



Coletânea Sociedade e Fronteira

**CIDADANIA, EDUCAÇÃO E POLÍTICA:
Processos Sociais e Fronteiras em Movimento**

Ana Lúcia de Sousa
Maxim Repetto
(organizadores)



CIDADANIA, EDUCAÇÃO E POLÍTICA:
Processos Sociais e Fronteiras em Movimento

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA – UFRR

REITOR

Jefferson Fernandes do Nascimento

VICE-REITOR

Américo Alves de Lyra Júnior

EDITORA DA UFRR

Diretor da EDUFRR

Cezário Paulino B. de Queiroz

CONSELHO EDITORIAL

Alexander Sibajev

Edlauva Oliveira dos Santos

Cássio Sanguini Sérgio

Guido Nunes Lopes

Gustavo Vargas Cohen

Lourival Novais Néto

Luis Felipe Paes de Almeida

Madalena V. M. do C. Borges

Marisa Barbosa Araújo

Rileuda de Sena Rebouças

Silvana Túlio Fortes

Teresa Cristina E. dos Anjos

Wagner da Silva Dias



Editora da Universidade Federal de Roraima
Campos do Paricarana – Av. Cap. Ene Garcez, 2413,
Aeroporto – CEP: 69.310-000. Boa Vista – RR – Brasil
e-mail: editora@ufr.br / editoraufrr@gmail.com
Fone: + 55 95 3621 3111

A Editora da UFRR é filiada à:





Coletânea Sociedade e Fronteira
Vol. 2

CIDADANIA, EDUCAÇÃO E POLÍTICA:
Processos Sociais e Fronteiras em Movimento

Ana Lúcia de Sousa
Maxim Repetto
Organizadores



EDUFRR
Boa Vista - RR
2017

Copyright © 2017
Editora da Universidade Federal de Roraima

Todos os direitos reservados ao autor, na forma da Lei.
A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei n. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Revisão Ortográfica

Fábio de Almeida Carvalho

Projeto Gráfico e Capa

George Brendom Pereira dos Santos

Diagramação

George Brendom Pereira dos Santos

Dados Internacionais de Catalogação Na Publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal de Roraima

C694 Coletânea sociedade e fronteira: cidadania, educação e política: processos sociais e fronteiras em movimento / Ana Lúcia de Sousa, Maxim Repetto, organizadores. – Boa Vista : Editora da UFRR, 2017.

203 p. : il. (Coletânea Sociedade e Fronteira; v. 2)

E-book ISBN: 978-85-8228-227-6

1 – Cidadania. 2 – Fronteira. 3 – Política. 4 – Educação. 5 – Cultura. I. Título. II – Sousa, Ana Lúcia de (organizadora). III – Repetto, Maxim (organizador).

CDU – 37.015.4

A exatidão das informações, conceitos e opiniões é de exclusiva responsabilidade dos autores

Apresentação.....	6
Ana Lúcia de Sousa; Maxim Repetto	
O exercício da cidadania dos povos indígenas em Roraima, Brasil: reflexões sobre a diversidade na América Latina.....	10
Alina Celarié; Maxim Repetto	
Políticas indigenistas para nacionais.....	26
Mariana Lima da Silva; Felipe Kern Moreira	
Experiências de vida dos estudantes africanos na UFRR em Roraima/Brasil.....	50
Izaulina Videira Ramos Lourenço; Leandro Roberto Neves	
Conhecimentos culturais da comunidade Maruwai.....	64
Edite Andrade; Maxim Repetto	
Educação e currículo: uma contribuição para a história da educação de Roraima.....	85
Aracy de Souza Andrade; Ana Lúcia de Sousa	
Inclusão de discentes venezuelanos nas Escolas Municipais da área urbana de Pacaraima.....	112
Sandra Elaine Trindade da Paz; Ana Lia Farias Vale	
A criação do Território Federal do Rio Branco e as disputas por espaço na arena política.....	138
Manoel Ribeiro Lobo Junior; Jaci Guilherme Vieira	
Entre o “Pau Brasil” e as “Muitas Águas”: Os Wapichana e colonização na fronteira Brasil – Guiana.....	157
Heleno Guedes Montenegro Filho; Alfredo Ferreira de Souza	
Marcos tipológicos do Comércio Formiga entre cidades gêmeas nas fronteiras internacionais.....	181
Max André de Araújo Ferreira; Elói Martins Senhoras	

APRESENTAÇÃO

Em Janeiro de 2016 apresentamos à comunidade universitária e à sociedade o primeiro volume da *Coletânea Sociedade e Fronteiras*. Naquele momento chamávamos atenção para o papel estratégico das universidades públicas na Amazônia, no enfrentamento dos desafios da região, em particular na formação qualificada de pessoas para atuar na sociedade, seja na docência, seja na produção do conhecimento necessário para criar as condições de superação das desigualdades regionais e sociais.

Com essa perspectiva, isto é, com a proposição firme de ser parte de um amplo processo de reflexão sobre as muitas dimensões da vida em sociedade, particularmente em regiões com o nível de complexidade que apresenta a região amazônica e sua diversidade, o Programa de Pós-graduação Sociedade e Fronteiras vem se consolidando e buscando consolidar esse processo de produção e socialização de conhecimentos.

Assim, apresentamos o segundo volume dessa *Coletânea Sociedade e Fronteiras*, intitulado ***Cidadania, Educação e Política: Processos Sociais e Fronteiras em Movimento***, com o qual fortalecemos uma linha editorial destinada a divulgar os trabalhos produzidos por nossos estudantes e professores, respondendo ao grande desafio de fortalecer suas linhas de pesquisa e a qualidade na formação de pesquisadores.

Esta coletânea é formada por textos escritos em coautoria por estudantes formados no PPGSOF e seus orientadores, selecionados em chamada pública de nosso programa. Os trabalhos tratam sobre diversas problemáticas regionais, amazônicas e internacionais, abordando os temas em uma dupla perspectiva: dialogar com problemáticas sociais e autores contemporâneos, por um lado; promover uma divulgação científica que fortaleça pesquisas e estudos na área interdisciplinar das Ciências Sociais e Humanas, por outro.

Devemos ressaltar que o PPGSOF vem ocupando um espaço importante na formação em nível de pós-graduação na UFRR e em Roraima e cada vez amplia mais suas ações e parcerias de pesquisa na Amazônia e para além das fronteiras nacionais, aprofundando o estudo das diferentes problemáticas sociais, culturais, étnicas, migratórias, transfronteiriças, ambientais, de desenvolvimento, assim como problematizando as políticas públicas em relação a estes temas. No corpo do livro encontraremos artigos de diferentes temáticas, que nos permitem analisar e refletir alguns destes aspectos mencionados.

O primeiro bloco de artigos apresenta um debate sobre populações indígenas e estudantes africanos no Brasil, tendo como eixo central a questão da cidadania.

Para iniciar essas reflexões temos o texto de *Alina Celarié e Maxim Repetto*, **O exercício da cidadania dos povos indígenas em Roraima, Brasil: Reflexões sobre a diversidade na América Latina**. O artigo apresenta reflexões sobre diferentes dimensões que envolvem a cidadania e os sentidos atribuídos a ela a partir da perspectiva e prática dos povos indígenas em Roraima e na América Latina. Dessa forma resgatam diferentes visões de líderes de organizações e movimentos indígenas em Roraima que permitem ampliar os alcances e possibilidades reais e conceituais do exercício cidadão na vida em sociedade. Esta perspectiva questiona a visão liberal que hegemoniza uma visão monocultural sobre o exercício da cidadania e permite pensar novas dimensões e alcances sobre o sentido de viver uma cidadania plena.

Mariana *Lima da Silva* e *Felipe Kern Moreira*, ainda no contexto das questões que envolvem a realidade amazônica, suas relações fronteiriças e o debate sobre cidadania, trazem uma reflexão sobre as **Políticas Indigenistas para Nacionais**. Nesse texto apresentam uma leitura sobre os desdobramentos do acesso a políticas públicas por indígenas transfronteiriços, na fronteira entre Brasil e Guayana. Para o qual consideram o contexto histórico, as normativas e os indicadores socioeconômicos na formulação e implementação das políticas indigenistas, bem como os desdobramentos do acesso a essas políticas por indígenas transitam nesses dois países.

Ainda nesse debate temos o artigo de *Izaulina Videira Ramos Lourenço* e *Leandro Roberto Neves*, apresentando as **Experiências de vida dos estudantes africanos na UFRR em Roraima / Brasil**. O texto analisa as experiências de vida de estudantes africanos vinculados ao Programa de Estudantes Convênio de Graduação / PEC-G da UFRR, entre 2012 e 2015. A partir da entrevista de nove estudantes, analisa as impressões deles nesta experiência de mobilidade acadêmica, a qual esteve marcada por problemáticas identitárias, preconceitos raciais e dificuldades envolvendo questões cotidianas e de sobrevivência. Tais problemáticas levaram os estudantes de diversos países africanos, com suas identidades e diferenças, a se unirem como mecanismo de autoproteção, levando a uma nova convivência, como migrantes temporários, no Brasil.

No campo da educação e suas dimensões numa região de múltiplas fronteiras – geopolíticas, de identidades, de conhecimentos, para citar algumas -, apresentamos três artigos, com diferentes abordagens dessa importante temática.

Edite Andrade e *Maxim Repetto* nos trazem uma reflexão sobre os **Conhecimentos Culturais da Comunidade Maruwai**, centrado no processo de formação so-

cial dos jovens indígenas nesta comunidade localizada na Terra Indígena São Marcos, na qual vivem pessoas dos povos wapichana e macuxí. O trabalho é centrado no estudo da Teoria da Atividade e no Método Indutivo Intercultural, a partir dos quais analisam o calendário socionatural da comunidade, para identificar as principais atividades sociais das quais participam os jovens. Neste sentido a análise das atividades sociais das quais participam os jovens, permite analisar diferentes fatores que participam do processo de formação social, do qual participam a escola, a igreja e as mudanças sociais vividas pela comunidade.

Aracy de Souza Andrade e Ana Lúcia de Sousa apresentam uma análise sobre **Educação e Currículo em Roraima: uma Contribuição para a História da Educação de Roraima**. A partir de uma reflexão geral sobre os a questão dos currículos escolares no Brasil, contextualizam algumas problemáticas sociais importantes sobre as quais o contexto de Roraima exige atenção. Dentre estes aspectos ressaltam questões identitárias, em especial relativas à população indígena e a formação do próprio estado e dos processos escolares. Estes processos nem sempre são tão claros, uma vez que diversas atividades curriculares geram dúvidas e conflitos, sugerindo que as problemáticas regionais possam ter o destaque que merecem nos debates e decisões relativas ao currículo escolar em Roraima.

Sandra Elaine Trindade da Paz e Ana Lia Farias Vale falam sobre a **Inclusão de Discentes Venezuelanos nas Escolas Municipais da Área Urbana de Pacaraima**. Trata-se de uma análise sobre o sistema de inclusão social de discentes de origem venezuelana nas escolas municipais da área urbana do município de Pacaraima. Neste sentido apresentam as políticas públicas educacionais em Pacaraima, voltadas para a inclusão escolar de venezuelanos e brasileiros que residem do outro lado da fronteira, o que não os isenta de situações conflitivas quanto à identidade, as línguas faladas pelos mesmos, assim como pelo ambiente escolar nas escolas de Pacaraima e as possibilidades de diálogo e integração.

O terceiro bloco de artigos nos ajuda a pensar as questões sociais e políticas de Roraima, por meio de sua constituição histórica e relações transfronteiriças.

Assim, *Manoel Ribeiro Lobo Junior e Jaci Guilherme Vieira*, com o artigo **A Criação do Território Federal do Rio Branco e as Disputas por espaço na Arena Política** apresentam uma análise sobre as disputas políticas que envolveram o processo de criação do Território Federal do Rio Branco (1943), a criação do Território Federal de Roraima (1962), até o golpe militar de 1964. Neste período os grupos de poder tradicionais regionais (nativistas) e partidos políticos na época, tornaram-se representantes do poder político e econômico, num contexto de

conflitos entre estes grupos de poder locais e os governantes (forasteiros) que representavam o governo federal. Trata-se de importante contribuição para refletir sobre a história política de Roraima.

Helena Guedes Montenegro Filho e Alfredo Ferreira de Souza nos conduzem a um maior conhecimento de Roraima e das populações indígenas. No artigo **Entre o “Pau Brasil” e as “muitas águas”: Os Wapichana e colonização na fronteira Brasil – Guiana** os autores argumentam que para se conhecer e entender melhor os Wapichana, povo indígena que habita a região do extremo sul da Guiana e extremo norte Brasil, é importante verificar como se deu a colonização do vale do Rio Branco e como ocorreram os encontros dos povos dessa região com os colonizadores ocidentais, tanto da colônia holandesa – hoje Guiana –, quanto da portuguesa – hoje Brasil –, desde o final do Século XVIII, a fim de comparar a maneira como cada um desses estados nacionais lidou com os índios e o processo de ocupação desses territórios.

E finalmente, numa perspectiva mais ampla, mas com forte relação com nossa realidade, temos o artigo de *Max André de Araújo Ferreira e Elói Martins Senhoras*, que apresentam uma reflexão sobre os **Marcos Tipológicos do Comércio Formiga entre Cidades Gêmeas nas Fronteiras Internacionais**. Os autores mostram diferentes modalidades de comércio formiga, seja nos marcos legal, aparentemente legal ou ilegal; assim como diferentes modelos de análise do comércio formiga em países fronteiriços. Esse tipo de comércio está sujeito a diferenças de regimes, de tributação, aduaneiros entre outros. E os distintos modelos de análise mostram a complexidade desta situação, muitas vezes favorecida pela própria descentralização ou pouca efetivação das políticas de controle das fronteiras nacionais e pelos desafios da integração efetiva promovida pelos respectivos países.

Finalmente, convidamos nossos leitores a participarem desse processo de debate, de reflexão sobre a realidade amazônica. Um debate que, ao fim das contas, é sobre nossa própria história, sobre nossas vidas, sobre nossa humanidade. E o conhecimento dessa realidade pode abrir caminhos essenciais para as transformações essenciais que a realidade exige.

*Ana Lúcia de Sousa
Maxim Repetto
(Organizadores)*

Boa Vista, 06 de dezembro de 2016.

ARTIGO

O EXERCÍCIO DA CIDADANIA DOS POVOS INDÍGENAS EM RORAIMA, BRASIL: REFLEXÕES SOBRE A DIVERSIDADE NA AMÉRICA LATINA

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo geral debater e compreender as diferentes dimensões da cidadania e os sentidos atribuídos a ela a partir da perspectiva e prática dos povos indígenas em Roraima e tem como objetivos específicos compreender as diferentes visões de líderes de organizações e movimentos indígenas em Roraima sobre o conceito de cidadania; com base nisso, poder-se-á debater e entender os alcances e possibilidades reais e conceituais do exercício cidadão na vida em sociedade.

A necessidade de entender e debater este tema surge devido ao contraste que existe entre a cidadania liberal, que orienta os estados nacionais, que é homogênea, unitária e monocultural, e novas perspectivas que surgem na América Latina, a partir do mundo indígena e das novas realidades sociais, as quais envolvem temas como identidade, território, qualidade de vida, educação e diferentes formas de vivenciar o exercício concreto dos direitos. Assim, discutimos os alcances e possibilidades reais e conceituais do exercício cidadão na vida em sociedade e buscamos identificar possibilidades de pensar a cidadania a partir das práticas concretas da vida cotidiana indígena.

Por outro lado, é interessante olhar a questão central indígena e seu desenvolvimento no contexto comunitário, dentro de seus territórios, assim como as relações com outros grupos sociais em contextos de complexas e conflituosas relações. Na atualidade, os debates sobre a utilização do território, sua ocupação e (re)apropriação tem gerado grandes disputas no contexto de um fértil reconhecimento dos direitos

* Mestre do Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteiras (PPGSOF), Universidade Federal de Roraima alina.celarie@gmail.com

** Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteiras (PPGSOF), Curso Licenciatura Intercultural, Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena - Universidade Federal de Roraima. maxim.repetto@yahoo.com.br

indígenas. Do mesmo modo, existem hoje outros elementos que se somam às demandas pelo reconhecimento de direitos como saúde, educação, moradia, cultura, línguas próprias e outras dimensões que se estabelecem como necessárias para o pleno exercício cidadão.

Metodologicamente foram combinadas a revisão bibliográfica e do referencial teórico, com visitas a comunidades indígenas e entrevistas na cidade de Boa Vista, durante os anos de 2014 e 2015. Durante as visitas nas diferentes comunidades, acompanhamos o debate sobre educação indígena, interculturalidade e cidadania. Dentre as comunidades visitadas destacamos as seguintes: Jatapuzinho (T.I. Trombetas Mapoeira - povo Wai Wai); Ilha, Darora, Pedra Preta, Maruwai, Fazenda São Marcos (T.I. São Marcos - povos Macuxi e Wapichana). A experiência permitiu entender e ter uma visão próxima sobre os debates atuais que estão sendo gerados nessas comunidades, os quais sempre estão relacionados com a temática da cidadania e do exercício de direitos¹.

Por outro lado, foi possível realizar entrevistas na cidade de Boa Vista, com lideranças indígenas do Conselho Indígena de Roraima / CIR e a Organização dos Indígenas da Cidade / ODIC, assim como outras pessoas que já atuaram nos movimentos indígenas.

A partir da relação desses elementos práticos e teóricos, identificamos as principais temáticas que se encontram na agenda política indígena e que são a base da atual preocupação dentro das comunidades e das organizações indígenas: a educação, a cidadania e os direitos compõem uma triangulação que permitem entender o debate cidadão indígena. Tentar ampliar e analisar o conceito de cidadania só foi possível através do conhecimento e inserção que se deu a partir das experiências em campo e a partir da revisão bibliográfica e teórica. O trabalho pretende apenas esboçar e marcar um ponto de debate na temática sobre cidadania e direitos indígenas.

Reflexões da cidadania a partir da diversidade da América Latina

Como se pode pensar e debater a questão cidadã em nossas sociedades da América Latina? E como pensar a relação das diferentes gerações de direitos humanos com o exercício cidadão? A cidadania sempre está ligada ao Estado-nação, já que se atribui ao Estado a ideia de ser o principal detentor de seu pleno funcionamento, de seu pleno exercício, portanto, os cidadãos podem ter uma cidadania plena a partir

¹ Atividades de pesquisa contaram com apoio dos projetos PET INTERCULTURAL e OBEDUC/CAPES/MEC e da Profª. Dra. Maria Bárbara Magalhães Bethônico.

do reconhecimento dentro do Estado-nação e, sob essa perspectiva, se pensa que o cumprimento dos diferentes direitos humanos só poderá ser alcançado a partir do pleno exercício cidadão. No entanto, se às vezes não são consideradas as demandas dos cidadãos, qual seria o proceder para que o exercício da cidadania seja pleno?

Existem em nossas sociedades contemporâneas demandas e lutas por parte de grupos sociais, nesse caso dos povos indígenas, que questionam o próprio sentido da cidadania a partir do Estado-nação, como noção clássica e dominante. Então, de certo modo, se poderia dizer que é insuficiente a maneira pela qual se constrói a cidadania desde o Estado-nação, já que não só se refere a uma questão de legalidade e sim de um reconhecimento geral que possa atingir as demandas reais dos povos indígenas e da sociedade como um todo.

Com a descentralização dos debates sobre o significado da cidadania clássica, poder-se-á começar a entender que umas das principais colocações ou demandas se refere a reivindicação de sua diferenciação em relação aos outros setores da sociedade nacional, devido a suas peculiaridades históricas e culturais e da reapropriação de sua identidade coletiva. Sob esse eixo, o tema da assimilação à cultura dominante é rejeitado por ter sido, sobretudo, um instrumento de dominação disfarçada, pois as ideias de “integração” estavam permeadas pela ideologia colonial e não significaram um acesso coerente aos benefícios prometidos pelo Estado Nacional Moderno (DEMANT, 2003).

Esse debate abriga a descentralização da noção formal do cidadão-indivíduo como sujeito de direitos que é reconhecido pelo Estado, para dar passo rumo a uma visão mais ampla que reconhece outras cidadanias. No caso dos povos indígenas o dilema é como passar de um direito especial ou de minoria, que compreende uma situação de minoria dentro de uma comunidade política, a um tipo de direito coletivo que permita ser a expressão jurídica de um sujeito indígena com direitos plenos em uma sociedade diversa (BELLO, 2008).

Nesse sentido, para entender a temática sobre os direitos humanos e como se relacionam com os povos indígenas poder-se-á tomar em conta que, através da história dos direitos humanos, tem existido diferentes processos e lutas para a consolidação dos mesmos. Assim, a primeira etapa está conformada pelos direitos individuais, civis e políticos, que surgiram através das lutas burguesas; a segunda são os direitos econômicos, sociais e culturais que surgiram pelas revoluções socialistas e a terceira refere-se aos direitos da diferença cultural, da paz e desenvolvimento provenientes das constantes demandas das minorias nacionais e grupos étnicos (GUERRERO, 2010). Os direitos chamados da segunda e terceira gerações são demandados pelos

povos indígenas e, nesse sentido, é interessante ver como se desloca a forma que os sujeitos pensam e acedem à cidadania, já que não se dá somente como uma dádiva do Estado-nação, senão como uma forma de participação em que os próprios sujeitos constroem e avançam em importantes definições conceituais do Estado “desde as bases”, marcando assim uma nova construção de sujeitos sociais. O Estado não seria só aquele que constrói e define a cidadania, nem são seus termos ou condições os que definem o caráter da mesma, senão pelo contrário, são os próprios sujeitos os que definem e aspiram a cidadania (BELLO, 2008).

A noção da cidadania clássica é transformada visto que se busca ampliar os direitos que constituem a noção do cidadão. Na concepção clássica cidadã, o reconhecimento dos direitos individuais e políticos é a base, enquanto a cidadania só é reconhecida e garantida pelo Estado-nação. Depois disso, uma vez tendo os direitos garantidos, a atuação política dos sujeitos da cidadania se pode realizar “plenamente”. Nesse sentido, a noção da cidadania se origina nos direitos e obrigações que se encontram na definição formal do cidadão (BELLO, 2008), o que está regimentado pela visão liberal-individualista, onde a demanda pela igualdade só poderá ser garantida pelo Estado-nação. Daí que se debata e procure a construção de uma cidadania “desde as bases”, que possa dar conta dos novos sujeitos sociais.

Ao discutir a ampliação da noção da cidadania, poder-se-á dizer que um dos principais conflitos gira em torno do reconhecimento dos direitos coletivos. Os direitos individuais são questionados e parece que não são suficientes para representar as demandas dos sujeitos que não se sentem parte e nem incluídos no modelo de uma comunidade única (BELLO, 2008). A demanda cultural se faz presente, assim como a identidade, e se utilizam como recursos políticos que são levados à praxis.

Sobre a definição do conceito de cidadania, não se pode deixar de lado o fato de que existem diferentes tradições de pensamento sobre os direitos humanos, bem como divergências teóricas que tentam resolver os conflitos entre as distintas gerações de direitos humanos e, em especial, a tensão entre a perspectiva individual do marco legal e a necessidade de novos reconhecimentos coletivos dentro da sociedade.

A tradição liberal, que vê a cidadania como algo individual e indivisível do sujeito, resiste contra uma perspectiva de direitos sociais ou coletivos, pois acusam uma ruptura com os direitos civis. Assim, a tradição liberal pretende superar as cargas ideológicas das gerações dos direitos humanos e desativar seu peso moral e político através da ideia de que os direitos da primeira geração são juridicamente fortes e os únicos e exclusivos dos direitos universais (GUERRERO, 2010).

Neste contexto, refletimos que o debate sobre interculturalidade trouxe uma dúvida para a cidadania, pois o debate centra-se, por um lado, nas relações das novas práticas cidadãs e ajuda a refletir sobre as condições da cidadania, as demandas cidadãs e os movimentos sociais indígenas e não indígenas e no seu relacionamento e vínculo com o Estado-nação. A compreensão da cidadania na América Latina dá a possibilidade de entender os processos de inclusão e exclusão, assim como as injustiças para com os grupos étnicos e raciais. Pensar a cidadania a partir da diferença e diversidade, significa poder contextualizar a realização dos direitos econômicos, sociais e culturais dos próprios sujeitos em seu próprio contexto e cotidianidade. O que significaria uma mudança nas noções atuais do Estado-nação e de sociedade (BELLO, 2008).

Dessa forma, o interesse desta pesquisa é aprofundar a compressão deste debate a partir das práticas concretas da vida cotidiana ampliando os sentidos da cidadania para aspectos importantes da vida em sociedade e em comunidade. Assim como explorar o sentido dado ao território e às diferentes relações com os “outros” em contextos de complexas e conflitivas relações entre indígenas e não indígenas.

Tubino (2009) propõe refletir não apenas a partir de uma cidadania, senão de muitas. Nesse sentido, primeiro estabelece o que seria uma **concepção comunitarista** da cidadania onde o foco seriam as cidadanias indígenas. Sob essa concepção, busca-se resolver a tensão entre o pertencimento a uma comunidade política nacional e o pertencimento a uma comunidade étnica ou cultural. É interessante como se dá essa dupla cidadania: a nacional e a comunitária, no entanto o que se teria que debater é como se poderia lidar com essa tensão entre o pertencimento a uma comunidade indígena e a sociedade nacional para que, tanto a cidadania como os direitos sejam devidamente cumpridos e respeitados. Uns dos debates sobre essa discussão se gera a partir do caráter monocultural e excludente do Estado-nação, que geralmente não atende às demandas reais, visto que seu plano fica no aspecto formal e só de procedimentos. Nesse sentido, se pensa e discute que o Estado-nação tem que deixar de ser monocultural e incluir a diversidade. A cidadania indígena implica o reconhecimento do direito a exercer os direitos e deveres tanto da comunidade nacional e os direitos e deveres do pertencimento à comunidade étnica de origem.

A segunda aproximação inclui a questão das **cidadanias diferenciadas**. O debate busca resolver a tensão entre os direitos individuais e os coletivos. Como exemplifica Tubino (2009), uma questão ilustrativa seria o caso dos direitos coletivos linguísticos, os quais só podem ser exercidos e vivenciados em coletividade.

A terceira aproximação se refere às **cidadanias interculturais**. Para Tubino (2009), a ideia central é que, se o exercício da cidadania se realiza nas esferas públicas, estas devem ser inclusivas do outro. Nesse sentido, se não se inclui nas esferas públicas, as questões culturais e linguísticas, fica o sinal de que se tem um problema com a democracia, já que se tem que incluir a diversidade nos espaços públicos.

A necessidade de debater e melhorar o acesso à justiça e ao total cumprimento dos direitos humanos para os povos indígenas da América Latina, tem sido historicamente, e na atualidade, uma realidade ainda longe de ser alcançada já que existem interferências e sobretudo assimetrias dentro das instituições, nacionais e internacionais, que, no geral, são compostas por múltiplas discriminações e exclusões. Nesse sentido, as lutas dos indígenas e aliados por reivindicar e defender seus direitos e lutar contra a exclusão e a discriminação incluem o acesso ao sistema jurídico e às políticas em matéria de direitos humanos, demandando, pois, uma nova postura do Estado-nação e da sociedade em geral.

Para poder contextualizar a temática e o debate sobre cidadania e direitos, é necessário entender e refletir como pensam e levam à prática o exercício cidadã os povos indígenas e é importante estabelecer um diálogo entre a teoria e a prática para relacionar os diferentes modos de pensar e viver.

Pensar a cidadania e direitos a partir dos movimentos indígenas em Roraima

No intuito de refletir sobre os diferentes processos políticos e sociais na história dos povos indígenas de Roraima, e com a finalidade de entender como esses processos têm influenciado no desenvolvimento de diferentes movimentos e organizações indígenas que estabelecem uma forte ênfase na construção de sua cidadania, o estudo orienta-se a entender esses diferentes exercícios da cidadania por parte das comunidades indígenas.

A complexidade da realidade em Roraima se dá na existência de diferentes organizações indígenas que tem propostas diversas sobre os diferentes aspectos que envolvem a cidadania ampliada. O mundo indígena não parte de visões homogêneas, sendo que estas definições envolvem aspectos históricos, do contato com a sociedade nacional, do relacionamento com missionários, com escolas, com fazendas, garimpos, com entidades de Estado, como as agencias indigenistas. Estas visões contribuem para enriquecer o debate da cidadania.

É impossível não reconhecer que os conflitos territoriais foram historicamente muito fortes em Roraima, por exemplo nas Terras Indígenas Yanomami e Raposa

Serra do Sol, sendo que os conflitos territoriais se encontram dentro de um debate que tem gerado conflitos até entre os próprios indígenas.

Entende-se que existem diferentes temas a debater na defesa dos direitos dos indígenas, como a preocupação pela demarcação das terras indígenas, a questão da saúde, da cultura e da história, o desenvolvimento de projetos econômicos, a preservação dos recursos naturais, a educação escolar, as reivindicações das mulheres, a organização social, as línguas, além de temáticas relativamente novas, como as reivindicações e luta dos indígenas na cidade. Nesse sentido, as organizações procuram diferentes temáticas e, sob essa ótica, pode-se observar as diferentes preocupações dos setores indígenas, embora a questão dos direitos, território e cultura são os que impulsionam, em geral, o debate cidadão.

A partir do trabalho de campo conseguimos analisar as diferentes preocupações que foram consideradas no debate sobre a cidadania a partir da perspectiva das comunidades indígenas, dentre as quais mencionamos as seguintes:

- O debate sobre cidadania indígena deve incluir aspectos conceituais paralelos e integrados com os da educação escolar intercultural, na qual os programas escolares formem para as necessidades reais dos jovens estudantes, os quais vivem conflitos intergeracionais e de valores com os mais velhos;
- Existe um desconhecimento generalizado sobre os direitos dos povos indígenas, seus alcances e limitações;
- A ação do homem sobre o território e a relação de integração entre sociedade e natureza, pois se aumenta a degradação das áreas de mata ou caça, ou se aumenta a ação do garimpo ilegal e o desmatamento, se aumenta o lixo e os resíduos sólidos nas comunidades, como se pode exercer uma cidadania plena?
- Cidadania se relaciona com identidade e cultura, pois assim como as pessoas não flutuam no ar e tem uma base de sustentação ideológica no território, constroem-se processos históricos nos quais a própria identidade é construída a partir de suas experiências particulares;
- Existe um conflito e uma contradição aparente entre a supervalorização dos conhecimentos da sociedade dominante e a consciência de mudança social e cultural que se expressa em uma certa “desvalorização” dos conhecimentos indígenas considerados “tradicionais”;
- É necessário conhecer melhor e compreender o que são os conhecimentos indígenas, para não fazer generalizações simplistas e nem os reduzir por via de um romantismo exacerbado, a práticas folclorizantes e alienantes;
- A importância das formas comunitárias de organização e os processos políticos internos, que, como Gasché *et al* (2012) mostraram, devem ser melhor compreendidos em contra partida da democracia ativa que se vive nos debates nas reuniões nas comunidades, a sociedade nacional promove uma democracia formal onde é difícil exercer o controle social por sobre os abusos de poder.

Ao realizar as entrevistas conseguimos perceber que o conceito de cidadania, na ideia dos entrevistados, geralmente é genérico, pois a categoria de cidadania encontra-se delimitada por uma visão linear e fechada no sentido de pensar que a cidadania só tem a ver com a pertença a um Estado-nação e delimita-se só ao campo dos direitos individuais.

Vale ressaltar que as novas questões jurídicas, que tem a ver com o reconhecimento dos direitos coletivos e das relações entre o Estado-nação e os indígenas, ganharam uma nova força a partir da Constituição de 1988 pois marcou um novo paradigma na relação Estado, comunidades indígenas e sociedade nacional (MARÉS, 2002). A Constituição de 1988 rompeu com esse paradigma e estabeleceu duas vertentes importantes: a primeira é válida para todo o Direito e institui a possibilidade do reconhecimento dos direitos coletivos como: o direito ao meio ambiente equilibrado, ao patrimônio cultural, entre outros, e que encontram-se em contraposição aos direitos individuais; a segunda é aplicável aos povos indígenas, que romperam com o princípio que regeu a política indigenista de integração.

O que caberia ressaltar é que apesar da ruptura que a Constituição criou com a tutela e a integração, juridicamente restaram algumas brechas ou armadilhas: “a primeira, provavelmente a maior e mais importante, é a formação de lacunas: o texto constitucional cria direitos, mas não os regulamenta, a ponto de impossibilitar sua pronta efetividade” (MARÉS, 2002, p. 50). Parece importante sinalizar que, através da impossibilidade da efetividade dos direitos, os movimentos indígenas têm-se organizado para fazer valer esses direitos e, nesse sentido, a institucionalidade e a sua efetividade real é questionada. Dessa forma, ressaltando e entendendo que, apesar de que se reconheceram os direitos coletivos e de que existe uma ruptura com a visão tutelar, os povos indígenas continuam tentando levá-los a seu total cumprimento, de acordo a seus contextos e suas realidades próximas.

A cidadania dada a partir do Estado precisa ser ampliada no sentido de poder relacionar essas outras possibilidades de construir cidadania a partir da vida comunitária, a partir da construção real, da prática, que se dá a partir dos enfoques e contextos indígenas. Assim, lidar com a tensão entre a cidadania nacional e comunitária ainda exige um grande esforço, por parte de todos os atores sociais e políticos, precisa ser revisada e debatida.

Membros de algumas organizações indígenas e outros indígenas que foram parte das mesmas e que contribuíram para o debate cidadão e de direitos, conversaram sobre como surgiram suas lutas, a partir de que período histórico, onde surgiram e, sobretudo, por que decidiram lutar e abrir um novo debate social e político. Geral-

mente, as entrevistas orientaram-se sob diferentes temáticas tais como: os conflitos territoriais na década de 1970, as lutas pelo acesso à educação e saúde, sobre o surgimento das organizações indígenas, sobre a questão da autonomia, a relação com o Estado, sobre a questão da demarcação e homologação das terras indígenas, sobre os conflitos entre organizações indígenas em relação ao território, a relação atual dos indígenas com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e sobre a cidadania indígena e os direitos indígenas.

Através das entrevistas se observou que as lutas indígenas adquirem maior força a partir da demanda pelo reconhecimento e demarcação das terras indígenas a partir dos anos de 1970. Do mesmo modo, a partir da disputa pela terra abriram-se outras lutas, como o reconhecimento à saúde e à educação. No constante discurso do reconhecimento pelos direitos e pelo exercício da cidadania, observa-se a contínua demanda pelo reconhecimento cultural e os direitos coletivos.

Dessa forma, a partir da perspectiva das organizações indígenas, para o reconhecimento e defesa de direitos, a luta começa a partir da instauração deles como comunidades políticas, como movimentos indígenas que se interessam em fazer com que a institucionalidade legal e jurídica do Estado respeite e leve à prática as considerações e demandas que fazem as organizações indígenas e, no geral, os movimentos indígenas que estabelecem como ponto em comum o respeito dos direitos coletivos pelo Estado e a lei.

Do mesmo modo, é interessante ressaltar que a questão da terra tomou uma importância maior ante os outros direitos coletivos por ser a base material do conjunto. No entanto, vale ressaltar que a ideia que cada povo indígena tem sobre o território varia de acordo com suas experiências e processos identitários e culturais. Isso em vez de debilitar as reivindicações, fortalece a ideia de direito originário e do reconhecimento da diversidade. Assim, a terra, é uma parte fundamental para o exercício da cidadania dos povos indígenas.

Por sua vez, a demarcação das terras por parte do Estado delimita fisicamente aquela relação entre a cidadania comunitária e nacional e, assim, gera uma tensão sobre o pertencimento a uma comunidade indígena e à sociedade nacional. A demarcação se bem é o reconhecimento do direito originário, que existe antes da existência do próprio Estado, não é nada mais que uma ação política de dominação colonial em que o estado define os limites da “terra”, e porque não dizer, do exercício da cidadania.

Pode-se observar que a questão dos direitos coletivos é complicada devido a que, apesar de existir um reconhecimento sobre os territórios indígenas, ainda, exis-

tem contrariedades e conflitos já que as lacunas e as fronteiras entre o discurso e a prática continuam sendo visíveis. Uma contradição evidente no caso da terra se refere a que as terras indígenas demarcadas para usufruto exclusivo dos indígenas são na verdade propriedade da União, e não dos povos indígenas.

Em outra perspectiva, as entrevistas com lideranças indígenas permitiram ver que o debate sobre a tutela foi importante, pois permitiu a deslegitimação do controle tutelar do Estado e a legitimação das lutas e movimentações, tanto indígenas como da sociedade civil e de sua institucionalidade em matéria legal sobre os povos indígenas. Com a Constituição, avançou-se na questão do reconhecimento de direitos coletivos e a visão do Estado-nação foi marcada pela pluralidade social. No entanto, isso não significa que a situação da tutela foi acabada por completo, já que continuam existindo visões padronizadas sob a visão tutelar e de proteção ao indígena, sob um pensamento preconceituoso.

Ao continuar com o debate sobre cidadania e direitos a partir da perspectiva dos movimentos e organizações indígenas em Roraima, uma das questões que surgiu durante as entrevistas teve a ver com a questão da relação dos indígenas com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e das relações entre organizações indígenas.

Nas comunidades indígenas pudemos perceber um relacionamento mais político com FUNAI, por ser o órgão que canaliza as políticas indigenistas e a aplicação de recursos, embora haja um amplo sentimento de que a FUNAI é pouco operativa e muito mais de fachada, o que reflete a pouca importância desta unidade administrativa na estrutura política dos governos.

Já entre os indígenas na cidade de Boa Vista, vimos uma total ausência e reconhecimento por parte da FUNAI, que vive apenas de promessas, enquanto na prática não são emitidos os documentos mais básicos que os indígenas têm direito, pois prima uma ideia preconceituosa de que os indígenas vivem exclusivamente nas terras indígenas, enquanto os dados do IBGE vem mostrando que aproximadamente o 50% dos indígenas vivem em contextos urbanos no Brasil.

A instrumentalização da categoria índio, nesse sentido, é utilizada para fins convenientes, no caso do Estado e governo: é indígena só quem mora na comunidade. Os indígenas na cidade não têm direito a ser indígena e não têm direito a pedir que se reconheça sua condição de indígenas na cidade. Assim, a questão dos indígenas na cidade é mais complexa e conflitiva e é uma situação que tem que ser debatida nos espaços públicos.

A cidadania indígena, então, deve ser aberta e flexível, uma vez que é independente da comunidade. Deve existir cidadania indígena para os indígenas

tanto da cidade como das comunidades, uma verdadeira instrumentalização da categoria “índio”.

Como consenso entre as entrevistas chegamos a esclarecer que a cidadania e o exercício de direitos estão relacionados com o vínculo à terra, com a cultura, às tradições, mas também se encontra relacionados com a organização em coletivo dos povos indígenas, das comunidades, da autonomia, da produção. Já para os indígenas urbanos ressaltava a questão da moradia e o acesso diferenciado à educação e saúde, assim como um acesso justo ao trabalho, o qual é subvalorizado por ser pouco qualificado.

Em sentido amplo a cidadania contém duas esferas políticas: a da comunidade, da pertença e apropriação indígena e, a pertença ao Estado-nação; daí que se derive o debate sobre como lidar com essa cidadania indígena.

Cabe ressaltar que umas das questões ou temáticas que também surgiram nas entrevistas tiveram a ver com a questão dos conflitos entre as próprias organizações indígenas. Por um lado, existem temáticas ou debates comuns que abrangem o respeito e reconhecimento dos direitos à terra, saúde, educação, meio ambiente equilibrado e moradia que o demandam para o governo e o Estado. No entanto, apesar de ter essas convergências, surgiram dentro de algumas organizações posturas contrárias, devido à divergências sobre as concepções relativas à demarcação das terras.

Essa situação expõe problemas e conflitos de ordem pessoal e institucional e dá conta da existência simultânea de diferentes propostas de articulação política, pois não há uma única posição política. Nesse sentido, pode-se falar que as organizações indígenas encontram pontos em comum quando se fala sobre a questão da educação, da saúde, da moradia, do meio ambiente e os conflitos se tornam acirrados quando a questão da terra entra no debate. Por exemplo, quando se deparam com as diferenças entre o uso concreto das terras e a idealização desse bem comum, no qual há diversos interesses em confronto. Assim também, a cooptação e o clientelismo promovido pela ação dos governos, cooptando os movimentos sociais, com certeza implicaram em retrocessos não apenas políticos, mas também de clareza no debate e legitimidade na atuação.

Tendo em consideração que as contraposições das perspectivas políticas indígenas marcaram também fortes contradições e conflitos internos, assim como lacunas, tanto nos discursos como nas práticas indígenas, estas posições conflitantes revelam que a terra é um elemento de primeira importância, tanto por motivos filosóficos e espirituais, que vinculam os povos indígenas com a mãe terra, como pelas implicações jurídicas perante o Estado nacional. Estes conflitos foram acirrados por grupos

de fazendeiros e grupos de poder dentro da estrutura de governo do estado de Roraima, os quais se basearam em discursos essencialistas sobre o desenvolvimento para criar um clima de terror contrário ao reconhecimento das terras indígenas. Como se, ao demarcar estas terras, os indígenas teriam que voltar ao passado e viver nus, sem tecnologia e isolados da sociedade (REPETTO, 2008).

Nesse sentido, sinalizam-se condutas coletivas de historicidades projetadas sobre diversos níveis: o sistema institucional, o sistema organizacional e o sistema de ação histórica (TOURAINÉ, 2006). Por esse viés, as organizações indígenas fazem parte de um contexto maior de mobilização que contém um forte caráter cultural.

Vale ressaltar como diferentes organizações indígenas se relacionam de modo diferente com os governos e com os diferentes sujeitos sociais do campo indigenista. É importante entender que existem diversos modos de atuar, existem diversos interesses que podem levar a cooptação, conflitos e submissão tanto dentro das organizações indígenas como fora delas.

Uma outra temática que é interessante e que pode ilustrar a questão dos direitos indígenas, em relação à terra, tem a ver com o parecer que se deu sobre a demarcação da Terra Indígena Raposa Serra do Sol no Supremo Tribunal Federal (STF) que decidiu, por maioria, pela demarcação contínua do território indígena e pela saída dos invasores que ocupavam a região. Dando parcial provimento ao pedido, a decisão estabeleceu, porém, condições com o objetivo de garantir a soberania nacional e o controle da União sobre as terras demarcadas. Vale a pena ressaltar que o questionamento contra os direitos indígenas no STF foi levantado por um senador da república e sustentado pelo governo de Roraima, no entendimento de que a portaria demarcatória prejudicava a segurança nacional e os próprios os índios.

Enquanto o parecer do relator no STF reconhecia que o direito dos índios não afetava a soberania nacional, mesmo estando em faixa de fronteiras internacionais, e que, neste caso o direito à terra não poderia ser compreendido apenas como nas concepções clássicas do direito civil. Houve um voto contrário, o qual teve a ver com a permanência de um discurso que legitimava uma visão colonial e excludente da legalidade, da cidadania e dos direitos indígenas.

É ilustrativo como a partir de diferentes lutas indígenas e através da organização indígena e dos movimentos indígenas se marcam novas formas de aceder à cidadania, novos panoramas que dão conta da complexidade e da necessidade de debater a temática sobre cidadania e direitos.

Considerações finais

No desenvolvimento do trabalho, analisou-se o conceito de cidadania e tentou-se revisar como através de diferentes processos históricos e políticos se estabeleceu a visão ou perspectiva geral sobre este conceito. Sob essa ótica, e a partir dessa significação e apropriação social e política, ressalta-se e questiona-se aquela cidadania homogênea e genérica que enquadra as sociedades contemporâneas aos Estados-nacionais.

Nesse sentido, apesar de existir uma noção clássica da cidadania, que é monocultural, homogênea e unitária, têm surgido debates que tentam ampliar o sentido do conceito para explicar e entender a existência de cidadanias alternativas, que circunscrevem as complexas relações entre os povos indígenas e a sociedade nacional e que destacam como ponto crucial a questão da legalidade e do cumprimento e exercício de direitos coletivos e culturais dentro das sociedades da América Latina.

Do mesmo modo, o debate orientou-se para entender e localizar alguns pontos centrais da discussão que está se gerando e se desenvolvendo a partir de alguns contextos específicos de alguns países que abrangem uma diversidade de povos indígenas na América Latina. O debate sobre a cidadania intercultural dá conta do exercício complexo e denso a partir da perspectiva dos povos indígenas, e também dos contextos específicos; acima de tudo, enfatiza-se a ideia de que a cidadania é uma temática contextualizada e demanda pontos específicos de acordo com o contexto em que se produz. A cidadania é um campo aberto e flexível, não é fechado e não se dá apenas exclusivamente a partir do Estado-nação.

A questão da legalidade ou das políticas do governo para os povos indígenas não resolve as demandas ou temáticas que se geram dentro do movimento indígena. Embora tenha reconhecimento dentro de algumas constituições na região, às quais mostram um caráter pluricultural, plurinacional e de diversidade étnica, na prática, muitas vezes se estende para além das pacatas definições construídas dentro da legalidade do Estado. Efetivamente falando, essas realidades divergem das orientações das políticas públicas e estabelecem fronteiras, tanto simbólicas, como sociais e políticas. Nesse sentido, existe uma grande brecha entre a legalidade institucional e a prática social e cultural no cumprimento das demandas dos povos indígenas.

Referentemente aos pontos supramencionados, surge um dilema que merece atenção: encontra-se em saber como lidar ou resolver as demandas indígenas que, por um lado obedecem a regras e reivindicações étnicas, e, por outro, demandam, ao mesmo tempo, o reconhecimento e a pertença à sociedade nacional.

As cidadanias indígenas e as cidadanias interculturais encontram um ponto em comum no sentido de tentar resolver os conflitos e as assimetrias que surgem dentro dos contextos nacionais.

Ao buscar entender a temática geral sobre a cidadania e a interculturalidade na América Latina, diríamos que a análise macrosocial ajuda a mapear e identificar os quadros específicos e as temáticas pertinentes que sinalizam as diferenças conceituais produzidas nos diversos contextos e das diferentes perspectivas no debate. Tais diferenças, entretanto, apresentam alguns pontos em comum e sinalizam uma confluência de ordem valorativa; sob esse prisma, as populações indígenas, apesar de terem diferentes tratamentos na questão dos direitos e cidadania, encontram aqui o reforço da identidade e cultura; a ação política e social se traduz na amplitude que se gera e caracteriza a partir de suas culturas e identidades.

Sabendo que as sociedades da América Latina abrangem uma multiplicidade de povos indígenas com diferentes culturas e com diferentes relacionamentos com a sociedade nacional, tentou-se enlaçar o caso do Brasil, e mais especificamente de Roraima, com a questão do relacionamento dos povos indígenas com o Estado e com a sociedade nacional.

Nesse sentido, o campo indigenista construiu-se a partir da relação de diversos sujeitos sociais, não apenas os relacionamentos ou políticas estatais, senão também a partir de diversas situações que envolveram os diversos sujeitos com os povos indígenas; o campo indigenista tem a ver com aspectos culturais, discursivos, das relações de poder mantidas entre os povos indígenas e a sociedade nacional.

As relações entre os diferentes sujeitos sociais que se envolveram com os movimentos indígenas mostram uma grande complexidade de vozes, de discursos e apropriações que delimitaram o campo de lutas sobre direitos e de exercício cidadão. A partir do surgimento da Constituição de 1988, a quebra ou ruptura legal da tutela colocou uma nova discussão que se traduz em uma nova visão para a cidadania e para os direitos indígenas. O problema reside em que, apesar de ter havido um avanço no sistema judiciário ou de legalidade sobre o reconhecimento dos direitos coletivos dos indígenas e da quebra da tutela, na prática, ainda se evidencia uma falta de cumprimento dos mesmos por parte do governo e do Estado.

Sabendo que existe uma complexidade em Roraima devido aos diferentes sujeitos sociais que se encontram circunscritos com a questão indígena, pode-se observar que ainda a questão tutelar e de ação indigenista encontra-se presente em alguns contextos.

A cidadania como conceito teórico evidencia as fronteiras que existem entre a prática, seu uso, sua definição e, sobretudo, sua apropriação, seja por parte dos indígenas, seja dos não indígenas. A questão da cultura e identidade emerge como categorias que se relacionam com a cidadania para dar passo ao estabelecimento de políticas indígenas que são definidas pelo movimento indígena e que pretendem dar conta tanto do caráter comunitário, da vida cotidiana, como do caráter nacional e de inserção no sistema judiciário e de leis que abriga o Estado-nação.

As lutas indígenas abriram campo e um panorama diferente à noção e o entendimento da cidadania e dos direitos; o panorama gira na complexidade sobre a interdependência entre o Estado e os processos políticos indígenas. Geralmente as intervenções dos indígenas nos processos nacionais têm a ver com a democratização através das cidadanias redefinidas ou contextualizadas e ao mesmo tempo de cidadanias alternativas. Nesse sentido, a cidadania intercultural ou a noção dela, é abstraída da ideia de alguns líderes indígenas e sugere uma conceitualização mais densa devido ao fato de se encontrar na base de uma teoria política, o que é uma forma local de conceitualizar o tipo de cidadania desejável dentro de diferentes contextos assimétricos.

A cidadania intercultural propõe adquirir competências interculturais para poder exercer plenamente os direitos que são outorgados pela Constituição para os indígenas e que pode ser visto como um mecanismo para exercer os mesmos dentro da cultura dominante. Assim, dentro dessa visão se propõe um sentido de renovação nos sistemas políticos que os enquadram. Do mesmo modo, a visão da cidadania intercultural tenta deslegitimar as visões essencialistas que se enquadram na política do Estado e que se expressa nas leis. Os contextos de dominação e de exclusão ajudam a entender a visão alternativa de outra cidadania.

Contudo, como alerta Gasché e Vela (2012), temos de ter cuidado para não cair na armadilha angelical do liberalismo, que pensa a interculturalidade em perspectiva simplista e alienante. Reconhecemos neste sentido que o conflito é parte desta perspectiva intercultural. Não que estejamos criando conflito, mas apenas reconhecendo que existe um conflito histórico colocado e que não se pode pensar que a assimetria estrutural entre povos indígenas e sociedade nacional possa ser apenas superada com idílicas fórmulas de interculturalidade para todos, sem considerar as necessidades e expectativas concretas de cada ator social nesta complexa trama.

Finalmente, ficam aqui postas algumas ideias de fundo que buscam questionar e repensar o exercício das cidadanias na sociedade como um todo. Neste sentido,

acreditamos que todos os atores sociais podem pensar e ampliar os sentidos das cidadanias desde suas perspectivas e desafios particulares.

Referências

BELLO M, Á. Ciudadanía Intercultural en América Latina: la búsqueda de un marco conceptual. In: ALFARO, S.; ANSIÓN, J. & TUBITO, F. (Org.). **Ciudadanía Intercultural. Conceptos y pedagogías desde América Latina**. Perú: Fondo Editorial PUCP, 2008. p. 29-48.

DEMANT, P. Direitos para os excluídos. In: PINSKY, J.; PINSKY, C, B. (Org.). **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 343-383.

GASCHÉ SUESS, Jorge y VELA MENDOZA, Napoleón. SOCIEDAD BOSQUESINA. **Ensayo de antropología rural amazónica, acompañado de una crítica y propuesta alternativa de proyectos de desarrollo**. Iquitos, Perú: Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana (IIAP); Lima, Perú: Consocio de Investigaciones Económicas y Sociales (CIES); Japón: Center for Integrated Area Studies, Kyoto University (CIAS); 2012.

GUERRERO, A. Derechos humanos e ciudadanía en América Latina. Latinoamérica. **Revista de Estudios Latinoamericanos**, (s.l), v. 51, (s.n), 2010. p. 109-139.

MARÉS, C. As novas questões jurídicas nas relações dos Estados nacionais com os índios. In: LIMA, A. C.; HOFFMANN, M, B. (Org.). **Além da tutela: base para uma nova política indigenista III**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/LACED, 2002. p. 49-61.

REPETTO, M. **Movimentos indígenas e conflitos territoriais no estado de Roraima**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2008.

TOURAINÉ, A. Los movimientos sociales. **Revista colombiana de sociología**, (s.l), (s.v), n. 27, 2006. p. 255-278.

TUBINO, F. No una sino mucha ciudadanía: una reflexión desde el Perú y América Latina. **Construyendo nuestra interculturalidad**, Lima, v. 4, n. 5, nov, 2009. p. 1-13.

ARTIGO

POLÍTICAS INDIGENISTAS PARA NACIONAIS

Este texto resulta da dissertação de mestrado intitulada “Políticas indigenistas na fronteira Brasil-Guyana”, principalmente do quarto capítulo. Os três primeiros capítulos tiveram como objetivos apresentar o histórico de formação dos Estados nacionais brasileiro e guyanense e da fronteira entre estes, enfatizando o lugar dos povos nativos nos projetos de Nação, fosse de mito fundador, fosse de membros e colaboradores da Nação, por meio de ações de Estado, as chamadas *políticas indigenistas*.

Em particular, os capítulos dois e três da dissertação voltaram-se para a contextualização dos cenários nacionais e fronteiriços, no tocante às questões econômicas e sociais dos povos indígenas, e à influência desses fatores sobre o desenho e as diretrizes das políticas indigenistas dos países em questão. A finalidade foi entender duas situações principais: como são operacionalizadas, pelas instituições dos Estados, as políticas direcionadas à demarcação de território, ao autossustento, à educação e à seguridade social, e como as políticas são acessadas pelos indígenas nas conjunturas nacionais.

Considerando a comparação como um processo inerente à construção do conhecimento nas ciências sociais (SCHENEIDER; SCHIMITT, 1998, p. 49), o quarto capítulo propôs-se ao exercício comparativo. Teve o intuito de perceber semelhanças e diferenças na relação dos Estados nacionais brasileiro e guyanense com os povos indígenas, por meio de suas políticas indigenistas e das implicações relativas ao acesso a essas políticas estarem ligadas à formalização do índio enquanto cidadão nacional.

Comparar Brasil e Guyana seria uma tarefa que demandaria maior dedicação, e exigiria que nos debruçássemos sobre muitas variáveis que não cabiam ao objetivo da dissertação, além do risco de percebermos mais assimetrias, considerando as desproporcionalidades existentes entre os países, relacionadas, principalmente, ao território, à população e à economia.

* Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Sociedade e Fronteira. E-mail: mariana.cs.lima@gmail.com

** Professor Doutor da Universidade Federal do Rio Grande. E-mail: felipe.kern@gmail.com

Optou-se, em razão disso, por concentrar a comparação ao nível da fronteira, tendo como referência Roraima e Guyana, considerando a história regional e a maior proporcionalidade em relação à área territorial, à população e aos indicadores socioeconômicos ligados aos índios nessa região. Neste sentido, a comparação levou em consideração o contexto histórico, as normativas e os indicadores socioeconômicos que orientam a formulação e a implementação das políticas indigenistas em âmbito nacional, assim como os desdobramentos do acesso a essas políticas por indígenas transfronteiriços.

Há ainda uma seção que problematiza o acesso à documentação nacional para fins de adquirir direitos perante o Estado e as implicações relativas aos índios transfronteiriços que possuem a “documentação completa”¹ ou que são indocumentados².

1. *Comparando Cenários e Políticas*

Roraima e Guyana reúnem similaridades históricas e socioeconômicas, principalmente no que concerne aos povos indígenas. Ambas pertencem à região conhecida, na literatura antropológica e histórica, como “Ilha das Guianas” (RIVIÈRE, 2001, p. 22), ou “Amazônia Caribenha” (OLIVEIRA, 2011, p. 19). É cenário histórico de uma rede de relações socioculturais entre povos nativos que é mantida ainda hoje, apesar da fronteira nacional (GALLOIS, 2005, p. 12).

Os Estados nacionais brasileiro e guyanense são resultantes de processos de colonização europeia. O primeiro por Portugal e o segundo pela Holanda e Inglaterra, onde a relação colonial com os índios envolveu comércio, escravidão e aldeamento, tendo por base a visão eurocêntrica de que os povos nativos eram primitivos e “não civilizados” (CUNHA, 1992; CARRICO, 2011).

Embora os dois Estados nacionais sejam resultado de processos de colonização europeia voltada para a exploração econômica e assentada na escravização de nativos

¹ Expressão utilizada por indígena da Guyana durante o IV Encontro de Indígenas de Fronteira, organizado pela Diocese de Roraima, ocorrido no período de 28 de fevereiro a 03 de março de 2013 em Boa Vista (RR). O “*Complete Document*”, expressão em inglês, significa possuir documentos de identificação/nacionalidade guyanense e documento de identificação/nacionalidade brasileira para continuar transitando, sem maiores entraves, nas fronteiras nacionais, assim como para acessar as políticas indigenistas e os meios que os bens e serviços que passaram a ser necessários em suas vidas a partir do contato com a sociedade envolvente.

² Que não possuem documentos de identificação/nacionalidade nem do país onde nasceu nem do país onde estejam transitando ou residindo, ou, ainda, que possuam documentos de identificação/nacionalidade de seu país de nascimento, contudo não possuam documentos de regularização da condição de estrangeiro no país onde estejam transitando ou residindo.

e de africanos, e na migração incentivada de povos de outros continentes e que, atualmente, sejam democracias republicanas (FAUSTO, 1995; IFILL, 2011), o tipo de Estado, tanto colonial quanto nacional, guarda muitas diferenças no que diz respeito à estrutura político-administrativa e legal. Além de refletir as estruturas das nações colonizadoras, sua estrutura é influenciada pela extensão territorial, composição étnica e quantitativo populacional.

O Brasil, antes mesmo do fim do período colonial, já dispunha de dimensões territoriais continentais, enquanto a Guyana dispõe de um pequeno território, menor que o estado de Roraima, que é uma unidade federativa brasileira. A Guyana possui uma pequena população que está distribuída desproporcionalmente entre dez Regiões Administrativas que equivalem a municípios. Já o Brasil possui uma imensa população também distribuída assimetricamente em 27 estados federados.

Embora os indígenas no Brasil representem menos de 1% da população, no contexto do estado de Roraima e da Guyana representam aproximadamente 10% da população. A fronteira entre esses dois países possui baixa densidade demográfica, sendo os indígenas a maioria da população tanto nas regiões do interior da Guyana, que fazem fronteira com Roraima, como nos municípios fronteiriços de Roraima. Pertencem a grupos étnicos comuns, que estão presentes historicamente em territórios, também étnicos, divididos por uma fronteira nacional. Como observa Garcia (2010) em pesquisa sobre o povo Chiquitano, na fronteira Brasil-Bolívia, povos indígenas transfronteiriços possuem traços culturais comuns, como a língua, as relações de parentesco, o compadrio, as amizades, que transcendem a nacionalidade e os limites dos Estados nacionais, e que o fluxo e as relações históricas de povos indicam que as fronteiras são dinâmicas, e não estáticas, como pensadas e operacionalizadas pelos Estados (GARCIA, 2010, p. 67).

Os territórios tradicionais dos Macuxi, Ingaricó, Patamona, Wai Wai e Wapichana têm sido reconhecidos pelos Estados nacionais em ambos os lados da fronteira, cuja distribuição em faixa de fronteira também pode ser visualizada no mapa abaixo. Embora a figura não consiga demonstrar exatamente as dimensões das terras indígenas na Guyana, ilustra como estão distribuídos, ao longo da atual fronteira, os territórios indígenas nos atuais Estados nacionais.

A imagem de Nação na Guyana, que ainda está em construção e é trabalhada em documentos oficiais, tem se fundamentado em discursos de pertença a um território comum, e não a uma cultura comum, embora práticas nacionalistas como a imposição do inglês como língua oficial, a edição de leis e a criação de símbolos sejam implementadas e reforçadas desde a independência para consolidar o projeto de Nação (STAVENHAGEN, 2000).

Nação, neste artigo, é entendido como sendo uma “[...] comunidade política imaginada como limitada e soberana” (ANDERSON, 2005, p. 26), limitada por fronteiras finitas, isto é, por espaços territoriais delimitados sobre os quais há soberania, ou seja, o exercício do poder, controle e o arbítrio sobre quem são seus membros legítimos (HERMANN, 2011, p. 121-123).

Nos capítulos da dissertação, lançou-se mão de recursos que ajudam a ilustrar como os projetos de Nação dos países em questão envolveram, e ainda envolvem, três instrumentos de poder - censo, mapa e museu -, tidos por Anderson (2005, p. 222) como essenciais à formação dos Estados nacionais e ao exercício da soberania. Segundo o autor, tais instrumentos são fundamentais para conhecer a natureza dos seres humanos que os Estados governam, a geografia de seus territórios e a legitimidade de sua ancestralidade. No caso da Guyana e do Brasil, a originalidade enquanto Nação esteve associada à figura do índio como o nacional original, ícone da história, mas não do futuro (FORTE, 1993, p. 4; LIMA, 1992, p. 167).

A política colonial, em regra, baseou-se na subjugação desses povos, o que resultou na dominação de seus territórios pelos governos coloniais, na redução populacional, no confinamento territorial, na imposição de dinâmicas socioculturais alheias às relações nativas, como, por exemplo, a exploração do trabalho em atividades econômicas como plantações, extrativismo, pecuária e mineração. Consistiu-se, ainda, na determinação da língua do colonizador, na formulação de leis destinadas ao governo, na tutela e na regulação das relações de grupos coloniais com os índios, bem como na restrição de hábitos culturais considerados imorais, tendo em vista a influência e a participação de ordens religiosas nos processos de colonização (CUNHA, 1992; MENEZES, 1970).

A emancipação nacional e a constituição desses Estados nacionais, primeiro do Brasil e mais recentemente da Guyana, se plasmou sobre a construção romantizada da figura do índio como o indivíduo originário da Nação (CUNHA, 1992; FORTE, 1993), transformado em membro oportuno para a defesa de limites territoriais. Conforme Farage (1991, p. 42), os índios foram considerados “Muralhas dos sertões”, ou, segundo Souza Lima (1992, p. 165), “guardiões das fronteiras”, primeiro colo-

nial e, por fim, nacional, numa perspectiva de serem amalgamados em uma única sociedade nacional por meio de políticas que visaram à integração e à assimilação de populações socioculturais distintas a uma Nação.

Em ambos os países e na conjuntura do sistema capitalista de produção, o índio esteve associado à imagem de atraso e por isso, como empecilho ao progresso econômico, dado o modo de vida nativo, em geral não cumulativo (CUNHA, 1992; FORTE, 1993). Como justificativa e efeito da dominação dos territórios, dos recursos naturais e da exploração da mão de obra indígena, a relação do Estado colonial e, posteriormente, nacional se assentou no discurso e na prática da tutela dos índios por aparelhos ou instituições outorgada pelos Estados, sob a justificativa de que aqueles eram como crianças, incapazes de alcançar sozinhos a “civilização” e o progresso, além de serem considerados vulneráveis à exploração por outros grupos nacionais (RIBEIRO, 1982; CUNHA, 1992; FORTE, 1993).

A ocupação colonial dos territórios hoje chamados Roraima e Guyana, em especial da faixa fronteira, também guarda similaridades no tocante ao episódio de disputa territorial, conhecida como a “Questão do Pirara” (MENCK, 2009). As nações envolvidas utilizaram-se de argumentos oficiais de que as posses coloniais-nacionais se justificavam pela presença de nativos já conquistados e considerados, geoestrategicamente, como nacionais/súditos do Brasil e da Inglaterra. O argumento calhou a esta última, e a linha imaginária e divisória das nações foi definida em 1904³.

Essa disputa, iniciada ainda no século XIX, refletiu-se nos projetos de ocupação da região, que consistiram no incentivo à instalação de povoados, catequização dos índios e exploração econômica das savanas, campos e serras a leste de onde atualmente situa-se Roraima e a oeste da Guyana. Principalmente pelo incentivo à bovinocultura e à exploração mineral, tais atividades intensificaram o contato com os índios da região, o que implicou na exploração da mão de obra indígena, em casamentos entre colonos e índias, na ocupação de territórios indígenas por colonos e em relações de compadrio (SILVA, 2005, p. 43; SANTILLI, 1994, p. 22).

Em que pese os projetos de ocupação das terras de Roraima terem sido muito mais intensos em comparação com a ocupação guyanense, refletindo-se de diferentes maneiras nas relações dos índios dessa região com grupos coloniais/nacionais, as políticas indigenistas nos dois países, principalmente após o processo de independência na Guyana, voltaram-se aos projetos de integração gradual dos indígenas à “comunhão” nacional. Isso se deu por meio da concessão de parcelas do território nacional ao uso e ocupação pelos índios, de modo que fossem transformados em trabalhadores nacionais, colaboradores da Nação.

³ Laudo Arbitral do Rei da Itália, Vitória Emanuel, de 14/07/1904 (MENCK, 2009, p. 284).

Essa visão esteve presente nas leis indígenas dos países em questão, isto é, no Estatuto do Índio, de 1973, no Brasil, e no *Amerindian Act*, de 1951, na Guyana, que, resguardadas as devidas particularidades, versaram, em geral, sobre: I) o governo dos nativos; II) o arbitramento do Estado sobre quem é índio; III) sobre a concessão de territórios à reprodução sociocultural desses povos; IV) sobre a intermediação de conflitos internos ao grupo nativo, ou externo com outros grupos nacionais; e V) sobre a intervenção e/ou autorização de projetos e ou acordos relacionados à contratação de mão de obra, à exploração de recursos naturais dispostos em territórios indígenas.

Existem diferenças marcantes no que tange à efetivação e operacionalização da política indigenista em Roraima e na Guyana. Enquanto em Roraima havia a ação direta de agências indigenistas (Igreja Católica, SPI/Funai) sobre os índios, que atuavam como interlocutoras e mediadoras das relações destes com a sociedade e com o próprio Estado (SANTILLI, 1994, p. 40-60), na Guyana, embora houvesse, desde o período colonial inglês, conforme o *Amerindian Act* de 1991, a figura do “*Chief*”, encarregado do governo e do controle sobre os ameríndios, a presença e efetivação das políticas de Estado nas regiões do interior majoritariamente ocupadas por ameríndios foram incipientes, ainda que houvesse a relação, desde o período colonial, de eleição e financiamento de capitães indígenas como representantes/autoridades do Estado dentro das próprias aldeias (FORTES, 1993).

Dentre as razões que podem ter resultado na baixa presença do Estado guyanense nessas regiões estão o isolamento geográfico, a exploração econômica e a concentração populacional voltada às regiões costeiras, somadas ao quadro econômico do país, reflexo da condução política dos conflitos étnicos (SILVA, 2005, p. 28).

No Brasil e na Guyana, a tentativa do poder colonial e, posteriormente, do poder republicano, de regular as relações entre índios e não índios a partir de legislações e aparatos estatais, foram constituídas, no cenário regional, por meio de alianças e relações clientelistas com lideranças indígenas, chamadas de tuxauas ou capitães (SANTILLI, 1994; MENEZES, 1970; FORTES, 1993).

Na Guyana, desde o período colonial até hoje, essa relação foi, e continua sendo, intermediada pela remuneração desses líderes, feita atualmente pelo Ministry of Amerindian Affairs - MoAA, como se estes fossem funcionários ou administradores locais, representantes do governo. No Brasil, em particular em Roraima, apesar da relação do SPI/Funai com tuxauas, a mediação das relações entre índios e Estado, bem como a vigilância dos territórios, se dava pela instalação de um aparelho de Estado chamado de Postos Indígenas, para os quais os índios podiam ser ou não

contratados para atuarem como agentes do Estado em intervenções e mediações (LIMA, 1995; SATILLI, 1994; VIEIRA, 2014).

O papel político dos indígenas influenciou o redesenho das Constituições e legislações indigenistas desses países. Tais modificações foram propiciadas por pressões e por um cenário internacional de promulgação de dispositivos voltados aos direitos humanos e às temáticas de proteção ambiental (CORDEIRO, 1999, p. 137). Conforme Franco (2012), “[...] ambientalistas veem nos povos indígenas grupos de peso relevante, não só pela capacidade de articulação e presença regional e projeção global, mas também por habitarem e, tradicionalmente, usarem, de maneira ambientalmente sustentável, os biomas amazônicos” (FRANCO, 2012, p. 165). A partir da segunda metade do século XX as temáticas indígenas ganharam destaque em foros internacionais, amparadas na realidade de discriminação e exclusão dos povos indígenas em diferentes contextos nacionais. Isso propiciou a promoção e proteção dos direitos humanos e indígenas, que influenciaram sobremaneira as legislações constitucionais e infraconstitucionais do Brasil e da Guayana (FRANCO, 2012, p. 21-23).

Segundo Franco (2012), as Constituições nacionais brasileiras e guyanenses são consideradas multiculturais e possuem artigos que resguardam direitos específicos aos indígenas. A da Guayana prevê, ainda, uma comissão constitucional voltada aos povos indígenas. Ambas possuem artigos voltados à garantia de direitos individuais e coletivos destes, numa perspectiva de reconhecimento de direitos que resguardam especificidades socioculturais e também todos os demais direitos de cidadania previstos aos nacionais e estrangeiros residentes/regularizados no país, dando aos indígenas o *status* de cidadãos.

As legislações infraconstitucionais (Estatuto do Índio/1973 – Brasil, Ato Ameríndio/2006 – Guayana) trazem definições do que esses Estados definem como índio e comunidade indígena/aldeia. Ressalvadas particularidades, a definição segue critérios comuns como: a origem e descendência de povos preexistentes à colonização, a autoidentificação e a heteroidentificação como membro de uma coletividade, cujos traços culturais (língua, organização social, etc) o diferencie da sociedade nacional (Art. 3º do Estatuto do Índio e Art. 2 do *Amerindian Act* de 2006).

No Brasil existe a prática de emitir um certificado administrativo de nascimento, no qual constam informações relativas à etnia do indivíduo indígena, o Registro Administrativo Nascimento Indígena - RANI, e que é exigido como prova de indianidade e solicitado como requisito para acessar a políticas indigenistas brasileiras, como é o caso das cotas para ingresso no ensino universitário, processo seletivo para a contratação de profissionais indígenas e ainda para acesso ao Registro Civil

de Nascimento Tardio⁴. No caso guyanense, não há nenhum documento emitido por instituição do Estado que formalize a identidade étnica do indivíduo indígena, embora as ações e a relação das instituições públicas voltadas aos ameríndios se deem tendo como referência a vinculação do indivíduo a uma comunidade/aldeia ameríndia (FRANCO, 2012, p. 36).

As definições disciplinadas por ambos os Estados nacionais servem, junto de outros critérios difusos (como nacionalidade e condições socioeconômicas), para orientar e operacionalizar as políticas indigenistas. Na prática, são mecanismos de reconhecimento/não reconhecimento dos indivíduos e coletividades como indígenas, e, portanto, sujeitos de direitos previstos nos aparatos normativos, assim como para inclusão/exclusão desses indivíduos e coletividades indígenas enquanto público das políticas (GARCIA, 2010, p. 11).

Embora se reconheça os avanços das legislações infraconstitucionais, estas diferem no que diz respeito à consonância com os textos constitucionais, ou seja, enquanto a lei guyanense reflete e regulamenta direitos garantidos na Constituição da Guyana, o Estatuto do Índio é anterior e, em certa medida, conflitivo com a Constituição Federal vigente no Brasil. Além das legislações indigenistas específicas, os dois países dispõem de outras leis que disciplinam direitos e políticas extensivas aos indígenas.

Os dois países dispõem de órgãos indigenistas cujas atribuições institucionais têm variado no tempo e no espaço territorial, conforme as mudanças normativas no cenário internacional e nacional e a entrada de outros agentes ligados ao movimento indígena e de organizações não governamentais indigenistas. Os órgãos e autoridades indigenistas deixam de exercer o papel de tutor dos índios, interlocutores e intermediadores exclusivos de direitos, e passam a ser protetores e promotores de direitos que podem ser implementados por meio de instituições públicas ou não governamentais (FRANCO, 2012, p. 100).

No Brasil, a Funai deixou de concentrar a exclusividade sobre a formulação e implementação das políticas indigenistas. A partir da CF/88, tais políticas passaram a ser atribuídas a um conjunto de órgãos e entes, como estados e municípios, cabendo à instituição a coordenação e articulação da política. Cabe ainda à Funai a execução direta das demarcações de terra e de algumas ações voltadas ao autos-

⁴ Trata-se do Registro de Nascimento do cidadão feito fora do prazo considerado ideal, ou seja, após 1 ano e três meses do nascimento. Dito de outra forma, trata-se do registro de nascimento para o indivíduo em idade adulta. No Brasil, a emissão deste documento, que é considerado como o primeiro e principal documento que identifica o cidadão brasileiro, está regulamentada pela Resolução Conjunta nº 03/2012 e Provimento nº 28/2013 do Conselho Nacional de Justiça.

sustento, por meio, principalmente, de recursos públicos, embora conte ainda com cooperações internacionais que podem ser executadas por instituições públicas e ONGs indígenas e indigenistas⁵.

Na Guayana, o MoAA concentra, ainda, as atribuições de formulação, implementação e o financiamento, por meio de recursos do Fundo Ameríndio (composto de recursos públicos e oriundos de cooperações internacionais), das políticas indigenistas relacionadas à demarcação de terras e ao autossustento, além de articular e financiar as políticas sociais de educação e seguridade social⁶.

Observou-se que os dois países receberam tratados e convenções internacionais de direitos humanos em geral, e indígenas em particular, com a exceção da Convenção 169 da OIT, não ratificada pela Guayana, embora este país informe que observa os padrões internacionais e que dá aos povos indígenas ameríndios maiores direitos e poderes do que em outros países (GUYANA, 2005, p. 5). Notou-se, ainda, que, para os dois países em questão, vale a ressalva de Moreira (2008), no que diz respeito aos conflitos existentes entre valores constitucionais e internacionais e as discrepâncias entre os discursos políticos nacionais que se colocam a favor dos direitos humanos mais pelo “rótulo que o conteúdo” (MOREIRA, 2008, p. 26-27).

Embora os contextos político-administrativos dos países sejam diferentes e as políticas reflitam pouco a realidade desses povos, o projeto político oficial de ambos se volta ao reconhecimento do índio como um cidadão, em consonância com compromissos e exigências de organismos internacionais, que também são financiadores, ou, ainda, credores dos governos nacionais (FRANCO, 2012, p. 101).

As políticas indigenistas nesses países têm se orientado, para além do que é disposto em normativas internacionais e nacionais, sob uma perspectiva econômica, seja como meio de receber recursos financeiros por meio de empréstimos ou acordos internacionais voltados ao investimento em infraestrutura de serviços e produção econômica, seja para demarcar áreas indígenas como potenciais reservas ambientais que sirvam para mitigar impactos ambientais ou, ainda, para inserir as populações indígenas nos mercados consumidores nacionais e internacionais.

Inferimos que a suposta ruptura que o novo projeto político estatal representa em relação aos projetos anteriores ainda tem um grande teor de formalidade, e pouco se reflete na prática, além de estar amparada na implantação de uma Agenda Social Para os Povos Indígenas que tem o objetivo de viabilizar o acesso desses indivíduos a direitos sociais traduzidos em políticas sociais uni-

⁵ Análise construída a partir dos dados e bibliografias trabalhados no capítulo 2 da dissertação.

⁶ Análise construída a partir dos dados e bibliografias trabalhados no capítulo 3 da dissertação.

versais, ações e programas que os colocam em contato com mercados locais na qualidade de consumidores (MACHADO, 2012, p. 40).

No Brasil, tanto a terra indígena quanto os recursos do subsolo são bens da União. Os recursos naturais disponíveis nas terras indígenas são de uso exclusivo dos índios, e não há consenso nem entre os poderes públicos nem entre os movimentos indígenas sobre a exploração comercial de minérios, por exemplo; tampouco há normativa que regulamente a exploração desses recursos⁷. Tanto a CF/88 quanto a Convenção 169 garantem o direito à consulta em situações que impactem as populações e terras indígenas, mas ainda não há uma normativa nacional específica que discipline os procedimentos ou institua protocolos de consulta prévia, livre e informada aos povos indígenas. O que existe são práticas de consulta em busca da anuência que, em geral, ocorrem para formalizar o consentimento do grupo indígena com o projeto, ação do próprio Estado, a exemplo de audiências e reuniões que acontecem quando os projetos e planos já foram formulados, restando apenas a formalidade de obter a permissão do grupo/s indígenas (PINTO, 2009, p. 189-207).

Na Guyana, há tanto as *Amerindians Communities*, que são terras do Estado, quanto as *Amerindians Villages*, que são áreas tituladas aos índios. Os recursos do subsolo são do Estado, e a atual lei ameríndia regulamenta a exploração econômica de recursos naturais e minerais⁸.

Uma diferença marcante entre a política brasileira e guyanense se dá em relação ao princípio de reconhecimento das terras. Enquanto no Brasil se reconhece o direito originário sobre os territórios, ainda que não estejam efetivamente ocupados por um povo indígena, na Guyana, somente são reconhecidas as terras que estejam efetivamente ocupadas e sendo usadas por uma coletividade indígena. No Brasil, as Terras Indígenas podem compreender diferentes números de comunidades, enquanto na Guyana, principalmente o título comunal, é concedido às aldeias isoladamente. Comum à conjuntura de demarcação de terras nos dois países são os conflitos entre interesses públicos, grupos regionais ou econômicos e movimentos indígenas em torno do direito sobre a terra e os interesses de exploração econômica dos recursos, o que tem arrastado, por anos, processos de demarcação de terras (FRANCO, 2012, p. 36-40).

⁷ Segundo Queiroz (2016, p. 38), os dois principais projetos de lei que se voltam à regulamentação da mineração em Terras Indígenas são o Projeto de Lei nº 2.057/91 – Novo Estatuto das Sociedades Indígenas, no qual há artigos voltados para a regulamentação da mineração em Terras Indígenas, e o Projeto de Lei nº 1.610/96, que trata da exploração e aproveitamento de recursos minerais em Terras Indígenas. Estes se diferenciam em relação aos resultados da lavra, à administração dos recursos provenientes da mineração e ainda ao processo de consulta aos povos indígenas, cujas terras são objeto de interesse da mineração.

⁸ Dados constam no capítulo 3 da dissertação.

As políticas voltadas ao autossustento nesses países guardam similaridades no que tange à promoção da segurança alimentar, à geração de renda para as populações indígenas e à sustentabilidade ambiental das terras indígenas. Em ambos os países, além de serem previstos investimentos públicos, há também aporte financeiro oriundo de doações e cooperações internacionais, que podem ser implementadas por ONGs indígenas e indigenistas, em parceria ou não com instituições públicas⁹.

Na Guyana, os arrendamentos a terceiros para a exploração econômica de até 10% de territórios indígenas podem ser permitidos pelos conselhos de aldeia nos limites e restrições da lei ameríndia e outras leis nacionais relativas à mineração e exploração florestal. São considerados pelo governo como fontes de renda para a comunidade e para o país. Percebe-se que a política brasileira se centra num modelo de financiamento de atividades produtivas e de geração de renda voltado à própria subsistência dos grupos indígenas, enquanto a política guyanense considera que tanto os indígenas quanto seus territórios devem ser utilizados como meios de obter receitas para o país (GUYANA, 2003, p. 14).

As políticas de educação e seguridade social, também chamadas de políticas sociais, por compreenderem as dimensões de promoção e proteção social, estão presentes nas Constituições nacionais dos países em estudo e também são estendidas aos índios enquanto cidadãos. Tais políticas são semelhantes em seus fundamentos no que diz respeito à finalidade de promover a inclusão dos povos indígenas como sujeitos de direitos, no sentido de melhorar os indicadores socioeconômicos dessas populações nos contextos nacionais.

Nas políticas de educação e saúde, nos dois países, são previstas algumas especificidades relacionadas à prestação de serviços, principalmente em âmbito comunitário, representada, no caso da educação, pela contratação de profissionais indígenas para o ensino bilíngue e para a adaptação de currículos e materiais escolares aos saberes e aos conhecimentos tradicionais. No caso da saúde, para a contratação de profissionais indígenas para atuarem nas próprias comunidades ou nas unidades de suporte aos pacientes em trânsito nas capitais, no caso de Georgetown e Boa Vista (RR).

No entanto, existem disparidades no que se refere à estrutura, à oferta e à abrangência dos serviços, em decorrência da maior amplitude das políticas de educação e saúde em Roraima. Este aspecto motiva o trânsito dos povos indígenas, principalmente das três regiões fronteiriças da Guyana para o Brasil. Esse trânsito se dá, sobretudo, para acessar os serviços de saúde, seja no âmbito da comunida-

⁹ Dados constam no capítulo 2 e 3 da dissertação.

de indígena, seja nas unidades hospitalares dos municípios fronteiriços, e, principalmente, para ter acesso aos serviços de saúde de média e alta complexidade, concentrados na capital Boa Vista, geograficamente mais próxima das comunidades e aldeias ameríndias da Guyana que a capital Georgetown. Pereira (2005), em pesquisa sobre o trânsito na fronteira Brasil-Guyana, observa que os indígenas oriundos de comunidades da Guyana buscam por melhor atendimento médico-hospitalar e por educação como meio de conseguir oportunidade de empregabilidade. As redes de relações sociais e familiares com indígenas em comunidades de Roraima auxiliam no acesso a esses serviços, inclusive para obtenção de documentos brasileiros (PEREIRA, 2005, p. 138-142).

As políticas de assistência e previdência social são previstas nas Constituições dos dois países e também se destinam aos índios enquanto cidadãos nacionais. Os benefícios da previdência social na Guyana são restritos ao cidadão que tenha contribuído com o regime de seguridade social do país. Não cobre, portanto, todos os indivíduos que não tenham contribuído com o regime; dentre esses estão os ameríndios, que em sua maioria não possuem renda.

A procura por trabalho remunerado nas cidades e áreas rurais de Roraima tem sido motivadora do trânsito e fixação de indígenas oriundos da Guyana desde o processo de independência do país, em especial, após o episódio conhecido como a Revolta do Rupununi (SILVA, 2005, p. 136; PEREIRA, 2005, p. 132). Aliado a esta situação, está o fato de que, no lado brasileiro da fronteira, há uma maior abrangência e oferta de benefícios e serviços de assistência social e, ainda, a elegibilidade diferenciada aos benefícios previdenciários estendida aos indígenas brasileiros que exerçam atividade rural e que, neste caso, independe de contribuição com o sistema previdenciário do país, por serem categorizados como segurados especiais.

Tal conjuntura evidencia que, apesar de a Guyana dispor de benefícios assistenciais voltados para as pessoas em vulnerabilidade econômica extrema, portadores de necessidades físicas, bem como de uma pensão para idosos com 65 anos ou mais de idade (que não corresponde à aposentadoria, e sim a um benefício assistencial), estes possuem duração limitada e, principalmente, valores menores em comparação aos existentes no Brasil.

Os dados e considerações apresentadas até aqui reforçam que as políticas brasileiras voltadas ou estendidas aos índios, sozinhas ou no conjunto das práticas socio-culturais históricas, têm motivado o trânsito transfronteiriço e a fixação de indígenas oriundos sobretudo da Guyana em terras indígenas, cidades e áreas rurais de Roraima. Na perspectiva de se tornarem beneficiários dessas políticas, os índios transfron-

teiriços demandam documentos de identificação nacional brasileiro para assumir a condição formal de cidadão nacional. Contudo, tal realidade não se justifica pelo julgamento antecipado de que o Estado guyanense é omissivo e discriminatório em relação aos povos ameríndios, de modo a concluir que não haja políticas desse Estado voltadas aos seus cidadãos ameríndios. A pesquisa indicou que em vez de não ter interesse ou políticas nacionais estendidas e específicas aos indígenas, a Guayana não dispõe de situação econômica que garanta maior efetividade, infraestrutura e abrangência para suas políticas.

Outra questão central é que as políticas indigenistas e os critérios para acessá-las se limitam a uma cidadania clássica, caracterizada pelo estabelecimento de uma personalidade natural em um território geográfico, ou seja, o índio sob a condição de ser nacional de um único país (VIEIRA, 2001, p. 36). E isso ocorre mesmo que: I) as políticas indigenistas dos dois países tenham por força motriz a erradicação da pobreza, em consonância com compromissos e recomendações internacionais; II) os países reconheçam ou observem padrões internacionais, como a Declaração das Nações Unidas para Povos Indígenas, e, que esta, por sua vez, recomende, no Art. 36, que os Estados nacionais garantam direitos aos povos transfronteiriços, o que, no caso brasileiro, é reforçado pelo Art. 32 da Convenção 169 da OIT; III) esteja evidente que estes Estados nacionais conheçam (principalmente pela demarcação de territórios indígenas em faixa de fronteira, conforme Mapa, p. 3) a existência de grupos étnicos comuns separados por fronteiras nacionais; IV) estes grupos continuem a manter relações socioculturais, afetivas, pessoais e comerciais; V) e, finalmente, sejam conhecedores do fato de que as dinâmicas transfronteiriças podem influenciar na procura por trabalho remunerado, serviços públicos e seguridade social.

As observações descritas acima remetem à dicotomia inclusão *versus* exclusão, o que equivale a dizer que “[...] ser cidadão é ser identificado com uma Nação particular, ter direitos garantidos pelo Estado correspondente a esta Nação” (REIS, 1997, p. 13). Isso faz com que o índio transfronteiriço formalize-se como um membro de uma ou até mais de duas nações, chamado na dissertação por “documentação completa”. É o caso dessa fronteira e de outras fronteiras brasileiras onde existem povos indígenas pertencentes a grupos e territórios étnicos comuns. Isso tem resultado, também, na exclusão do indígena que, por diferentes razões, dentre elas a inoperância do próprio Estado, chega à idade adulta sem ter sido registrado como nacional de nenhum país, ou seja, nem do país onde nasceu nem do país onde esteja transitando ou residindo. Esses são chamados de “indocumentados”, e, na prática, acabam invisíveis ao Estado (MALDUS, 2015, p. 7).

A situação dos indocumentados, elencada acima, é mais um exemplo das contradições entre normas internacionais e constitucionais. Na seção seguinte, a fim de problematizar a limitação das políticas indigenistas desses países aos nacionais, apresentar-se-ão alguns desdobramentos da questão da cidadania de indígenas transfronteiriços relativos ao porte ou não de documentos de identificação nacional.

1.2. *Índios Transfronteiriços: Estrangeiros ou Transnacionais?*

A delimitação de fronteiras nacionais sobre territórios étnicos é um fato histórico nas Américas (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2005, p. 9), assim como a redução de etnicidades às categorias genéricas de índio e ameríndio, subjugadas a uma nacionalidade pressuposta sobre noções fixas e rígidas de território, povo e leis (ANDERSON, 2005, p. 33).

Não é objetivo discutir questões relativas ao pertencimento às identidades nacionais, uma vez que se trabalha com a ideia de que, nas regiões de sobreposição de fronteiras nacionais sobre territórios étnicos, o que prevalece é a identidade étnica do indivíduo indígena, sendo a nacionalidade instrumento para relacionar-se com o Estado e suas instituições. Como observa Cardoso de Oliveira,

Já quanto à nacionalidade, como uma segunda identidade, é claro que ela será instrumentalizada de conformidade com situações concretas em que os indivíduos ou os grupos estiverem inseridos, como a de procurarem assistência à saúde, à educação dos filhos ou uma eventual proteção junto a forças militares de fronteira: seriam casos típicos de manipulação de identidade junto a representantes dos respectivos Estados nacionais. (2000, p. 17).

Essa forma de olhar tais dinâmicas não significa não considerar que o processo de aquisição de nacionalidade e o exercício dessa nacionalidade instrumental não reflitam sobre as identidades étnicas. Ao contrário, diferentes pesquisas antropológicas já trataram da temática das relações entre identidade nacional e étnica em espaços de fronteira, e observam que os projetos de Nação, implementados de diferentes formas e intensidades sobre esses povos, refletem não apenas o abandono de práticas socioculturais, mas a reafirmação de identidades étnicas com base em identidades nacionais, a exemplo da pesquisa de Montenegro Filho (2016) sobre a construção e manifestação da alteridade entre os Wapichana “brasileiros” e “guianenses”.

Em se tratando de um grupo étnico que esteja presente em diversas condições geográficas, inclusive em dois Estados nacionais (como é o caso dos Wapichana, que se encontram presentes tanto no Brasil quanto na Guiana), fica claro não apenas que os vários elementos de sua cultura se modificaram desde os primeiros contatos com representantes da cultura ocidental, mas que também há elementos diferentes num mesmo grupo, dependendo das influências ecológicas a que foram e estão sendo submetidos, inclusive pelas políticas dos Estados nacionais onde residem (MONTENEGRO FILHO, 2016, p. 22).

Outro exemplo da influência das políticas nacionais sobre afirmação da identidade étnica aliada à identidade nacional é percebido por Pimenta (2011), que estudou a relação entre os Ashaninka, na fronteira do Brasil com o Peru. Segundo o autor, as medidas universalistas destinadas a garantir direitos básicos do cidadão promovidas no Brasil há pouco mais de uma década, como a emissão de certidão de nascimento civil e documentos de identidade (RG, CPF), resultaram numa maior presença do Estado brasileiro na vida dos povos Ashaninka naquela fronteira, que, por meio dos documentos, puderam receber aposentadorias e subsídios diversos de programas governamentais. Segundo o autor, “[...] essas ações contribuíram para fomentar o sentimento de pertencimento nacional que, mesmo não sendo muito salientado, é crescente. Muitos índios de Apiwtxa (aldeia Ashaninka no Brasil) não hesitam, por exemplo, em se definir com orgulho como ‘ashaninkas brasileiros’” (PIMENTA, 2011, p. 108).

Apesar de ser um direito fundamental, a nacionalidade, representada pelo Registro/Certidão de Nascimento, também é garantida aos indígenas em Tratados, como a Declaração das Nações Unidas Sobre os Direitos dos Povos Indígenas e o Pacto Internacional sobre Direitos Cívicos e Políticos das Nações Unidas. Contudo, são as Constituições nacionais que definem quem são seus membros. Nos casos brasileiro e guyanense, o princípio de nacionalidade é definido pelo nascimento em território nacional (*jus soli*) ou pela descendência de um nacional (*jus sanguinis*)¹⁰.

A nacionalidade é exigida pelos Estados nacionais como instrumento de acesso às políticas indigenistas, e, por razão dessa exigência, passa a ser demandada por indígenas. Nesse contexto, a nacionalidade é um instrumento de acesso a essas políticas, nos países em estudo. Embora os indígenas transfronteiriços descendam e mantenham relações socioculturais anteriores às fronteiras e aos próprios Estados nacionais, não são considerados automaticamente, pelas normativas dos países em questão, como nacionais desses países. Na lógica constitucional, são considerados, a

¹⁰ Princípios expressos no Art. 12 da Constituição Federal Brasileira de 1988 e Cap. IV, Art. 41 e 43, 44 da Constituição da República Cooperativista da Guiana de 1980.

priori, como nacionais de seu país de origem/nascimento e estrangeiros em relação ao país vizinho.

A dupla nacionalidade (possuir documentos nacionais de mais de um país) praticada pelos indígenas acontece às margens de dispositivos legais, principalmente por não seguir processos e exigências legais. Consiste, em geral, na mudança do nome próprio e a prestação de informações de nascimento no país onde, na realidade, transita ou reside (LEONARDOS, 2013). A condição de estrangeiro, por sua vez, não é impeditiva de acesso às políticas de um Estado nacional, contudo é restritiva e vinculada ao cumprimento de uma série de exigências burocráticas para que um Estado autorize e regularize a sua residência, o exercício de atividade econômica e acesso a um conjunto de políticas públicas (RAMOS, 2015, p. 21). Ambos os países preveem, em aparatos normativos e administrativos, definições de quem são seus cidadãos natos, naturalizados, e ainda ritos para autorizar e regularizar a entrada, permanência e trabalho de um estrangeiro em seu território nacional. Esses diferentes *status* de cidadão relacionam-se, na prática, com os direitos que cada um desses pode demandar perante o Estado (ROBERTS, 2015). As burocracias para a obtenção desses *status* seguem ritos distintos entre si obedecem a disposições normativas de cada país.

Os processos de obtenção de dupla nacionalidade na forma da lei (registro consular) e naturalização são burocráticos. O de naturalização é especialmente demorado, e pressupõe o conhecimento das leis do país e recursos econômicos para arcar com o processo. Indica também que a intermediação desses processos ocorre em instituições localizadas nas capitais onde os consulados têm atuação, e que o cumprimento das muitas exigências depende do interessado na regularização.

Nos dois países, num cenário em que as políticas nacionais de documentação civil têm acontecido apenas nos últimos anos, uma das estratégias utilizada pelos governos é a realização de mobilizações coletivas e gratuitas, chamadas de mutirões de documentação. Leonardos (2013) observa que, no caso brasileiro de mutirões em região de fronteira, as duas situações citadas anteriormente são muito recorrentes, e observa que perante a legislação brasileira, pessoas nascidas no território brasileiro e os filhos de brasileiros nascidos no exterior são considerados brasileiros natos e têm direito à nacionalidade brasileira. Contudo, a ausência dos consulados nessas mobilizações e:

As dificuldades para transcrever no Brasil a certidão consular ou a certidão legalizada de registros civis estrangeiros (procedimento correto) levaram muitas pessoas a fazerem o duplo registro dos filhos: um registro lá, e outro cá. Esse procedimento incorreto, muitas vezes adotado por desconhecimento de como

registrar corretamente ou por medo de que os filhos percam o direito à dupla nacionalidade coloca os declarantes em vulnerabilidade perante a lei. Outra dificuldade é a impossibilidade de registrar filhos de imigrantes estrangeiros dos países fronteiriços nascidos e residentes no Brasil devido ao fato de os pais não apresentarem documentação civil (LEONARDOS, 2013)

Ficou claro, durante a pesquisa, que a demanda por documentos nacionais brasileiros por indígenas oriundos das regiões fronteiriças da Guyana com Roraima (OLIVEIRA, 2010, p. 19) é resultante do cenário de exigência de documentos nacionais (seja na condição de cidadão nato, naturalizado ou estrangeiro regularizado) como requisito para demandar direitos, no contexto de uma conjuntura de maior oferta e abrangência de políticas públicas para indígenas no Brasil.

A prática da “documentação completa” indica o desconhecimento ou a não compreensão das leis por indígenas, em sua maioria pobres e com baixa escolaridade, aliada à falta de diálogo binacional ou multinacional e à ineficiência dos aparelhos de Estado, principalmente nas regiões mais isoladas do interior dos países, uma vez que não garante a quem se encaixa no perfil de dupla nacionalidade, a exemplo do filho/a de guyanense nascido no Brasil, o registro consular durante os mutirões em região de fronteira, ou, ainda, na intermediação de processos de requerimento de naturalização ou de vistos por aqueles que não se encaixem na dupla nacionalidade. Mais preocupante que os efeitos da “documentação completa” é a completa falta de documentos, uma vez que, sem documentos de nacional do país de nascimento, o indígena não consegue demandar regularização de residência enquanto “estrangeiro” no Brasil, como o Registro Nacional de Estrangeiro¹¹, tampouco a naturalização (ROBERTS, 2015, p. 40).

A situação dos indígenas “indocumentados”, por serem “invisíveis” perante os Estados, gera diferentes problemáticas, como o subemprego. Sem documentos como a Carteira de Trabalho, por exemplo, o indígena fica excluído de direitos trabalhistas e previdenciários (PEREIRA, 2005, p. 148) e submete-se a condições degradantes de trabalho, como a observada entre os catadores de materiais recicláveis

¹¹ Amparado na Lei nº 11.961/2009, o Registro Nacional de Estrangeiros (RNE) é concedido, no Brasil, ao estrangeiro admitido na condição de temporário, permanente, asilado ou refugiado, que é obrigado a se registrar e a se identificar no Ministério da Justiça, com a Polícia Federal. A carteira de identidade para estrangeiros (RNE) é o principal documento do estrangeiro residente no Brasil, e identifica sua condição de residência (temporária ou permanente) e o prazo de estada. O RNE é concedido ao candidato e a todos os seus familiares dependentes, independentemente da idade. Com o RNE, que possui característica análoga ao RG, o estrangeiro residente no país pode dar entrada na Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS) e contribuir para a Previdência Social, estando, assim, amparado pela política nacional de seguridade social. Com o RNE, o estrangeiro pode matricular-se em escolas e receber atendimento de saúde, sendo, portanto, documento base para acesso a direitos no país.

do Aterro Sanitário de Boa Vista (RR), conforme levantamento realizado pela *Cartografia da diversidade e promoção dos direitos das populações vulneráveis*, realizado no ano de 2014. Também fica privado de acessar, ou o faz com dificuldades, os direitos básicos à saúde e educação, principalmente para tratamentos de saúde fora do domicílio.

Considerações finais

A dissertação teve como finalidade comparar as políticas indigenistas existentes no Brasil e na Guayana para compreender como o acesso às políticas voltadas a demarcação de terras, autossustento, educação e seguridade social estão relacionadas à nacionalidade e aos povos indígenas transfronteiriços, cujos territórios e as relações étnicas são anteriores à demarcação da fronteira entre esses dois países.

Percebeu-se, ainda, que a conjuntura de acesso às políticas indigenistas em cada um dos países estudados se dá quando o indígena se apresenta formalmente como nacional. Tal exigência impõe dificuldades à realidade transfronteiriça de povos como os Macuxi, Ingaricó/Akawaio, Patamona, Wapichana e Wai Wai, cujo trânsito e relações socioculturais e comerciais são históricas, ao passo que são intensificados pela demanda por serviços básicos, trabalhos remunerados e benefícios monetizados. A dificuldade observada refere-se à apresentação de documentos que identifiquem o indígena como nacional, portanto sujeito de direitos, na visão dos Estados nacionais. Isso se dá porque os indígenas transfronteiriços não são considerados automaticamente nacionais de ambos os países apenas por pertencerem a grupos étnicos comuns aos dois lados da fronteira.

A pesquisa evidenciou que o trânsito transfronteiriço de povos indígenas é uma realidade conhecida por autoridades dos Estados nacionais. Contudo, a falta de políticas, ações e entendimentos conjuntos indicam que esses Estados, por meio de suas instituições, têm se omitido na adoção de medidas práticas que simplifiquem a relação desses povos entre si, com a sociedade envolvente e com o próprio Estado, por meio das políticas indigenistas.

Observou-se, também, que a omissão e ausência desses Estados nas regiões de fronteira, a falta de diálogo bilateral ou multilateral voltado às realidades dos povos indígenas transfronteiriços e, ainda, a conjuntura da exigência da apresentação de documentos nacionais para acessar às políticas indigenistas têm resultado em duas situações: 1) na prática da “documentação completa”, que imputa responsabilizações legais aos indígenas transfronteiriços; e nos indocumentados, que são indígenas

invisíveis do ponto de vista legal e para os Estados Nacionais, uma vez que não possuem documentos nacionais de nenhum dos países pelos quais transitam, estando, portanto, à margem da cidadania nesses Estados.

Enfim, percebeu-se que os povos indígenas continuam a manter as dinâmicas transfronteiriças considerando sua identidade étnica, territorialidade e também necessidades de existência material. Esse trânsito se concretiza apoiado pela rede de relações sociofamiliares, mas em algum momento resultará na busca pela nacionalidade, haja vista que esta é um instrumento para o acesso aos direitos concedidos pelos Estados nacionais.

Referências

ANDERSON, Benedict. **Comunidades Imaginadas**: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

BANCO MUNDIAL. **América Latina Indígena no Século XXI**. Washington: Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento/Banco Mundial, 2015. Disponível em: <http://www.wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2016/02/03/090224b08413d0ef/1_0/Rendered/PDF/Am0rica0Latina0000a0primeira0d0cada.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2016.

BARBOSA, Gabriel Coutinho. Das trocas de bens. In: GALLOIS, Dominique Tilkin (Org). **Redes de relações nas Guianas**. São Paulo: Associação Editorial Humanitas; Fapesp, 2005. p. 59-112.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. In: SILVA, Luis Fernando Villares e. (Org.). **Coletânea de legislação Indigenista brasileira**. Brasília: CGDTI/Funai, 2008. 818p.

BRASIL. Lei nº 6001, de 19/04/1973. Dispõe sobre Estatuto do Índio. In: SILVA, Luis Fernando Villares e. (Org.). **Coletânea de legislação Indigenista brasileira**. Brasília: CGDTI/Funai, 2008. 818p.

CARTOGRAFIA DA DIVERSIDADE E PROMOÇÃO DOS DIREITOS DE POPULAÇÕES VULNERÁVEIS. **Indígenas catadores de materiais recicláveis**. Manaus, UEA Edições, nº 01, ano/2014.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. Os **(des) caminhos da identidade**. In: Revista brasileira de Ciências Sociais. Vol. 15 - nº 42, fevereiro/2000, p. 7-21.

CARRICO, Christopher. As relações entre Akawaio e europeus durante o período colonial holandês na Guiana. IN: OLIVEIRA, Reginaldo Gomes e IFILL, Melissa. **Dos caminhos históricos aos processos culturais entre Brasil e Guyana**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2012. P. 67-90.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios no Brasil. História, Direitos e Cidadania**. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

_____. A política indigenista no século XIX. In: CUNHA, Manuela Carneiro de (org). **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

FAUSTO, Brito. **História do Brasil**. São Paulo: EDUSP/FDE, 1995.

FARAGE, Nádía. **As Muralhas dos Sertões: os Povos Indígenas do Rio Branco e a Colonização**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

FORTE, Janete. **Amerindians and Poverty. Amerindian Research Unit, Guyana University Paper prepared for IDS Seminar on Poverty, March 19, 1993**.

FRANCO, Cezar Augusto de Oliveira. **Direitos indígenas e mobilização: Um olhar sobre a tríplice fronteira – Brasil, Guyana e Venezuela**. 2012. Tese de doutorado. Doutorado Interinstitucional UNB/FLACO/UFRR. Brasília, 2012.

FUNAI. **Política Indigenista**. Desafios e Avanços. 2013. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/presidencia/Politica%20Indigenista%20do%20Brasil.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2015.

GALLOIS, Dominique Tilkin. Introdução: Percursos de uma pesquisa temática. In: GALLOIS, Dominique Tilkin (Org). **Redes de relações nas Guianas**. São Paulo: Associação Editorial Humanitas; Fapesp, 2005. p. 7-22.

GARCIA, Thiago Almeida. **No chão da escola é diferente? Educação escolar indígena de duas comunidades Chiquetane na fronteira Brasil-Bolívia**. 2010. Dissertação. (Mestrado em Antropologia) - Centro de Pesquisa e Pós-graduação sobre as Américas. Universidade de Brasília, 2010.

GUYANA. **Amerindian Act - 1951**. Chapter 29:01, 1998. Disponível em: <www.guyanese-lawyer.com/lawofguyana/laws/cao2901.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2014.

GUYANA. Constitution of The Co-operative Republic of Guyana Act - 1980. In: **Laws Of Guyana**, 2012. Disponível em: <www.guyanese-lawyer.com/lawofguyana/constitution.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2014.

GUYANA. Government Information Agency. **The new Amerindian Act. What will it do for Amerindians? Answer your questions**. Georgetown: GINA, November, 2005.

GUYANA. **Ministry of Amerindian Affairs**. Amerindian Act (2006). Disponível em: <<http://www.amerindian.gov.gy>>. Acesso em: 21 jun. 2014.

HERMANN, Breno. **Soberania, não intervenção e não indiferença**: reflexões sobre o discurso diplomático brasileiro. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2011.

IFILL, Melissa. Situando os trabalhadores africanos na divisão dos trabalhos no período de Pós emancipação na Guiana Inglesa. IN: OLIVEIRA, Reginaldo Gomes; IFILL, Melissa. **Dos caminhos históricos aos processos culturais entre Brasil e Guiana**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2012. p 157-179.

LEONARDOS, Leilá. **Registro de Nascimento Indígena em região de fronteira**. Capacitação de agente públicos de direitos sociais. Mobilizadores para o registro civil de nascimento. Apresentação em 16 slides. 2013. Disponibilizada pela autora a mestrand.

LIMA, Erick Cavalcant Linhares. **Política Externa do vizinho distante**: Estudo de caso da República Cooperativa da Guiana. 2011. Tese (Doutorado Interinstitucional de Relações Internacionais) - UFRR/UNB/FLACSO, Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2011.

MACHADO, Clarisse Drummond Martins. **Índio ou cidadão**: uma discussão sobre os desafios da promoção e proteção social no âmbito da política indigenista brasileira. 2012. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Política Social – PPGPS. Universidade de Brasileira, Brasília, 2012.

MALDOS, Paulo Roberto Martins. Sessão Nacional do Seminário Registro Civil de Nascimento de Indígenas nas Fronteiras. In: **Relatório Seminário Registro Civil de Nascimento de Indígenas nas Fronteiras**. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://agaoka.eco.br/>>. Acesso em: 31 out. 2015.

MENCK, José Theodoro Mascarenhas. **A questão do Rio Pirara (1829-1904)**. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2009. 696 p.

MENKE, Jack. Multiethnic Caribbean Democracies. In: MENKE, Jack. (org). **Political Democracy Social Democracy and the Market in the Caribbean**. Anton de Kon University of Suriname, 2004.

MENEZES. Mary Noel. **British Policy towards the Amerindians in British Guiana, 1803 – 1873**. Oxford: Claredon Press, 1977.

MONTENEGRO FILHO, Heleno Guedes. **“Waynau Iribennau!” Brasil e Guiana na construção da alteridade Wapichana**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Sociedade e Fronteira, Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2016.

MOREIRA, Felipe Kern. **O direito internacional dos povos indígenas**: colisão multi-dimensional de direitos? In: Meridiano 47, Boletim de Análise de Conjuntura em Relações Internacionais, nº 95, Junho/2008.

OLIVEIRA, Reginaldo Gomes. Projeto Kuwai Kîrî: os parceiros. In: OLIVEIRA, Reginaldo Gomes (Org). **Projeto Kuwai Kîrî: a experiência amazônica dos índios urbanos de Boa Vista – Roraima**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2010, p 09-20.

_____. O Rio Branco no contexto da Amazônia Caribenha: Aspectos da Colonização Europeia entre o século XVI e o XVIII. In: MARTINS, Estevão Chaves de; MOREIRA, Felipe Kern. **As relações internacionais na fronteira norte do Brasil – Coletânea de Estudos**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2011, p 155-186.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. Convenção 169 da OIT. In: SILVA, Luis Fernando Villares e. (Org.). **Coletânea de legislação Indigenista brasileira**. Brasília: CGDTI/Funai, 2008. 818p.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas. In: SILVA, Luis Fernando Villares e. (Org.). **Coletânea de legislação Indigenista brasileira**. Brasília: CGDTI/Funai, 2008. 818p.

PEREIRA, Mariana Cunha. **A ponte imaginária: o trânsito de êxitos na fronteira Brasil-Guiana**. 2005. 181 fls. Tese (Doutorado Antropologia) - Centro de Pesquisa e Pós-Graduação sobre as Américas/CEPPAC, Universidade de Brasília, 2005.

PIMENTA, José. Parentes diferentes. In: **Anuário Antropológico** [Online], I, 2012. Disponível em: <<http://aa.revues.org/270>>. Acesso em: 30 jan. 2015.

PINTO, Simone Rodrigues. A Convenção 160 da OIT e o Direito de Consulta Prévia. In: SILVA, Cristhian Teófilo da; SOUZA LIMA, Antonio Carlos; BAINES, Stephen Grant Baines (orgs). **Problemas sociais para sociedades plurais**. Políticas indigenistas, sociais e de desenvolvimento em perspectiva comparada. São Paulo: Annablume, 2009. p. 187-206.

QUEIROZ, Francisco Robson Bessa. **O debate em torno da extração mineral em terras indígenas de Roraima: uma análise da legislação federal (1988-2015)**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Sociedade e Fronteira. Universidade Federal de Roraima. Boa Vista-RR. 2016.

RAMOS, Alan Robson Alexandrino. **Retiradas compulsórias de estrangeiros do Brasil e a Convenção Americana de Direitos Humanos**. Dissertação (Mestrado Sociedade e Fronteira). Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteira, Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2015

REIS Elisa. **Cidadania: História, Teoria e Utopia**. Palestra proferida no Seminário Internacional Justiça e Cidadania. Rio de Janeiro, 1997.

ROBERT, Rut Rosenthal. Procedimentos para “Status Especial Social” para indígenas nas fronteiras: possibilidades e aplicação. In: **Relatório Seminário Registro Civil de Nascimento de Indígenas nas Fronteiras**. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://agaoka.eco.br/>>. Acesso em: 31 out. 2015.

SANTILLI, Paulo. **Fronteiras da República**: história e política entre os Macuxi no vale do Rio Branco. São Paulo: NHII-USP; FAPESP, 1994.

_____. **Pemongon Patá**: território Macuxi, rotas de conflito. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

SCHNEIDER, Sergio; SCHIMITT, Cláudia Job. **O uso do método Comparativo nas Ciências Sociais**. In: Cadernos de Sociologia. Porto Alegre, v. 9, 1998, p. 49-87.

SCHWARCZ, Lília. Questão racial e etnicidade. In: MICELI, Sergio (Org). **O que ler nas ciências sociais brasileira (1970-1995)**. Vol. I. São Paulo: Ed. Sumaré, ANPCS. Brasília: CAPES, 1999, p. 267-325.

SILVA, Carlos Alberto Borges da. **A revolta do Rupununi**: uma etnografia possível. Tese (Doutorado em Antropologia). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Unicamp. Campinas-SP, 2005.

SOUZA LIMA, Antônio Carlos de Souza. **Um cerco de paz**: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. O governo dos índios sob a gestão do SPI. In: CUNHA, Manuela Carneiro de (org). **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

STAVENHAGEN, Rodolfo. **Conflictos Etnicos y Estado Nacional**. Ciudad del México: Siglo XXI Editores, 2000.

THOMÉ, Antônio Marcio Tavares; SOUZA, Michele Souza e; CALHEIRO, Orlando. **Pesquisa sobre os condicionantes do sub-registro de nascimento em populações indígenas na Amazônia Legal brasileira**. Rio de Janeiro: BENFAM, 2014.

VIEIRA, Jaci Guilherme. **Missionários, fazendeiros e índios em Roraima**: a disputa pela terra – 1777 a 1980. Roraima: Editora UFRR, 2014.

VIEIRA, Liszt. **Notas sobre o conceito de cidadania**. In: BIB, São Paulo, n° 51, 1° semestre de 2001, pp. 35-47.

ARTIGO

EXPERIÊNCIAS DE VIDA DOS ESTUDANTES AFRICANOS NA UFRR EM RORAIMA / BRASIL

Apresentação

O presente artigo tem o objetivo de analisar as experiências de vida de estudantes migrantes, provenientes de diversos países africanos, com idades variando entre 18 a 23 anos, no período de 2012-2015. Estes estudantes africanos são vinculados ao Programa de Estudantes Convênio de Graduação – PEC-G da Universidade Federal de Roraima e constituem, na atualidade, a maioria dos alunos estrangeiros que tem ingressado nos cursos de graduação nesta instituição, e começaram efetivamente a chegar a Boa Vista a partir de 2012, ano em que teve início a elaboração de um diário de campo sobre o cotidiano deles. Por se tratar de uma pesquisa participante, pontuada de observações, as impressões registradas no diário e o resultado das entrevistas com nove depoentes foram analisados e expostos ao longo dos quatro capítulos da dissertação. Estes capítulos foram sendo construídos com base nas narrativas do diário de campo, nas entrevistas e nos eventos que foram dando forma ao artigo que ora se apresenta.

Durante o tempo da pesquisa, o aprendizado e as experiências foram intensas, deixando marcas expressivas tanto nos estudantes africanos quanto nos brasileiros que viveram entre eles, o que veio a proporcionar mudanças e ao mesmo tempo propiciar discussões sobre temáticas que envolviam o re(conhecimento) do “outro” e o respeito humano diante de uma convivência de indivíduos de culturas diversificadas.

1. Introdução

O contato diário com alunos brasileiros e estrangeiros, pessoal ou virtualmente, através das redes sociais, na Coordenadoria de Relações Internacionais da UFRR, oportunizou a realização de um trabalho de pesquisa que visava observar e analisar

* Mestre em Sociedade e Fronteiras pelo Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteiras da UFRR.

** Doutor em Psicologia Social (USP), Mestre em Gestão e Desenvolvimento Regional (UNITAU), Professor do Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteiras e do Curso de Psicologia da UFRR.

as experiências de vida dos estudantes africanos na UFRR, no período de 2012-2015, os quais migraram para o Brasil com fins de estudo e capacitação profissional. Entre 2012 a 2015, ingressaram aproximadamente 37 jovens estudantes africanos do Programa de Estudantes Convênio de Graduação – PEC-G na Universidade Federal de Roraima, sendo que alguns eram provenientes de países de língua portuguesa e outros de países de língua francesa e inglesa. Assim sendo, a elaboração do trabalho partiu do seguinte questionamento: em que estão contribuindo as experiências diárias vivenciadas pelos estudantes africanos durante a mobilidade acadêmica do Programa de Estudantes Convênio de Graduação - PEC-G, no período compreendido entre 2012 a 2015?

A mobilidade acadêmica internacional dos estudantes de graduação do Programa PEC-G tem sido incentivada por governos que estimulam a troca de conhecimentos e aprendizado intensivo para que, após a conclusão do curso, o profissional venha a utilizar os conhecimentos adquiridos em seu próprio país. Não se trata de um Programa recente, tendo em vista que existe, segundo Desidério (2006), desde o final da década de 1920, tendo sido administrado exclusivamente pelo Ministério das Relações Exteriores – MRE até o ano de 1967 (BRASIL, 1999). Conforme informações deste Ministério, a criação oficial deste Programa aconteceu em 1965, pelo Decreto nº 55.613. Hoje, é desenvolvido pelo Ministério das Relações Exteriores, por meio da Divisão de Temas Educacionais, e pelo Ministério da Educação, em parceria com universidades públicas e particulares e não é mais regido por Protocolos, mas sim pelo Decreto Presidencial nº 7.948, publicado em 2013 (BRASIL, 2013).

Durante o período delimitado para execução da pesquisa, as impressões registradas no diário e o resultado das entrevistas com nove depoentes foram analisados e expostos ao longo dos capítulos da dissertação denominada: “*Filhos da África na UFRR: vivências e experiências dos estudantes PEC-G*”, sendo interpretado o que foi dito ou omitido nas narrativas dos estudantes, verificando-se expressões comuns entre eles, jargões, descrições de fatos vivenciados que deixaram marcas em suas vidas, incluindo casos de discriminação, racismo em área de fronteira, estereótipo e outros elementos que foram sendo agregados na análise dos fenômenos sociais.

2. Inserção dos estudantes africanos do Programa PEC-G no contexto da mobilidade acadêmica internacional

Os quatro capítulos que integram o trabalho dissertativo partimos de aspectos mais abrangentes. Assim sendo, valoriza tantos os fatores que motivam e motiva-

ram os estudantes africanos a empreenderem esforços para estudar no Brasil, pelo Programa de Estudantes Convênio de Graduação – PEC-G, quanto as narrativas de conquistas diárias e as possíveis soluções para os problemas de adaptação cultural e de inserção social encontrados, durante o período temporal analisado.

Desta forma, o primeiro capítulo, mais abrangente, insere os estudantes africanos do Programa PEC-G no contexto da mobilidade acadêmica internacional, a qual é caracterizada como um instrumento de disseminação da informação e da busca do conhecimento. Tal instrumento é explicado por autores como Burke (2000), Santos e Cordeiro (2015), Calloni (2006) e Batista (1994). A partir deste enfoque há, em seguida, uma controvérsia em torno do processo de internacionalização do ensino superior, pois enquanto Stallivieri (2013) realça este processo com entusiasmo, Krawczyk (2008) fala sobre “capitalismo acadêmico”, o qual leva à elaboração de projetos da tríade “ensino, pesquisa e extensão” para alimentar a burguesia financeira. Também, há uma breve análise histórica e social do povo africano, para que se compreenda a necessidade que eles sentem de capacitação profissional e intelectual neste mundo de países ricos e pobres.

O número de estudantes africanos que decidem vir para o Brasil pelo Programa PEC-G tem aumentado apesar das exigências vinculadas às normas do Programa e da valorização do dólar, a qual promove a desvalorização das demais moedas estrangeiras, principalmente dos países emergentes. Também, considerando que muitos países da África procuram estabelecer convênios e parcerias com empresas brasileiras, estas configuram suas próprias culturas e ideologias de mercado, levando os jovens em busca de emprego a desejar o conhecimento, que é a chave para o desenvolvimento pessoal na vida profissional. Ainda que estes fatos sociais não sejam novos, eles se perpetuam e se reconfiguram na história do povo africano.

A partir da abordagem dialógica deste primeiro capítulo, percebe-se que não basta atender aos setores empresariais e às ordens do MEC, os quais incentivam o *soft power* junto a países em desenvolvimento, ou precisam vencer a frenética corrida do mercado global por meio dos super profissionais que participaram de programas de mobilidade e que se formarão com bagagem extra, proveniente do contato com a alta tecnologia dos países de primeiro mundo. É necessário, isto sim, ver este processo como um meio de vencer desigualdades dentro da globalização, com o entendimento de que uma vida social de qualidade vem com a quebra das barreiras étnicas e raciais.

3. *A identidade étnico-racial e o processo de adaptação dos estudantes africanos PEC-G*

Nesta pesquisa, foi observado que o estudante africano no estado de Roraima configura-se como migrante, sujeito em trânsito, que estabelece uma relação temporal e funcional com o lugar, mas, não se sente atraído por ele (NEVES, 2009). No dia a dia, ele demarca a sua identidade étnico-racial, fato este que muitas vezes causa constrangimentos. Estas questões foram apontadas no segundo capítulo, que analisa a chegada dos estudantes, no período de 2012 a 2014. Nesse momento, observa-se a vida no sentido singular e plural daqueles estudantes (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1976), como indivíduos únicos com seus projetos de vida peculiares (VELHO, 1999) e visões de mundo singulares; e quando estão em grupo, lutando por (re)conhecimento e aceitação (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2006). Também, a questão da moradia (BACHELARD, 1993) é analisada como um elemento gerador de problemas e soluções para os estudantes PEC-G, além de desencadear episódios desafiadores: falso locador brasileiro, mudanças de residência e discriminação racial na residência estudantil.

No caso específico do falso locador brasileiro, não houve solução diante das perdas monetárias irreversíveis causadas por ato inescrupuloso. Na ânsia de conseguir uma casa para dividir o aluguel, alguns alunos de Benin e do Congo resolveram procurar um corretor de imóveis brasileiro para fechar negócio rapidamente, tendo em vista que a Residência Estudantil só estaria disponível no máximo quinze dias para eles até que encontrassem um lugar para morar. Assim sendo, o referido corretor, verificando que eles não falavam português, aproveitou-se do desconhecimento da língua, da cultura e das regras de alocação de imóveis brasileiras por parte daqueles estudantes e apresentou-lhes uma casa que já estava ocupada, mas que os moradores não se encontravam na residência naquele momento. Eles entregaram o valor pedido em dinheiro, confiando naquele homem, que na verdade se dizia corretor. Quando eles descobriram o golpe, era tarde, não poderiam se mudar, porque já havia moradores e perderam o dinheiro. O desconhecimento da língua e da cultura local, somados à precipitação e ao desejo de ter um espaço próprio o mais rápido possível, foram fatores propícios para que eles fossem enganados pelo falso corretor.

O fato daqueles estudantes serem estrangeiros e ignorarem a cultura, as características da cidade e dos moradores de Boa Vista colaboraram para que a situação ficasse ainda mais constrangedora, pois o preconceito racial, muitas vezes velado, e a xenofobia imperam no Brasil nos dias atuais. Segundo Neves (2009, p.84), “Boa

Vista não está preparada para as demandas sociais que surgem como resultado do processo de migração nacional e internacional”, a situação de miserabilidade da população vem aumentando em decorrência de crise econômica mundial, que atingiu também o Brasil. Tal crise intensificou os fluxos de migração para os países centrais e emergentes, e se percebe cotidianamente, nos noticiários nacionais e local, situações de discriminação e violências contra migrantes. Partindo do pressuposto que o estudante africano é também um migrante, ele também é vítima desse processo social.

A busca de união e proteção mútua dos estudantes africanos diante de um ambiente social desconhecido e hostil, gera, em alguns momentos, uma cumplicidade no relacionamento entre eles, que faz com que as diferenças culturais sejam atenuadas, resignificadas. A necessidade de estabelecimentos de laços para economizar e ao mesmo tempo ter algum conforto em um espaço comum fez com que os estudantes de Gana, Congo e República Democrática do Congo alugassem uma casa ampla, denominada pelos servidores da Coordenadoria de Relações Internacionais como “casa da África”. A casa possui dois andares, com muitos quartos e locais de convivência, casa de empregados anexa. Trata-se, enfim, de espécie de “república” ou “residência estudantil”, onde onze deles fazem as próprias regras. Neste aspecto, autores como Gilberto Velho (1999) e Cardoso de Oliveira (2006) já pontuaram que os grupos em situação de migração procuram se sociabilizar e muitas vezes conviver, ainda que haja fronteiras identitárias evidentes. Também Barth (1966 apud POUTIGNAT; STREFF-FENART, 1998, p.196), diz que “onde indivíduos de culturas diferentes interagem, poder-se-ia esperar que tais diferenças se reduzissem”, entretanto, ele diz ainda que “a persistência de grupos étnicos em contato implica não apenas critérios e sinais de identificação, mas igualmente uma estruturação da interação que permite a persistência das diferenças culturais”.

A “casa da África” agrega também etnias internas dos países africanos, as quais são às vezes comentadas pelos próprios moradores que fazem questão de pontuar de onde vieram, e a que grupo étnico pertenciam ou que línguas falavam nos países de origem, como ocorre com Peter, ganense, morador da casa, que disse durante uma entrevista: “Eu falo outras línguas indígenas do meu país, eu falo quatro delas: Tchi, Gan, Fanti e Dagmãe. Tem mais uma que se chama Euê. Então eu falo essas línguas.” Há contatos entre diferentes culturas na casa da África, que não significa que haja problematização ou impossibilidade na convivência diária entre eles.

A preferência em compartilhar espaços entre eles era uma maneira de evitar os enfrentamentos de posturas discriminatórias em outros espaços, como a Residência

Universitária, pois, naquele momento, havia uma insatisfação dentro da residência: choques culturais, hábitos diferenciados e convivência obrigatória faziam com que rumores e reclamações chegassem à CRINT. Os alunos brasileiros começaram a questionar a permanência dos alunos africanos não lusófonos na Residência Universitária, os direitos e deveres que, segundo eles, não estavam sendo cumpridos. Mas, também, no trato diário com a comunidade acadêmica percebia-se que havia alguma resistência nas vivências acadêmicas com os alunos africanos. Entretanto, em um espaço de fronteira, como o quê se encontra em Roraima, as culturas interagem e, por isso, continuamente e frequentemente há choques e situações discriminatórias quanto aos imigrantes africanos envolvendo outros estudantes, brasileiros ou não.

4. *Experiências adquiridas nos contatos com o “outro” em área de fronteira*

Ao falar de discriminação racial, no capítulo três são relatadas experiências adquiridas a partir do contato com o “outro” em área de fronteira. Partindo-se da noção de estereótipo, que segundo Adichie (2009) é criado a partir de uma única história, são apresentados dois eventos do “Dia da África”, em 2014 e 2015. Esses eventos foram criativamente planejados pelos alunos africanos e enfatizaram a apresentação da África sob a perspectiva deles: o povo, a economia, a história e também a exaltação étnica a partir de manifestações artísticas.

Neste terceiro capítulo, também é analisado um fato acontecido quando de um passeio feito pelos estudantes estrangeiros, juntamente com os estudantes PEC-G. O episódio gerou constrangimentos, devido à posturas racistas em área de fronteira. O fato aconteceu na cidade de Santa Helena na fronteira do Brasil com Venezuela. A história é verdadeira e foi narrada por professores e alunos da Universidade Federal de Roraima. Conforme relata uma estudante da UFRR, proveniente do México:

Nós fomos para Santa Helena, Venezuela. Quando chegamos na fronteira, do lado da Venezuela, os militares, os guardas não queriam deixar passar os africanos. Só os africanos. Um guarda entrou no ônibus e começou a perguntar sobre nossas carteirinhas e passaportes e outros documentos. Mas foi uma coisa que para mim foi muito estranha, porque o guarda pedia só para “eles” os documentos, mas, por exemplo, para mim e para os outros colegas latinos... prá (sic) gente não pediu os documentos. Os guardas olhavam para os africanos com cara ruim, olhar mau, tipo preconceito.

Segundo a aluna, a discriminação da parte dos guardas venezuelanos foi percebida logo na fronteira e, quando eles entraram em uma danceteria para diversão, os estudantes africanos (aproximadamente seis), após algum tempo, foram convidados

pelos funcionários a se retirarem do recinto, não sendo dadas explicações plausíveis para aquela atitude intempestiva, conforme ela mesma relata:

Estávamos em uma mesa e dançando e chegou um rapaz de Benin e falou para nós que teríamos que ir embora. O lugar estava cheio. Perguntamos o porquê e ele disse que tínhamos problemas. Perguntei que problemas. Eu olhei para o professor que havia ido com a gente e estava sentado ainda. Eu acho que ele não tinha conhecimento do que estava acontecendo. Ele ficava sempre sozinho. Ai o rapaz disse que tínhamos que ir embora naquele momento. Então, todos saíram, alguns falando, outros já estavam lá fora. E tinha uma professora que faz graduação – francês. Aí, eu perguntei: “o que que está acontecendo?”, ela disse que eles não querem os africanos aqui porque eles falaram que eles tinham um cheiro muito ruim.

Eles, então, saíram sob intenso protesto de outros estudantes de países latinos que os acompanhavam, os quais classificaram o fato como degradante e racista. “Ver o outro” como um ser inferior pelo fenótipo diferenciado, no caso, a cor da pele, é racismo e este tem se disseminado em larga escala em nossos dias. Ele se caracteriza pela ideologia consolidada no mundo ocidental de que existe a superioridade entre as raças e etnias, sob uma perspectiva embasada no determinismo biológico que, segundo Laraia (2001), foi propagada pelo mundo e que, após o período de racismo nazista, foi revogada pelos cientistas, os quais declararam que as diferenças genéticas hereditárias não eram fatores diferenciadores entre as culturas de povos e grupos étnicos, mas que as diferenças se explicavam pela história cultural dos povos, sendo que todos, como *homo sapiens* que são, tem a capacidade de aprender. No entanto, as manifestações racistas não desapareceram. Pelo contrário, no Brasil, por exemplo, Segato (2010, p.220) expõe que “o racismo se manifesta nas relações interpessoais e, sobretudo, intrapessoais, em um contínuo processo de exclusão interior”.

Nesta relação interpessoal, quando se trata das jovens provenientes da África, estas são mais tímidas, falam pouco se comparadas aos rapazes, os quais buscam tirar suas dúvidas, planejam eventos, como o dia da África e outros. Alguns episódios cotidianos delas expõem suas posturas identitárias e deixam à mostra também a ansiedade diante de experiências novas, em alguns casos, quando encontram-se cursando graduação em outro país, afastadas de parentes e amigos.

Outra questão que tem sido desafiante para duas estudantes francófonas foi o fato de que, por falta de mais recursos ou tentando poupar os que possuíam, precisaram dividir uma casa em um condomínio com outros jovens estudantes. Joana e Ana¹ pediram um lugar na Residência Estudantil, três meses antes da prova de

¹ Nomes fictícios.

proficiência em Língua Portuguesa (CELPE-BRAS), quando já não era mais possível este tipo de ocupação na residência, tanto no aspecto legal uma vez que os estudantes francófonos não eram ainda considerados estudantes PEC-G, até que fossem aprovados na prova de proficiência, quanto pelo momento crítico vivenciado pelos estudantes africanos na residência estudantil, tendo em vista que estava havendo rejeição por parte de alguns estudantes brasileiros por causa da permanência deles ali.

Estas e outras questões vivenciadas pelos estudantes PEC-G são devidamente enfatizadas no trabalho. Ele têm levado a transformações contínuas, que requerem posturas de responsabilidade consigo mesmos e, em alguns casos, com filhos nascidos durante a permanência deles em Roraima. Estas experiências de vida foram analisadas no quarto capítulo, o qual apresenta também as transformações dos estudantes brasileiros com relação aos africanos na UFRR e os desafios enfrentados em 2015, diante de nova greve das universidades públicas federais e dos recursos exíguos para viver em Boa Vista.

5. Considerações finais

Por fim, nas “Considerações finais”, são apresentados alguns resultados que já podem ser notados após, aproximadamente, três anos e meio de convivência diária com os alunos africanos, incluindo a busca de uma reformulação eficaz das normas da UFRR, para adequá-la à realidade internacional.

Em março de 2015, por exemplo, foi realizado o primeiro Seminário de Integração Cultural da CRINT, no qual foram tratados temas relevantes para diminuir os impactos culturais diferenciados e as in experiências dos estudantes africanos e dos demais estudantes de outros programas. Neste evento, foram levantados pontos que desde 2012 foram causas de traumas, desconfortos e de algumas reclamações. Além de prevenir que fatos desagradáveis se repitam, provocados por estigmas e estereótipos que marcam a vida dos estudantes africanos. A meta final para cada um deles é conquistar o tão sonhado diploma e independente das peculiaridades de suas origens africanas, influências diversificadas de familiares e amigos, erros e acertos nos processos de adaptação como estudantes migrantes e problemas como greves e falta de sustento, eles perseveraram, e a grande maioria tem continuado firme em seu propósito.

Apesar da situação que o mundo vivencia, de diferenciação e discriminação, que parece insolúvel no que se refere a uma deturpação do que realmente significa conviver em sociedade e aceitar “o outro” na mesma proporção em que se deseja ser

aceito; a igualdade de tratamento entre os homens, o reconhecimento e o respeito é uma conquista diária que faz com que os estudantes africanos da UFRR insistam em seus projetos de vida, busquem realizações pessoais e pouco a pouco experimentem o aperfeiçoamento como profissionais e indivíduos, que poderão fazer a diferença neste tempo.

Verificou-se, portanto, no desdobramento deste trabalho, que os desafios e outros contratempos enfrentados pelos estudantes PEC-G os tem levado a um aprendizado intenso, diversificado, conduzindo a uma reflexão individual e coletiva sobre projetos de vida, propiciando discussões sobre consciência negra, racismo, valorização da cultura africana, busca de reconhecimento e respeito diante de um cenário crítico de preconceito racial no Brasil e no mundo.

Referências

ANDRADE, Manuel Correia de. **O Brasil e a África**. São Paulo: Contexto – 2. ed. 1991.

ANDRADE, Zenaida Tatiana Monteiro. Da política pública para as/os estudantes-convênio de graduação no Brasil: algumas considerações pontuais. In: **Âmbito Jurídico**. Rio Grande, XIV, n. 86, mar. 2011. Disponível em <http://www.ambito.juridico.com.br/site/index.php?nlink=revistaartigosleitura&artigo_id=9036> Acesso em junho 2013.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. (trad. Antonio de P. Danesi) São Paulo: Martins Fontes, 1993. 242p.

BATISTA, Paulo Nogueira. **O Consenso de Washington**: A visão neoliberal dos problemas latino-americanos. E-book. 1994. <http://pt.slideshare.net/RosaneGafa/o-consenso-de-washington>

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade – entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**. Trad. Sérgio Millet. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BENCHIMOL, Samuel. **Amazônia**: Formação Social e Cultural, ed. Valer, Manaus – AM, 1999.

BOSSÉ, Mathias Le. As questões de identidade em Geografia Cultural: algumas concepções contemporâneas. In: ROSENDAHL, Zeni; CORRÊA, Roberto Lobato. (Orgs.) **Paisagens, textos e identidade**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004.p.157-179.

BRANDÃO, Ana Paula (coord. do projeto). **Saberes e fazeres: modos de ver (A cor da cultura)**. Vol. 1. Rio de Janeiro: fundação Roberto Marinho, 2006.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 7.948, de 12 de março de 2013. Dispõe sobre o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação – PEC-G**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13 de março de 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2013/Decreto/D7948.htm> Acesso em: 16 maio 2013.

BRASIL. **Portaria nº 745, de 05 de junho de 2012. Estabelece diretrizes para execução do Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (PROMISAES)**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, nº 109, de 06/06/2012, Seção 1 páginas 41 e 42.

BRASIL. Secretaria da Educação Superior. **Manual do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)**. Ministério da Educação. Lançamento: Encontro Nacional do PEC-G na Universidade do Rio de Janeiro (UNIRIO), em 10 de dezembro de 1999.

BURKE, Peter. **Uma história social do conhecimento: de Gutemberg a Diderot**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

CALLONI, Humberto. Educação e Crise dos Fundamentos: Um Olhar a Partir da Noção de Pós-Modernidade. **Revista Didática Sistêmica**. Fundação Universidade Federal do Rio Grande. Volume: 3, Trimestre, páginas 1-23, abril - junho de 2006.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **Identidade, etnia e estrutura social**. São Paulo: Ed. Livraria Pioneira, 1976.

_____. Identidade étnica e a moral do reconhecimento. In: **Caminhos da identidade: ensaios sobre identidade étnica e multiculturalismo**. São Paulo: Ed. Unesp, 2006, p. 19-57.

CIAMPA, Antonio da Costa. **A estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Brasiliense, 2007. 242 p.

CUNHA, José Marcos Pinto da. Retratos da Mobilidade Espacial no Brasil: os censos demográficos como fonte de dados. **Revista Inter. Mob. Hum.** Brasília: Ano XX, nº 39, julho/ dezembro de 2012. p.29-50.

DESIDÉRIO, Edilma de Jesus. **Migração Internacional com fins de estudo: O caso dos africanos do Programa Estudante-Convênio de Graduação em três universidades públicas no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Dissertação (Mestrado) – Escola Nacional de Ciências Estatísticas. Programa de Pós-Graduação em Estudos Populacionais e Pesquisas Sociais. 2006.

ENCONTRO NACIONAL PEC-G. **Comemoração dos 50 anos do Programa**. Ministério da Educação. Relatório. Brasília: 27 e 28 de novembro de 2014. Relatório digital.

ERIKSEN, Thomas Hylland. **Ethnicity and Nationalism: Anthropological Perspectives**. 3ª ed. London: Pluto Press, 2010.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008

FONSECA, Dagoberto José. **A tripla perspectiva: a vinda, a permanência e a volta de estudantes angolanos no Brasil**. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072009000100003>> Pro-Posições [online]. 2009, vol.20, n.1, pp. 23-44. ISSN 0103-7307. Acesso em: 23 set 2013.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala**. Rio de Janeiro: Record, 1979.

FRY, Peter. **Culturas da diferença: sequelas das políticas coloniais portuguesas e britânicas na África Austral – Afro-Ásia**, 29/30 – 271-316 – In: www.casadasafricanas.org.br

GOFFMAN, Erving. Estigma. **Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada**. 4ª ed. Trad. Mathias Lambert. Digitalizado em 2004. Disponível em: disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/.../Goffman%3B%20Estigma.pdf

GRANDE HISTÓRIA UNIVERSAL: O primeiro terço do século XX. Barcelona: Ediciones Folio, S.A, 2007. 05 v.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. **África e Brasil no mundo acadêmico: diálogos cruzados**. Focus, Unicamp, out / 2008. Disponível em: <www.https://www.fe.unicamp.br/.../GUSMAO%20-%20Africa%20e%20Brasil..>. Acesso em 24 de set. 2013.

_____. **Estudantes Africanos no Brasil Hoje: Imigrantes, Refugiados e Estudantes**. Artigo aprovado em 15/11/2012. Disponível em: <www.seer.ufs.br/index.php/tomo/article/download/895/785>. Acesso em 24 de set. 2013.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. (trad. Tomáz T. Silva e Guacira L. Louro). Rio de Janeiro: DP & A. 2007.

HOLANDA, Sérgio Buarque. **O homem cordial** (seleção de Lília Moritz Schwarcz). 1ª ed. São Paulo: Penguin Classics, Companhia das Letras, 2012.

KRAWCZYK, Nora Rut. **As Políticas de Internacionalização das Universidades no Brasil: o caso da regionalização no Mercosul**. *Jornal de Políticas Educacionais*. Nº 4, p. 41-52, julho-dezembro de 2008.

LAMPART, Ernâni (org.). **Pós-Modernidade e Conhecimento: educação, sociedade, ambiente e comportamento humano**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 14 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LAUS, Sônia Pereira. **A internacionalização da educação superior: um estudo de caso da Universidade Federal de Santa Catarina**. Salvador, 2012.

LEE, Everett S. Uma teoria sobre a migração. In: BNB. **Migração Interna: textos selecionados**. Tradução de Hélio A. de Moura. 1t. Fortaleza: ETENE, 1980.p.89-114.

MARANDOLA JR., Eduardo; DAL GALLO, Priscila Marchiori. Ser migrante: implicações territoriais e existenciais da migração. Sessão 2: Migrações internas e internacionais: dimensões, dinâmicas, conexões prováveis e avanços teóricos. **VI Encontro Nacional sobre Migrações Belo Horizonte – agosto 2009**. Disponível em: www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/outros/.../st3/marandola_2.pdf Acesso em 05 de jan. 2016.

MARRACH, Sonia A. Neoliberalismo e Educação. In: Celestino A. da Silva Jr. - M. Sylvia Bueno - Paulo Ghiraldelli Jr. **Infância, Educação e Neoliberalismo**. pág. 42-56 - Cortez Editora - São Paulo - 1996

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina – o sexismo na escola**. Trad. Ana Venite Fuzatto. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, 1999.

NEVES, Leandro Roberto. Cidade Planejada versus Cidade Corrompida: aspectos da desigualdade e da vida urbana. In: MÉLO, José Luiz Bica de; LOPES, José Rogério (Orgs.) **Desigualdades sociais na América Latina: outros olhares, outras perguntas**. São Leopoldo, RS: Oikos, 2010.p.94

_____. **Além da superfície: a produção das trincheiras espaciais simbólicas** (Tese de Doutorado – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo). São Paulo: 2013.

PEIXOTO, Maria Denize Santos. Mobilidade acadêmica internacional: um estudo sociológico a partir da experiência da Universidade Federal de Uberlândia. In: **XI CONLAB – XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais: Diversidades e (Des)Igualdades**. 07 a 10 de agosto de 2011, Salvador, UFBA, 2011.

POUTIGNAT, Phipippe e STREFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade**. Seguindo de Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. Trad. de Elcio Fernandes. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

RAFFESTIN, Claude. O poder. In: **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.269p.

RIBEIRO, Darcy. **Estudos de Antropologia da Civilização: as Américas e a Civilização - processo de formação e causas do desenvolvimento desigual dos povos americanos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977.

SAFFIOTI, Heleith I.B. **O poder do macho**. (Coleção Polêmica). São Paulo: Moderna, 1987.

SALES JR., Ronaldo. Democracia racial: o não-dito racista. **Tempo soc.** [online]. 2006, vol.18, n.2, pp. 229-258. ISSN 1809-4554. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-20702006000200012>>.

SANTOS, Fernando Seabra; CORDEIRO, Cristina Robalo. Os novos caminhos da internacionalização universitária. In: SANTOS, Roberto Ramos; BONITO, Jorge (org.) **Pensar e construir a universidade no século XXI**. Boa Vista, RR: Editora da UFRR, 2015. p. 131-150.

SANTOS, Mariana Batista. **Ser kinois no Brasil**: Projetos e expectativas de estudantes congoleses em universidades no Rio de Janeiro. Universidade Federal Fluminense - Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Niterói: 2012.

SANTOS, Milton. Por uma Geografia das redes. In: **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: EdUSP, 1997.p.208-222.

SASAKI, Elias Massal; ASSIS, Gláucia de Oliveira. Teorias das Migrações Internacionais. **XII Encontro Nacional da ABEP 2000 Caxambú**, outubro de 2000. GT de Migrações. Sessão 3 – A migração internacional no final do século. p. 1-19.

SCHAWARCZ, Lília. **Quase pretos, quase brancos**. Pesquisa FAPESP, n. 134, p. 11-15, abril de 2007. Entrevista concedida a Carlos Haag.

SEGATO, Rita. Raça é signo. In: AMARAL, Jr Aécio; org. BURITY, Joanlido de A Org. In: **Inclusão social, identidade e diferença**: perspectivas pós-estruturalistas de análise social. São Paulo: Annablume, 2006.

SIMÕES, Maria Madalena Nunes Coelho. **Ami único, suma bo: as construções de identidades entre estudantes PEC-G na UFMT**. Cuiabá-MT: Dissertação (Mestrado) – Instituto de Linguagens. Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura Contemporânea. 2010.

SOARES, Victor Dias Maia. **Hospitalidade e Democracia por vir a partir de Jacques Derrida**. Ensaios Filosóficos, vol. II, out 2010. Disponível em: < www.ensaiofilosoficos.com.br/Artigos/.../Victor_Dias_Maia_Soares.pdf>

STALLIVIERI, Luciane. **O processo de internacionalização nas instituições de ensino superior**. Universidade de Caxias do Sul, RS. Disponível em: www.ucs.br/ucs/tplCooperacaoCapa/.../processo_internacionalizacao.pdf. Acesso em 24 de set 2013.

TURBAY, Emilio Yunis. **Por qué somos así?** Colômbia: Temis S.A., 2009

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. Biblioteca Central. **Normas para Apresentação dos Trabalhos Técnico-Científicos da UFRR**. Boa Vista, 2011.77p.

VELASCO, Honório; RADA, Ángel Diaz de. **La lógica de la investigación etnográfica**. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela. Ed. Trotta, S.A. Madrid, 6ª ed. 2009.p. 89-134.

VELHO, Gilberto. **Projeto e Metamorfose**. Antropologia das sociedades complexas. 2ª ed. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed. 1999. p. 31-48.

VERANNEMAN, Jean-Michel. História da África. In: **Brasil – Parcerias Estratégicas**. Anais do X Seminário Internacional “Brasil: novos desafios e parcerias estratégicas”. São Paulo: Alfa-Omega, 2003.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. (trad. Mário Moraes). São Paulo: Martin Claret, 2013.

ARTIGO

CONHECIMENTOS CULTURAIS DA COMUNIDADE MARUWAI

Introdução

O presente trabalho busca pistas para compreender os processos de formação que ocorrem com os jovens indígenas na atualidade, diante da preocupação generalizada frente aos processos de mudança social que viveram os povos indígenas nas últimas décadas em Roraima.

Hemos de reconhecer que em muitas comunidades o contato com a escola, as igrejas, o comércio, o trabalho nas fazendas, no garimpo, o trabalho doméstico, dentre outros fatores, contribuíram ao mesmo tempo pra invisibilizar os povos e conhecimentos indígenas e reforçar as mudanças impostas pela sociedade nacional. Como por outra parte, em certo sentido, também existe aceitação e procura por parte das comunidades, como no caso evidente da escola, demandada por todas elas. Nas comunidades dos povos macuxi e wapichana, não é difícil perceber as diferenças nas visões de mundo, entre as pessoas maiores e os jovens. O que na prática se reflete no baixo índice de jovens falantes das línguas indígenas, e ainda uma forte visão de vida voltada mais para a cidade.

Nesse sentido este estudo buscou compreender os processos de formação dos jovens, na comunidade Maruwai, Terra Indígena São Marcos, a partir de uma visão vigotskiana, partindo da premissa de que o processo de formação é eminentemente social, e que não pode ser abordado apenas em seus aspectos internos ao indivíduo.

Nesse estudo, buscamos identificar quais conhecimentos próprios são transmitidos aos jovens no contexto da família e da comunidade, os quais envolvem valores e visões de vida e de mundo. Para isso, passamos a conhecer suas realidades, as vivências familiares e comunitárias.

Nosso referencial de reflexão fundamenta-se nas experiências do Método Indutivo Intercultural e na Teoria da Atividade. Estes dois referenciais vêm sendo apli-

* Professora da rede estadual, mestre em Sociedade e Fronteira / UFRR.

** Professor do Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena e do Programa de Pós Graduação em Sociedade e Fronteira / UFRR.

cados em Roraima por estudantes indígenas e por alguns professores formadores dos cursos de Licenciatura Intercultural e Gestão Territorial Indígena no Instituto Insikiran - UFRR.

Essa proposta parte da ideia de conhecer a realidade das pessoas, seus contextos históricos, suas atividades e suas práticas diárias, para entendermos o processo de formação no qual o sujeito está inserido. Trata-se de uma proposta pela qual explicitamos os conhecimentos das pessoas a partir de suas vivências, das situações concretas, do que elas fazem em seu cotidiano, de suas relações com a natureza. A Teoria da Atividade nos ajuda a estudar os processos internos às atividades humanas, para compreender como se organizam em um contexto social e histórico específico.

Do Método Indutivo Intercultural resgatamos o conceito sintático de cultura, que nos coloca como ponto de reflexão o encontro da Teoria da Atividade com os estudos interculturais na Amazônia. Partindo da concepção de que a interculturalidade deve ser entendida, mas que como um diálogo idealizado de conhecimentos abstratos, como uma relação entre grupos sociais concretos, e que estas relações nos falam de um conflito histórico, por poder e conhecimentos, do qual somos herdeiros e atores. O Método Indutivo Intercultural resgata assim a teoria da atividade e busca a partir do estudo e reflexão sobre as principais atividades indígenas induzir uma reflexão sobre o conhecimento indígena e as possibilidades de articulação e contraste com os outros conhecimentos da humanidade.

Dessa forma, analisar o processo de formação social dos jovens indígenas na comunidade Maruwai, considerando suas atividades sociais, nos remete a uma reflexão acerca da transmissão dos conhecimentos, da interação entre eles e da relação com o ambiente onde vivem.

Conhecimentos Culturais da Comunidade Maruwai: Experiência do Método Indutivo Intercultural e a Teoria da Atividade

Considerando que as pessoas se relacionam entre si e com a natureza, partiremos do entendimento de que os moradores do Maruwai organizam seus tempos e os espaços de que precisam conforme suas necessidades e tomam como orientação esses dois elementos para organizar suas atividades diárias, das mais específicas às mais grandiosas, sejam individuais ou as que envolvem outras pessoas ou comunidades.

Nota-se que, para usufruir da natureza deve-se conhecer a realidade do contexto e utilizá-la no momento propício, ou seja, as necessidades devem alinhar-se

com as possibilidades, nesse momento o sujeito parte para a prática e concretiza uma ação pensada.

As informações levantadas sobre as principais atividades sociais da comunidade foram colhidas durante as visitas de campo em Maruwai e durante duas oficinas realizadas voltadas para a construção do calendário cultural da comunidade, nos anos de 2014 e 2015, com a participação dos professores e alunos do 6º ao 9º ano do ensino Fundamental, alunos do Ensino Médio e algumas pessoas maiores que acompanham os trabalhos escolares.

Esses levantamentos das atividades significativas dos jovens nos permitiram visualizar como os conhecimentos próprios, os valores e os processos de transmissão estão implícitos nas atividades que são realizadas por esses moradores. Também a identificação das atividades nos permitiu localizar os espaços e os tempos em que se concretizam.

Depois de fazer o levantamento, organizamos as atividades significativas dos moradores de Maruwai em um calendário anual, baseado nas experiências de construção do calendário sacionatural, com ênfase em sete indicadores definidos pelo Método Indutivo Intercultural – (M.I.I.) descrito por Repetto e Carvalho (2016), os quais seguem as ideias de Gasché (2008), Maria Bertely (2008),(2009) e os estudos da Teoria da atividade – T.A de Vigotski, (2010). Esses teóricos definem o comportamento humano como orientado por objetivos e contextualizado num sistema de relações sociais (ASBAHR, 2005).

Nessa perspectiva, a análise de uma atividade social considerada a partir da Teoria da Atividade, nos mostra um caminho para identificar os elementos estruturantes, a necessidade dos sujeitos, seus motivos, os elementos que fazem a mediação na realização das atividades, como instrumentos, regras, divisão do trabalho, resultados esperados. E ainda a sequência lógica que organiza as ações e operações dentro das atividades. No estudo destes diferentes aspectos podemos explicitar os conhecimentos indígenas implícitos nas atividades e que muitas vezes passam despercebidos para os próprios atores.

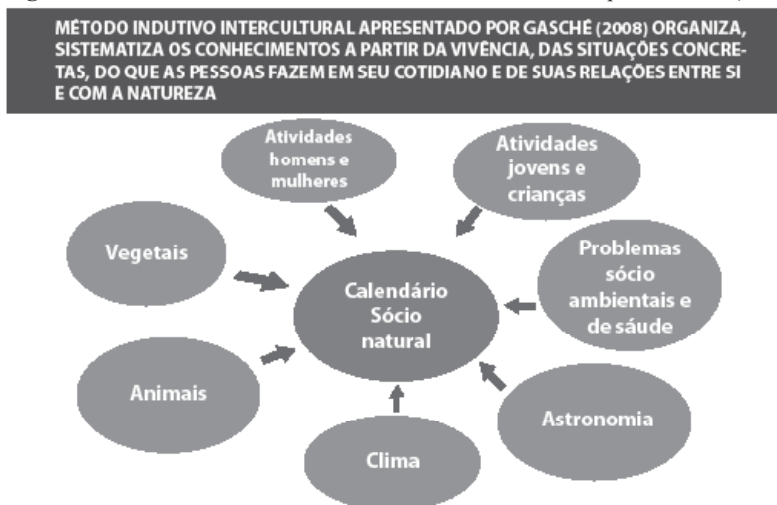
O conjunto de atividades sociais da comunidade realizadas ao longo do ano foram sistematizadas dentro de um calendário, o qual nos permite compreender a relação sociedade e natureza, a qual, enquanto uma unidade sociológica, exprime o conceito de cultura. Por este motivo Gasche (2008) propus o conceito de “sociotureza” com vistas a manifestar em um conceito a integração indissociável existente entre sociedade e natureza. Integração que envolve o mundo espiritual, seja entre

vivos e mortos, assim como entre natureza e os seres espirituais que a cuidam, protegem e renovam.

A organização do Calendário Socionatural nos permite articular sete indicadores de reflexão já explicados em Repetto e Carvalho (2016) e ampliados de Gasché (2008):

1) Atividade da comunidade, identificando se são realizadas por homens e mulheres, identificando a divisão social do trabalho, seja por faixas etárias, como por sexos. Se são realizadas por jovens, por adultos, por idosos; ou por homens e / ou mulheres; 2) Atividades das crianças, identificando se são realizadas por meninas e/ou meninos, de acordo com faixas etárias. Buscamos entender como na cultura e Língua de cada povo se compreende e explica o processo de formação e socialização das pessoas; 3) indicadores astronômicos, que se refere aos conhecimento sobre os corpos celestes e fenômenos a eles relacionados; 4) indicadores climáticos, onde devem ser identificados os diferentes fenômenos climáticos e as diferentes estações do ano; 5) indicadores animais, tanto para animais silvestres como animais de criação, assim como insetos; 6) indicadores vegetais, que podem permitir coletar informações sobre as plantas silvestres e cultivadas e compreender como se relacionam com as atividades humanas; 7) Problemas socioambientais e de saúde, que trata de identificar os problemas sociais relacionados ao ambiente e a saúde. (REPETTO e CARVALHO, 2016, p. 12).

Figura 01: Sete indicadores do calendário cultural. Elaborado por Andrade (2016)



Nota-se que os moradores da comunidade Maruwai elegem os trabalhos que para eles são relevantes e se organizam para realizá-los, indicam coordenadores e desenvolvem atividades motivados pela necessidade da participação e da ajuda mútua.

Alguns trabalhos exigem somente a participação de homens, outros só de mulheres, tendo cada pessoa envolvida em um papel a cumprir e obrigações a cuidar. Quanto à participação dos jovens se dá no acompanhamento dos mais experientes nas atividades. A participação das crianças geralmente se dá a partir dos sete anos, quando começam a acompanhar e observar os mais velhos na realização das tarefas.

Entre as atividades vistas como essenciais estão: a produção de alimentos na roça, os trabalhos na fazenda e no cuidado do gado, o estudo na escola, as festas da comunidade, a comemoração da semana indígena, as atividades da igreja, em especial o seu aniversário, a formatura, a semana dos jogos de Maruwai (futebol e futsal, corrida, flecha, voleibol, etc), as pescarias, as caçadas e os trabalhos domésticos.

Nesse sentido, Gasché (2008) nos diz que podemos entender a cultura a partir das atividades sociais que as pessoas realizam, a partir do que elas fazem, como fazem, em que tempo, em que espaço, pois a cultura é contextualizada na vivência diária das pessoas. Nesse sentido a cultura é dinâmica, as pessoas ressignificam os elementos que fazem parte da dimensão material e simbólica para atender suas necessidades.

Desse modo, os moradores realizam suas atividades que foram planejadas para serem executadas ao longo do ano, observamos entre alguns membros comunitários que os trabalhos que serão realizados durante o ano ficam guardados (organizados) mentalmente. Os mais velhos são os que observam e acompanham atentamente as mudanças que ocorrem na natureza, e é nesse observar que eles veem na natureza se podem ou não realizar as atividades previstas.

Diante desse conhecimento, e da transformação que ocorre no ciclo da natureza, Clodoaldo, um morador da comunidade, nos fala da observação específica que essas pessoas consideram como essencial quando vão realizar determinadas atividades, pois, isso influi no comportamento dos animais, quanto as suas pastagens, os locais apropriados onde tomam água, das frutas que se alimentam, um exemplo disso é a caçada do veado: “Quando queremos caçar veado durante a noite, aguardamos a lua ficar escura e quando os buritis estão maduros e caindo, é sinal que os veados estão nos buritizais, mas tem tempo que não vemos veado em nenhum lugar, dizem os mais velhos que seus pais (donos espirituais) os recolhem para tratá-los, e depois voltam ao campo.” (GABRIEL, 2015).

Nesse âmbito do entendimento e da compreensão da relação entre o homem e a natureza, vemos claramente como na atividade social da caçada, devem ser considerados os diferentes indicadores do calendário socionatural: o animal, que se apresenta como objetivo da atividade social, caça ao veado; os vegetais, buriti

e outras frutas, que são a alimentação do veado; conhecimentos astronômicos, a fase da lua, pois para os caçadores quando vão caçar esse tipo de animal a lua deve estar na fase escura.

Percebe-se que as atividades sociais estão conectadas ao que o sujeito sente como necessidade, sejam biológicas ou sociais. Assim vão a natureza em busca de algo para satisfazer suas necessidades, utiliza de seus conhecimentos sobre sua realidade e concretiza a sua ação em uma atividade prática.

É a partir desse relacionamento com a natureza, que os membros comunitários referenciam suas atividades de pesca, de caça, de plantio de suas roças, da extração das madeiras para construir suas casas e das palhas de buriti para cobrir o teto das mesmas. Além desses cuidados, eles também tomam os devidos cuidados com o ambiente onde residem, com animais que são domesticados e com os que vivem nos campos (para não serem extintos), é nessa relação que os moradores tomam a consciência do significado que esses indicadores têm para suas vivências. (JEAN SILVA, 2015).

Educação como meio de Organização dos Conhecimentos

Os moradores de Maruwai vivem de maneira comunitária, observam suas maneiras de convivência na organização de suas casas, no ambiente em que se reúnem para discutir suas aflições, os desafios que aparecem, quando fazem seus planejamentos de trabalhos, de suas pescarias, de suas caçadas, da preparação de suas roças, dos plantios, da construção de suas casas e de seus festejos.

Observamos que há maneiras específicas de como tratam e preparam seus membros mais jovens para exercerem e darem continuidade a suas atividades, essa transmissão não é fragmentada, ela é contínua e integrada, até quando tornam-se adultos (as).

Para essa discussão, partirmos do pressuposto de que o ser humano é um ser social, na sua formação sociocultural e psicológica, isto é, a humanidade específica do homem é a sua sociabilidade. Sendo que essa socialização o obriga a fornecer a si mesmo um ambiente estável para sua conduta.

Nesse sentido, a socialização, advinda de suas necessidades sociais e biológicas, leva o ser humano a executar atividades e ações, que realizadas repetidamente, permitem o aperfeiçoamento conforme o seu contexto, produzindo assim o conhecimento para cada ação segundo sente necessidade.

Este conhecimento funciona como força canalizadora, controladora em si mesma, um indispensável ingrediente da institucionalização desta área de conduta. Uma vez instituída se cristaliza e perdura no tempo, o mesmo corpo do conhecimento serve de descrição objetiva dela. (BERGER E LUCKMAM, 2012, p. 91-92).

Assim, Sandin Esteban (2010, p.51), fala que “o conhecimento é construído por seres humanos que interagem com o mundo que interpretam.” E nessa interação, o homem constrói, modifica e aperfeiçoa seus conhecimentos de acordo com sua socialização, sua vivência do dia a dia e com a busca de satisfazer suas necessidades biológicas e sociais.

Contudo, a sistematização dessa prática, segundo Berger e Luckmam (2012, p.92), “faz com que um segmento inteiro do mundo social seja objetivado por este conhecimento”. É nessa perspectiva que os conhecimentos dos moradores de Maruwai são transmitidos, construídos, ressignificados e reorganizados. Para Severino (2007), essa é uma prática humana, mediada e mediadora do agir histórico dos homens.

Nessa visão de formação social, cada sociedade apresenta suas intenções, no que se refere a manutenção de suas concepções de vida e dos valores que a perpetuam. O sujeito intervém na sua realidade, transforma os espaços que vive em espaços que atendam suas reais necessidades, sejam elas individuais ou coletivas.

Esse conjunto de valores, hábitos, costumes são passados de geração a geração. Mesmo que nessa passagem há elementos que permanecem e outros que mudam ou se incorporam, há aqueles que são agregados a outros e passam pelo processo de apropriação, quem movimenta esse processo de mudanças são os sujeitos. Nesse entendimento, Brandão (2007, p. 09) diz que: “a educação pode existir em qualquer lugar, pois ela não precisa acontecer primordialmente dentro de instituições de ensino, na vida ela é passada de uma geração a outra”.

Partindo dessa compreensão, que a educação é uma prática humana e social, consideramos que a denominação **educação indígena** faz parte de um todo da vida indígena, enquanto socialização de valores, conhecimentos, experiências, transmissão oral dos saberes. Desse modo, ela apenas concretiza suas intenções de uma maneira específica, característica a cada povo, naquele lugar e regido pelas normas próprias de suas vivências.

A socialização se dá a partir das experiências acumuladas (práticas, vivências), dos conhecimentos dos mais velhos e experientes. Nessa particularidade da educação indígena um aspecto importante é o aprender a ouvir, a observar e a praticar as atividades do contexto do qual fazem parte. Esses são os modos pelos quais

cada povo transmite valores, informações, normas e regras de sociabilidade, ou seja, quando realizam suas atividades práticas comunitárias.

E nesse contexto que iniciamos o nosso entendimento sobre educação na comunidade Maruwai, conforme suas categorias próprias de análise e reflexão.

Temos percebido, que a maioria dos jovens da comunidade Maruwai que é formada por pessoas Macuxi e Wapichana, entendem mais a Língua Macuxi que a Língua Wapichana, ficando esta última em segundo plano e é pouco utilizada nos diálogos do dia a dia. No entanto para todos a língua Portuguesa é de uso corriqueiro.

Quanto à formação das crianças e dos jovens, ocorre conforme a divisão das atividades em casa. Durante essas tarefas eles são orientados por seus pais, seus avós, que estão mais presentes, ou pelas pessoas mais experientes na atividade que os acompanham. Algumas atividades são direcionadas para os meninos, mas, isso não impossibilita a participação das meninas nesses trabalhos, e vice versa.

Os meninos são orientados a realizar atividades no campo ou no trabalho pesado. Enquanto as meninas são orientadas a preparar os alimentos. Essa aprendizagem inicia-se com o acompanhamento das mães em casa ou quando se realizam atividades comunitárias. As crianças e as jovens participam ativamente nesses preparos alimentícios, outra atividade das meninas é o cuidado com a organização e a limpeza da casa.

Essas aprendizagens para as crianças ocorrem durante as atividades do dia a dia, quando acompanham seus pais, seus tios ou os irmãos mais velhos em seus afazeres.

No período em que não tem aula, as crianças ficam brincando nos quintais de suas casas, cuidam de seus irmãos mais novos, mas sempre atentas ao chamado de seus pais quando precisam de ajuda, é nesse tempo que crescem ouvindo e observando o que seus pais fazem como se relacionam com seus parentes próximos e com as visitas.

É nessa interação do convívio do dia a dia, da participação nas atividades práticas com os adultos, que adquirem os conhecimentos de suas realidades, esses são repassados por meio da oralidade, dos símbolos, dos signos conforme são utilizados no contexto. Vigotsky (1998, p.38), diz que “os signos, os símbolos e a linguagem constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas”, ou seja, as crianças aprendem observando e interagindo com as pessoas mais experientes.

Nesse sentido, o relato das experiências de um dos moradores, o senhor Clodoaldo, nos mostra o quanto o conhecimento do lugar e da realidade são importante para a realização de suas atividades.

Quando chegamos aqui, eu ainda era jovem, íamos caçar veado a pé, as vezes a cavalo, agora estamos utilizando as motocicletas para caçar, aprendemos e dominamos essa máquina, agora vamos para os campos correr atrás do veado para matar. Aqui ainda fazemos nossas caçadas coletivas algumas vezes, só quando é para festas comunitárias que convidamos outras comunidades, exemplo é a festa que comemoramos o dia do índio e do natal. Primeiro nós nos organizamos onde vamos realizar a nossa caçada ou a pescaria. O que vamos precisar e levar e depois distribuimos as tarefas entre nós mesmos, tem aqueles que vão espantar a caça, outros que ficam na espera, no caminho onde a caça irá sair. Para isso temos que saber mais o menos por onde vai sair. É aí que vamos abater a caça, as vezes a gente não consegue, se não conseguimos, iremos perseguir a caça até alcançar e abater. As vezes quando vamos nos lugares mais distantes aproveitamos o tempo que não estamos caçando para pescar nos lagos, nos igarapés. Então trazemos caça e peixes. Antes as pescarias eram realizadas com toda comunidade e era conhecida, chamava todo mundo que quisesse ir, quem não podia não ia, mas a população cresceu e a pescaria não dá mais para dividir igual para todos. As famílias aumentaram, então o que se faz hoje é algumas famílias vão em grupo pescar, o que conseguem dividem entre eles. As vezes que levam e dão peixes para os mais velhos da comunidade. Também pescamos individualmente, eu mesmo cuido de um pesqueiro, quando quero comer peixe vou lá. A gente escolhe no igarapé Maruwai um certo poço e aí alimentamos os peixes com milho, ração e quando queremos pescar vamos nesse lugar. Mas nesse ano não tivemos o inverno desejado, o igarapé Maruwai não encheu bem, a água foi muito fraca, os peixes não subiram, não teve o sangramento nos lagos, então vamos ter poucos peixes para esse ano. Como disse: esse ano a chuva foi pouca não encheu os lagos. Quando vamos pescar nós usamos a tarrafá, o malhador, a linha, o caniço e o anzol, quando os poços estão separados nós pescamos com o cunani, são folhas de uma planta chamada timbó, que enrolamos do tamanho da comida do peixe e jogamos ele comi com uns minutos ele começa a boiar é sinal que engoliu e aí pegamos o peixe. (GABRIEL, 2015).

Contudo, há elementos que estão presentes só na cultura de quem as vivência, e por isso são valorizados e repassados aos seus filhos. Nessa cultura, a aprendizagem acontece no saber ouvir, observar e fazer, é através das atividades cotidianas que o sujeito é motivado para agir.

No conjunto dessas relações entre ambiente e sujeito, não podemos esquecer que as modificações ocorridas são influenciadas pelos sujeitos que utilizam desses meios. Esses sujeitos utilizam-se da linguagem e das ferramentas que são incorporadas em suas culturas como mediação da concretização de suas ações.

Uma das atividades observadas e de fato muito interessante, refere-se a pesca com timbó. Dois jovens pilando as folhas da planta chamada de timbó, falaram que é umas das práticas tradicionais que eles ainda realizam. Utilizam esta prática quando não tem outros materiais para pesca como malhadreira, tarrafá ou os poços de água estão muito fundos. Muitas pessoas que não vivenciam essa prática discordam da utilização deste recurso devido a que o timbó pode matar todos os peixes que ficarem

sob seu alcance, grandes ou pequenos, mas para esses moradores, é uma atividade que aprenderam com seus pais e que quando necessário realizam.

Diante desse fato, buscamos conhecer mais sobre essa atividade, é interessante, pois nessa atividade as pessoas envolvidas devem considerar uma série de regras para obter êxito, isto é, devem ter bastante cuidado, desde a preparação, passando pelo manejo do material até quando está sendo colocado na água e quando os peixes começam a morrer.

Segundo nos falaram, a utilização das partes da planta, tais como: as folhas, o caule e as raízes se dá conforme a pescaria, porém há certa regra para manusear a planta. Neste sentido verificamos na comunidade Maruwai o respeito com a planta durante o manejo, o que é essencial, pois eles tratam o timbó como uma pessoa.

Percebemos que os conhecimentos sobre a utilidade da planta são repassados às novas gerações por seus pais ou avós. É uma transmissão concebida na realização prática da atividade junto dos mais experientes, os anciãos, os quais costumam contar a história da origem da planta. Enquanto os jovens da comunidade reproduzem essa história que lhes foi repassada, nos dizem como é chamada na língua Macuxi - **yai'yare e'kare**. Segundo eles é algo visto como verdadeiro, por que quando mergulham os sacos com as folhas que foram socadas (trituradas), dentro d'água empoçada ou corrente, os peixes morrem. Por isso utilizam desses conhecimentos, para ter acesso aos peixes na alimentação da família.

Os jovens continuam a nos falar sobre os momentos da preparação, até que as folhas sejam colocadas na água. Dizem que devem ter respeito, pois se transgredir alguma regra os peixes não morrem. É como se fosse algo inexplicável. Para eles o timbó ouve o que falam, por isso, que as pessoas que cuidam dessa parte da preparação são os homens mais velhos, pois eles conversam com a planta antes e durante a utilização da pescaria.

Decimos que los comuneros sólo tienen “acceso” a aquellas especies “disponibles” en el ámbito que ellos conocen y saben usar. Este saber y saber-hacer depende entonces de la transmisión sócio-cultural de los conocimientos y usos. El acceso a los recursos naturales es parte del universo sócio-cultural de una comunidad (GASCHÉ e MENDONZA, 2011, p. 95).

Vimos que na transmissão desses conhecimentos, os mais velhos sempre iniciam contando uma história para justificar os critérios, as regras e as normas que irão nortear a atividade, ou seja, para formar os conceitos na mente das pessoas que a ouvem, essa transmissão se dá oralmente e na prática da atividade, por isso é re-

lembrado continuamente pelas pessoas experientes que ouviram e praticaram essas atividades. Para Ramos (2013), os povos indígenas aprendem o conhecimento integrado na prática, não tem como separar o conhecimento das atividades cotidianas.

Para os moradores da comunidade Maruwai, as significações dadas aos usos dos materiais da natureza são justificadas pelas histórias que são repassadas pelos ancestrais sobre a criação de tudo que existe. É nessa transmissão referendada pelos mais velhos que encontramos nos mais jovens algumas justificativas para o entendimento das atividades ou ações que podem fazer e as que não podem. Assim nos relata o professor Oliveira quando fala das regras durante o acompanhamento das atividades com os jovens, diz ele:

Não podemos pescar por que a lua está no claro, só podemos plantar as manivas e as bananas na lua cheia para que elas carreguem bastante e ficam enormes, não podemos tirar palha na lua clara, por que a praga dos bichinhos que dão na palha comem as folhas antes do tempo, as pessoas de luto e os homens que estão com filhos pequenos não podem participar das pescarias, por que os peixes sentem e vão embora e isso prejudica a nossa pescaria. Quando tem umas pessoas desse no nosso meio agente alerta. Temos que ajudar ele, nós também vamos ter filhos. (OLIVEIRA, 2015).

É a partir desses “dizeres”, que observamos que os jovens aprendem e sabem das regras que são postas para certas atividades, ou seja, aprendem a conhecer os espaços e os períodos certos que podem realizar as ações. Como é definido por Maders e Barcelos (2012, p. 5), a aprendizagem acontece durante toda vida da criança no acompanhamento de seus pais, pois cada povo tem em seu contexto cultural uma forma particular de ensinar a seus filhos aquilo que em sua cultura considera importante dentro do ciclo que se inicia ao nascer e só encerra com a morte.

Concepções dos moradores sobre o Conhecimento Indígena

O senhor Manoel da Silva um ancião da comunidade, nos diz que, para ele a educação indígena acontece quando ele orienta as crianças, seus netos e os jovens da sua comunidade, ele ensina que devem respeitar, cuidar da natureza e aprender com os mais velhos e complementa dizendo que “*a natureza pode se revoltar contra nós e não vamos poder fazer nada, aqui na comunidade temos a serra do Maruwai, o igarapé Jacundá esses tem seus donos, então temos que respeitá-los*”.

Há uma interligação entre seus conhecimentos, na utilização do tempo e do espaço, isso é um dos pontos em que se adéquam ao que a natureza dispõe, sendo

que também esses moradores utilizam a seu favor instrumentos ou ferramentas disponíveis, ou seja, apropriam-se ou ressignificam novos instrumentos, que não são de suas culturas, mas que a necessidade faz com que eles adquiram e adaptem as suas realidades, para que as atividades costumeiras sejam concretizadas.

O importante nesses tipos de atividades do cotidiano é a interação das crianças e dos jovens com as atividades dos adultos, são nesses momentos que é repassado o como se faz, onde encontrar e como utilizar os instrumentos de mediação e como organizar a sequência lógica de ações e operações.

Nesse âmbito de usufruir dos recursos naturais disponíveis para suas atividades, os moradores discutem e constroem critérios comunitários de uso.

El comunero bosquesino decide libremente cuándo y donde va a realizar tal actividad. Pero sus decisiones aprovechan de las oportunidades que le brindan los ritmos diarios, estacionales y biológicos de la naturaleza, ya que son ellos los que indican los tiempos de abundancia de peces, de fructificación de las especies silvestres, de engorde de los animales, de producción de la chacra y que determinan los biotopos en los que los recursos naturales están disponibles. Este “sabe aprovechar” los recursos naturales en el momento y en el lugar oportunos constituye la base del manejo bosquesino sostenible del bosque y merece ser aprendido e investigado por los promotores urbanos para que comprendan qué cocimientos-ignorados por ellos, ni sospechados – motivan las actividades y sus previsiones en la cabeza de sus interlocutores bosquesinos (GASCHÉ e MENDONZA, 2011, p.66).

Como afirma o autor, as pessoas definem e seguem seus critérios, ou seja, os seus conhecimentos sobre a natureza, pois sabem do espaço onde irão realizar suas atividades concomitantes ao tempo em que as executam.

Essas pessoas aperfeiçoam as técnicas de manejo através da observação e da prática das atividades específicas e aplicam a realidade que vivem. É nesse processo de transformações dos elementos utilizados nos trabalhos, que surgem, se reforçam ou se atualizam os significados de seus usos e utilidades.

Dessa forma os moradores da comunidade do Maruwai têm utilizado os espaços que reocuparam depois da luta pela demarcação da terra indígena, dando significado para suas histórias, para que suas lutas e trabalhos tenham visibilidade e reconhecimento. Assim como em outras comunidades também ocorrem mudanças, sejam por forçada própria natureza ou pela ação do homem. No entanto percebemos que o importante são as ressignificações na adaptação às novas necessidades que surgem.

No decorrer da história da humanidade, os homens construíram infindáveis objetos para satisfazer suas necessidades. Ao fazê-lo, produziram não só objetos, mas também novas necessidades e, com isso, novas atividades. Superaram as necessidades biológicas, caracte-

rísticas do reino animal, e construíram a humanidade, reino das necessidades espirituais, humano – genéricas. Analisar, portanto as necessidades humanas requer compreendê-las em sua construção histórica (ASBAHR, 2005, p.109).

As atividades mencionadas anteriormente são realizadas por esses moradores do Maruwai, envolvendo necessidades biológicas e sua realização social.

As funções biológicas não desaparecem com a emergência das culturais, mas adquirem uma nova forma de existência: elas são incorporadas na história humana. Afirmar que o desenvolvimento humano é cultural equivale portanto a dizer que é histórico, ou seja, traduz o longo processo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo como parte dessa natureza. Isso faz do homem o artífice de si mesmo (BRAGA, 2010, p. 22).

De acordo com Vigotski (2010), a atividade consciente do homem se baseia nos conhecimentos e habilidades presentes na experiência da humanidade acumulada no processo da história social, isto se dá a partir das atividades práticas da vida cotidiana que fazem com que o homem tome consciência quanto ao aperfeiçoamento, à modificação dos elementos que o ajudarão no contato com a natureza; tendo desta maneira os moradores de Maruwai alternativas baseadas em razão do sustento familiar.

Nessa perspectiva do conhecimento da realidade, onde este sujeito participa e interage faz com que ele passe a compreender os modos de sua vivência e das suas intervenções ou interroga-se a si mesmo, entende-se que, o que move a ação do homem na natureza é a busca de atender as necessidades que são geradas conforme a cultura de cada sociedade, ou seja, o motivo para obtê-la.

Uma necessidade só pode ser satisfeita quando encontra um objeto; a isso chamamos de motivo. O motivo é o que impulsiona uma atividade, pois articula uma necessidade a um objeto. Objetos e necessidades isolados não produzem atividades, a atividade só existe se há um motivo (ASBAHR, 2005, p.110).

É neste convívio que os moradores incentivam e mostram a seus filhos como se relacionar com a natureza e esses aprendem a usufruir das coisas que estão no momento próprio para serem usufruídas, utilizadas. As maneiras de como intervir na natureza são específicas e adequadas as suas realidades.

Nesse sentido identificamos as interações dos adolescentes e dos jovens nos trabalhos realizados na comunidade em companhia dos adultos, de suas brincadeiras, ou seja, do que eles fazem no dia a dia.

As principais atividades dos moradores do Maruwai

Em conjunto com os professores da comunidade, realizamos uma atividade com os alunos da escola para uma breve visualização das atividades sociais dos membros da comunidade, que pode ser visto como um espelho das atividades gerais dos homens, das mulheres adultas, dos jovens e das crianças.

Partindo dessa ideia buscamos ampliar nossa pesquisa para com os moradores para compreender a relação da sociedade com a natureza, sistematizando as atividades sociais da comunidade no que iremos chamar de “calendário cultural” ou “calendário sicionatural”, por nele conter o conjunto dos indicadores das atividades sociais dos homens, das mulheres, dos jovens e das crianças, e por entendermos que estas atividades estão entrelaçadas aos indicadores da natureza, isto é, a astronomia, o clima, os animais, os vegetais e os problemas socioambientais e de saúde, como definido anteriormente.

Na comunidade indígena observamos que ha uma organização das atividades que são vivenciadas pelos moradores, sem que estejam escritas. Assim, as atividades sociais, rituais, recreativas e produtivas se entrelaçam, isto é, os elementos se complementam para que haja a concretização da ação. Este conjunto de atividades regem o calendário sicionatural da comunidade. Deste calendário extraímos as principais atividades que apresentamos de forma sucinta a seguir, o que nos ajudara a compreender as principais atividades realizadas.

A continuação apresentamos um resumo dos trabalhos realizados em grupo, pois nos ajudam a identificar as principais atividades da comunidade, para depois realizar uma reflexão final no presente texto.

Quadro 01: Atividades das crianças e dos adolescentes (idade entre 06 a 14 anos)

Brincadeiras	Caça e coletas	Domesticas / familiares
Brincam de pipas; Bola (futebol); Taco; De carrinho; Andam de bicicleta; Fazem brinquedos de madeiras (armas);	Pescam; Balam passarinhos ¹ Constroem e armam arapucas; Colhem frutas silvestres: mirixi de galega/araçá/jenipapo taperebá/ taxi, buriti e caju; Caçam jabuti/tatu peba (kai' kam)/ tatu bola (meiru); Ajudam a Secar os poços dos igarapés para pegar peixes;	Levam comidas para os animais; Molham as plantas; Ajudam a preparar as refeições; Limpam o quintal, varrem o terreiro; Lavam roupa; Ajudam a fazer farinha; Ajudam na plantação e limpeza das roças; Ajudam a fazer o caxiri;

¹ Balam passarinho, atividade que utilizam de uma borracha (stiling) e pedrinhas para acertar o alvo (pássaro).

O resultado desta reflexão foi interessante, pois, vimos que eles participam das atividades familiares, sabem o que seus pais e outros moradores estão realizando e utilizam a palavra ajuda quando é uma atividade que não assumem, pois para eles são atividades de responsabilidades dos adultos.

Para o levantamento das atividades dos jovens, foram consideradas as idades de 15 a 25 anos, conforme as regras da comunidade. Nesta faixa etária são considerados jovens, pois participam nos grupos juvenis da igreja.

Quadro 02: Atividades dos jovens (idade entre 15 a 25 anos)

Brincadeiras	Caça e coletas	Domesticas/Comunitárias
Jogam futebol (futsal) e de campo; Manja, pega e cola; Cantam e dançam na igreja;	Caçam/ pescam; Balam passarinhos; Pegam saúvas; Colhem taperebá e taxi;	Capinam o quintal e a roça; Ajudam a tirar palhas; A ciscar/ jogar e queimar o lixo; Ajudam a fazer farinha, pão, caxiri, bolos; Buscam lenha; Ajudam a ornamentar as festas; Plantam roça; Transportam cargas (mercadorias) do porto para a comunidade; Lavam roupas no igarapé; Fazem comida e limpam a casa;

Quadro 03: Atividades dos homens adultos

Brincadeiras	Caça e coletas	Domesticas/Comunitárias
Jogam futebol; Vôlei; Participam de torneios esportivos em outras comunidades indígenas	Caçam e pescam; Balam passarinhos; Colhem da roça suas plantações de frutos como melancias; Pegam saúvas;	Capinam e limpam os quintais; Ajudam nos trabalhos de casa, limpam e cozinham; Fazem campeadas; Tiram palha; Cuidam das crianças; Fazem comida; Fazem farinha Cortam lenhas; Organizam as festas da comunidade; Constroem casas/ reparos de forma geral; Preparam as roças na vazante; Ferram e vacinam os gados; Realizam tratamentos veterinários; Arrumam as cercas da comunidade e dos currais; Fazem reuniões comunitárias.

Quadro 04: Atividades das mulheres adultas

Brincadeiras	Caça e coletas	Domesticas/Comunitárias
Jogam futebol; Vôlei;	Pescam; Colhem mirixi; Colhem os produtos da roça; Pegam saúvas;	Capinam, varrem e limpam o quintal; Fazemos trabalhos de casa, limpam e cozinham; Cuidam as crianças; Lavam roupas; Fazem comida; Participam das reuniões; Fazem farinha/caxiri; Organizam as festas da comunidade Participam nas reuniões comunitárias;

Podemos apreciar nestes quadros as principais atividades realizadas por crianças, jovens, mulheres e homens adultos. Na linha de pensamento que apresentamos é nestas atividades que se desenvolvem os processos educativos próprios, que chamamos de educação indígena. Portanto é nestas atividades que os conhecimentos próprios se desenvolvem, se atualizam e inclusive se reinventam, de acordo as necessidades. Esta educação é mais ampla do que a educação escolar, pois esta última se limita aos planos curriculares e as intencionalidades próprias da escola. Os quais muitas vezes estão longe das intencionalidades da comunidade.

Um problema que detectamos no ambiente escolar, é que os planos de estudos e propostas curriculares do sistema desconsideram as atividades cotidianas das pessoas e privilegiam conhecimentos que as pessoas não conseguem vincular diretamente com sua vida social e praticas cotidianas.

Em base deste conflito, veremos no próximo e último apartado nossas considerações finais em torno dos conflitos relacionados aos conhecimentos e às mudanças nas formas de vida das comunidades.

Considerações Finais: entre Conflitos e Contradições na Formação Social dos Jovens

O processo histórico vivido pelos povos indígenas trouxe uma série de mudanças nas formas de vida. Novas atividades foram sendo incorporadas no dia a dia das comunidades. Os indígenas foram sometidos a trabalhar como intérpretes, mensageiros, carregadores, carregadoras, remadores, tecelãs, empregadas domésticas ou babás. Devido a esse contato, tiveram acesso à instrumentos e utensílios e a eles foram se adaptando, conforme suas necessidades.

Algumas vivências vão sendo modificadas com os avanços dos colonos, pecuaristas e garimpeiros. Também vão incorporando em suas vivências os artigos manufaturados, ao mesmo tempo em que trocaram desvantajosamente sua força de trabalho para adquiri-los, depois que o contato os colocou em uma situação de subordinação e dependência.

Em grande parte ao meu ver [...], pode-se constatar que o perfil crescente da população não decorreu tão somente de movimentos migratórios, mas sobretudo da inserção da população indígena na economia regional, seja enquanto vaqueiros, garimpeiros, seja em funções correlatas como carregadores ou auxiliares na construção de casas, nas tarefas do curral e serviços domésticos, ou ainda, de forma marginal, como fornecedores de farinha e outros gêneros agrícolas aos criadores, garimpeiros e comerciante na cidade. (SANTILLI, 1994, p.36).

A partir desse pós-contato, as mudanças foram ocorrendo nos trabalhos dos comunitários, nas construções de suas casas, nas suas maneiras de viver, de se organizar, chegando até a influenciar na maneira como escolhem seus líderes e como se dão os processos de socialização e formação social.

Um dos instrumentos importante nesse âmbito é a presença da escola na comunidade, pois esta reforçou outras mudanças, por lidar diretamente com crianças e jovens, foi muito importante na mudança da vivência comunitária. As crianças e jovens passaram a viver boa parte do dia na escola, os pais não tem mais o controle desse horário e nem do processo formativo. As crianças e os jovens já não acompanham seus pais nos trabalhos.

Nesse contraponto, sob a perspectiva indígena, observa-se que os jovens que passam pela escola não conseguem atender seus desejos de receber uma formação para vida. Pois a escola os afasta da formação social, colocando claramente uma perspectiva de formação para o mercado de trabalho e para vida na cidade. Ao mesmo tempo que não entrega uma formação apropriada para o próprio mercado de trabalho, pois os baixos índices de escolaridade e as péssimas condições de estudo nas escolas do sistema estadual e municipal não permitem um pleno aproveitamento do processo escolar.

Isto evidencia uma contradição, como Luciano (2013) ressalta a partir de sua própria experiência. Os povos indígenas demandaram formação escolar, embora a formação escolar os afastara de suas formas tradicionais de vida, impondo novas formas de convívio e novas atividades produtivas. Isto pode ser expressado na demanda de uma formação escolar por parte dos povos indígenas, mas sem uma clareza sobre qual é o projeto educativo próprio do povo indígena para além da escola. É

como se a escola fosse adotada como processo educativo único. A partir do qual os pais meio que abandonam suas próprias responsabilidades na formação social e de valores de crianças e jovens. Muitos comentam: agora ha quem recebe salário para ensinar, que o professor ensine.

Por sua vez, para as comunidades, a escola é uma necessidade, e a partir desta premissa, partiu deles a iniciativa de solicitarem a escola, queriam que seus filhos aprendessem a ler, a escrever, ter suas profissões de professores e enfermeiros, etc. Na comunidade faltavam esses profissionais e as agências indigenistas incentivavam a ideia de ter os profissionais dentro e a partir de suas próprias comunidades, por conhecerem as realidades das mesmas.

Como essa era ideia, os pais focalizaram o estudo de seus filhos enviando-os para a capital com objetivo de concluir o ensino médio, e hoje os enviam para estudar na universidade, para que retornem e assumam esses espaços de trabalhos na comunidade.

Na pratica, os povos indígenas esperam que a escola os ajude a resolver suas necessidades com base nas técnicas do mundo branco. Dos estudantes indígenas se espera que dominem, por exemplo, técnicas de agricultura, piscicultura e saúde, assim como outras ferramentas, produtos e serviços que precisam para melhorar suas condições de trabalho e de vida. (LUCIANO, 2013, p. 151).

E a partir dessa realidade, de suas experiências com o outro, que esse sujeito social vai recriando, ressignificando, apropriando-se de elementos culturais para o seu viver, de sua família, de sua comunidade.

O desejo dos povos indígenas por uma vida melhor quer dizer que eles, como todos os grupos humanos, sempre buscam formas e condições de vida cada vez mais interessante para eles. A evolução humana, entendida como um processo de aperfeiçoamento de conhecimentos e técnicas de trabalho em busca de melhores condições de vida é parte inerente à existência humana. (LUCIANO, 2013, p. 152).

No contexto atual há jovens que buscam no estudo da formação escolar a profissionalização e há aqueles que continuam suas vivências no modo comunitário, tendo como base os indicadores da natureza para a realização de seus trabalhos nas suas roças, nas pescarias, nas caçadas e é nessa convivência que se interagem comunitariamente.

Há aqueles que acreditam nas histórias que são contadas por seus avós, pais, tios, no que se refere à constituição da natureza e há outros que seguem os ensinamentos

bíblicos e científicos. Contudo há situações em que a tradição comunitária é considerada como relevante na formação desses jovens, independente de igreja ou religião, pensadas como uma complementação de orientações. Agora fica uma dúvida, qual é a formação central e a complementar? A formação nas atividades é central ou complementar? A formação religiosa ou escolar é central ou complementar?

A igreja na comunidade tem os orientado quanto às maneiras de conviver comunitariamente, para abandonar a utilização de bebidas fortes. Assim como tem dado um incentivo à alfabetização, o que se percebe nas leituras bíblicas, à qual todos tem acesso, todos possuem suas bíblias e há um rodízio entre os membros na igreja quanto a motivação para fazer as leituras bíblicas. A escola também tem orientado, especialmente quanto a buscar trabalhos fora da comunidade. Também tem alfabetizado, embora não sempre em uma perspectiva de letramento de apropriação profunda da capacidade de leitura e escrita.

Dessa forma, além da formação familiar, os jovens recebem diversas formações para a convivência social e comunitária, seja na igreja ou na escola. Contudo a principal formação se da na vivência diária, na realização das atividades cotidianas.

E é principalmente através dessas atividades cotidianas que são transmitidos os conhecimentos indígenas mais importantes; por meio das atividades que são realizadas, do que eles aprendem a fazer, como interpretam suas realidades, a natureza, como trazem para si o significado das mesmas, e se não é de seu contextos social, ressignificam e apropriam-se de novas atividades e novos conhecimentos.

A pesar disto vemos conflitos e contradições que não são fáceis de resolver e envolvem um debate maior dentro das comunidades relativo a como se pensa e realiza a formação dos jovens para a sociedade indígena do futuro.

Referências

ANDRADE, Edite da Silva. **Conhecimento indígena e o processo de formação social do jovem no contexto da comunidade Maruwai, terra indígena São Marcos – Roraima**. Dissertação em Sociedade e Fronteiras, UFRR, 2016.

ASBAHR, Flavia. A pesquisa sobre atividade Pedagógica: contribuição da Teoria da Atividade. In: **Revista Brasileira de Educação**. Maio/ Jun / Jul e Agosto. Nº 29. 2005. (108, 109).

BERTELY, Maria. **Os Hombres y las Mujeres del Maiz**. Mexico: SEP; CIESAS, 2008b.

BERGER, Peter L e LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Ed. 34 – Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis, Vozes, 2012.

BRAGA, Elizabeth dos Santos. A constituição do social do desenvolvimento. In: **VI-GOTSKI**, Levi/Principais Teses. Revista Educação, nº 02. São Paulo. 2010.

CORRÊA, Rosa Lyda Teixeira. **Cultura e Diversidade**. Curitiba: IBPEX, 2008. 185.p.

DOUGLAS, Alan. **O impacto social da educação escolar na comunidade indígena Manoá-Serra da Lua**. Trabalho de conclusão de curso da Licenciatura Intercultural - Instituto Insikiran, UFRR, 2008.

GABRIEL, Clodoaldo Militão. Clodoaldo Militão Gabriel: entrevista [set.2015]. Entrevistadora: Edite da Silva Andrade. **Roraima**: Comunidade Maruwai-RR, 2015. Entrevista concedida ao Projeto de Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteiras da Universidade Federal de Roraima.

GASCHÉ, Jorge. **De hablar de la educación intercultural a hacerla**. Escrito inédito, 2009.

_____. Niños, Maestros, Comunneros y Escritos Antropológicos como Fuentes de Contenidos Indígenas Escolares y la Actividade como Punto de Partida de los Processos Pedagógicos Interculturais: um Modelo Sintático de Cultura. In: **Educando em la Diversidad Investigaciones y experiências educativas interculturais y bilíngues**. Coordenadores> Maria Bertely; Jorge Gasché; Rossana Podestá. Ecuador: Abya – Yala/CIESASQHAP, 2008. (279 – 365).

GASCHÉ, Jorge; MENDONZA, Napoleón Veela. **Sociedade Bosquesina**. Tomo II, Peru: 2011. II AP – CONCYTEC – CIAS.

MADERS, Sandra e BARCELOS, Valdo. **Educação Escolar Indígena e Inclusão**: por uma pedagogia do cuidado e da escuta. IX ANPED SUL, seminário de pesquisa em educação da região Sul, 2012.

NÚÑES, Isauro Beltrán. Vygotsky, Leontiev e Galperin. **Formação de conceitos e princípios didáticos**. Brasília: Líber Livro 2009.

OLIVEIRA, Valdinei da Silva. Valdinei da Silva Oliveira: entrevista [otu.2015]. Entrevistadora: Edite da Silva Andrade. **Roraima**: Comunidade Maruwai-RR, 2015. Entrevista concedida ao Projeto de Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteiras da Universidade Federal de Roraima.

REPETTO, Maxim. **Roteiro de uma etnografia colaborativa**: as organizações indígenas e a construção de uma educação diferenciada em Roraima, Brasil. Tese Doutorado em Antropologia Social. Universidade de Brasília. Brasília, 2008.

REPETTO, Maxim e CARVALHO, Fabiola. **Experiências de Pesquisa sobre o Calendário Cultural em Roraima - Brasil**. Manuscrito, 2016.

SANDIN ESTEBAN, M.P. **Pesquisa qualitativa em educação**: Fundamentos e tradições. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SANTOS, Manoel Silva dos. Manoel Silva dos Santos: entrevista [set.2015]. Entrevistadora: Edite da Silva Andrade. **Roraima**: Comunidade Maruwai-RR, 2015. Entrevista concedida ao Projeto de Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteiras da Universidade Federal de Roraima.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. (Org.) Júlio César França Lima e Lúcia Maria Wanderley Neves. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz / EPSJV, 2006.

SILVA, Basílio da; SILVA, Nilzimara de Souza; OLIVEIRA, Odamir de. [et al] **Paradakary urudanaa**: dicionário Wapichana / português, português / Wapichana. Boa Vista: EDUFRR, 2013.

SILVA, Jean da. Jean da Silva: entrevista [set.2015]. Entrevistadora: Edite da Silva Andrade. **Roraima**: Comunidade Maruwai-RR, 2015. Entrevista concedida ao Projeto de Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteiras da Universidade Federal de Roraima.

VIGOTSKI, Lev Semenovich, 1896-1934. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. L.S.Vigotski: organizadores Michel Cole... [et al]; tradução Jose Capolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. – 6ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 1998- (Psicologia e Pedagogia).

_____. **A Formação Social da Mente**. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Editora WMF. Martins Fontes, 2010.

_____. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professores. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; tradução Zoia Prestes. – São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKY, LEONTIEV e GALPERIN: **Formação de Conceito e princípios didáticos**. In: Isaura Biltras Nunes, Brasília: Líber Livro, 2009. 2016p.

ARTIGO

EDUCAÇÃO E CURRÍCULO: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A HISTÓRIA DA EDUCACAO DE RORAIMA

1. *Introdução*

Desde o início da educação sistematizada no Brasil, o currículo e seu desenvolvimento sempre estiveram às voltas com a história social, política, econômica e cultural do país, baseada nos ideais e sonhos de uma educação efetivamente qualitativa. De forma pontual, destaca Araújo (2001, p 48-52) que, desde 1934, as prescrições curriculares são contempladas na Carta Magna brasileira, mas, somente em 1961, com o adendo da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), São fundadas as bases da educação no Brasil, com a Lei no. 4.024/61¹. Depois, em plena ditadura militar e, segundo seus interesses, é aprovada a LDBEN no. 5.692/71, ficando esta em vigor até 1996, quando então foi aprovada a mais recente LDBEN 9.394/96.

Todas essas leis sofrem influência das determinações de suas épocas e do poder político-social do sistema econômico do século XX, a começar com as regulações, depois na própria estrutura e funcionamento da escola e, conseqüentemente, na organização curricular.

No jogo dos diversos interesses, Saviani alerta “– Estamos prestes a transpor o limiar do século XXI, sem termos conseguido realizar aquilo que a sociedade moderna se pôs como tarefa dos séculos XIX e XX: a educação pública nacional e democrática.” (SAVIANI, 2004, p.7). O autor coloca em questão os modelos curriculares influenciados de implementação pela ideologia liberal, que revelam a incapacidade desses modelos em cumprir sua tarefa educacional, segundo o que compreende a educação democrática.

* Mestre em Sociedade e Fronteira, pelo PPGSOF/ UFRR. Graduada em Filosofia pela UFAM, Especialista em Administração Escolar pela UNIVERSO e Filosofia Clínica (Instituto PACKTER).

** Professora associada da Universidade Federal de Roraima. Doutora em Educação.

¹ ARAUJO, (2011) - Essa Lei é conhecida como “Lei Tardia, a considerar que foi assinada somente trinta anos após ser prevista na Carta Magna de 1934. Foi assinada pelo Presidente da República João Goulart, após 13 anos de discussões entre o poder executivo e legislativo, originando seu texto final.

O sonho de estruturação de um sistema nacional de educação democrático floresce e torna-se centro das principais discussões em educação, haverá um currículo nacional comum? Como as diversidades regionais e dos estados que formam o Brasil serão contemplados? Somente a partir de 2009, o tema *Sistema Nacional de Educação* retorna as discussões e suscita “aprofundamento da compreensão sobre sistema, no contexto da história da educação, nesta nação tão diversa geográfica, econômica, social e culturalmente” (Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013). Mesmo assim, a discussão é lenta e a política nacional para o entendimento, desempenho e acompanhamento do currículo é insuficiente, uma vez que não atinge o sujeito do currículo, em relação a compreensão mais densa e crítica dos paradigmas da educação vigentes no Brasil.

Muito do que se prescreve para o currículo reforça e amplia as funções da escola, de homem e de cidadania:

Em um contexto marcado pelo desenvolvimento de formas de exclusão cada vez mais sutis e humilhantes, a cidadania aparece hoje como uma promessa de sociabilidade, em que a escola precisa ampliar parte de suas funções, solicitando de seus agentes a função de mantenedores da paz nas relações sociais, diante das formas cada vez mais amplas e destrutivas de violência. [...] há que se perguntar: de que tipo de educação os homens e as mulheres dos próximos 20 anos necessitam, para participarem da construção desse mundo tão diverso? A que trabalho e a que cidadania se refere? Em outras palavras, que sociedade florescerá? Por isso mesmo, a educação brasileira deve assumir o desafio de propor uma escola emancipadora e libertadora. (Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013).

Esse discurso “digno de aplausos” é o que chega nas escolas do Brasil. Mas ele é geralmente rechaçado na prática educativa, em razão não do seu conteúdo mas, pelo exacerbado teor demagógico. Nele não se apontam as reais causas do que está a excluir, oprimir, humilhar, promover a violência social. Em geral, as diretrizes curriculares representam volumosas prescrições curriculares que não se materializam na escola, todavia a colocam como a responsável pela futura sociedade, alterando suas funções face aos determinismos do mercado na educação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais, em 2010 e 2012, sobre a educação democrática ressaltam ser necessário construir uma escola emancipadora e libertadora que ofereça formação básica comum, mas que também, valorize uma parte diversificada, devendo esta ser tratada de forma contextualizada e interdisciplinar, transversalizando temas e realidades. Esse diferencial em relação às diretrizes anteriores é orientado. Mas a manutenção da estrutura ainda é disciplinar, uma vez que concentra os conhecimentos em grandes áreas comuns e não trata a parte

diversificada no conjunto dos conhecimentos específicos de cada área e disciplina, em geral, a fragmenta ou a suprime.

Em 2013, as prescrições nacionais, contemplaram para a escolarização do estudante, uma base nacional comum e uma parte diversificada, ambas constituídas de

conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais. (Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013).

Contrário a isso, muitas das “grades ou matrizes” curriculares contemplam para cada etapa da educação básica e, mesmo para a superior, uma estrutura disciplinar e hierarquizada dos conhecimentos, destacando a prevalência dos saberes ditos universais básicos sobre os conhecimentos regionais e locais dos estados que compõem a Nação.

Para os docentes, corrigir a distorção do discurso prescritivo e a forma de operacionalização das políticas públicas educacionais curriculares são as duas condições primeiras para ajustar o sistema educacional brasileiro e recuperar a essencialidade do currículo, seguida de uma segunda condição: que o currículo reflita o interesse popular de efetivas políticas públicas operacionalizadas, fiscalizadas, avaliadas.

Essa breve argumentação sobre a trajetória do currículo escolar no Brasil apresenta de modo geral uma compreensão de como o currículo é orientado para o seu desenvolvimento nas escolas do Brasil, numa aceção comum. Todavia, as realidades diversas presentes em cada estado precisariam de maior elucidação e tratamento especializado.

Em Roraima a realidade do currículo escolar apresenta uma complexidade própria, haja vista a presença de diversas etnias indígenas na região, cuja organização tem garantido conquistas importantes, particularmente nas áreas de educação e na questão da garantia de suas terras.

Assim, torna-se fundamental ampliar a reflexão sobre a questão do currículo no estado e, em perspectiva histórica, com sentido de perceber o processo no qual foram produzidas as diversas situações que marcam a realidade educacional de Roraima. Para este trabalho toma-se como referência as literaturas referentes à História Geral de Roraima, relatórios oficiais, dados censitários, enciclopédicos, bem como entrevistas realizadas com sujeitos importantes na história da educação do estado, como o professor, historiador e auditor do controle da rede de ensino de Roraima,

L. Ramos² e a ex-chefe da divisão de currículo de Roraima, L. Monteiro³. Ambos acompanham e participam ativamente a mais de quarenta anos o serviço público da educação de Roraima.

2. Educação e currículo em Roraima: memórias de um passado ainda muito presente

Roraima é um dos estados da Amazônia Legal brasileira, localizado na Região Norte do Brasil. Região esta que, segundo Procópio (1992), foi, ideologicamente, difundida como um grande espaço verde onde “ninguém” queria habitar, uma “terra sem dono” mas, vista como uma grande saída e válvula de escape da resolução dos problemas nacionais, quer seja referente a questão da exploração das riquezas, quer seja na resolução dos conflitos agrários, devendo assim, ser colonizada e povoada.

Tais ideologias desconsideraram, completamente, a presença dos indígenas de diversas etnias na região.

Figura 01: Imagem da Amazônia Brasileira – Região Norte do Brasil



Fonte: National Geographic: Amazônia Legal - Brasil, Abril Coleções, 2008.

² Participou do Conselho Territorial de Educação como Presidente do Órgão e da primeira composição do Conselho Estadual de Educação de Roraima, como também no conselho Municipal de Educação de Boa Vista (capital de Roraima). Na Educação dedicou grande parte do seu tempo à área técnica de planejamento, em diferentes períodos, com destaque para Planejamento de Rede Física e Planejamento Estratégico. Na Divisão de Ensino Superior trabalhou na implantação do Ensino Superior no Estado, o que resultou na criação do CESUR (Centro de Ensino Superior de Roraima), da Licenciatura em História e em Matemática, absorvidos posteriormente pela Universidade Federal de Roraima, quando de sua implantação. Atualmente é membro do Conselho Estadual de Educação de Roraima e auditor chefe da Auditoria do Controle da Rede de Ensino do Estado de Roraima

³ Exerceu docência desde 1983 e depois assumiu a Assessoria de Currículo a partir de 1996 até 1999. Foi chefe da Divisão de Fortalecimento do Currículo em 2009. De 2010 até hoje está como Assessora Técnica do Subsistema de Avaliação Periódica de Desempenho dos Servidores das Carreiras da Educação Básica – SAPDEB.

É importante compreender que historicamente as dificuldades, as intencionalidades e também os formatos metodológicos e ideológicos da educação e do currículo escolar desenvolvido por essas bandas da Amazônia, mais especificamente, no estado de Roraima - capital Boa Vista, sofreram forte influência da ideologia e da prática dos currículos já experimentados no Brasil, todavia com algumas importantes idiossincrasias.

Com Base na História do Estado de Roraima, a história da educação e do currículo em Roraima pode ser pontuada dentro de quatro grandes períodos: na época da Bacia do Rio Branco, depois como Território Federal do Rio Branco; posteriormente, no Território Federal de Roraima e, ultimamente, no Estado de Roraima. Pensando assim, procurou-se nesses períodos informações que pudessem dar maior lucidez a uma possível memória histórica da educação e do currículo em Roraima.

Figura 02: Períodos da História da Educação e do Currículo em Roraima



Fonte: Produzido por Aracy Andrade, 2015 com imagem da National Geographic: Amazônia Legal – Roraima - Brasil, Abril Coleções, 2008.

Em Roraima, os nativos indígenas e, mesmo os primeiros colonos, por longos e duradouros períodos de suas épicas histórias, efetivaram a educação pela transmissão de saberes e experiências entre os indivíduos, especialmente de pais para filhos. Com a intrusão dos colonizadores e da catequese jesuíta, beneditina, franciscana e consolata, a escolarização foi variável em sua realização, muitas vezes, esforço individual de alguns “mestres” pioneiros, nem sempre pública e gratuita.

Empreitada pelo sistema de colonização no Brasil, a educação sistematizada chega a Roraima e passa a ser realizada sob outras intenções e formas que não as dos

povos nativos. Na Bacia do Rio Branco, hoje Estado de Roraima, segundo Monteiro, L.A. (2011), a educação

deu seus primeiros passos com os missionários religiosos, os padres Carmelitas, vindos do Rio Negro, a partir de 1725, dando início à alfabetização da diminuta gente (pequena população) riobranquense, movimento esse que terminou em 1788. Só a partir de 1865, é que voltou a surgir em Boa Vista do Rio Branco a venerável figura do mestre-escola (segundo o modelo dos padres jesuítas o professor era chamado popularmente de mestre-escola e era pago pelas famílias abastadas ou pelos fazendeiros para lecionar nas escolas domésticas ou familiares). Destacando-se João Capistrano Mota, Alfredo Venâncio de Souza Cruz e Diomedes Souto Maior, pois foram eles os responsáveis pela retomada da educação na Bacia do Rio Branco. (MONTEIRO, 2011)⁴

Estudar, no século XVIII e XIX, em Roraima, era para poucos. Na realidade, a escolarização pública e gratuita é bem recente. Na região da Bacia Rio Branco (hoje Roraima), os nativos e colonizadores passaram a conviver nas comunidades que originaram os primeiros povoados. Os registros apontam que os antigos aldeamentos iniciaram entre 1840 a 1850 no território do Rio Branco, nas missões religiosas mantidas, por missionários católicos ou evangélicos e protestantes. Donde se observa a promoção de uma educação sistemática, especialmente a religiosa. (VIEIRA, 2014, p. 94)

Para os nativos, abandonados e/ou “perdidos” do seu grupo étnico, após os fracassados aldeamentos, a alternativa era embrenhar-se no vale do Rio Branco ou ser subjugado a toda sorte de espoliação pelo colonizador. (FARAGE, 1991, p.72). Nesse contexto, a educação é feita para o subjugado e na obrigação de ter que ser batizado e catequizado como cristão, falar a língua e trabalhar como escravo para o colonizador. A isto está condicionado o currículo, um instrumento a serviço do interesse do explorador e da evangelização.

Na realidade, a educação, “imbuída do projeto missionário de tirar as almas pagãs indígenas do demônio e trazê-las para o reino do Cristo, mediante batismo” vai cumprir o papel de promover a saída da condição de “selvageria nativa” para a condição de “civilidade”, pelas mãos do colonizador. (MWANGI, M.A, 2015, p. 31) Fundamentalmente, trata-se de uma educação que anulou muito da cultura, dos valores e, muitas vezes, a própria vida nativa. Por outro lado, ajustou laços da interculturalidade entre os diversos grupos sociais.

O projeto de inserção da região do Rio Branco no mercado significa e (re)une o projeto de evangelização da igreja e o modelo de ensino “de branco” na cultura e

⁴ Texto cedido pela autora, escrito e concluído em 2011, mas não publicado.

na educação dos nativos em Roraima, em função de um projeto político de desenvolvimento sócio religioso e do mercado colonial que, posteriormente, nos séculos XIX e XX será endossado pelo governo republicano do Brasil, sob outros interesses.

No século XX, as experiências da educação no Território do Rio Branco tem participação efetiva e contínua dos missionários e missionárias das Congregações beneditina, franciscana e depois da consolata, efetivada segundo modelos cristãos ocidentais, vindos nas “malas das congregações” que rumaram da Europa para a Amazônia, para a região vista como “terra de missão”, por constituir a maior população indígena brasileira. (MWANGI, M.A, 2015, p. 31) As atividades cristãs aproximaram-se do interesse e intenções do Estado em várias direções.

A escolarização no território do Rio Branco dá seus passos mais firmes em 1924⁵, quando se cria oficialmente a “escola da Prelazia”⁶, inicialmente chamada de Escola Pública Noturna e, mais tarde, alterado para Colégio “São José” (MONTEIRO, 2011). A partir da década de 1930 do século XX, algumas escolas foram criadas por iniciativa da municipalidade e por particulares, como a escola mista municipal, em 1934, criada pelo professor Aristóteles de Lima Carneiro, e, em 1938, as escolas Primárias Coronel Bento Brasil e Major Terêncio.

No ano da elevação à categoria de Território Federal do Rio Branco, em 1945, foi também implantada oficialmente a primeira escola da rede pública de ensino do Território Federal do Rio Branco: a escola “Professor Diomedes Souto Maior”, criada em 20 de junho de 1945 pelo então governador Ene Garcez dos Reis. Hoje escola está desativada, mas a estrutura predial ainda existe, sendo usada para outros fins.

Depois, foram criadas mais escolas: as escolas “Lobo D’Almada”, e “Lourenço Filho” (Curso Supletivo) e o Colégio “São José”, oficialmente transferido para a administração do Território Federal, e a Escola (secundária) Euclides da Cunha⁷, em 1948, e em 1949, o curso Normal Regional Monteiro Lobato e a Escola Oswaldo Cruz.

Para o funcionamento dessa primeira escola territorial - e das demais, criadas em seguida - foram realizadas contratações de professores e tomados os primeiros procedimentos pedagógicos e curriculares. A educação daria, então, seus primeiros

⁵ A criação da escola deu oficialidade a ela, mas funcionava desde 1922. (MWANGI, M.A, 2015, p. 70-71).

⁶ Prelazia é o nome que se dá a uma estrutura institucional da Igreja Católica Romana que compreende um Prelado, Clérigos e Leigos que se dedicam às atividades pastorais. (MONTEIRO, 2011).

⁷ Em 1948, o educador carioca, diretor da Divisão de Educação, professor Aluizio Neves, cria o Ginásio Euclides da Cunha, primeiro estabelecimento de ensino secundário. Houve nessa mesma época um colégio denominado Nossa Senhora do Carmo, dirigido pelas Irmãs Missionárias da Consolata, para moças fora da faixa etária escolar. Este atendia o curso Normal de 1ª a 4ª série, também oferecia curso de bordado, datilografia e arte-culinária. Era destaque a disciplina e o civismo, obrigando o canto do Hino Nacional e cânticos religiosos. Em 1949 são criados o curso Normal Regional Monteiro Lobato e a Escola Oswaldo Cruz.

passos numa perspectiva laica, ainda que sob forte influência religiosa cristã na estrutura do funcionamento da prática curricular.

Na realidade, como continuidade do trabalho dos beneditinos e dos franciscanos, em 1949, as Missionárias da Consolata assumem o ensino. Na escola “São José”, e também na escola “Euclides da Cunha”, ampliam a educação para outras realidades da esfera social, com a oferta e manutenção dos cursos técnicos e profissionalizantes em datilografia e outros, voltados a pequenas práticas industriais (marcenaria, mecânica básica, eletrônica) e de comércio do lar (bordados, corte e costura e artes plásticas)⁸.

A década de 1940 foi iluminada e profícua para a educação territorial, mas esse é o período em que o Brasil está experimentando uma ditadura, com o governo de Getúlio Vargas, aparentemente populista e generoso, mas de forte ideologia nacionalista e opressora. O processo de ensino em Roraima vai acomodar-se aos interesses varguistas como saída para o não enfrentamento político e militar, e consequentemente se estreita entre as duas condições políticas, repensando o currículo para a moral dos bons costumes a afirmação nacionalista e o civismo.

A partir de 1943, ocorre em Roraima o “despertar pátrio” e a “preservação cívica” que necessariamente envolvia os segmentos militares mas, especialmente, as escolas e a atividade curricular, sob ideologias que apelam ao sentimento de patriotismo e cidadania dos brasileiros de Roraima, em função da brasilidade nacional, como conservação de uma área territorial com riscos e insegurança nas fronteiras. A educação e o currículo são readequados para uma realidade nacional fronteiriça, nas atividades de responsabilidade territorial. (SOUZA, A.F, 2012, p. 23)

Souza, A. F. (2012, p. 21-25), tratando da identidade local e da brasilidade nacional, com base em muitos exemplos e documentos citados, dá indicativos de como isso refletiu na articulação do currículo, nas escolas de Roraima. Um deles, conforme fragmento de um relatório do governador Capitão Ene Garcez e do Diretor Geral da Educação no Território do Rio Branco, João Chrysóstomo de Oliveira⁹, aponta a participação das escolas e da comunidade escolar na centralidade dos eventos comemorativos como parte integrante do currículo. Segundo o relatório,

⁸ (MWANGI, M.A.) Existem relatos de uma relação conflituosa entre as congregações dos beneditinos com a dos franciscanos e destes com as da Consolata. As contrariedades estão no formato do trato com os indígenas e sobre as próprias concepções de ensino religioso e a que isso poderia estar diretamente e ideologicamente vinculado.

⁹ (MACEDO, I. 2012). Professor amazonense do Município de Tefé, que chegou ao Rio Branco (Roraima) em 1945 por indicação de Álvaro Maia, governador do Amazonas, para implantar a divisão de ensino conforme planejamento administrativo no território. Foi chefe da divisão e articulador da criação de diversas escolas públicas no Território do Rio Branco.

no decorrer do ano letivo, essa Divisão procurou integrar o professorado e os educandos na função primordial de veicular e preservar o civismo através de comemorações nacionais com a participação ativa de ambos os elementos. Desta sorte foram realizadas as seguintes comemorações no Grupo Escolar Lobo D'Almada:

PRIMEIRO ANIVERSÁRIO DA ADMINISTRAÇÃO DO TERRITÓRIO

A 20 de junho, com a representação de vários escolares e alocação de uma professora filha deste Território... foram assinados vários decretos de criação de escolas em diversas localidades [...]

SEMANA DA PÁTRIA

Festejada de 1 a 7, comemoração esta em que o grupo escolar participou, não só externa como internamente. Enquanto diariamente se faziam preleções pelas professoras aos educandos, os corpos docentes e discentes cooperavam no programa geral externo: inauguração do serviço de autofalantes, [...] programas radiofônicos, etc. A comemoração externa de maior vulto participada por esta Divisão foi a parada da Juventude que constituiu um espetáculo imponente com o desfile de cerca de 400 crianças [...] além da alocação da Orientadora de Ensino. (SOUZA, 2012, p. 21-25)

Com a tarefa interposta a João Chrysóstomo de Oliveira, pelo Estado do Amazonas, a implantação do sistema de educação e da criação de escolas públicas no Território Federal do Rio Branco é feito reconhecido a ele. Ele contara com uma equipe de professores, dentre os quais destaca-se a professora Jacobede Cavalcante de Oliveira, primeira diretora da escola Lobo D'Almada, para quem a educação cívica era uma necessidade básica (MACEDO, I. 2012, p. 44). A educação cívica era prática indissociável do currículo dessa escola, com primazia ao rigor pátrio na organização do ensino.

O principal documento sobre a implantação das primeiras escolas públicas em Roraima e sobre processo de funcionamento do ensino nelas desenvolvido, ressalta as como atividades a de

assistência técnica ao professorado, inspeção de ensino, chefia de ensino primário, comemorações cívicas, no primeiro aniversário da administração pública do território, dia do soldado, semana da pátria [ênfase pátria], dia da árvore, semana da criança [ênfase cívica]" (MACEDO, I, 2012, p. 45)

No trecho, é visível aquilo que Souza, (2012, p. 21-25) já havia definido como “despertar pátrio e conservação cívica” e que se presume como sendo o cerne de um currículo na década de 1940 em Roraima, nitidamente desenvolvido segundo procedimentos cívico morais e militares.

Um pouco diferente, mas não menos rigoroso, nas escolas “São José” e “Euclides da Cunha”, o sentimento pátrio e cívico estava integrado ao currículo orientado,

nas aulas de religião, “além do ensino das artes plásticas, educação física, canto, matemática, ciência físicas e biológicas” (MWANGI, 2015, p 72). E, como a influência, se estendia aos currículos das demais escolas, foram retiradas as aulas de canto e ensino das artes plásticas, mas também foi acrescida a Educação Artística e Estudos Sociais. Dada a carência de profissionais qualificados para lecionar, as missionárias da Consolata e alguns profissionais liberais da localidade, geralmente, assumiam as aulas, respondendo às demandas educativas.

De 1940 a 1960 esse sentimento de brasilidade vai permear as configurações dos currículo e praticamente todas as demais atividades da educação terão como ápice os momentos cívicos e patrióticos.

Na década de 1960, o então Território de Roraima é contemplado com o Projeto Minerva e o Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral, que funciona até 1970, na perspectiva da política de expansão de programas de alfabetização de adultos. Contudo, a crescente população e a realidade da educação do território precisava de ajustes urgentes para suprir a grande demanda.

Para tanto, o governo territorial “criou em 1963 a Secretaria de Educação, Cultura e Desportos, aumentou o número de unidades escolares; ampliou a oferta dos níveis de escolaridade; investiu na capacitação do corpo docente” (MONTEIRO, 2011), gerando uma demanda política, administrativa e pedagógica de pessoal e de construções de escolas naquela década.

A partir de 1971 era preciso atender às exigências da LDB 5.692/71, que impunha a obrigatoriedade da formação em “primeiro grau” (1ª a 8ª série) e da novidade que era o “segundo grau”. O Território Federal de Roraima, além de atender a escolaridade básica do primário e da 5ª a 8ª série, precisava ofertar e manter o “segundo grau”, associado a um currículo que integrava formação básica e formação profissional obrigatória nos cursos.

A Década de 1970 no Brasil foi um período de readequação das atividades curriculares, a fim de atender o que preconizava a Lei de Diretrizes e Bases 5.692, de 1971, vigente no auge da ditadura militar. Foi também um período de fortes embates políticos e sociais e de fervilhantes protestos em favor da democracia e do respeito aos direitos humanos, particularmente no final dessa década, quando, por força da pressão dos movimentos, foi assinada a lei da anistia. O sonho republicano estava ameaçado pelo regime, mas reacendiam, ainda que perseguidos, os grupos sociais que muito influenciaram no repensar da democracia e na tarefa e função da escola nesse período.

Em Roraima, por experiência e tradição, as primeiras escolas do Território geralmente, serviam de parâmetro para o currículo das outras escolas de 1a a 8a série e, até o final da década de 1980, inclusive na estruturação inicial do ensino do então criado Estado de Roraima, em 1988¹⁰, a participação dessas escolas, nas pessoas das irmãs da Congregação da Consolata, foi referência mantida.

[...] no ano de 1979 a Irmã Berch Pia Ribeiro da Silva (Ir. Cristina) deixa a direção da escola Euclides da Cunha e passa a trabalhar como coordenadora do ensino das Escolas do Primeiro Grau [ainda no Território de Roraima] O primeiro governador do Estado Ottomar de Souza Pinto (1988), convidou e nomeou Ir Cristina no cargo de Secretária de Educação do Estado [...] (MWANGI, 2015, p.99)

A realidade da educação primária e ginásial da época apresentava problemas estruturais e curriculares, principalmente para o segundo grau, associado à formação técnica profissional. L. Ramos, em entrevista concedida em fevereiro de 2015, fala sobre essas dificuldades e atribui algumas das muitas soluções a um movimento de professores que vinham debatendo e questionando o formato da educação nas escolas do Território. Esse movimento se consolidou por volta do ano 1979, quando então se começou a pensar um novo plano de educação em Roraima.

Um primeiro momento, de 1979 a 1983, quando se conseguiu lançar o plano de educação, um movimento de ebulição, muita efervescência no sentido assim: de muitas discussões, muitos grupos de discussões, de questionamentos. O que se tentou foi envolver toda a categoria, não só a de professores, mas todo pessoal que participava da educação, se tentou envolver nesse processo de discussão: o quê que a gente queria com a educação? pra onde a gente queria ir? (RAMOS, ENTREVISTA CONCEDIDA EM FEVEREIRO DE 2015).

Segundo Ramos (2015), estava claro para esse movimento tanto a importância da recuperação da qualidade da escola quanto a necessidade de repensar a função social dela e do currículo, agora não mais pra formação de elites, mas para a qualificação técnica profissional. Mas isso era uma enorme incógnita. Grande parte dos membros questionava entre si qual era mesmo essa função da escola em Roraima? Como e para que se forma pessoas que não são da elite? Pra formar o cidadão, mas que cidadão? Para que tipo de sociedade?

No bojo das discussões, tentou-se aprofundar os conceitos da educação, do currículo, da educação técnica e esboçar uma proposição para melhor fundamentar os estudos e as reflexões. Assim,

¹⁰ O Território Federal de Roraima foi elevado a condição de estado com a aprovação da C.F do Brasil de 1988.

o que se propôs foi envolver gradativamente toda sociedade nessa discussão e que seria um processo permanente de discussão. Todos os professores, os outros funcionários da escola, as famílias dos alunos. A proposta era essa e ficou claro, inclusive no plano de educação, que foi lançado em 1983. Nós chegamos a envolver, nesse processo, as equipes de supervisão e grande parte de professores e diretores de escolas. Algumas escolas chegaram a constituir seus grupos de estudos coordenados pelo supervisor da escola e trabalhado por áreas do ensino. As áreas de geografia, história, das ciências exatas reuniam em grupos pra estudar e discutir as questões todas e aqueles enfoques específicos de cada área e depois reforçado no Centro de Ciências – CECIR, onde o planejamento conjunto, não só da escola, mas da programação das disciplinas todas era realizado. (RAMOS, ENTREVISTA CONCEDIDA EM FEVEREIRO DE 2015)

Segundo L. Monteiro, que na época era professora da rede de ensino, apesar da existência do movimento de elaboração do plano de educação territorial em Roraima, o currículo escolar era concebido e desenvolvido na tradição e costumes da ideologia militar instaurada no Brasil. Roraima sofria as consequências desse período, principalmente no formato da prática do ensino.

(...) quando eu iniciei em 1982-83, nós recebemos apenas uma lista de conteúdo que nada mais era do que o índice do livro. Uma lista por onde a gente era obrigado a fazer um planejamento mensal, semanal e diário. Aquele era o currículo a ser desenvolvido. O que facilitava um pouco é que nós tínhamos a figura do supervisor que, muitas vezes, não tinha a formação específica mas tinha a experiência desse papel. Era quem ajudava a traçar os objetivos. Onde você ia buscar esse conteúdo e como seria a avaliação. Agora a avaliação era aquela do estudo bancário como diz Paulo Freire: Tu despeja depois tu faz o saque do que se aprendeu. Esse foi o currículo tanto do que eu recebi como aluna, como no início da minha carreira como professora. (MONTEIRO, ENTREVISTA CONCEDIDA EM ABRIL DE 2015)

De acordo com as falas dos dois entrevistados Ramos e Monteiro (2015), infere-se que a programação normal do currículo escolar era o que vinha no livro didático, em conformidade com o cumprimento dos dias letivos, ou seja, no Território de Roraima, apesar das discussões empreendidas pelos movimentos de reflexão, na prática, se atendia a rígida e obrigatória determinação nacional para o desenvolvimento do currículo.

Quando se ouve falar de uma determinação no programa curricular, subentende-se que este, sem a participação do docente, já venha concebido e pronto para ser aplicado. Para o docente, fazer algo diferenciado do que já vinha programado, era pouco provável nessa época. Na realidade, em tempos de forte ditadura, talvez nenhum currículo diferenciado poderia ser garantido, sem que alguém não fosse reprimido, por assim fazê-lo.

A questão é saber o que pensa, age ou faz o docente diante desses determinismos curriculares na época. De acordo com Monteiro (2015), na sua prática, ela desenvolvia, na medida do possível, alguma ou outra atividade diferenciada,

sem fugir muito da programação prevista, porque tinha o carimbo do supervisor a que não se podia fugir [...] não tinha liberdade de ensinar aquilo que achava que o aluno necessitava, mesmo assim, aqui e acolá, eu fugia disso. Tinha um caderno chamado rotativo que todo dia era um aluno que escrevia e o supervisor acompanhava e, muitas vezes, o supervisor pegava o seu caderno de plano pra olhar, se aquilo que tinha no caderno era o mesmo que tinha no plano. Então era uma coisa muito fechada, não era assim tão liberal ou democrático, que a gente pudesse estar inovando. (MONTEIRO, ENTREVISTA CONCEDIDA EM ABRIL DE 2015)

Na verdade, acostumada aos ditames interpostos para o processo de ensino no Território de Roraima, sentindo-se reprimida, L. Monteiro (2015) viu a necessidade de conhecer melhor sobre seu papel social. Na década de 1980, se interessa em conhecer a Lei 5.692/71 segundo a qual sua prática era regida. Assim, passou a compreender que

o território dispunha de uma proposta curricular em alguns exemplares, [...] Nessa proposta tinha o objetivo geral, os específicos, o conteúdo a ser desenvolvido: Estudos Sociais, era muitas datas cívicas. Dentro de português, alfabetização; a leitura corrida. [...] Os textos eram muito pequenos. A proposta estava mais definida para a gramática do que qualquer outra coisa. Você ia ensinar as vogais, as consoantes as junções, os pequenos textos. Identificar no texto, palavras monossílabas, dissílabas, trissílabas etc. Era assim a proposta curricular. (MONTEIRO, ENTREVISTA CONCEDIDA EM ABRIL DE 2015)

Verifica-se que o currículo, nesse período, e ainda hoje, por muitos docentes, é desconhecido e/ou, muitas vezes, concebido como a “lista de conteúdo” a ser trabalhado durante todo o ano letivo com o aluno. Segundo o que afirmam alguns funcionários que trabalhavam na época na Secretaria de Educação do Território havia uma listagem de conteúdos para as escolas públicas de Roraima, para direcionar os trabalhos pedagógicos educacionais.

O currículo pensado apenas na perspectiva “da matéria a ser lecionada”, como bem reflete Goodson (2008, p.118), anula o processo do ensino, a experiência dada na realidade do aluno e as formas diferenciadas de saberes e, pode estar a “refratar e refletir” o tipo de sociedade em domínio. Não se trata de dizer que os conteúdos dessa lista não sejam importantes, mas de alertar para os riscos sócio-políticos e pedagógicos que seus interpostos ou condicionantes determinam.

Ainda na década de 1980, a formação superior era para muitos moradores de Roraima um sonho distante e difícil. O máximo que se adquiria era a qualificação de segundo grau. A propósito da política de escolarização, para o nível de segundo grau, somente em 1976 foi implantada a primeira escola em Roraima, especificamente para o segundo grau, a Escola Gonçalves Dias, na vigência da LDBEN 5.692/71. Nela foram qualificados muitos jovens e inclusive boa parte dos profissionais técnicos da rede estadual de ensino, ainda hoje em atividade nas escolas estaduais.

A proposta curricular dessa escola era organizada pela Divisão de Currículos e Programas e depois, enviada à escolas para aplicabilidade. Isso, demonstra a existência de um setor da estrutura organizacional da Secretaria de Educação Cultura e Desporto (SECD) responsável por elaborar e nortear as práticas pedagógicas para o ensino nas diversas modalidades ofertadas e mantidas no Território de Roraima na década de 1980.

2.1 O currículo no Estado de Roraima: Entre transições e muitas dúvidas

Um estado recém-criado, com muito a ser organizado, adaptado e sistematizado em todos os setores. A educação e o desenvolvimento curricular eram mantidos quase que totalmente idênticos ao que se fazia antes da criação do território. Todavia, a questão era pensar o sistema estadual de educação de Roraima, readequar e renomear a rede escolar, a legislação e o conselho estadual de educação, o modelo curricular ainda sob a vigência da LDB, de 1971, e seus ramos militares. Um estado novo mas que costumes e lei ultrapassados.

Passados os anos, já num período de transição entre a LDB de 1971 para a mais nova, a LDB 9.394, de 1996, a educação básica tem a finalidade de “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” O problema é saber como se educam **cidadãos** com práticas acostumadas a determinismos militares autoritários e sem a devida qualificação pedagógica?

As mudanças no sentido da orientação curricular desestruturam o formato padrão dos procedimentos de ensino costumeiros segundo o paradigma da LDB de 1971. Ainda assim, de acordo com Ramos (2015), em Roraima, se questionava muito a LDB de 1971 por ser muito tecnicista e se afirmava que, a nova lei da educação tinha vindo para humanizar um pouco mais o ensino. Para muitos professores, especialmente do ensino fundamental, já na antiga lei, o tecnicismo não era muito claro, nem

havia sido compreendido em sua essência, imagine como os docentes entendiam o que a nova lei queria dizer com “a humanização”.

Um bombardeio de informações, de novos termos e de muitas dúvidas era o que havia em 1997 com a vigência da nova LDB 9.394/96. A maioria dos profissionais da educação, nesse período, tinha como formação apenas o curso Magistério de segundo grau. A Lei exige, para o exercício da profissão de professor, formação mínima em nível superior. Para não ficar fora da sala de aula ou perder seus empregos, muitos professores tiveram que fazer cursos superiores obrigatoriamente. Outra situação, era a falta do hábito da democracia: a final, participar exige fundamentação e o debate exige leitura e fundamento da lei educacional. Entendê-la era complexa para muitos.

Boa parte do pessoal andou se perdendo, não se sabia muito bem, o que era exatamente o que a lei estava propondo; o espírito da lei não era muito observado pela maioria dos professores, até porque, eles não têm muito o hábito de trabalhar com a lei; receberam uma formação na universidade e a partir daí atuam assim. As mudanças vêm de forma impositiva pelos órgãos da secretaria da educação [...] eu acho que os movimentos deviam ser ao contrário. O professor, quem realmente atua junto ao aluno, ele é quem devia estar sendo preparado pra perceber essas mudanças legais e não imposto pela secretaria, nesse sentido penso que o professor, tem que ser um pesquisador. (RAMOS, ENTREVISTA CONCEDIDA EM FEVEREIRO DE 2015)

De modo geral, todo processo de gestão democrática do ensino é algo incomum na cultura das escolas. Construir uma cultura escolar democrática foi e é um grande desafio para a educação, aliás, o fazer democrático é algo a ser apreendido e internalizado como valor. A participação nas elaborações das propostas pedagógicas curriculares e nos conselhos escolares não era realizada segundo a Lei. Ainda hoje, a gestão do ensino em Roraima vem conduzindo o processo de ensino sob práticas que contradizem o entendimento da LDB. Entretanto, no período de 2000 a 2007, houve uma acentuada programação e incentivo a formação continuada de gestores e coordenadores pedagógicos das escolas estaduais. É preciso destacar ainda que, em 2004, muitas escolas treinaram essa vivência construindo suas propostas pedagógicas em Roraima.

Retomando a década de 1990, no governo de Neudo Campos, a seu convite, uma equipe de professores cubanos veio para Roraima com a finalidade de traçar o currículo estadual de educação. O discurso dominante sobre esses professo-

res¹¹ era de que eram muito qualificados para essa tarefa. Conforme o relato de Monteiro (2015):

Eu estava na secretaria de educação na época, e como eu não falo o idioma espanhol, eu não os entendia, mas pelo contato diário, a gente ia aprendendo. Acompanhei esses profissionais a quase todas as escolas da capital; eles conversavam com o professor para saber como ele trabalhava a sua disciplina. Se o professor era de química, eles ouviam como ele desenvolvia o programa na sala de aula e, assim, foi com os outros professores. Anotavam muita coisa. Com base nessas informações diagnósticas, eles tinham que sugerir, fazer uma proposta, e no entendimento deles essa proposta tinha que ser a mais simples possível, que fosse capaz de ser desenvolvida e compreendida por aqueles a quem interessava. A Professora Helena Tejo era a chefe da Divisão de Currículos e começaram a fazer essa proposta, mas como aqui [Roraima] tudo se começa e não se termina, essa proposta até chegou para a escola, mas não houve resposta da aplicabilidade desse material. (MONTEIRO, L. ENTREVISTA CONCEDIDA EM ABRIL, 2015)

Os costumes da escolarização nos moldes da LDB 5692/71 chocavam com os novos parâmetros e terminologias que incorporam a estrutura e o espírito da LDB 9394/96. Isso deixou os docentes “em parafuso”, cheios de dúvidas. As resistências docentes às novidades da Lei eram justificadas como “mais um dos modismos da educação nacional” e que não deve ser levada a sério. Entretanto, a LDB de 1996 preconizava que, até 2007, todo professor devesse ter o ensino superior completo, se estes desejassem continuar no magistério. Para os docentes em fim de carreira, perdas e vantagens trabalhistas, para os novatos uma bela oportunidade de ascender aos estudos por uma melhor qualificação.

2.2 Na linha das diretrizes curriculares nacionais de 1996: O currículo em Roraima na primeira quinzena do século XXI

Até 1999, as resoluções normativas ainda assentavam-se nos moldes da educação do Território de Roraima, que seguia a LDB de 1971, e eram parciais em relação ao conjunto das muitas mudanças determinadas pela LDB de 1996. Somente em 2001 foi aprovada a Lei de complementação legal da educação no Estado de Roraima. Assim, a organização das atribuições do sistema estadual de educação, passa a compreender:

¹¹ Entre esses professores estavam a Dra. Rita Richard, de Prática de ensino e de formação de professores; o especialista Júlio em informática; Dra. Edilha em Currículo Escolar; Dra. Albenda em educação infantil entre outros. MONTEIRO, (2015)

As instituições de educação básica e superior criadas e mantidas pelo Poder Público Estadual; as instituições de educação superior mantidas pelo Poder Público Municipal; as instituições de ensino fundamental e médio criadas e mantidas pela iniciativa privada; a Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desportos, como órgão executivo; o Conselho Estadual de Educação como órgão normativo, consultivo e deliberativo; e as instituições de educação básica, criadas e mantidas pelo Poder Público Municipal, dos municípios que não criarem o seu próprio sistema. (RORAIMA, SECD/ACRE/RR, 2008, p. 33)

O Conselho Estadual de Educação foi, então, instituído e, no desempenho de suas atribuições, tomou as providências para normatizar todos os níveis, etapas e modalidades de ensino ofertados, aprovando em resoluções e pareceres muitas das prescrições, orientações e procedimentos curriculares gerais e específicas da educação básica.

Segundo relatórios presentes nos cadernos do Referencial Curricular do Ensino Médio (RORAIMA/SECD/DEB-COEM,2003), a partir de 2001 foram organizadas comissões de técnicos e professores das diversas disciplinas para permanentes estudos, dos quais renderam a elaboração de planos plurianuais, organização dos PDE (Plano de Desenvolvimento Escolar), qualificação de gestores e administradores escolares (Programas Pró-gestão, pró-funcionários etc) e de docentes (habilitação em nível superior em licenciaturas para atuação na educação básica), via UFRR e UERR.

Mesmo com as muitas dificuldades, houve um esforço para integrar os docentes na participação efetiva da construção dos referenciais curriculares da educação básica em Roraima. Essa constatação é evidenciada na extensa lista de participantes docentes e de outros profissionais da educação no livro dos Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental e do Médio, sistematizado entre 2001 a 2003 e, em menor número, no sistematizado entre 2009 e 2012.

Em 2001, depois dos diversos e frustrados pacotes curriculares, encomendados às instituições particulares de outros países e/ou estados brasileiros, experimentados como modelo curricular estadual, a Secretaria de Educação, na época, do governo de Flamarion Portela, tomou a decisão de estruturar a educação básica com a sistematização dos referenciais curriculares da educação básica em Roraima, com recursos humanos da própria estrutura da Secretaria de Educação.

Cuidou-se de estruturar equipes com profissionais da própria rede (coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, diretores de escola, professores das respectivas áreas do conhecimento, técnicos da assistência administrativa e da infor-

mação etc), com a finalidade de elaboração e sistematização dos referenciais curriculares do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Essas equipes tinham coordenação e espaço próprio de desenvolvimento de suas atividade e um tempo máximo de vinte e quatro meses para concluir o trabalho. Um dos membros dessas equipes, o professor Carlos Marinho¹², em entrevista, relata que

a SECD (Secretaria de Educação, Cultura e Desporto) abriu um concurso para coordenadores pedagógico onde participei da seleção e fui classificado. Na verdade não assumi logo a função de coordenador pedagógico, primeiro participei de estudos sobre a nova LDB 9394/96, assuntos sobre currículo e depois então veio a proposta de fazer parte de uma equipe de elaboração e sistematização do referencial curricular para nortear o ensino médio do estado de Roraima. Primeiramente a equipe foi formada por professores das diversas disciplinas específicas e depois agrupadas em áreas das Linguagens, das Ciências da Natureza e das Ciências Sociais, segundo a LDB, para estudos. Depois se fez as partilhas dos conhecimentos e procurando-se vivenciar atividades interdisciplinares e contextualizadas. Essas experiência e ideias foram aperfeiçoadas e colocadas no referencial curricular. Um trabalho muito diferente do que eu já havia visto como proposta pedagógica curricular. (PROFESSOR CARLOS MARINHO, ENTREVISTA CONCEDIDA EM SETEMBRO DE 2015)

Observa-se que a experiência do processo de construção dos referenciais curriculares, exigiu esforço antes para compreender o sentido das orientações e terminologias das prescrições nacionais, segundo a LDB 9394/96. Mas ela garantiu o processo, senão democrático, pelo menos participativo. Na primeira versão preliminar do Referencial Curricular do Ensino Médio de Roraima (RCEM/RR), concluída em 2003, o texto de apresentação, aponta que

as forças das novas tendências educativas aplicadas no cotidiano devem gerar mecanismos de acompanhamento e avaliação. Daí o Referencial Curricular para o Ensino Médio, que em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais deve refletir a difusão e a socialização do saber como processo de desenvolvimento. (RORAIMA, SECD-DEB/COEM/RR, 2003, p. 4)

Que novas tendências educativas são essa? Nos textos internos do RCEM/RR de 2003 consta uma pré-disposição para um ensino que atenda às condições econômicas. Importa atentar para o fato de que as condições econômicas, nesse contexto, não se referem às condições de vida da população, ou seja, não se apresenta como referencial na perspectiva humana. Esse fator, enquanto referência das chamadas

¹² Professor Mestre em Química. Participou como membro da primeira equipe de elaboração e sistematização da primeira versão do Referencial Curricular do Ensino Médio do Estado de Roraima, em 2003, e veio colaborando nas revisões e adaptações das demais versões, inclusive para a mais recente sistematização aprovada em 2012.

“novas tendências educativas” remetem ao que eles denominam “revolução da informação”. Pelo menos é o que se apresenta no texto do RCNEM/RR:

Primeiramente, o fator econômico se apresenta e se define pela ruptura tecnológica, característica da chamada terceira revolução técnico-industrial, na qual os avanços da micro-eletrônica têm um papel preponderante que, a partir da década de 1980, se acentuaram no País. E, segundo, a denominada “revolução da informática”, que promove mudanças radicais na área do conhecimento, passa a ocupar um lugar central nos processos de desenvolvimento. (RORAIMA, SECD-DEB/COEM/RCEM/RR, 2003, p. 4-6)

Esses fatores são revestidos de interesses e manipulam a função social da escola. É como se a escola devesse estar pra resolver a problemática social que esses fatores indicam e não para cumprir seu papel de desenvolver o ensino. A dimensão sócio-política da prática curricular, nessa condição, suprime a crítica, uma vez que, a escola vista sob esse prisma distorce o seu papel e desvia responsabilidades. Quem deve resolver a problemática social não é a escola e sim a gestão pública do estado. Cabe à escola refletir sobre os problemas sociais e ajudar os alunos a fundamentar soluções. Esse entendimento, afeta a concepção de ensino e de educação, que, aliás, permeia toda o discurso do RCEM/RR.

Olhando a realidade das escolas estaduais no início da primeira década do século XXI, em Roraima, percebe-se a necessidade de mudanças essenciais, ante a pretensa “revolução técnico-industrial”, tais como políticas efetivas de contratação de profissionais via concurso, qualificação profissional do docente em nível superior, reaparelhamento das escolas para atender o modelo educativo curricular em suas exigências. Além disso, tem de considerar os anseios da classe educadora e dos estudantes, pois, segundo o professor Carlos Marinho, em entrevista concedida em 2015,

a grande queixa dos professores e dos alunos é que o aproveitamento era muito abaixo do esperado. Havia a questão da motivação e da participação dos alunos que eram mínimas. Com a proposta do referencial curricular em 2001, se pretendia tornar as aulas participativas, onde o aluno pudesse agir com o problema ou com ambiente e formular proposta para possíveis soluções, recuperando a ideia da participação na formação do cidadão. Nesse formato os conteúdos ou conhecimentos ditos universais seriam abordados a partir do presente no cotidiano, no ambiente e da relação histórica destes no presente e no passado. Por exemplo, você vai reivindicar sobre a estrutura de coleta de lixo do seu bairro, por não estar adequada. Esse seria um problema local e para a solução desse problema estão os conteúdos das diversas disciplinas os quais você pode abordá-los tanto em nível local como em nível universal e juntos descobrirem as soluções para a realidade próxima. (PROFESSOR CARLOS MARINHO, ENTREVISTA CONCEDIDA EM SETEMBRO DE 2015).

Nesse período, temas como a LDBEN 9394/96, gestão democrática e participativa, estudo por competências e habilidades, interdisciplinaridade, contextualização, flexibilização das formas de avaliação e metodologias de ensino, base nacional comum e parte diversificada do currículo passaram a fazer parte dos discursos políticos e das dúvidas pedagógicas e matéria na formação dos docentes. Uma série de cursos de especializações foram realizados em Roraima e das suas reflexões e discussões muitas contribuíram para o Referencial Curricular de 2001 a 2003, pois

pensar um novo currículo coloca em questão as mudanças estruturais que decorrem da chamada “revolução do conhecimento”, alterando o modo de organização do trabalho e das relações sociais e a expansão crescente da rede pública, que deverá atender aos padrões de qualidade que se coadunam com as exigências desta sociedade. (RORAIMA, SECD/DEB-COEM/RCEM/RR, 2003, p. 7)

No (re)pensar o currículo da educação básica em Roraima, observa-se a contradição entre o que se propõe como “revolução” e a estrutura das matrizes curriculares¹³, vistas como “verdadeiras ‘camisas de força’ para o desenvolvimento da criatividade, da curiosidade, da participação e da busca pelo inusitado, promovendo um progressivo distanciamento da contextualização dos saberes, da perda do sabor pela aprendizagem.” (RORAIMA, SECD/DIEMP/RCEM/RR, 2003, p. 4)

O que seria “revolucionário” nas bases do currículo de 2001/2003, que previam a seguinte estrutura?

o currículo será reorganizado em áreas de conhecimento, com o objetivo de facilitar o desenvolvimento dos conteúdos, numa perspectiva interdisciplinar e contextualizada. A organização em três áreas - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias - tem como base a reunião daqueles conhecimentos que compartilham objetos de estudo e, portanto, mais facilmente se comunicam, criando condições para que a prática escolar se desenvolva numa perspectiva de interdisciplinaridade, superando a visão e um tratamento estanque e compartimentalizado do conhecimento escolar. (RORAIMA, SECD/DEB-COEM/RCEM/RR, 2003, p. 7)

No mesmo conjunto de dúvidas estavam os termos como “flexibilidade”, “dialogicidade”, “competência”, “interdisciplinaridade”, “contextualização”, “interação grupal”, “Base Nacional Comum e Parte Diversificada do currículo”. Eram termos

¹³ Quadro estrutura que apresenta a disposição das disciplinas as cargas horárias anuais e por disciplina além dos quantitativos de dias letivos e instruções específicas para frequência e registros da escrituração da vida escolar do aluno e são encontrados nos anexos das Resoluções que as aprovaram, disponíveis no Manual de Legislação Educacional de Roraima, SECD/ACRE/RR, 2008.

novos e sem uma clara abordagem do que estes compreendem e implicam. Por isso, muito do que foi previsto na LDB de 1996 ficou sem sentido e entendimento e terminou depreciado.

Assim, muitas questões ficaram sem respostas e os termos e orientações curriculares, como bem afirma Sanfelice, (2008, p. 03) ficaram “esvaziadas em conteúdo, substituído por práticas e saberes que cada vez auxiliam menos a pensar, entender e explicar a própria realidade, para nela se posicionar como um sujeito da história”. Foi o que aconteceu com a primeira versão do Referencial Curricular da Educação Básica em Roraima.

A partir de 2004, as escolas passaram a elaborar suas propostas pedagógicas curriculares em cumprimento às exigências da lei da educação do Estado para o funcionamento e credenciamento das modalidades de ensino mantidas. Olhando cuidadosamente as Propostas Pedagógicas desse período observa-se que não existe preocupação com o contexto e a realidade regional/local. Monteiro, (2015) afirma, sem hesitar, que muitas dessas propostas pedagógicas

eram cópias de outros sistemas [...] elas não eram do conhecimento do professor. Nem desenvolvidas como se propusera nas prescrições [...] e que o gargalo está na instituição que não irradia as políticas de acompanhamento do desenvolvimento das propostas pedagógicas curriculares nas escolas. (MONTEIRO, ENTREVISTA CONCEDIDA EM ABRIL DE 2015)

Além disso, no campo político, Ramos (2015) salienta que:

As mudanças, os influxos da política partidária, causaram mais prejuízo, até porque não se permitiram que as diferenças de uma legislação fossem mais amplamente trabalhadas, discutidas, assimiladas... só não permitiram por isso... porque o que havia de diretrizes nesse sentido e discussão de organização do trabalho, se perdeu. Quem é que iria conduzir esse processo de discussão da nova lei? Então não houve assim, um trabalho mais sistemático nesse sentido.

A partir de 2007, o processo de ensino e a atividade curricular no Estado de Roraima se fundamentam nos pareceres do Conselho Estadual de Educação no 111 de 2007:

As Matrizes Curriculares (...) visam à unificação de procedimentos técnico-administrativos e pedagógicos em todas as unidades de ensino, mantendo-se o mesmo padrão de qualidade de ensino e aprendizagem, bem como a necessidade de se pensar em rede pública de ensino como um todo [...] as Matrizes Curriculares é (SIC) fruto de discussão coletiva [...] É

de se pressupor que a organização curricular proposta tenha sido fundamentada com base na flexibilidade, na dialogicidade, no desenvolvimento de competências, na interdisciplinaridade e na interação grupal. (RORAIMA, SECD/ACRE, 2008, p. 145)

O complexo discurso político e pedagógico defendido no parecer de orientação das matrizes curriculares de 2007 trata de pressuposição de flexibilidade e dialogicidade, mas existe contrariedade quando visa à unificação da escola pública num mesmo padrão de qualidade. Como manter no mesmo padrão de qualidade escolas? Qual é o padrão da qualidade admitido? Então existem escolas funcionando com mais e outras menos qualidade? Por quê? Os parâmetros de qualidade que balizam as práticas curriculares não estão claros para todos os anos/série de estudo da educação.

Observando as escolas públicas estaduais em Boa Vista observa-se que as matrizes curriculares de 2007 estão vigentes e, que em relação às últimas orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais, de 2010 e 2012, apresentam contrariedades nas áreas do conhecimento e na fragmentação entre Base Nacional Comum e a parte diversificada do currículo; para esta, os conhecimentos regionais e locais continuam em desatenção. Apenas a disciplina Iniciação Científica, no Ensino Médio Regular, no desenvolvimento de projetos, referendam alguns conhecimentos da realidade local dos estudantes, na perspectiva da metodologia da pesquisa científica.

É importante salientar que uma proposta curricular vai além da estrutura de áreas e disciplinas por série e modalidade do ensino, disponibilizadas nos cadernos de orientações curriculares nas escolas. É necessário haver um conjunto coeso e articulado de ações políticas e pedagógicas, que vão desde a articulação do planejamento das aulas passando pela formação continuada do docente, pelo material pedagógico adequado, pela estrutura física coerente, pela referência bibliográfica disponibilizada para as aulas, etc., até o processo efetivo do ensino (conteúdo, forma e verificação do conhecimento, recursos humanos e materiais, gestão pedagógica etc). Contudo, o desenvolvimento curricular termina condicionado a essa estrutura.

Em 2011, foi aprovada a Proposta Pedagógica da Rede Pública Estadual para o Ensino Fundamental, cujo tempo foi alterado de oito séries para nove anos, com a mesma estrutura curricular vigente. Em 2013, para o Ensino Médio foi aprovado

um novo Referencial Curricular Estadual, contendo uma estrutura contextualizada e interdisciplinarmente sistematizada. Mas até hoje não foi implantado. Observando melhor o último referencial curricular do ensino médio, aprovado no ano de 2011, houve a adesão da SEED-RR ao Programa Nacional Ensino Médio Inovador¹⁴, cujo objetivo é

oferecer uma formação integral, desde que esteja em consonância com a realidade local. Assumindo, portanto, uma concepção de ensino e currículo em que o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia constituem os fundamentos sobre os quais os conhecimentos escolares devem ser trabalhados e assegurados” (RORAIMA, SEED/DEB-DIEMP/RCNEM, 2012).

A adesão das escolas se fez por seleção, conforme critérios estabelecidos pelo MEC que fixava que as escolas da rede estadual podiam fazer parte, desde que: 1) ofertassem exclusivamente o ensino médio; 2) tivessem estrutura física adequada; 3) adesão dos gestores das escolas; 4) a associação de pais e mestres adimplentes; 5) projetos inovadores.

De acordo com a Divisão do Ensino Médio e Profissional – DIEMP e as escolas envolvidas, foi elaborado “o Plano de Ação Pedagógica – PAP”, que é um processo de inovação curricular através do Projetos de Reestruturação Curricular (PRC) e estrutura ações sob diferentes formatos (disciplinas, oficinas, projetos interdisciplinares, aquisição de materiais e tecnologias do Guia de Tecnologias atualizado, dentre outros), incluindo formação específica para os profissionais da educação envolvidos na execução das atividades.

Importante destacar que esses programas, de algum modo, influenciam na pedagogia curricular das escolas, seja na formação geral, científica, tecnológica, cultural e ambiental, seja como práticas inovadoras. Ao mesmo tempo, podem estimular a inovação dos currículos diferenciados para melhorar a qualidade da formação dos jovens e sua permanência e conclusão dos estudos na escola pública.

Passados 27 anos de educação, desde a transformação de Roraima em Estado e 15 anos do século XXI, os desejos de muitos professores é que a escola pública estadual seja efetiva, em condições de funcionamento justo, considerando a realidade

¹⁴ O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), instituído pela Portaria nº. 971, de 09/10/2009, foi criado para provocar o debate sobre o Ensino Médio junto aos Sistemas de Ensino Estaduais e do Distrito Federal, fomentando propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio, disponibilizando apoio técnico e financeiro, mediante à disseminação da cultura de um currículo dinâmico, flexível e compatível com as exigências da sociedade contemporânea. [...] no estado de Roraima, representando como instrumento primordial da implementação de políticas educacionais para a melhoria da qualidade do ensino. (RORAIMA, SEED/DEB-DIEMP/RCNEM, 2012).

de da comunidade estudantil. O ano de 2015 foi marcado por greves e alterações no desenvolvimento do ano letivo levando para 2016 sua conclusão. Luta-se por melhorias de trabalho, salários e qualificação para os docentes.

Em suma, a história da educação em Roraima, bem como o debate sobre as ideias de como o currículo foi/tem sido concebido e sob quais determinantes mostram que são muitas as contradições entre as prescrições e a realidade, especialmente no que diz respeito a história, aos valores e a cultura da sociedade regional e local.

Considerações finais

O currículo escolar apresenta, na história de Roraima, grandes lacunas, levando a muitas dificuldades no desempenho das atividades educacionais, desde a época do Vale do Rio Branco, até sua elevação à condição de Estado. De modo geral, a memória histórica da educação de Roraima ressalta a trajetória de uma educação assistemática e depois semi-sistemática, compreendida na relação entre colonizador e colonizado. As estratégias de domínios revelam como foram estabelecidos os poderes e o processo de educação sistemática no vale do Rio Branco, onde povoamento, evangelização, exploração e educação são partes de um mesmo processo histórico, mas as circunstâncias, os desafios de sobrevivência e as lutas de resistência dos nativos “atrapalharam” – ou pelo menos dificultaram - as estratégias e tentativas de domínios coloniais por essas bandas da Região Norte do Brasil.

As primeiras tentativas de realizar uma escolarização em Roraima foi junto aos nativos do vale do Rio Branco e refletem a prática da colonização e, pelo visto, essa prática seguia a tendência da ideologia e domínio do mercado e da religião cristã da época. A prática educativa e a catequese reforçaram em muito a opressão, a exploração de toda sorte, o trabalho forçado, mas também, promoveu conveniências e conviências, ensinadas como “moral dos bons costumes”, passividade e obediência, contrária ao sentido de educação que transforma e liberta.

Na condição de Território Federal do Rio Branco, a escolarização, e nela o currículo, vão na direção do que estabelece o Estado Nação e a necessidade de firmar a nacionalidade brasileira, às vias com problemas internacionais e abalos na segurança dos limites fronteiriços Brasil-Venezuela-Guiana. O currículo das escolas, já em funcionamento, é pensado e desenvolvido para a afirmação patriótica e a segurança nacional, mas ainda conservam a tradição e a influência cristã, inclusive na escolarização realizadas nas escolas laicas.

Sob as determinações das diretrizes da educação brasileira de 1960 e 1970, o então Território Federal de Roraima experimenta o rigor da ditadura de um regime e encarcera o currículo em verdadeiras “grades curriculares”. No controle de “um grande olho” da supervisão escolar, a dificuldade para fugir aos determinismos legal e do rigor do regime no processo de escolarização, são elucidados nas fala de Monteiro (2015) e Ramos (2015), para quem a compreensão de currículo é restrita a uma listagem de conteúdos e da matéria a ser lecionada ao aluno. Instrumento de repressão e domínio militar, enfim.

Findo o regime militar no Brasil, as escolas ainda estavam na vigência e na cultura da LDB de 1971, a realidade da escolarização paulatinamente é alterada para um modelo curricular em que “cidadania, humanização e democracia” são termos da vez. Na década de 1980, o currículo antes praticado sob controle rigoroso, agora precisa saber se fazer democrático. Em 1988, o Brasil é uma república democrática. O Estado de Roraima é elevado à categoria de ente federado. Há que se pensar e sistematizar, quase tudo, para se adequar a essa elevação. A educação também precisava ser planejada. O cenário da educação vive uma espécie de transição entre as práticas de um regime militar para uma inexperiente prática democrática. As críticas e discussões são volumosas, mas a LDB do regime militar ainda está em vigência.

O currículo, desenvolvido na ânsia por um nova LDB, espera oito anos, quando, em 1996, é aprovada a “nova LDB”. Em Roraima, os profissionais da educação e as práticas curriculares passam por um período de transição e de muitas dúvidas. Especialmente sobre como os elementos e conhecimentos que a Base Nacional Comum, acrescida de uma parte diversificada, deveriam comportar e para as quais uma grande estrutura e sistematização devesse ser pensada, discutida e definida. Para a parte diversificada, a escola assume a tarefa de pensar e sistematizar quais aspectos culturais, econômicos e sociais dos contextos regionais e locais serão contemplados.

Portanto, a breve trajetória da História da Educação e do Currículo já experimentado em Roraima foi, e ainda é, construída sobre os próprios pilares da História de formação social, econômica, política e cultural da sociedade nativa e da sociedade que posteriormente veio para Roraima e fez desse estado sua morada. Ora subjugada, ora valorizada, ora reprimida, ora parte de um grande desejo de valorização cultural étnica, o processo educacional escolar e nisto o desenvolvimento do currículo também sofrem as interferências de cada período histórico.

Cada período, com seus entraves e dificuldades para a realização dos processos de ensino e aprendizagem, desde a colonização até hoje, sempre apresentou com gargalos históricos, que se tem apontado nos quadro de resultados da educação em

Roraima e os próprios diagnósticos do Planos Educacionais Estaduais sistematizados. Tais gargalos colocam em evidência a dificuldade e a necessidade de articulação de políticas educacionais de acompanhamento do desenvolvimento do currículo nas escolas com um trabalho efetivo pedagógico voltado a própria peculiaridade regional/local, que embora estejam prescritas, não acontecem na prática.

O conhecimento da própria história, geografia, arte, cultura e demais conhecimentos regionais e locais de Roraima contribui para a efetiva articulação dos planejamentos e acompanhamentos do desenvolvimento da prática curricular nas escolas e do conhecimento apreendido. Esperamos que o esforço desse trabalho de didatização de trajetória histórica do currículo escolar possa contribuir para a História da Educação e do Currículo de Roraima.

Referências

ANDRADE, Aracy. **O currículo diversificado em escolas de Boa Vista-Roraima: na fronteira do conhecimento regional/local**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Roraima, Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteira. Boa Vista, 2016.

ARAUJO, A.; NASCIMENTO, J; KFOURI, S. **Políticas e gestão dos espaços educativos**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares do Ensino Médio**. Brasília: MEC, 1998.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **Lei nº 11.161/05 que dispõe sobre o ensino de Língua Espanhola no Brasil**, 2005.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 2010.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares do Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2012.

BRASILIA, MEC/SEB/DICEI, **Diretrizes Curriculares Nacionais**. 2013.

FARAGE, Nádía. **As muralhas dos sertões: os povos indígenas no Rio Branco e a colonização**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; APOCS, 1991.

GOODSON, Ivor. **Currículo: Teoria e história**. Petrópolis, RJ: Vozes 2008.

MWANGI, M.A. **As missionárias da Consolata na Amazônia Brasileira: 1949 -2011**. Goiânia: Gráfica e Editora América, 2015.

MACEDO, I. Agentes Educacionais em Boa Vista/Roraima nos anos de 1945 e 1946. In: MAGALHAES, MG; SOUZA, CM (Org.) **Roraima/Boa Vista: Temas sobre o regional e o local**. Boa Vista, RR: UFRR, 2012.2012, p. 44)

MONTEIRO, L.A.V. **Memória da Educação: Da Bacia do Rio Branco aos Planos Educacionais Estaduais de Roraima**. Boa Vista, RR. Elaborado e concluído em 2011. Trabalho não publicado.

RORAIMA, SEED/ACRE Manual de Legislação Educacional. **Coletânea de Leis e normas da educação do Sistema Estadual de Educação**. Org. Auditoria do Controle da Rede de Ensino/SEED. Boa Vista, 2008.

_____. SECD/DEB-COEM/RCEM. **Relatórios sobre a sistematização do Referencial Curricular do Ensino Médio do Estado de Roraima**. Boa Vista, RR, 2002/2003.

_____. SECD/DEB-COEM/RCEM. **Referencial Curricular do Ensino Médio do Estado de Roraima**. Versão Preliminar, Boa Vista, RR, 2003.

_____. SEED/DEB-DIEMP. Referencial Curricular do ensino Médio para Escola Pública. Boa Vista, RR, 2012.

_____. **Coletânea de normas do Conselho Estadual de Educação de Roraima**. Boa Vista: CEE/RR, 2014.

SANFELICE, **Políticas para o Currículo Escolar: Significados e Implicações para a Escola**, ANPAE, Ano IX n° 24 - outubro 2008.

SOUZA, A.F. Somos Brasil: O ritual do 7 de setembro na construção da identidade nacional em Boa Vista entre as décadas de 1940 e 1970. In: MAGALHAES, MG; SOUZA, CM (Org.) **Roraima/Boa Vista: Temas sobre o regional e o local**. Boa Vista, RR: UFRR, 2012.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória limites e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

VIEIRA, J.G. **Missionário, fazendeiros e índios em Roraima: a disputa pela terra – 1777 a 1980**. Boa Vista, Editora UFRR, 2014.

ARTIGO

INCLUSÃO DE DISCENTES VENEZUELANOS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DA ÁREA URBANA DE PACARAIMA

Introdução

Levando em consideração que Pacaraima se encontra em área de fronteira e que, portanto, é um polo de atração, quando se considera os países fronteiriços, necessita-se de uma investigação sobre a inserção social daqueles que adentram fronteira, por motivos entre os quais, fixar residência, adquirir conhecimento ou ascensão econômica. Assim, esta pesquisa procurou analisar o sistema de inclusão social de discentes de origem venezuelana, matriculados em escolas municipais da área urbana de Pacaraima, no estado de Roraima, identificando as políticas públicas implantadas no sistema de ensino que consideram a inclusão social destes discentes, analisando as práticas curriculares desenvolvidas no contexto da sala de aula.

Pacaraima faz fronteira com a República Bolivariana da Venezuela e vivencia intenso e histórico processo de deslocamento de grupos étnicos (makuxi e wapi-chana); bem como de grupos nacionais e grupos locais, de brasileiros, que transitam neste espaço, intercambiando hábitos, costumes, crenças, valores.

Sabe-se que, quando se fixa residência em lugar diverso ao de origem, há uma troca cultural, um momento de interação entre grupos étnicos distintos e a inclusão deve surgir a partir destas “diferenças culturais” entre os grupos. Na escola, a afirmação das semelhanças ocorre por meio do convívio em sala de aula, das brincadeiras no intervalo, ou ainda através da língua materna. Essas trocas são construtoras de novas realidades socioculturais que, por si só, justificariam a realização desta pesquisa.

Esse estudo tem a pretensão de contribuir para ampliar o conhecimento sobre a região e a zona de fronteira e seus processos particulares, fornecendo subsídios às políticas públicas de desenvolvimento da faixa de fronteira e de integração aos

* Mestre em Sociedade e Fronteira pelo Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteira da Universidade Federal de Roraima, e-mail - sandra_elainepaz@hotmail.com.

** Doutora em Geografia pela Universidade Estadual Paulista, Professora vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteira da Universidade Federal de Roraima, e-mail – lialuz3@hotmail.com.

países vizinhos, num momento de mudanças políticas e culturais, com valores de transformações, que residem na rearticulação de elementos, que não são nem um (brasileiro), nem o outro (estrangeiro), mas algo a mais, que contesta os termos e os territórios de ambos. Busca também além de contribuir com pesquisas empíricas, sobre os fenômenos socioculturais nos espaços transfronteiriços norte.

Quanto à abordagem, o método usado nesta pesquisa foi o indutivo, cuja, aproximação do fenômeno analisado caminhou ao encontro de constatações mais particulares, permitindo a observação e a descrição de como ocorrem as relações em sala de aula, e a compreensão dos diversos significados, oferecidos no interior das relações cotidianas escolares. Segundo as fontes de informação, usou-se como método a pesquisa de campo, utilizando-se da observação participativa, do conhecimento empírico e a pesquisa social, com o intuito de conhecer as práticas desenvolvidas no contexto da sala de aula, considerando os discentes que possuem como língua materna o espanhol, como um ser pluricultural.

A pesquisa de campo foi realizada na Escola Municipal Alcides da Conceição Lima e na Escola Municipal Casimiro de Abreu, escolas municipais urbanas de Paracaima, com um registro das atividades e práticas curriculares, exercidas em sala de aula, apreendendo as características presentes na subjetividade dos docentes e discentes venezuelanos e brasileiros, dando a objetividade e a análise considerados nesse nível de interpretação indutiva e contou com o apoio de docentes, coordenadores e gestores escolares.

Os dados quantitativos coletados através dos documentos foram tabulados e transformados em gráficos para a análise. Na coleta das informações qualitativas, empregou-se, as técnicas de fotografias e cópias digitalizadas, das atividades desenvolvidas pelos discentes, posteriormente analisadas, sob a luz das teorias empregadas na redação dissertativa, esforçando-se para compreender o fato, na busca de uma definição para o problema apresentado.

Língua, Identidade e Integração: a língua do “outro” na fronteira

A construção da identidade de uma nação está vinculada à língua falada pelo povo. A língua, não é apenas um veículo de transmissão de informação, mas sobretudo, instrumento de poder. Segundo Carvalho (2008), este processo de poder pela língua tem início com a dominação dos romanos sobre outros povos, impondo parte do continente europeu a adotar o latim como língua oficial. No entanto, a discussão pode começar a modernidade, com a constatação de que a oficialização

de diferentes línguas nacionais surgiu da necessidade de fortalecer as fronteiras territoriais entre as nações, com a implantação de políticas linguísticas elaboradas e executadas pelo Estado.

Baseado na história, o nascimento do Estado, em seu sentido moderno, ocorreu em razão do espírito colonialista, com a conquista das terras alheias e distantes, dando início à rivalidade entre as nações colonizadoras. Acredita-se que, a ideia de “uma nação, um povo, uma língua” nasceu nessa época, havendo desde então, a necessidade de tornar as línguas majoritárias nas colônias, às nacionais e oficiais dos colonizadores, como símbolo do poder dominante, demarcando território através da língua (RAJAGOPALAN, 2010, p. 79).

Com essa ideologia de poder, a língua nacional, assume papel importante no processo da construção de nações, com políticas linguísticas que desrespeitavam a diversidade das línguas nativas da colônia, impondo uma linguagem única.

Aquele que subjuga (sic) outros povos acaba (sic) por tentar regular mecanismos linguísticos expressivos da cultura oponente para resignificar (sic) a realidade de outra forma, entretanto, observa-se a todo instante um movimento de resistência, fazendo com que a língua não permaneça imóvel diante dos falantes que as transformam. Sendo assim, a constituição de um idioma está vinculada às relações de poder entre as diversas instâncias sociais (CARVALHO, 2008, p. 83).

No Brasil, as relações de poder, por meio da imposição de uma língua, passou a se efetivar quando os portugueses chegaram, pois anteriormente, muitas línguas eram faladas pelos índios que habitavam o território. Nesse interim, os jesuítas, no processo histórico da catequese, além de impor o português, buscaram uma identificação, de aspectos comuns entre as diversas línguas indígenas locais. Com a chegada de nativos africanos, influências culturais foram sendo acopladas ao português e aos dialetos indígenas, e segundo Borba (2014, p. 234), três destes dialetos africanos, se sobrepuseram com maior impacto linguístico o “quicongo, [...] quimbundo e umbundo”.

A composição, sócio histórica linguística do português brasileiro é fruto, das relações sociais que se desenvolveram desde o período colonial, entre o contato de índios, portugueses e africanos, também da dinâmica da migração europeia (italianos, alemães), no início do século XX. Aliada a isso, o desenvolvimento do aparato tecnológico global ainda em vigência, forjando assim, a identidade linguística brasileira.

A apropriação de uma língua imposta, diferente daquela falada anteriormente, tende a sofrer transformações intensas e até mesmo promover a construção de no-

vos dialetos e idiomas. No entanto, quando se impõe uma homogeneização, de um determinado padrão de um modelo de língua, implica tirar “o que há de mais vivo e singular na língua de um povo, a sua diversidade” (CARVALHO, 2008, p. 89).

Salienta-se com isso, o caráter opressivo da globalização, em relação às identidades culturais diversas, sobretudo quando se leva em conta, que globalizar pode significar homogeneizar, diluindo identidades e apagando as marcas das culturas ditas inferiores.

Num momento recente da história brasileira, posterior ao colonialismo português e anterior a era global, o uso majoritário da língua portuguesa nas escolas e nos documentos oficiais, teve papel primordial na implantação de uma política linguística, promovendo um novo ambiente social, caracterizado pela integração entre populações de línguas e culturas distintas, onde as crianças, independente da etnia, foram obrigadas a aprender a ler e a escrever a língua oficial da ‘nação’. Daí o termo “língua nacional”, como parte do estágio de alfabetização.

A formação de uma cultura nacional contribuiu para criar padrões de alfabetização universais, generalizou uma única língua vernacular como o meio dominante de comunicação em toda a nação, criou a ilusão de (grifo da autora) uma cultura homogênea e manteve instituições culturais nacionais, como, por exemplo, um sistema educacional nacional (HALL, 2005, p. 49).

Segundo Hall (2000, p. 37), a “formação do eu no ‘olhar’ do Outro” inicia a relação da criança com os sistemas simbólicos fora dela mesma e é, assim, o momento da sua entrada nos vários sistemas de representação simbólica, incluindo a língua e a cultura. A sociedade conduz as crianças a um determinado perfil identitário, moldando-as ao longo do tempo, através de processos conscientes e inconscientes, como algo que permanece sempre “em processo” (mesmo quando adultos).

A língua como fator identitário, determina a diferença do sistema social que o homem se encontra, pois, segundo Hall (2000, p. 40), “A língua é um sistema social e não um sistema individual. Ela preexiste a nós”, portanto não pode o homem em qualquer sentido simples, ser autor, mas pode utilizar a língua, para produzir significados no interior das regras e dos sistemas de significado da cultura que lhe é inerente.

Falar uma língua, significa expressar pensamentos e ativar significados, que já estão embutidos nos sistemas culturais da nação e é através da linguagem, que são assumidas identidades distintas, num contínuo processo de construção e reformulação. A identidade não é fixa, é historicamente construída e reformulada, mas con-

traditoriamente, une e separa povos e esse processo contraditório da diversidade linguística tem uma percepção diferenciada, em áreas situadas na fronteira, com o ir e vir constante daqueles que cruzam a linha, teoricamente divisória, de diferentes nacionalidades, típico deste tipo de região e, não raro, encontram-se nas escolas estudantes do “outro lado” ou mesmo descendentes.

As fronteiras são lugares de contatos e trocas de expressões da vida cotidiana (trocas linguísticas, musicais, culinárias), de discursos e ações políticas, que reforçam a ideia de povo, cultura ou sociedade fronteiriça entre diferentes países, com preconceitos em relação ao “outro” lado, podendo ser relativizados, numa tendência de ser ao mesmo tempo rígidos e flexíveis e apresentam muitas situações ambíguas, jocosas e desconcertantes, traduzida por ser uma zona flexível de trocas culturais e simbólicas (ALBUQUERQUE, 2012).

Apesar das diferenças culturais e linguísticas que, na região de fronteira, tendem a ser amenizadas pela convivência e pelas relações humanas, alguns elementos como os meios de comunicação (rádio, jornal, televisão), já mencionados anteriormente, e até mesmo a escola, frequentada por crianças e jovens, que vivem ou nasceram do outro lado da fronteira, reproduzem possibilidades de vida, contraditoriamente integral e oposta, num cotidiano de livre acesso, com uma comunicação nas línguas oficiais das duas nações, sem a preocupação de uma oralidade correta, originando uma “mistura linguística”, um dialeto que marca caracteristicamente como uma identidade local. “São dois países, dois idiomas e três formas de falar” (BIANCHEZZI, 2012, p. 20).

No Brasil, aspectos educativos da área de fronteira, até recentemente, têm sido tratados nas políticas educacionais nacionais, regionais e locais de forma unilateral e homogênea, ou seja, sem considerar a particularidade fronteiriça e que, de modo geral, os estudos sobre área de fronteira têm como foco, questões mostrando uma pluralidade linguística descritivo da área, salientado anteriormente por Bianchezzi (2012), voltados para outros aspectos socioeducativos, que permeiam essa realidade, como o câmbio de moedas; o contrabando e a ilegalidade constatando a ineficiência da segurança pública; a questão do respeito à identidade do outro; a aceitação às diferenças e o intercâmbio entre escolas de fronteira, com a escola cumprindo a tarefa de estabelecer fronteiras educacionais nessas áreas.

No entanto, a partir do ano de 2005, um modelo de ensino comum, em escolas de zonas de fronteira do Brasil, com os países do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), começou a ser articulado em acordo bilateral, para desenvolver em conjunto, a criação do Projeto Escolas Intercultural Bilíngues de Fronteira (PEIBF), propondo

uma progressiva transformação das escolas de fronteira, em “instituições interculturais bilíngues”, que poderiam vim a oferecer aos seus discentes uma formação com base num novo conceito de fronteira, ligado à integração regional, ao conhecimento e respeito pela cultura e às produções do país vizinho através da língua.

Neste documento, fica claro o reconhecimento dos países que constituem o MERCOSUL. Na valorização cultural da língua do “outro”, como participante da realidade cotidiana da área.

Toda fronteira se caracteriza por ser uma zona de indefinição e instabilidade sociolinguística (sic) onde atuam duas ou mais línguas. Essa interação se produz a partir dos falantes da língua e da influência dos meios de comunicação, em particular o rádio e a televisão de um e de outro lado da fronteira. [...] onde estão presentes, entre outras línguas, o português e o espanhol. Há alternâncias nos usos de ambos os códigos com propósitos comunicativos e identitários. Encontram-se freqüentemente (sic) na fronteira, ainda, fenômenos de mescla linguística (sic) e de empréstimos em uma ou outra direção. Estes fenômenos, entretanto, não são generalizados, apresentando uma configuração diferente em cada uma das fronteiras (BRASIL; ARGENTINA, 2008, p. 10-11).

Este caminho que vem sendo trilhado, incluindo a base modificadora de uma sociedade que ocorre no circuito educacional, é na escola. É nela que se terá, em futuro próximo para as áreas de fronteira, o conhecimento, a valorização e a reprodução das culturas envolvidas, tendo por base práticas que caminhem para a interação e o diálogo, fazendo surgir novos conceitos de cultura, bem como o reconhecimento das características inerentes a cada um e o respeito mútuo, além do aprimoramento das relações comunicativas, pois ambos os idiomas se fazem presente em situações cotidianas envolvidas pelos discentes.

Oferecer o ensino bilíngue às pessoas que vivem em região de fronteira é um elemento positivo para a localidade. Nessa perspectiva, destaca-se a relevância do programa bilíngue nas escolas públicas de área de fronteira, pois a língua é um dos grandes desafios a ser vencido no território fronteiriço, visto que, nestes, residem uma população diferenciada, pela língua, pelos costumes, pelas crenças e pelos saberes, não sendo possível desvincular tais questões, as realidades educacionais das escolas de fronteiras internacionais.

Portanto, percebe-se a existência de vasta diversidade em área de fronteira, constituindo uma riqueza única e singular, que deve ser valorizada, visando uma educação de qualidade que envolvam a escola e as sociedades dos países inseridos nessa realidade.

Escola e os Valores Identitários numa Sociedade Plural

No sistema educacional, a escola é um importante condutor de domínio social, pois é uma das instituições responsáveis pela individualização e socialização, sendo, também, agência formadora que ocupa grande parte do tempo do indivíduo durante a fase da vida onde sua formação se dá de forma mais intensa. Assim, os impactos sociais do ensino, valorizando a diversidade identitária e reconhecendo a pluralidade cultural da nação, para a sociedade, quando reforçados pela instituição escolar podem contribuir para a formação e manutenção de atitudes das mais diversas.

Uma nação com planejamento em políticas públicas que tratam da pluralidade social, cultural e étnica envolvendo a sociedade e a escola, revelando questões do “outro” como diferente, onde ser diferente é parte do fato de que, o que eu sou, o outro não é, diz respeito a descoberta de símbolos de uma outra cultura, de um outro lugar. Isso faz parte da diversidade e da individualidade inerente ao homem e resultará de um ambiente com indivíduos mais compreensivos e com práticas sociais salutares.

Portanto, é no contexto escolar, que a sociedade deve ser trabalhada como plural, tanto no campo teórico, como na perspectiva da produção do conhecimento de um currículo com práticas pedagógicas de cunho etnográfico, construindo o saber a partir das diferenças como um fator de positividade social.

O desafio da escola está no fato de que, para compreender a cultura do “outro” é necessário olhar a sociedade do “outro”, em que as diferenças ganham sentido e expressão como realidade e definem o papel da alteridade nas relações sociais. Assim, quando se encontram aliadas políticas públicas educativas inovadoras e uma escola desafiadora, ter-se-á uma sociedade em que a visão com relação a diversidade social e cultural se tratará de uma retórica: para o “outro” o diferente sou eu.

A sociedade, no final do século XX, atribuiu a educação exercida no contexto da escola papel primordial para a formação do sujeito, transformando do ponto de vista cultural o entendimento da posição e formação deste enquanto ser social. Entre alguns ganhos, pode-se destacar a percepção de uma sociedade, composta por sujeitos heterogêneos, ao ponto do próprio Estado reconhecer as diferenças existentes no contexto nacional, designando programas políticos que se apoiam no reconhecimento, na valorização e respeito das diferenças na educação escolar.

No contexto internacional, a percepção de trabalhar as diferenças dentro da escola ocorreu principalmente nos Estados Unidos e, mais recentemente, nos países europeus, em que há uma presença significativa de descendentes de imigrantes,

afro-americanos e índios nas escolas, incorporando ao sistema de ensino o reconhecimento do patrimônio cultural destes grupos. Posteriormente, esse processo se amplia com o fenômeno da globalização, numa perspectiva multiculturalista na educação, pensada em razão de uma realidade em que o contato com a diversidade, toma dimensões nunca antes experimentadas, fazendo-se necessário propor novas metodologias para o ensino dos estudos étnicos e reformulações de currículos e ambientes escolares, articulando cultura e identidade, bilinguismo e desempenho escolar, formação de docentes e diversidade cultural (PINTO, 1999).

Na perspectiva multiculturalista, a educação é trabalhada de forma diferenciada, levando em consideração as especificidades de cada sociedade e está relacionada a concepções filosóficas e pedagógicas, a opções políticas e ideológicas e, ainda, à diferentes objetivos e estratégias de atuação da comunidade local.

No entanto, toda e qualquer sociedade, que procura implantar uma educação, que tem como objetivo a socialização, valorização e respeito as diferenças, tem como base, iniciativas e propostas reguladoras dessa mudança. Pinto (1999, p. 200-201) aponta algumas destas iniciativas:

[...] modificações nos conteúdos curriculares com a finalidade de incorporar contribuições de outros grupos culturais e classes sociais aos conceitos abordados nas diferentes disciplinas; introdução de conteúdos específicos visando combater preconceitos, ou de metodologias que garantam o sucesso dos alunos, independentemente de sua origem e classe social; propostas de criação de disciplinas específicas. [...] ações que procuram atingir a dinâmica dos relacionamentos intra-escolares (sic) como as que visam dimensionar as atitudes e expectativas de professores e funcionários com o objetivo de criar um ambiente em que os estudantes de diferentes grupos étnicos e sociais sintam-se valorizados e participem efetivamente das experiências educativas. [...] numa pedagogia que privilegia a troca, [...] o enriquecimento recíproco, processo, no qual, entretanto, as partes envolvidas mantêm a identidade. [...] uma situação que pressupõe, ao mesmo tempo, uma orientação para o outro e uma plena consciência de si. Ou seja, a identidade integra o outro, mas é a consciência da unicidade, da subjetividade que permite essa relação com a alteridade.

No Brasil, além das mudanças expostas por Pinto (1999) e do aparato tecnológico imposto pela globalização, há de se considerar a grande diversidade regional, populacional e religiosa, que recentemente vem sendo incorporado às reflexões dos estudiosos da educação, onde estes trabalham a diversidade étnico-racial, com acontecimentos importantes nesse processo, como a presença de descendentes de imigrantes na Região Sul, a comunidade nipônica na Região Centro-sul, a influência das tradições africanas em diferentes pontos do país e as diversas línguas das variadas

comunidades indígenas na Amazônia. Estas concepções inspiradas pelo culturalismo antropológico que propugna o respeito às diferenças culturais.

No entanto, essa articulação entre educação e diversidade vem sendo paulatinamente trabalhada, introduzindo nas disciplinas já existentes conteúdos que contemplem especificidades culturais, e uma tendência à postura pedagógica que valorize a diversidade e combata os preconceitos, além de uma extensa ação educacional realizada por associações de grupos minoritários, visando a valorização das tradições de suas culturas, sem grandes impactos na educação, com significação ínfima na variável raça/etnia e formação de docentes, mas, se verifica uma crescente sensibilidade na percepção da diversidade étnico-racial pelos discentes.

Políticas Públicas Educacionais na Fronteira: escolas de Pacaraima e a inclusão na diversidade

A educação no Brasil está diretamente relacionada a situação socioeconômica da sociedade, no que se refere a distribuição de renda e da riqueza, que determina o acesso e a permanência dos discentes na escola. Assim, considerar o contexto socioeconômico da área, pode justificar determinados arranjos sociais que a caracterizam.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município de Pacaraima tem uma população com perfil socioeconômico dos mais elevados do estado, com um valor de rendimento *per capita* anual¹ de 6.134,00 reais. Isso correspondente a 68,8% do Estado, que é de 8.904,00 reais por ano, além de um índice de *gini*² em 0,74, acima do total do estado que é de 0,64 (IBGE, 2010).

Ainda com relação aos dados divulgados pelo IBGE (2010), no que se refere a instrução da população roraimense, na categoria com 10 ou mais anos de idade, são 175.598 pessoas sem instrução ou com fundamental incompleto; destes, 4.501 encontram-se em Pacaraima; também são 57.617 pessoas com fundamental completo e médio incompleto, com 1.168 destes, em Pacaraima; 93.768 pessoas com médio completo e superior incompleto; destes 1.451 em Pacaraima, e 23.633 pessoas com nível superior completo com 204 destes em Pacaraima.

Em Roraima, cerca de 18.980 discentes estavam matriculados no ano de 2010 em, instituições de ensino superior, sendo 9.982 em instituições públicas

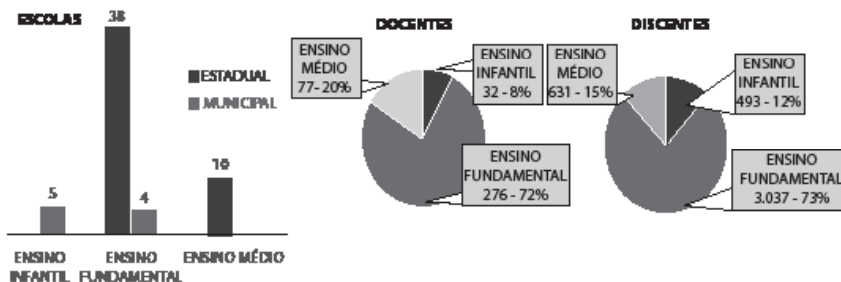
¹ O rendimento *per capita* é um indicador que ajuda a medir o grau de desenvolvimento econômico de um país ou região, obtida mediante a divisão da Renda Nacional (isto é, Produto Nacional Bruto menos os gastos de depreciação do capital e os impostos diretos) pelo número de habitantes do lugar.

² O Índice de *Gini*, criado pelo matemático italiano Conrado Gini, é um instrumento para medir o grau de concentração de renda [...]. Ele aponta a diferença entre os rendimentos dos mais pobres e dos mais ricos.

e 8.998 em instituições privadas. Vale ressaltar que em Pacaraima não há ensino superior (INEP, 2011).

Nos dados apresentados pelo IBGE (2016), ilustrado no gráfico 1, em 2012, o município de Pacaraima possuía 42 escolas de Ensino Fundamental (38 administradas pelo estado e 6 pelo município), 10 escolas de Ensino Médio administradas pelo estado e 5 escolas de Ensino Infantil, administradas pelo município. Os docentes atuantes em Pacaraima compõem um total de 341 profissionais, destes 276 atuando no Ensino Fundamental (229 em escola estadual e 47 em escola municipal), 77 atuando no Ensino Médio, em escolas estaduais e 32 no Ensino Infantil, em escolas municipais. Neste mesmo ano, foram efetuadas 3.037 matrículas no Ensino Fundamental (1.888 em escolas estaduais e 1.149 em escolas municipais), 631 no Ensino Médio em escolas estaduais e 493 matrículas no Ensino Infantil em escolas municipais, num total de 4.693 matrículas efetuadas (IBGE, 2016).

Gráfico 1: Características da educação em Pacaraima 2012: escolas, docentes e discentes



Fonte: Adaptado do IBGE, 2016

Obs.: (1) O mesmo docente pode atuar em mais de um nível / modalidade de ensino e em mais de uma escola.

(2) O mesmo estabelecimento pode oferecer mais de um nível / modalidade de ensino.

(3) Não há escolas na categoria federal.

Numericamente, varia de zero a um [...]. O valor zero representa a situação de igualdade, ou seja, todos têm a mesma renda. O valor um [...] está no extremo oposto, isto é, uma só pessoa detém toda a riqueza (WOLFFENBÜTTTEL, 2004).

Com dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), e apresentados pelo IBGE (2016), constatou-se que, nos últimos anos, o número de estabelecimentos escolares no município de Pacaraima

ma teve um aumento de seis unidades escolares. O aumento não é expressivo, no entanto o número de docentes atuando nas respectivas escolas teve um aumento bem mais significativo. Levando em consideração que os mesmos docentes que atuam na rede estadual de ensino podem também se fazer presente na rede municipal, estima-se um aumento de no mínimo 135 docentes atuando no município de Pacaraima nos últimos doze anos.

Atualmente o município de Pacaraima possui 47 escolas cadastradas e reconhecidas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), assim distribuídas: 1 escola indígena particular, 2 escolas municipal urbana, 4 escolas municipal rural, 1 escola estadual urbana, 4 escolas estadual indígena e 35 escolas estadual rural (Quadro 1).

Quadro 1: Escolas do município de Pacaraima: 2016

Escola Particular Indígena Rural	Centro Indígena de Formação e Cultura Raposa Serra do Sol
Escola Municipal Urbana	Escola Municipal Casimiro de Abreu Escola Municipal Alcides da Conceição Lima
Escolas Municipais Rurais	Escola Municipal Luiz Alves de Lima e Silva, Escola Municipal Nossa Senhora de Guadalupe, Escola Municipal Indígena Ingaruma, Escola Municipal Indígena Maurício Pereira
Escolas Estaduais Urbanas	Escola Estadual Cicero Vieira Neto
Escolas Estaduais Indígenas	Escola Estadual indígena Ana Abelardo, Escola Estadual Indígena Doroteu Jose da Silva, Escola Estadual Indígena Sarakayna, Escola Estadual Indígena Tuxaua Feliciano dos Santos
Escolas Estaduais Rurais	Escola Estadual Indígena Índio Insikiram, Escola Estadual Indígena Amooko Perekka, Escola Estadual Indígena Artur Pinto da Silva, Escola Estadual Indígena Bartolomeu Bueno, Escola Estadual Indígena Bento Luís, Escola Estadual Indígena Fernão Dias, Escola Estadual Indígena Filismino de Alcântara, Escola Estadual Indígena Guilhermina Fernandes, Escola Estadual Indígena Índia Francisca da Silva Macuxi, Escola Estadual Indígena Índio Manoel Barbosa, Escola Estadual Indígena Índio Tawina, Escola Estadual Indígena Índio Tuxaua Evanderson, Escola Estadual Indígena Izaura Roth, Escola Estadual Indígena José Antônio de Souza, Escola Estadual Indígena José Joaquim, Escola Estadual Indígena Kuiapin, Escola Estadual Indígena Madre Conceição Dias, Escola Estadual Indígena Manoel Anísio da Silva, Escola Estadual Indígena Monaiko, Escola Estadual Indígena Nova do Samã, Escola Estadual Indígena Padre Jose de Anchieta, Escola Estadual Indígena Professor José Malheiros, Escola Estadual Indígena Professora Ana Miranda Vasconcelos, Escola Estadual Indígena Rorai Me Ri Pi, Escola Estadual Indígena Santa Rosa de Lima, Escola Estadual Indígena Santo Antônio de Pádua, Escola Estadual Indígena Siminiyo, Escola Estadual Indígena Terezinha dos Santos, Escola Estadual Indígena Tuxaua Alonso de Souza, Escola Estadual Indígena Tuxaua Antônio Horácio, Escola Estadual Indígena Tuxaua Bento Louredo da Silva, Escola Estadual Indígena Tuxaua Felismino, Escola Estadual Indígena Tuxaua Lobato, Escola Estadual Indígena Índio Amooko Aripiron, Escola Estadual Indígena Índio Raimundo Macuxi

Fonte: Adaptado de dados fornecidos pela Secretaria de Educação Municipal de Educação

A educação do município de Pacaraima, como mostra o quadro 1, majoritariamente se encontra voltada a atender a população indígena, que se encontra distribuída por todo o território municipal, com 5 escolas com língua, currículo e metodologia exclusivamente indígenas. Isso evidencia a valorização e o respeito pela cultura e a diversidade étnica. São 39 escolas rurais, com gestores, docentes e discentes em

sua grande maioria indígenas, que mesclam o currículo indígena com orientações pedagógicas e metodológicas da escola tradicional.

As aulas nas escolas indígenas ocorrem na língua materna, com docentes qualificados, nativos da própria comunidade, com currículos voltados para a cultura da comunidade. Os docentes indígenas já se encontram, em sua grande maioria, qualificados com uma formação superior na área pedagógica indígena, ou em fase de qualificação, com cursos oferecidos pela Universidade Federal de Roraima (UFRR).

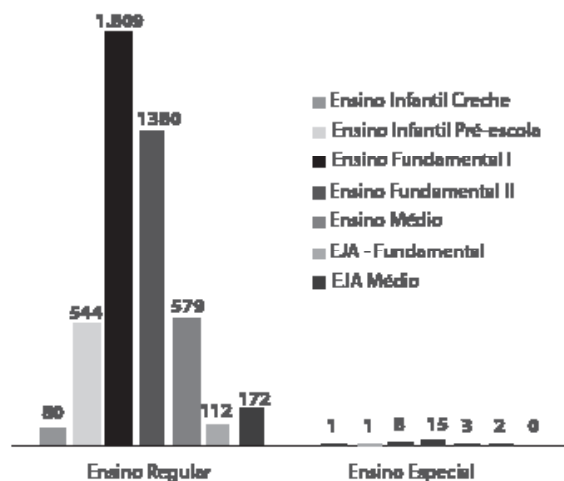
Os cursos de graduação, voltados exclusivamente para a formação de indígenas, ocorrem no Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena, que atende às organizações indígenas do estado, que reivindicaram o acesso ao ensino superior. Atualmente o referido instituto conta com três cursos de formação superior para indígenas: Licenciatura Intercultural, criado em 2001; Bacharelado em Gestão Territorial, criado em 2009 e Bacharelado em Gestão em Saúde Coletiva Indígena criado em 2012³.

No que diz respeito às matrículas de discentes no sistema de ensino e tendo como base os dados apresentados no Censo Escolar, promovido pelo INEP (2015), as matrículas efetuadas no sistema público de ensino (escolas estaduais e municipais), o município de Pacaraima teve um efetivo de matrículas iniciais em 2015, de 4.706 discentes, onde deste; apenas 30 matriculados no Ensino de Educação Especial (Gráfico 2).

No que se refere ao Ensino Infantil, as crianças de zero a três anos de idade matriculadas na modalidade Creche, e dos quatro a seis anos, matriculados na modalidade Pré-escola, se encontra um total de 626 discentes. Percebe-se que as matrículas no Ensino Fundamental se destacam, com um efetivo de 3.212 dentro da faixa etária e mais 114, no sistema Educação de Jovens e Adultos (EJA), perfazendo um total de 3.326 matrículas iniciais no Ensino Fundamental. Esse número elevado deve-se ao fato da obrigatoriedade e permanência das crianças entre sete e quatorze anos no sistema de ensino pelo governo federal, aliado aos incentivos de programas que estimulam a permanência das mesmas através de recursos financeiros, destinados à família, refletindo no maior número de matrículas entre as modalidades de ensino.

³ Informações retiradas do sitio do UFRR. Disponível em: <<http://ufrbr/insikiran>>. Acesso em: 04 jul. 2016.

Gráfico 2: Matrículas no Ensino Regular e na Educação Especial no município de Pacaraima: 2015



Fonte: Adaptação do INEP, 2015

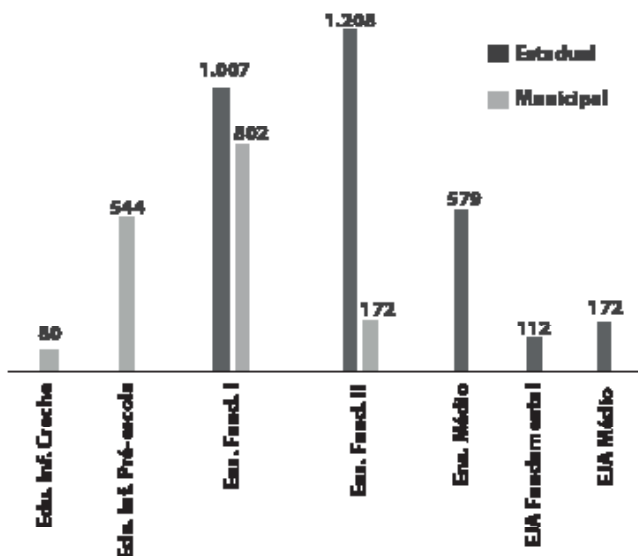
No Ensino Médio, foram 754 matrículas nas diferentes modalidades (ensino regular, educação especial e EJA). Ainda com base nos dados do Censo Escolar (INEP, 2015) de 2015, das 4.706 matrículas efetivadas no município de Pacaraima, 4.676 foram no sistema de ensino público, destas, 3.078 matrículas são de escolas administradas pelo estado e 1.598 matrículas nas escolas administradas pelo município, ficando um número reduzido expressivo no sistema de ensino particular, com apenas 30 matrículas efetivadas, na única escola particular indígena rural do município (Centro Indígena de Formação e Cultura Raposa Serra do Sol) (Gráfico 3).

O sistema único de ensino na educação brasileira tem como característica o desafio de uma superação da desigualdade na busca por uma escola única, na tentativa de diminuir a extrema diferença, encontrada nos índices de escolarização. Em Pacaraima, o governo municipal, tem o apoio do governo estadual, trabalhando em parceria no que se refere a sequência da escolaridade na mudança de modalidade, pois segundo a Secretaria de Educação Municipal de Pacaraima (SEMP), a demanda das escolas administradas pelo governo estadual sempre atendem a necessidade, referente a quantidade de discentes que mudam de modalidade.

O governo municipal administra todas as escolas com Ensino Infantil, enquanto o governo do estado é responsável pelas escolas com Ensino Médio e EJA e o Ensi-

no Fundamental é dividido entre os dois governos, ficando a maior responsabilidade para o governo estadual (Gráfico 3).

Gráfico 3: Matrícula no Ensino Público no município de Pacaraima em 2015: modalidades de ensino



Fonte: Adaptado do INEP, 2015

No que diz respeito ao número de crianças venezuelanos matriculados nas escolas de Pacaraima, segundo a dados fornecidos pela SEMP, a exatidão deste número não pode ser diagnosticada, pois a origem das crianças precisa ser investigada de forma mais particular. Existe uma miscigenação entre brasileiros e venezuelanos na fronteira com país e filhos que possuem a dupla nacionalidade e que mantém residência nos dois países.

Também se encontram entre os discentes: pai brasileiro, mãe venezuelana, filho brasileiro; pai venezuelano, mãe brasileira, filho brasileiro; pai brasileiro, mãe venezuelana, filho venezuelano; pai venezuelano, mãe brasileira, filho venezuelano que residem de um ou do outro lado da fronteira, ou mesmo nos dois países. Ainda são encontrados discentes brasileiros com pai e mãe também brasileiros, mas que residem somente na Venezuela e famílias totalmente venezuelanas que têm residência somente do lado do Brasil.

Nas fichas de matrículas, são usados os registros de nascimentos dos discentes, mas não são cadastrados a origem dos pais. Essa identificação, pode ser vista, como uma forma de discriminação social e o combate a esse tipo de preconceito, deve-se iniciar no sistema de matrícula. O endereço que consta na ficha, vai depender da intenção e dos dados fornecidos por quem efetuou a matrícula, pois, comprovante de endereço consegue-se com parentes que moram do outro lado da fronteira.

Segundo informações o único controle, que existe para efeito de matrícula, ocorre quando é informado que há necessidade do uso do transporte escolar fornecido pelos governos municipal e estadual. Ainda com base em informações, existe um acordo informal entre os governos municipal e estadual e a população, fechados geralmente em momentos de eleições políticas, fazendo parte do pacote de programa de governo a ser cumprido com promessas feitas durante o pleito eleitoral.

O traslado de 17 km entre a área urbana de Santa Elena de Uiarén e a área urbana de Pacaraima feita pelo discentes que estudam em Pacaraima e residem do outro lado da fronteira é custeado pela prefeitura de Pacaraima e pelo governo do estado de Roraima, com dois ônibus financiados pela prefeitura e dois pelo estado, nos dois turnos diurnos, transportando um total de 384 discentes, entre crianças e adolescentes, venezuelanas e brasileiras que moram do outro lado da fronteira. Ainda com base em dados fornecidos pela SEMP, são aproximadamente 600 discentes que residem na Venezuela e estudam no Brasil, pois possuem aqueles que fazem o traslado em transporte particular.

Um fato inusitado ocorreu durante a coleta de informação documental. Foi observado, em um dos documentos, crianças que residem do outro lado da fronteira e usam o transporte escolar coletivo, mantido pelo poder público municipal, com as famílias cadastradas no Programa Bolsa Família, criado pelo governo federal brasileiro, com objetivo combater a fome, a pobreza e a desigualdade social no país, com transferência de renda para famílias em situação de extrema pobreza (BRASIL, 2014). Somente em uma escola investigada 48 discentes fazem parte e recebem recursos do referido programa, no entanto residem na Venezuela⁴.

Não há registro de crianças brasileiras que moram em Pacaraima e estudam na Venezuela. Isso deve-se a variados fatores, dentre eles o valor sociocultural atribuído a língua portuguesa, dado ao prestígio micro sociolinguístico desta língua com relação ao espanhol. Outro fator é caracterizado pela situação socioeconômica que

⁴ O Programa de Transferência de Renda - Bolsa Família é uma ação do Estado que traça o perfil das famílias pobres fazendo um cadastro, para que possam receber o benefício, porém é preciso o cumprimento de algumas condicionalidades por parte das famílias beneficiadas e a frequência escolar é uma delas (BRASIL, 2014).

vem passando a sociedade bolivariana nos últimos quinze anos e, por fim, a ascensão econômica da sociedade brasileira no mercado internacional.

Numa sociedade plural, pois entre os discentes brasileiros e venezuelanos existem várias etnias indígenas, e no reconhecimento da diversidade e da pluralidade no advento global, o próprio Estado passa a perceber a fronteira como um lugar de ligação, de aproximação, com a possibilidade de uma integração, estimulando e valorizando a escolas ao longo da fronteira a participarem do cotidiano de um e do outro lado dela, com as crianças percebendo o mundo como único e de todos e que as diferenças estão nas expressões culturais e que faz parte de cada indivíduo ser também único, diferente.

Realidade das Escolas Municipais da Área Urbana de Pacaraima: Escola Municipal Alcides da Conceição Lima e Escola Municipal Casimiro de Abreu

Na área urbana do município de Pacaraima são encontradas apenas três escolas de ensino básico: a Escola Municipal Alcides da Conceição Lima, a Escola Municipal Casimiro de Abreu e a Escola Estadual Cicero Vieira Neto, esta última administrada pelo governo do estado de Roraima. Para esta pesquisa, o levantamento de campo foi realizado somente nas escolas municipais.

Os gestores das escolas municipais concederam a relação dos discentes que diariamente atravessam a fronteira para assistir aulas no Brasil e estes encontram-se distribuídos homogeneamente em todas as turmas, para que não ocorra uma concentração, pois os docentes demandam mais tempo e atenção, principalmente com as crianças menores, no repasse e entendimento dos conteúdos.

As duas escolas municipais da área urbana de Pacaraima estão localizadas no bairro Vila Nova. A Escola Municipal Casimiro de Abreu possui 74 funcionários, com 12 salas funcionando nas modalidades Ensino Regular e EJA. A Escola Municipal Alcides da Conceição Lima possui 53 funcionários, com 10 salas funcionando com Ensino Regular.

Na Escola Municipal Alcides da Conceição Lima, das 20 turmas que compõem a escola, 3 são de Jardim I, 6 são de Jardim II, 6 de 1º ano e 5 turmas de 2º ano, onde estudam 195 crianças que residem na Venezuela. Na Escola Municipal Casimiro de Abreu, são 24 turmas: 5 são de 3º ano, 7 são de 4º ano, 6 são de 5º ano, 6 são de 6º ano, com 191 crianças que residem na Venezuela (Quadro 2).

Ainda com base nos dados coletados, dos 570 discentes matriculados na Escola Municipal Alcides da Conceição Lima e dos 645 discentes matriculados na Escola Municipal Casimiro de Abreu, em torno de 30% residem do outro lado da fronteira.

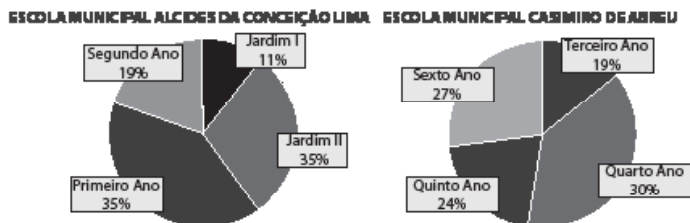
Quadro 2: Escolas municipais da área urbana de Pacaraima: discentes que residem na Venezuela por nível de ensino - 2016

Escolas	Nº. de turmas	Turmas	Quant. de discentes que residem na Venezuela
ESCOLA MUNICIPAL ALCIDES DA CONCEIÇÃO LIMA	3	Jardim I	22
	6	Jardim II	68
	6	1º Ano	68
	5	2º Ano	37
Total	20		195
ESCOLA MUNICIPAL CASIMIRO DE ABREU	5	3º Ano	36
	7	4º Ano	57
	6	5º Ano	47
	6	6º Ano	51
Total	24		191
Total geral			386

Fonte: Elaborado partindo de informações fornecidas pelas respectivas escolas.

Analisando a quantidade de discentes, que cruzam a linha de fronteira cotidianamente para frequentar escolas no Brasil e as diferentes modalidades de ensino oferecidas pelas duas escolas municipais, percebe-se que estes discentes se concentram principalmente nas turmas de 1º ano e Jardim II da Escola Municipal Alcides da Conceição Lima e nas turmas de 4º e 6º anos da Escola Municipal Casimiro de Abreu (Gráfico 4).

Gráfico 4: Discentes das escolas municipais da área urbana de Pacaraima que residem na Venezuela: nível de ensino - 2016



Fonte: Elaborado partindo de informações fornecidas pelas respectivas escolas.

Essa informação é significativa quando se faz análise das verbas repassadas pelos governos municipal e estadual, levando em consideração que a inclusão no sistema de ensino público, gratuito e de qualidade é destinado aos que se encontram em território nacional. No entanto, diariamente, em torno de 30% dos que recebem essa assistência residem do outro lado da fronteira. Seria um aumento equivalente, para elevar o nível e a qualidade do ensino àqueles que residem no lado da fronteira brasileira, sem distinção de nacionalidade ou etnia, além de contar com a redução do custo do transporte escolar financiado pelo poder público, não negando aos brasileiros esse deslocamento.

Em uma das cinco salas de aula do 2o ano da Escola Municipal Alcides da Conceição Lima diariamente a docente recebe 15 crianças. Metade da turma se desloca de um lado para o outro da fronteira e, destes, apenas três alunos ainda falam somente o espanhol. A docente não fala espanhol e ministra aula e participa das atividades escolares, durante todo seu expediente, falando em português e os discentes também.

A justificativa dada por esta é que o entendimento entre ela e os discentes de origem venezuelana é aceitável pelos pais e que, em vários momentos, ocorrem numa linguagem de símbolos ou numa terceira língua chamada por esta de “portunhol” e, por fim, quando não há nas tentativas, o mínimo de comunicação, a mesma pede auxílio a discentes que já estejam num nível mais elevado de entendimento para auxiliá-la.

A linguagem é construída pela acumulação de verbetes que são apreendidos ao longo da infância é pessoal e revelador da cultura e da experiência de vida de cada pessoa, evoluindo permanentemente. Em áreas localizadas próximas a linha de fronteira, que divide os territórios entre países, há no mínimo três línguas vigentes, contando com as línguas oficiais de cada e mais uma que surge do entendimento entre falantes, com códigos e símbolos de entendimento identitário. É uma área caracterizada por uma instabilidade conflituosa sociolinguística, produzida por fatores de interação influenciado pelos meios de comunicação (rádio, televisão) de um lado e outro da fronteira.

Com base em informações coletadas nas escolas, os pais, quando matriculam seus filhos nas escolas brasileiras, já o fazem com o propósito dos mesmos adquirirem a influência na língua portuguesa, com objetivo de proporcionarem maiores ou até mesmo melhores oportunidades no decorrer da vida. Salientaram que a chance de os filhos chegarem a um nível superior na educação brasileira é mais promissor do que na Venezuela.

No “ir” e “vir” do cotidiano da fronteira, as crianças constroem de forma mais específica o entendimento sobre espacialidade, que vai além do trabalhado docente desenvolvido em sala de aula, trabalhando noções que, agregadas pelo discente, tornam-se conceitos. Segundo Lesann (2011, p. 50), “a construção do conceito de espaço por ser iniciada por uma reflexão a respeito das diferenças entre espaço fechado e espaço aberto”.

No caso específico das crianças, que residem em áreas de fronteira e que aprendem conceitos de pertencimento do lugar no seio familiar, com expressões como “não pertencemos a este lugar” ou “o nosso país é a Venezuela e não o Brasil”, o conceito de espaço se confunde com o conceito de lugar⁵ e antecede as reflexões iniciais sobre “fechado e aberto”, sugerido por Lesann (2011) e o docente precisará de habilidades pedagógicas para desfazer a confusão subjetiva dos discentes, sem desvalorizar a questão de pertencimento identitário destes.

Ainda com base nas propostas sugeridas por Lesann (2011), sobre práticas metodológicas, o desenho infantil pode revelar o grau de amadurecimento das crianças, com informações que podem ser usados como instrumento de avaliação e entender o desenho infantil. Ele abre uma perspectiva de captar melhor o potencial intelectual em que se encontram os discentes. O amadurecimento da criança é desenvolvido por meio de observações orientadas entre o real e o representado, com percepções das relações vivenciadas por estes. Na fase em que os docentes do 2º ano se encontram, os seus desenhos representam o que eles sabem e não o que veem realmente.

A noção de espacialidade é apreendida a partir da construção do conceito de espaço, nos primeiros anos do Ensino Fundamental. No entanto, ela vai sendo adquirida durante toda essa modalidade de ensino e o domínio de espaço somente se completará no final do Ensino Médio, com o amadurecimento das competências de cunho geográfico.

Em material coletado dos discentes no 2º ano da Escola Municipal Alcides da Conceição Lima, encontram-se três situações em que as relações identitárias existentes em áreas de fronteiras são emblemáticas. Num primeiro momento, destaca-se a

⁵ Santos (1997, p. 26-27) afirma que: “O espaço deve ser considerado como um conjunto indissociável de que participam, de um lado, certo arranjo de objetos geográficos, objetos naturais e objetos sociais, e, de outro, a vida que os preenche e os anima, ou seja, a sociedade em movimento. O conteúdo (da sociedade) não é independente da forma (os objetos geográficos), e cada forma encerra uma fração do conteúdo. O espaço, por conseguinte, é isto: um conjunto de formas contendo cada qual frações da sociedade em movimento”.

Para o mesmo autor, “O lugar é um conjunto de objetos que têm autonomia de existência pelas coisas que o formam - ruas, edifícios, canalizações, indústrias, empresas, restaurantes, eletrificação, calçamentos, mas que não têm autonomia de significação, pois todos os dias novas funções substituem as antigas, novas funções se impõem e se exercem (SANTOS, 1997, p. 52).

cultura nacionalista brasileira expressa com desenho da Bandeira Nacional Brasileira e a cultura das festas juninas. Esse discente, mesmo tendo nascido na Venezuela, os pais são brasileiros, ambos vindo de estados da Região Nordeste do Brasil e transmitem ao filho valores identitários no núcleo familiar, fortalecidos pelo processo educativo em escola brasileira (Figura 1).

Na atividade seguinte, de um outro discente, destaca-se o valor da identidade venezuelana do discente que desenhou a sua casa e a bandeira do seu país (Venezuela). O tamanho de maior destaque para a casa e, do lado, um enorme mastro hasteado com a bandeira venezuelana, representa que mesmo estudando em território diferente do seu, a identidade é expressa pelo espírito nacionalista que prevalece, representado através da bandeira, característica da cultura venezuelana, o sentimento de lugar, de acolhimento é intrínseco na criança de forma mais profunda, do que o de estudar do outro lado da fronteira.

Figura 1: Atividades desenvolvidas por discentes que residem na Venezuela, em sala de aula do 2º ano da Escola Municipal Alcides da Conceição Lima em Pacaraima



Fonte: Material digitalizado por Sandra Elaine Trindade da Paz, maio 2016.

Não há como negar que os pais e a criança são de origem venezuelana e que mesmo com toda influência sofrida no ambiente escolar há uma expressão de pertencimento ao lugar de origem. Isso também demonstra a liberdade que a criança tem em poder se expressar sem se expor a transtornos discriminatórios no ambiente escolar, deixando claro como a inclusão, o respeito e a igualdade ao indivíduo é trabalhado no ambiente escolar.

Ainda na figura 1, num terceiro momento, na atividade de outro discente destaca-se a observação, feita pela docente em língua espanhola, para entendimento do

discente venezuelano, que ainda não tem domínio da língua portuguesa, mostrando a relação de afetividade que existe entre a docente brasileira e o discente venezuelano.

A relação de respeito mútuo entre docentes e discentes com vínculos afetivos tem uma reciprocidade no processo de ensino e aprendizagem, onde o docente consegue compreender as necessidades, o comportamento e as limitações dos discente, enquanto que para o discente há a valorização, o diálogo e a aceitação das divergências de ideias e estímulo para atividades em grupo, despertando a cooperação entre estes, com propostas que levem os discentes a pensar e pesquisar, além de prevalecer um ambiente favorável a aprendizagem.

No Ensino Fundamental a aquisição por meio da verbalização constitui uma fase essencial na formação básica de uma criança, mas algumas noções são construídas por meio da percepção, representadas em sala de aula a partir de maquetes e desenhos expostos, que chamem a atenção dos discentes e para que o docente possa a qualquer momento do ano letivo voltar a trabalhar quando diagnosticado um problema de entendimento por parte do discente (LESANN, 2011).

Na turma do 2º ano da Escola Municipal Alcides da Conceição Lima, destaca-se a organização da sala de aula atendendo aos pré-requisitos exigidos pelo processo de construção conceitual da criança, onde pode-se observar os cartazes projetados nas paredes da sala de aula, estimulando as crianças a desenvolverem noções conceituais de “quem somos”, de “quantos somos”, além da formação da identidade religiosa, mas todas em língua portuguesa (Figura 2).

Figura 2: Material didático exposto nas salas de aula da Escola Municipal Alcides da Conceição Lima



Fonte: Fotografias de Sandra Elaine Trindade da Paz, maio 2016

Pôde-se observar também, que nas dependências da escola (salas de aula, corredores, banheiros, hall, cantina), não foram encontradas mensagens direcionadas aos discentes, escritas na língua espanhola. Toda a escola se organiza atendendo somente

a quem entende a língua portuguesa. Mas durante a pesquisa foi presenciada uma aula de espanhol e somente neste momento os discentes do outro lado da fronteira, tiveram oportunidade de expressar manifestações linguísticas em língua espanhola. Vale destacar que a docente que ministra aula de espanhol é brasileira e reside do outro lado da fronteira.

Nas escolas, não somente os discentes se deslocam cotidianamente entre os dois países: funcionários e docentes mantêm residência de um e do outro lado da fronteira. As relações entre aqueles que compõem o ambiente escolar ocorrem numa mescla de identidades, que em diferentes momentos se evidenciam para uma ou outra cultura.

A identidade nacionalista é mais evidente na fronteira, sobrepondo a identidade étnico cultural. Cabe a família estimular a percepção da criança como ser único e importante para o contexto social do qual faz parte, pois as escolas que se encontram na fronteira do Brasil com a Venezuela, mesmo não discriminando os discentes venezuelanos, e já o fazem quando a escola não trabalha nas línguas dos diferentes discente, não promovem atividades que evidenciam a valorização na diversidade do outro. A inclusão acontece de forma integradora quando discentes, docentes e funcionários se relacionam harmonicamente, onde não se percebe, com exceção no momento de expressão da linguagem, quem é do outro lado da fronteira.

Considerações finais

Esta pesquisa apoiou-se numa revisão de estudos sobre língua, identidade e inclusão no contexto escolar com foco na valorização da cultura identitária do “outro” cultuada no ambiente da escola, necessária para a construção, de sociedades mais justas e solidárias, em cidades próximas a linha de fronteira geográfica.

Em Pacaraima, fronteira norte do Brasil, limite com a cidade de Santa Elena do Uairén, na Venezuela, são em torno de 600 crianças transitando diariamente a fronteira para estudarem em escolas brasileira em todas as modalidades de ensino, traslado este custeado pelo governo municipal de Pacaraima e pelo governo do estado de Roraima. Foi detectado turmas onde metade dos discentes são crianças do outro lado da fronteira.

As políticas públicas educacionais em Pacaraima, estão voltadas para a inclusão escolar de venezuelanos e brasileiros que residem do outro lado da fronteira e procuram matricular seus filhos no sistema educacional brasileiro e que o Estado brasileiro atua como um elo de aproximação e integração, estimulando e valorizando as escolas

ao longo da fronteira, custeando o deslocamento diário das crianças e adolescentes que residem na Venezuela e estudam no Brasil.

A mobilidade do “ir” e “vir” que ocorre na fronteira com crianças e adolescentes que residem na Venezuela e estudam no Brasil é uma dinâmica intensa e cotidiana que se configura como relação social em condições estruturais, da qual emerge o fluxo, produzindo um papel determinante no espaço fronteiriço, fortemente marcado pela presença destes e de seus pais.

Esse deslocamento, num primeiro momento é movido por fatores socioeconômicos, decorrentes de crises econômicas e num segundo momento por fatores socioculturais estimulados pela importância do Brasil no contexto econômico internacional, além da importância linguística dada ao português na fronteira.

Percebeu-se que o caminho para a inclusão social na fronteira é a escola. A escola na fronteira entre o Brasil e a Venezuela é visto como um território de trégua, onde “o outro”, não é percebido como “o outro” e onde “o outro” não se sente como indivíduo do outro lado da fronteira, tornando-se um ambiente sagrado onde impera a tolerância, o bom convívio, o conhecimento, a valorização e a reprodução das duas culturas, com práticas de interação e de diálogo, em ambos idiomas no cotidiano escolar.

Detectou-se no ambiente escolar uma dinâmica linguística intermediária, onde se evidencia o hibridismo, do português e do espanhol, oculta na prática escolar e que se constitui de signos interpretados e lidos de outro modo, atribuindo-lhes significados de uma identidade híbrida, construída a partir da assimilação e justaposição das duas culturas, no chamado de “portunhol”. No entanto, contraditoriamente, dentro do mesmo espaço escolar se observa o poder da identidade nacionalista prevalecendo, sem restrições.

Observou-se que as crianças, através de seus desenhos expressam sentimentos identitários, como a identidade nacionalista, a cultura do seio familiar, o sentimento de pertencimento de lugar relacionado ao outro lado da fronteira, o sentimento de acolhimento dado a receptividade da escola e à afetividade dos docentes no ambiente escolar, deixando claro como a inclusão, o respeito e a igualdade ao indivíduo é trabalhado no ambiente escolar e durante o processo ensino aprendizagem.

Conclui-se, a partir dos princípios teóricos apresentados e dos argumentos que foram descritos no texto dissertativo, destacando a importância do ambiente escolar, como um espaço que pode ser trabalhada além da transmissão do conhecimento, a inclusão na diversidade e o respeito e valorização do outro como ser plural e dife-

rente e que a escola é o espaço apropriado para transformar e inserir na criança a tolerância às diferenças culturais em etnias, raças, gêneros, dentre outros aspectos.

Assim, é possível observar na fronteira de Roraima múltiplas redes de articulação que se sobrepõem ao limite internacional e ampliam a as relações das cidades que se encontram na fronteira e é no circuito educacional, tendo como base a escola uma mola modificadora da sociedade, onde se terá, em futuro próximo, para as áreas de fronteira, uma integração mútua de respeito e tolerância às diversidades.

Referências

ALBUQUERQUE, José Lindomar Coelho. **Fronteiras múltiplas e paradoxais**. Textos e Debates, Boa Vista, n. 22, p. 71-87, jul. / dez. 2012. Disponível em: <<http://revista.ufrb.br/index.php/textosedebates/article/view/1605/1135>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

BIANCHEZZI, Clarice et al. **A construção e a prática do programa bilíngue em região de fronteira internacional Brasil-Argentina**. Cadernos do CEOM, Chapecó, v. 25, n. 37. Fronteiras, p. 17-37, dez. 2012. Disponível em: <<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/view/1428/791>>. Acesso em: 06 mar. 2016.

BORBA, Lilián do Rocio. **Linguagem e socio-história afro-brasileira: desafios à formação continuada**. Revista Olh@res, Guarulhos, v. 2, n. 2, p. 227-254, dez. 2014. Disponível em: <www.olhares.unifesp.br/index.php/olhares/article/download/282/91>. Acesso em: 10 abr. 2016.

BRASIL. **Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome**. Secretaria Nacional de Renda de Cidadania. Bolsa Família. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>>. Acesso em: 28 out. 2014.

_____; ARGENTINA. **Ministério da Educação**; Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Escolas de Fronteira. Programa Escolas Bilíngües de Fronteira. Brasília; Buenos Aires, mar. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Escolafronteiras/doc_final.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2013.

CARVALHO, José Ricardo. **A construção da identidade de uma nação por meio da língua escrita e falada**. Revista Fórum Identidades, Aracaju, a. 2, v. 4, p. 83-90, jul. / dez. 2008. Disponível em: <<http://www.seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/issue/view/178/showToc>>. Acesso em: 30 jul. 2015.

HALL. Stuart. **Quem precisa de identidade?** In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 103-133.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. 104 p. (Título original: The question of cultural identity).

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Censo Demográfico 2010**: nupcialidade, fecundidade e migração - resultados da amostra. Rio de Janeiro, 2010. 349 p. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br>>. Acesso em: 06 dez. 2014.

_____. Cidades. Roraima. Pacaraima. **Ensino: matrículas, docentes e rede escolar 2012**. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=140045&idtema=117&search=roraima|pacaraima|ensino-matriculas-doce ntes-e-rede-escolar-2012>>. Acesso em: 18 jan. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. Educação Básica. **Censo Escolar 2010**. Resultados finais do Censo Escolar: redes estaduais e municipais. Brasília, 2011. Disponível em: <<portal.inep.gov.br/basica-kenso>>. Acesso em: 25 mar. 2016.

_____. Educação Básica. **Censo Escolar 2015**. Resultados finais do Censo Escolar: redes estaduais e municipais. Brasília, 2015. Disponível em: <<portal.inep.gov.br/basica-kenso>>. Acesso em: 25 mar. 2016.

LESANN, Janine. **Geografia no ensino fundamental I**. 2. reimp. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011. 180 p. (Formação docente, 1).

PINTO, Regina Pahim. **Diferenças étnico-raciais e formação do professor**. Cadernos de Pesquisa, n. 108, p. 199-231, nov. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n108/a09n108.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2016.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Linguagem, identidade nacional e a importância da perspectiva geopolítica**. In: NUNES, Angel; PADOIN, Maria Medianeira; OLIVEIRA, Tito Carlos Machado de. Dilemas e diálogos platinos. Dourados, MS: Ed.UFGD, 2010. v. 2 - Relações e prática socioculturais, p. 77-89. Disponível em: <<http://200.129.209.183/arquivos/arquivos/78/EDITORA/catalogo/dilemas-e-dialogos-platinos-fronteiras-angel-nunes-maria-medianeira-padoin-tito-carlos-machado-de-oliveira-2013-orgs.-1.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2015.

SANTOS, Milton. **Metamorfose do espaço habitado**. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1997. 124p.

WOLFFENBÜTTEL, Andréa. **O que é? - Índice de Gini**. Desafios do Desenvolvimento, Brasília, IPEA/IBAP, a. 1, ed. 4, 01 nov. 2004. (ISSN 2359-5264). Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=2048:catid=28&Itemid>. Acesso em: 4 jun. 2016.

ARTIGO

A CRIAÇÃO DO TERRITÓRIO FEDERAL DO RIO BRANCO E AS DISPUTAS POR ESPAÇO NA ARENA POLÍTICA

Introdução

Essa análise procura delinear o cenário de disputas políticas produzidas a partir da criação do antigo Território Federal do Rio Branco (1943), com destaque para os desdobramentos políticos e estruturais do que seria a formação dos grupos políticos locais, representados, de um lado, pelas famílias tradicionais, que aqui se encontravam desde o século XVIII, tornando-se os representantes do poder político e econômico, já que eram detentoras das terras e de fazendas locais, e de outro pelos representantes do poder federal, que vinha sob a indicação de políticos influentes, e, que, logo entraram em conflitos políticos com os “nativos”. Esse segundo grupo, formado inicialmente por militares e fazendeiros, e depois por funcionários públicos e comerciantes, teve sua estrutura de poder ameaçada pelos novos governadores e por suas equipes que aqui chegaram para instalar o novo governo.

As disputas de poder entre os ditos nativistas e os forasteiros vão pautar todo o período compreendido entre 1943, data de criação do Território Federal do Rio Branco, depois designado de Território Federal de Roraima (1962), até o golpe de 1964, quando ocorreram mudanças significativas para a política dos Territórios Federais. Buscamos aqui compreender os principais atores dessa disputa e as influências que tiveram na política local, dando ênfase ao grupo ligado ao ex-governador e ex-deputado do então Território, Félix Valois, os chamados valoaristas, e a Frente Única, formada pelos partidos: Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), Partido Social Democrático (PSD) e União Democrática Nacional (UDN).

* Mestre em Sociedade e Fronteiras PPGSOF\UFRR, professor do curso de História da Universidade Estadual de Roraima-UERR.

** Professor Doutor do Departamento de História da Universidade Federal de Roraima.

Sobre Política e Territórios

O Território Federal do Rio Branco foi criado através do Decreto Lei, N. 5.812, de 13 de setembro de 1943, que instituiu o então Território¹. Com isso, desanexou as terras pertencentes ao Município de Boa Vista do Rio Branco, do Estado do Amazonas. Esse processo corroborou de forma significativa com o alijamento temporário dos grupos políticos denominados de pioneiros, cujos poderes eram agora conferidos ao delegado e aos Governadores indicados. Esta primazia “forasteira” desencadeou vários conflitos que serão analisados posteriormente.

A criação dos territórios fazia parte da geopolítica do Governo Federal nesse período, tendo como estratégia a Região Amazônica, no sentido de fomentar uma maior ação do Estado Nacional através da intervenção configurada na ocupação dos espaços de fronteiras. Essa ação estava fundamentada nos princípios da Constituição de 1937, que trazia no seu bojo o binômio ocupação e defesa do Território Nacional. (OLIVEIRA, 2003)

Os Territórios operavam como elementos de manipulação, uma vez que conferia ao Governo Federal as terras dos Estados. Foi, desse modo, mecanismo fundamental para desenvolvimento da estratégia da União, criando por decreto territórios sobre os quais exercia jurisdição absoluta e/ ou direito de propriedade (BECKER, 1998). O Governador nomeado era delegado do Presidente da República. Neste caso, os temas pertinentes ao Rio Branco se desvincularam do Palácio do Rio Negro, em Manaus, e se transferiram para o Palácio do Catete, no Rio de Janeiro. Para Freitas², “com a criação do Território federal essa região vai sair da letargia que se encontrava na época em que era município do Estado do Amazonas” (FREITAS, 1993).

No entanto, o que pode ser percebido a partir da instituição do território talvez não se configure em mudanças significativas, pelo menos no cenário econômico e estrutural, pois essas transformações só podem ser visualizadas no período em que o Território esteve sob o comando dos militares. Do ponto de vista econômico, havia uma escassez endêmica de alimentos na cidade de Boa Vista, situação que levou a coluna do Jornal O Átomo a utilizar um espaço para clamar da tomada de atitude política para resolver a falta de alimentos:

¹ Decreto n. 5.812, de 13 de setembro de 1943, que criou os Territórios do Amapá, Ponta Porã, Rondônia, Guaporé e Rio Branco.

² Aimberê Freitas, aqui citado é um dos membros da política local que fez parte da administração do exterritório no governo do Brigadeiro Ottomar de Souza Pinto e em outras administrações, portanto é alguém que faz parte do eixo político e administrativo local.

A população está passando fome. Mas fome de verdade. O dinheiro do povo não chega para mais nada. Na terra do Gado, tem que se comer conservas caríssimas, que ofendem a saúde, sofrendo mais as crianças. E o descontrole dos orçamentos domésticos! O gado que vinha sendo dado ao consumo era da pior qualidade. A um brado de alerta, que se deve a informação a este jornal, dada por um homem modesto e corajoso, verdadeiro benfeitor, sucedeu-se o suplício que vem sendo imposto a nossa população. Há gado para exportar... e o povo do Rio Branco – cruel ironia – está passando fome... Conversa fiada não resolve o assunto... O povo, srs responsáveis, está faminto, depauperado. Ação senhores bons môços...³

A crônica publicada no periódico da época expressa uma prática recorrente nas áreas de ocupação desde que foi implementada a colonização portuguesa de exploração; paradoxalmente priorizava-se a produção para atender o mercado externo, em detrimento da produção de produtos básicos para a subsistência da população local.

Notadamente, a criação do Território do Rio Branco como afirma Santos (2004), representou um primeiro passo para uma mudança radical na sociedade local dominada por criadores de gado.

Segundo Oliveira (1991) “medidas como a criação do então território servia para firmar um símbolo de poder político central, numa terra na qual se configurava sob o domínio do banditismo e pela injustiça”. Concordamos que a criação do Território serviu para afirmar símbolo de poder. No entanto, consideramos precipitada e no mínimo equivocada, a afirmação pois como se pode se afirmar o banditismo ou a terra sem lei neste período? O que se pode afirmar é que a conjuntura anterior caracterizava-se pelo mando dos grupos representados pelos fazendeiros locais, cuja influência foi modificada com a chegada dos Governadores. Para d’Acampora (2012), “a criação do Território Federal do Rio Branco (1943), chamado posteriormente de Roraima (1962), fazia parte do programa de integração da Amazônia à esfera nacional, pautada pelo governo Getulista como proposta de crescimento”.

É importante considerar a forma de nomeação desses Governadores, que eram escolhidos pelo detentor do poder supremo federal, o Presidente da República, o qual, por sua vez, obedecia, na sua grande maioria, a indicações políticas. Marcadamente isso possibilitava a influência de políticos, considerados por vários autores que já escreveram sobre esse período, “estranhos”, “forasteiros” que, no jogo político, indicavam seus apadrinhados. Esses Governadores eram considerados alheios à realidade do recém-criado Território Federal do Rio Branco. Pelo menos essa é

³ Jornal O Átomo, Boa Vista, 04/09/1954.

uma visão dos ditos “pioneiros”, que se intitulavam agora os donos dessas terras e já merecedores do título de “nativos”.

Para Martins (2010), essa discussão girava em torno da construção de uma “elite tradicional”, ou seja, de uma elite formada pelos membros fundadores ou desbravadores. Vão merecer um destaque significativo na historiografia primária, ou denominada pela autora de memorialista, de “filhos da terra”. Na prática, esse grupo seria formado pelos ditos pioneiros (militares e fazendeiros), no primeiro momento, e pelos funcionários públicos e comerciantes que se estabeleceram no Território, amalgamando assim o direito, não só do *status* a eles conferido, mas o poder político e econômico, em detrimento dos indígenas e migrantes de “segundo escalão”.

Outro fator presente neste contexto era relacionado ao curto período de tempo em que os governantes permaneciam no Território. Essa característica prevaleceu à grande maioria dos Governadores nomeados, sobretudo no período compreendido entre 1943 e 1964⁴. A criação dos novos Territórios Federais, incluindo aí especificamente o Território do Rio Branco, respondia a essa nova conjuntura de integração e ocupação dos denominados espaços vazios, pensamento este que perdurou durante muito tempo na cabeça dos políticos brasileiros em relação à Região Amazônica, legitimando e justificando as políticas integracionistas.

Para Vargas a Amazônia se apresentava como uma região com papel estratégico, portanto, necessitada de modernização da sua economia. Para isso, acenara às elites e a trabalhadores sobre o papel de levar adiante esse projeto. Freitas (1997) e Santos (2004) salientam essa perspectiva integracionista do governo varguista, que estava baseado na proposta de ocupação dos “vazios demográficos”, sem levar em consideração as diversas etnias indígenas, reforçando a lógica da segurança nacional e da aproximação com os países vizinhos do continente sul-americano.

O discurso da integração nacional, que assume forma elaborada no início dos anos 70, ajuda a desvendar o papel da territorialidade na construção do autoritarismo brasileiro. A incorporação de “espaços vazios” ao domínio da nação foi parte essencial do projeto geopolítico de modernização e de ascensão a potência regional, revela um novo significado do território na mediação entre Estado e sociedade. Ele “é um recurso simbólico de formação do indivíduo coletivo, em detrimento de uma comunidade nacional de cidadãos” (BECKER, 2003)

⁴ Conforme o relatório do então Governador Major José Maria Barbosa, datado do ano de 1958, essa alternância de Governadores já apontava as ferrenhas disputas entre os grupos locais, como se pode verificar no trecho do relatório. “E assim se explica porque apenas catorze anos de vida administrativa teve o Território do Rio Branco nada mais nada menos de onze Governadores titulares, sem contar os interinos. Uma luta constante e sem trégua permanece sempre acesa entre as facções partidárias, visando a exoneração e a nomeação de administradores a seu contento, em que pese o conhecimento geral de que o cargo de Governador do Território e de exclusiva confiança e direta nomeação e demissão do Presidente da República.

Essa política nacional de ocupação dos denominados “vazios demográficos” possibilitou o surgimento desses grupos de interesses políticos em busca de afirmação na nova conjuntura política eles almejavam ocupar espaços políticos institucionais do que mais tarde seria transformado em Estado da Federação. E é nesse contexto que a política de migração incentivada pelo Governo Federal, através dos seus mecanismos, corroborou para a efetivação da formação de uma significativa massa migratória que atendia às perspectivas desenvolvimentistas da política de integração da Região Amazônica. Proposta iniciada com o Governo Vargas e, ao mesmo tempo, que se criaram as massas para a formação de um contingente eleitoral.

O primeiro Governador indicado para comandar o território recém-criado foi o carioca capitão Ene Garcez. Acostumado a trabalhar em regiões de fronteiras, ele havia conhecido o presidente Getúlio Vargas em Rondônia na época da visita do presidente a Amazônia. Segundo relata o próprio Ene Garcez, citado por Freitas,

[...] sempre que eu conversava com o presidente, ele tocava no assunto. Precisava nomear alguém para o Rio Branco. Até que, em abril de 1944, eu me ofereci para ir ser Governador, do Rio Branco. Ele não me convidou, eu é que de tanto ouvir o Presidente falar no assunto comigo, resolvi apresentar-me para ser Governador e fui nomeado no dia 19 de abril, dia do aniversário do presidente (1993, p.34).

No entanto, uma fonte oral que presenciou grande parte de fatos da história política local afirma que, antes do capitão Ene Garcez dos Reis, havia sido indicado outro Governador para implantar o governo do Território Federal do Rio Branco, como se pode verificar no seu depoimento:

[...] A vida então se desenvolvia, diante dessa realidade, e eu ainda vivi e convivi com isso, em 1944 nós fomos surpreendidos com essa verdadeira bomba que foi, fomos transformados, eu era menino, mas me lembro o que foi a chegada do primeiro Governador, o capitão Ene Garcez dos Reis. Então eu quero dizer o seguinte à figura desse homem tem que ter um relevo especial na nossa história, ele implantou o governo do território, e foi um feito heroico, porque observe bem o território foi criado em 43 o presidente criou o território em 43, o Governador só chegou em 44 eu sempre me questionei isso, por que... passou um ano e por fim eu tive a oportunidade de perguntar a ele mesmo, quando eu era prefeito o trouxe aqui para fazer uma visita, foi a única vez que ele veio aqui, eu e o Ramos Pereira, o homem a que nós devemos quase tudo e ele veio, para nós foi uma grande honra e eu perguntei dele. E veja bem o que ele me disse, porque ele era homem de confiança de Getúlio Vargas ele trabalhava no gabinete do Getúlio Vargas, era o homem de estreita confiança de Getúlio Vargas, o que ele me disse, ele via a angústia do presidente em encontrar alguém para governar o território. Ele convidou várias pessoas para ser o Governador e ninguém aceitava até que por fim um aceitou infelizmente ele me disse o nome e eu não guardei o

nome, um aceitou e veio e quando o avião da FAB pousou aqui que ele viu o que era Boa Vista e o que era Roraima ele voltou no mesmo avião, ele não encarou esse desafio Boa Vista era um vilarejo de taipa de palha, e o foco de doenças tropicais essa que é a verdade. Eu me lembro que quando menino aqui as mulheres quando iam jantar elas enrolavam as pernas com um lençol, pois eram nuvens de carapanã. Isso aqui era cheio de lagoas e no inverno... o Ene Garcez chegou aqui e abriu saneou construiu valas fundou tudo isso, foi ele que fez, então foi ele que se apresentou quando viu a angustia do presidente com a situação de ter criado o território e não ter ninguém para instalar ele se ofereceu espontaneamente, ele veio para esse desafio e ele implantou o território, nós devemos a ele eu me lembro da figura dele e depois quando ele esteve aqui nós já éramos prefeito, eu me lembro da figura dele ele se tornou muito amigo do meu pai, aqui só tinha duas casas de alvenaria era a prelazia e a casa do meu pai, havia uma terceira era a casa do coronel Adolfo Brasil, mas não sei porque... então ele pediu a prelazia e a casa do meu pai para implantar o governo porque não tinha outro lugar só se instalasse debaixo da mangueira. Precisava colocar as repartições do governo e nós fomos morar num sítio aqui na mecejana que era tudo muito longe nós tínhamos um sítio ali mais ou menos onde hoje é o Gresbe, papai comprou alugou não sei, mas era casa de palha todas as casas aqui eram casas de palha tinham umas casas de alvenaria, mas eram pequenas, bom esse homem ele implantou ele governou um ano e meio e tudo que nós tivemos nos vinte anos de 44 a 64 tudo que nós tivemos foi esse homem que deixou praticamente. Ele foi o primeiro Governador do território e você vê hoje ainda é possível você ver que foi a visão desse homem que o empenho e a dedicação com que ele veio para essa missão⁵.

Na memória do entrevistado percebe-se uma riqueza de informações acerca do período vivido, e também um saudosismo que busca enaltecer a figura do Governador Ene Garcez no aspecto, de pioneiro, desbravador, a quem se deve os feitos inaugurais da construção das estruturas, dos arroteamentos, dos saneamentos. Esses aspectos aparecem na sua memória como grandes feitos, como ações heroicas de uma missão cumprida. Mas que isso, a surpreendente revelação de que outro nome, outro Governador anterior a Ene Garcez foi indicado para instalar o governo e que, ao chegar ao Território, desistiu e retornou à capital. Essa informação não aparece em nenhum outro registro da história local.

Ao chegar a Boa Vista, o capitão Ene Garcez se instalou na Prelazia⁶, o único prédio da cidade capaz de sediar o governo naquele período, a pedido dos coronéis Adolfo Brasil e Homero Cruz, figuras influentes da época, e politicamente em lados opostos. Mas neste momento, eles se uniram com esse intuito, considerando este ser o único local possível na época para abrigar o governo (FREITAS, 2003). Logo em

⁵ Entrevista com o ex-prefeito de Boa Vista e ex-secretário geral do governo do Antigo Território Federal de Roraima Júlio Martins, em sua residência. (23\10\2013).

⁶ Este ainda é um prédio pertencente a Igreja Católica, construído em 1926 pela Ordem Beneditina que esteve no Rio Branco de 1909-1949, período em que deixou inúmeras construções que hoje fazem parte da arquitetura da cidade.

seguida, o então Governador Ene Garcez, buscou organizar administrativamente o seu governo através do Decreto de nº 1, de 21 de novembro de 1944. (Diário Oficial, Novembro de 1944). Nesse Decreto foram instituídos os seguintes Departamentos:

- I- Departamento do Serviço Público (DSP)
- II- Divisão de Saúde
- III- Divisão de Instrução – DI
- IV- Divisão de Assistência e Proteção a Infância e Juventude – DAPIJ
- V- Divisão de Produção – DP
- VI- Divisão de Obras e Serviços Industriais – DOSI
- VII- Divisão de Segurança e Guarda Territorial – DSGT⁷.

A criação do Território Federal do Rio Branco (1943), depois mudado o nome para Roraima (1962), fomentou o processo de migração, pois era necessário “ocupar” as novas áreas com projetos de assentamentos e colonização, dentre os quais destaca Freitas o projeto do engenheiro agrônomo Valério Magalhães, roraimense, formado na Escola de Agronomia de Manaus, que, ao assumir a Divisão de Produção Terras e Colonização (DPTC), e depois a Secretaria Geral do Território, iniciou o maior programa de colonização até então conhecido na região. Este programa, executado entre 1951 e 1952, servia de diretriz para as políticas de migrações formadoras das primeiras colônias agrícolas no então Território Federal do Rio Branco, como ressalta Barbosa (1958). “As colônias agrícolas de Fernando Costa, Braz de Aguiar e Coronel Mota, abrigam atualmente 219 famílias, com população de 1.258 habitantes, apresentando neste exercício, considerável rendimento de trabalho, que em alguns gêneros, ultrapassou de cem por cento a produção de 1957, além das novas lavouras surgidas”⁸.

O primeiro projeto de colonização visava garantir a vinda e a permanência de migrantes, pois consistia na entrega de benefícios que começava no Estado de origem, como a passagem, terra, transportes, sementes e até uma quantia em dinheiro para o colono subsistir nos primeiros meses na sua nova “casa”. Esse processo contribuiu para um pequeno, mas significativo desenvolvimento de colônias, pois antes dele os únicos núcleos populacionais existentes eram Boa Vista e Caracará. Como podemos observar no relatório do Governador Major José Maria Barbosa, “O Território Federal do Rio Branco até 1955 possuía apenas um município, Boa Vista. Por

⁷ Decreto Nº 1 de 21 de novembro de 1944, organiza em caráter provisório a administração do Território Federal do Rio Branco.

⁸ Relatório oficial do então Governador Major José Maria Barbosa ao presidente da República Juscelino Kubitschek em 1958.

força da Lei nº 2.495, de 27 de maio de 1955, foi criado o município de Caracarái, cuja instalação se deu em janeiro de 1956⁹.

Nesse ínterim, a migração para o então Território Federal do Rio Branco (1943), depois Território Federal de Roraima (1962), foi intensificada a partir do final da década de 1970, incentivada pela abertura da BR 174, Manaus\Boa Vista (1977), e, sobretudo no início da década de 1980. A antiga colônia agrícola Fernando Costa (1951), emancipada em 1982, recebeu o nome de Mucajaí, formada pelo Projeto de Assentamento Rápido (PAR), realizado pelo governo do Território Federal de Roraima, Ottomar de Souza Pinto, através do Instituto de Terras de Roraima (ITERAIMA) (FREITAG, 2208).

Cavalcanti (1994) e Barros (1995) analisam os aspectos de colonização do Território em meados do século XX, com um constante processo de extensivo adensamento na Região, com os assentamentos de colonos e a transformação de vilas¹⁰,

Ao longo das décadas recentes, os campos e savanas se foram mais e mais adensando com fazendas e pequenos aglomerados, e os projetos de colonização foram se instalando nas zonas circundantes de transição para a floresta, como o Projeto Confiança, e vários outros na década de 1950, como a “colônia de Mucajaí”, a do Taiano e de Cantá (BARROS, 1995: p. 69).

A Luta Pelo Poder

Nos primeiros anos do século XX, Roraima era composta por uma pequena elite branca, pobre, descapitalizada, sendo a maioria formada por famílias dos chamados “pioneiros¹¹”, ou seja, os primeiros não indígenas que aqui chegaram, além dos indígenas, que não podemos quantificar devido à escassez de documentos. O primeiro destes grupos, no período anterior à criação do Território não, fazia oposição ao poder federal, sendo fiel e passivo aos seus objetivos (OLIVEIRA, 2003). “As brigas

⁹ Idem.

¹⁰ O I Plano de Desenvolvimento de Roraima de 1980, em seu diagnóstico também enfatizava esse processo de adensamento, cujas bases processava uma pequena urbanização, ou seja, dos núcleos ou vilas. “Em termos de aglomerado urbano, a tendência é a cidade de Caracarái ficar populacionalmente inferiorizada ao núcleo urbano de Mucajaí” (I Plano de Desenvolvimento de Roraima, I PDR. Ministério do Interior Governo de Roraima, Boa Vista 1980).

¹¹ Para Martins, a historiografia denominada de memorialista, ou seja, os primeiros escritos sobre a região ou Território, feitas por membros que ocuparam cargos no governo do ex-Território, buscam exaltar as chamadas famílias tradicionais, os desbravadores que merecem todo o crédito pela construção da sociedade. Estes filhos da terra ligados diretamente a criação de gado são também os membros merecedores das benesses na construção do estado.

políticas entre o Deputado Félix Valois de Araújo e seus opositores marcaram época” e mostram um cenário bem evidente de conflitos políticos. Para Santos (2004), Valois procurou criar a sua própria base de poder, mesmo apoiando o Senador Vitorino Freire. Nesse ínterim, foi eleito duas vezes Deputado Federal, conseguiu também a nomeação de seu genro, José Maria Barbosa, para Governador do Território.

Nesse contexto, se desenvolveram as disputas dos grupos de interesse pelo poder local. Naquela conjuntura, como até hoje não bastava o cargo de Governador, dada a importância o cargo de Deputado Federal, que era a única ligação do então Território com as esferas do poder central. No jogo das lutas políticas percebe-se que a questão central que vai se desenvolver no cenário local, é a efetiva busca de controle dos recursos da organização jurídico-política do Estado. Todavia, a consolidação do poder a que almejavam os diferentes grupos, só serão possíveis dentro de um quadro construído através, não só no aspecto jurídico-político, mas também da capacidade de mediá-los através acordos tácitos, cujas ações se operam no controle de recursos políticos.

No antigo Território havia grupos de pressão bem definidos os “pioneiros” e os “governistas”. Apesar das diferenças logo apresentar-se-ão politicamente imbricados na disputa pela máquina governante, que possibilitará uma “carreira política” no futuro Estado. Para Cardoso (2012).

Se as personagens em presença (indivíduos, grupos, partidos, homens políticos) nada tiverem a trocar, não poderão entrar em uma relação de poder, isto é, uma relação de força de que não é possível para qualquer das partes em presença retirar-se, mas na qual ninguém pode estar totalmente privado, pois, se assim, teríamos saído da esfera propriamente política (CARDOSO, 2008. pp 41-42).

Essas disputas políticas e a busca pela hegemonia no Território possibilitam compreender a tendência pela prática do clientelismo na esfera executiva e legislativa do ex-Território, bem como seu continuísmo na criação do Estado de Roraima. A luta pelo poder político que se travou desde a criação do Território Federal do Rio Branco caracteriza-se pela formação de grupos locais, que inicialmente se depararam com a imposição do governo central na indicação de Governadores alheios aos problemas regionais, sem nenhum conhecimento prévio, seja geográfico, social e político do Rio Branco (FREITAS, 1993).

Nesse contexto, importantes grupos políticos emergiram dessas disputas e novos atores se tornaram figuras influentes no cenário político nacional como o Senador, pelo Estado do Maranhão, Vitorino Freire, que indicava Governadores para

o Território. Esses últimos administravam com apoio do Deputado Federal, única voz entre o governo do Território e o Governo Federal. Os dois principais grupos que aqui se instalaram eram os valoaristas, ou seja, aqueles que estavam ligados ao Deputado Felix Valois, Governador indicado na época pelo Senador Vitorino Freire, sendo o segundo a governar o Território, um homem influente, cujas ações frente ao governo lhe renderam a eleição para Deputado Federal no pleito de 1950. O outro grupo era a Frente Única, formada pelos seguintes partidos: Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), Partido Social Democrático (PSD) e União Democrática Nacional (UDN), e faziam oposição a Félix Valois, conforme citado no relatório do Governador Major José Maria Barbosa:

Em março deste ano, muito antes da época determinada em lei para o desenvolvimento da propaganda eleitoral (três meses anterior ao pleito), já os altos falantes da propaganda partidária de meus adversários e opositores, liderados e orientados exatamente pelos ladrões de verbas apontados a justiça: Tekton Construtora e Rio Branco Ltda. Instalados no prédio onde se estabelecia esta última, dava início a uma campanha virulenta, contra o mau governo e os que me apóiam, e principalmente contra o Deputado Felix Valois de Araújo, amparo de minha administração no Legislativo Nacional, que, por seu inegável mérito e incansável trabalho em prol desta Unidade, teve da minha parte e da parte do povo leal e agradecido do Rio Branco, o seu nome novamente apresentado ao eleitorado riobranquense, como sendo digno por todos os títulos, de continuar exercendo o mandato de representante deste Território, na Câmara de Deputados, por mais um período legislativo¹².

A disputa era travada pela hegemonia política do território. Nesse contexto, o Deputado Félix Valois sofreu uma forte oposição em 1953, ano em que a Frente Única enviou um relatório ao Ministro da Justiça Francisco Negrão¹³, com denúncia de irregularidades no governo Aquilino Duarte, apadrinhado de Félix Valois. Este fato acabou derrubando o então Governador. Francisco Negrão foi substituído por Tancredo Neves no Ministério da Justiça, que após 15 dias no cargo exonerou Aquilino Duarte nomeando, em seguida, o roraimense José de Araújo Neto. O novo Governador enfrentou uma forte oposição do Deputado Felix Valois, que se fortalecia

¹² Relatório do então Governador Major José Maria Barbosa ao Presidente da República Juscelino Kubitschek, no ano de 1958.

¹³ Nesse documento datado do dia 20 de maio de 1953, essa frente denuncia o que eles definem como “intromissão do senhor Felix Valois”, pois, segundo os denunciantes, o Governador Aquilino Duarte não possui nem o primeiro ano primário, como se pode observar em trechos, do referido documento. “Em 18 de abril próximo findo, as seções dos Partidos políticos do Território do Rio Branco, PTB, PSD, UDN e PSP, dirigiram a Vossa Excelência, por intermédio do Sr. Ministro da Justiça, uma representação sobre a crise político-administrativa reinante naquela unidade da federação, decorrência que é, por um lado, da inépcia e servilismo do Governador, (o Sr. Aquilino Duarte não possui sequer o primeiro ano primário sendo, conseqüentemente, incapaz para o exercício de tão alto cargo)”. Ofício enviado ao Presidente da República, 20 de maio de 1953, assinam os representantes dos Partidos PTB, PSD, UDN e PSP.

com as brigas internas da Frente Única. E essas divergências da Frente Única acabaram se transformando subgrupos dissidentes, que fortaleceu a vitória de Valois nas eleições de 1954, para Deputado Federal¹⁴.

Os conflitos que foram gerados no bojo das disputas mostram claramente os grupos de interesses, que se pautavam especificamente pela ambição pelo poder político local do antigo Território. Disputas estas que vão permanecer quando da criação do Estado de Roraima, uma vez que a máquina estatal representava para esses grupos fonte de recursos econômicos e políticos a serem usufruídos pelas frentes vencedoras nos diferentes pleitos eleitorais. E em busca desse poder se travaram disputas ferrenhas, jogos de acusações e pactos, que na história de Roraima se confundem entre os que outrora são “inimigos”, e em outro momento do jogo político, são “aliados”. Mas, os conflitos da década de 1950, destacam-se as acusações de ambos os lados, da Frente Única e do Deputado Felix Valois. Para compreender o cenário político onde emergiram tais conflitos, o jornal torna-se uma fonte útil, pois pode-se analisar a partir dos discursos, as diferentes posições as diferentes falas colocadas bem como parcialidade a determinado lado deste conflito por parte do periódico analisado.

A manchete do jornal O Átomo, de 21 de março de 1953, “Firmado acordo entre todos os partidos locais para o estabelecimento de uma frente única de combate ao Deputado Felix Valois”. Segue a seguinte reportagem no periódico:

Foi aprovado com alterações não essenciais, o esboço de convênio interpartidário, tendo em vista a formação de uma coligação sob a designação de Frente Única Democrática, com a finalidade de reunir todos os partidos existentes nesse Território para, em conjunto, se oporem a reeleição do atual representante do Rio Branco na Câmara Federal, combatendo igualmente sua situação na administração local. Firmaram o documento o PTB, a UDN e o PSD, já tendo mesmo seguido, via aérea para o Rio, a fim de receber a assinatura da comissão reorganizadora do PSP¹⁵.

No mesmo periódico, o Deputado Felix Valois contra-ataca as declarações de seus opositores em comício público, como anotou no mesmo jornal em manchete: “O Deputado Felix Valois em praça pública: ‘Comício contra a Frente Democrática’”. O jornal traz nessa matéria um resumo do discurso do então Deputado:

¹⁴ Após a apuração dessa eleição tivemos o seguinte resultado: Felix Valois de Araújo (1053 votos), Clóvis Nova da Costa (954 votos), Valério Calda de Magalhães (914 votos), Paulo Sóter da Silveira (388), num total de (3.279 votos). Jornal o Átomo, 16 de outubro de 1954.

¹⁵ Jornal O Átomo, Boa Vista, 21 de março de 1953.

A noite de sábado realizou-se, na praça São Sebastião, o comício organizado pelo Deputado Felix Valois de Araújo.

Como sempre, aquele ilustre parlamentar discorreu longamente sobre a atuação política de seus adversários, muitos dos quais foram fortemente atacados. Procurou com a conhecida eloquência que lhe caracteriza responder as acusações que lhe foram feitas pelos oradores da Frente Única Democrática, na noite da véspera, naquêle mesmo local.¹⁶

Mesmo trazendo uma espécie de revide, ou proporcionado espaço para o então Deputado Valois, percebe-se por parte do jornal *O Átomo* uma verdadeira campanha contra Valois, como fica claro no texto da seguinte matéria, decorrente do advento das eleições,

“O Dia da Libertação do Rio Branco”

O próximo dia 3 de outubro. Às urnas eleitores brasileiros conscientes, que amam essa Terra, para ajudarem a salvar nosso querido Rio Branco da confusão, da discórdia, da intriga, do ódio, da calúnia, da pornografia, da intranquilidade, da miséria, da fome, oriundos de uma péssima representação na Câmara de Deputados! – O povo dá, mas o povo tira! Isso aqui não será mais propriedade do Valois_ Batido nas urnas, o célebre professor que infelicitou o Rio Branco, por 4 anos, voltará para as suas aulas e rendosas corretagens! – Livrai-nos Deus, Nosso Senhor, para sempre, desse castigo terrível que é ser dominado por Valois por tanto tempo¹⁷

No mesmo contexto, várias matérias são disponibilizadas aos opositores de Valois para dar respostas ao que segundo o jornal chama de ataque, como podemos observar nas manchetes: “Defende-se o Sr. Antonio Martins seu revide aos ataques do Deputado Valois, revida Dr. Valério Magalhães as acusações do Deputado Valois, sua defesa enviada para ser lida na câmara¹⁸”.

Objetivamente se produziu no Território Federal do Rio Branco a formação de dois grupos principais a partir da influência Vitoriana com a indicação de Félix Valois para Governador. Este depois voltou para ser eleito Deputado Federal pelo Território do Rio Branco, já que com o primeiro Governador Ene Garcez não se formulou nenhum interesse de cargo político ou formação de grupo político no término do seu governo.

Portanto, o Grupo denominado Frente Única se formou por representantes da elite local e tinha como objetivo derrubar o Deputado Félix Valois, elegendo um de seus representantes para Deputado Federal. Aqui podemos apontar que se configura

¹⁶ Jornal *O Átomo*, Boa Vista, 01 de maio de 1954.

¹⁷ Jornal *O Átomo*, Boa Vista, 30 de setembro de 1954. (No mesmo periódico observa-se inúmeras matérias de repúdio a atos de Valois feitas pelos seus opositores)

¹⁸ Jornal *O Átomo*, Boa Vista 20 de junho de 1953.

a concepção de Pareto das sociedades bipolarizadas em duas elites que desempenham um papel de influência, ou seja, a governante e a não governante (PARETO *apud* GRYNSZPAN, 1999). De um lado estava à elite local, distribuída nos partidos políticos PTB, PSD e a UDN, ávidos pelo comando político do então Território Federal do Rio Branco, e de outro lado, o grupo dos forasteiros que ganharam força com a conjuntura nacional de indicações política dos futuros Governadores do Território (CASTRO, 1995).

O Vitorianismo como Força Política dos Forasteiros

Dentro do processo de nomeações de Governadores para o Território Federal do Rio Branco, destaca-se a figura de Vitorino Freire, Senador do Estado do Maranhão. Vitorino indicou para governar o Território cinco Governadores. E essa influência do Senador maranhense talvez possibilite compreender a estreita relação do Estado do Maranhão com a formação da população do Território do Rio Branco, engrossada por migrantes maranhenses, intensificada com o fenômeno da febre do ouro a partir da década de 1980¹⁹.

Para trabalhar as forças políticas do antigo Território Federal do Rio Branco, como elemento de compreensão dos novos grupos políticos do Estado de Roraima, não se pode deixar de abordar um aspecto importante nesta construção histórica da política “roraimense”. Esta trata de influência de um político conhecido no cenário nacional, o senador Vitorino Freire: pernambucano nascido na Fazenda Laje da Raposa, no município de Pedra, Freire havia apoiado o Governo Federal na Revolução Constitucionalista de 1932²⁰. Com a vitória deste, Vitorino ganhou prestígio e um cargo no Departamento Nacional de Saúde Pública. Logo depois foi enviado para ocupar cargo de chefia no Estado do Maranhão, e logo se tornou responsável pela condução da política estadual e pela organização dos quadros do Partido Social Democrática (PSD)²¹, base de apoio de Getúlio Vargas²².

¹⁹ Sobre o processo do “boom” do ouro no antigo Território Federal de Roraima, ver o trabalho da professora Francilene Rodrigues dos Santos. (Garimpendo a Sociedade Roraimense: Uma Análise Sócio-Política) e Cida Maria Lima da Silva, (Vida Garimpeira: garimpo de Roraima - década de 80).

²⁰ No dia 9 de julho de 1932, São Paulo levantou-se em revolta armada, a rebelião foi imediatamente batizada de Revolução Constitucionalista e a cidade de São Paulo mobilizada para uma guerra civil em larga escala. Fábricas foram apressadamente convertidas para produção de munição bruta (SKIDMORE, 1982, p. 37).

²¹ Vale salientar que Valois, primeiro Governador indicado por Vitorino Freire rachou politicamente com seu mentor Vitorino Freire, responsável político pelo PSD, no Estado do Maranhão, cuja diretoria do então Território fazia oposição ao Deputado Valois, que passou pelo PSP e depois pelo PTB. Ver notícia com a seguinte manchete, “PSD Repele o Senhor Valois”. *Jornal O Átomo* (07/03/1954).

²² *Jornal O Átomo*, Boa Vista, 15 de novembro de 1953.

Vitorino se empolga e candidata-se a Deputado, mas perde a eleição e o espaço político, tendo que retornar ao Rio, no entanto, sua estadia lá foi por um período curto, retornando ao Maranhão em 1936 para assumir a chefia do executivo. Entretanto, com a instalação do Estado Novo por Getúlio, é nomeado um interventor para o Estado do Maranhão, alijando Vitorino do poder.

Com o fim da ditadura de Vargas, em 1945, Vitorino Freire retorna mais uma vez ao Estado, assumindo novamente o PSD, assegurando uma vitória expressiva ao então candidato à Presidência da República Eurico Gaspar Dutra apoiado por Getúlio, fazendo com que ele ganhe respaldo do novo governante, ganhando *status* nacional, e um grande poder no Maranhão. Nesse contexto nada acontece nesse Estado sem a sua chancela, de 1945 a 1948²³.

A figura de Vitorino Freire teve importante papel na trajetória política do recém-criado Território do Rio Branco como relata Freitas: “com a deposição de Getúlio Vargas e a eleição do General Eurico Gaspar Dutra para Presidente da República pelo PSD, aflorou no Território a figura do Senador Vitorino Freire, influente político do Maranhão. Este homem sem nunca ter vindo ao Território indicou diversos nomes dos seus amigos para o cargo de Governador do Território Federal do Rio Branco” (1993, p.98).

Apesar da escassez de fontes acabamos encontrando uma ação mais explícita politicamente da elite local, que desencadeou o conflito mais evidente entre as famílias tradicionais e os Governadores. Esse evento ocorreu sob o comando do senhor Adolfo Brasil, que liderou um protesto contra a urbanização do Cemitério do Alto do Bode em Boa Vista. O senhor Adolfo Brasil escreveu um manifesto onde exaltava os pioneiros que ali estavam sepultados e a forma desrespeitosa e ultrajante que estavam sendo tratadas suas lembranças com a construção de casas cada vez mais próximas do cemitério. E assinou, em nome das mais importantes famílias locais: dos Magalhães, dos Mota, dos Brasil, dos Coelho, dos Oliveira, dos Souza, e de outras ilustres famílias (FREITAS, 1993).

Entretanto, Freitas ressalta que, nesse primeiro momento político do Território, as forças locais ficaram distantes efetivamente do processo eleitoral, “o que é de se lamentar no episódio das eleições de 1950 é que as forças políticas locais não tenham se levantado e apresentado nome ou nomes da terra para ocupar o espaço político. No Território, ontem como hoje, a história vem se repetindo muitas vezes” (1993, p. 84). Com relação à eleição de 1950, o autor tem razão já que é fato a ausência de um nome local para as eleições para Deputado. No entanto, esse cenário foi totalmente

²³ Biografia do Senador Vitorino Freire. Disponível em: <<http://www.cpdofgv.com.br>> Acesso em: 07 de julho de 2008.

modificado nas eleições posteriores, pois na eleição de 1954, esse grupo, já organizado em uma frente opositora denominada Frente Única Democrática, apresentou candidatura ao referido cargo eletivo.

Durante um bom período o Deputado e ex-Governador Félix Valois que fazia parte dos apadrinhados de Vitorino Freire, mandou na política local. Desfrutando de grande influência elegeu para Deputado Federal durante seu governo o Senhor. Antonio Augusto Martins, em 1946. Pouco tempo depois Martins, acabou rompendo com ele, não conseguindo sua reeleição em 1950, quando perdeu para o próprio Valois. A ruptura de Valois com o seu mentor Vitorino Freire não demorou, e ocorreu devido a sua mudança de partido quando foi considerado infiel pelo mesmo. Logo, Vitorino Freire, iniciou uma perseguição a Valois e ao então Governador Aquilino Duarte que era seu amigo²⁴.

Essas divergências entre Valois e Vitorino fizeram com que os representantes das forças políticas locais organizassem um bloco político para o enfrentamento ao seu poderio, ou seja, derrubá-lo do poder, junto com o Governador Aquilino Duarte. Foi então que surgiu a Frente Única, que era composta por PTB, PSD e a UDN, já citada anteriormente. Nasce então uma significativa disputa política no Território, que objetivava dominar o poder político local. Nos deparamos, então com, o elemento fundamental da disputa das elites dentro de um espaço institucional. Pois é ele que possibilita a esses grupos de interesse a prática de troca e benesses. E essa elite que durante toda a história da formação, seja geográfica ou sócio-política de Roraima, vai se beneficiar das instituições do Estado, como exemplifica Pareto.

Pelo efeito da circulação das elites, a elite governamental se encontra em um estado de transformação lenta e contínua. Ela corre como um rio, a de hoje é diferente daquela de ontem. De tempos em tempos se percebem perturbações bruscas e violentas, semelhantes as inundações de um rio. Em seguida, a nova elite governamental recomeça a modificar-se lentamente, o rio retorna ao seu leito e corre lentamente. (PARETO, *apud* GRZYNSZPAN).

O vitorianismo foi nesse período, o elemento que desenvolveu-se através da personificação de uma figura que, mesmo distante do Território Federal do Rio Branco, se tornou responsável pelo destino da população que aqui habitava. Mais que isso, ele instigou a busca por espaço político dos considerados “nativos” e serviu de exemplo para outros líderes que passaram pelo governo do Território. A influência de Vitorino Freire perdurou até 1964, direta e indiretamente, pois em alguns momentos os indicados a Governador do Território, já eram indicados por figuras ligadas a ele.

²⁴ Jornal O Átomo 24 de outubro de 1953.

Entender como esses grupos conquistam a hegemonia política estadual e se revezam em diversos tempos nas principais cadeiras do poder legislativo e executivo do Estado de Roraima, desde a sua criação, torna-se condição *sine qua non* para perceber a atual conjuntura política do Estado de Roraima. Neste aspecto nossa pesquisa busca compreender a formação e atuação dos grupos políticos, ou grupos de pressão cuja força se desenvolve a partir de ações de clientela no jogo político local, remonta a própria formação da sociedade riobranquense, caracterizada pelo coronelismo dos primeiros fazendeiros, pela criação do antigo Território Federal do Rio Branco, numa possibilidade ou impossibilidade de formação de uma elite local²⁵.

Para pensar essa perpetuação dos grupos de poder cabe uma análise na própria constituição das elites, trabalhada por Pareto em *Trattato de Sociologia Generale*. Para ele a ideologia serve para a defesa dos interesses particulares, isto é, de um grupo com interesses específicos (PARETO, 1916). Para Pareto, há três tipos de teorias: a objetiva, a subjetiva e a utilitária. A nosso ver, as teorias que se enquadram para os grupos locais são as duas últimas, ou seja, almejam se perpetuarem no poder, no campo ideológico. Neste contexto, a teoria das elites²⁶ suscitada pelo pensador e historiador italiano do século XX, aproxima-se do contexto político apresentado em nossa realidade.

Destarte, parece que as elites têm como característica principal a organização, e essa organização denota um caráter de sublimação as massas dispersas, um caráter de divindade e supremacia, cuja prática cria uma legitimidade social. Esse mesmo pensador fala que só existem na sociedade duas classes de pessoas: os governantes (elite detentora de poder político) e os governados (o restante da população)²⁷. Obviamente que, na conjuntura local escopo de nossa análise, não vale a ortodoxia das teorias acerca das elites analisadas pelos pensadores aqui citados. Todavia explicitamente aparecem os elementos dessa teoria na condução política, social e econômica da sociedade riobranquense, e cujas evidências mais sedimentadas espera-se encontrar no campo das pesquisas que se seguem.

²⁵ Parece um termo mais apropriado para esse caso seja Grupos de Pressão, ou uma “Elite composta a priori pelas famílias tradicionais ligadas à pecuária e ao serviço militar no vale do Rio Branco. Posteriormente a dinâmica desses grupos foi transformada com a chegada do poder federal. No jogo político aqui estabelecido esses novos atores vão se tornar decisivo na construção do aparelho burocrático do Estado. Com relação ao poder pecuarista que tomou forma do poder instalado no nordeste brasileiro nos primeiros anos da formação do Rio Branco ver o trabalho do professor Carlos Alberto Cirino (A “Boa Nova” na língua indígena: contornos da evangelização dos wapichana no século XX), que dispõe grande parte de seu trabalho a esta análise

²⁶ A constatação de que, em toda sociedade, haveria sempre uma minoria detentora de poder e uma maioria privada dele.

²⁷ MOSCA *apud* MALFATTI, Selvino Antonio. A Teoria das elites como uma ideologia para a perpetuação no governo. Artigo Científico Universidade de Santa Maria, RS, 2011.

Nesse quadro, percebe-se a ausência de propostas ou um projeto político dos grupos que se intitulavam pioneiros, os conflitos aqui emergidos operam, *a priori* sob a ótica de interesses imediatistas entre os denominados “pioneiros” e os representantes da nova ordem política com a criação do Território Federal do Rio Branco, cujos interesses em determinado período, se juntam com os antigos mandatários para forjarem, assim, o poder do futuro Estado da Federação.

Considerações finais

Na busca para desvelar a miopia acerca da história política de Roraima, neste trabalho, procurei demonstrar, por meio de investigação em documentos, jornais e fontes orais, os elementos de formação e manutenção do poder político de alguns grupos de pressão e interesses que, ao longo da construção histórica, buscam por meio de práticas clientelistas, manutenção do poder nas esferas do Executivo e Legislativo. Desta forma, a instituição do antigo Território Federal do Rio Branco possibilitou criar e articular os mecanismos de poder entre os antigos mandatários e os novos líderes que foram produzidos durante a instituição do Governo Territorial.

O quadro mais marcante desse período se expressa nas disputas políticas entre os grupos denominados de nativistas, ou pioneiros, cujas bases foram forjadas na construção do cenário de uma sociedade coronelista fazendeira do século XIX e os primeiros anos do século XX, e os ditos forasteiros representados pelos governadores nomeados e sua equipe, aportados nessas terras após a criação do antigo Território Federal do Rio Branco. Desta forma, evidenciou-se uma disputa de poder político dando ênfase ao que se pode denominar de primeiro grupo político do Território do Rio Branco, os valoaristas e a Frente Única.

Essas disputas protagonizadas pelos grupos distintos e divergentes cujos representantes dividiam-se entre os membros das famílias tradicionais, já bastante tratados nas narrativas dos chamados memorialistas e os “forasteiros”, produziram os liames da nossa formação política, sob as bases do coronelismo, do nepotismo e do clientelismo, esses grupos amalgamaram as esferas de poder, costurando alianças que hora os colocavam em campos amigos e hora campos opostos, sendo que, assim como agora, o que determina essas alianças são as conveniências. Não existindo assim uma coesão durável, mas os inimigos de hoje podem tornarem-se os aliados de amanhã.

A criação do Território Federal do Rio Branco possibilitou a expansão demográfica desta região, pois o governo federal tinha como pano de fundo desta política

de integração a ocupação do que se costumou tratar aqui como “vazios demográficos”. Desta forma, já na década de 1950, se buscou implementar os primeiros projetos de colonização. O fato a ser observado ao longo desta e outras pesquisas é que, notadamente, podemos perceber mudanças significativas a partir desta política. Percebemos ainda que há muito o que pesquisar acerca desse período. Nos desafia historiar as estruturas políticas do antigo Território, assim como os diferentes atores desse processo, e aqui já está um começo.

Referências

BARROS, Nilson Cortez Crócia de. **Paisagens e Tempo na Amazônia Setentrional**. Recife: Universitária\UFPE, 1995.

BECKER, Bertha, EGLER, Cláudio. **Brasil: uma nova potência regional na economia-mundo**. 4 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

CARDOSO, Ciro Flamarion. História e poder: uma nova história política. In: **Novos Domínios da História/organizadores**, Ciro Flamarion Cardoso, Ronaldo Vainfas. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

CIRINO, Carlos Alberto Marinho. **A “Boa Nova” na Língua Indígena: contornos da evangelização dos wapischana no século XX**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2008.

FAORO, Raymundo. **Os Donos do Poder: Formação do Patronato Político Brasileiro**. 13 ed. São Paulo, 1998.

FREITAS, Aimberê. **Geografia e História de Roraima**. 5 ed, Manaus: Belvedere, 1997.

FREITAS, Aimberê. **História Política e Administrativa do Estado de Roraima**. 1943-1985. São Paulo: Umberto Calderaro, 1993.

LEAL, Victor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto**. 4 ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

LOBO JUNIOR, Manoel Ribeiro. **A Formação e Reorganização dos Grupos Políticos do Estado de Roraima (1943-1988)**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Sociedade e Fronteiras – PPGSOF\UFRR: Boa Vista, 2014.

MALFATTI, Silvino Antonio. **A Teoria das Elites como uma ideologia para a perpetuação no governo**. Artigo Científico, Universidade de Santa Maria, RS, 2011.

MARTINS, Elisângela. **Memória do Regime Militar em Roraima**. Dissertação (Mestrado em História) Universidade Federal do Amazonas – UFAM, 2010.

RÉMOND, René (org). **Por Uma História Política**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2003.

RODRIGUES, Francilene dos Santos. **Garimpendo a Sociedade Roraimense: Uma Análise Sócio-Política**. Dissertação (Mestrado Internacional em Planejamento do Desenvolvimento), Belém: Universidade Federal do Pará, NAEA, 1996.

SANTOS, Nélvio Paulo Dutra. **Política e Poder na Amazônia: O caso de Roraima (1970-2000)** – Boa Vista: Editora da UFRR, 2013.

SANTOS, Roberto Ramos. **Roraima: do pára-queda político ao clientelismo**. Textos & Debates. N.º. 5, Editora da UFRR, CCH, Boa Vista, 1998.

VIEIRA, Jaci Guilherme. **Missionários, Fazendeiros e Índios em Roraima: a Disputa Pela Terra**. Boa Vista: ed. UFRR, 2007.

ARTIGO

ENTRE O “PAU BRASIL” E AS “MUITAS ÁGUAS” OS WAPICHANA E COLONIZAÇÃO NA FRONTEIRA BRASIL – GUIANA

Para se conhecer e entender melhor os Wapichana, povo indígena que habita a região do extremo sul Guiana e do extremo norte Brasil, é importante verificar como se deu a colonização vale do Rio Branco e como ocorreram os encontros dos povos dessa região com os colonizadores ocidentais, tanto da colônia holandesa – hoje Guiana, quanto da portuguesa – hoje Brasil, desde o final do Século XVIII, a fim de comparar a maneira como cada um desses estados nacionais lidou com os índios e o processo de ocupação desses territórios.

1. *O discurso para a ocupação do Rio Branco*

O século XVIII inicia com uma demanda urgente por mão de obra indígena escrava para a região do Pará, sendo as matas do Rio Negro e o Vale do Rio Branco alternativas viáveis para suprir essa necessidade. Isto porque a modalidade de escravidão por *resgate* ou *guerra justa* encontrava respaldo na legislação vigente à época, de 28 de abril de 1688, permitindo ainda que o Estado financiasse toda a expedição para esses fins (FARAGE, 1991, p. 61).

Um encontro emblemático de uma tropa de resgate com os Manao, na foz do Rio Branco em 1725 não foi nada amistoso. Nessa ocasião foram mortos um soldado e um índio que acompanhava a tropa. Isso, bem como as queixas de violência, calamidades e desordens que estavam sendo capitaneadas por Ajuricaba, um dos principais dos Manao, (RIBEIRO DE SAMPAIO, [1775] 1865, p. 111), fez com que o Governador João da Maia da Gama enviasse Belchior Mendes de Moraes para averiguar, fazendo um levantamento acerca de toda a situação naquela cercania.

* Mestre em Sociedade e Fronteiras pela Universidade Federal de Roraima (UFRR) e Especialista em Antropologia Intercultural pela UniEvangélica.

** Doutor em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Professor do Curso de História na Universidade Federal de Roraima (UFRR).

Conforme relatório de Belchior de Moraes (FARAGE, 1991, p. 62), Ajuricaba capturava índios aldeados das missões no Rio Negro¹. Além disso, juntamente com outros principais dos Manao – os irmãos Bebari e Bejarí – estavam causando terror naquela região por meio do uso de armas dos holandeses, de quem eram acusados de serem aliados (diz-se que chegavam até mesmo a empunhar uma bandeira holandesa). Desse modo, Belchior alcança de S. Majestade a autorização para uma “guerra justa” contra aquele povo, cujo desfecho dramático pode ser percebido no relato do Intendente Geral, Ribeiro de Sampaio ([1775] 1865, p. 111-112):

[...] prisionarão o Ajuricába com mais de dous mil índios, e sendo remetido o mesmo Ajuricába para o Pará, teve a intrepidez de causar na canoa huma sobrelevação Unido e conjurado com os mais prisioneiros que nella hião, de sorte que, ainda assim prezo mostrou tal animo, e esforço, que foi necessário grande fortuna, para se apaziguar o motim: porem o Ajuricába vendo impossibilitados os meios de se ver livre da prisão, e obrigado a ceder á sua infelicidade, com incrível resolução, e animo se lança com os mesmos ferros, que levava ao rio, aonde achou na sua opinião morte mais heroica do que a que alcançaria no patíbulo, que o esperava.

De fato, aquele grupo indígena estava em contato com os holandeses. De acordo com Harris e Villers (1911b, p. 187), há registros da presença dos Manao na região do Essequibo em 1722, com a finalidade de vender escravos (FARAGE, 1991, p. 64). Essa seria a primeira expedição daqueles índios à Guiana – cujos registros holandeses os mencionam também como “Maganouts” e Magnauws”, uma transliteração do etnônimo para o holandês. Em 1723 os Manao retornaram àquela região com o mesmo objetivo, mas diante de uma negociação desastrosa com os colonos, toda a expedição indígena se dissipou mata a dentro. A explicação mais provável foi a de que os Carib, povo que há muito negociava escravos indígenas com os holandeses, ficaram enciumados com tal aproximação e promoveram aquela dispersão, dificultando as negociações e atemorizando os colonos quanto aos Manao (FARAGE, 1991, p. 65; HARRIS, VILLERS, 1911b, p. 187; GRAVESSAND, 1911a, p. 464).

Com a permissão de aprisionar os Manao por meio da chamada “guerra justa” e promover os resgates, as tropas de Belchior de Moraes continuaram agindo de maneira intensa até por volta de 1729 na região do Rio Negro. E não apenas esse grupo indígena, mas os Maipena também passaram a ser perseguidos por serem considerados aliados dos Manao, além de outros grupos, mesmo que não estivessem sob “guerra justa” (FARAGE, 1991, p. 66).

¹ Ribeiro de Sampaio ([1775] 1825) menciona que, sob a liderança de Ajuricaba, os Manao haviam tomado Carvoeiro – o que deduzimos ser o nome de um aldeamento – e ali haviam aprisionado vários índios.

Enquanto isso, crescia o número de acusações de que Moraes não servia apenas aos interesses da Coroa, mas, sobretudo, aos seus próprios e de particulares que passaram a se beneficiar dos escravos indígenas. Além disso, passou a capturar índios aliados e também aqueles que já estavam aldeados sob as missões. As tropas lideradas por Moraes promoveram um verdadeiro desastre na região do Rio Negro: tanto para as populações daquela localidade, que foram reduzidas drasticamente, quanto para a coroa, que financiou suas ações e pouco obteve no retorno de índios como mão de obra escrava (FARAGE, 1991, p. 67-68). Com o genocídio, os territórios do Alto Rio Negro e do Rio Branco passaram a significar “novos mercados” de escravos indígenas.

De acordo com Farage (1991, p. 68) a primeira tropa de resgate a adentrar oficialmente a região do Rio Branco foi comandada por Christovão Ayres Botelho que, em 1736, chegou a levar para Belém vários produtos naturais da região – as chamadas “drogas do sertão” – bem como escravos índios. Outras empreitadas viriam a percorrer essa região com a mesma finalidade, atingindo vários grupos indígenas, inclusive os Macuxi e os Wapichana, que foram perseguidos para aprisionamento sob o comando de Francisco Ferreira no início da década de 40 do século XVIII. O impacto demográfico na região foi intenso, tanto pelo aprisionamento quanto pelas doenças trazidas pelos não índios, que contribuíram para muita morte entre os índios, sobretudo o sarampo (FARAGE, 1991, p. 71-72).

A presença portuguesa foi se fazendo cada vez mais sentida na região do Rio Branco (e da Amazônia brasileira) sob a alegação de proteger o território de possíveis invasões estrangeiras. Inicialmente esse temor repousou sobre os holandeses, cujos produtos manufaturados há muito circulavam em toda a região. Na viagem que Pedro Teixeira realizou em 1639 ao Rio Amazonas, por exemplo, foi possível encontrar artefatos possivelmente holandeses entre os índios da região do Rio Solimões. Fatos semelhantes foram relatados por expedições que estiveram na região no final do século XVII e início do século XVIII, entre os índios do rio Negro e até mesmo nas imediações de Belém do Pará (FARAGE, 1991, p. 75, 77). Conquanto nenhum dos viajantes tenha apontado sequer um resquício da presença física de algum holandês em território brasileiro, suas ferramentas e, principalmente, sua presença simbólica se tornava perceptível e incontestável, levando os portugueses a cogitar que houvesse uma intensão expansionista por parte daqueles.

Conforme tratado no primeiro capítulo, a realidade é que o interesse dos holandeses aparentava ser estritamente comercial e, cedo, valeram-se de uma intrincada rede de trocas de produtos e informações “intertribais” já existentes em toda a re-

gião conhecida hoje como “Ilha Guiana”. Anterior ao contato com os não índios, o funcionamento dessa rede servia aos interesses de cada grupo étnico por produtos da tecnologia de outros grupos, como canoas, raladores e cestos, por exemplo, além da circulação de informações. Com a presença de novos produtos, agora de origem europeia, seria natural que os índios os colocassem em circulação nessa rede. Isso mostra como hoje soa exagerada a preocupação dos portugueses com uma invasão holandesa de seu território pela presença de tais produtos nas mãos dos índios.

Um fato notável é que até entre os colonos esses produtos holandeses chegavam por intermédio dos índios. Farage (1991 p. 77) alude ao fato de que em 1679 podiam ser encontrados vários apetrechos de ferro de origem holandesa entre os moradores das cercanias de Belém, que os adquiriam dos índios. E o principal motivo alegado estava nos altos impostos que a Coroa havia colocado sobre o ferro, fazendo com que a aquisição desses produtos se tornasse mais vantajosa e atrativa do que pelas vias legais.

Todavia, nem com o desmantelamento de um dos elos principais da corrente comercial do Rio Negro – os Manao – o circuito de trocas com os holandeses foi interrompido. Pelo contrário, intensificou-se em toda a região do Rio Branco:

O discurso colonizador português para o Branco montar-se-ia sobre o tema da necessidade de sua ocupação para estancar a invasão insidiosa dos manufaturados holandeses, flanco aberto na segurança dos domínios portugueses na Amazônia. Nesse sentido, a ocupação do Branco seria vital não tanto pela preservação desse território em particular, mas por sua condição de entrada para o vale amazônico. E mais uma vez, do ponto de vista dos portugueses, a submissão dos índios decidiria a disputa pela posse do território. (FARAGE, 1991, p. 79)

Com uma distância que levava aproximadamente cinquenta dias de viagem de Belém à região do Rio Branco e a necessidade de se fechar a porta de entrada para uma possível invasão holandesa, em 1751 a solução mais viável foi o “povoamento” da região. Com isso, em 1752 foi determinada pela Coroa a construção de um forte às margens do Rio Branco. Devido à falta de verbas para uma construção imediata, decidiu-se pelo patrulhamento do rio por soldados e moradores. A construção efetiva de um forte veio a acontecer bem posteriormente, entre 1775 e 1776, e isso pressionado pelo fato surpreendente de que havia uma presença espanhola pelas imediações do Rio Uraricoera, em busca do “El Dourado”, entre 1771 e 1773 (fato este visto com desdém e desconfiança por Ribeiro de Sampaio). O temor de uma invasão holandesa estava se concretizando, na prática, pelos espanhóis. Desta ma-

neira, a expulsão dos espanhóis, a construção da fortaleza e o aldeamento dos índios passaram a ser imperiosos para a ocupação, posse e proteção territorial (FARAGE, 1991, p. 81, 121-123; RIBEIRO DE SAMPAIO [1777] 1872, p. 243).

2. Ocupação efetiva e relacionamento com os índios

A construção do Forte de São Joaquim foi possível, em grande parte, pela mão de obra indígena da região. Índios que foram descidos passaram a ser aldeados quase que paralelamente à edificação da fortaleza (FARAGE, 1991, p. 123). Ribeiro de Sampaio ([1777] 1872, p. 250-251) informa e justifica que a construção do forte se deu na confluência dos rios Uriracoera e Tacutu, com a finalidade de melhor patrulhar e impedir a invasão tanto dos espanhóis quanto dos holandeses. Foi efetivamente construído sob a margem do Tacutu, de onde se poderia tanto impedir uma invasão holandeses quanto uma invasão espanhola, já que se teria também uma visão do Rio Uriracoera.

Como parte da estratégia de ocupação, foram edificados cinco povoamentos que já se encontravam em pleno funcionamento em 1777. São eles: *São Fillipe*², localizado à margem direita do Tacutu, próximo ao Forte São Joaquim; *Nossa Senhora da Conceição*, no Uriracoera, seguindo dois dias rio acima – a maior em população; *Santa Bárbara*, a três horas de viagem; *Santa Izabel*, a seis horas; *Nossa Senhora do Carmo*, situada à margem esquerda do Rio Branco, defronte à foz do Rio Anauá. Nesses povoados já se achavam aldeados por descimento índios dos seguintes grupos: Paraviana, Saporá, Aturaiú, Tapicari, Uaiumará, Amaripá Pauxiana e os Upixana (Wapichana). Naquele momento ainda não se achavam descidos (reduzidos, como utiliza Ribeiro de Sampaio) para os povoamentos os Cariponá, Macuxi, Uaicá, Securi, Carapi, Sepurú Umaiana (RIBEIRO DE SAMPAIO [1777] 1872, p. 251-253).

O objetivo expresso por Ribeiro de Sampaio ([1777] 1872, p. 252) com aquela estratégia de povoamento dos índios da região era de *conquistá-los, civilizá-los e torná-los cristãos*. E isto seria um benefício que se poderia levar aos “selvagens” que aceitariam de bom grado e com gratidão:

Esta diligencia [edificação dos povoamentos] não custou mais do que emprehende-la. Parece que suspiravam aquellos índios pela nossa sujeição. Deram logo a conhecer quanto dependiam de nós; porque, posto que os holandezes os socorressem com algumas cousas, era a troca de escravos: porém na sujeição portugueza, sem tão violentos meios, alcançavam o que desejavam, já da real magnificencia, já do fructo da sua industria, que lhes animava e facilitava a ordem da administração civil, que lhes propunhamos.

² Serão preservadas as grafias dos nomes conforme informado por Ribeiro de Sampaio.

Quanto á religião, como elles não professavam alguma, facilmente admittiram a nossa, dando com muita alegria e prontidão os seus filhos ao sagrado baptismo, e mostrando os pais não menos desejo de o receberem. (RIBEIRO DE SAMPAIO [1777] 1872, p. 251).

Entretanto a situação de aldeamento³ não transcorreu de maneira tão pacífica quanto as expectativas de Ribeiro de Sampaio poderiam supor. Um levante ocorrido entre 1780 e 1781 deixou aqueles núcleos populacionais vazios, exceto o aldeamento de N. S. do Carmo. Vários foram os motivos para o desfalecimento da primeira tentativa de aldeamento. O comandante do Forte S. Joaquim, Pedro Maciel Parente escreve ao governador do Pará João Pereira Caldas em 20 de agosto de 1781:

[...] acho que o primeiro motivo é serem n'este tempo puxados para os serviços não só de fora como das mesmas Povoações; outra de se lhes querer evitar ainda que brandamente os péssimos abusos com que sempre viveram, assim como queimarem dentro das próprias casas os corpos dos que alli morrem, e mais o numero das mulheres que cada um quer ter, e muitos casados com Christans, e estranham muito a prohibição de se untarem com orucú e outros muitos perversos abusos e costumes que muito sentem largar, e finalmente a pouca difficuldade que têm de se ausentarem por se acharem nas suas próprias terras com estradas abertas. (NABUCO, 1903, p. 188)

O ritual fúnebre aludido nessa carta já era de conhecimento comum, conforme Ribeiro de Sampaio demonstrou em 1777, afirmando que o morto era enterrado em sua própria casa e que um rito se seguia por oito dias consecutivos, findo os quais a casa e todos os móveis do morto eram queimados (RIBEIRO DE SAMPAIO [1777] 1872, p. 251-255). Nesse caso, as mortes nos aldeamentos poderia ser ainda um motivador social para o abandono daquele lugar (FARAGE, 1991, p. 144). No final do século XIX, Henri Coudreau (1887, p. 264) retrata o abandono de toda uma aldeia (Malacacheta) após a morte de um tuxaua. Os índios saíram daquelas imediações e construíram oito quilômetros depois uma nova Malacacheta, sob o argumento de que aquele antigo lugar estava amaldiçoado.

Claro que para os portugueses era importante que o índio deixasse sua vida nômade e se tornasse sedentário, ocupando aquelas povoações sob seu comando e sendo usados para garantir a posse da terra. Essa estratégia estaria alinhada ao parecer do Conselho Ultramarino de 20 de dezembro de 1695, sob uma máxima que orientaria a posse territorial e toda a legislação indigenista durante três séculos: “os gentios erão as muralhas dos Certoens” (NABUCO, 1903, p. 98).

³ É importante salientar que esses aldeamentos não foram promovidos por uma ordem religiosa. Eram agrupamentos seculares, cujo comando era realizado por soldados subordinados ao comandante do Forte que também abrigava um capelão e um pároco, que viajavam por entre esses núcleos batizando, sobretudo, crianças. (FARAGE, 1991, p. 123).

Após três anos uma nova tentativa foi realizada e, além de N.S. do Carmo, foram criados, em novos locais, São Felipe, São Martinho, Santa Maria e N.S. da Conceição para, em 1790, sucumbirem após uma nova revolta. Farage (1991, p. 126) destaca que foram os *Paraviana e os Wapichana os povos mais atingidos* nessa segunda tentativa de aldeamento. Além dos motivos apontados para o fracasso da primeira fase de aldeamento, o crescimento da população aldeada na segunda fase trouxe ainda o problema da falta de alimentação e a pressão sobre os líderes indígenas para que estes colaborassem para mais descimentos. Desta maneira, uma revolta se iniciou de tal forma que, com exceção de Nossa Senhora do Carmo, os demais aldeamentos foram todos esvaziados e foi realizada uma verdadeira perseguição aos insurretos, cujas marcas de brutalidade se fizeram presentes.

3. A ocupação do branco, do Rupununi e os Wapichana

Um mecanismo estratégico para a ocupação que impactou a vida dos povos indígenas da região foi a criação de gado. Fracassadas as tentativas de povoamento do Rio Branco por meio dos aldeamentos, a pecuária tornou-se uma alternativa atrativa à posse e proteção do que poderia ser uma porta de entrada aos espanhóis e holandeses ao Rio Negro.

A possibilidade da pecuária na região já havia sido ventilada por Ribeiro de Sampaio antes mesmo da primeira crise dos aldeamentos, em 1777. De maneira bastante otimista, ele retratou a quantidade dos campos e a qualidade dos pastos que facilitariam essa empreitada, com a presença de pastos regados por águas perenes e de árvores que serviriam de abrigos naturais ao gado no calor do dia. Anteviu os lucros que isto traria tanto para o consumo interno quanto externo, na comercialização de carne seca, couro e sebo que, além de suprir o mercado do Pará (onde as mercadorias poderiam chegar em um mês, seguindo o curso tranquilo do rio), poderia ainda abastecer a capitania do Rio Negro (RIBEIRO DE SAMPAIO [1777] 1872, p. 269 – 271).

Dez anos depois, Lobo D’almada também vê como positivamente lucrativa a empreitada, destacando que a carne seca poderia muito bem abastecer o mercado local e se poderiam baratear os produtos beneficiados a partir do couro, trazendo melhores condições de vida para os habitantes da região. Além disso, a Coroa lucraria com os impostos sobre a carne. “Destas vantagens, e outras, que este ramo de commercio pôde produzir ao interior da capitania, se demonstra quanto é con-

veniente, e necessaria a introdução do gado vacum; para a producção do qual tem [...] os immensos, e fertes campos do rio Branco.” (LOBO D’ALMADA, [1787] 1861, p. 663).

Assim, como governador da Capitania de São José do Rio Negro, Lobo D’almada introduziu as primeiras cabeças de gado na região do Rio Branco, fundando a Fazenda Real, denominada de São Bento. Curiosamente as primeiras reses vieram da Vila de Ega (atual Tefé), de uma criação que certos espanhóis tinham ali e que, expulsos, não as puderam levar. No mesmo período, um certo José Antonio Evora começou outra fazenda, à qual deu o nome de São José; e Nicoláo de Sá Sarmento, comandante do Forte São Joaquim, edificou outra fazenda com o nome de São Marcos (FERNANDES DE SOUZA, 1870 [1848], p. 455-456). Ao falecer, por não possuir herdeiros, a fazenda de Sarmento foi tomada pelo Estado, que fez o mesmo com a de Evora, cujos herdeiros conheceram a falência após a morte de seu proprietário (SANTILLI, 1994, p. 18; SANTILLI; FARAGE, 1992, p. 272; FERNANDES DE SOUZA, 1870 [1848], p. 457). Barata (1846 [1798], p. 16) calculou que as três fazendas juntas abrigavam entre novecentas e mil cabeças de gado.

Foi a partir do século XIX que colonos civis começaram a ocupar de maneira efetiva a região do Rio Branco. Viram na pecuária uma excelente oportunidade, ainda mais pela quantidade disponível de terras “inocupadas” que poderiam se tornar viáveis para essa atividade pastoril, produtiva e lucrativa. O projeto inicial com três fazendas no final do século XVIII foi sendo multiplicado, surgindo outras fazendas, tanto em novos terrenos quanto nas terras das fazendas São Bento e São José, por meio de invasões e grilagem. A posse destas fora devidamente legitimada ao final daquele século, quer por alegação de posse anterior à proclamação da República e benfeitorias nas terras “devolutas” ou “desocupadas”⁴, quer por documentos de compra da terra de índios que passaram a ter suas moradias à margem das fazendas. Aliado a esses fatores, deve ser mencionado que os territórios dos índios fatalmente passaram a ser tomados e a mão de obra indígena utilizada para trabalhar com o gado passou a ser quase exigida. *Inaugurava-se uma nova rede de relações intersociais que marcaria profundamente toda essa região* (SANTILLI, FARAGE, 1992, p. 267, 272, 275).

Coudreau (1887, p. 258 – 259) informa que do número inicial de fazendas – uma fazenda Real e duas particulares, com 300 cabeças de gado na Real e cerca de novecentas no total no final do século XVIII – o século XIX caminhava para o

⁴ O discurso de que as terras da região são desabitadas e o não reconhecimento dos territórios indígenas permeará toda a história de ocupação da região pelos ocidentais, encontrando eco inclusive em discursos contemporâneos. “O Território do Rio Branco é escassamente povoado. Dentre os seus poucos e pequeninos núcleos de população, se destaca Boa Vista, escolhida para capital do Território” (SOARES, 1944, p. 670).

fm (1885) com cerca de trinta e duas fazendas particulares, fora as nacionais, com aproximadamente vinte mil cabeças de gado e quatro mil cavalos em toda a região do Alto Rio Branco⁵. Esse número aumentou exponencialmente, a tal ponto que “o desenho das fazendas aos poucos recobria o desenho das aldeias” (SANTILLI, FARAGE, 1992, p. 276).

A força da colonização brasileira desde os meados do século XVIII, ainda se fazia vívida na memória de muitos índios da região, inclusive da Guiana, como relatou o botânico Im Thurn no final do século XIX quando, durante a visita exploratória à região sul da então Guiana Inglesa, manifestou interesse em conhecer o Forte São Joaquim:

Naquela vizinhança há grandes fazendas de gado, pertencente ao governo brasileiro, e eu estava ansioso por vê-las. Tivemos um pouco de dificuldade para tomar homens para irem conosco como guias e carregadores; porque os índios da savana Inglesa lembram que não muitos anos atrás os *brasileiros tinham o hábito de captura-los e escraviza-los*, não fazendo muita questão de se aventurarem e cruzar a fronteira.. (IM THURN, 1883, p. 38) [Grifo e tradução meus].

Esse temor dos índios era de fato justificável. Enquanto o século XIX corria, o interesse da administração colonial guianense continuava focado na costa do continente, tendo na cultura da cana de açúcar seu elemento comercial principal. A mão de obra naqueles campos foram os negros e, após a abolição da escravidão, os indianos e chineses. Mas conquanto o território do Rupununi se encontrasse esquecido pelos administradores da Guiana, certamente não o estava dos que percorriam o território brasileiro nessa fronteira. Santilli e Farage (1992, p. 270) afirmam que a exploração da mão de obra indígena se deu de maneira intensa durante todo o século XIX, quando muitos índios, principalmente dos grupos Macuxi e Wapichana, ainda eram aprisionados e levados para o Baixo Rio Branco e para o Rio Negro a fim de trabalharem para os caucheiros daquelas paragens. A demora no arbitramento para a demarcação da fronteira – que só aconteceu em 1904 – colaborou para que opiniões como a de Im Thurn ganhasse força.

Robert Schomburgk, na expedição que fez às savanas do Rupununi entre os anos de 1835 a 1844, observou que os descimentos de índios com fins de escravidão

⁵ De acordo com Stradelli (1889, p. 258), que esteve na região poucos anos depois de Coudreau, a região possuía trinta e dois proprietários e oitenta pequenas propriedades, algumas com até de duas mil cabeças, distribuídas nos campos do Rio Branco e nas imediações do Tacutu, Uraricoera e Amajari. Santilli (1993, p. 22) não considerou isto uma contradição de dados, uma vez que é possível que os trinta e dois fazendeiros fossem relacionados a trinta e duas sedes (suas fazendas), tendo suas cabeças de gado criadas em oitenta pequenas propriedades ou retiros, uma forma encontrada para melhor acompanhar o desenvolvimento do gado no pasto.

estavam em pleno curso. Relatou uma certa ocasião em que tropas vindas do Negro e do Amazonas foram até o território inglês e, à noite, com extrema violência, queimando casas e plantando o terror na localidade, invadiram um aldeamento Wapichana e aprisionaram quarenta índios, entre homens, mulheres e crianças, lhes dando pouca chance de escapar daquele destino. Traumas como esse demonstram que era justo o medo que pairava entre os índios da Guiana Inglesa acerca dos brasileiros (RIVIÈRE, 2006, p. 298).

Barbosa (1993) faz referência ao relato de um viajante que esteve em meados do século XIX pela região do Alto Rio Branco, chamado Avé-Lallenat. Segundo ele, o fracasso dos aldeamentos projetados no período pombalino era visível, fato este que o levava a crer não ser possível mais contar com os índios, já que esses haviam decidido voltar em definitivo para a floresta. Mas não foi bem isto o que aconteceu. Os Wapichana estão dentre os grupos que não apenas permaneceram em seus territórios no lado brasileiro, mas que estariam em contato com aqueles que se arrogaram donos de seus territórios e que utilizariam de seu trabalho para empreender a pecuária na região. Dessa maneira, os Wapichana seriam um grupo que “adquiriram, assim, uma parcela da ‘civilidade subversiva’ que os mesmos [ocidentais] lhes faziam impor” (BARBOSA, 1993, p. 133).

Diferente de outros lugares do Brasil onde o desenvolvimento da pecuária se deu com a expulsão ou até mesmo o extermínio de populações indígenas, Santilli (1994, p. 36) chama a atenção para a particularidade de que aqui a criação de gado ocorreu nas terras indígenas com os próprios índios como vaqueiros. Os fazendeiros da região buscaram fazer alianças com os índios, e isto através de casamentos com índias ou de apadrinhamento de crianças. Pode-se observar que isto não deixou de ser uma forma violenta de dominação, uma vez que alguns códigos criados nesses relacionamentos sociais eram evocados para se justificar a obrigação que os índios tinham de trabalhar para os fazendeiros, quer nos serviços gerais da fazenda, quer nos serviços domésticos do cotidiano, muitas vezes sem receber nada em troca.

Se no Brasil havia grande interesse em ocupar o quanto antes toda a região do Rio Branco, garantindo a posse territorial, na Guiana até o início do século XX não havia um grande interesse pela região do Rupununi, área envolvida na questão do Pirara – região de disputa na demarcação da fronteira entre Brasil e Guiana, que só foi arbitrada em 1904. Aquele lugar era considerado pela administração inglesa apenas como um território indígena improdutivo, incapaz de causar qualquer interesse econômico, até por conta da distância do litoral, uma terra para viajantes e aventureiros (BORGES DA SILVA, 2005, p. 33).

Entretanto, o receio de que primeiramente os holandeses, depois os espanhóis e, principalmente, os ingleses no século XIX articularassem uma invasão e posse de parte da região do Rio Branco se mostrou um temor exagerado (FARAGE, 2003, p. 109). O viajante Coudreau (1887) ao percorrer a região do Rupunini em 1884, encontrou apenas duas casas. De acordo com o seu relato, os ingleses que lá residiam chegavam a negociar com os índios uma arma de fogo de vinte francos em troca de dois meses de trabalho. Ou seja, interessava-lhes muito mais explorar mão de obra barata do que de torná-los ingleses, organizar um levante para tomar parte do território do Rio Branco ou empreender algum “processo civilizador” àqueles índios que não estariam interessados na língua inglesa ou em qualquer outro de seus valores, a não ser em apetrechos que lhes pudessem servir de adorno. Por isso, para ele os Wapichana, Macuxi e Atorai da fronteira, pareciam “muito menos civilizados do que aqueles nas margens do Rio Branco” (COUDREAU, 1887, p. 272). Tece essa observação a partir dos trajes tradicionais que os índios usavam na negociação com os ingleses.

Na fronteira guianense, o nome que entraria para a história por seu empreendimento com o gado e por sua forte relação com os Wapichana da região do Rupunini seria o do escocês Henry Colin Proudeau Melville. Ele chegou àquela localidade no fim da década de oitenta do século XIX e inicialmente negociava com os índios os produtos que eles faziam para vender em Georgetown. Posteriormente, lançou-se na empreitada da criação de gado, talvez motivado pelo que já ouvia dos campos do Rio Branco quanto ao sucesso dessa modalidade de empreendimento (BORGES DA SILVA, 2005, p. 39; FARAGE, 1997, p. 43).

Ao se instalar no Rupunini, Melville estabeleceu laços não apenas comerciais, mas também de parentesco com os índios da localidade. Casou-se inicialmente com uma índia Atorai⁶ e posteriormente com uma Wapichana⁷ (FARAGE, 2003, p. 110). Para a pesquisa de Borges da Silva (2005, p. 15) as duas índias eram Atorai. Mas isto não vem muito ao caso, já que os Atorai também são considerados um subgrupo dialetal dos Wapichana (HERMANN, 1946, p. 130; FARAGE, 2003, p. 110). Dessa união nasceram vários filhos que vieram a se tornar os grandes fazendeiros daquele lugar.

Essa aliança com os índios fez com que nas savanas da Guiana, diferentemente do que ocorreu no Brasil, não houvesse disputas por terras entre fazendeiros e índios. Ao invés disso, os proprietários das fazendas negociavam com os tuxauas o

⁶ Atorrandi, Atoraiu, Atoraiú. É comum se encontrar uma grande variedade na escrita de etnônimos nos relatos de viajantes, documentos oficiais e de pesquisadores da época.

⁷ Em sua tese, Nádia Farage (1997) havia dito que a outra índia pertenceria provavelmente aos Patamona. Porém, a maior parte da literatura ou afirma que eram duas Wapichana ou uma Atorai e uma Wapichana.

usufruto de suas terras em troca de algumas reses, que eram dadas às aldeias para seu consumo. Desta maneira, a relação social presente no Rupununi se estruturava tanto por meio dos laços comerciais que iam sendo estabelecidos quanto por meio do parentesco firmado pelo casamento (BORGES DA SILVA, 2005, p. 43, 49 – 51).

Outro aspecto diferenciado entre fazendeiros da Guiana e do Brasil no que diz respeito ao relacionamento com os índios estava no trato com a mão de obra. O trabalho dos índios no Rupununi era assalariado, ao passo que no Brasil o sistema escolhido para a remuneração foi a “sorte” ou “quarta”. Ao explicar esta forma de remuneração, Rivière (1972, p. 87) afirma que o vaqueiro receberia “um de cada quatro cabeças produzidas durante o período acordado” [Tradução minha].

Porém assim como ocorria no Brasil, a relação entre os fazendeiros e os índios do Rupununi também favoreceu bastante a exploração de seu trabalho, já que os Wapichana os consideravam parentes. E este fator foi importante quando ocorreu a Revolta do Rupununi em 1969. Pois mesmo com o discurso de serem parentes, os índios jamais viriam a alcançar o *status* de “mixed” (os descendentes diretos de Melville, como seus filhos e netos, por exemplo), sendo sempre tratados, na prática, como meros empregados e vaqueiros, e jamais com qualquer privilégio advindo de um parentesco (BORGES DA SILVA, 2005, p. 79).

Já no Brasil os laços de parentesco não foram tão fortes quanto os que foram desenvolvidos nas regiões do Rupununi entre os índios e os Melville. Antes, prevaleceu o relacionamento de fazendeiros e vaqueiros mais do que de parentesco com os índios, sendo estes envolvidos em ideais que visavam a tornar o índio “civilizado”. Entretanto, conquanto estes viessem a usar as roupas dos não índios, falar o idioma português e se inserir na dependência de bens e produtos como o rádio, a cachaça e a bicicleta, jamais alcançavam o *status* dos brancos ou de “civilizados plenos”. Seriam os *caboclos* ou *cabocos*, como passaram a ser chamados os “índios civilizados” (RIVIÈRE, 1972, p. 29).

“Caboclo” passou a ser usado no sentido depreciativo, inclusive entre os próprios índios. De acordo com Rivière (1972, p. 29), havia índios que por procurarem viver um estilo de vida à brasileira, depreciavam os índios “menos civilizados”⁸. Entretanto, mesmo que se esforçassem, nunca alcançaram o mesmo *status* e aceitação por parte dos “civilizados”. Jamais passariam de “comedores de pimenta” a “comedores de carne salgada”⁹. As caboclas recebiam um tratamento aviltante, com

⁸ Utilizam-se aqui das categorias conforme expressas por Rivière à época de sua pesquisa. Hoje entende-se que ele estava se referindo àqueles índios que viviam mais próximo do estilo de vida tradicional do grupo étnico.

⁹ Rivière (1972) chegou a presenciar índios que preferiam comer carne salgada a um bom guisado com pimenta e beiju, o que seria típico da cultura deles.

gracejos, palavras e gestos com conotações sexuais por parte dos não índios, como que se lhes fosse permitido fazer isso apenas a elas e não às brasileiras. Também aos homens “civilizados” era perfeitamente aceitável se aproximar de uma cabocla numa festa, por exemplo. Já o contrário – a aproximação de um caboclo a uma mulher “civilizada” – não era permitido de forma alguma (RIVIÈRE, 1972, p. 30).

Isto ilustra o que ocorria naqueles dias que, invariavelmente, marcava as relações sociais entre os índios e os não índios da região e, por que não dizer, da autoestima deles. Se no Brasil eram tidos por “cabocos”, na Guiana eram considerados índios arredios, habitantes das florestas. Isto fez com que os Wapichana passassem a ser vistos sob essas imagens opostas e até contraditórias, fato que os deixava encurralados entre as duas fronteiras (FARAGE, 1997, p. 52).

Dessa maneira, a pecuária tanto no Brasil quanto na Guiana (com contornos diferentes, conforme já apontado aqui) foi um instrumento que proporcionou um contato mais efetivo dos índios com a sociedade envolvente, criando uma interdependência: se os fazendeiros eram dependentes do trabalho e a força dos índios, esses se tornavam a cada dia mais refêns dos bens de consumo dos não índios. Uma matéria publicada no *Jornal do Comércio* em 1919 resume bem essa realidade, apontando a importância dessa mão de obra à época e aponta o fundamento para o progresso econômico e social, onde o estilo de vida do índio aparece como empecilho a essa causa:

São os índios das tribus Macuxi e Wapixana os unicos trabalhadores ruraes e braçaes da região. Já nas culturas, já nas campeadas, já nas lutas contra as cachoeiras, que, como acima disse, retardam e difficultam o desenvolvimento daquela zona, são os índios dessas tribus, repito, que trazem o esforço e a sua coragem ao civilizado que os explora, os despreza, os maltrata, apesar de facilitarem-lhe a alimentação, que não produz, e offerecem-lhe valor, que não possui. O problema do índio consiste em sua localização ou na passagem do estado nômade para o sedentário. Basta esta observação para se vêr quão cheio de dificuldades é a sua solução. Todo o progresso da humanidade nos centros comerciaes das grandes comunidades políticas, que hoje causa admiração, dependeu desse facto. Sómente a indústria, a lavoura e o comercio podem ser considerados como forças sociaes, nos lugares em que a vida do homem se prende a um certo “habitat”. (THEOPHILO, 1919, p. 5).

Durante o tempo em que morou na Malacacheta (aldeia Wapichana), por conta de uma enfermidade, Coudreau (1887) testemunhou o trabalho¹⁰ que se realizava ali, tanto no cultivo de suas roças quanto no comércio e na venda de seu labor para a

¹⁰ Deve-se levar em conta que Coudreau algumas vezes os acusa de serem preguiçosos (COUDREAU, 1887, p. 267). Mas o fato de ressaltar o trabalho é a maneira de dizer que estão mais próximos de serem “civilizados” do que de seu estágio de “selvageria”. Na visão do autor, o “selvagem” é o que simpatiza com a preguiça.

população de Boa Vista. Lá encontrou roças de mandioca, banana, abacaxi, mamão, dentre outras. A farinha, resultado do beneficiamento da mandioca, encontrava no mercado da cidade seu destino principal. Além de trabalharem duramente nas fazendas como vaqueiros, era possível encontrá-los trabalhando na retirada de madeira, na calafetagem¹¹ de barcos e na construção de casas na cidade de Boa Vista (COUDREAU, 1887, p. 266).

Se, como já foi dito, os Wapichana da fronteira eram considerados “menos civilizados”¹² do que os do Rio Branco, isto com toda certeza se dava pelo contato constante com a cultura dos não índios e seu modo de vida. Mas Coudreau (1887) chama atenção para o fato de que:

Eles estão vestidos, mas frequentemente se dão ao prazer de esquecer que são civilizados. Os frequentes Cachiris servem para recordar a sua vida antiga. Ainda hoje, a maioria passa um pino no lábio inferior, e em tempos de Cachiri, tatuam o rosto com uma agulha mergulhada no jenipapo. Mulheres, sob suas saias e suas camisas, conservam anéis da pérola no tornozelo, acima da panturrilha, no antebraço e pendurado no peito. Entretanto, sua vestimenta europeizada os fez desistir de tanga. (COUDREAU, 1887, p. 265) [Tradução minha].

Aqui, Coudreau lida com categorias de análise que vão dos extremos da “selvageria” à “civilização plena”, sendo os Wapichana alocados num campo intermediário que poderia ser denominado de “índios civilizados” (FARAGE, 1995, p. 8). Estes ainda preservavam costumes tradicionais, mas também se vestem e aprendem o idioma do “branco”, além de lhes assimilar outros costumes ocidentais que eram estranhos à sua cultura.

Em contrapartida, outra mensagem também era suscitada: o problema que lhes afetava a vida e que os fazia distanciarem-se mais da civilização eram seus velhos hábitos avessos ao labor, conforme a descrição abaixo sobre a vida e o trabalho na Malacacheta:

Há também dias de escassez, quando só há mandioca e pimenta malagueta. Estes jejuns são devido à preguiça, negligência, e falta de previsão dos índios. Geralmente na Maracachite¹³ as pessoas vivem bem. No entanto, com as suas excelentes roças, e seus excelentes territórios de caça e pesca, eles *deveriam viver muito melhor*. Mas eles não querem violentar seus hábitos

¹¹ Processo ainda muito utilizado nos barcos de madeira na Amazônia. Consiste no uso de uma estopa ou pano para vedar as frestas entre as tábuas da embarcação, para impedir qualquer vazamento que possa comprometer a flutuação de um barco.

¹² Isto porque nos dias de Coudreau havia um entendimento comum de que os índios ainda estavam atrasados no progresso da civilização (FARAGE, 1995, p. 8).

¹³ Malacacheta.

nacionais¹⁴. De tempos em tempos, cerca de duas vezes por semana, vão caçar ou pescar, fazem um moqueado de sua caça ou pesca, e deixam esgotar completamente a alimentação antes de fazer uma nova investida. A partir daí, os dias são de fome. Eles não vão a Boa Vista a não ser que precisem de coisas indispensáveis para seus objetos de uso domésticos primitivos: pano branco, azul, indiano, rifle, chumbo, pó, cápsulas, machados, espadas, facas, malas. Uma vez que tenham os itens que querem, eles vão descansar na maloca. Eles amam cachaça, mas *nunca pensam em trabalhar algumas semanas a mais para fazer uma provisão*. Eles cultivam um pouco de tabaco, que é mal preparado e, geralmente, não é suficiente sequer para o seu consumo. *A maior parte de sua vida é gasta na rede a se balançar e a fumar cigarros ou caminhando com outros para conversar e beber o Cachiri*. (COUDREAU, 1887, p. 267-268). [Grifo e tradução meus].

Esse discurso reforçava a necessidade de se utilizar do trabalho indígena como uma maneira de fazê-los produtivos e conduzi-los à “civilização plena”, o que acabou por fundamentar as ações (sobretudo dos fazendeiros) para explorar essa mão de obra, além do preconceito entre os ditos “civilizados” e os “caboclos” ou “índios vestidos”. Essa postura de Coudreau acerca dos “índios vestidos” que falavam o português, referindo-se principalmente aos Wapichana, fez com que houvesse um desinteresse por uma etnografia desse povo do lado brasileiro. Mesmo Koch-Grumberg praticamente ignorou os Wapichana, julgando não haver mais um atrativo entre eles que valesse uma etnografia, por se encontrarem em vias de “civilização/extinção”. Em contrapartida, ele foi à procura dos Caribs onde supunha encontrar algo que valesse à pena (FARAGE, p. 1995, p.12).

Ao ver a quantidade de terras nas savanas do Rupununi (pouco antes de H.P.C. Melville haver se instalado na região, conforme já tratado neste capítulo), Im Thurn também percebeu a possibilidade de ali, à exemplo do Brasil, instalarem-se fazendas para a criação de gado. Aquela seria uma região promissora não apenas pelos bons pastos, mas por uma rica alimentação para os desejosos de se instalarem ali. Excelente para o cultivo da mandioca e da banana, por exemplo, além da abundância de caça como veados, porcos-do-mato, peixes e, ainda, a carne de gado. Nesse contexto, opina sobre a utilização do trabalho indígena da região que, segundo ele, encontrava-se de braços cruzados. Os índios do Rupununi poderiam, “com cuidado e bondade ser transformados em vaqueiros úteis”, seguindo o exemplo de seus parentes índios do Brasil (IM THURN, 1883, p. 44).

A ação da pecuária, através de um processo doloroso na ocupação de territórios e uso da força de trabalho indígena¹⁵, findou provocando movimentações de po-

¹⁴ Procurou-se preservar a tradução literal. Naturalmente Coudreau está se referindo aos hábitos tradicionais dos índios.

¹⁵ Outras frentes também estavam atuando através do garimpo, por exemplo.

pulações indígenas na fronteira. Santilli (1994, p. 68-69) destaca que estes fatores já estavam acarretando, desde meados do século XIX, fluxos migratórios de índios do Brasil para a Guiana. As condutas violentas de fazendeiros do Brasil findavam por “incentivar” os índios a procurarem um abrigo nas terras inglesas da Guiana. Fala-se em fugas em massa e em aldeias inteiras deixando o território brasileiro e rumando para terras guianenses.

Importa destacar que a ocupação territorial da região do Rio Branco se deu do Leste para o Oeste, em direção ao Uraricoera, e deste para o Rupununi, atingindo primordialmente os territórios Wapichana. Ou seja, esta etnia foi uma das que sentiram a maior força colonizadora em seus territórios (FARAGE, 1997, p. 32; FARAGE, 1995, p. 6). E é justamente esse povo que nos diários de viajantes e nos relatórios de pesquisa de etnógrafos, aparece como estando em vias de extinção, “trabalhadores dóceis [que] prestam-se voluntariamente para o serviço dos brancos” (STRADELLI, 1889, p. 264) sendo, portanto, para aqueles, de pouco interesse científico.

Em 1927, ao percorrer o lado brasileiro do Tacutu, Rondon fez a seguinte observação em seu relatório:

Que diferença entre ingleses da Guiana e os brasileiros da fronteira! Aqueles procuram atrair para o seu território todos os índios da região, estes escorraçam seus patrícios, obrigando-os a expatriarem-se. ...Coisa interessante: esses índios têm a pecha de ladrões no Brasil e passam para a Guiana, onde são recebidos pelos ingleses que os consideram, homens de bem. (RONDON, 1953, p. 9).

A ocupação de suas terras no Brasil aconteceu com extrema violência: “não hesitavam os fazendeiros em incendiar aldeias e desalojar a população, como quem combate indesejáveis formigueiros” (FARAGE, 1997, p. 53). Recentemente, ao percorrer a fronteira do lado guianense, Baines (2005, p. 323) ouviu depoimentos de vários índios que atualmente residem ali, relatando que seus nomes portugueses foram herança do período entre 1920 e 1930, quando muitos de seus pais do lado brasileiro se refugiaram na Guiana para fugir de maus tratos. Além desse lamentável contexto, relataram os mesmos índios que em épocas anteriores à Revolta do Rupununi – que será tratada a seguir – encontravam na Guiana serviços de saúde e de educação melhores do que no Brasil.

Entretanto não se deve alegar apenas a hostilidade como fator preponderante para a migração desses índios para a Guiana. A notícia de que havia oferta de trabalho nas fazendas e que o pagamento seria em dinheiro, conforme já relatado,

além da oportunidade de crédito nos armazéns, encheram os índios de boas expectativas quanto a uma vida melhor naquele país. Somem-se a isto, as condições de tratamento médico em quadros epidêmicos e a religião cristã, já que se tornou mais efetiva a partir da fundação da missão de Sto. Ignácio nas proximidades de Lethen. Esse cenário favorável contribuiu também para esse fluxo migratório (BORGES DA SILVA, 2005, p. 74).

Fato é que os índios na Guiana não constavam como força de trabalho ativo, não sendo considerados pertencentes a um “sistema produtivo” (FARAGE, 1995, p. 19). Para a administração da colônia, durante muito tempo a região da fronteira com o Brasil seria habitada por índios, cuja maior virtude seria a de conduzir exploradores pelas florestas que conheciam tão bem. Para o governo daquela colônia, os índios pareciam estar harmonicamente integrados e em paz com a natureza calma e quieta que os cercava. Vivendo nas matas, afirmariam eles que, assim como os animais selvagens, estes estariam em casa (ROOWAY, 1893, p. 37).

4. A “revolta do Rupununi” e os Wapichana

Esse evento mudou a configuração social, política e cultural da região (BORGES DA SILVA, 2005, p. 11), tendo afetado principalmente os Wapichana do Brasil e da Guiana. Os Wapichana guianenses que passaram a residir no Brasil após a revolta passaram a se ver como “refugiados”. E os Wapichana brasileiros passaram a vê-los como “fugitivos”, mesmo que reconheçam que seus territórios vão desde os lavrados do Rio Branco às savanas do Rio Rupununi (FARAGE, 2003, p.108 – 109). Isto, juntamente com os contextos históricos anteriores já demonstrados, marcou profundamente a maneira como passaram a lidar com as questões de relacionamento e parentesco intraétnicos.

Esse movimento, ocorrido em janeiro de 1969 na Guiana, foi liderado pelos criadores de gado do Rupununi – famílias Melville e Hart – insatisfeitos com a política desenvolvida por Forbes Burnham, recém-eleito Primeiro Ministro da Guiana. Tinha como objetivo principal a criação da “República do Rupununi”. Sabe-se que a Venezuela, por ter interesse na região do Essequibo – área historicamente por ela contestada – apoiou e financiou boa parte dessa empreitada (BORGES DA SILVA, 2005, p.11).

A oposição ao governo Burnham não se dava por um interesse político pela região, mas porque este ameaçava a vigência do *status quo*¹⁶. O antigo sistema colo-

¹⁶ Principalmente em relação às terras. Havia o temor de que a ideologia socialista de Burnham chegasse a tomar e repartir as terras da região, o que inviabilizaria os negócios dos fazendeiros.

cial, que vigorou até 1966, data da independência da Guiana, proporcionava lucros garantidos nas transações comerciais entre os fazendeiros e outros grupos étnicos de Georgetown, sobretudo os chineses, portugueses, dentre outros europeus. Pelo fato do partido político United Force (UF) representar os ideais de continuidade com o sistema, esse movimento separatista findou associando-se a ele. A aproximação dos fazendeiros com o UF deu-se, portanto, pelo distanciamento que este mantinha dos ideais do People National Congress (PNC), partido de Burham, que atingia diretamente a política fundiária da região. Contudo não houve uma relação direta do UF com a Revolta (BORGES DA SILVA, 2005, p. 47 – 48, 88, 92). Já a aproximação dos Wapichana com o UF foi fortalecida pela visão anticomunista dos missionários católicos que gozavam de ampla simpatia dos índios do Rupununi (FARAGE, 2003, p. 113).

Diante do quadro político após a vitória de Forbes Burham, restaram poucas opções aos fazendeiros: “submeter-se às diretrizes políticas de Burham para a Guiana, que significaria a perda de suas terras e seus privilégios, ou aventurar-se em um movimento armado” (BORGES DA SILVA, 2005, p. 93). Por serem os maiores latifundiários da região, os Hart e os Melville findaram por liderar o movimento separatista. Existiam naquela década pelo menos onze fazendas de grande porte na região do Rupununi. Dados de 1958 já apontavam a presença de 43.000 cabeças de gado, fora o gado da “Rupununi Development Company”, que tinha como principal acionista a família Melville¹⁷. Estes, por possuírem menos terra, chegaram a protelar um pouco a adesão ao movimento, mas depois findaram por se unir aos Hart pela causa (BORGES DA SILVA, p. 40, 93-95). Ishmael (2015c) acrescenta que a desconfiança de fraude nas eleições de Burham contribuiu para essa mobilização; talvez sim, mas esta seria uma questão secundária diante da fundiária.

Interessa por hora a participação que os índios (ou ameríndios, como são chamados na Guiana) tiveram nesse evento. Seu envolvimento se deu principalmente pelo parentesco com os Melville e por trabalharem tanto nos negócios destes quanto nas fazendas dos Hart (também aparentados dos Melville). Esse discurso, que se tornou profundamente eficaz no desenvolvimento das fazendas nas terras do Rupununi, evocou laços que se tornariam bem mais fortes do que o salarial (BORGES DA SILVA, 2005, p. 44, 95), além de fortalecer o discurso de que os índios deveriam lutar por seus parentes. Desta maneira, estariam lutando não apenas pelos fazendeiros, mas por si mesmos (FARAGE, 2003, p. 115).

¹⁷ Para se ter ideia da dimensão dos negócios, até 1968 Lethem supria grande parte do mercado de gado de Georgetown. Três voos semanais decolavam de Lethem para lá, sem contar o mercado de Boa Vista que também usufruía desse gado (BORGES DA SILVA, 2005, p.10).

A base estratégica dos revoltosos foi a Fazenda Pirara, pertencente aos Hart. Naquele lugar, no final de dezembro de 1968, vários índios foram “treinados” no manuseio de armas de fogo e na prática do tiro, além de serem motivados a lutar pela causa, isto é, tanto por suas terras quanto por seus parentes. Teddy Melville, por sua proximidade com os índios, foi incumbido de suprir as aldeias com armas e munições, para que estes também participassem da causa. Esse momento era antecedido por uma grande festa nas aldeias (BORGES DA SILVA, 2005, p. 98, 100; FARAGE, 2003, p. 114).

Todos os Wapichana guianenses que foram entrevistados para esta dissertação fizeram, em algum momento, menção a esse evento, sem que se lhes fizesse pergunta prévia. Um deles disse que achava injusto afirmar que a Revolta do Rupununi foi um movimento separatista de índios e fazendeiros. Para ele os índios foram apenas usados. Ele lembra que na ocasião tinha quinze anos e morava numa aldeia próxima a Lethem. Conta que viu pessoas (Teddy Melville?) chegando àquela e a outras aldeias com armas de fogo e entregando-as aos tuxauas. Segundo esse entrevistado, muitos desses índios sequer sabiam mexer ou atirar com arma de fogo. Foram envolvidos numa luta cujo motivo nem sabiam ao certo. Para ele, muitos índios sofreram e foram mortos sem ao menos saberem o que estava acontecendo.

No dia primeiro de janeiro de 1969, pela manhã, teve início a Revolta em Lethem. Perto do meio dia, todas as pessoas ligadas ao governo Burham já se encontravam dominadas, mas sucessivos erros estratégicos e a ausência da prometida ajuda da Venezuela à rebelião, levaram a revolta ao fracasso. No dia 03 de janeiro a Guyana Defense Force (GDF) já se encontrava na região promovendo o movimento de repressão. Nesse momento todo os Hart já haviam fugido da Guiana para a Venezuela, ficando apenas os Melville e os índios, que findaram sendo os maiores penalizados, na sua maioria sem entender exatamente o por quê (BORGES DA SILVA, 2005, p. 102 – 103, 112).

Com o controle da região, a GDF passou ser alvo de denúncias de que estavam reprimindo cruelmente os índios (BORGES DA SILVA, 2005, p. 115 – 116). Ishmael (2015c) relata que houve um verdadeiro massacre de índios, com várias mortes. A repressão foi tão forte que vários deles fugiram daquela região para encontrar abrigo no Brasil. Farage (2003, p. 115) menciona que dados da imprensa da época contabilizavam que 300 índios Wapichana haviam cruzado a fronteira para o Brasil, podendo esse número ser bem maior. Essas mortes foram negadas veementemente tanto pela administração da Guiana quanto pela GDF, sendo o discurso oficial o de que não houve a morte de um ameríndio sequer.

Cerca de dois meses depois da Revolta, Burham convocou todos os tuxauas ameríndios para uma reunião em Georgetown, entre os dias 28 de fevereiro e 03 de março de 1969. Nessa conferência, sob a promessa de lutar pelo desenvolvimento dos ameríndios da Guiana, Burham fez com que todos os tuxauas assinassem um documento no qual se comprometiam a zelar pela segurança da Guiana. Esse termo possui um tom agressivo contra a Venezuela e nenhuma menção sequer sobre os fazendeiros da região do Rupununi:

1. Jurar lealdade de todo o coração para o Governo da Guiana, que consideramos o nosso único Governo;
2. Rejeitar as reivindicações injustas da Venezuela para qualquer parte do território da Guiana;
3. Desprezar a ação dessas pessoas equivocadas que conspiram com os estrangeiros em detrimento do nosso Estado;
4. Condenar todas as pessoas que procuram derrubar pela força a autoridade legal do Governo da Guiana;
5. Convidar todos os guianenses para resistir por todos os meios a qualquer tentativa por Venezuela ou qualquer outro Estado a tomar ou ganhar o controle de qualquer parte da Guiana;
6. Informar todas as nações do mundo que nunca iremos concordar com a destruição ou a divisão do nosso país ou reconhecer a alegação da Venezuela ou qualquer outro país a qualquer parte do território da Guiana (ISHMAEL, 2015c) [Tradução minha].

Todavia os índios do Rupununi jamais receberam qualquer ajuda ou incentivo para o desenvolvimento e melhoria de suas condições de vida por parte de Burham. O Brasil, e principalmente a cidade do Bonfim, passou a ser a melhor alternativa para se viver (BORGES DA SILVA, 2005, p. 135 – 136). Ao contrário do discurso do primeiro ministro da Guiana, o que foi sentido pelos índios foi uma política mais austera. Esse quadro findou por incentivar vários Wapichana a saírem da Guiana e se instalarem no Brasil entre os anos de 1970 e 1990. Como o aumento da mão de obra, a exploração se tornou ainda maior, já que esses passaram a “submeter-se a salário vil e a condições mais adversas de trabalho no Brasil” (FARAGE, 1997, p. 20).

A falta de um elemento ideológico/revolucionário é apontada como uma das principais causas do fracasso dessa empreitada. Sequer havia um sentimento patriótico que pudesse sustentá-lo e prover alguma motivação a mais por que lutar. A Revolta do Rupununi, portanto, passou a ser relacionada primordialmente aos interesses das famílias Hart e Melville, sem maiores abrangências externas (BORGES DA SILVA, p. 130, 175).

5. Considerações finais

O contato Wapichana com a força da colonização se deu primeiramente com os que habitavam no Vale do Rio Branco. Ao contrário dos Macuxi, por exemplo, os Wapixana já se encontravam nos primeiros aldeamentos do final do século XVIII e informações sobre esse grupo já circulavam naquela época: Lobo D'almada (1861 [1787], p. 675-676) afirma que no final do século XVIII os Wapichana compunham a maior nação indígena da região. Destaca que esse povo possuía uma organização bem fundamentada com quinze *princípaes* (chefes, como os atuais tuxauas), sem contar os que já haviam descido para os aldeamentos que, segundo seu relatório, eram muitos indivíduos.

No lado guianense, até o século XIX não houve qualquer interesse por colonizar as savanas do Rupununi, conquanto se saiba que por aquela região tenham passado pesquisadores e viajantes, dentre os quais se podem destacar os irmãos Schomburgk e Ferdinand Im Thurn (FARAGE, 1997, p. 42). Ou seja, o contato ostensivo com a cultura ocidental no lado guianense durante o século XIX advinha principalmente das tropas do Brasil, que iam àquela localidade para aprisionar índios e levá-los para as regiões do Rio Negro para trabalhar com a extração da borracha (balata). Mas nada advindo da administração da colônia inglesa.

A distância do Rupununi para a costa da Guiana, bem como a dificuldade de acesso, constituíram-se barreiras naturais. Durante muitos anos o foco da exploração esteve concentrado no litoral com o cultivo da cana de açúcar. A administração colonial chegou até a fomentar o assentamento de iraquianos e refugiados judeus advindos do continente europeu após a Segunda Guerra Mundial, mas sem sucesso. De maneira que uma ocupação efetiva de colonização só se deu a partir de meados do século XX. Durante muito tempo a região foi ignorada, sendo considerada na prática um “espaço demograficamente vazio” (FARAGE, 1995 p. 15, 4; FARAGE, 1997, p. 45).

Após a fracassada Revolta do Rupununi, o governo Burham estabeleceu como objetivo a integração dos índios à Guiana (FARAGE, 2003). Farage (1997, p. 56) atribui a atual configuração das aldeias Wapichana da etnoregião Serra da Lua, como consequência da chegada da população que fugiu das medidas repreensivas do governo. Declara que a maioria das aldeias tem pelo menos a metade de sua população nascida e criada no lado guianense da fronteira. Em Tabalascada, nas entrevistas que realizei entre alguns anciãos que nasceram e se criaram ali, não ouvi nada que

sustentasse a declaração de que um dia a metade de seus moradores tivesse vindo da Guiana, como afirmou Farage.

Não é de se estranhar, portanto, que pairasse uma desconfiança de que os Wapichana do Brasil cedo seriam envolvidos pela sociedade nacional e tornar-se-iam “civilizados” e logo desapareceriam. Desde os dias de Coudreau essa avaliação campeava as pesquisas sobre esse povo, sobretudo porque estavam mais interessados em falar a língua portuguesa e em andar vestidos (FARAGE, 1995, p. 8). Em suas pesquisas na década de 80 do século XX, Sampaio Silva (2011, p. 62) faz menção a um projeto do governo de Roraima que visava a integrar o índio à sociedade, o que resultaria numa descaracterização de sua etnicidade.

Em contrapartida, pode-se afirmar que pelo fato dos Wapichana da Guiana terem sofrido menos impactos integracionistas que seus parentes brasileiros, alguns aspectos de sua cultura tradicional foram melhor preservados entre eles, como a língua, por exemplo. Essa vivência em dois países, fez com que esse grupo étnico desenvolvesse um olhar sobre si a partir das fronteiras nacionais. O exemplo mais claro disso foi a vinda dos Wapichana da Guiana após a Revolta do Rupununi, os quais passaram a ser vistos por seus pares mais como *fugitivos* do que como *refugiados*.

Referências

BAINES, Stephen Grait. A Fronteira Brasil-Guiana a partir de Perspectivas dos Índios Macuxi e Wapichana. **Revista Brasileira do Caribe**, Goiânia, vol. 5, n. 10, 2005. p. 65 – 98.

BARATA, Francisco. J. Rodrigues. Diário da viagem a colônia holandesa de Surinam, feita pelo Porta Bandeira da sétima Companhia do Regimento da cidade do Pará, pelos sertões e rios d’este Estado. **Revista Trimestral do Instituto Histórico Geographico e Ethnographico do Brasil**. 2ª ed., Rio de Janeiro, v. 8, p. 1 – 204, 1846 [1798].

BARBOSA, R.I. Ocupação em Roraima 1: do histórico colonial ao início do assentamento dirigido. **Boletim do Museu Paraense Emilio Goeldi**, Belém, n. 9 (1). Belém, 1993. p. 123 – 144.

BORGES DA SILVA, Carlos Alberto. **A Revolta do Rupununi**: uma etnografia possível. 2005. 267f. Doutorado (Doutor em Ciências Sociais). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

COUDREAU, Henri. **Voyage a Travers Les Guyanes Et L’amazonie**. Paris: Challamel Aîné Éditeur, 1887.

FARAGE, Nádia. **As muralhas dos sertões**. Os povos indígenas no rio Branco e a colonização. Rio de Janeiro: Paz e Terra; ANPOCS, 1991.

_____. (Ed.). **The guiana travels of robert schomburgk 1835-1844**. V.1: Explorations on behalf of the royal geographical society 1835-1839. London: The Hakluyt Society, 2006.

_____. **As flores da fala**: práticas retóricas entre os Wapichana. 1997. 298p. Tese (Doutorado em Estudos Comparados em Literatura de Língua Portuguesa)–Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

_____. **Etnografia Wapishana**: arqueologia de um preconceito. In: Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Campinas: 1995. GT História Indígena e do Indigenismo.

_____. *Rebellious Memories: The Wapishana in the Rupununi Uprising, Guyana, 1969*. In: WHITEHEAD, N. L. (Ed.). **Histories and historicities in Amazonia**. University of Nebraska Press, Lincoln and London, 2003. p. 107 – 120.

FERNANDES DE SOUZA, André. Notícias Geographicas da Capitania do Rio Negro no grande Rio Amazonas. **Revista Trimestral do Instituto Histórico Geographico e Ethnographico do Brasil**. 2. ed., Rio de Janeiro, v. 10, p. 411 – 504, 1870 [1848].

HARRIS, C.A.; VILLERS, J.A.J. (Orgs.). Additional notes to introduction. In: **STORM VAN'S GRAVESAND**: the rise of British Guiana. v. 1. London: Hakluyt Society, 1911b. p. 142 – 189.

HERMANN, Lucila. **A organização social dos Vapidianos do Território do Rio Branco**. SOCIOLOGIA, v. VIII, n. 2. São Paulo, 1946. p. 119 – 134.

IM THURN, Everard F. **Among the Indians of Guiana**. Being sketches chiefly anthropological from the interior of British Guiana. London: Kegan Paul, Trench, & Co., 1883.

ISHMAEL, Ordeen. **The Rupununi Revolt**: a documentary account. Disponível em: <http://www.guyanajournal.com/rupununirevolt.html>. Acesso em: 01 out. 2015c.

LOBO D'ALMADA, M. Gama. Descrição relativa ao Rio Branco e seu Território. **Revista Trimestral do Instituto Histórico Geographico e Ethnographico do Brasil**, Rio de Janeiro, v. 24, 1861 [1787], p. 617 – 683.

NABUCO, Joaquim. **O Direito do Brasil**: fronteiras do Brazil e da Guyana Ingleza. Pariz: Editor A. Lahure, 1903.

RIBEIRO DE SAMPAIO, Francisco Xavier. Relação Geographica-historica do Rio Branco da América Portuguesa. **Revista Trimestral do Instituto Histórico Geographico e Ethnographico do Brasil**. 2. ed., Rio de Janeiro, v. 13, 1872 [1777], p. 200 – 273.

RIVIÈRE, Peter. **The forgotten frontier**: ranchers of North Brazil. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1972.

RONDON, Cândido Mariano da Silva. **Índios do Brasil do norte do rio Amazonas**. v. 3. Ministério da Agricultura. Rio de Janeiro: Conselho Nacional de Proteção aos Índios, 1953.

ROOWAY, J. Inhabitants. **Handbook of British Guiana**. Columbian Exposition Literary Committee of the Royal Agricultural and Commercial Society. Georgetown, 1893.

SANTILLI, Paulo. **Fronteiras da República**: História e política entre os Macuxi no vale do rio Branco. São Paulo: NHII-USP; FAPESP, 1994.

SANTILLI, Paulo; FARAGE, Nádia. Estado de Sítio: Territórios e identidades no vale do rio Branco. In: CARNEIRO DA CUNHA, Manoela (Org.). **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras; Secretaria Municipal de Cultura; FAPESP, 1992, p. 267 – 278.

STRADELLI, Count Ermanno. Rio Branco: note di viaggio. **Bolletino della Societa Geografica Italiana**, Rome, s. 3, v. 2, anno 23, no. 26, 1889, p. 210-228, 251-266.

THEOPHILO, Leal. A região do Rio Branco: os transportes e o problema indígena. **Jornal do Commercio**, Rio de Janeiro, p. 05, 04 de abril de 1919.

VAN'S GRAVESSAND, Laurens Storm. P.R.O. 472/63. In: HARRIS, C.A.; VILLERS, J.A.J. (Orgs.). **STORM VAN'S GRAVESAND**: the rise of British Guiana. v. 2. London: Hakluyt Society, 1911a, p. 460 – 473.

ARTIGO

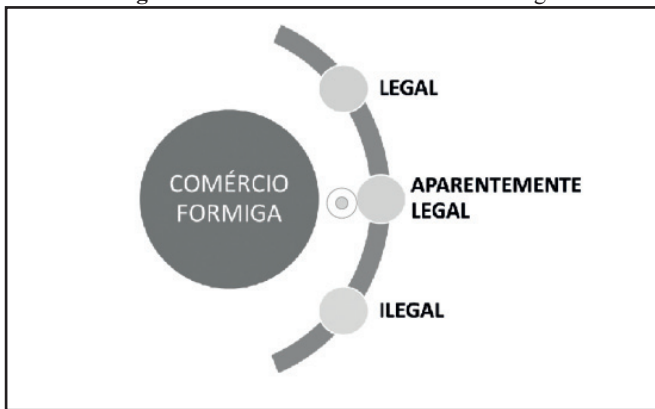
MARCOS TIPOLÓGICOS DO COMÉRCIO FORMIGA ENTRE CIDADES GÊMEAS NAS FRONTEIRAS INTERNACIONAIS

1. Modalidades do comércio formiga nas fronteiras internacionais

Como o comércio formiga não possui uma definição monolítica, este pode também ser compreendido não só por comercialização de produtos, mas também pela venda de serviços em países vizinhos. É comum pessoas saírem de um local para o outro para usarem diversos serviços como, por exemplo, cirurgias plásticas, tratamento odontológico, serviços de manicure, entre outros.

Sem definição única do seu conceito, o termo em questão aparece em algumas pesquisas com o enfoque voltado para explicar as relações e o trânsito de pessoas nas fronteiras. Neste sentido torna-se importante discutir a incidência do comércio formiga em três vieses: o comércio-formiga legal, o comércio-formiga ilegal e o comércio-formiga aparentemente legal.

Figura 1: Modalidades do Comércio Formiga



Fonte: Elaboração própria. Baseada em Simões e Senhoras (2014).

* Professor da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteiras (PPG-SOF/UFRR). Email para contato: max.ferreira@ufr.br.

** Professor da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Especialista, mestre, doutor e pós-doutor em Ciências Jurídicas. E-mail para contato: eloisenhoras@gmail.com.

Como o fenômeno do comércio formiga é complexo, para compreendê-lo dentro de uma perspectiva racional se faz necessário determinados recortes de simplificação analítica do fenômeno, razão pela qual se adotou, no presente estudo, uma classificação tripartite tal como proposta por Simões e Senhoras (2014) que definiram os conceitos de comércio-formiga legal, aparentemente legal e ilegal.

1.1 *Comércio-Formiga Legal*

O comércio formiga legal entende-se por aquele cuja prática está voltada para o cidadão que atravessa a fronteira em busca de obter mercadoria para consumo próprio. Esta definição é bastante complexa e, com o objetivo de criar uma discussão em torno do tema, faz-se oportuno aqui trazer alguns aspectos relevantes abordados em outras pesquisas.

Iniciando a discussão é importante citar Magalhães (2007) que em seu ensaio intitulado “O Estado de Roraima e as Fronteiras com a Venezuela e a Guiana” trata da relação comercial entre Roraima e Venezuela. Essa relação, segundo a autora, tem início no século XX e não se restringe ao comércio formiga.

Neste ponto a autora orienta que o comércio formiga funciona como uma forma cotidiana de intercâmbio comercial e se efetiva quando os atores sociais se abastecem de produtos da dieta básica. Este fenômeno ocorre entre as localidades limítrofes. Neste sentido, é importante salientar que este tipo de movimentação é caracterizado por ser um comércio incipiente.

Dentro da perspectiva de Magalhães (2007), e da revisão integrativa pode-se entender que as palavras Regiões Fronteiriças, Intercâmbio Comercial e Comércio de Subsistência foram citados por ela, como também foram citadas por outros autores. Neste sentido o comércio formiga legal se utiliza dessas três características para ser reconhecido.

A palavra informal também é citada para explicar este tipo de comércio. Seguindo o mesmo entendimento pode-se citar Gomes Filho (2011) que nos orienta que, nas regiões fronteiriças, esta modalidade se caracteriza por um intercâmbio comercial de forma incipiente e informal.

A palavra informal entra no conceito que até então não tinha sido citado por nenhum outro autor. O sentido da palavra então ganha o contorno de ser um comércio sem formalidade, deixando a entender que seria um comércio de idas e vindas, sem a obrigatoriedade de apresentação de documentação na entrada ou saída dessas regiões fronteiriças.

Outro ponto que começa a ser discutido aqui é a entrada e saída de produtos de um lado para o outro da fronteira. Este trânsito de pessoas foi percebido por diversos autores que, em suas inquietações, perceberam que essa também seria uma característica a ser adicionada ao conceito de comércio formiga. Para isso destacam-se dois trabalhos como fora de justificativa dessa ideia.

A movimentação desses atores sociais nas fronteiras indo e vindo é a característica primordial para Catta (2005), que indica essa movimentação e se propõem a ir mais adiante, ao classificar o comércio formiga como “gente que busca e leva os produtos de um lado para o outro da fronteira”.

Ainda segundo o autor, o trânsito de pessoas em Foz do Iguaçu, cidade localizada na região Oeste do Paraná, entre os anos de 1970 a 1990, foi intensificado pela instalação de algumas políticas públicas implementadas pelo governo federal. Foi devido à desordem social, que proporcionou ao governo a implementação de projetos de modernidade, a criação de um agitado comércio de importação-exportação na fronteira e ainda o acréscimo da atividade turística.

Segundo Catta (2005), as autoridades locais e os órgãos de repressão no cotidiano da fronteira, não conseguiram dar conta da tarefa de controlar aquela multidão, composta de trabalhadores informais, sem carteira assinada, e de desempregados em busca de ocupação que pudesse render o mínimo para sua sobrevivência.

Para Oliveira e Campos (2011) os autores classificam este tipo de comércio como uma forma de fomentar a fronteira, aumentando com isso o fluxo de pessoas nestas localidades, com diferentes tipos de situações, entre eles, por exemplo, uma massa de desempregados que utilizam esta modalidade como forma de sobrevivência, construindo processos de povoamento e de construção de fronteiras.

Neste sentido se faz necessário introduzir o viés do comércio formiga aparentemente legal, modalidade esta que se configura como pessoas que atravessam a fronteira em busca de produtos e revendem em seus locais de origem sem o pagamento dos impostos alfandegários, acarretando com isso, uma série de problemas de ordem econômica e social para o Estado.

1.2 Comércio Formiga Aparentemente Legal

Em diversas cidades brasileiras que fazem divisa com outros países, é bastante comum ver o tipo de comércio em que pessoas carregam bagagens com produtos oriundos dessas localidades. Na fronteira do Rio Grande do Sul, mais precisamente na cidade de Santana do Livramento com a cidade de Rivera, no Uruguai, surge o

termo *bagayo* que segundo Dorfman (2009), é o termo usado para definir o contrabando formiga o termo surge a partir de um entendimento local.

Para explicar melhor a origem do termo, Vilela e Mires (2012) afirmam que a tradução para o português da palavra *bagayo* significa pacote, bagagem, fardo, conjunto de objetos roubados ou, ainda, contrabando de pequena escala. Podendo surgir daí a origem do termo para denominar aquelas pessoas que atravessam a fronteira destas cidades-gêmeas em busca de produtos.

Seguindo a mesma linha de interpretação, Mota (2011) afirmar que o comércio formiga é “realizado por aqueles que adquirem uma quantidade média de produtos para comercializá-los em uma área próxima à linha de fronteira, atividade que, na maioria das vezes, é desempenhada como forma de sobrevivência”.

Segundo afirma Catta (2005) o ator social praticante do comércio formiga é o mesmo que busca ou leva produtos de um lado para o outro da fronteira diariamente e que leva seus produtos para serem comercializados nos grandes centros.

É possível notar que os autores em questão divergem dessa prática. A primeira não comenta sobre a ilegalidade deste comércio, enquanto o segundo enfatiza que este ator social busca e leva os produtos para serem comercializados nos grandes centros, dando a ideia da prática do contrabando ou descaminho.

O comércio formiga aparentemente legal pode se apresentar em uma visão negativa para o Estado. Neste sentido, os produtos comprados de um lado, com preços mais baixos que o praticado no outro lado, pode ser a causa de problemas como alta na inflação, vazamento de renda e diminuição no recolhimento de tributos.

A inflação é o fenômeno econômico que está ligado diretamente ao aumento constante no valor dos preços dos produtos comercializados. Com isso, a inflação pode ser entendida como a perda monetária do dinheiro ao longo do tempo, ou ainda, a diminuição do poder de compra com o enfraquecimento da moeda.

Para um melhor entendimento deste fenômeno econômico é necessário entender de forma rápida, mas sem prejuízo de conhecimento, pois este tópico será abordado outrora quando será discutida a economia subterrânea.

Com isso pode-se entender de uma maneira geral que, para o aumento da inflação, entende-se que exista fatores aceleradores ou desaceleradores. Para efeito da presente discussão abordar-se-á apenas os efeitos aceleradores como Inflação de Demanda ou inflação de custos.

Segundo Luque e Vasconcelos (2004), a inflação de demanda é considerada o tipo mais “clássico” e se dá quando há excesso de demanda agregada em relação à produção disponível, ou seja, quando mais consumidores procuram os produtos

ou serviços que ficam escassos no mercado, maior será a elevação de seu preço. Os autores então classificam como dinheiro demais no mercado à procura de poucos bens e serviços.

O segundo fator acelerador da inflação se dá quando o nível de demanda permanece o mesmo e os custos dos produtos sofrem aumento. Este aumento dos custos diminui o ritmo da produção, aumentando automaticamente os preços dos produtos no mercado. Segundo Luque e Vasconcelos (2004), este fato pode ser considerado como uma inflação tipicamente de oferta.

Ainda conforme os autores, o preço de um bem ou serviço tende a relacionar-se com seus custos de produção. Se estes aumentam, mais cedo ou mais tarde o preço do bem provavelmente aumentará. Uma razão frequente para o aumento de custos são os aumentos salariais. Nesta relação, o aumento das taxas de salários, não necessariamente significam que os custos unitários de produção de um bem aumentaram. Se a produtividade da mão-de-obra empregada aumenta na mesma proporção dos salários, os custos unitários podem não ser afetados.

Outro fator que compromete a economia e está diretamente ligado ao comércio formiga aparentemente legal é o vazamento de renda. O vazamento de renda pode ser encarado quando as famílias recebem seus recursos financeiros e os mesmos não são gastos no país de origem, sendo esses gastos em outras localidades causando, com isso, a escassez monetária no país de origem. Esse problema tem causado crises mundiais e na região amazônica não é diferente.

Outro fator que afeta negativamente o aparelho estatal é a queda na arrecadação fiscal, sendo esse um dos principais impactos socioeconômicos gerados pelo comércio formiga aparentemente legal. A queda na arrecadação fiscal, de acordo com Medeiros (2005), reflete na menor aplicabilidade de investimento na sociedade, como na educação e saúde, contribuindo ainda mais para um déficit maior nas contas públicas.

A diminuição da receita para o Estado atinge diretamente os investimentos sociais como políticas públicas para a geração de empregos, investimentos na educação e na saúde, desenvolvimento industrial e comercial, etc.

O comércio formiga aparentemente legal pode causar ainda o que Naím (2006) revela ao existir a fuga de investidores nacionais e internacionais em empresas fabricantes de produtos. Essa prática provoca uma concorrência desleal entre o produto fabricado no país, que atende toda a legislação própria, e o produto que entra ilegalmente no país, que não segue a mesma norma imposta pelo mercado nacional, entrando com o preço muito inferior ao produto nacional.

Estas empresas não se sentem atraídas e estimuladas a investir nestes mercados sob estas condições, sendo então pertinente a fuga para outros mercados mais atraídos e sólidos, que lhes forneçam maiores garantias quanto a sua produção.

O aquecimento do comércio fronteiriço na figura do comércio-formiga aparentemente legal quando não combatido poderá refletir em várias outras camadas da sociedade, podendo surtir efeito, inclusive, no aumento da criminalidade nas fronteiras nacionais. De acordo com Carvalho e Jesus (2004) é comum nascer nos locais de fronteiras, atividades que sobrevivem do comércio ilegal de produtos oriundo de outros países.

1.3 Comércio Formiga ilegal

Com toda esta discussão sendo feita, não pode ser esquecido o viés do comércio formiga ilegal. Esta modalidade é praticada por aqueles atores sociais que sobrevivem deste tipo de comércio indo e vindo de um lado para o outro em regiões fronteiriças, trazendo ou levando mercadorias ou produtos, ou até praticando serviços não regulamentados pela legislação, sendo produto oriundo do descaminho, contrabando ou contrafação, ou até mesmo drogas.

Ao discutir o comércio formiga fronteiriço, é importante mencionar que o termo sacoleiro é comumente conhecido na linguagem cotidiana, onde se titulam aquelas pessoas que vendem produtos de “porta em porta” em repartições públicas, casas ou até mesmo parados na rua, com suas mercadorias sendo expostas ao chão em cima de lonas.

Seguindo este mesmo raciocínio o termo também é utilizado para aquelas pessoas que se deslocam de seu domicílio com o objetivo de comprar produtos em outras localidades para revenderem em seus locais de origem. De difícil conceituação, o termo sacoleiro vem sendo empregado em artigos científicos de diversas formas, onde autores divergem dos conceitos.

Para conceituar estes atores sociais que transitam nas localidades fronteiriças, popularmente chamado de sacoleiro, é preciso levar em conta o que diz Ferreira (2005), que afirma que sacoleiro é o “vendedor ambulante que leva sua mercadoria ao local de trabalho ou à casa do cliente”.

Já Houaiss (2004) explica que este termo é mencionado como “pequeno comerciante que traz objeto do exterior, de outro estado ou cidade para revender e porta em porta ou em locais de trabalho”.

Podemos entender que um conceito complementa o outro, mas não se igualam em definição. Comerciante ambulante e pequeno comerciante podem ser comparados com comerciante formiga fronteiriços. O termo sacoleiro aparece em pesquisas científicas relacionadas à tríplice fronteira Brasil-Paraguai-Argentina, destacando os indivíduos que atravessam essas fronteiras em busca de comprar produtos para revender no Brasil, em sacolas.

Seguindo essa linha, temos Sandroni (1999) que explica o termo sacoleiro como sendo “pessoas que realizam o contrabando em pequena escala nas fronteiras do Brasil com os países limítrofes”. É possível identificar aqui que não existe um consenso acadêmico sobre o termo sacoleiro. Em outra oportunidade definiremos o termo como, sendo feito por, pessoas que atravessam fronteiras com produtos oriundos de outros países ou então pessoas que vendem produtos dessas localidades de porta em porta.

Sobre a ilegalidade do comércio formiga nas regiões fronteiriças, aparece outro personagem que vive desta modalidade: os atravessadores, que recebem a mercadoria com o intuito de repassar para outros mercados. Neste sentido, Ferreira (2009) explica que “existe a economia ilegal de fronteira, com os atravessadores, que promovem o chamado contrabando formiga”.

Outro conceito que aparece de forma bastante inusitada é o que Telles (2009) define como “formigas da mundialização” ou “novos nômades da economia subterrânea”: estes são homens e mulheres que circulam entre países e regiões, conforme as circunstâncias e oportunidades de trocas e comércio de mercadorias.

O Tráfico formiga também ganha destaque quando o assunto é drogas ilícitas. Os traficantes então utilizam pessoas para atravessar as fronteiras com drogas armazenadas em seus corpos. Esta forma de transporte que é bastante utilizada pelos atravessadores, foi citada por Gemelli (2013), que afirma que indivíduos levando pequenas quantidades de drogas escondidas no corpo, num movimento de ida e vinda entre as fronteiras. Daí a expressão formiga classifica a autora.

A autora cita ainda que “em alguns casos, os “formigas” chegam a engolir em capsulas as drogas para dificultar sua apreensão”. (GEMELLI, p.106). A autora afirma que também se enquadram nesta categoria os atravessadores que utilizam motos para esconderem as drogas dentro dos capacetes para fazer a travessia nas fronteiras.

Procópio (1999) faz um relato minucioso dos ilícitos ocorrido na fronteira Brasil e Paraguai. O assunto em questão não constitui de tema novo no cenário fronteiriço. Segundo o autor a “tradição de contravenção neste cenário está completando quase meio século de existência”.

Segundo ele, nas épocas de grandes feriados nacionais, como festa Natalina, Semana Santa, ou ainda quando o valor da moeda local está maior que a do outro país, o volume de pessoas que costumam transitar por essas áreas fronteiriças se torna intenso, levando à impossibilidade de haver uma fiscalização mais eficiente dos órgãos.

Segundo ainda Procópio (1999), as fronteiras internacionais atraem pessoas com o interesse de comercializar ou atravessar drogas e tudo isso começou, segundo ele, de forma “inocente”, com a travessia de substâncias como álcool e nicotina vinda dos Estados Unidos. Nos dias atuais, é de lá que saem e entram grandes quantidades de produtos químicos que são utilizados para refinar drogas, que são contrabandeadas, saindo do Brasil para a Europa.

Em seu texto, o autor indica que esta inocente prática trouxe uma mudança no cenário das fronteiras, onde os “Turistas” pouco a pouco foram envolvidos em contrabando formiga de bebidas alcoólicas, cigarros e roupas, transformando-se anos depois como verdadeiras ondas humanas, conhecidas popularmente como “sacoleiros”.

Essas ondas foram se especializando e aumentando o seu nicho de produtos a serem contrabandeados, os eletrodomésticos, produtos eletrônicos, armas, químicos controlados, sintéticos e finalmente a chegada das drogas mais fortes. Toda essa transformação, segundo o autor, trouxe prejuízos incalculáveis com perdas humanas e grandes colapsos financeiros para as indústrias e ainda para o comércio, como já discutido.

Diante do que foi exposto nesta seção, pode se entender que a prática do Comércio Formiga Legal, Aparentemente Legal e o Ilegal podem ter características muito próximas uma da outra, apenas concorrendo entre elas o tipo de produto a ser comercializado ou ainda o propósito a ser praticado pelo difusor do comércio formiga.

2. Tipologias qualitativas do comércio formiga nas fronteiras internacionais

Os cinco tipos de integração transfronteiriça que são utilizados para as cidades gêmeas são: Margem, Zona tampão, frentes, capilar e sinapse. Após utilizar uma análise weberiana de tipos ideais, podemos entender que esses mesmos modelos tipológicos serão utilizados para orientar o estudo das tipologias qualitativas do comércio formiga fronteiriço.

2.1 *Comércio-Formiga Fronteiriço de Margem*

O comércio formiga fronteiriço de margem é caracterizado por uma movimentação de fluxo pendular, onde o indivíduo passa de um lado para o outro da fronteira com pouca dinâmica comercial, sem a presença dos atores contentores que fiscalizam esses locais.

Os atores difusores do comércio formiga fronteiriço nestas localidades se mantêm livres para comercializarem seus produtos, apesar da baixa dinâmica comercial do local. Nestas localidades os atores difusores são conhecidos entre si, geralmente são familiares ou pertencentes de um mesmo grupo social.

Seguindo essas características entende-se que o tipo ideal que mais se assemelha a este modelo é a ação afetiva. Sem a presença dos Contentores, responsáveis por barrar este fluxo, o Difusor consegue traçar um roteiro de atividades e, sem a intervenção do Estado, consegue obter êxito em seus propósitos no comércio fronteiriço. O comércio-formiga fronteiriço de margem seria para Weber o tipo ideal menos importante para a sociedade.

Geralmente os atores sociais difusores desta tipologia mantém pouca dinâmica comercial por serem conhecidos entre si, familiares ou de um mesmo grupo social, justificando o fluxo pendular, ou seja, o ir e vir de um lado para outro nessas cidades.

Para exemplificar o funcionamento do comércio formiga fronteiriço de margem, imaginamos que o Difusor reside na região A, onde existe a predominância do comércio formiga fronteiriço de margem, e precisa seguir até a Região B para adquirir produtos que, após serem adquiridos, serão consumidos nesta mesma cidade ou na cidade de sua origem.

2.2 *Comércio Formiga Fronteiriço de Zona Tampão*

O comércio formiga fronteiriço de zona tampão pode ser praticado em locais em que existe uma forte influência dos atores contentores para coibir este tipo de comércio. Os atores sociais difusores do comércio formiga fronteiriço que transitam nestas localidades tem a sua proibição devido a comercialização de produtos ilegais, como por exemplo, ouro, diamante. Por vezes, eles utilizam essas localidades como corredor para o escoamento dos produtos ilegais.

Para tipificar de forma qualitativa, de acordo com os tipos ideais proposto por Weber, entende-se que o difusor do comércio formiga fronteiriço, ao utilizar esta área para transporte e mercadoria, assume o risco, sendo esse o tipo ideal de ação

racional com relação a valores. Sendo este determinado pela crença, por valores que o difusor julga ser importante, independentemente do êxito desse valor na realidade.

Neste sentido a proibição no acesso dessas áreas tem o sentido de proteger as populações indígenas que vivem nelas. Conforme PRPDF (2005, p. 146) pode-se afirmar que “estas localidades são protegidas no sentido de coibir movimentos migratórios não indígenas e dar cobertura institucional às áreas culturais indígenas, cuja mobilidade transfronteiriça espontânea é antiga e bastante intensa”.

Como exemplo do comércio formiga fronteiroço de zona tampão é preciso entender que os atores sociais que circulam nessas áreas se utilizam destas com o interesse de extrair do solo ou transportar produtos ilegais de um lado para o outro. A falta de fiscalização e a pouca eficiência do Estado em monitorar essas áreas são elementos que contribuem para a circulação destes Difusores.

Então, para alcançar seus objetivos, esse difusor despreza os fatores de risco de ser encontrado nessas áreas de preservação. Essas áreas são geralmente compreendidas como reservas ambientais e indígenas, parques ambientais e zonas de proteção ambientais.

2.3 Comércio Formiga Fronteiroço de Frente

O comércio formiga fronteiroço praticado nestas áreas conhecidas como frente se caracteriza por ser o comércio formiga fronteiroço ilegal. Nestas áreas é notória a presença de atores sociais difusores como garimpeiros, que exploram a terra em busca de ouro e outros metais. A entrada desses difusores é fortemente combatida pelos contentores.

Outra característica deste tipo de comércio nestes locais é o baixo dinamismo, porém este tipo de comércio torna-se mais dinâmico que o comércio formiga fronteiroço de margem, uma vez que não se restringe às cidades gêmeas e que as mercadorias que ali são comercializadas se espalham para fora dessas cidades, chegando, com isso, a outras cidades e capitais.

Para classificar o comércio formiga fronteiroço de frente de acordo com os tipos ideais de Weber, é preciso entender que o Difusor pratica ações assumindo os riscos e, com isso, entende de forma racional o prejuízo que pode vir a sofrer no caso de ser preso pelos contentores ao entrar em uma área protegida por lei, como reservas indígenas, parques nacionais e outros com o interesse de exercer a atividade de garimpagem.

Portando, o tipo ideal sugerido por Weber que mais se assemelha a este tipo de comércio formiga fronteiroço de frente é a ação racional com relação a valores. Sendo este, então, classificado de forma igual ao comércio formiga fronteiroço de forma tampão, uma vez que os atores sociais Difusores utilizam de práticas similares nestes dos tipos de comércio fronteiroço.

2.4 Comércio Formiga Fronteiroço Capilar

O comércio formiga fronteiroço capilar se caracteriza por não haver a presença do Estado com seus atores sociais contentores, sendo este espontâneo, uma vez que os difusores se movimentam de um lado para o outro da fronteira levando e trazendo mercadorias para serem comercializadas nestes locais. Neste sentido, o comércio-formiga fronteiroço capilar mantém um dinamismo local passando para o internacional, isto por que a movimentação dos difusores é o principal elemento para este dinamismo.

Muito parecido com o modelo de comércio formiga fronteiroço de margem, este tipo se diferencia apenas pelo fato de existir uma maior movimentação dos Difusores como forma de manter um padrão dinâmico para suas transações. No comércio-formiga fronteiroço capilar o tipo ideal sugerido por Weber que mais se assemelha pode ser entendido como ação racional com relação a fins.

O comércio formiga fronteiroço de margem, onde o Difusor consegue ter liberdade pra adquirir os produtos e passar de um lado para outro da fronteira em posse destes, reflete um padrão pouco dinâmico de comércio, sendo essa a principal diferença entre o tipo de comércio formiga fronteiroço capilar que mantém seu padrão bastante dinâmico.

Nestes locais o Difusor desta tipologia, organiza e planeja como deve fazer para alcançar seus objetivos, uma vez que os Contentores não mantém uma rígida fiscalização, facilitando com isso a ação deste tipo de comércio nos locais de fronteira.

Como exemplo, supõem-se que uma pessoa física residente em uma cidade gêmea A, tem o interesse em adquirir produtos para consumo próprio em outra cidade gêmea B. Neste sentido essa pessoa compra mercadorias para consumo próprio dentro da cota estabelecida pela Receita Federal do Brasil.

O Difusor, então, segue em direção até outra cidade gêmea e adquire os produtos que tem interesse. Este, então, planeja quais os produtos quer comprar, quantidade, tempo e forma de deslocamento do trajeto, a incidência do câmbio do outro país em relação ao seu. Após toda essa análise, o Difusor segue com o interesse de adquirir este produto, retornando ao país sem problema para consumir a mercadoria.

Verifica-se, então, que todos os passos foram efetuados e a concretização da compra foi o meio final para que essa pessoa pudesse consolidar a funcionalidade do tipo comércio formiga fronteiroço capilar mantendo os padrões weberianos de ação racional com relação a fins.

2.5 Comércio Formiga Fronteiroço de Sinapse

O comércio formiga fronteiroço do tipo sinapse mantém as características de haver a presença do Estado nestes locais. Mas ao contrário do modelo de frente, onde os atores sociais contentores fiscalizam a ação dos difusores, no modelo sinapse o Estado participa de forma ostensiva.

A participação do Estado neste tipo de comércio vem no sentido de organizar estas cidades, investido em construção de pontes, estradas, melhorando as cidades que mantém essas particularidades. O comércio formiga fronteiroço nestas cidades transformam a paisagem urbana, interferindo na criação de sindicatos, associações e entidades que auxiliam os difusores.

É o caso de sindicatos de taxistas, moto-taxistas, hoteleiros, redes de lojas especializadas, entre outros. Nestes locais, os difusores encontram certa facilidade em propagar suas ações, uma vez que conseguem ter o apoio não só do Estado, mas também de entidades privadas que oferecem serviços a estes.

Neste tipo de comércio-formiga fronteiroço sinapse, nota-se que existe uma liberdade dos elementos Difusores do comércio formiga fronteiroço em transitar por estes locais, com a ajuda do Estado, uma vez que, nessas regiões, existe uma cultura de adquirir esses produtos.

Para explicar melhor o funcionamento deste tipo de comércio formiga fronteiroço dentro dos tipos ideais propostos por Weber é preciso classificá-lo como sendo uma ação tradicional, onde indivíduo utiliza-se deste tipo de comércio seguindo os padrões culturais e familiares do local em que está inserido.

A classificação tipológica qualitativa para o comércio formiga fronteiroço nas cidades-gêmeas brasileiras presentes na linha internacional de fronteira permite mapear uma maior incidência de comércio-formiga fronteiroço sinapse, seguido pelo comércio-formiga fronteiroço capilar, enquanto as tipologias qualitativas de comércio formiga fronteiroço de zona tampão, frente e margem ocorrem com menor incidência.

Mapa 1: Tipologia qualitativa do comércio formiga de fronteira



Fonte: Elaboração própria (FERREIRA; SENHORAS; VALLE; 2015).
Arquivo de Mapas.

O mapa demonstra o comportamento do comércio formiga fronteiriço seguindo as tipologias qualitativas nas vinte e nove cidades gêmeas distribuídas pelo Brasil. Através de estudo detalhado das características dessas cidades e, seguindo o modelo de tipos ideais weberiano, foi possível tipificar de forma qualitativa o comércio formiga fronteiriço.

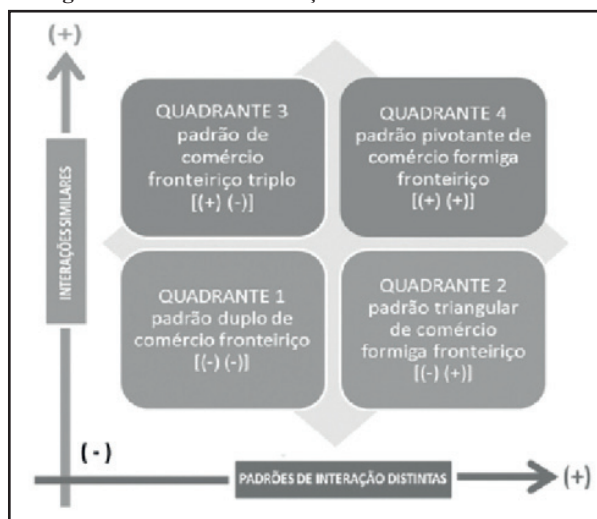
3 Tipologias quantitativas do comércio formiga nas fronteiras internacionais

A presente pesquisa aponta distintas interações de comércio formiga que são identificados por um quadrante fundamentado no padrão duplo de comércio-formiga fronteiriço entre cidades gêmeas: o padrão triplo de comércio formiga fronteiriço,

o padrão de comércio-formiga fronteiro triangular, e, por último, o padrão pivante de comércio formiga fronteiro.

A identificação destes padrões de comércio-formiga fundamenta-se na identificação de vetores similares de interação e de vetores distintos de interação nas fronteiras internacionais, o que repercute na conformação de uma matriz 2 x 2, com especificidades em cada um dos quadrantes.

Figura 2: Padrões de Interações entre Cidades-Gêmeas



Fonte: Elaboração própria (FERREIRA; SENHORAS; SILVA, 2015).

Na figura 2, o termo interações similares, aparece no lado esquerdo, caracterizando que nos quadrantes 1 (Padrão Duplo de Comércio Formiga em Cidades Gêmeas) e 2 (Padrão Triplo de Comércio formiga fronteiro em Cidades gêmeas) as cidades estarão classificadas com baixa interações similares entre elas.

Pode-se entender que quanto menor as interações comerciais entre as cidades gêmeas, menor também será o seu padrão de interação similar, ou seja, são cidades que mantêm um padrão baixo de interações distintas e similares.

As cidades classificadas nos quadrantes 3 (Padrão de Comércio formiga fronteiro Triangular) e 4 (Padrão Pivante de Comércio-formiga fronteiro em Cidades Gêmeas) terão como características uma alta interação de similaridade, isso devido essas cidades estarem classificadas nos quadrantes mais altos da figura.

O padrão de interações distintas foi apresentado no âmbito desta pesquisa com o intuito de demonstrar que essas cidades gêmeas possuem formas distintas de interações entre si, mas são distintas quanto às suas interações com outros centros.

Neste sentido as cidades com altas interações distintas são aquelas em que os difusores do comércio-formiga fronteiro conseguem escoar os seus produtos para outras cidades, ou seja, os produtos comercializados nas cidades gêmeas ultrapassam suas dimensões, sendo comercializados em outros centros urbanos.

Na figura 2 os quadrantes 1 (Padrão Duplo de Comércio formiga fronteiro) e 3 (Padrão de Comércio-formiga fronteiro Triangular) mantêm baixo padrão de interações distintas. O quadrante 2 (Padrão Triplo de Comércio formiga fronteiro em Cidades Gêmeas) e 4 (Padrão Pivotante de Comércio-formiga fronteiro em Cidades Gêmeas) mantêm um alto padrão de interações distintas.

3.1 Padrão duplo de Comércio Formiga Fronteiro em Cidades Gêmeas

Para iniciar os estudos dos padrões que serão discutidos nessa seção, parte-se de uma discussão com o padrão duplo de comércio formiga fronteiro em cidades gêmeas. Do ponto de vista quantitativo, este tipo de padrão tem o tipo de interação quantitativo mais simples, isto é, as cidades que estão localizadas neste modelo são cidades que interagem apenas entre si.

Devido às suas características com pouca dinâmica comercial e com a forte presença do Estado no controle dessas áreas, este tipo de padrão torna-se simples, pois existe pouca interação similar, ou seja, a interação existe apenas entre suas cidades gêmeas, não havendo, com isso, interação distinta entre outros centros.

Neste tipo de padrão existem poucas interações similares, uma vez que essas cidades estão localizadas em reservas indígenas, em reservas ambientais e em áreas de preservação, não possuindo grande influência do meio externo. Desse modo, os atores sociais que vivem nesses locais pouco interagem com outro meio, fazendo desses locais ambientes isolados.

Os difusores do comércio formiga fronteiro se utilizam desses locais para transporte de suas mercadorias, com o intuito de fugir das fiscalizações dos contentores. Nesses locais, geralmente o único contentor do comércio formiga fronteiro que age de forma tímida é o Exército, que se utiliza de seu dever constitucional para salvaguardar essas localidades.

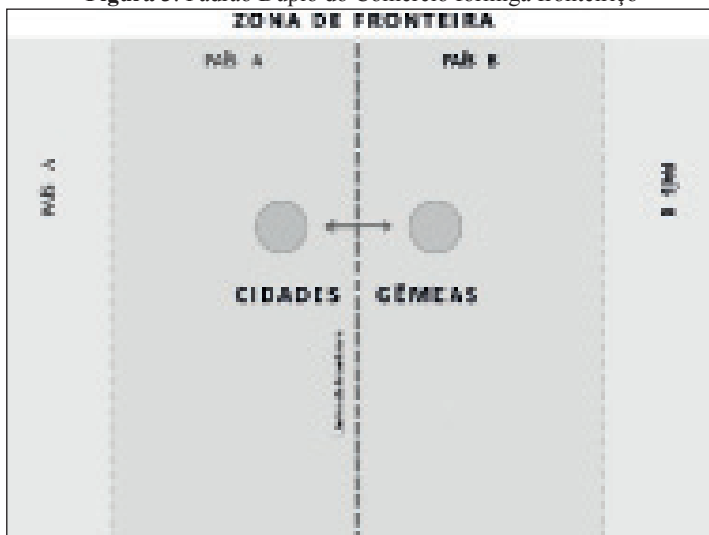
O comércio formiga fronteiro de zona tampão tem como característica a pouca dinâmica comercial e o não controle do Estado nessas áreas, facilitando, com isso,

o escoamento de produtos ilícitos oriundos desse tipo de comércio. Armas, drogas, biopirataria e recursos minerais estão na lista de produtos que circulam por essas zonas tampão.

As interações distintas são aquelas ocorridas apenas quando os difusores do comércio formiga fronteiriço conseguem escoar os seus produtos para os outros centros urbanos. Neste sentido, não há que se falar em padrão duplo de comércio-formiga fronteiriço, uma vez que, neste tipo de tipologia, não há possibilidade de escoar a produção, por ser esta a tipologia mais simples diante das demais que serão estudadas.

O padrão duplo de comércio formiga fronteiriço em cidades gêmeas é sem dúvida a tipologia qualitativa mais simples de ser entendida, uma vez que, seus atores sociais não mantém uma interação com outras cidades. A figura 3 mostra como é o funcionamento do padrão duplo de comércio formiga fronteiriço.

Figura 3: Padrão Duplo do Comércio formiga fronteiriço



Fonte: Elaboração própria (FERREIRA; SENHORAS; SILVA, 2015).

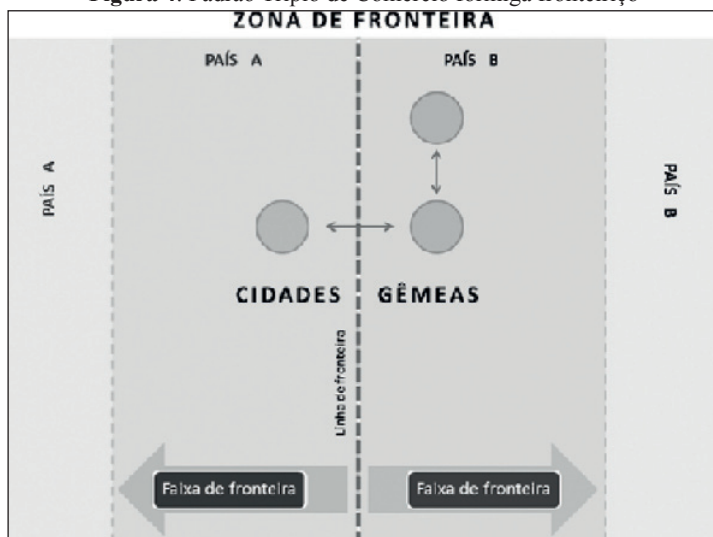
Dessa forma, é possível entender que, ao existir a interação com outro centro, este padrão deixa de existir, passando, então, para outro estágio de evolução tipológica, conhecido como padrão triplo do comércio-formiga fronteiriço em cidades gêmeas.

3.2 Padrão Triplo de Comércio Formiga Fronteiriço em Cidades Gêmeas

Para o padrão de comércio-formiga fronteiriço triplo em cidade gêmea é preciso salientar que esta tipologia surge após o avanço tipológico do padrão duplo, ou seja, este tipo de padrão surge quando existem três cidades-gêmeas próximas à linha da fronteira e que mantêm os mesmos tipos de interações entre si.

Essas cidades possuem muitas interações similares e poucas interações distintas, uma vez que estas recebem produtos delas mesmas e são responsáveis por dar vazão aos produtos para as outras localidades. Possui pouca dinâmica comercial, acarretando com isso, precário controle dos contentores. A figura 4 mostra o comportamento dessas cidades-gêmeas.

Figura 4: Padrão Triplo de Comércio formiga fronteiriço



Fonte: Elaboração própria (FERREIRA; SENHORAS; SILVA, 2015).

Devido a essas interações similares, existe a predominância de familiares e pessoas de um mesmo grupo social, acarretando uma pequena troca de interação com pessoas de outras localidades. Seguindo a mesma lógica de raciocínio do padrão duplo, estes padrões se mantêm como sendo os menos complexos dos padrões tipológicos.

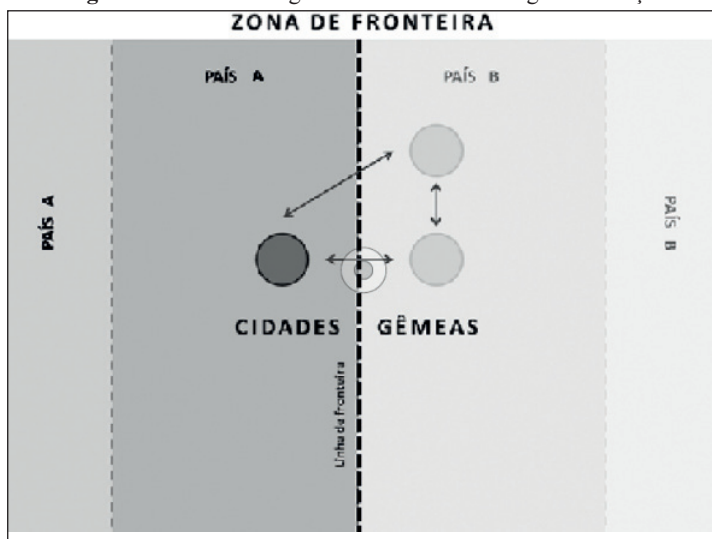
3.3 Padrão de Comércio Formiga Fronteiriço Triangular em Cidades Gêmeas

O padrão de comércio formiga fronteiriço triangular em cidades gêmeas tem como característica modelos de interações do ponto de vista quantitativo intermediários ou híbridos, ou seja, são modelos distintos que interagem entre si, pois fazem parte de um *continuum* entre os padrões mais simples para o mais complexo.

Nesta tipologia existe uma intensa dinâmica comercial com um forte controle dos contentores, inclinando de uma interação similar para interações distintas. Isso se deve por haver duas cidades gêmeas envolvidas nesse processo e uma terceira cidade dentro da faixa de fronteira, formando assim um triângulo nas suas interações.

A participação dos contentores em barrar a ação dos difusores se torna mais difícil, uma vez que esses se moldam de acordo com a situação. Neste modelo a fronteira se torna mais complexa com o surgimento de uma terceira cidade envolvida nesse processo. A figura abaixo mostra o comportamento dessas cidades.

Figura 5: Padrão Triangular de Comércio formiga fronteiriço



Fonte: Elaboração própria (FERREIRA; SENHORAS; SILVA, 2015).

O comércio-formiga fronteiriço nessa localidade é bastante intenso e transforma o espaço geográfico em cenário ideal para a troca de interações similares entre elas, uma vez que esses locais interagem de forma intensa, com idas e vindas de

difusores transportando mercadorias e abastecendo essas fronteiras com os diversos tipos de produtos.

3.4 Padrão Pivotante de Comércio Formiga Fronteiriço em Cidades Gêmeas

Para explicitar o padrão pivotante de comércio-formiga em cidades gêmeas é necessário entender que existe uma cidade fora, ou pivô, das cidades gêmeas, que dá vazamento à saída dos produtos. Este é o tipo de padrão mais complexo que pode ser discutido, uma vez que reúne diferentes variáveis para a ocorrência do modelo.

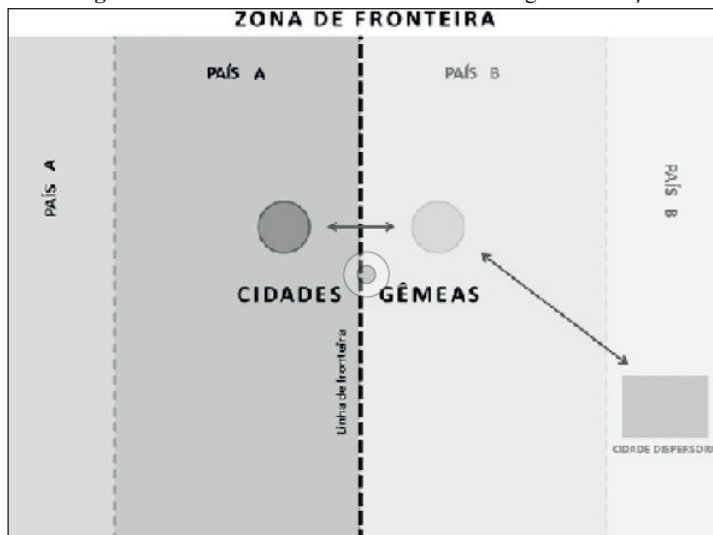
Neste tipo de padrão, é preciso compreender que esta tipologia se mantém com características distintas das que foram discutidas até aqui. Com isso, o ponto principal para esta tipologia acontecer é a ocorrência de uma cidade fora da faixa de fronteira, sendo esta, receptora dos produtos comercializados, denominada como polo dispensor desses produtos.

Neste padrão existe ocorrência de grande dinâmica comercial, com pouca participação dos contentores nessas áreas de fronteira. Com uma intensa circulação de produtos de um lado para o outro da fronteira, os difusores conseguem promover um comércio bastante desenvolvimentista forçando as autoridades competentes a transformar a paisagem dessas localidades.

Nessa tipologia têm-se duas cidades gêmeas envolvidas e uma terceira cidade fora da faixa de fronteira. No Brasil essa faixa de fronteira foi designada pela Lei nº 6.634/79, que a limita em 150 km de largura paralela à linha divisória terrestre do território nacional. Com isso, essa terceira cidade está fora da faixa de fronteira, mas mantendo uma aproximação com as cidades-gêmeas, garantindo as interações entre elas.

Com a criação de estradas, pontes e infraestrutura organizada para receber esse fluxo de difusores, a população, em geral, ganha com esse tipo de comércio, com o incentivo ao turismo de compras. Ajudando no fomento da economia local, esse tipo de padrão traz benefícios como geração de renda e uma melhora na qualidade de vida da população fronteiriça.

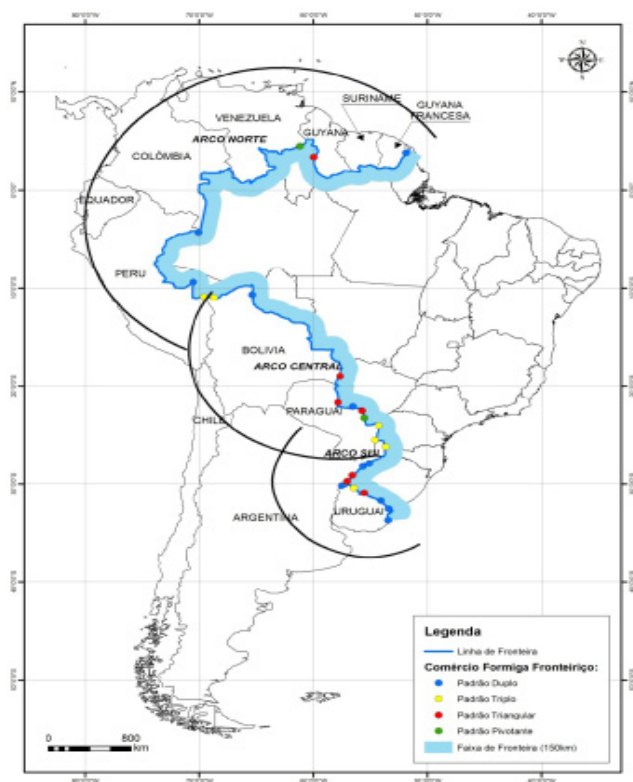
Figura 6: Padrão Pivotante de Comércio formiga fronteiriço



Fonte: Elaboração própria (FERREIRA; SENHORAS; SILVA, 2015).

A pesquisa classificou as 29 cidades-gêmeas brasileiras existentes na linha de fronteira internacional de acordo com as tipologias quantitativas, o que permitiu um mapeamento de onze cidades-gêmeas com o padrão de comércio-formiga fronteiriço duplo, nove cidades-gêmeas com o padrão de comércio formiga fronteiriço triplo, oito cidades-gêmeas com o padrão de comércio formiga triangular e apenas uma cidade-gêmea com o padrão pivotante de comércio formiga fronteiriço pivotante.

Mapa 2: Tipologia Quantitativa do Comércio Formiga de Fronteira



Fonte: Elaboração própria (FERREIRA; SENHORAS; VALE, 2015).
Arquivo de Mapas.

O mapa 2 demonstra o comportamento do comércio formiga fronteiriço seguindo as tipologias quantitativas nas vinte e nove cidades gêmeas distribuídas pelo Brasil. Através de estudo detalhado das interações dessas cidades foi possível tipificar de forma qualitativa o comércio formiga fronteiriço.

4. Considerações finais

O presente estudo abordou o tema do comércio-formiga fronteiriço. Trata-se de tema complexo, com conceitos ainda não discutidos pela academia, e que algumas modalidades são sugeridas neste trabalho e os atores sociais deste tipo de comércio

sendo marcados nesta pesquisa, as fronteiras tornam-se locais de intenso campo de estudo. Um verdadeiro laboratório a céu aberto para discutir experiências concretas e que mudam a paisagem destes locais.

Por meio de uma ótica sistêmica que identifica fixos e fluxos, o fenômeno fronteiriço foi apresentado em suas características qualitativas e quantitativas por meio da identificação tripartite de padrões de comércio formiga legal, ilegal e aparentemente legal com base nas ações dos atores difusores.

As modalidades do comércio formiga foram discutidas em outros trabalhos de pesquisa, mas especificamente neste artigo, tentou-se avançar nos estudos teórico-conceituais como forma de conhecer melhor o fenômeno a partir da identificação de modalidades e tipologias, bem como dos atores sociais que participam como difusores e contedores do comércio formiga fronteiriço.

Com base nestas discussões, a pesquisa demonstrou a relevância do fenômeno do comércio formiga fronteiriço existente entre países vizinhos que compartilham diferenças de regimes cambiais, de tributação, aduaneiros e do trabalho, de maneira a demonstrar os macrocondicionantes entre os países e os microefeitos na dinamização de uma economia subterrânea, ou, eventualmente, de uma economia bandida.

O comércio formiga por ser dinamizado com alto grau de descentralização dos atores, sob a perspectiva dos negócios empreendidos por pessoas físicas ou jurídicas, acaba impactando nos locais de origem desses atores, em atividades da economia informal, ou seja, (1) também conhecida como economia submersa ou subterrânea.

Conclui-se, com base na pesquisa, que nas dinâmicas fronteiriças entre países vizinhos os fenômenos paradiplomáticos conhecidos como comércio-formiga impactam paradoxalmente com vetores de integração e fragmentação não apenas em cidades gêmeas nas linhas de fronteira, mas também, em espaços além das zonas de fronteira, exigindo assim melhor compreensão analítica para auxiliar o próprio *policymaking*.

5. Referências

CATTA, L. E. **“Sobreviver é preciso: pobre a e estratégia de sobrevivência em uma cidade de fronteira”**. Anais do XXIII Simpósio Nacional de História – História: guerra e paz. Londrina: ANPUH, 2005.

DORFMAN, A. **Contrabandistas na Fronteira Gaúcha: Escalas Geográficas e Representações Textuais**. Tese de Doutorado. Florianópolis: UFSC, 2009.

FERREIRA, M. A. A.; SENHORAS, E. E. M; SILVA, J. P. S. **Arquivo iconográfico sobre comércio formiga em Boa Vista**. Boa Vista: PPGSOF-UFRR, 2015b (CD- ROM).

FERREIRA, M. A. A.; SENHORAS, E. E. M; VALE, F. **Arquivo de mapas sobre comércio formiga na fronteira Venezuela – Brasil**. Boa Vista: PPGSOF-UFRR, 2015 (CD-ROM).

GEMELLI, V. **As Redes do Tráfico**: Drogas Ilícitas na Fronteira Brasil e Paraguai. Dissertação de mestrado. Foz do Iguaçu: UNIOESTE. 2013.

GOMES FILHO, F. **A paradiplomacia subnacional no Brasil**: uma análise da política de atuação internacional dos governos estaduais fronteiriços da Amazônia. Tese de doutorado. Brasília: UnB, 2011.

LUQUE, C. A.; VASCONCELLOS, M. A. S. **“Considerações sobre o problema da inflação”**. In: PINHO, D. V.; VASCONCELLOS, M. A. S. (Org.). Manual de Economia. São Paulo: Saraiva, 2005.

MAGALHÃES, M. G. S. D. **“O Estado de Roraima e as Fronteiras com a Venezuela e a Guiana”**. Revista Textos e Debates, vol. 1. n. 12, 2007.

MEDEIROS, L. A. **CPI da Pirataria**: os segredos do contrabando e da falsificação no Brasil. São Paulo: Geração Editorial, 2005.

MOTA, S. S. **“Portuñol, Sujeito e Sentido: Efeitos de uma Política Educacional em Noite no Norte”**. Revista da Associação Brasileira de Hispanitas. vol. 1, n. 1., 2011.

NAÍM, M. **Ilícito**: o ataque da pirataria, da lavagem de dinheiro e do tráfico a economia global. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

OLIVEIRA, M. A. M; CAMPOS, D. L. **“Instituições, Populações e Comércio na Fronteira Brasil – Bolívia”**. Anais da VII Expedição Geográfica da Unioeste: Espaços de Fronteira – Território e Ambiente. Paraná: Unioeste, 2011.

SANDRONI, P. **Novíssimo Dicionário de Economia**. São Paulo: Best Seller, 1999.

SIMÕES, O. S; SENHORAS, E. M. **“Comércio Formiga e os Campos de Poder na Dinâmica Fronteiriça: Um Estudo de Caso na Fronteira Gyana-Brasil”**. Anais do XIII Seminário Internacional RII. Salvador: SEI, 2014.

TELLES, V. S. **“Ilegalismos Urbanos e a Cidade”**. Novos Estudos CEBRAP, n. 84, 2009.

VILELA, A. C; MIRES, D. Michaelis. **Tour Português**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

