. No entanto, considera que ainda é preciso avançar, para que de fato tenhamos não somente princípios teóricos e políticos socioculturalmente adequados mas, sobretudo, mecanismos administrativos e financeiros que garantam efetivamente o direito dos povos indígenas de desenvolverem processos político-pedagógicos próprios e com autonomia.

De acordo com Marilena Chauí, apontado no prefácio da obra: Quando Novos Personagens Entraram em Cena, de Eder Sader mostra nessa obra como os movimentos sociais articulando com o movimento indígena é capaz de produzir um novo sujeito; um sujeito coletivo; um sujeito diferente do moderno que é um sujeito individualista e racional. É um sujeito coletivo que ganhou visibilidade pública.

Gerson Rodrigues de Albuquerque legitima as lutas como fortalecimento de laços coletivos, de sentimentos comunitários, enquanto trabalhadores, de manutenção de suas residências, roçados, sacrifícios e privações, da longa jornada de trabalho, da fome, das doenças enfim de seu espaço territorial, cultural e social, que possibilitam identificar-se como tendo e sendo parte de problemas que devem ser solucionados em conjunto.

Este contexto histórico de articulação dentro do próprio modo de vida, demonstra o quão o *homem da mata* passa a se ajudar, a buscar nos sindicatos, nas

reservas extrativistas, formas de se defender, defender suas tradições, seu território, pois estas organizações são realizadas a partir da circulação dos saberes, da amizade, dos valores, das construções do convívio.

Na perspectiva de Eder Sader a organização e a formação de diversos segmentos sociais em defesa da estruturação de uma comunidade, a luta por dignidade, educação, saúde, transporte, lazer, enfim, por todos os direitos constitucionais que deveriam ser realizados pelo Estado, são agora estabelecidos e concretizados através dos Sindicatos, dos Clubes, Casas de Apoio, na união destes sujeitos históricos, na construção e transformação destas comunidades.

Sob uma perspectiva política, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional/LDBEN 9394/96 no artigo 78, Título VIII, reconhece o direito dos indígenas a uma educação diferenciada dos demais segmentos da população brasileira, preconizando o dever do Estado em oferecer uma educação escolar bilíngue e intercultural no sentido de fortalecimento as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade:

I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Orwel (apud SILVA 2003, p. 62) atribui à memória, portanto, amplo espaço na definição de identidades coletivas. E para que isto possa ocorrer, a LDB determina a articulação dos sistemas de ensino para a elaboração de programas integrados de ensino e pesquisa, que contem com a participação das comunidades indígenas em sua formulação e que tenham como objetivo desenvolver currículos específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades.

Nesse contexto Raymond Williams na obra *Marxismo e Literatura* propõe inúmeras reflexões acerca de alguns conceitos e dentre elas está exatamente na *Cultura e a Língua*. Não se atendo à uma definição mas pelo processo evolutivo ao longo dos séculos. E no século XVIII o conceito de cultura ganha um conceito “moderno” chamado de *Civilização* sendo um processo secular e histórico, mas que teve suas divergências visto como superficial em contraposição a um estado natural.

Para o marxismo a civilização se atribuía à sociedade burguesa, produzindo não só a riqueza mas também ordem e refinamento, pobreza desordem e degradação. E a questão da língua foi uma compreensão dos historiadores da “civilização” que entra em discussão o observador e o observado ou como Stuart Hall diz dominador e dominado.

Williams (1971, p.33) afirma:

Numa fase posterior desse contato entre o observador privilegiado e um material de língua estrangeira, nas circunstâncias especiais da América do Norte onde centenas de línguas americanas nativas (ameríndias) corriam o risco de desaparecer após a conclusão da conquista e domínio de europeus.

Isso reforça o histórico da língua do povo wapixana, que numa relação de hierarquia entre observador-observado os hábitos linguísticos estudados e dialetos adquiridos fez com que desaparecesse parte da sua língua materna após a conquista de suas terras. “Assim, a fala viva dos seres humanos em suas relações sociais específicas no mundo foi teoricamente reduzida a casos e exemplos de um sistema que estava além deles” (WILLIAMS, 1979, p. 34). Sistema esse “social” controlador, por isso a grande preocupação das lutas dos povos indígenas está em reverter essa situação onde sua língua materna tem que ser falada de tal modo que não se perca.

Atualmente, os wapixana da Escola Estadual Indígena Sizenando Diniz por meio do seu Projeto Político Pedagógico contemplam o ensino da língua materna, cantos e danças dos povos, arte indígena, técnica agrícola indígena com os projetos do pomar, boi no campo, horta escolar, conhecimento da medicina tradicional, culinária indígena, trabalha com datas comemorativas das comunidades indígenas, atua como Centro de Formação Integrado da Serra da Lua sendo instrumento de revitalização da cultura indígena. Promovendo na instituição de ensino o fortalecimento a responsabilidade da família como elemento gerador de conhecimento dentro do processo de ensino aprendizagem e desenvolver parcerias entre escola e comunidade.



Alunos e Professores da Escola Estadual Indígena em Oficina de Artesanato.

Fonte: Escola Estadual Indígena Sizenando Diniz

Nessa perspectiva, os povos indígenas têm hoje uma nova consciência sobre a sua realidade histórica e construindo continuamente seu próprio processo a partir das suas reflexões. A partir dessas reflexões a respeito da sua própria cultura é possível assemelhar com o que Hall (2006, p. 58), considera: as memórias do passado; o desejo por viver em conjunto; a perpetuação da herança. Os índios wapixana procuram preservar, valorizar e reafirmar sua cultura e etnicidade a partir das suas experiências vividas.

A consciência das contradições e das complexidades dos problemas e dos desafios enfrentados é acrescentada aos conhecimentos tradicionais, à necessidade de entender a dinâmica da sociedade envolvente, assim como ter o domínio dos novos saberes que ajudem no encaminhamento das variadas situações.

É possível também se apropriar ao falar de índios wapixana como sujeitos sociais que “experimentaram a dominação, a transgressão, a resistência forjando negociações e alternativas a partir das suas necessidades, impregnadas de significações culturais”. (ANTONACCI, 1998, p. 07).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do século XVI até a metade do século XX, a educação escolar das comunidades indígenas brasileiras esteve diretamente relacionada com a catequização e a integração forçada dos índios à sociedade nacional. As Legislações anteriores estabeleciam que era dever da União incorporar os índios à comunidade nacional. Nesse processo, o ambiente escolar entre os grupos indígenas serviu de instrumento de imposição de valores alheios e de negação de sua própria identidade e cultura.

Somente nos últimos anos, o Brasil passou a reconhecer que é um país constituído por rica diversidade de grupos étnicos e a legislação concedeu a esses povos o direito à manutenção de suas especificidades culturais, históricas e linguísticas, mudando também, a política governamental em relação à educação escolar indígena.

As mudanças só foram conseguidas em meados da década de 70, quando o movimento indígena, no Brasil, começou a tomar forma, rompendo com um processo de dominação que lhe foi imposto por vários séculos, começando a organizar-se para enfrentar a maneira de atuar do Estado brasileiro.

Em Roraima não foi diferente, por uma educação escolar diferenciada ocorreram diversas assembleias indígenas, resultando no fortalecimento da ação conjunta dos tuxauas e aliados reivindicando uma educação escolar em que fosse contemplada também a cultura indígena, especificamente a garantia do índio falar na sua própria língua. A questão da educação escolarizada foi se constituindo num tema de interesse bastante significativo para as lideranças indígenas, professores e as comunidades em geral. Encontros e debates foram construindo ideias por uma educação condizente com a realidade indígena.

A educação escolar indígena virou uma pauta política relevante dos índios, do movimento indígena e de apoio aos índios. Deixou de ser uma temática secundária, ganhou importância na medida em que mobiliza diferentes atores, instituições e recursos. Encontros, reuniões e seminários têm se tornado recorrentes para a discussão da legislação educacional, de propostas curriculares para a escola indígena, de formação de professores índios, do direito de terem uma educação que atenda a suas necessidades e a seus projetos de futuro. Hoje não mais se discute se os índios têm ou não que ter escola, mas sim que tipo de escola.

Nesta luta pela educação escolar diferenciada se destaca a luta pela manutenção e até a construção da identidade do povo indígena de Roraima.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Gerson Rodrigues de. *Trabalhadores do Muru, o rio das cigarras*. Rio Branco: EDUFAC, 2005. 177 p. (Série Dissertações e Teses).
- ANTONACCI, Maria Antonieta. Apresentação. In: *Projeto História 16*. São Paulo: Educ, fevereiro/1998.
- ÁVILA, Thiago. Biopirataria e os Wapichana: etnografia sobre a bioprospecção e o acesso aos recursos genéticos na Amazônia Brasileira. *Revista de Estudos e Pesquisas*, FUNAI, Brasília, v.3, n.1/2, p.225-260, jul./dez. 2006.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, nº. 9.394, 20 dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)> Acesso em: 31 de julho 2014.
- CARNEIRO, João Paulo Jeannine Andrade. *A morada dos wapixana atlas toponímico da Região Indígena da Serra da Lua – RR*. São Paulo: 2007.
- CIDR. *Índios de Roraima: Macuxi, Taurepang, Ingarikó, Wapixana*. Coleção histórico-antropológica Nº 1. Boa Vista: Editora Gráfica Coronário, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Índios e brancos em Roraima*. Coleção histórico-antropológica. nº 2. Boa Vista: Editora Gráfica Coronário, 1989.
- FARAGE, Nádia. Os Múltiplos da Alma: um inventário de práticas discursivas Wapishana. In: *Itinerários. Araraquara*, nº 12, 1998.
- \_\_\_\_\_; SANTILLI, Paulo. Estado de sítio. Territórios e identidades no vale do rio Branco. In: CARNEIRO DA CUNHA, M. (org.) *História dos Índios no Brasil*. São Paulo: Cia. Das Letras, 2006
- GOMES, Joaquim B. Barbosa. *Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade*. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- LUCIANO, Gersem dos Santos. *O índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Ministério da Educação,

- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.
- PEREIRA, Zineide Sarmiento. *O movimento indígena em Roraima: a trajetória das organizações*. In: FERNANDES, Maria Luzia & GUIMARÃES, Manoel Luiz Lima Salgado. *História e diversidade: política, gênero e etnia em Roraima*. Boa Vista: UFRR, p. 107-141, 2012
- PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. *Centro de Formação Wapichana: Escola Estadual Indígena Sizenando Diniz*. Malacacheta - RR, 2011.
- RODRIGUES, Aryon. Dall'Igna *Línguas Brasileiras: Para o conhecimento das línguas indígenas*. 2.ed. São Paulo, (1986) 1994.
- SADER, Eder. *Quando novos personagens entraram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970-80*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- SAMPAIO, Patrícia Melo; ERTHAL, Regina de Carvalho. *Rastros da memória: histórias e trajetórias das populações indígenas na Amazônia*. Manaus: EDUA, 2006.
- SILVA, Bazilio da; Silva, Nilzimara de Souza; Oliveira, Odamir de. [et al] *Paradakary urudnaa: dicionário Wapichana/português, português/wapichana*. Boa Vista: EDUFRR
- SILVA, Marcos A. da. *História: o prazer em ensino e pesquisa*. São Paulo: Brasiliense, 2003.
- THOMPSON, Edward Palmer. *Costumes em comum*. Revisão técnica: Antonio Negro, Cristina Meneguello, Paulo Fontes. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- WILLIAMS, Raymond. *Marxismo e Literatura*. Oxford University Press, de Londres, Inglaterra: 1971.

## NOTAS

---

<sup>i</sup> Nome da Comunidade Indígena Malacacheta na língua wapixana;

<sup>ii</sup> Licenciada em História pela Universidade Estadual de Roraima. Especialista em Metodologias no Ensino de História e Geografia pela Faculdade Internacional de Curitiba. Aluna do Curso de Licenciatura em Geografia pelo PARFOR na Universidade Estadual de Roraima e Mestranda em História pela Universidade Federal do Amazonas.

<sup>iii</sup> Entrevistado: Leandro da Costa, 63 anos, maloca da Malacacheta apud Carneiro 2007.

<sup>iv</sup> BRUNO, Paulo Roberto Abreu. “Pra frente” com a escola: reflexões sobre a educação escolar Ticuna. Rastros da Memória: histórias e trajetórias das populações indígenas na Amazônia, Patrícia Melo Sampaio e Regina de Carvalho Erthal (org.). - Manaus, p.237-278, 2006.