



**Tendências Históricas da Pedagogia Indígena no Território Waimiri-Atroari,
Município de Presidente Figueiredo, Amazonas, Brasil**

Historical Trends of Indigenous Pedagogy in the Waimiri-Atroari Territory, Municipality of
Presidente Figueiredo, Amazonas, Brazil

Antônia Lurdenilda Menezes de Sousa¹ Maria do Socorro Leal da Silva²

Submetido: 15/09/2023 Aprovado: 10/10/2023 Publicação: 21/10/2023

RESUMO

No Brasil e, mais especificamente, na Amazônia brasileira, ainda é um desafio enfrentar as questões indígenas relacionadas às diversas formas de discriminação existentes, invasões dos territórios ancestrais e genocídios indígenas. No caso do povo Waimiri-Atroari, a dominação capitalista em seu território foi marcada por violentas incursões do Estado e suas políticas de rápida integração dos povos indígenas ao modelo de produção capitalista. Para enfrentar esse desafio, é essencial compreender a evolução da pedagogia educacional ao longo do tempo no território indígena Waimiri-Atroari, localizado no município de Presidente Figueiredo, Amazonas. Além disso, é importante conhecer as principais tendências históricas em relação ao tipo de educação predominante, os efeitos da dominação capitalista nesse território e até que ponto a educação tem contribuído para a inclusão social dessa etnia. Como resultado, o objetivo deste estudo foi identificar as tendências históricas da pedagogia social que fundamentam a educação intercultural crítica, capaz de mitigar os efeitos da dominação capitalista e promover a inclusão social dos Waimiri-Atroari.

Palavras-chave: Educação Indígena. Dominação capitalista. Educação intercultural crítica. Inclusão social. Waimiri-Atroari.

ABSTRACT

In Brazil, and more specifically in the Brazilian Amazon, it is still a challenge to address indigenous issues related to various forms of discrimination, invasions of ancestral territories, and indigenous genocide. In the case of the Waimiri-Atroari people, capitalist domination in their territory was marked by violent incursions from the State and its policies of rapidly integrating indigenous peoples into the capitalist production model. To tackle this challenge, it is essential to understand the evolution of educational pedagogy over time in the Waimiri-Atroari indigenous territory, located in the municipality of Presidente Figueiredo, Amazonas. Additionally, it is important to understand the main historical trends regarding the prevailing type of education, the effects of capitalist domination in this territory, and to what extent education has contributed to the social inclusion of this ethnic group. As a result, the objective of this study was to identify the historical trends of social pedagogy that underpin critical intercultural education, capable of mitigating the effects of capitalist domination and promoting the social inclusion of the Waimiri-Atroari.

Keywords: Indigenous education. capitalist domination. critical intercultural education. social inclusion. Waimiri-Atroari.

¹ Doutora em Ciências da Educação pela Universidad Tecnológica Intercontinental, UTIC. Professora da Secretaria Estadual de Educação do Amazonas, SEDUC/AM, Brasil. antoniaturdenildamenezes@gmail.com

² Mestre em Ciências da Educação pel Universidad Autonoma de Asuncion, UAA. Professora da Secretaria Municipal de Educação do município de Presidente Figueiredo, AM. socorroleal3@gmail.com

1. Introdução

Historicamente, os povos indígenas das Américas têm sido objeto de discriminação racial, cultural e xenofobia, o que se traduz nas condições desumanas em que vive grande parte das etnias indígenas neste continente. Uma situação, em que algumas vezes, tem como consequências os massacres e genocídios de índios e ativistas indigenistas. Muitas vezes os povos indígenas que conseguem escapar do extermínio cultural, são «integrados» às sociedades não indígenas permanecendo em condições de pobreza (WAHREN, 2011; STANLEY, GARRÓN, 2014; BARONNET, 2017; CARRILLO, 2020).

Deve-se reconhecer que na América Latina e no Caribe a discriminação é parte constitutiva dos problemas da região, o que trouxe consequências de pobreza, exclusão e desigualdade para a vida de milhões de pessoas e principalmente para essas populações originárias (BELLO, RANGEL, 2002; GUELMAN, CABALUZ, SALAZAR, 2018). Para combater o flagelo da discriminação, hoje o problema indígena foi retomado. Existem inúmeros movimentos e organizações indígenas que se mobilizam para obter o reconhecimento de suas culturas, o direito à terra e a uma educação intercultural crítica (ARIAS-ORTEGA, 2020).

Em 2021, as Nações Unidas comemoraram o 20º aniversário da Declaração e Programa de Ação de Durban. O objetivo foi discutir os avanços e retrocessos da sociedade desde a Conferência de Durban, realizada na África do Sul em 2001. Os documentos, aprovados em setembro de 2001 na cidade sul-africana de Durban, indicam as medidas que os países associados a esta declaração devem adotar para acabar com o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e a intolerância correlata e prevenir sua recorrência (ONU, 2021).

No Brasil, cabe destacar que a discriminação contra os indígenas também é um problema atual. Nessa direção, J. Wapichana, liderança indígena pioneira e primeira mulher indígena eleita deputada do Parlamento Federal do Brasil, que ganhou o Prêmio de Direitos Humanos da ONU por ter defendido as comunidades indígenas que vivem na Amazônia brasileira, afirmou que (ONU, 2021):

A sociedade tem que entender que a discriminação contra os indígenas sempre existiu no Brasil. Existe uma discriminação contra os indígenas que não é reconhecida e nem respeitada (s/p).

...quando uma pessoa sofre discriminação racial, ou está sofrendo racismo, é preciso protegê-la com todo o peso da lei. Você tem que relatar o incidente, mesmo que nada seja resolvido. É importante registrarmos essa fase que estamos passando (s/p).

O exposto mostra que tanto no Brasil como internacionalmente, a solução do problema indígena em relação às diferentes formas de discriminação existentes ainda é um desafio, por isso é necessário, do ponto de vista científico, fornecer diferentes propostas que ajudem a resolver esse problema que impede o diálogo intercultural harmonioso e desenvolvimento das políticas

públicas no país (CAVALLEIRO, 2001).

Por isso, esta pesquisa se interessou em estudar a discriminação existente contra o povo indígena Waimiri-Atroari (WA), que pertence à família linguística *Karib* e fala a língua *kinja iara* (língua do povo), que tradicionalmente ocupa uma vasta região da selva equatorial, localizada ao norte da cidade de Manaus, entre o rio Negro e alguns afluentes do rio Branco, principalmente o rio Anauá, localizada na divisa do estado do Amazonas com o estado de Roraima, Brasil (SOUSA, SOUSA E SOUZA, 2020).

No entanto, para entender melhor como a pedagogia educacional evoluiu ao longo do tempo no território indígena Waimiri-Atroari, município de Presidente Figueiredo, Amazonas, é necessário conhecer as tendências históricas em relação ao tipo de pedagogia que prevaleceu, os efeitos da dominação capitalista nesse território e até que ponto a educação tem favorecido a inclusão social dessa etnia.

Em consequência, o objetivo do presente estudo foi determinar as tendências históricas da pedagogia social que baseiam a educação intercultural crítica que pode mitigar os efeitos da dominação capitalista e favorecer a inclusão social Waimiri-Atroari.

Cabe ressaltar que o presente estudo forma parte dos resultados da Tese de doutorado da autora, intitulada: “Estratégia da educação intercultural crítica para mitigar os efeitos da dominação capitalista e favorecer a inclusão social Waimiri-Atroari” (SOUSA, 2023).

2. Aspectos metodológicos que guiaram a pesquisa

Para determinar as tendências históricas do objeto de pesquisa: pedagogia social crítica orientada para a inclusão social a partir da compreensão dos efeitos do capitalismo no território indígena Waimiri-Atroari, foram analisadas as principais regularidades que o identificaram ao longo do tempo.

Em consequência, foram utilizados os seguintes indicadores:

- 1) Pedagogia que prevaleceu durante a dominação capitalista no território indígena Waimiri-Atroari.
- 2) Efeitos econômicos, sociais, culturais e ambientais da dominação capitalista no território indígena da Waimiri-Atroari.
- 3) Tipo de educação para a inclusão social da etnia Waimiri-Atroari.

A análise de tendências baseou-se na revisão de fontes documentais representativas das características da evolução histórica da pedagogia social crítica para a compreensão da dominação capitalista no território indígena Waimiri-Atroari. Foram definidos os principais períodos que caracterizam este caminho e relatados os principais fatos que permitem a sua compreensão.

Nesse sentido, foi reconstruída uma trajetória histórica do objeto, a fim de melhor compreender sua origem, desenvolvimento e tendências atuais. Assim, a análise de tendências realizada através dos indicadores declarados deu origem a três períodos principais:

- ✓ I Período (1969-1980): Pedagogia Liberal (tecnicismo, militarismo).
- ✓ II Período (1981-1990): Pedagogia Tecnicista (empresarial).
- ✓ III Período (1991- até o momento): Retorno a Educação Tradicional WA.

No entanto, a análise de tendências iniciou-se pela apresentação dos antecedentes históricos da pedagogia social crítica no contexto regional indígena.

3. Antecedentes da Pedagogia Social Crítica

Os antecedentes da pedagogia capitalista no território indígena Waimiri-Atroari estão relacionados a um modelo pedagógico ancestral que foi capaz de reproduzir a cultura dessa etnia indígena de geração em geração. Essa cultura vivia em total harmonia com o meio ambiente e só retirava dele o necessário para sua sobrevivência. No entanto, a dominação do capital surgiu neste território, que tem uma essência própria do sistema capitalista: a exploração do homem pelo homem.

Existem profundas diferenças culturais entre o sistema de produção capitalista e o sistema de produção das sociedades indígenas, que se acentuam à medida que avança a dominação capitalista sobre os territórios indígenas. Os maiores conflitos interétnicos naquela região foram evidenciados pela participação das forças militares do Estado, que, em confronto armado com os indígenas, provocou genocídio naquela etnia. O povo indígena sofreu grande impacto com as transformações na divisão social do trabalho, rompeu drasticamente com o sistema tradicional de trabalho, quando foi imposta a política empresarial da FUNAI.

A construção do trecho da rodovia BR-174, que liga Manaus a Boa Vista, com 758 km, foi a primeira grande iniciativa da política de desenvolvimento dos governos militares no território Waimiri-Atroari. A BR-174 que começa na cidade de Cárceres (Mato Grosso) na margem esquerda do alto rio Paraguai, forma uma grande Rodovia Transnacional (Brasília-Caracas) com 4.462 km; e tem uma triste história da política indigenista brasileira que precisa ser desvendada.

As primeiras tentativas de construção da rodovia Manaus-Boa Vista datam de 1847, quando o Coronel João Henrique de Mattos, como Comandante-Geral Militar da Região do Alto Amazonas (antiga província do Grão-Pará) ordenou a abertura de uma estrada para o Rio Branco. Três anos antes da promoção da Amazônia à categoria de Província. A estrada deveria sair da atual capital, no sentido da rodovia Cachoeira Grande (Casata Grande), até as margens do rio Urubu e atravessá-la ou segui-la até atingir os campos do rio Branco (SOUZA, 1977).

A iniciativa de oferecer o território Waimiri-Atroari à exploração de empresas privadas remonta ao início do século passado, quando o então governador Antônio Constantino Nery, hoje homenageado com seu nome uma das principais avenidas de Manaus, por

meio do Decreto 706, de 13 de fevereiro de 1905, «Concede ao Sr. Joaquim de Paula Antunes, a Empresa que organiza o alvará, pelo prazo de 20 anos, para catequizar os índios Jauaperis e explorar os produtos naturais existentes nas terras e florestas que são encontrados às margens do rio Jauaperi e seus afluentes» (SOUZA, 1977: 53).

A Política de Integração da Amazônia Brasileira, na ditadura civil-militar, teve início em 1964 para criar as condições para viabilizar a implantação de grandes projetos capitalistas. Isso incluiu a partir da segunda metade da década de 1960 o território indígena Waimiri-Atroari no Amazonas.

A integração e modernização da Amazônia, desde 1964, tornou-se uma verdadeira obsessão do Estado militarizado. Foram projetos que tiveram consequências graves: doenças, genocídio e destruição das culturas indígenas. Os direitos desses povos foram sacrificados em nome dos interesses maiores do desenvolvimento nacional. Uma política que praticou o autoritarismo para os indivíduos e o protecionismo para as empresas, e que ampliou a infraestrutura do Estado em território indígena, aumentou o controle sobre os índios, favoreceu lideranças indígenas a porta-vozes da FUNAI e das empresas que avançavam em seu território.

4. I Período (1968-1991): Pedagogia Liberal (tecnicismo-militarismo)

Em 1968 começaram as obras de «pacificação» do povo indígena Waimiri-Atroari, pois pretendiam construir uma rodovia Manaus-Boa Vista, que cruzaria o território do indígena Waimiri-Atroari pela margem sul, em 125 Km. Uma região de selva fechada, que poderia ter sido protegida. No entanto, como a Amazônia brasileira é uma região muito vasta e rica, assumiu-se que a exploração dos territórios indígenas não afetaria o desenvolvimento econômico do país.

O território indígena Waimiri-Atroari já havia sido invadido por funcionários do antigo Serviço de Proteção ao Índio, SPI, antes de 1968, que tentavam se aproximar daquele município, com a intenção de utilizar suas terras para cultivo agrícola, na tentativa de introduzir um sistema de trabalho estranho aos indígenas e sua cultura.

Em carta a um amigo empresário, o Diretor Geral do DER-AM (Departamento de Estradas de Rodagem da Amazônia), Coronel Mauro Carijó, certa vez fez o seguinte comentário:

O ano de 1967 foi extraordinariamente feliz pelo estabelecimento de diretrizes definitivas para o desenvolvimento da Amazônia pelo Governo Federal, e, neste momento, não tenho dúvidas de que a Declaração de Belém foi o toque de clarim democrático que permitiu ao Presidente Costa y Silva incluir a BR-319 no Plano Preferencial de Obras Rodoviárias Federais e 174. (SOUZA, SOUSA, SOUZA, 2020, p. 56).

Com a extinção do SPI e a criação da FUNAI, adotou-se uma política de rápida integração dos povos indígenas. O Estado tinha pressa em iniciar a construção da rodovia BR-174, no trecho Manaus-Boa Vista. Esta rodovia teve importância estratégica para o Brasil, em termos militares e econômicos. Fornecia a única rota militar para a fronteira venezuelana e possibilitava a entrada de depósitos minerais na região.

Para coordenar a construção de rodovias na Amazônia, vieram a Manaus o Comando Militar da Amazônia, a 12ª Região Militar e o 2º Grupo de Engenharia de Obras. As obras da rodovia Manaus-Boa Vista ficaram a cargo do Exército Brasileiro, por meio do 6º BEC (Batalhão de Engenharia e Construção), sediado em Boa Vista, que atuou em duas frentes: Caracaraí e Manaus.

No início de 1968, o DER-AM enviou funcionários ao território Waimiri-Atroari, para que iniciassem um trabalho de contato com os indígenas. Esses servidores foram ao encontro daquela sociedade indígena, portando armas de fogo, conforme atestado pelos autos do DER-AM, nos quais solicitam ao Serviço de Controle de Importação, Depósito e Tráfego de produtos controlados pelo Ministério do Exército (S.F.I.D.T.), a autorização para a compra de balas de fuzil, revólveres duplos calibre 38, fuzis calibre 16 e várias caixas de balas de vários calibres. Apresentaram os seguintes argumentos: «as armas seriam utilizadas como medida de segurança no território indígena, e de certa forma, como manutenção para abastecer os servidores do DERAM com armas de fogo».

O pensamento político desenvolvimentista da ocupação da Amazônia, por meio da implantação de estradas e da ocupação da região para exploração empresarial, foi incentivado e disseminado no Brasil pelos Dirigentes de Grandes Estatais, que não mediram esforços para executar as ordens do Ministério do Interior, e iniciar, imediatamente, as obras de construção da rodovia Manaus-Boa Vista. Assim, o DER-AM e a FUNAI intensificaram as invasões do território Waimiri-Atroari, iniciando uma guerra injusta e genocida que devastou a maior parte daquela população indígena.

Segundo informações do Diretor Geral do DER-AM, Coronel Mauro Carijó, ao jornalista Álvaro Maya, do Diário do Comércio, de Manaus, em 07/08/68; estima-se que cerca de 1.500 a 2.000 habitantes ocupavam as aldeias próximas ao rio Alalaú, nas vias precursoras da rodovia Manaus - Boa Vista. Tanto a FUNAI quanto o DER-AM temiam um confronto entre aquela população e o grande contingente de militares do exército que ocuparia o território indígena para «garantir» a construção da rodovia.

Por isso, no segundo semestre de 1968, a FUNAI, juntamente com o DER-AM e a Prelazia de Roraima, decidiram organizar a expedição Alalaú, na qual padre Calleri e outras oito pessoas, duas delas mulheres, entrariam no território Waimiri Atroari, para convencer os indígenas a se retirarem do eixo rodoviário.

Na década de 1980, foram introduzidas no Brasil reformas neoliberais, inspiradas no taylorismo, que buscavam a obtenção de produtividade pautada no princípio da racionalidade, que se traduzia no esforço de alcançar o máximo de resultados com o mínimo de gastos. Esse pensamento empreendedor e de «qualidade total» que passou a predominar no país, está

incorporado às políticas indigenistas da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), como política do Estado brasileiro para as sociedades indígenas.

Em Kuenzer (2000) é destacado como o capitalismo, no início do século, introduziu por meio do taylorismo uma concepção de trabalho condizente com os interesses hegemônicos da classe dominante, e como essa concepção atuou na formação do tipo adequado de homem. O autor também aponta que qualquer relação hegemônica é uma relação pedagógica, e deve ser entendida não apenas como uma direção política, mas também como uma direção moral e cultural.

Alguns exemplos dos grandes projetos capitalistas que causaram efeitos irreversíveis na sociedade indígena Waimiri-Atroari foram os seguintes:

- ✓ A construção da Usina Hidrelétrica de Balbina, que alagou 311 km² que até o início da década de 1970 faziam parte do território Waimiri-Atroari, restringindo-o e afetando 29% da população daquela sociedade, que, em 1987, sofria perdas causadas por doenças, massacres e genocídios, totalizando no final apenas 374 pessoas (BAINES, 1994; SOUSA, 2009).
- ✓ Exploração mineral no território Waimiri-Atroari pelo Grupo Paranapanema com base na Licença de Pesquisa emitida pelo Estado. Em 1981, a Terra Indígena Waimiri-Atroari sofreu novo confisco de 526,8 mil hectares que foram transferidos para o grande capital. Além disso, a extração de minerais durante vinte anos provocou a degradação do solo e enormes crateras nas quais caberia uma pequena cidade como Presidente Figueiredo (Baines, 1992; Sousa, 2009).

Baines (1994) considera que após serem colonizados, os povos indígenas deixam de ser vistos como bravos guerreiros, adquirindo as características que os detentores do poder costumam encontrar naqueles a quem subjagam. A partir de estereótipos pejorativos, são vistos como bons e obedientes. A partir daí, eles foram idealizados como resistentes, no passado, e verbalmente reformulados em uma retórica de resistência subserviente aos indigenistas. A dominação colonial é, portanto, legitimada com base no fato de que eles não sabem como conduzir suas próprias vidas.

Para Kuenzer (2000):

O trabalhador, no regime capitalista de trabalho, é o homem que, ao vender sua força de trabalho, torna-se fator de produção, perdendo o controle sobre si mesmo, o controle do processo e do produto do trabalho. Não é mais o artesão quem domina o processo produtivo em sua totalidade, mas o assalariado que real e formalmente se submete a serviço do capital e da ciência, devendo exercer suas funções em um processo de trabalho fragmentado, para o qual precisa ser educado. (p. 12).

Os Waimiri-Atroari se juntaram ao trabalho da FUNAI, uns no campo, outros como lideranças sobre os outros Waimiri-Atroari. A FUNAI mantinha em seus Postos de «atração»

funcionários que educavam e disciplinavam os jovens Waimiri-Atroari, para que se tornassem líderes e ajudassem a direcionar o trabalho interagindo com seu povo. As lideranças indígenas foram chamadas de capitães pelos funcionários da FUNAI. A ideia de civilizado foi transmitida aos jovens capitães, segundo a ideologia hegemônica, como alguém que trabalha, ou seja, trabalha muito. Portanto, eles passaram a ter vergonha de sua cultura.

A esse respeito, Paulo Freire (1987) destaca:

A suposição básica dessa ação é em si ingênua. Baseia-se na intenção de «promover» a comunidade através da formação de líderes, como se as partes promovessem o todo e não o todo que, promovido, promove as partes. De fato, quem se considera ao nível da liderança nas comunidades, para ser assim tomado, reflete e expressa necessariamente as aspirações dos indivíduos da sua comunidade. [...] servem para melhor orientar as consciências dominadas e inertes. (pp. 139-140).

O regime de trabalho da FUNAI, naquele período, fazia uma divisão entre o trabalho criador, anteriormente conhecido por aquela sociedade, e o trabalho alienado, que constitui o meio mais eficaz de dominação. Estabeleceu-se uma nova divisão do trabalho, que determinou sua hierarquização, determinando assim relações de trabalho específicas, que tiveram implicações na educação desse povo, ao mesmo tempo em que reproduziam as relações de poder do capital sobre o trabalho.

A rebeldia que caracterizava o povo Waimiri-Atroari aos poucos deu lugar a um povo «dócil», que aprendeu o que deve e o que não deve fazer. Que devia obedecer às instituições, às autoridades, aos símbolos de uma sociedade organizada, que não era sua, mas à qual teria de se submeter. Não foi um processo de aprendizagem, uma educação fácil ou consciente (uma pedagogia de alienação, de exploração). Eles foram simplesmente informados de que as coisas tinham que ser assim ou assim, caso contrário seriam punidos.

Segundo Mészáros (2005):

Poucos hoje negariam que os processos educacionais e os processos sociais mais amplos de reprodução estão intimamente ligados. Consequentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem uma transformação correspondente da estrutura social dentro da qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir suas funções de mudança vitais e historicamente importantes. [...] Limitar uma mudança educacional radical às margens egoístas corretivas do capital significa abandonar repentinamente, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa (pp. 25-27).

O caráter empreendedor do Estado brasileiro na sociedade indígena denotava a presença da «qualidade total». Em que a disciplina e o controle de todas as ações são realizados de acordo com o crescimento da sociedade indígena como se fosse uma empresa. Embora a FUNAI argumentasse que era uma atitude de «preservação da cultura indígena». A gestão pela qualidade total foi introduzida no Brasil em meados da década de 1980 e na educação brasileira em 1991.

Para Melià (1979) a educação pode funcionar muito bem sem a alfabetização. A alfabetização, no entanto, nem sempre garante uma boa educação. A alfabetização, com efeito,

favorece a privatização do conhecimento e contribui para uma espécie de individualização que logo se torna fonte de tensões e conflitos sociais entre dominantes e dominados. No entanto, para algumas sociedades indígenas, após o contato com a chamada sociedade nacional, surge a necessidade (se não a ameaça) da alfabetização.

Este período caracterizou-se pelas invasões violentas ao território indígena, genocídio, destruição de cultura e meio ambiente.

5. II Período (1981-1990): Pedagogia Tecnicista (empresarial)

O povo Waimiri-Atroari atribuiu à escola o papel de espaço de aprendizagem no mundo do branco, com vistas à entrada em um novo mundo. Os indígenas buscavam se preparar para um enfrentamento menos desigual com a sociedade hegemônica, dominando a leitura e a escrita. Para eles, o mundo do branco é o mundo do papel, «tudo está no papel», disse o professor Ewepe Marcelo, ao conceder entrevista para esta Tese.

A primeira escola foi construída em 1983 pelo grupo empresarial Parapanema e estava localizada no Posto Indígena Terraplanagem, a 500 metros da aldeia Yawara. A obra da escola foi entregue ao casal de missionários Egidio e Doroti Schwade. Eram aulas baseadas na pedagogia Freireana, nas quais buscavam desenvolver o processo de alfabetização por meio do diálogo, utilizando temas geradores que retratassem a realidade indígena.

Todas as tarefas da escola eram vistas e identificadas em sala de aula e discutidas com a calma característica dos indígenas. Às vezes, essas discussões ocupavam todo o tempo da aula. Nessas aulas, primeiro apareciam os desenhos, depois as letras, as palavras, as pequenas frases e, por fim, em menos de um ano, surgiam os textos. Com apenas duas horas de aulas diárias, em pouco tempo começaram a produzir seus próprios textos. O acesso à escrita permitiu a expressão da cultura e dos mitos (SCHWADE, 1990).

Segundo o linguista Nelmo Roque Sherer, da FUNAI, o método de ensino realizado pelo casal Schwade, no Posto de Fiscalização de Terraplanagem, foi o mais indicado para o povo Waimiri-Atroari porque fez com que os indígenas se sentissem mais unidos. Segundo o relato, o pesquisador descreve o método como o primeiro sistema de alfabetização implantado na sociedade Waimiri-Atroari.

A disposição dos indígenas era a mesma, fosse para caçar, pescar, trabalhar na queimada ou estudar. Segundo o linguista, o processo educativo instituído pelo casal Schwade não poderia ser interrompido, pois os resultados obtidos foram promissores. O processo de ensino começou com a participação direta dos alunos em todas as atividades. Ou seja, o aluno criou seu próprio material didático. À medida que desenhava e pintava a flora e a fauna familiares, a estrutura de sua linguagem tornou-se aparente.

Primeiro apareceram os itens lexicais e depois as frases. Essas etapas de aprendizagem foram interessantes tanto para os professores quanto para os alunos. Era visível a satisfação que o povo indígena experimentava ao perceber que sua língua poderia ser estudada em sua estrutura. O linguista Nelmo Roque Scherer destaca que a participação dos Waimiri-Atroari nas aulas não era nada parecida com a formalidade do nosso sistema educacional.

Os alunos estavam relaxados na aula, comunicando alegremente suas descobertas, seus desenhos, suas palavras escritas e frases que escreviam uns para os outros. Pode-se dizer que o método utilizado para a alfabetização foi o da palavração. O linguista concluiu seu relato enfatizando: a experiência que está sendo realizada no Posto de Fiscalização de Terraplanagem deve ser estendida aos demais grupos Atroari.

Em 1987, os Waimiri-Atroari receberam em seu território o antropólogo Márcio Ferreira da Silva, que realizaria pesquisa de campo para sua tese de doutorado em Antropologia Social. Segundo o pesquisador, seu projeto nada tinha a ver com educação; foi estudar o sistema de parentesco e sua relação com a estrutura social. Porém, logo após sua chegada ao acampamento, os Waimiri-Atroari declararam que apoiariam suas pesquisas desde que ele organizasse imediatamente uma escola para eles, onde pudessem aprender a ler e escrever.

Durante os meses em que lecionou aos Waimiri-Atroari, segundo Silva (2009) aprendeu muito mais do que ensinou. A grafia da língua indígena, utilizada nas aulas, foi a mesma utilizada pelo casal Schwade. Poucos meses após assumir a escola na aldeia Maré, o pesquisador foi convidado a participar de um grupo de trabalho organizado pela FUNAI e Eletronorte, onde ficaria responsável por discutir a educação Waimiri-Atroari.

Em 1989, a antropóloga Carmen do Vale foi nomeada coordenadora pedagógica dos Waimiri-Atroari, que incorporou a política empresarial da Funai à educação com extrema fidelidade. Por mais de dez anos, enquanto esteve à frente daquela coordenação, a escola indígena Waimiri-Atroari, que estava sendo construída, já nascia como importante instrumento de conformação da política empresarial naquela sociedade.

Na década de 1980, o movimento dos povos indígenas no Brasil tomou a iniciativa de definir e autogerir seus processos de educação escolar, reivindicando o direito a uma educação escolar diferenciada e específica. A Constituição Brasileira de 1988, Art. 210, reconheceu o direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada que respeite os processos educativos de cada povo.

Para Freire (2014):

O compromisso com a humanização do homem, que implica uma responsabilidade histórica, não pode ser alcançado com palavras, nem com qualquer outra forma de evasão do mundo, da realidade concreta, onde se encontram os homens concretos. O compromisso, típico da existência humana, só existe no compromisso com a realidade [...] no verdadeiro compromisso solidário, e não solidariedade com quem nega o

compromisso solidário, mas com quem, na situação concreta, se vê convertido em «coisas». Comprometer-se com a desumanização é assumi-la e, inexoravelmente, é também desumanizar-se. (pp.18-19).

Este período caracterizou-se pela implementação de uma política indigenista da FUNAI de pensamento empresarial que procurava transformar a terra indígena Waimiri-Atroari em uma empresa com produção em grande escala para o mercado.

6. III Período (1991- até o momento): Retorno a uma Educação Tradicional

A frequência escolar da população indígena, que inicialmente era de responsabilidade da FUNAI, a partir da Portaria 026/91 de 1991, passou a ser de responsabilidade do Ministério da Educação Nacional. A partir daí, as comunidades indígenas passaram a ter maiores vínculos com as secretarias de educação dos estados e municípios onde habitavam, o que ampliou o tipo de atores envolvidos na implantação e gestão de escolas para os índios. Da mesma forma, surgiram programas específicos de formação de professores indígenas.

Ao longo desse processo, o «indigenismo alternativo» conseguiu consolidar uma nova forma de pensar a educação escolar indígena. Se no período de constituição do movimento indígena, nas décadas de 1970 e 1980, havia embates políticos entre o indigenismo «oficial» e o indigenismo «alternativo», a partir de então as propostas e reivindicações deste último setor foram incorporadas aos textos das leis e documentos oficiais (PALADINO, 2015).

Nesse sentido, o Estado legitimou discursos e práticas de «indigenismo alternativo». Entre elas, o reconhecimento de que os povos possuem pedagogias próprias e que estas não devem ser confundidas com a educação escolar. Assim, no Brasil, quando se fala em «educação indígena», faz-se referência ao processo de socialização de cada etnia e legitima-se a ideia de que existem outros modelos de transmissão de conhecimento que fogem da escola (PALADINO, 2015).

A educação escolar Waimiri-Atroari, neste período, se encontrava sob a tutela do Programa Waimiri-Atroari (PWA/Funai/Eletronorte) que mantinha esse povo indígena isolado, monitorado e em estado de alienação. O que o PWA chamava de «revitalização cultural». Enquanto todo o restante do país vivia os movimentos indígenas de lutas em prol do respeito a diversidade e autodeterminação cultural.

Segundo relatório, em 1997 a sociedade indígena possuía dezenove escolas, uma em cada aldeia, desenvolvendo uma educação bilíngue e diferenciada. Em cada escola trabalhavam dois professores indígenas, que eram auxiliados por professores não indígenas. A escola, naquele ano, era composta por crianças, jovens e adultos, perfazendo um total de 777 alunos. Os horários das aulas eram definidos de acordo com o trabalho da comunidade, variando de aldeia para aldeia³.

2- Relatório do Subprograma de Educação do Programa Waimiri-Atroari (2007), elaborado pela assessora de educação Rosane Ribeiro.

As aulas eram ministradas durante o dia para crianças e jovens e à noite para adultos. Não havia um horário específico na escola Waimiri-Atroari quando os alunos eram matriculados. Novos alunos matriculados em qualquer época do ano dependendo apenas de uma avaliação prévia do professor e da idade do aluno. A avaliação dos alunos era feita, diariamente, através da observação dos professores *kinja* e *kaminja* (Sousa, 2009).

As principais matérias ensinadas na escola eram as aulas de língua materna (*kinja iara*), português, matemática, geografia, história, ecologia e cultura Waimiri-Atroari. Os temas trabalhados nas aulas eram anotados em diários de turma, e no final do ano eram arquivados. Em 2007, vinte professores eram indígenas, trabalhando como funcionários da escola, sendo dezenove com habilitação à nível de ensino médio e um professor com habilitação à nível de ensino superior.

Na sociedade Waimiri-Atroari, a formação dos professores indígenas para atuar na escola ocorreu da seguinte forma: primeiro o professor *kinja* identificava alguém da turma que estivesse preparado para auxiliá-lo em suas atividades pedagógicas. Após a identificação, o professor era orientado a acompanhar as aulas e ajudar a lidar com as dificuldades dos demais alunos. Ao final do período de «formação», o professor *kinja* avaliava e delegava algumas aulas da escola para o novo professor.

O processo pedagógico de reeducação desenvolvido pelos funcionários na sociedade Waimiri-Atroari estabeleceu uma nova divisão do trabalho, que passou a ser definida de acordo com as relações comerciais que surgiam naquele contexto. Observou-se um grupo de indígenas com tratamento diferenciado, que usufruíam de oportunidades junto à FUNAI, sendo preparados pelo PWA para servirem de porta-vozes, na mídia, de uma gestão empresarial «eficiente». A sociedade Waimiri-Atroari foi sendo reeducada para «colaborar» com a ideologia dominante.

Enguita (2018) sobre a divisão do trabalho no capitalismo aponta:

O desenvolvimento e os efeitos da divisão do trabalho não são lineares e harmoniosos, nem mesmo como realidade indesejável e condenável, mas antitéticos. Tudo o que por um lado é pobreza, miséria, limitação, unilateralidade, cretinismo, esgotamento, do outro é riqueza, plenitude, expansão. Multilateralidade, espírito, florescimento cultural. Há, portanto, uma forte polarização social em que o «progresso», embora não consiga esconder a pobreza absoluta que o desenvolvimento do capital gera em toda parte, agrava incessantemente a miséria relativa, a diferença. (pág.119).

Pensar em um projeto pedagógico voltado para a construção da autodeterminação indígena seria pensar em possibilidades de transformação das relações sociais desiguais. Um projeto pedagógico é correr para frente, prever o futuro. O projeto é, portanto, uma atividade planejada, racional, consciente e sistematizada de longo prazo que a escola realiza para delinear sua identidade como organização educacional.

Sendo a escola uma instituição historicamente determinada, como construção humana que se articula ao processo de produção das condições materiais de sua existência, como dimensão da realidade humana, para além da mera reprodução da sociedade burguesa, a educação pode ser plenamente articulada na construção de uma sociedade sem classes.

Assim, um projeto pedagógico autônomo exige atenção e trabalho. Porque a autonomia se refere à criação de novas relações sociais, que se opõem às relações autoritárias existentes. A autonomia admite a diferença e, portanto, pressupõe a parceria. Só a igualdade na diferença e a parceria são capazes de criar o novo. Portanto, escola autônoma não significa escola isolada, mas em constante intercâmbio com a sociedade (GADOTTI, 2001).

Durante o processo de expansão da dominação capitalista, na Amazônia, se falou bastante em interculturalidade, porém, era a interculturalidade da globalização econômica não é uma interculturalidade de caráter crítico, a fim de mitigar os efeitos da dominação capitalista causados entre diferentes culturas e territórios. Atualmente, a interculturalidade crítica tornou-se um instrumento pedagógico, estratégico, utilizado na educação para possibilitar, nos diversos espaços onde ocorre o processo educativo, a promoção de ações construtivas em que ocorra o reconhecimento e o respeito à diversidade cultural existente.

A interculturalidade não foi concebida aqui nesta pesquisa como uma estratégia educacional para a integração da cultura indígena à cultura dominante; mas sim como instrumento educativo que favoreça a inclusão pela comunicação e a construção de uma cidadania ampla com igualdade de direitos. A sociedade indígena Waimiri-Aatroari, tem na Constituição Federal Brasileira de 1988, todo respaldo legal para vivenciar um projeto pedagógico próprio e diferenciado. O que esta pesquisa estudou foi uma estratégia de diálogo intercultural e crítico, que, acima de tudo, pudesse respeitar e valorizar elementos de uma cultura indígena originária.

A educação tradicional Waimiri-Aatroari, que hoje se estende ao processo de educação escolar, assim como o modo de vida originário indígena, serve de inspiração e base para este estudo. O Brasil está inserido em um contexto colonialista em que prevalece a validação de um modelo único de sociedade, que inclui um modelo único de cultura, diretamente relacionado ao capitalismo. Uma estratégia de educação intercultural crítica pode ser um caminho de diálogo para a construção de um país onde coexistam diversas formas de cultura.

Supôs-se que uma estratégia da educação intercultural crítica pudesse mitigar os efeitos da dominação capitalista sobre o povo indígena. Pois bem, essa dominação se caracteriza pela implementação de políticas capitalistas em terra indígena, que alienam e excluem esse povo de decisões importantes na sua sociedade étnica.

Consequentemente, foi fundamental compreender as políticas do Estado nacional para

com os povos indígenas Waimiri-Atroari, dando continuidade aos trabalhos científicos já realizados e dessa maneira contribuir para que possa emergir a memória reprimida e ainda oculta daquela sociedade indígena. Foi preciso compreender os traumas sofridos nos anos de conflitos, para poder escrever uma versão verdadeira da história e, assim, contribuir para a justiça e um ambiente de relações mais humanas.

A dominação capitalista na sociedade indígena foi marcada por uma longa história de violência e conflito, na qual os indígenas Waimiri-Atroari perderam a maior parte de sua população, no genocídio de mais de 2.000 indígenas. Também perdeu grande parte de seu território tradicional. Numa luta desigual, à qual restaram poucos sobreviventes dos massacres, que foram submetidos a uma acelerada política de integração em aldeias administradas pela Força de Atração Waimiri-Atroari, FAWA, projeto de «dominação indígena» do Estado Nacional, que impôs uma transformação drástica à cultura do povo Waimiri-Atroari.

Em relação ao conceito de interculturalidade, observou-se que é amplamente utilizado na linguagem formal e jurídica de diversos documentos oficiais do Estado. No entanto, a maioria não define ou problematiza esse conceito, nem os significados de categorias relacionadas, como «cultura», «tradição», «diversidade cultural» e «diálogo», nem dá conta dos debates acadêmicos que existem sobre essas categorias (PALADINO, 2015).

Deve-se notar que apesar de vários trabalhos acadêmicos mencionarem categorias analíticas interessantes e necessárias como «pluralidade cultural», «multiculturalismo», «interculturalidade», «diversidade», os autores não especificam os significados atribuídos a essas categorias ou as conotações que elas têm e seus usos.

Por outro lado, não foi possível se chegar a uma concepção genérica e homogênea dos povos indígenas, de modo que não podem ser consideradas categorias de consenso: «princípios próprios da educação indígena»; «comunidade educativa», «saber étnico», «pedagogia indígena», «ética indígena baseada nos valores e princípios morais das diversas comunidades indígenas, como a solidariedade, a generosidade, a hospitalidade». Essas categorias analíticas não possuem significados únicos, pois na verdade são construções complexas e diversas (PALADINO, 2015).

Nas últimas décadas, tanto na academia quanto nas práticas educativas, há uma complexidade de apropriações que as experiências escolares indígenas assumem e o fato de que o conceito de interculturalidade, como discurso e prática, não dá conta dos múltiplos e diferenciados significados que são mobilizados para povos indígenas.

Embora existam leis que garantam o direito dos povos indígenas a uma escola forjada de acordo com seus interesses e realidades, ainda faltam políticas públicas consistentes para que isso seja feito com a participação efetiva das comunidades envolvidas, e na prática acontece que os órgãos governamentais encarregados de aplica-los não incorporam plenamente o novo

paradigma educacional de reconhecimento da diversidade e da interculturalidade. O discurso da interculturalidade, no molde da globalização econômica neoliberal, no Brasil, dá pouco espaço e visibilidade aos conflitos que a implementação de tais políticas acarreta, e ainda predominam visões prescritivas e excludentes de como ser indígena.

A ideia de interculturalidade como discurso nas políticas públicas, portanto, embora estabeleça a ideia de diálogo e troca entre culturas e formas de conhecimento, ainda é regida por uma forma ocidental de entender esses conceitos. Em outras palavras, defende que mesmo as categorias que vêm sendo criadas para dar espaço ao «outro», como diversidade, multiculturalismo ou interculturalidade, não escapam à visão dualista e fragmentária do que historicamente se consolidou como legítimo conhecimento e, portanto, não expressam as formas como alguns povos indígenas compreendem a organização do mundo e as relações de alteridade. Portanto, a educação indígena a partir de uma perspectiva intercultural que consiga respeitar seus direitos, interesses e sua cultura ainda permanece um desafio.

Na década de 1990, em várias regiões brasileiras, sobretudo na região Norte onde se concentra a maior parte da população indígena, se sobressaiu a organização e os movimentos indígenas, os quais reivindicavam os direitos dos povos originários, e, posteriormente, é levado ao debate democrático na Constituinte (Constituição Federal Brasileira de 1988), onde possibilitou aos povos indígenas conquistarem o direito de vivenciarem seus projetos educacionais conforme a sua cultura e necessidades étnicas.

7. Considerações Finais

Esta caracterização histórica realizada permitiu revelar o seguinte comportamento tendencial:

- ✓ De uma pedagogia tradicional e ancestral do povo Waimiri-Atroari, à imposição de uma educação escolar indígena própria do modelo capitalista hegemônico, passando pelo reconhecimento de uma pedagogia liberal (tecnicista e militar) até o retorno à pedagogia tradicional WA; pois, na atualidade, existe uma prática do PWA de “revitalização” da cultura WA. No restante do país, a educação indígena está voltada para a interculturalidade devido ao caráter coletivo e solidário da educação dos povos originários.
- ✓ De uma gestão ancestral das dimensões econômica, social, cultural e ambiental do povo indígena Waimiri-Atroari, à gestão empresarial e efeitos negativos da dominação capitalista caracterizado pela violência, o genocídio e a destruição da cultura indígena e o meio ambiente, passando por uma política indigenista que procurava transformar a terra indígena Waimiri-Atroari em uma empresa com produção em grande escala para o mercado, até chegar a necessidade de uma formação intercultural crítica da população de Presidente Figueiredo que possibilite compreender, respeitar e valorizar a cultura indígena

Waimiri-Atroari.

- ✓ De uma educação tradicional a uma educação de gestão do PWA. Passando-se por várias pedagogias, dos modelos da pedagogia Liberal, até retornar a “revitalização” da pedagogia tradicional WA; sem que essas pedagogias tenham alcançado a inclusão social da etnia indígena Waimiri-Atroari no município de Presidente Figueiredo no Amazonas.

Essas tendências históricas do objeto de pesquisa revelaram a necessidade de conceber novas abordagens teóricas e pedagógicas que pudessem favorecer a formação e o desenvolvimento de uma competência intercultural crítica para a inclusão social indígena Waimiri-Atroari no município de Presidente Figueiredo no Amazonas desde a mitigação dos efeitos da dominação capitalista neste território indígena, além de fortalecer a identidade cultural, o respeito mútuo, a equidade e a igualdade entre as diferentes culturas presentes na região.

Referências

ARIAS-ORTEGA, K.. Relación pedagógica en la educación intercultural: una aproximación desde los profesores mentores en La Araucanía. *Educação e Pesquisa*, 46, 2020.

ARIAS-ORTEGA, Katerin. Relación pedagógica en la educación intercultural: una aproximación desde los profesores mentores en La Araucanía. **Educação e Pesquisa**, v. 46, 2020.

BAINES, Stephen G. A Política Indigenista Governamental e os Waimiri-Atroari: Administrações Indigenistas, Mineração de estanho e a Construção de “Autodeterminação Indígena” Dirigida. **Série Antropológica 126**. Universidad de Brasília, Brasília, 1992.

BAINES, Stephen G. A Usina Hidrelétrica de Balbina e o Deslocamento Compulsório dos Waimiri-Atroari, Brasília. **Série Antropológica 166**. Universidade de Brasília, Brasília, 1994.

BARONNET, Bruno. Estrategias alternativas de educación en las luchas de los pueblos originarios en México. **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 689-704, 2017.

BELLO, Álvaro; RANGEL, Marta. La equidad y la exclusión de los pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina y el Caribe. **Revista de la CEPAL**, 2002.

Carrillo, Alfonso Torres. **Educación popular y movimientos sociales en América Latina**. Editorial Biblos, 2020.

CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. Selo Negro, 2001.

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (48.ed.), São Paulo: Saraiva, 2013.

ENGUITA, Mariano. **Más escuela y menos aula: la innovación en la perspectiva de un cambio de época**. Ediciones Morata, 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Editora Paz e terra, 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação: Um estudo introdutório**. São Paulo, Cortez, 2001.

GUELMAN, Anahí; CABALUZ, Fabián; SALAZAR, Mónica. **Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe. Corrientes emancipadoras para la educación pública del Siglo XXI**. Argentina: CLACSO, 2018.

KUENZER, Acacia Zeneida. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, v. 21, p. 15-39, 2000.

MELIÀ, Bartomeu. **Educação indígena e alfabetização**. Edições Loyola, 1979.

MÉSZÁROS, István. Desemprego e precarização: Um grande desafio para a esquerda (2). **Revista Vinculando**, 2005.

ONU. Joenia Wapichana, pionera de la lucha de los derechos de los pueblos indígenas de la Amazonía brasileña. Noticias ONU. **Mirada Global Historias Humanas**, 2021.

PALADINO, Mariana. Las complejas tramas de la educación escolar indígena en Brasil: discursos de interculturalidad y apropiaciones indígenas de la escuela. Relaciones. **Estudios de historia y sociedad**, v. 36, n. 141, p. 47-73, 2015.

SCHWADE, E. Os Grandes Empreendimentos na Amazônia e seu Custo Social. Waimiri-Atroari um exemplo Ilustrativo. **Trabalho apresentado no 1º Tribunal dos Povos em Paris**, 1990.

SOUSA, Antônia L. Menezes. Educação e trabalho como fatores de transformações políticas e sociais na sociedade Waimiri-Atroari entre 1970-2000. **Tese de Mestrado**, Universidade Federal do Amazonas, Brasil, 2009.

SOUSA, Antônia L. Menezes. Estratégia da educação intercultural crítica para mitigar os efeitos da dominação capitalista e favorecer a inclusão social Waimiri-Atroari. **Tese de Doutorado**, Universidade Tecnológica Intercontinental, Paraguai, 2023.

SOUSA, Antônia L. Menezes; SOUSA, Pollyanna Menezes; SOUZA, Tainá Menezes. Los pueblos indígenas Waimiri-Atroari y la expansión de grandes proyectos capitalistas en la Amazonía brasileña. **Batey: Revista Cubana de Antropología Sociocultural**, v. 13, n. 1, p. 53-70, 2020.

SOUZA, João Mendonça de. **A Manaus-Boa Vista (Roteiro Histórico)**. Manaus, Imprensa Oficial del Estado de Amazonas, 1977.

STANLEY, Taira Edilma; GARRÓN, Carla. Análisis del eje descolonizador: Universidad Indígena Boliviana Tupak Katari. **Tese de Doutorado**, Universidad Indígena Boliviana Tupak Katari, Bolivia, 2014.

WAHREN, Juan. Movimientos sociales y disputas por el territorio y los recursos naturales. **Tese de Doutorado**. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Argentina, 2011.