



UFRR

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE ANTROPOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

LEONICE FERREIRA MORAIS

DA *COMUNIDADE* PARA BOA VISTA: NARRATIVAS DE JOVENS MACUXI E
WAPIXANA EM RORAIMA

BOA VISTA, RR

2018

LEONICE FERREIRA MORAIS

DA *COMUNIDADE* PARA BOA VISTA: NARRATIVAS DE JOVENS MACUXI E
WAPIXANA EM RORAIMA

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, da Universidade Federal de Roraima, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Antropologia Social. Área de concentração: Processos identitários e direitos diferenciados.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marisa Barbosa Araújo.

BOA VISTA, RR

2018

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal de Roraima

M827c Morais, Leonice Ferreira.
Da Comunidade para Boa Vista : narrativas de jovens Macuxi e
Wapichana em Roraima / Leonice Ferreira Morais. – Boa Vista, 2018.
95f.

Orientadora: Profa. Dra. Marisa Barbosa Araújo.

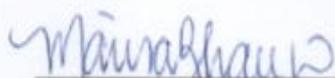
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Roraima, Programa
de Pós-graduação em Antropologia Social.

1 – Jovens indígenas. 2 – Educação escolar. 3 – Deslocamento. 4 –
Narrativas. I – Título. II – Araújo, Marisa Barbosa (orientadora).

CDU – 397:37(811.4)

LEONICE FERREIRA MORAIS

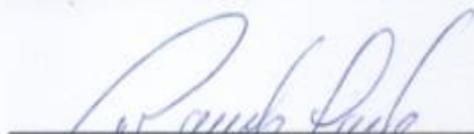
DA COMUNIDADE PARA BOA VISTA: NARRATIVAS DE JOVENS MACUXI
WAPIXANA EM RORAIMA



Prof.^a Dr.^a Marisa Barbosa Araújo
Presidente – Professora Orientadora UFRR



Prof.^a Dr.^a Olendina de Carvalho Cavalcante
Membro interno - UFRR



Prof. Dr. Raimundo Nonato Pereira da Silva
Membro externo – UFAM

Aprovada em 18 de setembro de 2018

Dedico esta dissertação a meu filho Jhone Segundo, por seu amor e carinho que fazem minha vida valer a pena.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a cada gesto de apoio e carinho que recebi ao longo do desenvolvimento desta pesquisa. Em primeiro lugar, agradeço a cada um dos jovens integrantes da pesquisa que se dispuseram a compartilhar neste estudo, a riqueza de suas memórias.

Aos colegas do curso Edilaise, Fábio, Gilmara, Karolaine, Natasha e Sandra pela empatia, carinho e parceria no trabalho sempre em prol do coletivo.

Meu mais profundo agradecimento a toda equipe de professores do programa PPGANTS/UFRR pela incalculável contribuição intelectual, em especial aos membros da banca examinadora da qualificação (professores Dr.^a Olendina Cavalcante e Dr. Marcos Pellegrini) e banca de defesa da dissertação (professores Dr.^a Olendina Cavalcante e Dr. Raimundo Nonato Pereira da Silva), suas contribuições foram valiosas para esta dissertação.

Gratidão especial dedico à professora Dr.^a Marisa Araújo. No início minha orientadora, no fim, minha orientadora e minha amiga. Profissional competente e paciente com quem partilhei meus momentos de hesitação e confiança, pessoa sábia que indicava caminhos que me devolviam a segurança e o otimismo tão necessários nesta empreitada.

Agradeço aos meus pais Catarino e Juliana por me incentivarem aos estudos e me encorajarem a lutar por meus sonhos desde sempre.

Ao meu esposo Jhone Oliveira que desde o projeto deste sonho se fez presente com seu apoio e incentivo e ao meu filho Jhone Segundo, luz em minha vida.

RESUMO

Esta dissertação analisa as narrativas de jovens indígenas que se deslocaram de suas comunidades de origem no interior do estado de Roraima para a capital Boa Vista. Para compreender este movimento, o trabalho procura refazer, de forma breve, o percurso da educação escolar indígena no estado de Roraima, desde a atuação dos monges Beneditinos no início do século XX até os dias atuais quando se percebe um grande deslocamento indígena para a cidade. Segue apresentando um panorama das diversas formas de deslocamento registradas na etnologia de Roraima, culminando com deslocamentos contemporâneos de indígenas que têm o objetivo de estudar. A partir daí, na tentativa de compreender as motivações para o deslocamento, as narrativas dos jovens indígenas se tornam o ponto de partida para todas as demais reflexões desenvolvidas no trabalho. É a partir delas que se procura reconstruir o contexto prévio ao deslocamento, onde são observados aspectos da vida destes jovens ainda na comunidade. As análises das narrativas demonstram que para além da demanda por educação escolar, uma diversidade de outros fatores contribuem e possibilitam o deslocamento. Por fim, entram em pauta as narrativas dos jovens, quando, já em Boa Vista, necessitam desenvolver estratégias para estabelecer-se na cidade.

Palavras-chave: Jovens indígenas. Educação escolar. Deslocamento. Narrativas.

ABSTRACT

This thesis analyzes the narratives of the indigenous youth who have moved from their communities to Boa Vista, the capital of the state of Roraima, Brazil. To understand this movement, this paper retraces the course of indigenous schooling in the state of Roraima from the arrival of the Benedictine monks at the start of the 20th century to the present day, when we can see a large-scale migration to the city. It then presents an overview of the various forms of displacement recognized in the Roraima ethnology, culminating in the contemporary displacement of indigenous people whose reason for relocation is to study. After that, in an attempt to understand the reasons for the displacement, the narratives of the indigenous youth become the starting point for all further reflections developed in this paper. From these reflections, it aims to identify the context prior to the displacement, where the aspects of young people's lives are observed still within the community. The analysis of the narrative demonstrates that beyond the demand for school education, many other factors contribute to the displacement. Finally, on the agenda, of young people's narratives, when they are already in Boa Vista, and needing to develop their strategies to establish themselves in the city.

Keywords: Indigenous Youth, Schooling, Displacement, Narratives.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1 CAPÍTULO 1 – O CAMPO, OS INTERLOCUTORES E O MÉTODO	12
1.1 Os interlocutores da pesquisa	15
1.2 Método de pesquisa	21
2 CAPÍTULO 2 – CONSIDERAÇÕES SOBRE POVOS INDÍGENAS E EDUCAÇÃO ESCOLAR EM RORAIMA	28
2.1 Missionários católicos e educação escolar indígena em Roraima	29
2.2 Agências governamentais de contato e a educação escolar indígena em Roraima	33
2.3 Movimento indígena e a educação escolar indígena em Roraima	36
3 CAPÍTULO 3 – DESLOCAMENTO INDÍGENA NA ETNOLOGIA DE RORAIMA: DOS TEMPOS IDOS AOS ATUAIS	40
3.1 O deslocamento indígena em Roraima: primeiros olhares	41
3.2 Deslocamento indígena e processos históricos	44
4 CAPÍTULO 4 – MOTIVAÇÕES PARA O DESLOCAMENTO	51
4.1 Aspectos da vida na comunidade	51
4.2 Narrativas de conflitos	60
4.3 Projetos de vida como motivação para o deslocamento	62
4.4 Representações da educação escolar como motivação para o deslocamento	68
5 CAPÍTULO 5 – BOA VISTA INDÍGENA	71
5.1 Presença indígena na cidade – da instabilidade à estabilidade	73
5.2 A cidade e a religião	80
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS	87

INTRODUÇÃO

O Estado de Roraima possui uma área territorial de 224.301,080 km², possui um total de 15 municípios e sua capital é Boa Vista. De acordo com o Censo 2010, a população do estado é de 450.479 habitantes sendo que destes, 49.637 são indígenas¹, o que corresponde a 11% da população do estado, um número bem superior à média nacional de apenas 0,4%.

Em Roraima existem 9 diferentes etnias: Macuxi, Wapixana, Ingarikó, Patamona, Taurepang, Wai-Wai, Waimiri-Atroari, Yanomami e Ye'kuana vivendo em 34 terras indígenas². De acordo com dados do censo 2010, por situação do domicílio, Boa Vista ocupa a quinta posição dentre os municípios brasileiros com as maiores populações de indígenas residentes na zona urbana, com um total de 6.072 indivíduos. Esse número, no entanto, difere grandemente dos dados apresentados por Frank (2014) a partir do OFÍCIO GAB/666/05 da Prefeitura Municipal de Boa Vista de 20/05/2005. Este documento traz os resultados de uma pesquisa realizada no ano de 2003 pelo programa municipal Braços Abertos que atestou a existência de 31.146 indígenas de várias etnias residindo na capital roraimense.

A presença indígena na cidade integra os estudos antropológicos desde 1968 quando Cardoso de Oliveira problematizou o fenômeno “indígenas na cidade” por meio de um estudo sobre os Terena nas cidades de Campo Grande e Aquidauana, no estado do Mato Grosso. No entanto, apenas nas últimas décadas essa temática tem conquistado maior interesse acadêmico. Em Roraima, especificamente, há alguns estudos deste evento. O primeiro sobre o qual tive notícia refere-se ao trabalho de Ferri (1990). Esta autora, em pesquisa realizada no fim da década de 1980, afirma que o indígena se fez presente na cidade de Boa Vista desde sua fundação e o apresenta como uma mão-de-obra barata chegando à cidade. A pesquisadora percebeu que no imaginário indígena, “a cidade é o lugar onde as coisas podem ser adquiridas com facilidade e onde todos trabalham e ganham dinheiro” (FERRI, 1990, p. 59-60).

Durante a revisão de literatura, analisei diversos estudos locais, regionais e nacionais que tratam da presença indígena na cidade (Ferri, 1990; Andrello, 2006; Nunes,

¹ Utilizarei o termo indígena como designativo dos povos que habitavam este território antes da colonização. Ademais esse é o termo pelo qual meus interlocutores se auto identificam. Aproveito para esclarecer que o termo índio “é fruto do equívoco histórico dos primeiros colonizadores que, tendo chegado às Américas, julgaram estar na Índia”. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Perguntas_frequentes. Acesso em 19/06/2018.

² Estes dados foram disponibilizados pelo DSEI Leste de Roraima/SESAI/MS. Ressalto que não há unicidade quando se trata de dados referentes às populações indígenas de Roraima pois cada instituição possui seus próprios métodos de contagem.

2010; Andrade, 2012; Cirino, 2016; Bevilaqua, 2017). De modo geral, estes trabalhos enfocam principalmente as identidades indígenas, as relações constituídas no meio urbano e a vivência da cultura indígena na cidade, também de maneira geral, estes trabalhos identificam a demanda por educação escolar como um dos principais motivadores do deslocamento indígena para a cidade. Neste sentido, percebi a existência de uma lacuna que precisa ser preenchida para a compreensão do fenômeno em sua completude. Penso qu

e é importante investigar o próprio processo de deslocamento, suas motivações, as circunstâncias nas quais acontecem e os significados deste deslocamento para o indivíduo que se desloca.

Estas constatações fizeram surgir o principal questionamento desta pesquisa. Ou seja, a proposta deste trabalho é analisar em que medida o deslocamento de jovens indígenas para Boa Vista é, de fato, motivado pela busca de educação escolar? Desta questão problema principal, decorrem outras que também serão discutidas ao longo do texto, como por exemplo, qual a noção de juventude dos indígenas pesquisados? Quais as principais motivações para estes deslocamentos desde os tempos idos aos atuais? E como acontece a fixação destes jovens na cidade?

Importante ressaltar aqui o que quero dizer quando uso a expressão processo de deslocamento. Primeiramente, a categoria deslocamento é empregada neste trabalho para abordar analiticamente o movimento de saída da comunidade³ de origem de cada um dos meus interlocutores rumo à capital do estado de Roraima. Vale também ressaltar a perspectiva processual de análise deste fenômeno, que abarca desde a decisão pelo deslocamento - incluindo as diferentes motivações e atores envolvidos, passando pelas diversas possibilidades para a sua efetivação, até as condições de permanência no destino escolhido. Considero que os deslocamentos de jovens indígenas para Boa Vista envolvem projetos, vinculados às motivações e escolhas, estratégias, contextos sociais específicos, redes de relações disponíveis, expectativas e significados atribuídos à educação escolar e à vida na cidade. Dessa maneira, a análise se deteve às motivações para o deslocamento dos jovens na perspectiva do local de origem, do local de destino e do próprio processo de deslocamento. Além do conceito de deslocamento, ao longo deste estudo, procuro problematizar os conceitos de educação, projeto, estratégia e agência, necessários para a articulação e encadeamento das ideias do texto.

³ Termo pelo qual os interlocutores da pesquisa se referem ao lugar de origem. Por esse motivo, prescindo do termo aldeia em toda a dissertação.

O método de pesquisa empregado nesta dissertação, é a narrativa auto-biográfica e o ponto de partida da pesquisa foram as narrativas de seis jovens indígenas das etnias Macuxi e Wapixana de ambos os sexos, com idade entre quinze e vinte e quatro anos, que se deslocaram de suas comunidades indígenas para Boa Vista, capital do estado, há no máximo cinco anos, tendo o ano de 2017 como referência. O trabalho de campo aconteceu entre os meses de julho de 2017 e abril de 2018.

Num estudo intitulado “A distribuição dos povos entre rio Branco, Orinoco, rio Negro e Yapurá”, Koch-Grünberg (2006a) localiza o território Macuxi entre o Mahú, Tacutú e Rupunúni, nas áreas fronteiriças entre o Brasil e a Guiana. Já os Wapixanas, segundo este mesmo autor, ocupam “o Alto Rupunúni, passando pelo Tacutú até o rio Branco [...]. Ao Oeste do rio Branco, os Wapischána ocupam as bandas do rio Cauamé e as alongadas montanhas na margem direita do baixo Uraricuéra”. (KOCH-GRÜNBERG, 2006a, p. 72-73).

A etnia Macuxi, pertence à família linguística Karib e sua população é estimada em pouco mais de 42 mil pessoas. A etnia Wapixana pertence à família linguística Aruak, atualmente são uma população total de cerca de 15 mil indivíduos.⁴

As comunidades às quais os seis jovens interlocutores da pesquisa pertencem são as seguintes: Raposa I, Reforma, Olho d’Água e Camará, localizadas no município de Normandia; Pium, localizada no município de Alto Alegre e Serra da Moça, que fica no município de Boa Vista.

Optei pela utilização de nomes fictícios para cada um dos seis jovens Macuxi e Wapixana interlocutores da pesquisa. Suas narrativas foram coletadas por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas durante a pesquisa de campo. Os assuntos giravam sempre em torno das memórias relativas à vida na comunidade, à infância, à família, à vida escolar; abordavam também os projetos para o futuro, o processo de deslocamento e a inserção nas redes de relações e instituições na cidade. Ressalto que as falas dos meus interlocutores serão privilegiadas ao longo dessa dissertação e serão indicadas por meio do uso da fonte itálica, sejam elas frases curtas, textos mais longos ou simples palavra ou expressão.

Para unir os diferentes pontos surgidos a partir das narrativas, organizei esta dissertação em cinco capítulos. O primeiro trata do trabalho etnográfico. Para isso, trago a experiência de inserção no campo, apresento os seis jovens interlocutores da pesquisa precedido de uma breve reflexão sobre a categoria juventude e encerro com uma discussão sobre as narrativas autobiográficas enquanto método de pesquisa antropológica.

⁴ Informação disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Wapichana>.

O segundo capítulo é uma visitação ao histórico da educação escolar indígena de Roraima desde os missionários Beneditinos até a ascensão de um movimento político conduzido pelos próprios indígenas em prol de uma educação escolar indígena bilíngue, intercultural e autônoma com o propósito de compreender os significados adquiridos pela educação escolar desde os primeiros contatos com os não indígenas.

No terceiro capítulo explico a opção pelo termo deslocamento em detrimento do termo migração. Logo em seguida, apresento múltiplas facetas do deslocamento enquanto um fenômeno constituinte da organização social indígena anterior aos primeiros registros de contato com os não indígenas. No quarto capítulo busquei contextualizar o deslocamento dos interlocutores a partir de suas comunidades de origem. Para tanto elenquei os vários aspectos destas comunidades que se sobressaíram nas narrativas a fim de compor um mosaico da vida dos jovens ainda na comunidade. Para além da educação escolar, este capítulo também lança luz sobre outros aspectos revelados nas narrativas dos jovens que, acredito, foram também motivadores do processo de deslocamento em direção à cidade.

No quinto e último capítulo, a ênfase e o olhar analítico recaem sobre o local de destino: Boa Vista. Desta forma, promovo um esforço para apreender as estratégias utilizadas pelos jovens para se estabilizarem na cidade, ou seja, momento em que já reúnem em torno de si elementos capazes de dar suporte à permanência na cidade e à concretização de seus projetos.

CAPÍTULO 1 O CAMPO, OS INTERLOCUTORES E O MÉTODO

Findava o segundo semestre do mestrado e chegava a hora do ingresso em campo. O ponto de partida para o desenvolvimento da pesquisa seriam as narrativas de seis jovens indígenas de ambos os sexos, com idade entre quinze e vinte e quatro anos, que tivessem se deslocado de uma comunidade indígena do estado de Roraima para o município de Boa Vista, capital do estado, há no máximo cinco anos. Eu precisava ir ao encontro destes jovens, aproximar-me, construir uma relação baseada na confiança a tal ponto que eles se dispusessem a compartilhar comigo seu tempo, suas memórias, suas trajetórias.

Por meio da minha orientadora, professora Marisa Araújo, tomei conhecimento de um curso de língua Macuxi que ocorria no Instituto Insikiran - Instituto de Formação superior Indígena da Universidade Federal de Roraima. Segundo a professora Marisa, no sábado dia 08 de julho de 2017, estaria presente no local do curso, a Aurilene, também sua orientanda e membro da diretoria da ODIC - Organização dos Indígenas na Cidade. Ela estaria realizando um trabalho de cadastramento dos indígenas junto à ODIC. Professora Marisa me pôs em contato com Aurilene e no sábado fui ao Insikiran. A partir de então, as portas começaram a se abrir. Aurilene me apresentou para algumas pessoas, dentre elas, dona Célia, articuladora da ODIC nos bairros União, Caranã e adjacências. Dona Célia é uma senhora alegre, comprometida com as causas indígenas e, segundo ela, *disposta a contribuir com qualquer estudante que tenha como objetivo tornar pública, de alguma maneira, a vida e os costumes dos indígenas que vivem na cidade.*

Conversei brevemente com dona Célia, pois ela se encontrava em atividade do curso de língua Macuxi, como aluna. Porém, no final da aula tive a oportunidade de lhe dar uma carona até em casa, ocasião em que conversamos bastante. Conte-i-lhe sobre a pesquisa que iria desenvolver e sobre o perfil que precisava encontrar. Ela me contou que conhecia muitas pessoas jovens, que apoiava a ideia da minha pesquisa e que, portanto, me ajudaria visitando algumas residências comigo em busca de jovens que atendessem a esse perfil. Ainda a caminho de sua casa, me contou que no dia 30 de julho, um domingo, haveria uma reunião da ODIC e ela teria que cumprir sua função de articuladora, que consistia em visitar as famílias convidando para esta reunião. Dona Célia demonstrou gostar muito de exercer essa função, porém, disse que estava com o pé machucado e como não tem transporte ficaria muito difícil realizar as visitas. Nesta ocasião, me ofereci para acompanhá-la, ofereci-me para levá-la em meu carro, assim, ela se cansaria menos, visitaria um número maior de casas num

intervalo menor de tempo, além de poupar o pé. Ela ficou feliz com a oferta e então combinamos nossa primeira visita poucos dias depois.

No dia combinado, ao chegar à residência de dona Célia a fim de iniciarmos as visitas. Ela pediu que eu explicasse mais detalhadamente sobre a minha pesquisa, informei novamente a ela os critérios de inclusão dos interlocutores na pesquisa e foi então que dona Célia me contou que conhecia muitos indígenas nessa faixa etária que viviam na cidade, mas que todos haviam nascido em Boa Vista, sendo que seus pais é que haviam se deslocado das comunidades para cá. Propus que visitássemos as residências mesmo assim e perguntássemos em cada casa visitada se conheciam algum jovem recém-chegado. Dona Célia aceitou e assim fizemos. Na terceira casa que visitamos, o anfitrião me apresentou Daniel, seu sobrinho, que veio da comunidade para estudar em Boa Vista há um ano. Iniciei uma primeira conversa com Daniel apenas para lhe explicar sobre a pesquisa. Ele se prontificou a participar e isso acendeu meus ânimos. Daniel foi bastante atencioso, disse-me que seu primo também havia chegado da comunidade recentemente. Perguntei se ele nos levaria até a casa dele e ele respondeu que sim. De imediato fomos até lá, a casa ficava bem próxima à casa do Daniel, mas infelizmente, não havia ninguém no momento. Deixei Daniel de volta em sua casa, disse-lhe que em breve retornaria para conversarmos e seguimos visitando mais algumas famílias. Naquele dia, Daniel foi o primeiro e único jovem a integrar a pesquisa, porém, representou uma conquista animadoramente importante.

Na nossa segunda visita tivemos a companhia de Aurilene. Sua presença se dava em função do seu cargo na diretoria da ODIC, junto com dona Célia ela convidava para a reunião que aconteceria no final do mês. Paralelo a isso, eu buscava novos interlocutores para a pesquisa.

Neste dia, a primeira visita foi à residência de uma senhora Macuxi, dona Lílian. Dirigimo-nos aos fundos da casa onde ela se encontrava junto com mais duas pessoas, sua filha Lia e seu sobrinho Sérgio. Ela nos ofereceu café e conversamos por mais ou menos 40 minutos.

Percebi que dona Lílian e dona Célia se conhecem há algum tempo, pois tinham muitos assuntos em comum. Dona Célia me apresentou a ela com bastante empolgação, sempre destacando a importância de nossas pesquisas que, segundo ela, *divulga a cultura dos índios, principalmente dos que vivem na cidade.*

As andanças com dona Célia tornaram explícitas a existência de redes de relações construídas entre os indígenas que vivem em Boa Vista e estas relações entre as pessoas visitadas por nós vão além da institucionalidade da ODIC: circunscrevem laços de compadrio,

parentesco e amizades de longas datas. Ficou explícita a importância destas redes no processo de vinda e permanência dos indígenas em Boa Vista, conforme aprofundaremos melhor adiante. Estas redes “constituem organizações mais ou menos espontâneas dispostas para facilitar a integração dos recém-chegados ao contexto de destino” (BURGOS, 2009, p.35). Ainda sobre este tema,

As redes sociais mais importantes fundam-se em relações de parentesco, de amizade, de trabalho e na origem comum. Essas relações não são criadas pelo processo migratório, mas são adaptadas por ele e, no decorrer do tempo, são reforçadas pela experiência comum da migração. (SOARES, 2002, p.21).

Da mesma maneira que nas demais residências, perguntamos à dona Lílian se conhecia algum jovem recém-chegado da comunidade e ela, com um gesto de apontar o dedo para seu sobrinho, respondeu sorrindo: *Ele ali ó.*

A filha de dona Lílian, Lia, que até o momento estava em silêncio, disse-nos que sua filha também atendia ao perfil que buscávamos, pois tinha 16 anos e tinha chegado há pouco tempo da comunidade, Lia expressou interesse na participação de sua filha na pesquisa. Rebeca se encontrava na casa, porém, não a conheci naquele momento porque ela estava dormindo. E assim, nesta segunda tarde de visitas, consegui a adesão de mais dois jovens que passaram a ser meus interlocutores. Combinei com Sérgio um primeiro encontro para a quarta-feira seguinte. Lia, mãe da Rebeca, disse-me que sua filha também estaria presente. Despedimo-nos e seguimos com nossas visitas. Em nenhuma das outras casas havia jovens recém-chegados, mas eu estava bastante satisfeita por ter conhecido três jovens em duas tardes de ida a campo.

Fiz mais algumas visitas com dona Célia e Aurilene, conheci várias famílias indígenas, ouvi suas histórias: algumas alegres, outras tristes, muitos casos de problemas de saúde, alguns casos de morte e feitiçaria, mas sempre histórias interessantes que me conectavam com um povo que até então eu não conhecia. Os outros três jovens que integraram minha pesquisa conheci por intermédio de Aurilene. Amália que havia recentemente chegado a Boa Vista e era vizinha de Aurilene; Ilson, um colega dela, também estudante da Universidade Federal de Roraima e Lorena, que me foi apresentada por José, também amigo de Aurilene.

Durante o trabalho de campo, estive com os interlocutores da pesquisa por diversas vezes. Com exceção do Ilson, o primeiro encontro aconteceu nas residências dos jovens, oportunidade em que conheci alguns de seus familiares. A primeira conversa com Ilson aconteceu na Universidade, por sugestão dele. E, mesmo quando realizamos um

encontro com o grupo e buscamos cada um em sua residência, Ilson pediu que o buscássemos em uma esquina que, segundo ele, ficava próxima a sua residência.

No caso de Amália, o primeiro encontro que tivemos ocorreu em sua residência, quando a procurei novamente ela havia se mudado e durante mais ou menos dois meses busquei por informações que me levassem a seu novo endereço, até que descobri que Amália havia retornado à comunidade indígena de seu esposo, Campo Alegre. Logo que tive conhecimento disso, visitei-a na comunidade, onde conversamos pela última vez, em Abril de 2018.

Outro local de encontro foi uma praça na capital, conhecida por Praça do Mirandinha. Neste dia, se reuniu praticamente todo o grupo, com exceção da Amália, pois à época eu desconhecia seu novo endereço. Nesta oportunidade, em dezembro de 2017, aproveitei as festividades natalinas para realizar um momento de interação e confraternizar o Natal. Por esse motivo, também estavam presentes minha orientadora Marisa Araújo, Aurilene e dona Célia.

Algumas lanchonetes e pizzarias da cidade também foram palco de nossos descontraídos encontros. Não ficamos imunes à tecnologia e estabelecemos alguns diálogos via ligações telefônicas, *Whats up* e *Facebook*. Nesta dinâmica, por vezes atendi ao que sugere Malinowski (1976) quando este propõe ao pesquisador, de vez em quando, deixar de lado a máquina fotográfica, o lápis e o caderno para participar pessoalmente do que está acontecendo. Isso porque, para ele, é importante que o etnógrafo nunca perca de vista o objetivo final da pesquisa que é “apreender o ponto de vista dos nativos, seu relacionamento com a vida, sua visão de seu mundo”. (MALINOWSKI, 1976, p. 33-34).

Dados de campo em mãos, chegou a hora da escrita etnográfica, o segundo campo de acordo com Strathern (2014). Momento em que me dediquei à organização dos dados, classificação por temas e subtemas para, em seguida, estabelecer as categorias. Na sequência, buscou-se a compreensão dos contextos e fenômenos a partir das questões de pesquisa e à luz das teorias que nortearam o estudo.

1.1 OS INTERLOCUTORES DA PESQUISA

“A juventude é apenas uma palavra”, essa afirmativa dá título a um clássico estudo de Bourdieu (2003) o qual tomamos por base para desenvolver aqui algumas reflexões

iniciais sobre a juventude indígena enquanto categoria etária na região das Guianas. Infância, juventude, idade adulta e velhice representam fases da vida que não se vinculam unicamente a questões biológicas mas também a questões sociais e culturais. “Juventude e velhice não são dadas mas construídas socialmente” (BOURDIEU, 2003, p.152).

Na literatura histórica de Roraima, encontramos passagens ilustrativas dos eventos que marcam a entrada da criança indígena diretamente no mundo adulto. Trata-se do ritual de passagem:

A época da puberdade que já ocorre aos 12 e 13 annos em ambos os sexos é assignalada por outro cerimonial, a que todos se devem submeter. Para o rapaz significa o passar por esta prova a entrada na comunhão dos homens, de cuja vida participará para o futuro, para a menina importa no inicio de um novo cyclo da sua existência, na sua habilitação para o matrimonio.

Reunem então os diversos candidatos de uma só vez, tratando-se dos rapazes, e inflingem-lhes, quasi sempre um dos indios mais velhos ou o Tuxaua⁵, duros castigos corporaes que consistem primeiro em açoital-os fortemente por uma espécie de chicote e pelo corpo todo.

Sobre os vergões que muitas vezes rebentam ou sobre cortes feitos de propósito por meio de conchas afiadas, passam uma pasta de raízes, folhas, e sementes de determinadas plantas, tudo isso macerado e misturado com água para ficar pastoso. Querem assim, assegurar-lhes o êxito na caça, na pesca e demais misteres de sua vida. [...] Um conjuncto dessa de todos estes “remedios” é ainda passado sobre um cordão de fibras de palmeira, fino em uma das extremidades e bastante grosso na outra, onde termina em uma franja. A ponta fina enfiam no nariz do pobre candidato até atingir a faringe e sahir pela boca, e com um só arranco fazem passar o cordão todo atravez estas partes delicadas e sensíveis, e comunicam assim ao corpo essas maravilhosas qualidades.

A ultima prova, ainda mais barbara, é a da formiga: Collocam grande porção delas (principalmente a grande e temível Tocandrya) em pequenas cestas apropriadas que, em seguida, aplicam aos poucos a todas as partes do corpo. As formigas, irritadas e excitadas previamente, mordem então raivosamente as suas victimas e como as suas mordeduras são muito dolorosas e de prolongado efeito, é fácil de acreditar que o paciente acabe doente e tenha de se recolher a sua rede. Nem todos os candidatos aguentam estes martyrios que devem ser suportados com resignação estoica e sem o menor queixume ou manifestação de dôr; os reprovados só depois de algum tempo são readmitidos a esta prova. Os outros, porem, são considerados homens de facto e como taes tratados dahi em diante. (EGGERATH, 1924, p. 48-20).

Turner dedicou parte significativa do seu trabalho ao estudo do ritual. Em sua obra *O processo ritual: estrutura e antiestrutura* (1974) o autor se apropria dos conceitos de Van Gennep (1960) para caracterizar as três fases envolvidas no processo ritual

A primeira fase (de separação) abrange o comportamento simbólico que significa o afastamento do individuo ou de um grupo, quer de um ponto fixo anterior na estrutura social, quer de um conjunto condições culturais (um "estado"), ou ainda de ambos. Durante o período "limiar" intermédio, as características do sujeito ritual (o "transitante") são ambíguas; passa através de um domínio cultural que tem poucos, ou quase nenhum, dos atributos do passado ou do estado futuro. Na terceira fase (reagregação ou reincorporação), consuma-se a passagem. O sujeito ritual, seja ele individual ou coletivo, permanece num estado relativamente estável mais uma vez, e

⁵ Termo utilizado atualmente para designar a liderança indígena de uma comunidade.

em virtude disto tem direitos e obrigações perante os outros de tipo claramente definido e "estrutural", esperando-se que se comporte de acordo com certas normas costumeiras e padrões éticos, que vinculam os incumbidos de uma posição social, num sistema de tais posições. (TURNER, 1974, p. 116-117).

Encontra-se já bastante delineado na literatura antropológica (Castro Pozo, 2015; Maximiano, 2014), que o ingresso das instituições religiosas e da escola nas comunidades indígenas contribuiu para que fossem suprimidas as práticas ritualísticas tal como descritas acima. Tomando por base a inserção da escola nas comunidades, estes estudos constataram que, durante os longos anos dedicados à vida escolar, findava a fase infantil da pessoa sem que este ingressasse diretamente na fase adulta, quando ocorreria então a constituição de uma família. Surge dessa maneira uma categoria etária e social totalmente alheia à realidade indígena até aquele momento, categoria essa que aqui chamaremos de juventude.

Em Castro Pozo (2015) verificamos que, ao lado da introdução da escola secundária nas comunidades indígenas, o acesso aos meios de comunicação e a migração também contribuíram para o surgimento da juventude enquanto categoria etária entre os povos indígenas. A autora afirma que: “Hablar de juventudes indígenas migrantes es hablar de una brecha generacional en los pueblos indígenas que antes no era reconocida como fase de la vida previa a la conyugal y a la formación familiar”. Já Maximiano (2014) utiliza o termo juventude enquanto categoria “re-apropriada” e/ou “re-significada” por esses agentes sociais. A autora caracteriza a juventude a partir da atuação de jovens indígenas em movimentos sociais no Alto Rio Negro. Para ela, juventude “deve ser entendida enquanto expressão/categoria do próprio movimento indígena, nascida no contexto atual, e que se expressa enquanto discurso apropriado por um grupo específico” (MAXIMIANO, 2014, p.3).

Estas diferentes formas de conceber o sujeito jovem guardam em comum o entendimento de que esta fase da vida se encerra com a constituição de uma família, ou seja, o ingresso na fase adulta é coroado quando este(a) jovem é concebido(a) em matrimônio e têm filhos.

Antes de dar continuidade a esta reflexão sobre a categoria juventude, faz-se necessária a apresentação de um trecho do meu diário de campo que trouxe inquietações importantes sobre o tema logo no início do trabalho de campo. Trata-se da primeira entrevista que realizei com Ilson, quando novas perspectivas de análise se abriram.

No final da entrevista, Ilson começou a me fazer várias perguntas sobre o mestrado, sobre meu trabalho e sobre minha família. Achei justo responder a cada uma das questões que ele me fez afinal, ele respondera às minhas sem qualquer hesitação por mais de trinta minutos. Após falar um pouco sobre mim respondendo às perguntas dele, Ilson me mostrou a foto do seu filho que vai completar 1 aninho no dia 24 de

dezembro. Nesse momento é que fiquei sabendo que ele é casado e tem um filho. Naquele instante pensei que não deveria seguir com as entrevistas com Ilson, pois a partir de algumas leituras, havia aprendido que casar e ter filhos, ou seja, a constituição de uma família encerra o período considerado juventude na vida da pessoa indígena. Fui para casa refletindo sobre o tema. À noite, li alguns textos de Maritza Urteaga atendendo à indicação do professor Pelegrini durante a banca de qualificação. Os estudos dessa autora me abriram um novo horizonte pois tratam da caracterização da categoria juventude a partir de perspectivas diversas. Lembrei também que no início da conversa com Ilson eu expliquei que os interlocutores da minha pesquisa seriam jovens indígenas e perguntei com todas as letras se ele era um jovem indígena, como fiz com todos os interlocutores. Ele respondeu que sim, que atendia a esse perfil. Neste instante, percebi que não sou eu que decido quem é ou não é um jovem indígena e sim os meus próprios interlocutores. (Diário de Campo, outubro de 2017).

Essa reflexão me conduziu a investigar de forma mais atenta a literatura antropológica e as nuances das narrativas coletadas durante o trabalho etnográfico, a fim de perceber a concepção dos próprios interlocutores sobre a juventude.

Paladino (2006) verificou que, entre os Ticuna, o ritual de passagem para a vida adulta está sendo substituído por uma outra forma de ritual, a formatura escolar. No entanto, a pesquisa que realizei demonstrou que entre os meus interlocutores nem a formatura escolar, nem a formatura universitária seriam suficientes para marcar o ingresso na vida adulta. Em conversa com o Sérgio ele me narrou o seguinte:

Eu tava outro dia conversando com a mãe né, eu terminei meus estudos e vim pra cá em busca de ter mais conhecimento, de estudar mais aí meus colegas que eram tipo mais chegados comigo, tipo assim, meus amigos mesmo né, eram uns cinco acho, talvez hoje tão tudo casados eles. Eu falei pra mãe: mãe, se eu tivesse lá tinha casado cedo também, a senhora já tinha um bocado de neto, ela disse: ainda bem que tu veio pra cá pra estudar. - Eu não, agora vou casar só depois que eu tiver minha casa e ter minha formação né, minha profissão, depois de ter me formado. (Sérgio, agosto de 2017).

A fala de Sérgio demonstra que ele possui um projeto de constituir uma família; porém, antes ele planeja concluir a graduação, ter estabilidade financeira e uma casa própria.

Indo um pouco mais além, por mais surpreendente que possa parecer, percebi que iniciar uma vida conjugal e ter filhos já não bastam para marcar o ingresso do indígena na vida adulta. A maioria dos meus interlocutores já concluiu o ensino médio, dois deles estão na Universidade, outros dois são casados e têm filhos e todos ainda se auto identificam como jovens. Isto se evidenciou logo na primeira pergunta que fiz a cada jovem que entrevistei que foi a seguinte: você é um(a) jovem indígena? Sim, foi a resposta unânime que recebi.

Neste sentido, penso que juventude é uma categoria de auto atribuição e autorreconhecimento. A partir do que o campo me apresentou, é possível inferir que os jovens com os quais trabalhei anseiam por uma profissão, seja ela fruto de uma vida acadêmica ou

não, mas que lhes garantam o ingresso no mercado de trabalho de maneira que possam adquirir estabilidade financeira. Penso que só após vencerem esta etapa considerarão ter findado a fase da juventude e finalmente ingressado na vida adulta.

Os interlocutores desta pesquisa foram seis jovens indígenas de ambos os sexos, com idade entre 15 e 24 anos, que se deslocaram de suas comunidades de origem para Boa Vista, capital do estado de Roraima. Neste tópico, apresento cada um destes seis jovens com quem trabalhei ao longo de quase um ano.

Início com Sérgio, 20 anos, da etnia Macuxi. Nasceu e cresceu na comunidade indígena Raposa I, município de Normandia. Trata-se de uma comunidade de etnias Macuxi e Wapixana, com 133 famílias, totalizando 706 pessoas⁶.

Em Boa Vista, Sérgio mora com uma tia no bairro União e, à época em que nos conhecemos, em julho de 2017, trabalhava *fazendo bico*. Ao final da pesquisa, Sérgio já tinha um trabalho fixo com carteira assinada: estava trabalhando em uma empresa que presta serviços para a Prefeitura Municipal em obras de drenagem e pavimentação das ruas da cidade. A língua materna do Sérgio é o Português, mas ele aprendeu a falar um pouco da língua Macuxi com sua avó. Sempre estudou na comunidade indígena onde concluiu o ensino médio no ano de 2014. Só depois, em 2015, se deslocou para Boa Vista com a intenção de avançar nos estudos.

Rebeca tem 16 anos, é uma jovem da etnia Macuxi, da comunidade indígena Reforma, município de Normandia. Trata-se de uma comunidade de etnia Macuxi, com 17 famílias, totalizando 73 pessoas.

Rebeca é sobrinha do Sérgio e mora com a avó, dona Lílian, no Jardim Caranã. Ela não fala Macuxi. No início da pesquisa de campo, em julho de 2017, cursava o primeiro ano do ensino médio em horário integral, na Escola Estadual Ana Libória nas imediações da região central de Boa Vista. Estudou na comunidade indígena até o sexto ano e, mesmo havendo as séries seguintes na comunidade, optou por vir estudar na capital, aonde chegou no ano de 2014.

Daniel tem 16 anos, quando perguntei sobre a sua etnia, respondeu que achava que era Macuxi ou Wapixana. É da comunidade indígena Olho d'Água, também localizada no

⁶ Os dados demográficos das seis comunidades indígenas aqui abordadas foram gentilmente cedidos pelo Distrito Sanitário Especial Indígena de Roraima - DSEI – Leste e constam do Censo 2017 da Sesai - Secretaria Especial de Saúde Indígena.

município de Normandia. Olho d'Água é uma comunidade de etnia Macuxi, com 41 famílias, totalizando 220 pessoas.

Daniel mora com sua avó no bairro Caranã, quando o conheci, cursava o nono ano do ensino fundamental na Escola Estadual Jesus Nazareno, no mesmo bairro em que reside, no horário matutino. Estudou na comunidade indígena até o sétimo ano. Assim como Rebeca, só fala português e, mesmo havendo as séries seguintes na comunidade, optou em vir estudar na capital, aonde chegou no ano de 2016.

Amália tem 21 anos, é da etnia Macuxi, fala Português e Macuxi, é da comunidade indígena Camará, município de Normandia. Na comunidade de Amália há um total de 40 famílias que somam 201 pessoas da etnia Macuxi.

Na data do meu primeiro encontro com Amália, em outubro de 2017, ela vivia com o marido e a filha de apenas dois anos de idade num pequeno apartamento alugado próximo à Universidade Federal de Roraima. Amália não exercia atividade remunerada; concluiu o ensino médio na comunidade Camará, em 2013. Chegou em Boa Vista em 2016 e estava finalizando um curso de Agente Comunitário de Saúde aos finais de semana na comunidade indígena Campo Alegre⁷ e fazendo um curso noturno de Representante Comercial no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC, em Boa Vista.

Lorena tem 18 anos, é da etnia Macuxi, fala apenas Português, é da comunidade indígena Pium, município de Alto Alegre. No Pium, há um total de 113 famílias de origem Macuxi e Wapixana que totalizam 427 pessoas.

Lorena vive com a mãe, o padrasto e a irmã em um apartamento adquirido por sua mãe por meio do Programa Minha Casa Minha Vida⁸, do Governo Federal. Lorena estudou na comunidade Pium até o segundo ano do ensino médio e, em 2016, veio para Boa Vista cursar o terceiro ano e assim, concluir a Educação Básica. Atualmente, Lorena participa do Programa Jovem Aprendiz⁹: trabalha no SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas, no turno matutino, à tarde estuda em casa para o ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio¹⁰. À noite faz um curso Técnico em Enfermagem.

⁷ A comunidade indígena Campo Alegre situada na zona rural de Boa Vista, Roraima, pertence à Terra Indígena São Marcos e está localizada a 40 quilômetros da sede do município de Boa Vista.

⁸ O Programa Minha Casa Minha Vida é o programa habitacional do Governo Federal que dá acesso à casa própria aos brasileiros de baixa renda nas zonas urbana e rural. Disponível em: <http://www.cidades.gov.br/habitacao-cidades/programa-minha-casa-minha-vida-pmcmv/o-que-e>. Acesso em: 09/02/2018.

⁹ O Jovem Aprendiz é um programa que atende jovens com idade entre 14 e 24 anos, com oportunidades de trabalho em empresas filiadas ao programa. Disponível em: <https://jovemaprendizbr.com.br/programa-jovem-aprendiz-tudo-sobre/>, acesso em 09/02/2018.

¹⁰ O Enem é um exame nacional que avalia o desempenho escolar e acadêmico do estudante ao final do ensino médio.

Ilson tem 24 anos, é da etnia Wapixana, fala apenas Português, é da Comunidade Indígena Serra da Moça, município da capital Boa Vista. Nesta comunidade, há um total de 49 famílias que somam 173 pessoas de origem Macuxi e Wapixana.

Ilson vive com a esposa e o filho de dois anos em um apartamento alugado no bairro Cauamé. Concluiu o ensino médio na comunidade Serra da Moça e veio para Boa Vista em 2012, para continuar os estudos e trabalhar. Atualmente Ilson cursa os semestres finais do curso de licenciatura em Geografia na Universidade Federal de Roraima, onde também é bolsista do Programa Bolsa Permanência¹¹ do Governo Federal.

1.2. MÉTODO DE PESQUISA

A narrativa autobiográfica aqui representa o método de pesquisa. Por meio dela, tento compreender a trajetória dos jovens indígenas pesquisados e os significados que estes atribuem à educação escolar no processo de deslocamento de suas comunidades para a cidade de Boa Vista. Ressalto que neste trabalho, a narrativa autobiográfica não será abordada enquanto objeto de estudo em si, mesmo reconhecendo que as narrativas coletadas durante meu trabalho de campo têm potencialidade para tal feito.

Apesar de abordar a autobiografia apenas enquanto método é importante trazer à cena alguns conceitos relativos ao gênero para maior compreensão das discussões desenvolvidas nesta pesquisa, assim sendo, a arte de narrar entrará em debate ao longo desta sessão. Em um primeiro momento apresento apenas algumas discussões teóricas que localizam as narrativas no contexto da antropologia nacional e, em seguida, dou prosseguimento à discussão tendo como fio condutor meu diário de campo.

Calávia Sáez (2006) realizou um estudo em que traça uma comparação entre a utilização do gênero autobiográfico na etnologia indígena norte americana e na brasileira. Para o autor, a autobiografia indígena é um gênero que ainda se encontra praticamente inédito no Brasil (se comparado ao vizinho do Norte). Segundo este autor, são poucos os textos biográficos produzidos sobre ou por indígenas no Brasil, ou seja, as ideias construídas sobre os índios no país excluem suas formas individuais e giram em torno de representações

¹¹ O programa Bolsa Permanência foi instituído em 2013 e tem por finalidade minimizar as desigualdades sociais, étnico-raciais e contribuir para permanência e diplomação dos estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica das instituições federais de ensino superior Disponível em: <http://sisbp.mec.gov.br/primeiro-acesso>, acesso em 09/02/2018.

coletivas. Ao discorrer sobre suas ideias, o autor empreende dois grandes esforços: a desconstrução da história da autobiografia indígena norte-americana e a construção da ideia de que o eu tem efetivamente um lugar no discurso das Terras Baixas da América do Sul, faltando-lhe apenas um lugar na literatura. Para ele, no Brasil,

A autobiografia se encontra dentro dos mais diversos discursos: na fala política dos líderes, tradicionais ou pós-modernos; na abertura dos cantos xamânicos, em que o curador desdobra as experiências que fazem dele um especialista apto para tratar das aflições e enfrenta as críticas e o ceticismo dos seus ouvintes; nos cantos do Jawosi, executados para dar fim ao luto com uma série de cantos bélicos, em que a relação com o inimigo fornece um modelo latente à relação que os enlutados devem estabelecer com os seus mortos. (CALÁVIA SÁEZ, 2006, p.187).

Dessa forma, fica evidente que a autobiografia pode até faltar na literatura etnográfica, mas nas práticas cotidianas dos indígenas ela se encontra presente, podendo ser utilizada como recurso de grande valor pela antropologia.

Para discutir a arte de narrar num aspecto mais geral, recorro inicialmente à ótica pessimista de Benjamin (1994), o autor acredita que a arte de narrar está em vias de extinção, isso por que, para este autor, as pessoas que sabem narrar devidamente são cada vez mais raras. Para ele, o romance e principalmente a informação representam a causa dessa latente extinção. Isso por que, a informação nos chega de forma acelerada e em volume impossível de se processar, no entanto, segundo ele, trata-se de histórias nada surpreendentes pois nestas informações, os fatos já nos chegam acompanhados de explicações enquanto que, na narrativa

O extraordinário e o miraculoso são narrados com a maior exatidão, mas o contexto psicológico da ação não é imposto ao leitor. Ele é livre para interpretar a história como quiser, e com isso o episódio narrado atinge uma amplitude que não existe na informação (BENJAMIN, 1994, p. 203).

A publicação original desta obra é do ano de 1936 e, já naquele período, o autor nos alertava sobre a efemeridade da informação visto que ela só tem valor no momento em que é nova. Ela só vive nesse momento e tem que se explicar nele. A partir daí, o autor explica que com a narrativa é muito diferente visto que ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver (BENJAMIN, 1994). Nos dias atuais é infinitamente maior a quantidade de informação à qual somos expostos diariamente e, no entanto, quase um século depois, a arte de narrar continua viva entre nós, o que vai de encontro à teoria deste autor ao defender que a narrativa estaria em vias de extinção.

Em tempos mais atuais, Kofes (2015) em seu artigo “Narrativas biográficas: que tipo de antropologia isso pode ser?” aborda e defende a autobiografia como técnica de

pesquisa antropológica. Para ela, a narrativa biográfica se encontra com a etnografia por marcarem para a antropologia a experiência da alteridade,

ambas orientadas em sua atenção aos contextos de relações, às concepções, por uma atitude que não procura encaixar o objeto em categorias externas, mas extrair as construções com as quais operam os agentes em seus campos semânticos próprios. (KOFES, 2015, p.37).

Este pensamento contribui para esta pesquisa na medida em que embasa o uso da narrativa autobiográfica como metodologia de pesquisa antropológica, pois se depreende das ideias da autora que, embora a autobiografia seja construída sobre histórias de vida e experiências individuais, é legítima uma interpretação antropológica das perspectivas sociais destas mesmas histórias e experiências.

Outra categoria importante para este trabalho e que se depreende da mesma obra se refere à experiência. Afinal, nela se ancoram os relatos dos interlocutores da pesquisa. A autora adverte para o fato de que a expressão da experiência conteria relações, conexões, movimentos da vida, experiência social e reflexão dos próprios sujeitos. Da mesma forma, a estrutura da experiência conectaria experiência vivida e os sentidos dados e criados pelos sujeitos. Assim, as experiências de deslocamento dos jovens indígenas podem revelar sentimentos e subjetividades deles próprios e do grupo, bem como, na perspectiva de como se posicionam nos contextos em que estão envolvidos, podem revelar também, sentidos atribuídos a conjunturas históricas, sociais e políticas específicas, como veremos no decorrer deste estudo.

Foi comum na fala dos jovens entrevistados que as lembranças relativas às suas comunidades remetesse sempre à coletividade, às brincadeiras do tempo de criança, ao trabalho na roça, a festas e especialmente à vida em família. Assim, é pertinente ressaltar que os primeiros estudos que atribuíram à memória a sua dimensão coletiva foram realizados por Maurice Halbwachs (1968). Este autor evidenciou que possuímos simultaneamente uma memória individual e uma memória coletiva, o que representou uma significativa contribuição para os estudos antropológicos.

A cada ida ao campo me eram reveladas histórias passadas que se mostravam entrelaçadas com o presente, eram histórias individuais com reflexo no coletivo e vice-versa uma vez que se referiam à individualidade dos jovens entrevistados, mas também aos seus grupos, sejam eles familiar, escolar ou de amigos. Nos estudos com narrativas, habitualmente, buscam-se adultos e idosos como interlocutores da pesquisa, certamente em função de possuírem uma experiência de vida mais longa. Em minha pesquisa, no entanto, foquei nos

jovens, cujas histórias ainda estão se construindo. Como consequência, poucas vezes obtive longas narrativas sobre um mesmo tema, o que me leva a pensar que talvez as narrativas dos jovens estejam mais relacionadas a projetos de futuro do que ao passado, mesmo assim, foi coletado um rico material mnemônico, o que nos leva ao entendimento de que “a vivência em vários grupos desde a infância estaria na base da formação de uma memória autobiográfica, pessoal” (HALBWACHS, 1968, p. 57).

Nos estudos que realizei sobre narrativas e memórias, um verbo particularmente se fez presente em todos estudiosos do tema. Trata-se do verbo “tecer”, o que nos leva a compreender que as narrativas são histórias tecidas com o fio da memória, capazes de entrelaçar presente, passado e futuro num único evento narrado. A exemplo disso, lembro-me quando Amália me narrava sobre o descaso dos enfermeiros com o problema de saúde de sua mãe e a falta de atendimento médico que teria resultado na morte de sua avó. Durante esta narrativa, Amália rememora no presente, fatos passados aos quais acrescenta sentimentos de indignação e revolta a partir dos quais, planeja um futuro.

Durante as entrevistas com os jovens, recorri diversas vezes a diferentes tempos, lugares e pessoas que integravam suas histórias, como o tempo de criança, a vida na comunidade, os grupos por eles integrados e às pessoas com quem se relacionavam sempre com o propósito de ativar suas memórias. Esta dinâmica relaciona-se a outra categoria importante no estudo das memórias e narrativas, trata-se dos testemunhos. Estes testemunhos são fundamentais para reforçar ou enfraquecer e também para completar o que sabemos sobre um determinado evento sobre o qual já temos alguma informação. Embora não sejam necessários no sentido literal da palavra, na forma de indivíduos presentes, os testemunhos são importantes para confirmar ou recordar uma lembrança, para isso, é necessário que o indivíduo ainda carregue consigo resquícios do evento para que, associado ao testemunho, a lembrança de fato se construa. (HALBWACHS, 1968)

Percebi que o tempo das narrativas dos jovens, é o tempo de criança, de adolescência, mas também, é o tempo dos seus pais, dos seus avós ou simplesmente o tempo dos “mais velhos”, como se pode perceber na fala de Sérgio: *as pessoas mais velhas dizem que lá não tinha doença, não tinha esses remédios né, num tinha essas coisas não, era tudo natural*. Esta narrativa de Sérgio foi provavelmente herdada de seus avós, pois não se refere a um fato vivido exatamente por ele. Outro fato interessante a se destacar é que embora o fio condutor das conversas com os interlocutores fosse o deslocamento com vistas à educação escolar, a relação com os familiares marca a maior parte dos fenômenos narrados. A escola surgiu apenas em segundo plano. O lugar dos acontecimentos também não foi a escola e sim a

família, a comunidade e a cidade. Estes fatos me reportam a Pollak (1989), autor que sistematizou três características para a memória, são elas: a memória é em parte herdada, a memória é seletiva pois nem tudo fica gravado e a memória é um fenômeno construído visto que se organiza em função das preocupações pessoais e políticas do momento.

A partir destas considerações, entendo que à função da memória de armazenar é acrescida a função de selecionar aquilo que é relevante para a constituição do sujeito enquanto indivíduo único, ao mesmo tempo em que seleciona o que é relevante para constituir seu sentimento de pertencimento a um grupo, daí a ideia de que a memória,

É um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si (POLLAK, 1989, 204).

Este pensamento nos leva a constatar outra grande contribuição de Pollak que se refere à ideia de que a memória e a identidade social estão ligadas fenomenologicamente de maneira bastante estreita.

Os teóricos que abordo nesta sessão discutem ideias que possibilitam pensar as memórias dos meus interlocutores como fenômeno vivo, em constante transformação e como elementos constitutivos de identidade tanto individual quanto coletiva. Isso me leva a compreender o nítido prazer que cada jovem demonstrava ao poder contar sua história. A exemplo disto relembro uma das visitas que realizei em busca de interlocutores para a pesquisa, quando conheci Marcelo, um jovem que ficou muito empolgado em participar da pesquisa. Segundo ele, tinha muito o que contar. Marcelo, porém, já tinha 26 anos e ficou desapontado ao saber que não poderia integrar o grupo já que sua idade representava um critério de exclusão da pesquisa¹². Na esperança de um dia ter sua história contada, pediu que eu anotasse o contato dele a fim de indicá-lo a qualquer pesquisador com trabalho semelhante ao meu. Outro exemplo interessante aconteceu em uma das minhas visitas à casa de Rebeca, ela me contou feliz que havia sido procurada por mais uma pessoa com interesse em entrevistá-la para outra pesquisa. Ela aceitou o convite, no entanto, não soube me responder do que a pesquisa tratava, nem a qual instituição a pesquisadora estava vinculada e nem mesmo o nome da pesquisadora que a procurou, a partir daí, percebo nestes jovens o desejo de evidenciar sua presença, sua identidade e marcar uma forma de resistência ao ter sua história de alguma maneira registrada e compartilhada.

¹² Os indivíduos pesquisados tinham idade entre 15 e 24 anos. Este recorte temporal teve fins meramente didáticos e operacionais visto que consideramos a juventude como uma categoria etária auto atribuída.

Outro aspecto que se sobressaiu em campo foi a influência do contexto sobre o conteúdo narrado, por exemplo, as primeiras entrevistas que realizei com Sérgio e Rebeca aconteceram na casa e na presença de dona Lílian, avó de Rebeca e tia de Sérgio. Nestas ocasiões, os relatos dos dois se referiam (quase) sempre às boas lembranças da infância, ao trabalho na roça e em casa e aos projetos e expectativas para o futuro. Quando da realização de nosso primeiro encontro em grupo, com a presença de cinco dos seis jovens integrantes da pesquisa, estes pareciam bem mais à vontade para falar de temas mais complexos. Sérgio, por exemplo, contou que logo após sua chegada em Boa Vista, enfrentou dificuldades após se envolver com o consumo de álcool e entorpecentes. Até então, se referira apenas às dificuldades de passar no vestibular ou às dificuldades de ordem financeira. Rebeca, na ocasião do nosso último encontro, quando apenas nós duas estávamos presentes em uma lanchonete, me contou sobre a mágoa que sente por sua mãe não tê-la apoiado frente aos problemas que ela teve com o padrasto, sobre a falta de motivação que sentia pela vida, sobre o período que fez uso de substâncias entorpecentes e sobre o dia em que quase foi apreendida pela polícia quando estava vendendo drogas com seu primo. O primo de Rebeca até hoje está preso devido a essa ocorrência.

A influência do contexto também se fez perceber no âmbito de meus encontros com Daniel. A primeira entrevista que realizei com ele, aconteceu na terceira visita que fiz a sua casa. Nas duas primeiras visitas procurei apenas criar uma aproximação e ganhar um mínimo de confiança, já que sua timidez era explícita. Nos dois primeiros momentos em que visitei Daniel, tinha a presença de muitas pessoas na casa dele. Na segunda visita que lhe fiz, Daniel estava cortando o cabelo. Com ele havia mais dois rapazes que aparentavam ter mais ou menos a mesma idade que ele, pareceu-me que um cortava o cabelo do outro. Ao me ver, Daniel cobriu o cabelo com um boné pois o corte ainda não havia sido concluído. Disse a ele que o aguardaria no quintal da casa até que ele terminasse. Nessa breve fala com Daniel, seus amigos riam do simples fato dele estar conversando comigo. Fui aguardá-lo e, em poucos minutos ele foi ao meu encontro. Tal qual a primeira vez que nos vimos, ele parecia bastante intimidado, talvez até constrangido; dessa vez mais que da primeira, talvez por que seus amigos o acompanharam e riam dele o tempo todo por conversar comigo sobre conceder-me uma entrevista. Neste dia, minha intenção era combinar com Daniel uma data para realizarmos uma primeira entrevista, recordei-o do meu trabalho, perguntei se continuava disposto a me ajudar e ele, sem fixar o olhar em mim por nem um instante, respondeu que sim. Marcamos então nossa primeira entrevista para as 14 horas do dia seguinte.

No dia da entrevista, 16 de agosto de 2017, pela primeira vez não havia muitas pessoas na casa, apenas Daniel e sua avó. A avó lavava roupas no quintal (lá, se entra sempre por um portão que há na parte dos fundos da casa) e parou rapidamente para me receber, apontou onde estava Daniel e seguiu com seu trabalho. Fui até Daniel e o encontrei deitado em uma rede embaixo das árvores na parte da frente da casa. Logo que me viu, Daniel quis se levantar mas disse a ele que não precisava, que ele poderia continuar à vontade em sua rede pois se ele quisesse, conversaríamos ali mesmo, Daniel aprovou a ideia e demos início à entrevista.

Voltando à influência do contexto, a primeira coisa que chamou minha atenção foi a interação de Daniel comigo, talvez por não haver outras pessoas próximas, especialmente seus colegas que estavam presentes no dia anterior. O garoto introvertido de outrora agora falava com desenvoltura, em poucos minutos de conversa, parecia que nos conhecíamos há bastante tempo. Daniel surpreendeu-me por não esboçar qualquer dificuldade ou constrangimento em conversar sobre sua vida, mesmo sobre questões habitualmente mais delicadas como o envolvimento com álcool desde os doze anos e as agressões físicas de seu pai contra sua mãe.

As narrativas coletadas e os demais dados de campo excedem o material utilizado ao longo desta dissertação uma vez que transcendem os contornos impostos pelo tema da pesquisa, registro minha pretensão de abordá-los em oportunidades vindouras.

CAPÍTULO 2 CONSIDERAÇÕES SOBRE POVOS INDÍGENAS E EDUCAÇÃO ESCOLAR EM RORAIMA

Como exposto no título, este capítulo irá tratar da educação escolar indígena no estado de Roraima. Antes de adentrar a temática, porém, é mister dedicar algumas linhas para tratar do conceito de educação, mesmo que de maneira genérica. A partir da minha compreensão, educação é o ato ou efeito de educar, de aperfeiçoar as capacidades intelectuais e morais de alguém; é um processo de aquisição de conhecimentos e aptidões que geralmente é orientado por outrem; pode também ser compreendida como um processo que prepara para a inserção na sociedade ou ainda capacitação e/ou formação das novas gerações de acordo com os ideais culturais de cada povo. Dando prosseguimento à tentativa de compreensão do fenômeno educativo, recorro ao pensamento freireano para chegar a uma conceituação mais técnica. Paulo Freire, partindo da ideia de reciprocidade entre as pessoas defende que “Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2005, p. 79).

Feitas estas colocações, pode-se concluir que a educação não é um fenômeno exclusivo do mundo ocidental, mas sim de todo e qualquer grupo humano, ou seja, todos os povos possuem métodos próprios capazes de aperfeiçoar suas capacidades intelectuais e desenvolver as habilidades das gerações mais novas. Sobre isso, Meliá (1979) já na introdução do seu livro *Educação indígena e alfabetização*, adverte:

As sociedades indígenas brasileiras, como, aliás, muitas outras sociedades em todo o mundo, se educaram perfeitamente durante séculos sem recorrer à alfabetização, conseguindo, com meios quase que exclusivamente orais, criar e transmitir uma rica herança cultural. (MELIÁ, 1979, p.7).

Ao destacar esta passagem, minha intenção é reforçar o entendimento de que educação num sentido geral e educação escolar não são necessariamente sinônimos. Antes dos primeiros contatos com os não indígenas, a aprendizagem entre os indígenas não exigia um tempo pré-estabelecido pelo horário escolar, nem um espaço físico delimitado pelas paredes de uma sala de aula. A aquisição dos conhecimentos necessários para uma inserção ativa na sociedade se dava quotidianamente no convívio com os adultos. Ou seja, a aprendizagem das crianças acontecia quando elas “eram envolvidas em tarefas como torração de farinha, trançar cestarias ou trabalhar na cerâmica. Embora a colaboração fosse carregada de gracejos, essas brincadeiras eram como um ensaio para a vida adulta na aldeia” (MAIA, 2014, p.35).

A partir das ideias até aqui expostas, destaco que este trabalho se ocupa especialmente de uma outra forma de educação entre os indígenas, a educação escolar, modelo educativo que acontece num espaço físico determinado, em que um grupo de alunos se coloca sob a orientação de um ou mais professores para aprendizagem de conteúdos previamente estabelecidos e planejados, submetendo-se a uma disciplina rígida de horários e comportamento. Sendo, desta forma, uma instituição com a qual os povos indígenas não estavam tradicionalmente habituados a lidar.

A seguir, apresento de forma resumida alguns fatos importantes que marcaram a história da educação escolar indígena em Roraima e são fundamentais para posteriormente contextualizar a pesquisa realizada junto aos seis jovens indígenas que se deslocaram para estudar em Boa Vista, objetivo principal deste estudo.

2.1 MISSIONÁRIOS CATÓLICOS E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM RORAIMA

A origem da educação escolar entre os povos indígenas de Roraima remonta às primeiras décadas do século XX e se refere ao trabalho dos missionários Beneditinos (1909) e do SPI - Serviço de Proteção aos Índios (1915).

A presença e influência do trabalho dos Beneditinos na região são mencionadas, por exemplo, por Hamilton Rice, cientista norte-americano que explorou esta região de 1924 a 1925. Em sua passagem por aqui, ele considera que

A influência das freiras e dos monges Beneditinos residentes em Boa Vista é real nas relações sociais e familiares, pois o grau de moralidade é elevado; a população branca e os mamelucos são verdadeiramente civilizados. Nota-se em seus trajes, suas maneiras, sua amabilidade, qualidades que não são apanágio habitual das comunidades selvagens. (RICE, 1978, p.25).

Ao mesmo tempo em que este autor considera a influência do trabalho dos missionários, evidencia também neste trecho a ideia de superioridade dos valores europeus sobre os valores dos povos indígenas. Nestes termos, o etnocentrismo impõe objetivos de ensino escolar para os povos indígenas. Consta-se a partir daí que na sua origem, a educação escolar indígena teve como foco a catequização e submissão de suas cosmologias à cultura do ocidente numa tentativa de integração à cultura nacional. À época, a catequese dos indígenas

era considerada por D. Pedro Eggerath (1924)¹³ como a missão principal dos Beneditinos que desde o princípio unia o projeto de evangelização ao projeto de desenvolvimento econômico.

A obra missionária dos beneditinos perdurou de 1909 a 1947. Na execução deste trabalho, teve destaque Dom Alcuíno Meyer, monge que exerceu grande influência entre os índios da região. Sua estratégia era ir ao encontro dos indígenas em suas comunidades, manter-se próximo, interagir com eles. Para isso, empreendia longas viagens de desobriga pela região e, a fim de tornar suas explicações mais plausíveis aos indígenas, utilizava-se de catecismo¹⁴ ilustrado, distribuição de medalhas e santinhos e, o mais importante, dedicou-se a aprender a língua Macuxi, o que lhe garantiu uma maior interação com os indígenas a ponto de tornar-se conhecido como “padre Macuxi”.

Em relatório de 1928, Dom Alcuino Meyer relata as atividades missionárias desenvolvidas em sua viagem em direção ao monte Roraima, neste relatório, cita um plano de catequização dos índios elaborado por Dom Pedro Eggerath que consistia em:

Escolher os maiores centros de povoamento indígena para neles erigir capela e escola. Deixar em cada centro um moço apto a desempenhar o ofício de catequista e mestre de escola. Deviam os moços, para isso indicados, serem casados e estabelecerem-se com as respectivas famílias nos aldeamentos dos índios. (MEYER, p. 41).

Dom Alcuino considera o projeto belo e nobre, porém, enumera seus inconvenientes e o julga, naquele momento, irrealizável. Para remediar o problema sugere um alvitre, que para ele seria realizável sem grandes dificuldades:

Empregar como catequistas alguns dos próprios índios. [...]. Deverão estes ser casados e morar nas malocas¹⁵ com as respectivas famílias, percebendo um ordenado fixo ou o conveniente subsídio da Prelazia. [...]. De resto, competirá ao padre escolher, nas viagens que fizer, os moços mais idôneos para o dito fim, trazê-los primeiro a Boa Vista, onde serão ensinados e enviá-los em seguida às malocas ou centros de determinada Prelazia. (MEYER, p. 41-42).

Vê-se nessa passagem que o projeto dos Beneditinos transcendia o empreendimento religioso cristão, pois a proposta de oferecer educação escolar aos índios se fazia sempre presente. Pode-se verificar também que catequese e educação escolar por vezes fundiam-se, especialmente no que se refere a objetivos e métodos. Foram os missionários Beneditinos que inauguraram a educação escolar entre os indígenas do estado com a fundação de uma missão nas regiões do Surumu.

¹³ Arquiabade da Ordem Beneditina e segundo prelado da Prelazia do Rio Branco.

¹⁴ Livro de Instrução religiosa que traz ensinamentos, dogmas e preceitos.

¹⁵ Palavra indígena que pode designar tanto uma grande casa comunitária que serve de moradia a várias famílias como pode designar uma aldeia.

Koch-Grünberg, etnólogo alemão que explorou o norte do Brasil entre 1911 e 1913, conheceu pessoalmente a referida missão, descreveu sua estrutura física composta por vários recintos, entre eles a sala de aula e o dormitório de oito alunos que lá se encontravam. Era o primeiro internato para meninos índios que funcionou na missão do Surumu até cerca de 1912. Numa outra passagem, ainda sobre sua estadia na missão Surumu, narra:

certa manhã assisto à aula na escola. Os meninos estão lendo makuschí e português na lousa. Quando Pe. Adalbert faz uma pergunta, para alegria geral, dou a resposta certa em Makuschí, a seguir desapareço bem depressa. Apesar da inteligência natural da maioria dos meninos indígenas, custa muito trabalho e infinita paciência acostumar esses traquinas à matéria que lhes é totalmente estranha e a ficarem sentados quietos. (KÖCH-GRÜNBERG, 2006b, p. 135).

Vitimados pela febre amarela, os monges mudaram para a Serra Grande, mais próxima a Boa Vista. Junto com os monges transferiu-se também o internato que funcionou neste local entre 1913 e 1915, quando os monges retornam ao mosteiro no Rio de Janeiro. Os monges retornaram a Roraima em 1921 e, neste mesmo período o internato é transferido para Boa Vista, onde permaneceu até que os Beneditinos se retirassem definitivamente desta região em 1947.

Mais tarde, Dom Vicente de Oliveira Ribeiro, monge e médico, à época de sua chegada em Boa Vista, 1938, dava notícias de que, a esta época, em Boa Vista havia cinco escolas primárias.

Para os índios, a Prelazia mantém dois colégios. As meninas e moças com as Madres que lhes ensinam os trabalhos caseiros, costura, ler e escrever. Os padres educam e ensinam os meninos trazidos de suas malocas com o consentimento dos pais. Os índios aprendem os trabalhos do campo, a ler e a escrever. (Alcuino, p.108).

E assim se efetivava a educação proposta pelos missionários, em forma de viagens de desobriga e em regime de internato. Cavalcante (2013) menciona que, na região do médio Uraricoera, havia escolas também nas fazendas, a autora constatou por meio da narrativa de duas professoras que “no passado, as escolas localizavam-se nas fazendas e as crianças tinham de se deslocar até elas para estudarem” (CAVALCANTE, 2012, p.70). Nestes relatos é possível dimensionar a relevância da educação escolar para os indígenas. A presença de escolas nas fazendas, garantia aos fazendeiros uma força de trabalho próxima, articulada e dócil. Posteriormente, porém, segundo Cirino (2008), iniciou-se uma migração dos indígenas para os arredores da missão do Surumu. Dessa forma, iniciou um processo de desarticulação da força de trabalho indígena nas fazendas de gado, o que não agradaria aos fazendeiros.

Em 1948, os Beneditinos entregaram a missão ao Instituto dos Missionários da Consolata. O governo local firmou parceria com o Instituto no campo da educação, assim, eles se tornaram responsáveis pela administração das escolas do governo até o início dos anos 70. “Até então, a atuação da Consolata estava voltada para a integração do índio ao mundo dos brancos, indo, portanto, ao encontro dos interesses oficiais” (CIRINO, 2008, p. 213). O fim da parceria se deu quando a Igreja começou a esboçar um novo paradigma teológico que não foi aceito pelo governo. O novo posicionamento doutrinário da Igreja pode ser constatado num documento da Prelazia sobre a realidade indígena de Roraima. Este documento de 21 de julho de 1978 é resultado de um curso de pastoral indígena e se pronuncia sobre a preocupante realidade indígena do Território. Traz reflexões que revelam o engajamento político a partir de então assumido, além de traçar objetivos e novas linhas de ações, entre elas:

- b) Dar continuidade às assembleias anuais dos chefes indígenas em nível de missão e de Prelazia;
 - c) possibilitar a preparação de uma parte dos agentes para a pastoral específica dos povos indígenas, por meio do estudo das línguas, de cursos e material bibliográfico apropriado;
 - d) Inserir no currículo escolar de Surumú o estudo das línguas indígenas;
- (Documento sobre a realidade indígena de Roraima- Prelazia de Roraima, 1978)

Após essa mudança de paradigma, o trabalho dos missionários na área da educação escolar passou a fundamentar-se no respeito aos valores indígenas, resgate da mitologia e da língua; a catequese da desobriga foi abandonada e deu lugar à “catequese pautada pela conscientização política, principalmente no que se refere à demarcação das terras indígenas, questão que se tornou prioridade dentro da nova pastoral”. (VIEIRA, 2003, p. 143).

Em síntese, o que se observa é que a mesma Igreja que outrora favoreceu o etnocídio, agora fundada em suas novas convicções ideológicas, torna-se uma impulsionadora do surgimento das bases de um movimento indígena de caráter político capaz de influenciar e posteriormente definir novas bases para a educação escolar indígena. O movimento indígena ao qual me refiro desencadeou o surgimento de diversas organizações indígenas como veremos melhor adiante.

2.2 AGÊNCIAS GOVERNAMENTAIS DE CONTATO E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM RORAIMA

Outro marco importante na educação escolar indígena diz respeito à instauração das agências de contato nesta região, cujo trabalho em diversas áreas terminou por influenciar e muito os rumos da educação escolar indígena. Estas agências atuavam, pelo menos teoricamente, em oposição à corrente religiosa que defendia a catequese como forma de integração do índio à sociedade nacional. Em 1910 foi criado o SPILTN - Serviço de Proteção ao Índio e Localização dos Trabalhadores Nacionais, por meio do Decreto 8.072/2010, desta forma, o Estado tomava para si a responsabilidade da assistência aos indígenas. Cinco anos depois da implantação deste serviço nacionalmente, em 1915 instala-se um posto do SPILTN na Fazenda São Marcos, em Roraima.

Em 1918, dada a complexidade das demandas junto aos indígenas, a Localização dos Trabalhadores Nacionais deixou de integrar o órgão que passou a denominar-se apenas Serviço de Proteção aos Índios - SPI.

Ribeiro (1996) argumenta que o SPI instituiu pela primeira vez o respeito à organização interna dos diversos povos indígenas, sua independência, seus hábitos e instituições e a não intervenção no sentido de alterá-los, senão com brandura e consultando sempre a vontade dos respectivos chefes. Estatuiu também a punição dos crimes que se cometessem contra os índios.

Até então o índio fora tido, por toda a legislação, como uma espécie de matéria bruta para a cristianização compulsória e só era admitido enquanto um futuro não-índio. Aquele regulamento marca, pois, uma nova era para os índios. Por ele, a civilização brasileira abre mão, ao menos em lei, do dogmatismo religioso e do etnocentrismo que até então não admitia outra fé e outra moral senão a própria. Isto não significa que nivelasse as crenças, os hábitos e as instituições tribais às nacionais, mas que compreendia o relativismo da cultura e que diferentes formas de concepção do sobrenatural ou de organização da família atendem satisfatoriamente a seus objetivos, cada qual em seu contexto histórico, e que não podem ser substituídas umas pelas outras abruptamente. (RIBEIRO, 1996, p.158).

Corroborando com Ribeiro (1996), Carneiro da Cunha (1992) assinala que apesar das distintas visões do ser indígena terem dado ensejo a diferentes construções discursivas, o SPI mantinha a intenção de transformar os índios em pequenos produtores rurais capazes de se auto sustentar. Assim, mantinha-se a ideia dantes pregada pelos missionários de que os indígenas eram indivíduos em estado transitório, ideia que, até aquele momento, sustentava todas as ações voltadas aos indígenas.

É importante ressaltar que a introdução do SPI, um órgão estatal leigo, num território até então físico e ideologicamente ocupado pela Igreja Católica por meio dos missionários Beneditinos não se deu de forma pacífica¹⁶, porém, apesar das divergências entre as missões católicas (em especial a Beneditina) e o SPI, ambas compartilhavam o propósito de transformar o índio num cidadão integrado à nação e tinham na educação escolar uma das mais importantes estratégias, como afirma Santilli (1994) “De modo importante, um ponto de convergência se destaca na atuação de ambas as agências de contato, que é o fato de haverem eleito a educação de crianças indígenas como seu alvo prioritário” (SANTILLI, 1994, p. 55).

No Decreto de criação do órgão, consta que a assistência aos índios do Brasil terá por objeto: “ministrar, sem caracter obrigatorio, instrucção primaria e profissional aos filhos de indios, consultando sempre a vontade dos paes”. Ainda de acordo com o Decreto, no Art. 15, em cada “Povoação Indigena, serão estabelecidas escolas para o ensino primario, aulas de musica, officinas, machinas e utensilios agricolas, destinados a beneficiar os productos das culturas, e campos apropriados a aprendizagem agricola”. (Decreto 8.072/2010, Cap. I, Art. 2º, item 16,).

Mais tarde, o Decreto 736/1936 instituiu um novo regulamento do SPI. Nele, definiu-se claramente como uma de suas finalidades “pôr em execução medidas e ensinamentos para a nacionalização dos selvicolas. com o objectivo de sua incorporação à sociedade brasileira.” (Art. 1º, alínea a). Na estrutura do órgão, havia dois tipos de Postos Indigenas¹⁷: os postos de atração, vigilância e pacificação e os postos de Assistência, Nacionalização e Educação. A este último incumbia o estabelecimento de “escolas primarias, com curso diurno e nocturno, para os indios de ambos os sexos e de todas as idades”. (Decreto 736/1936, Art. 26, alínea a).

Em 1919 o SPI cria, em regime de internato, a Escola Agrícola Indígena Theophilo Leal, nos limites da fazenda São Marcos. No ano de 1924 são criadas mais quatro escolas, dessa vez inovava-se ao instalar essas escolas junto às comunidades Macuxi e Wapixana “muito necessária se torna a criação de escolas primárias nas zonas habitadas pelos silvícolas que se vão adaptando aos costumes da civilização... para torna-los úteis ao engrandecimento da Pátria e ao bem da família” (Relatório da 1ª Inspeção Regional à Diretoria do SPI, 1927 Apud SANTILLI, p.59).

¹⁶ Sobre essas correntes opostas atuando junto aos povos indígenas de Roraima e os constantes e acalorados embates daí decorrentes, consultar o texto *Os Filhos da Nação*, de Paulo Santilli (1989).

¹⁷ “Os Postos Indigenas são órgãos do Serviço de Protecção aos Indios em immediato contacto com os aborigenes, agindo diretamente sobre eles”. (Art. 17, Decreto 736 de 1936).

Nos últimos anos de atuação do SPI havia uma série de denúncias de corrupção, abuso de poder e faltava investimento financeiro (SOUZA LIMA, 2015). Em 1967 dá-se a extinção do SPI com a criação da FUNAI - Fundação Nacional do Índio.

A FUNAI, vinculada ao Ministério do Interior, foi instituída pela Lei 5.371 de 1967. Mudava o órgão indigenista, mas permaneciam como princípios as ideias de aculturação e evolução sócio-econômica do índio. Isto porque, tal qual no período do SPI, se mantinha o propósito de integrar o índio na sociedade nacional, o que estava totalmente explícito: “promover a educação de base apropriada do índio visando à sua progressiva integração na sociedade nacional” (Lei 5.371/1967, Art. 1º, Inciso V).

Diferentemente do trabalho do SPI, na dinâmica da educação escolar proposta pela FUNAI constava a utilização da língua nativa no processo de alfabetização das crianças indígenas. Para tanto, o órgão firmou convênio com o SIL - *Summer Institute of Linguistics*¹⁸, missão evangélica norte-americana conduzida por linguistas cuja especialidade consistia em traduzir a Bíblia para línguas ágrafas. Salienta-se, que o uso da língua nativa no processo de alfabetização não estava relacionado a um reconhecimento e incentivo à autonomia indígena. A alfabetização das crianças indígenas em língua nativa era necessária como parte inicial de um processo de transição à língua nacional. A partir dos trabalhos do SIL, surgiram os cursos de formação de monitores bilíngues cujo público-alvo era os próprios indígenas que atuariam como auxiliares no trabalho de alfabetização. Tinha-se a partir daí,

O uso das línguas nativas, fazendo surgir a figura do professor indígena (ainda que auxiliar), favoreceria, a posteriori, o desenvolvimento dos projetos de *educação escolar dos índios* pautados na ideia de autonomia e na construção do protagonismo indígena num modelo educativo diferenciado, mais adequado aos interesses societários de suas comunidades. (OLIVEIRA e NASCIMENTO, 2012, p. 772).

Em 04 de fevereiro de 1991, o Decreto nº 26 no seu Art. 1º, atribuiu ao Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes à Educação Indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino. A partir de então, cabia à FUNAI apenas ser ouvida neste processo. O segundo e último artigo deste Decreto previa que as ações referentes à Educação Indígena seriam desenvolvidas pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios em consonância com as Secretarias Nacionais de Educação do Ministério da Educação.

¹⁸ Para aprofundamento, sugiro a leitura do Artigo A missão Summer Institute of Linguistics e o indigenismo latino-americano: história de uma aliança (décadas de 1930 a 1970) de *Maria Cândida Drumond Mendes Barros*.

A partir deste panorama, assentavam-se as bases para o desenvolvimento de uma educação escolar indígena autônoma em cujos alicerces encontram-se também o desenvolvimento de um movimento indígena em nível local e nacional e a consequente ampliação do debate acerca dessa modalidade de ensino.

2.3 MOVIMENTO INDÍGENA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM RORAIMA

Construído o cenário para o surgimento de uma educação escolar mais propícia a atender as demandas e particularidades dos povos indígenas, surge, por exemplo, o CIMI - Conselho Indigenista Missionário e o CIR - Conselho Indígena de Roraima, com eles dá-se início a um processo de consolidação de uma nova forma de apreensão da educação escolar pelos indígenas que antes era passiva e agora se tornava ativa, participativa e questionadora. Uso o termo consolidação, visto que “muitas lideranças indígenas iniciaram um processo de discussão política, no final dos anos sessenta, muito antes das primeiras Assembleias promovidas pelo CIMI no Brasil”. (VIEIRA, 2003, p. 172).

De forma gradual, o movimento indígena local por educação escolar foi tomando proporções maiores. Em 1986 fora criado na Secretaria Estadual de Educação e Cultura, o NEI - Núcleo de Educação Indígena. Em 1989, foi criada a COPIAR - Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, durante o primeiro encontro de professores indígenas desses três estados realizado em Manaus. No ano seguinte fora criada a OPIR - Organização dos Professores Indígenas de Roraima, durante um encontro realizado na Missão Surumu.

As reivindicações indígenas agora organizadas em âmbito local, regional e nacional começaram a se refletir num conjunto de leis que traduziam essas demandas. Certamente a principal delas foi a Constituição Federal de 1988 que assegurou: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.” (§2º, Art. 210, CF 1988), implantava-se assim, a base para a construção de uma modalidade de ensino autônomo que mais tarde foi aprofundado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 com a previsão de oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, currículos e programas específicos, podendo ser neles incluídos, os conteúdos culturais correspondentes às suas próprias especificidades culturais,

assegurando-se a audiência das próprias comunidades. Nesse conjunto de leis que passa a surgir, merece também destaque o Plano Nacional de Educação que estabeleceu objetivos e metas a serem atingidas a curto e a longo prazos. Outro documento importante é a Resolução 03/1999 que fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas que dão consistência a essa modalidade de ensino. Na esfera estadual, a Resolução CEE/RR 041/2003 estabeleceu as normas sobre a criação e funcionamento da escola estadual indígena, autorização e reconhecimento de cursos, no âmbito da educação básica no estado de Roraima.

O aparato legal mencionado ao longo desse tópico seguiu uma vasta legislação internacional que também trata das relações étnico-raciais, como a Convenção nº 169 da OIT – Organização Internacional do Trabalho, sobre Povos Indígenas e Tribais. Ao tratar da educação, institui que

Os programas e os serviços de educação destinados aos povos interessados deverão ser desenvolvidos e aplicados em cooperação com eles a fim de responder às suas necessidades particulares, e deverão abranger a sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e todas suas demais aspirações sociais, econômicas e culturais. (CONVENÇÃO 169 DA OIT, 1989, Art. 27).

Adiante, no artigo 31, determinou o estabelecimento de medidas de caráter educativo com vistas à eliminação de preconceitos que os setores da comunidade nacional poderiam ter com relação a esses povos.

Outro documento importante e mais recente é a Declaração Universal sobre a diversidade Cultural (UNESCO, 2001) que coloca a defesa da diversidade cultural como um imperativo ético, inseparável do respeito à dignidade humana. Defende que a defesa da diversidade cultural implica o compromisso de respeitar os direitos humanos e as liberdades fundamentais, em particular os direitos das pessoas que pertencem a minorias e os dos povos autóctones. O Artigo 5º da referida Declaração institui que,

Os direitos culturais são parte integrante dos direitos humanos, que são universais, indissociáveis e interdependentes. [...] Toda pessoa deve, assim, poder expressar-se, criar e difundir suas obras na língua que deseje e, em particular, na sua língua materna; toda pessoa tem direito a uma educação e uma formação de qualidade que respeite plenamente sua identidade cultural; toda pessoa deve poder participar na vida cultural que escolha e exercer suas próprias práticas culturais, dentro dos limites que impõe o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais. (UNESCO, 2002, Art. 5º).

Neste contexto, a escola passa a ser percebida pelos indígenas como uma instituição importante para a atuação política na formação da consciência de cidadania e na reivindicação de direitos. Ou seja, deixa de representar apenas uma instituição de dominação

para contraditoriamente tornar-se ao mesmo tempo, um mecanismo de resistência, na medida em que possibilita

o domínio dos códigos básicos estruturantes da sociedade não indígena; a consequente capacidade de reformulação de estratégias de resistência e de promoção de culturas, valores e conhecimentos; a apropriação de outros saberes úteis e necessários à melhoria das condições de vida. (BRASIL, 2006, p.167-168).

De volta ao contexto local, este cenário político em ascensão favoreceu que as comunidades indígenas questionassem situações tais como,

a) a insatisfação de pais e de alunos com os professores não índios; b) que utilizavam métodos já ultrapassados de castigo e de violência; c) bem como promoviam a super valorização da cultura e da língua brasileira; d) com o conseqüente menosprezo direto da cultura e das línguas indígenas; e) promovendo, por fim, a dominação cultural e a submissão política e social. [...] reivindicando uma educação voltada para a cultura indígena, especificamente para a garantia de propiciar o falar na sua própria língua e de valorizar e conhecer suas culturas. (REPETTO, 2008, p.56).

Em outro trabalho, Repetto (2002), traça o percurso da reivindicação por educação escolar indígena em Roraima. Para ele, essa reivindicação por educação escolar configura-se em uma das lutas mais articuladas dos movimentos indígenas do estado. Um destaque importante dado pelo autor refere-se à identificação de uma ambiguidade no campo da educação escolar indígena em que “domesticação” coexiste com resistência.

Diante desse panorama é possível distinguir quatro diferentes momentos na história da educação escolar indígena em Roraima. O primeiro refere-se ao trabalho realizado pelos missionários católicos, notadamente os Beneditinos e em seguida o Instituto da Consolata até 1970; o segundo momento está relacionado ao trabalho dos missionários da Consolata pós 1970, quando se dá o rompimento com os interesses oficiais. O segundo momento está também relacionado ao trabalho das agências governamentais, o SPI e a Funai. O terceiro momento corresponde à atuação dos próprios indígenas que reivindicam a autogestão da educação escolar por meio de diversas organizações indígenas locais, em permanente articulação com outras organizações regionais e nacionais. Trata-se de um movimento crítico em torno da educação indígena que passa a questionar toda a estrutura da escola, reivindica-se o uso da própria língua, a contratação de professores indígenas, utilização de material didático apropriado e currículo intercultural. Agora o objetivo é construir uma escola que respeite e valorize cada povo indígena em oposição à escola monolíngue e autoritária de outrora; o quarto e atual momento se refere ao movimento de deslocamento indígena para a cidade, especialmente dos jovens, com o objetivo de estudar.

Meu entendimento é de que essa quarta fase representa uma forma de continuidade nesse processo histórico de apropriação da educação escolar pelos povos indígenas. Por mais paradoxal que possa parecer, trata-se de apropriar-se dos saberes “do outro” a fim de garantir o fortalecimento dos saberes de seu próprio povo. É a este movimento complexo de deslocamento para a cidade com o objetivo de estudar que me dedicarei a seguir.

CAPÍTULO 3 DESLOCAMENTO INDÍGENA NA ETNOLOGIA DE RORAIMA: DOS TEMPOS IDOS AOS ATUAIS

Início esse capítulo promovendo uma breve reflexão sobre o termo deslocamento. Para tanto, trago à cena inicialmente o termo migração, que foi utilizado quase que exclusivamente pelos demógrafos e abordava principalmente a identificação e mensuração dos fluxos e correntes migratórias. Nessa abordagem, o sujeito da ação migratória terminava por ser suplantado e generalizado dentro da categoria migrantes. Palmeira e Almeida (1977) empreenderam uma crítica a essa perspectiva no clássico artigo “A Invenção da Migração”. Neste trabalho, os autores propõem uma abordagem do fenômeno para além da mensuração dos fluxos, a partir de uma perspectiva sociológica.

Numa reflexão parecida, Sayad (1998) entende a imigração como “um deslocamento de pessoas no espaço, e, antes de mais nada, no espaço físico” (SAYAD, 1998, p.15). Porém, o autor ressalta que esse deslocamento não se dá apenas no espaço físico, mas num “espaço qualificado em muitos sentidos, socialmente, economicamente, politicamente, culturalmente (sobretudo através das duas realizações culturais que são a língua e a religião) etc.” (SAYAD, 1998, p.15).

O autor nos lembra que, na origem da imigração encontra-se, como ato inicial do processo, a emigração, assim, afirma que

o que chamamos *imigração*, e que tratamos como tal em um lugar e em uma sociedade dados, é chamado em outro lugar, em outra sociedade ou para outra sociedade, de *emigração*; como duas faces de uma mesma realidade, a emigração fica como a outra vertente da imigração” (SAYAD, 1998, p.14).

Sayad (1998) traz várias outras reflexões pertinentes sobre o fenômeno da migração. Recorre ao conceito maussiano de “fato social total” para dizer que “falar da migração é falar da sociedade como um todo, falar dela em sua dimensão diacrônica, ou seja, numa perspectiva histórica [...], e também em sua extensão sincrônica, ou seja, do ponto de vista das estruturas presentes da sociedade e de seu funcionamento” (SAYAD, 1998, p. 16). A partir desses dois trabalhos, especialmente, a ênfase e o olhar analítico que antes estavam voltados apenas para o fenômeno da migração de forma genérica, agora recai sobre o sujeito social que se desloca. Desta forma, entra em evidência o sujeito que migra, indivíduo com anseios, angústias, uma história de vínculos com o lugar de onde partiu e de expectativas em relação ao local de destino.

A partir desta reflexão, prescindindo da utilização do termo migração em favor do termo deslocamento, por considerá-lo em maior sintonia com o estudo ora apresentado. Neste sentido, tentei compreender os fenômenos que fundamentam a decisão de deslocar-se, a análise se deteve às motivações para o deslocamento dos jovens na perspectiva do local de origem, do local de destino e do próprio processo de deslocamento. Com este propósito e centrando-me no sujeito busquei vislumbrar o deslocamento em seu aspecto individual, enquanto agência do próprio indivíduo e em seu aspecto coletivo, enquanto agência da família ou do grupo étnico a que ele pertence. Aqui, o uso do termo agência baseia-se em Ortner (2006) e traduz a capacidade do indivíduo de agir em seu próprio nome, tomar decisões e influenciar outras pessoas e acontecimentos. Traduz também a capacidade do indivíduo de, embora com algumas limitações, manter algum tipo de controle sobre suas próprias vidas.

No intuito de reiterar a opção pelo uso do termo deslocamento em detrimento de migração, ressalto ainda que o termo também é reivindicado pelo movimento indígena local ao defender que

migrantes são os não-indígenas que vieram de outras regiões do país e passaram a viver em Roraima, um local distinto da sua terra de origem. O que os indígenas fazem é se deslocarem dentro do território que lhes pertence historicamente e que foi expropriado a partir da situação de contato, caracterizada por uma relação desigual de força. (LIMA e SOUZA, 2016, p.27-28).

A proposta deste capítulo, além da reflexão sobre o termo deslocamento, é demonstrar que o deslocamento entre os povos indígenas não constitui fenômeno recente. Conforme o resgate etnológico irá comprovar, os deslocamentos constituem o modo de ser e de viver destes povos desde antes dos primeiros registros de contato com os não indígenas.

3.1 O DESLOCAMENTO INDÍGENA EM RORAIMA: PRIMEIROS OLHARES

Rivière (2001), no início dos anos 1980, realizou estudo da região de Campos e Serras das Terras Baixas da América do Sul, o que compreende o atual estado de Roraima. Para o estudo que empreendeu, examinou relatos de viajantes que passaram pela região e suas constatações tiveram como base a análise de diversos grupos indígenas. A sua unidade de análise foi a aldeia que, para o autor, representa a única manifestação geográfica e física da ordem social na região. A partir do tamanho, duração e distribuição, Rivière as caracterizou

como efêmeras, isto por que, sua composição passa por contínuas mudanças à medida que as pessoas chegam e partem.

As aldeias, com certas exceções, jamais apresentam longa duração no mesmo lugar. Mais de dez anos é algo inusitado e a duração média parece situar-se entre seis ou sete anos; períodos ainda mais curtos não são incomuns. A localização de uma nova aldeia ocorre, em geral, nas imediações da aldeia abandonada. Deve-se creditar a certas influências externas o fato de áreas tradicionais serem abandonadas, bem como a ocorrência de movimentos amplos, o que, aliás, não é infrequente. Enfim, a população é pronta, quando não altamente, móvel. (RIVIÈRE, 2001, p. 48).

Aproprio-me da discussão de Rivière sobre o tamanho mínimo e máximo das aldeias para iniciar uma tentativa de compreensão dos fatores que, historicamente, conduzem a essa mobilidade, a esse deslocamento constante. O autor compreende que não existem fatores técnicos ou ecológicos que operem na determinação do tamanho mínimo dos assentamentos e coloca a questão do tamanho máximo como mais problemática. Foi neste aspecto que centrou suas análises. Rivière notou a relação entre a escassez de alimentos e as migrações de parte da população, no entanto, teceu críticas aos autores que levaram em conta esse único fator (a caça e outros fatores ecológicos por natureza) como determinante para os contínuos deslocamentos aqui verificados. Para ele, a compreensão de que a capacidade dos recursos locais em sustentar a população é que é responsável pelo grande porte da aldeia; não considera, por exemplo, a potencial capacidade de atração que a escola e a igreja exercem sobre os povos indígenas. O autor cita Thomas (1973) que também fornece indícios que questionam a influência controladora dos determinantes ecológicos. Thomas ressalta que a distância que existe entre as roças e a aldeia é, por vezes, maior do que a existente entre muitas aldeias vizinhas, o que possibilita a compreensão de que “a dispersão é basicamente mais um fato de organização social do que de uma economia de subsistência” (THOMAS, 1973:125 Apud RIVIÈRE, 2001, p.51).

O trabalho de Rivière proporciona outras pistas capazes de revelar o constante deslocamento da população indígena local. Ao tratar da composição da aldeia, o autor demonstra que em toda a região, decisões sobre onde morar são conformadas por fatores sociais, políticos, econômicos e rituais. Lembra o autor que esse fato ocorre porque estes quatro aspectos se acham todos inscritos em um simples relacionamento. A partir daí, Rivière identificou duas formas de mobilidade da população. A primeira delas consiste em movimentos contínuos entre as aldeias, realizados por indivíduos ou famílias nucleares, em resposta a toda uma gama de motivos: visitar parentes, explorar recursos localizados em determinados lugares, evitar fatos desagradáveis. A segunda forma se revela por meio de

grandes conflitos que geram a cisão do grupo e cuja causa é basicamente política. (RIVIÈRE, 2001, p. 68). Sobre os conflitos, o autor explica que as aldeias se tornam instáveis quando atingem determinado tamanho e isso acontece porque os mecanismos existentes para a resolução de conflitos apenas vão um pouco além do necessário para manter a harmonia na família extensa. Neste sentido, “Conflitos sem resolução, devido à falta de tolerância em relação à desarmonia, levam à cisão das aldeias ou, melhor dizendo, a uma ruptura dos relacionamentos sociais”. (RIVIÈRE, 2001, p.108). Dessa forma, fica assinalado que o conflito funciona no sentido de redistribuir as pessoas por diferentes aldeias e que, o baixo grau de tolerância em relação ao conflito dá lugar ao deslocamento de pessoas.

Até certo ponto, o tamanho de uma aldeia é o índice da eficácia de seu líder, mas, por maior que seja a capacidade dele, quanto maior a aldeia, mais frequentes serão as disputas e menos fáceis de ser resolvidas. Isso ocorre porque os relacionamentos políticos estão inseridos nos relacionamentos sociais e a densidade desses últimos será maior em aldeias pequenas do que em aldeias de maior porte. As aldeias grandes contêm inevitavelmente relacionamentos intrinsecamente frágeis e essa fraqueza estrutural manifesta-se por meio de uma ampla gama de problemas, que vão do adultério à falta de comida, à feitiçaria, e terminam em cisão. (RIVIÈRE, 2001, p. 51).

Convém destacar que a obra de Rivière foi elaborada do início dos anos 1980 e, por isso, deve ser lida com cautela. O próprio autor, no prefácio à edição brasileira escrito em 1998 assinala que, posterior à publicação de seu estudo, a antropologia da região deu alguns passos adiante e à luz de trabalhos mais recentes, algumas de suas ideias parecem um tanto datadas. No entanto, localizei um retrato do estudo de Rivière acerca do caráter móvel das aldeias da região na obra de Koch-Grünberg (2006b). Na passagem a que me refiro, o autor relata o crescimento de Koimélemong, aldeia originalmente constituída de apenas duas casas Makuschí¹⁹ em estilo antigo, ao redor das quais, no decorrer de apenas um ano agrupou-se uma dúzia de cabanas e alpendres abertos e registrou uma grande afluência que segundo o autor, se deve em primeiro lugar, à personalidade do chefe Pitá, calmo, prudente e ao mesmo tempo enérgico e, em segundo lugar, se deve à proximidade da Missão.

De maneira semelhante *formou-se também na encosta sudeste da serra Mairari* uma aldeia grande, segundo dizem constituída de dez cabanas, chamada *Maloca Bonita*. Na realidade a maioria das cabanas de Koimélemong, ou *Maloca do Mel*, é habitada apenas temporariamente. Reina um constante ir e vir, o que faz o número de habitantes mudar muito. Índios vindos de longe acorrem para cá para as grandes festas. Acontecimentos especiais atraem a gente morena, como a minha presença, com todas as suas atrações e a oportunidade de fazer comércio. Não há necessidade de grandes preparativos para a viagem. *Os poucos utensílios domésticos são empacotados num instante em cestos* e, com a mesma rapidez, arrumados no novo lar. A maioria dos habitantes de Koimélemong tem, além destas cabanas provisórias,

¹⁹ Aqui, sigo a grafia utilizada por Koch- Grünberg em sua obra.

suas casas principais, distantes daqui vários dias de viagem para o norte e o oeste, espalhados para além da savana montanhosa. Lá eles têm também suas roças. As roças de Koimélemong, plantadas com dificuldade nas encostas *da serra do Mel*, fornecem apenas uma produção lastimável. Por isso, é impossível uma concentração maior de pessoas aqui por muito tempo. Por esse motivo, essa população flutuante já se vê obrigada, de tempos em tempos, a procurar suas verdadeiras moradas para cultivar as roças e buscar novas provisões. (KOCH-GRÜNBERG, 2006b, p. 55-56).

Os primeiros registros do contato entre e indígenas e não indígenas em Roraima, datam do século XVIII, tais registros trazem que a chegada da população não indígena à região teve início nas últimas décadas do século XVII. Junto com a chegada dos não indígenas, tiveram início novas e diferentes formas de deslocamento indígena, conforme descrevo a seguir.

3.2 DESLOCAMENTO INDÍGENA E PROCESSOS HISTÓRICOS

No contexto da expansão colonial rumo a Roraima, encontra-se, inicialmente, a demanda por mão-de-obra no Estado do Maranhão e Grão-Pará, dada a exaustão no abastecimento de escravos indígenas nas proximidades da região. Os descimentos, resgates e amarrações foram os meios mais comuns de se obter escravos índios para o trabalho extrativista na região amazônica, onde se coletavam as “drogas do sertão”²⁰.

Farage (1991) aponta a dimensão da devastação causada pelas tropas de resgate, cuja primeira adentra o rio Branco em 1736. O produto do apresamento, ou seja, os escravos indígenas resgatados eram deslocados de seus territórios tradicionais e divididos obedecendo a uma ordem de prioridade,

estando em primeiro lugar aqueles destinados à Fazenda Real, seguidos pelos do missionário, que os recebia em nome da Companhia de Jesus; em terceiro lugar, os pertencentes aos primeiro e segundo cabos da tropa, seguindo-se, então, os dos soldados e demais oficiais, e por último os dos civis agregados que portassem licenças. (FARAGE, 1991, p. 70).

A autora afirma ainda que essas incursões atingiram frontalmente quase todos os grupos habitantes da região do rio Branco, o que me permite supor que neste momento,

²⁰ O Estado do Maranhão e Grão-Pará era uma unidade administrativa separada do Brasil e ligada diretamente a Lisboa. Englobava toda a Amazônia portuguesa e ainda as áreas correspondentes aos estados do Ceará e do Piauí. Os descimentos era uma prática de recrutamento dos índios para os aldeamentos. Os resgates eram as compras de escravos e de prisioneiros de guerra entre as nações indígenas. Amarração era o termo que designava a escravização indígena ilegal. Drogas do sertão eram frutos e raízes silvestres obtidos por extração.

impôs-se na região um novo modelo de deslocamento. Um deslocamento forçado e de grandes proporções.

No processo histórico que envolve o deslocamento indígena em Roraima, adquire relevo a construção do forte São Joaquim e a política de aldeamento aqui praticada no século XVIII, quando Portugal percebeu ameaçados seus domínios territoriais na região Amazônica. A ameaça se dava pela presença sob diferentes aspectos, de holandeses e espanhóis na região do rio Branco,. No que tange à expansão holandesa, Farage (1991) explica que tal expansão territorial não ocorria à força de armas, mas de comércio.

[...] um comércio que, justapondo-se às relações intertribais, conheceu avassaladora propagação. Através de uma rede extensa e multilateral de trocas intertribais, *tal comércio borrava as fronteiras coloniais* e impunha a presença dos holandeses no vale amazônico: eles estavam metamorfoseados em contas, espelhos, e facas nas mãos dos índios (FARAGE, 1991, p. 76-77).

Quanto aos espanhóis, estes buscavam uma serra dourada junto ao lago Parime, o El-Dorado. Em suas incursões, se dedicaram também à formação de dois aldeamentos indígenas no rio Branco, Santa Rosa e São João Batista de Caya Caya. Segundo Farage (1991), o acesso dos espanhóis à região surpreendeu sobremaneira os portugueses, por terem vencido a cordilheira para alcançar o rio Branco. Os portugueses acreditavam que a cordilheira e a distância que separavam o rio Branco das povoações espanholas do Orinoco representavam defesa natural e intransponível para a área. Assim, encontrava-se em xeque naquele momento, o sistema de defesa português para a Amazônia, uma vez que o acesso espanhol ao rio Negro poderia se dar via rio Branco.

Nesse contexto, Portugal passou a investir esforços na tentativa de assegurar seus domínios territoriais frente à expansão holandesa e espanhola. No ano de 1775, foi construído o forte São Joaquim, localizado estrategicamente no local em que os rios Uraricoera e Tacutu se encontram para formar o rio Branco. A partir daí, iniciou-se uma política de aldeamento da população indígena que visava ocupar a região de maneira permanente para tentar impedir as invasões daqueles países. Começava a ganhar forma uma nova prática de deslocamento indígena.

Para a arregimentação da população indígena, os índios, às vezes aldeias inteiras, eram persuadidos a se deslocarem, de seu território original e se estabelecerem nos aldeamentos. Tentava-se sedentarizar o indígena e o trabalho de persuasão dessas populações,

por vezes, cabia aos “principais²¹”. Farage (1991) conta que em 1777, Ribeiro de Sampaio registrou cinco aldeamentos na área:

N. S. da Conceição, no rio Uraricoera; São Felipe, no Tacutu; N. S. do Carmo, no baixo rio Branco; e Santa Bárbara e Santa Isabel, também no rio Branco, a pouca distância ao sul do forte São Joaquim [...], a população indígena aldeada, já naquele ano de 1777, totalizaria 1.019 habitantes. (FARAGE, 1991, p. 124).

O que o projeto do aldeamento pretendia de fato era a formação de uma barreira humana contra a invasão estrangeira, porém, os aldeamentos no rio Branco tiveram uma duração curta pois,

Um grande levante dos índios aldeados, ocorridos entre 1780 e 1781, veio abalar seriamente os planos dos portugueses para a colonização do Branco. À exceção de N. S. do Carmo, que não aderiu à revolta, os aldeamentos foram completamente abandonados. [...] Nova revolta eclode em 1790 e, a partir desta data, a experiência de aldeamentos no Branco não teria a mesma intensidade, podendo-se mesmo considerá-la encerrada para o período colonial. (FARAGE, 1991, p. 125).

Além da construção do forte São Joaquim e da política de aldeamento, ainda no século XVIII outras práticas configuraram causas de deslocamento indígena, como a introdução da pecuária. Em trabalho mais recente, Farage e Santilli (1992) tratam da ocupação das terras indígenas no vale do rio Branco e buscam revelar a correlação entre a ocupação de terras indígenas e a arrematação da mão-de-obra dos índios para a pecuária.

Findada a expectativa de ocupar a região via projeto de aldeamento, surgiu outra proposta oficial de ocupação, agora por meio da pecuária. Em 1787, foi criada a primeira fazenda da coroa, com a introdução das primeiras cabeças de gado na região.

“A implementação da pecuária em fins do século XVIII, foi uma iniciativa oficial, visando integrar a região do rio Branco ao mercado interno colonial e assim torná-la um pólo de atração e fixação de colonos”. (FARAGE E SANTILLI, 1992, p. 272).

Os autores assinalam que até as últimas décadas do século XIX a pecuária ainda constituía uma atividade de subsistência complementar ao extrativismo, mas que ao final do século, o capital acumulado justamente no extrativismo permitiu diversificar investimentos e assim, alavancar a pecuária. Dessa forma, os autores destacam que, já em 1889, Ermano Stradelli registrou oitenta fazendas em mãos de trinta e dois proprietários.

O estabelecimento/fixação da pecuária no rio Branco se torna mais efetivo com a promulgação da primeira Carta Constitucional do Brasil, em 1891, dois anos após o advento da República. Uma interpretação deturpada do Art. 64 da Constituição dava aos estados a

²¹ Termo pelo qual se designava a liderança indígena de uma comunidade.

legislação supletiva sobre as terras devolutas. Considerando que a referida Constituição não legislou sobre os povos indígenas e seus territórios, a definição de terras devolutas foi naquele momento estendida às terras indígenas, o que facilitou o processo de regularização das posses de terras indígenas pelos fazendeiros²². Mais uma vez, forçava-se o indígena a se deslocar, pois

Neste processo, o lugar reservado à população indígena se circunscreve às margens das fazendas, ou os índios são vistos como ‘agregados’ a elas, termo que define, em suma, aqueles a quem não mais se reconhecia o ‘direito à posse das terras’. [...] O recrutamento sistemático de índios para o trabalho prestava-se, assim, em um só movimento, a negar-lhes direitos territoriais: a terra, eleita índice de riqueza, não caberia a trabalhadores. (FARAGE E SANTILLI, 1992, p. 276).

Neste panorama, é importante também mencionar a “adoção” de crianças indígenas, prática comum na região do rio Branco que também configurou uma forma de deslocamento indígena. Em “Os filhos da nação”, Santilli (1989) discutiu as diferentes formas de “adoção” de crianças indígenas na região do rio Branco e a relação estabelecida com seus tutores, a saber, os fazendeiros; os monges, em especial os Beneditinos; os indigenistas do Serviço de Proteção ao Índio e os burocratas responsáveis na região pela Tutela Orfanológica²³. Ao longo desse trabalho, o autor demonstrou que as crianças indígenas foram um ponto importante da atuação de cada um desses segmentos. Ou seja,

cada segmento encontrou nas crianças indígenas a ‘matéria-prima’ para seu projeto de nação: a Igreja viu nelas os formadores das futuras famílias cristãs; o Estado investiu em escola para formação de trabalhadores; e os pecuaristas, sem maiores teorizações, fizeram das crianças seus vaqueiros e auxiliares. (SANTILLI, 1989, p. 449).

A adoção familiar, o apadrinhamento, as escolas leiga e religiosa e a tutela orfanológica representam casos distintos que partem de um princípio comum: o argumento de que os índios têm a aprender com os civilizados e não o contrário. Ao final do seu estudo, Santilli questiona a perspectiva indígena ao entregar os filhos para serem criados por “civilizados”. Para o autor, “os índios do rio Branco se interessavam em incorporar ao mundo tribal, enquanto aliados, afins e parentes, figuras com alguma expressão no cenário local e uma das formas foi através de seus filhos, [...]” (SANTILLI, 1989, p. 449). Nesta mesma linha de análise,

²² Para aprofundamento dessa questão, sugiro a leitura do Artigo de Farage e Santilli: Estado de sítio: territórios e identidades no vale do rio Branco. In: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. (Org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 267-278.

²³ Instituição de abrangência nacional instituída pelo código civil (Lei nº 3071 de 01/01/1916). Era exercida pelos juízes de órfãos. Em 1928 foi substituída pela tutela do Estado pelo Decreto nº 5484 de 27/07/1928.

Se os ‘civilizados’ idealizaram e promoveram uma inserção individual a um determinado estilo de vida, as crianças que em número significativo retornaram às aldeias já jovens e adultos provocaram mudanças sociais profundas como em alguns casos, assumindo posições de liderança política e religiosa nos papéis de tuxaua, vaqueiro e rezador, intermediando sociedades (SANTILLI, 1989, p. 445).

O autor explica que não há uma precisão quantitativa que revele os números desse deslocamento. No entanto, estima em torno de 300 o número de crianças que passaram anos de suas vidas nos patronatos e em média outros 300 viveram na escola da fazenda São Marcos, gerida pelo SPI. Reconhece, no entanto, uma interrogação quanto ao número de adoção/doação, troca, compra e apadrinhamento de crianças indígenas por vaqueiros, fazendeiros e garimpeiros. Indica, porém, que esse deslocamento de crianças das aldeias para as casas das famílias de fazendeiros mais abastados foi pródigo.

O deslocamento que abordaremos nos parágrafos seguintes, se refere a uma prática não muito recente entre os indígenas, trata-se do deslocamento com a finalidade de estudar. Ferri (1990) realizou um estudo no final da década de 1980 com indígenas que se deslocaram para a cidade de Boa Vista. Sua pesquisa constatou que muitas são as causas do deslocamento indígena para a cidade, dentre elas: doenças que exigem cuidados médicos especializados, problemas familiares, variações climáticas ou outras situações de extrema necessidades. No entanto, dá destaque às escolas e internatos criados pelos beneditinos que, segundo a autora, influenciaram significativamente o deslocamento indígena para a cidade. Dessa forma, a autora constatou que “os estudos dos filhos ou deles próprios é uma das causas principais da mudança. Viam a importância de aprender os instrumentos culturais dos brancos para se defenderem e poder entrar na sociedade ‘dos que mandam’”(FERRI, 1990, p.61).

No artigo “Os índios citadinos de Boa Vista/RR: Migração, desafios e desencanto”, Cirino (2016) apresentou o resultado de diversas pesquisas que demonstram que, atualmente, a migração interna dos indígenas para Boa Vista tem como principal motivação, a busca por emprego e a continuidade dos estudos.

Ao analisar pesquisas realizadas na região Norte, verifica-se que a identificação da demanda educacional como motivação para o deslocamento indígena em direção à cidade está presente em vários trabalhos. Andrello (2006) realizou um estudo junto ao povoado Iauaretê, localidade multiétnica onde convivem Tariano, Tukano, Desana, Pira-Tapuia, Arapasso, Tuyuka, Wanano, Cubeu e Hupda²⁴ situada no médio rio Uaupés, afluente do rio Negro, na fronteira Brasil-Colômbia, noroeste da Amazônia brasileira, o autor preocupou-se

²⁴ Etnias que falam idiomas pertencentes a três famílias linguísticas: Aruak, Maku e Tukano.

em etnografar a vida indígena na cidade, quadro cada dia mais comum em todo o país. Sobre suas viagens pelos rios Içana e Uaupés, relata que percebeu um processo de migração e crescimento dos centros urbanos regionais. A fim de facilitar ao leitor uma compreensão do fenômeno do deslocamento nessa região, o autor explica que no início do século XX, os missionários salesianos implantaram a educação escolar na região em regime de internato. Posteriormente, na década de 1960, estes internatos foram paulatinamente substituídos pela implantação de escolinhas rurais na própria comunidade. Na década de 1980, com a abolição dos internatos, fortaleceu-se o processo de deslocamento das famílias indígenas para os centros urbanos visto que, “Manter os filhos na escola após o término das primeiras séries passou a ser um dos vetores, talvez o principal, de deslocamento de famílias indígenas em direção à cidade.” (ANDRELLO, 2006, p.30).

Décadas após a pesquisa de Ferri (1990), os estudos de Andrello (2006) e Cirino (2016), demonstram que a temática do deslocamento indígena para estudar na cidade permanece contemporânea. A demanda indígena por educação escolar persiste e permanece representando uma forte motivação para o deslocamento em direção à cidade não só em Roraima, mas também em outros estados da região Norte e certamente do restante do país. Essa constatação, associada aos dados de campo da pesquisa que realizei, levam a compreender que o projeto dos jovens pesquisados de apreender os códigos culturais da sociedade não indígena, representa uma forma de garantir influência e poder em suas comunidades. Outra pretensão é a conquista de uma espécie de autonomia que será conquistada quando, após formados, puderem ocupar cargos públicos em suas comunidades que hoje são ocupados por servidores não indígenas e, em alguns casos, ocupados por servidores indígenas de outras comunidades.

Farage (2002), em estudo sobre os Wapixana, revela que o deslocamento é um dos importantes modos de adquirir conhecimento, principalmente para os homens.

Conhecer espaços mais amplos do que a própria aldeia de origem constitui, é certo, fator ponderável de conhecimento, para os Wapishana. É de praxe que rapazes solteiros viajem pelas outras aldeias no Brasil ou na Guiana, ou a trabalho, em fazendas e garimpos: comumente trazem de volta a esposa e o conhecimento de curas espetaculares, bem como um repertório expressivo de narrativas aprendidas à noite, em volta das fogueiras. (FARAGE, 2002, p.509).

Frank (2014) estudou a experiência das mulheres Wapichana²⁵ e Macuxi que fizeram movimentos de deslocamentos na fronteira Brasil-Guyana. Segundo a autora, associada à ideia de trabalho, a necessidade de aprender na sociedade não indígena surgiu

²⁵ Aqui, sigo a grafia utilizada por Frank (2014) em sua dissertação.

com força nas narrativas de suas entrevistadas. No entanto, não se tratava de aprender com a educação escolar, “Cozinhar, fazer a panela brilhar ‘direitinho’, passar roupa, faxinar, falar a língua portuguesa era parte do projeto e quase condição para as indígenas viverem no mundo não indígena” (FRANK, 2014, p.86).

Paladino (2006) também registra, que a ida à cidade não deve ser entendida apenas em função da superpopulação e de crise econômica nas aldeias, em sua pesquisa, a autora percebeu que, fatores demográficos, ecológicos e econômicos não são determinantes dos percursos a serem seguidos pelas gerações mais jovens. A partir dessa análise, a autora constatou a existência de uma grande curiosidade por visitar as cidades e viver nelas. Assim, afirma que “Mesmo quando não conseguem se formar e, portanto, não podem obter o diploma que tanto desejavam, o fato de terem tido a possibilidade de viajar, morar em outros lugares e aprender coisas distintas já é avaliado positivamente” (PALADINO, 2006, p.142).

Os resultados alcançados por minha pesquisa se assemelham às conclusões destas autoras, uma vez que o deslocamento dos interlocutores de minha pesquisa está proporcionando a cada um deles uma gama de novas experiências. Desta forma, fica explícito que não se trata apenas de estudar na cidade. Acredito que no contexto da minha pesquisa, aprender é uma palavra central, porém, não se trata apenas de aprender na escola, eles estão aprendendo também com os novos ambientes que frequentam e com os novos indivíduos com os quais se relacionam na rua, no trabalho, na igreja.

Este capítulo teve como objetivo maior situar a dinâmica do deslocamento dos jovens indígenas que se deslocam para estudar na cidade, dentro de um contexto amplo. Tentei mostrar que, antes e depois dos primeiros contatos com os não indígenas a organização social dos povos desta região assentava-se num constante ir e vir por razões diversas, questões econômicas, rituais, resolução de conflitos, escravização, aldeamento motivavam um processo de constante deslocamento. Dessa maneira, no que tange especificamente ao deslocamento para estudar compreendo que não se refere a uma dinâmica recente, mas sim, uma resposta a uma situação de contato que traduz o modo de ser e de viver dos indígenas desde tempos imemoriais.

Nos capítulos que seguem, apresento as narrativas dos jovens que integraram essa pesquisa na tentativa de compreender o fenômeno do deslocamento das comunidades indígenas para a cidade de Boa Vista, atualmente.

CAPÍTULO 4 MOTIVAÇÕES PARA O DESLOCAMENTO

Aqui, me dedico à tentativa de contextualizar a vida dos jovens pesquisados ainda na comunidade, no intuito de compreender suas motivações para o deslocamento. Ao final, apresento as narrativas dos jovens indígenas já na cidade e as primeiras articulações por eles realizadas para a efetivação de seus projetos. O capítulo foi organizado em cinco momentos para uma melhor percepção dos fatos. No primeiro momento serão apresentadas as narrativas dos jovens que apresentam aspectos da vida na comunidade, ou seja, antes do deslocamento para Boa Vista. Busco destacar a relação deles com a comunidade, com a família, com o trabalho na roça ou em casa. Em alguns momentos, os jovens também narram a percepção que têm acerca das transformações em algumas práticas no cotidiano da comunidade. No segundo momento serão analisadas as narrativas dos conflitos por eles vividos antes de se deslocarem para Boa Vista, que acredito, têm relação íntima com a decisão de sair da comunidade. Em seguida, abordo os projetos de vida destes jovens, bem como, as estratégias por eles empreendidas a fim de efetivar tais projetos. Logo após, realizo uma reflexão sobre a agência dos jovens indígenas e, finalmente, as representações destes jovens sobre a educação escolar na cidade serão confrontadas com a realidade e os desafios que encontraram logo que chegaram a Boa Vista.

4.1 ASPECTOS DA VIDA NA COMUNIDADE

A intenção deste tópico é abordar alguns aspectos que caracterizam as comunidades de origem dos interlocutores da pesquisa e assim, elaborar uma visão geral do contexto em que estes jovens estavam inseridos antes de empreenderem o processo de deslocamento. Dessa maneira serão evidenciados contornos importantes para compreender a decisão de deslocar-se em direção à cidade.

À exceção de Rebeca, os jovens interlocutores desta pesquisa afirmam gostar muito de suas comunidades, isso se evidenciou em todas as conversas que tivemos. Sérgio, em um de nossos encontros mostrou-me fotos aéreas da sua comunidade, indicando-me a igreja católica frequentada por seu pai, a igreja evangélica frequentada por sua mãe e o lago que tinha que contornar para ir de casa até a escola. De todos os temas que abordamos durante

nossas conversas, as lembranças das brincadeiras do tempo de criança foram relatadas com maior agrado. A diversão, segundo eles, era tomar banho de rio, *rodar Bombril*²⁶ nas noites em que faltava energia, brincar de *peteca*, *taco*²⁷, *futebol e vôlei* com os familiares ou colegas da escola. Sobre esse tema, Lorena diz: *Nossa eu gostava muito de ir pro banho*²⁸, *a gente gostava muito de jogar bola também, lá tem sempre o time de meninas né, todas as mulheres lá jogam bola, joga futebol lá. [...] A gente sempre chamava todo mundo assim pra ir jogar bola.*

Os interlocutores me contaram que desde a infância participavam do trabalho com os pais: nas atividades da *roça*²⁹, em atividades de pesca ou até mesmo nos afazeres domésticos, em casa. Sérgio contou que:

Na comunidade é... além da escola a gente começa a trabalhar desde pequeno e jogava bola de tarde, finalzinho de tarde. Quando não tinha aula a gente ia trabalhar, era mais trabalho de roça né. Os pais levava a gente pra trabalhar [...] ia a família toda, desde pequeno já. A gente vai crescendo com essa experiência já de vida.[...] comecei trabalhar assim né. Vai fazer roça, plantar maniva, aí tá, o trabalho da criança era só pegar a maniva e deixar nas covas e já tá ajudando! (Sérgio, julho de 2017).

Daniel explicou que ajudava seu pai principalmente em casa, onde ele criava alguns animais. Na roça, diz que desde pequeno ajudava também, mas explica: *gostar num gostava não, mas tinha que ajudar né?* Explicou, porém, que seu pai é compreensivo, portanto, disse que, *De vez em quando, quando eu queria ir com ele eu ia, mas quando eu não queria...*

Lorena contou que ainda na infância já trabalhava bastante, pois aos sete anos de idade era a *mulher mais velha da casa* e se tornou responsável pelos afazeres domésticos. A mãe de Lorena veio estudar em Boa Vista quando ela ainda era um bebê. Ela então ficou sob os cuidados de uma tia até os sete anos, quando essa tia também veio estudar em Boa Vista. Lorena então ficou sob os cuidados do avô e responsável pelos afazeres domésticos.

Ela veio pra cá estudar ela teve a oportunidade de estudar né aí na Universidade Federal então eu fiquei no controle lá, como era mais velha eu fazia o almoço... praticamente virei a dona de casa lá. Como ela vinha embora né ela me ensinou a cozinhar, fazia as comidas [...] Ai dos meus 8, 9 anos já comecei a cuidar da casa, como meu pai³⁰ ia muito... trabalhar né na roça aí antes ele trabalhava no posto também aí então eu fiquei cuidando da casa (Lorena, novembro de 2017).

²⁶ Bombril é metonímia para palha de aço. Esta brincadeira consiste em atear fogo na palha de aço e girá-la segurando-a com o braço para cima criando um círculo de faísca sobre a cabeça do brincante que caem em seu entorno.

²⁷ A peteca é também conhecida como bolinha de gude. Taco é um tipo de competição entre dois grupos.

²⁸ Modo como se referem a uma praia de água doce.

²⁹ Aqui roça pode ser entendida como sinônimo de agricultura.

³⁰ Lorena chama o avô materno de pai, seu pai biológico vive em Boa Vista.

Outro destaque na fala dos jovens que se revela importante para caracterizar a vida deles antes do deslocamento, diz respeito às características de coletividade presentes em alguns aspectos da vida na comunidade, especialmente em relação ao trabalho e a algumas decisões necessárias à vida em grupo. Geralmente, situações de interesse comum geram uma demanda com a qual o tuxaua não lida sozinho. Nestes casos, convoca uma assembleia e todos participam da ação/decisão. Nas nuances de nossas conversas foram explicitadas a realização de ações coletivas para tomadas de decisões diversas, que vão desde a construção de cercas, a captação de insumos para realização de festas, a organização de mutirões para fazer farinha e abastecer a escola até sobre a permanência ou não de algum servidor público na comunidade.

Quando tem alguma festa assim, comemorar o dia dos índios, tipo assim, aí os pessoal tudim ia se organizar pra caçar num tem? Pra fazer a comida deles lá, quando fosse pra brocar a roça da comunidade aí todo mundo ia. [...]Por que, tipo assim quando é... pra ajudar a escola também né, colocar farinha pra escola aí puseram uma roça da comunidade assim, aí todo mundo cuida dela quando eles marcam um dia assim pra brocar, capinar, tirar mandioca, sempre eles marcam um dia quando tá acabando a farinha da comunidade (Daniel, agosto de 2017).

E ainda, em algumas situações, os indígenas da comunidade são convidados a manifestar suas opiniões na tomada de decisões que a comunidade considera importante, conforme demonstram as duas falas abaixo.

A gente reúne todo o pessoal, lá tem tipo o pessoal da saúde pra gente analisar eles né, aí teve uma vez que um fez assim aí a gente fez uma carta mandou para o chefe deles e tirou ele de lá, num foi só agora como o pessoal tá falando mais um montão já saiu de pessoas porque a gente apoiava para sair de lá porque não tava dando certo (Amália, outubro de 2017).

Se você vai estudar pela comunidade, você vai ter acordo com a comunidade, um dia terminar e voltar pra lá, não sair de lá [...]. Se você vier de lá, tipo vai precisar sempre da carta do tuxaua você vai ter que estar de acordo com... Ter que voltar para lá, se você está fazendo é porque? É por causa da Comunidade. Agora se você vier por conta própria aí também fica difícil né fica um pouco difícil. (Amália, outubro de 2017).

Na primeira situação, Amália se referia a um servidor da saúde cuja atuação foi considerada insatisfatória pela comunidade, que optou por exigir sua substituição. Na segunda situação, relatou sobre os jovens que desejam sair da comunidade para estudar e ficou claro que nestas situações há um protocolo a se seguir. São convocadas assembleias com os moradores da comunidade e nelas o jovem interessado em se deslocar para estudar na cidade manifesta-se publicamente, explica qual curso deseja fazer, no que sua formação poderá beneficiar a comunidade e se compromete a retornar para aplicar seu conhecimento em prol

do seu povo. Ao que percebi, o *apoio da comunidade* a que os jovens se referiram, consiste basicamente em adquirir uma carta da comunidade comprovando que este jovem é indígena e pertencente àquela comunidade. Estas cartas são exigidas pelas Instituições de Ensino Superior como requisito para obtenção de bolsas em programas de auxílio financeiro estudantil. Outra forma de *apoio da comunidade* que constatei nas entrelinhas de nossas conversas, consiste numa espécie de predileção pelo indígena formado na ocupação de cargos públicos nas comunidades, em detrimento dos não indígenas e dos indígenas de outras comunidades.

O sentimento de coletividade é marcante entre os jovens entrevistados. Percebi que projetar seu próprio futuro corresponde a projetar o futuro da sua comunidade, dessa forma, melhorar sua vida individualmente não é possível sem consequentemente melhorar a vida da comunidade. Em síntese, entre os jovens interlocutores, os projetos raramente são apenas individuais, mas, também, coletivos.

Sobre a escola na comunidade, à exceção de Ilson, as lembranças de todos os meus interlocutores remeteram primeiramente às adversidades por eles vividas no dia-a-dia da escola. Na fala dos meus interlocutores, a falta de professor surgiu como um dos principais fatores responsáveis pelo comprometimento da qualidade do ensino na comunidade. Quanto ao Sérgio, ele diz: *eu estudei inglês foi um mês só, na sétima série só, de lá para cá ninguém nunca estudou inglês e espanhol, o ensino médio quase todo não tinha professor de física, mas eu ficava em casa, tinha uns livros em casa eu lia por ali resolvia umas questões*. Daniel fez observações semelhantes sobre a falta de professor. Ele conta o seguinte: *Quando eu ia, tinha vez que faltava professor, mas não sei se era direto não. Tinha vez que faltava mesmo professor!* A mesma declaração surge no relato de Lorena quando ela contextualiza seu deslocamento

Eu vim mais por ter... por estar muito atrasada lá no interior. É muito mais complicado porque a educação assim tava um pouco... vamos dizer assim desleixado, aí tava faltando muitos professores então como a minha mãe já queria trazer a gente né pra gente ter um nível mais alto do que lá... Aqui, como eles têm assuntos assim que está mais acima né, então ela trouxe pra gente aprender mais porque eu já tava terminando meu ensino médio e assim pra mim fazer os cursos né? Então ia ser muito difícil pra mim entrar numa faculdade ou fazer o vestibular né? Então ela decidiu me trazer. (Lorena, novembro de 2017).

Algumas das narrativas colocam a questão da estrutura física inadequada e o trajeto difícil até a escola como fatores que comprometem o processo de ensino-aprendizagem e incentivam a vinda para a cidade. Rebeca conta: *ia de bicicleta, dia de chuva assim era*

muito difícil, difícil mesmo, tinha lama, ixe! Muito ruim mesmo e tem muita muriçoca entendeu, também, assim, muito ruim. A fala de Sérgio é parecida, ele narra que:

Tempo de inverno rodava de bicicleta... Lá a gente tem um lago né, perto. A gente morava do outro lado que, tipo, a escola ficava perto de casa mas a gente tinha que dar a volta em torno do lago. Às vezes a gente tirava a calça mesmo ia só de cueca, por que a água era muita, lama, então era muita lama, dificuldade, botava a roupa numa sacola, Aí ia. (Sérgio, julho de 2017).

Lembranças de Daniel reportaram-se às condições de estrutura física da escola, ele cita que em sua escola só havia *duas salas de aula, aí o resto era tudo embaixo das mangueiras, assim.*

A fala de Amália acrescenta peculiaridades à dinâmica da escola indígena, como a necessidade de compensar aulas aos sábados em face à realização de assembleias indígenas durante a semana, ocasião em que todos os membros da comunidade se faziam presentes e as aulas tinham que ser suspensas. Amália narra também sobre as dificuldades de ordem econômica de seus pais para comprar material escolar e roupa para todos os filhos frequentarem a escola:

Eu não saí bem formada de lá porque tinha muito, muito atraso. Aí, às vezes a gente estudava até sábado pra repor as aulas que a gente faltou numa Assembleia né? Às vezes é bem dificultoso mesmo, que até faltava recurso assim para os professores darem aula pra gente com material didático, porque é muito difícil de lá. Às vezes os meus pais eles, o meu pai sempre foi professor desde que eu me conheci por gente né ele sempre foi professor mas a gente era muita criança né, que faltava papel, caderno né, faltava roupa pra gente ir pra escola, pelo menos a gente devia ter duas que era pra ir, para poder ir para a escola né? E, era assim todo mundo tentava tomar conta da gente. (Amália, outubro de 2017).

Apenas as narrativas do Ilson destoam das demais nesse quesito, suas memórias sobre a escola na comunidade destacam a oportunidade que teve de fazer aula de música, onde aprendeu a tocar alguns instrumentos, em especial o contrabaixo. *Aí teve um professor que ia ensinar a gente lá, formado mesmo em música. Aí ele ia lá, a gente fazia assim aleatório, um passava pro baixo, o outro passava assim, por cada instrumento um pouquinho.* Conta também que no terceiro ano do ensino médio participou como estagiário num programa do Governo Estadual chamado Estágio Remunerado³¹ no qual atuava na área de informática, desempenhava suas funções na própria escola e recebia uma bolsa no valor de trezentos reais. *Graças a Deus assim nos meus estudos eu sempre consegui assim uma oportunidade de ganhar uma renda, entendeu? [...] Pois é, por isso que eu tô te falando, sempre agradeço a Deus por isso né?*

³¹ Programa do governo estadual que oferece oportunidade de uma primeira experiência de trabalho aos jovens.

Paralela à narrativa dos jovens há uma multiplicidade de outros fatores que torna o ensino na comunidade deficitário, pois muitos dos professores não são concursados, atuando apenas por contrato temporário, o que dificulta a formação de vínculos, tão importante para as comunidades; há frequentes problemas com o transporte escolar; falta de merenda; falta de gasolina para o motor que gera energia elétrica e ainda, o professor tem que vir frequentemente para a cidade receber o pagamento, participar de encontros pedagógicos e resolver problemas levando-o a faltar às aulas. Penso que toda essa dinâmica peculiar fundamenta a opinião unânime dos interlocutores da pesquisa em considerar que a escola da cidade é melhor que a da comunidade. Em consequência disso, consideram também o ensino da cidade mais difícil.

Ao tratar da educação escolar na comunidade, procurei evidenciar o valor que estes jovens atribuem à educação escolar. Mesmo considerando que a principal atividade econômica em suas comunidades é o trabalho na roça, as adversidades a eles impostas para estudar não foram suficientes para desestimulá-los. Assim, penso que a aprendizagem formal não indígena oferecida pela escola é por eles compreendida como caminho necessário para a conquista de autonomia própria e autonomia do seu povo, bem como uma maneira de acesso a alguma forma de poder na luta pela sobrevivência física e cultural própria e de seu povo.

A fim de montar um panorama mais amplo sobre o contexto destes jovens antes do deslocamento, ponho agora em destaque algumas das práticas mantidas em cada comunidade, tema que por vezes figurou em nossas conversas. Amália, Sérgio e Daniel me contaram que em datas comemorativas especiais como Natal, Ano Novo, Dia do Índio e Formatura Escolar é comum a realização de festas nas quais dançam o Parixara e bebem Caxiri. Para eles, estes eventos, juntamente com a língua indígena são importantes marcadores identitários.

Na passagem de Koch-Grünberg (2006b) por esta região nos anos de 1911 a 1913, o autor registra uma descrição do parixara:

É uma espécie de dança de máscaras. Usam singulares adornos de cabeça, feitos de folha da palmeira inajá, que cobrem parte do rosto. Longos penduricalhos do mesmo material envolvem o corpo e cobrem as pernas [...] Chegam dançando, dobrando os joelhos. A cada dois passos, batem com o pé direito no chão, dobrando ligeiramente o tronco para a frente. Assim, movimentam-se sempre um trecho mais longo para a frente, um mais curto para trás e chegam, pouco a pouco, à praça da aldeia. [...] Os dançarinos formam uma roda grande e aberta e se movimentam balançando-se alternadamente para a direita e para a esquerda, ora para frente, ora para trás. Após cada volta, batem várias vezes o pé onde estão e gritam alto: ‘hē – hū – haí-haí-haí-haí-haí-haí-jū – juhū’. (KOCH-GRÜNBERG, 2006b, p. 77-78).

Adiante, o autor explica que o *parischerá*³² “se refere a um extenso mito em que desempenham seu papel uns instrumentos mágicos de caça e pesca que um xamã recebe dos animais e que, ao final, por culpa de seus parentes malvados, tem de devolver” (KOCH-GRÜNBERG, 2006b, p. 79). O parixara acontecia em ocasiões festivas especiais. Uma grande quantidade de caxiri era preparada para abastecer a festa que poderia durar dias, pois só terminava quando acabava o caxiri.

O caxiri também se faz presente em diversas passagens na obra de Koch-Grünberg. “Conheço, de minhas viagens anteriores, esse refresco indígena e seu preparo meio duvidoso para os padrões europeus. Os grãos de milho cozidos são mastigados pelas mulheres para que a massa fermente mais depressa. Mas isso não estraga meu prazer”. (KOCH-GRÜNBERG, 2006b, p. 49). O caxiri também pode ser preparado a partir de raízes como a mandioca e a batata, mas o processo era o mesmo. Em tempos atuais ainda são utilizadas as mesmas matérias-primas, porém, o processo de produção desta bebida ainda muito apreciada por indígenas e não indígenas teve a mastigação substituída por outros processos de fermentação.

Sobre a dança do parixara, Amália expressou o seguinte: *Nossa! Daí é o que mais tem no natal e... nas assembleias, apresentação, é... na igreja. Quando minha filha*³³ *foi pra lá ela adorou esse negócio de dançar, de dançar parixara. Daniel contou que na sua comunidade, só no dia dos índios que eles fazem apresentação lá, né direto não, quando tem um negócio assim importante.*

Sobre o caxiri, Daniel afirma que hoje não é mais tão comum em sua comunidade, mas que ele gosta muito de caxiri de milho. Sérgio contou que também gosta de caxiri e que sabe prepará-lo. Ele me narrou o seguinte episódio:

Aí eu fui chegar lá na comunidade fui perguntando já assim né, é tio, cadê o caxiri? Vim tomar caxiri com o senhor aí. Aí eu fui falar ele trouxe numa vasilha assim, forte né por que lá quando a gente vai trabalhar a gente tomava forte assim. Aí ele falou: - taí, pode tomar agora. Eu já não tomo mais caxiri forte assim, quer dizer num tomo caxiri forte né mas é a cultura de tomar caxiri tanto doce como forte. Aí eu falei: - rapaz num vou tomar esse caxiri que tá forte, aí ele falou: -só por que tu foi pra cidade quer voltar num quer mais tomar caxiri é? - Eu não tio é por que tá forte. (Sérgio, agosto de 2017).

Em seguida, Sérgio explicou que agora é evangélico, por isso, não pode tomar caxiri forte, porque embriaga.

³² Aqui, sigo a grafia utilizada por Koch-Grünberg em sua obra.

³³ Amália tem uma filha de dois anos de idade.

Sérgio também me narrou outro fato interessante; dessa vez, ocorrido no seu trabalho aqui em Boa Vista. Ele contou que recentemente, no local da obra em que ele trabalha, surgiram várias formigas saúva³⁴. Por um instante ele parou o trabalho e foi juntá-las. Sérgio disse que as levaria para sua tia Lílian prepará-las, pois, segundo ele, a saúva é uma iguaria muito apreciada por seu povo. Sérgio contou sorrindo sobre a admiração com que seus colegas de trabalho lhe viram juntando as formigas para comer, segundo ele, seus colegas de trabalho, espantados, repetiam a frase: “*Esse é índio mesmo!*”

Também chamou bastante minha atenção, a ênfase que Daniel e Amália deram à influência da energia elétrica em suas comunidades. Na comunidade de Daniel, a energia é gerada via motor. Ele explica: *energia lá não é 24 horas não, liga de manhã umas sete horas aí vai até umas 11 horas; aí liga seis horas da noite e vai até umas dez horas*. A partir do que ouvi dos mais velhos, Daniel acredita que antes da chegada da energia era melhor para os indígenas. Ele rememora, demonstrando saudosismo, as noites em que faltava a energia gerada pelo motor, conta que: *Era mais bacana quando não tinha energia lá, aí a gente ia brincar lá no meio do campo assim, a gente brincava de rodar Bombril assim, num tem? Aí fazia aquela rodinha assim, brincava muito daquilo lá*. Acrescenta que *todo mundo se ajuntava ali não tinha energia e todo mundo se ajuntava pra brincar, quando tem energia mano... Acho que energia pra lá pro interior é... atrapalhou muito a vida dos indígenas pra lá oh!*. Em resumo, Daniel acredita que *energia pra lá bagunçou muito a cabeça dos indígenas*.

Na comunidade da Amália, há expectativa de que em breve chegará energia elétrica. Isto por que, encontra-se em execução um projeto do Governo Federal voltado para este propósito. Amália contou: *agora, agora quando eu fui para lá, já tem é fio puxado pra lá, eu falei foi meu Deus! Tá se desenvolvendo mesmo lá!* Nesta visita que fez a sua comunidade, se surpreendeu com as mudanças constatadas e narrou o seguinte: *já vi bastante mudanças lá, pessoas que não trabalhavam com... Tipo plantando realmente para vender, agora já tem. Minha tia é uma. Motor funciona pra puxar água lá pra molhar a lavoura dela, eu falei tá legal, de primeiro não tinha isso né!* Sua expectativa é que mude ainda mais com a chegada da energia elétrica. Ela recorda: *Há alguns anos lá era só Lamparina, era vela, passa a noite dormindo, pessoal dorme cedo lá e depois que chegar [energia elétrica] pra lá vai mudar tudo*.

É possível inferir que atualmente os jovens indígenas são sujeitos que vivem uma realidade de transformação. Por meio dos mais velhos, conhecem histórias de como era seu

³⁴ Nome científico: *Atta* spp.

povo e ao mesmo tempo, testemunham mudanças no modo de ser e de viver de suas comunidades.

O trabalho na roça é a atividade econômica que se encontra na base da subsistência das comunidades de cada um dos jovens entrevistados. Há também alguns postos de trabalho no serviço público da comunidade que são ocupados por indígenas, especialmente na área da saúde e educação. Fora isso, o sustento de algumas famílias advém de programas de transferência de renda do governo Estadual e Federal como o Crédito do Povo³⁵ e o Bolsa Família³⁶, respectivamente. A fala de Lorena é representativa deste quadro:

Tem alguns que são roça, aí tem outros que já é do trabalho mesmo, professores, agente de saúde, é... lá é mais educação e saúde. E outros só tem o bolsa família mesmo e o crédito social [...] também se pesca e caça. Muitas pessoas lá ainda gostam de caçar é por que é o que ainda dá pra sobreviver, da pesca e da caça. Tem família que não tem emprego, aí só tem, como eu te falei o crédito social, sustentando aquela família (Lorena, abril de 2018)

Percebi também que o desejo de não trabalhar na roça foi um incentivo para que esses jovens se motivassem a estudar. Para os interlocutores da pesquisa, o trabalho na roça é considerado muito desgastante e com baixo retorno. Isso se percebe, por exemplo, quando Ilson recorda os conselhos de seu pai:

Aí às vezes ele ficava pensando também né que eu ficava só na roça. Ele falava também que: Ó, Tô na roça aqui mas, tu ficar na roça não é... num é mordomia não. Ter que pegar no cabo da enxada e suar. Aí ele pegou e falou, se tu quer mesmo realmente seguir, tem que pensar, porque tem que estudar enquanto é novo. Aí foi quando eu falei: não, eu vou pra cidade estudar, eu vou dar um jeito lá, vou arranjar um emprego e vou tentar assim alguma coisa na minha vida. (Ilson, abril de 2018).

A roça também é compreendida como praticamente a única opção para os jovens indígenas que não ousarem investir nos estudos. Sobre esses jovens, Ilson expressa sua opinião: *não pensam, não sonham, não têm aquele sonho, entendeu? Pra eles terminou o ensino médio acabou ali entendeu? É tanto que quando às vezes tem algumas reuniões lá, eu incentivo eles: então, vamos estudar? vamos ter um futuro aí melhor?*

Por vezes, ficou claro que os jovens da pesquisa sequer consideram o trabalho na roça como um trabalho pelo fato de não garantir retorno pecuniário mensal. A exemplo disso, recordo de um determinado encontro, em que Rebeca disse: *Minha mãe era muito ocupada e*

³⁵ Programa de transferência de renda estadual em que famílias carentes recebem um auxílio financeiro mensal no valor de R\$ 120,00.

³⁶ Programa do governo federal destinado às ações de transferência de renda com condicionalidades.

aí só ela trabalhava dentro de casa, meu padrasto não, [ele] cuidava de casa e de duas irmãs. Em outro momento, ela novamente especificou:

A mãe sempre trabalhou entendeu, sempre trabalhando, só ela trabalhava, só ela trabalha até hoje, meu padrasto nunca trabalhou ele sempre foi assim de ficar mais em casa pescando, cuidar dos animais, da criação, entendeu, das galinhas de tudo lá em casa assim, limpeza também, a comida ele que fazia a comida. (Rebeca, julho de 2017).

A compreensão de Sérgio é semelhante, numa passagem ele contou que seu pai trabalha e sempre trabalhou na roça, em outra passagem, ao relatar sobre suas motivações para estudar, ele conta sobre as dificuldades financeiras que viviam e explica: *só a minha mãe que trabalha e só o salário dela para sustentar toda a família aí ficava meio difícil.*

Neste tópico, centrei a análise do deslocamento não apenas no processo como algo genérico (PALMEIRA E ALMEIDA, 1977) mas busquei compreender o sujeito social em deslocamento como um indivíduo com uma história pregressa carregada de emoções e sentimentos. Um indivíduo pertencente a uma teia de relações cuja compreensão permite visualizar a estrutura na qual se encontravam inseridos e o contexto que favoreceu o seu deslocamento.

4.2 NARRATIVAS DE CONFLITOS

Dando continuidade ao propósito deste capítulo, que consiste em conhecer as motivações para o deslocamento dos jovens, tendo como referência aspectos de suas vidas ainda na comunidade, reporto-me a algumas narrativas dos meus interlocutores que estão fundadas em experiências familiares conflituosas.

Ao longo da minha primeira entrevista com Daniel, em diferentes momentos, ele respondia as perguntas que fiz sobre assuntos diversos relacionando a separação dos pais. Por exemplo, Daniel me contava que foi difícil tomar a decisão de vir para Boa Vista, perguntei o porquê e ele respondeu dizendo: *por que, tava só eu e meu pai lá, por que primeiro minha mãe deixou meu pai, só tinha eu, minha irmã e outra irmã mais velha, aí ela casou, aí ficou só eu, minha irmã e meu pai morando.* Em outro momento, perguntei se ele ajudava o pai na roça e ele respondeu: *Eu ajudava ele em casa... quando ele tava com minha mãe ele tinha tudo, tinha galinha, tinha bode, tinha pato, tinha picote, o pessoal matava porco lá nós nem ligava, tinha muito. Aí quando ele deixou minha mãe...*

Quando então perguntei sobre como foi sua infância, respondeu que *foi ruim*. As razões para isso, Daniel explica dizendo: *eu via meu pai bater na minha mãe, muito... se eu tivesse nascido primeiro, minha mãe até hoje tava perto de mim, mas eu via minhas irmãs são grande mas não aguentava meu pai, meu pai batia na minha mãe na minha frente assim*. Daniel explicou que isso acontecia quando seu pai bebia e expressou muita tristeza ao seguir dizendo que sua mãe foi embora por causa disso:

ela foi embora por isso, por que ele batia muito nela, foi muito ruim quando eu era pequenininho, uma vez ele chutou foi minha mãe quando eu tava deitado com ela, ele chegou bêbado lá reclamando lá num sei o que lá e ele chutou ela, eu não podia fazer nada né, eu era pequeno.(Daniel, agosto de 2017)

Com Rebeca, ao tentar introduzir o tema infância, antes mesmo de concluir a pergunta ela, com ênfase, me interrompeu dizendo: *não tive*. Tentei então ser mais específica e segui perguntando pelas brincadeiras com os amigos e ela mais uma vez interrompeu dizendo: *não tive*. Num outro momento da entrevista, abordei mais uma vez o tema e pedi a Rebeca que contasse um pouco sobre suas lembranças de infância, ela então narrou:

Minha infância? Ixe, bem difícil oh!. Por causa que eu... No começo, no começo mesmo tinha um ano né, meus pais se separaram, a pior coisa né? Os pais se separaram. Aí a mãe se juntou com esse homem que mora lá né. Ele não é de lá da comunidade. Eu acho que ele é do Ceará, alguma coisa assim, só que eles se juntaram aí ele foi pra lá entendeu? aí foi ele praticamente que me criou entendeu, eu tinha três anos quando ela se juntou com ele, [...] Aí foi a convivência, passava uns tempos assim que a gente não se dava bem eu e ele, era aquele negócio de intriga e tal, umas conversas assim... Era assim sempre isso entendeu? Eu não me dava bem com isso. (Rebeca, agosto de 2017).

Tal qual Daniel, Rebeca voltou a falar das situações ruins que viveu na infância mesmo quando as perguntas que lhe fazia eram outras. Por exemplo, Rebeca me contou que gosta muito de esportes de luta e que fez *taekwondo* por um período, quando morou numa vila próxima à comunidade Reforma, a sua comunidade. Então, perguntei a ela se tinha conhecimento de uma academia de boxe que havia inaugurado há pouco tempo no bairro dela, Rebeca disse que já conhecia, que estava providenciando os documentos necessários para a matrícula, mas mudou de assunto repentinamente e passou a falar novamente de problemas que teve na infância dizendo: *eu sofri bullying assim também, muitas coisas assim entendeu? [...] Eu sofri muito entendeu? Falavam muitas coisas de mim, aí eu... aquilo... era tudo assim entendeu, parece que eu não vivia*.

No caso do Sérgio, o conflito familiar tinha como pano de fundo as opções religiosas de seus pais e se agravava quando seu pai consumia bebida alcoólica. O pai de Sérgio é católico, a mãe evangélica. Sérgio e os irmãos optaram por frequentar a igreja da

mãe, o que não era aceito pelo pai. Sob o efeito de álcool, o pai de Sérgio agredia a esposa e tentava impedir que eles frequentassem uma igreja diferente da sua. Sérgio contou que certa vez seu pai tentou impedi-los de ir à igreja, então, ele e os irmãos reagiram agredindo o pai que ficou caído enquanto eles seguiram para a igreja na companhia da mãe.

As narrativas aqui apresentadas revelam que esses jovens se encontravam inseridos num contexto de relações sociais permeadas por conflitos em suas comunidades de origem. Neste sentido, a constatação de Ferri (1990) parece fazer sentido ainda nos dias de hoje: “A cidade oferece aos jovens uma possibilidade de trabalho que, além de resolver os problemas econômicos, é uma solução para superar desentendimentos com os pais, antigamente resolvidos dentro das regras rituais da tradição indígena” (FERRI, 1990, p. 25).

Dessa forma, entendo que os projetos de vida que perpassam a educação escolar não representam a única motivação para o deslocamento, em alguns casos, como o de Rebeca, não representa sequer a motivação de maior relevo. Numa ótica semelhante à de Ferri (1990), compreendo que consciente ou inconscientemente o deslocamento destes jovens tem como uma de suas motivações, a intenção de resolver os conflitos que os afligiam na comunidade ou pelo menos, distanciar-se fisicamente deles.

4.3 PROJETOS DE VIDA COMO MOTIVAÇÃO PARA O DESLOCAMENTO

Neste item, foco em indícios de motivações mais diretas para que os jovens pesquisados empreendessem um processo de deslocamento para a cidade. Ao longo dos encontros, foram-me explicitados alguns projetos que motivaram o deslocamento dos mesmos. Penso que analisar tais projetos sob a perspectiva da agência apresentada por Ortner (2006) pode ser uma interessante abordagem analítica. A autora distingue dois tipos de agência, embora reconheça que ambas encontram-se inter-relacionadas e articuladas. A primeira forma é a agência de poder que envolve tanto a dominação quanto a resistência. A segunda forma é a agência de projetos, que “tem a ver com pessoas que nutrem desejos de ir além de suas próprias estruturas de vida, inclusive – o que é muito central – de suas próprias estruturas de desigualdade” (ORTNER, 2006, p.68). A agência no sentido de perseguir projetos é enfocada constantemente ao longo deste trabalho, na medida em que tento verificar a habilidade dos interlocutores de manter a agência e traçar estratégias a fim de realizar seus projetos culturalmente construídos. Assim, voltemos aos interlocutores:

Em conversa com Sérgio sobre suas motivações, ele diz:

Eu via a necessidade da nossa família também né, não tinha como. Então pensava: vou me formar, vou sair daqui assim quando eu tiver oportunidade pra me desenvolver mais, que assim só a minha mãe que trabalha e só o salário dela para sustentar toda a família aí ficava meio difícil, aí eu já pensava assim também vou estudar para eu poder ajudar minha família pensava assim né vou sair daqui para não ficar o tempo todo dependendo da minha mãe, também quero ajudar. (Sérgio, agosto de 2017).

No caso do Sérgio havia o sonho, mas faltava, segundo ele, a oportunidade que, quando surgiu foi aproveitada. O jovem conta o seguinte: *eu vim assim porque apareceu essa oportunidade de vir, aí eu aproveitei.* A oportunidade a que Sérgio se refere foi o incentivo e convite de um indígena nascido na sua comunidade que se tornou médico. Em suas palavras, Sérgio diz: *A notícia chegou em casa: - o Dr. Miguel vai vir aí, saiu daqui pra estudar pra lá e chegou, veio fazer uma confraternização. – Não, eu vou lá então, vou ver como é que foi o trabalho dele, como é que ele vai falar.*

Sérgio contou que durante essa confraternização, o Dr. Miguel se dispôs publicamente a apoiar os alunos que quisessem estudar na cidade. O apoio, conforme Sérgio, consistia em uma bolsa de estudos num cursinho preparatório para o vestibular na cidade de Boa Vista, no valor de R\$ 240,00 mensais. Com este propósito, imediatamente após a proposta de apoio do médico, um professor da comunidade escolheu os melhores alunos do terceiro ano do ensino médio e os indicou ao médico, para virem estudar em Boa Vista. Dois alunos foram indicados, Sérgio e um amigo. Sérgio conta que veio junto com esse amigo cheio de expectativas para Boa Vista, porém, neste primeiro deslocamento, a permanência de Sérgio em Boa Vista durou apenas uma semana. Ele conta: *A gente ia receber uma bolsa né. Aí o curso era R\$280,00 e nossa bolsa era R\$240,00 aí num adiantava nada a gente ficar aí [...] tinha R\$ 40,00 em cima ainda e ninguém tinha de onde tirar.* Sérgio regressou e ficou lá por um tempo no interior até que recebeu um convite, que proporcionou um novo movimento de vinda para a capital: um primo seu que é enfermeiro e mora em Boa Vista, o convidou a retornar. Ele aceitou e desde 2015 está em Boa Vista.

No caso de Daniel, percebe-se que o que motivou seu deslocamento foi a vontade de mudar suas próprias atitudes cotidianas. Diz:

Por que eu tava lá, só queria sempre uns forrozinho por aí, aí era tipo desses que não queria saber de estudo [...] Tenho que mudar, eu lá por que todo dia tinha, quase todo dia tinha, os caras convidavam eu ia também. Ele explica que na comunidade chegou a ficar reprovado por dois anos: *Eu lá em uma semana, deixa eu ver, em uma semana ia só um dia*

pra escola e o resto ficava por aí. Por esse motivo, aproveitou o convite de sua avó e veio morar com ela em Boa Vista.

Os interlocutores revelaram que têm projetos de futuro definidos há muito tempo e diferentes situações influenciaram a construção dos seus projetos relativos à profissão. Sérgio, ao falar de perspectiva de futuro revela que quer *trabalhar na área da saúde*, mais especificamente, deseja ser médico e num futuro um pouco mais distante, realizar um outro sonho que é *ter uma fazenda né, ter as coisas, plantação*. A origem da sua vocação para a área médica ele atribui à convivência próxima com o trabalho de sua mãe. Ela é agente de saúde e, no posto médico da comunidade, agrega outras funções. Sérgio revelou que gostava de assistir sua mãe trabalhando, diz ele:

Eu olhava também a mãe lá, no interior, aí toda vez ia deixar [ela] no posto, aí quando ia, deixava ela sempre chegava uma pessoa lá assim cortado, acidentado, aí olhava não, bora lá. Aí mãe, vou com a senhora, - não fica aí. Aí: - não mãe vou lá com a senhora pra ver como é que é, aí tá eu olhava como é que ela fazia e... rapaz dava vontade de pegar pra fazer lá também. (Sérgio, agosto de 2017).

Sérgio, que hoje cursa graduação em enfermagem, certa vez contou-me que enquanto ainda vivia na comunidade escrevia seu nome em um papel, fixava-o no jaleco da sua mãe; depois o vestia e ficava sonhando com o momento em que usaria o seu próprio jaleco. Nesta hora, mostrou-me cheio de orgulho, fotos suas no laboratório da faculdade, usando seu próprio jaleco.

Entendo que ele também recebeu influência do primo que é enfermeiro e do médico que o convidou para vir a Boa Vista, pois refere-se a eles como exemplos de sucesso.

As narrativas de Amália também esboçam a existência de um projeto de futuro que perpassa a educação escolar e incentivaram o deslocamento para a cidade. Ela me contou seu desejo de estudar enfermagem e atribui esse desejo à deficiência no atendimento à saúde dos indígenas da sua comunidade, especialmente considerando dois episódios vivenciados por sua mãe e sua avó. Amália contou-me que:

...lá é difícil ter atendimento do pessoal da saúde, tipo quando eu fui pra lá teve um enfermeiro lá que minha mãe quase morre porque ela tava com início de pressão e ele não atendeu ela também, aí eu fiquei com raiva dele porque tipo eles estão lá pra atender, eles ganham muito dinheiro as custas dos povos indígenas pra ter um atendimento bom e lá só o AIS³⁷ né tava atendendo ela, medindo a pressão dela falou que ela tava bom aí enquanto a casa deles do lado lá eles deitados assistindo e minha mãe passando lá um sufoco danado [...] minha avó morreu por causa disso porque não tinha atendimento lá perto dela tiveram ainda que chamar ainda o avião pra buscar ela só que não deu tempo. É muito difícil pra lá. (Amália, outubro de 2017).

³⁷ Agente Indígena de Saúde.

Daniel me contou que deseja *ser do BOPE³⁸ um dia*. Segundo ele, a origem do seu projeto encontra-se no fato dele gostar de armas. *Eu vou lá pra fazenda da minha mãe eu pego aqueles, como é...? Ar comprimido, não tem? Fico gastando as latinhas lá, atirando aí eu pensei assim: vou ser... quero ser do BOPE um dia mano, no meu futuro.*

Daniel explica que há um posto policial na comunidade indígena Placa, que fica próxima a Olho D'água que é sua comunidade de origem, diz ele que, quando passar num concurso da polícia quer trabalhar neste posto.

Com exceção de Rebeca, todos os entrevistados relatam o desejo de retornar à comunidade após formados e *ajudar a comunidade* por meio da formação adquirida aqui. Sérgio explica:

Eu quero ajudar a comunidade, por que hoje em dia é... as coisas vão, vão, como é que diz?... É... como é que diz? Vão piorando cada vez mais né, num vão ficando aquela mesma coisa porque as pessoas mais velhas dizem que lá não tinha doença, não tinha esses remédios né num tinha essas coisas não, era tudo natural. O povo ficava doente curava pela, pela... mas era difícil ficar doente lá. Agora a gente vê a maioria já tem doença, tá acontecendo mais diabetes, essas coisas assim. (Sérgio, julho de 2017).

Amália compartilha do mesmo objetivo e afirma:

Pretendo fazer diretamente pra lá né, por que ficar aqui já tem muitas pessoas, mas também, ajudar lá pessoas que realmente eu gosto, cuidar da saúde do pessoal, que é o mais que eu quero voltar pra lá, terminar o meu curso e voltar pra lá, pra área indígena. (Amália, outubro de 2017).

A partir destas narrativas, depreendo que o vínculo destes jovens com a cidade se mostra passageiro, o processo de deslocamento deles ainda se encontra em movimento, teve início quando saíram da comunidade em direção a Boa Vista e provavelmente se concluirá apenas quando retornarem já que seus projetos de vida contemplam o retorno para suas comunidades após a formação almejada. Oliveira (2014) em seu estudo junto a crianças e adolescentes Xavante que frequentam as escolas na cidade de Nova Xavantina – MT, também chegou a esta conclusão: “Sair da aldeia implica somente um deslocamento espacial temporário, visto que o objetivo maior é voltar e aplicar o conhecimento aprendido com a sociedade não indígena”. (OLIVEIRA, 2014, p. 239).

Ficou claro, em diferentes momentos, que o deslocamento para a cidade foi uma decisão individual protagonizada pelos próprios jovens. No entanto, esses jovens tomam tal decisão engendrados em relações sociais, dentro de um campo de possibilidade que lhes é

³⁸ Batalhão de Operações Especiais da Polícia Militar do estado de Roraima.

oferecido, o que nos remete novamente à teoria de Ortner (2006). Para ela, a ação do agente acontece dentro de uma determinada estrutura. Esse agente se encontra permanentemente envolvido na “multiplicidade de relações sociais em que estão enredados e jamais podendo agir fora dela [...] praticamente impossível imaginar-se que o agente é livre ou que é um indivíduo que age sem restrições” (ORTNER, 2006, p.47). A estrutura na qual Daniel estava inserido apresentava como restrição ao seu deslocamento, a discordância de seu pai e irmãs e o apego aos seus colegas. Daniel me contou que eles não apoiaram sua vinda para Boa Vista. Diz ele:

Foi uma decisão minha mesmo, por que assim, eu tava tipo um, um curuminzim que as pessoas olhava assim: parece que esse menino é meio... tava tipo... sei lá como, tava virando sei lá o que mano, aí eu parei, teve uma vez que eu fiquei sozinho lá, aí eu fiquei pensando lá: não, essa vida não é pra mim não, vou ver se eu levo minha vida lá com minha avó, aí eu vim pra cá. (Daniel, agosto de 2017).

Daniel explica que seus pais não o apoiaram por que

Eles sabiam que eu era assim... aí eles falaram, não se tu for pra lá tu vai virar é bandido, num sei o que. Encheram minha cabeça, aí eu falei: tão errado mano eu vou mudar. Dizia que aqui que eu não ia passar [de ano] mesmo que eu tava, só pensava besteira, aí eu botei na minha cabeça que eu ia mudar aí eu mudei, aí eu amostrei pra eles que eu passei esse ano, amostrei pra eles e hoje eles vêem uma pessoa bacana em mim. (Daniel, agosto de 2017).

Ele admite com pesar que não foi uma decisão fácil *por causa dos colegas*, parte relevante de sua rede de relações na comunidade. No entanto, destaca seu protagonismo ao dizer: *foi uma decisão minha mesmo, quando decido uma coisa, eu faço mesmo.*

Sérgio explica que a decisão do deslocamento também partiu dele próprio. Afirma que desde sempre preparou seus pais para esse momento. Diz que sempre recebeu apoio do seu pai. Segundo ele, seu pai dizia: *se tu quiser o teu sonho, tem que correr atrás*. Quanto a sua mãe, declara que foi um pouco mais difícil: *a mãe já por outro lado também [dizia]: não, eu não quero ver meus filhos longe de mim*. Apesar disso, segundo o Sérgio, ela não impunha qualquer empecilho. Já no caso do Sérgio, que contava com o apoio direto do seu pai e indireto da sua mãe, a restrição que se impunha era de caráter econômico. Sérgio narra que seu pai falava o seguinte: *eu não tenho condições de ajudar, se eu pudesse, eu te ajudava, te mandava para lá, ficava assim te mantendo lá.*

Amália concluiu o ensino médio em 2013, porém, contou que embora seus pais soubessem do desejo nutrido por ela de prosseguir nos estudos após o ensino médio, seu pai não permitia que as filhas mulheres estudassem fora da comunidade. Sobre isso, Amália conta: *meu irmão quando terminou ele já veio embora direto, porque ele era homem meu pai*

falou que ele podia sair e a gente ia ficar lá presa. Amália demonstra bastante inconformismo com a impossibilidade de dar continuidade nos estudos. Sobre o assunto, segue narrando:

Meu pai era muito rígido com a gente, ainda mais com mulher, tinha lá aquelas coisa de pai mesmo, num deixava a gente sair. E hoje tenho uma irmã que tá terminando, ele não deixa ela sair. Tipo, rumbora fazer um curso aqui? Ele: - não, deixa ela lá ela vai sair de lá só quando terminar o ensino médio dela. - Se ela sair, se ele num prender ela lá. (Amália, outubro de 2017).

Em meio a essa estrutura de desigualdade, Amália manteve seu desejo de ir além, para isso, precisava romper a barreira imposta por seu pai para poder deslocar-se da comunidade indígena Camará até um lugar que lhe possibilitasse estudar. Amália narrou o contexto do seu processo de deslocamento dizendo: *já no final do ano, aí meu parceiro apareceu por lá, foi tipo assim, foi uma caminhada pra sair de lá também. Aí foi exatamente isso que aconteceu né, que era muito difícil pra lá.* O esposo de Amália é do Campo Alegre, comunidade indígena pertencente ao município de Boa Vista que fica a 40 KM da sede do município. Ele realizava um trabalho temporário no Camará quando a conheceu e a trouxe para viver com ele no Campo Alegre. Sobre o Campo Alegre, Amália conta que suas expectativas ainda não foram atingidas. Ela narra: *é um pouco difícil também porque eu achei que, como é uma comunidade muito próxima da cidade, mas lá não tem curso.* O deslocamento de Amália para Boa Vista só foi possível quando seu esposo foi aprovado no vestibular da Universidade Federal de Roraima e eles vieram morar aqui. *Eu tava esperando muito né eu queria estudar, falava para ele que eu queria estudar só que a gente não tinha essa oportunidade.*

À exceção de Lorena, cuja mãe é quem decidiu que ela deveria vir estudar em Boa Vista, todos os demais jovens com os quais conversei, marcam sempre o seu protagonismo na decisão de vir para a cidade e tomam para si a agência de tal decisão. Porém, a contundência destes jovens ao destacar a decisão do deslocamento como algo exclusivamente deles deve ser analisada com cautela. Durante a pesquisa de campo, ao conhecer seus familiares e também um pouco de suas histórias, entendo que é também possível considerar o deslocamento destes jovens enquanto parte do deslocamento de um grupo. São muitos os parentes que cada um possui em Boa Vista e percebi que dificilmente se deslocam vários membros de uma mesma família de uma única vez, geralmente um primeiro indivíduo se estabelece e se torna incentivo e apoio para que outros tomem o mesmo rumo. Dessa forma, foram constituídas a partir das famílias, redes de relações que vêm se expandindo há muito tempo e é nesta rede que os interlocutores da pesquisa se encontram inseridos no momento.

4.4 REPRESENTAÇÕES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR COMO MOTIVAÇÃO PARA O DESLOCAMENTO

É franqueado a todos o conhecimento de que o ensino público na cidade, de maneira geral, enfrenta várias dificuldades. Porém, para esses jovens em deslocamento representa uma grande conquista frente ao que dispunham em suas comunidades. Para Rebeca, o deslocamento de casa para a escola que na comunidade era difícil, agora não representa problema. Em 2017, quando iniciamos nossas conversas, ela pegava o ônibus para a escola próximo à casa da sua avó; agora transferiu-se para uma escola no próprio bairro, próxima a sua residência e vai a pé todos os dias. A escola próxima à residência é também a nova rotina de Daniel. Na comunidade, por razões já expostas anteriormente, Daniel faltava muito às aulas e em função disso, ficou reprovado por duas vezes. Já na cidade, é bastante assíduo, diz ele: *não tenho pra onde sair, eu vou pra escola e volto pra casa*. Em outro momento diz *eu estudo bem aqui*.

Estudar na cidade parecia ser mais difícil para o Sérgio e Amália, pois se encontram numa etapa diferente dos demais entrevistados. Sérgio concluiu o ensino médio em 2014 ainda na comunidade. Nas entrevistas que realizei com ele em 2017, seus esforços estavam direcionados para entrar numa faculdade. Ele conta: *desde quando cheguei pra cá é tentando entrar numa faculdade*. Em outro momento, me contou que já tentou vestibular para os cursos de *enfermagem, nutrição, biologia*. [...] *eu arrisquei na medicina mas... fiquei longe. Medicina e direito é bem concorrido oh!* Ingressou na faculdade Estácio, no curso de contabilidade, porém, ficou apenas um mês, pois não conseguiu arcar com os custos de uma faculdade privada e terminou por desistir. Ele conta: *a Estácio ela... complica suas obrigações né? A mensalidade tem que pagar tal dia, aí se passar vai subindo juros, eu num tô nem recebendo, tô nem trabalhando, num vou conseguir pagar, eu paguei só a primeira e cancelei*. O mesmo aconteceu quando tentou cursar inglês: *Já tentei, eu tentei fazer inglês mas eu não consegui também*.

Sérgio continuou empenhado em cursar o ensino superior, porém, passou a focar nas instituições públicas, enquanto não conseguia um emprego. Quanto ao seu preparo para as provas, diz que cursou o vestibular solidário³⁹ oferecido pela UFRR, mas não gostou e afirma

³⁹ Cursinho pré-vestibular oferecido pela Universidade Federal de Roraima a pessoas de baixa renda. O objetivo é auxiliá-los a ingressar nos diversos cursos da UFRR.

que *os professores ensinavam uma coisa e no vestibular caía outra*, por isso resolveu estudar sozinho em casa. Ele conta: *espanhol eu aprendi assim por mim mesmo né, nos livros, um pouco*. No período em que frequentou o pré-vestibular solidário, fez amizade com uma professora de português e um professor de química e, mesmo estudando sozinho, recorre a eles quando tem dúvidas nessas matérias. Ele narra: *quando eu tô na química que tem umas questões bem difícil mesmo aí eu vou lá com ele, mando mensagem pra ele*.

Já em 2018, quando voltei a entrevistar o Sérgio, ele estava trabalhando, com registro na carteira de trabalho, em uma empresa que presta serviços para a prefeitura municipal de Boa Vista e se encontrava cursando enfermagem em uma faculdade privada. Conseguiu uma bolsa de estudos e paga apenas 30% do valor da mensalidade. Agora se encontra confiante que conseguirá concluir o curso.

Para Amália, a dificuldade de estudar e viver na cidade também é uma realidade manifesta. Ela chegou em Boa Vista no meio do ano letivo de 2016 e percebeu a dificuldade para ingressar logo em um curso de enfermagem como gostaria. Por isso decidiu: *vou fazer qualquer um que tem aí, eu tô dentro*. Com este pensamento, começou a fazer o curso de representante comercial oferecido pelo SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial. Sobre isso ela afirma: *Não era o que eu queria não, é porque só tinha aquela vaga lá mesmo. Mas eu peguei assim pra aumentar o currículo e outra, com certeza trabalhar né*. Para ela, a maior dificuldade, no entanto, está relacionada à falta de experiência com as situações com as quais se depara fora de sua comunidade. Ela afirma o seguinte: *Quando eu vim para cá, tipo eu apanhei muito, não sabia... Eu tinha estudado só lá de dentro mesmo, não sabia nada de fora, tipo assim que a gente não tinha aprendido nada*. Amália se referia a situações cotidianas da vida estudantil com as quais ela não estava habituada a lidar, por exemplo, ela fez o vestibular indígena⁴⁰ oferecido pela UFRR e disse que foi classificada na primeira fase que consistia em prova objetiva e prova de redação, como não compreendia os trâmites do processo seletivo, terminou por ser eliminada. Sobre esse episódio, em forma de lamento, ela narra o seguinte:

Eu não tava entendendo era direito, eu fui classificada né só que eu não fui lá para fazer entrevista para poder entrar [...] Porque eu não sabia direito. Pois é eu perdi a vaguinha porque eu não sabia direito. É sério eu perdi a vaguinha porque eu não sabia, depois de dois dias eu... Porque depois que eu fui saber que tinha que fazer entrevista por que, não era só ser classificado e entrar, tinha que fazer a entrevista para poder entrar. (Amália, outubro de 2017).

⁴⁰ Processo seletivo destinado ao ingresso de indígenas em cursos oferecidos pela Universidade Federal de Roraima.

Ainda sobre as percepções dos jovens acerca do ensino na cidade, uma característica frequentemente destacada por eles se refere ao comportamento e dedicação dos alunos da cidade que, segundo eles, deixa muito a desejar em relação aos alunos indígenas da comunidade. Lorena diz que aqui foi um pouco difícil acompanhar a turma, *Porque lá era mais tranquilo. Aqui já é mais agitado né os alunos são mais agitados*. Sérgio narrou situação semelhante que viveu primeiro no cursinho e depois na faculdade em que cursou Contabilidade durante um mês. Em seu entendimento, esse exemplo ilustra bem a diferença de comportamento entre os alunos da comunidade e da cidade. Ele conta:

Essa experiência eu passei ali na... Esse tempo que eu passei na Estácio. Aí, o professor falava assim: “eu vou dar aula aqui pra quem quer estudar” então eu sentava mais na frente assim né, ficava prestando atenção aí na hora do recreio, tipo, a gente saía assim para o intervalo e voltava, quando a gente voltava os meninos chegavam lá com cachaça colocava no copo assim bem no canto na bolsa mesmo então eles ficavam ali só pra bagunçar mesmo não tão com intenção de estudar, enquanto tem gente ali que tava querendo entender eles bagunçando lá atrás lá. (Sérgio, julho de 2017).

Temática semelhante surgiu nos relatos de Daniel, cuja escola em 2016 apresentava, segundo ele, alto índice de violência entre os alunos. Ele conta:

No ano passado era “parada” ali na escola. Tinha briga até de manhã, quando eu estudava de manhã tinha briga. Eu já participei até de uma briga que teve lá na escola! Agora não, agora, tipo melhorou, agora a diretora de lá, eu acho que ela melhorou a cabeça dela, porque melhorou muito aquela escola. (Daniel, abril de 2018).

Morar próximo à escola, ter a possibilidade de estudar num cursinho pré-vestibular gratuito, dispor de instituições de ensino superior -públicas e privadas-, mesmo considerando as dificuldades de acesso e permanência, poder beneficiar-se com bolsas de estudo, transformam a cidade num novo caminho que apresenta outras perspectivas para o futuro frente às oportunidades limitadas oferecidas na comunidade. Há, no entanto, alguns desafios com os quais estes jovens precisam aprender a lidar, tais como: as dificuldades financeiras, o comportamento “diferente” dos alunos da cidade, o maior nível de aprofundamento exigido pela escola da cidade bem como aprender a lidar com a burocracia que envolve alguns processos como o vestibular indígena que Amália participou.

CAPÍTULO 5 BOA VISTA INDÍGENA

Ao contrário do que se pode supor, a presença indígena na cidade de Boa Vista não é um fato recente. A cidade se originou da sede da fazenda Boa Vista do Rio Branco, estabelecida no local no século XIX. Em torno da sede da fazenda, surgiu um pequeno povoado, a Freguesia de Nossa Senhora do Carmo, que durante um bom tempo foi o único povoado em toda a região do alto Rio Branco. Hamilton Rice (1978), viajante que realizou um esboço de recenseamento desta região no início do século XX. Nos anos de 1924 e 1925, ao tratar dos povoados existentes na região que hoje corresponde ao estado de Roraima, destacou que

Boa Vista é o único agrupamento junto ao rio que tem a honra de ser chamado “vila”. Esse aglomerado compreende 164 casas que abrigam uma população de 1200 almas. Alguns desses edifícios são de tijolos: a igreja, a intendência, algumas casas de moradia, o armazém; a maioria, porém, é de reboco e pau-a-pique. A população se compõe de portugueses, brasileiros, mestiços, índios (grifo nosso) e alguns negros vindos das Índias Ocidentais pela Guiana Inglesa, aliás em número muito reduzido. (RICE, 1978, p. 25).

Como visto, a presença indígena em Boa Vista se confirma desde os primeiros anos de sua fundação. Mais de dois séculos se passaram e a população da cidade de Boa Vista conta hoje com 332.020 habitantes (IBGE, 2017), o que revela ainda mais a necessidade de compreender o fenômeno do atual do deslocamento indígena para a cidade.

Nos últimos anos, a presença indígena na cidade está ganhando espaço entre os objetos de estudo antropológico. Este capítulo se inspira em algumas experiências realizadas em Goiás (Nunes, 2010), Amazonas (Andrello, 2006; Andrade, 2012), Rio de Janeiro (Bevilaqua, 2017) e em Roraima (Cirino, 2016 e Ferri, 1990). Vi-me incentivada a tecer algumas considerações sobre o fenômeno quando o campo me revelou dados interessantes que podem, de repente, contribuir com o debate.

Antes de seguir, considero relevante proceder algumas considerações sobre a terminologia “indígena na cidade” por mim utilizada ao longo do capítulo para designar o indígena que, temporária ou definitivamente deixou a comunidade indígena para viver na cidade ou ainda aqueles que nasceram na cidade e sequer viveram na comunidade. Optei por esta terminologia por entender que os termos “índios citadinos” ou ainda “índios urbanos” comuns na literatura sobre o tema (Cardoso de Oliveira, 1968; Cirino, 2016; Bernal, 2009; Ponte, 2009), sugerem a ideia de um tipo específico de indígena, com características e

atributos próprios, propiciando, dessa maneira, a instauração de uma oposição entre os indígenas que vivem na comunidade. Essa forma de lidar conceitualmente com essas terminologias foi discutida por Nunes (2010) que questionou: “Existiria um tipo de índio que é ‘urbano’, diferente dos outros, que seriam rurais, aldeados, ribeirinhos?” (NUNES, 2010, p.18).

Tratar dos indígenas que vivem na cidade é recordar que no imaginário do senso comum, a figura do indígena continua associada à natureza e ao selvagem, em oposição à sociedade e à “civilização”, em outras palavras, em oposição aos não indígenas. Essa forma de pensar coloca campo e cidade como figuras estanques e sem identificação uma com a outra. Em contraposição a esse pensamento, Wirth (1987) nos lembra de que a população da cidade, em larga escala, é recrutada no campo e que características da vida no campo terminam por se fazerem presentes também no meio urbano, o que nos ajuda a pensar a cidade como um espaço de fronteiras borradas “produto do crescimento e não da criação instantânea” (WIRTH, 1987, p.91).

A despeito das colocações de Wirth (1978), seguem disseminados na cidade, um conjunto de estereótipos sobre os indígenas. Estereótipos esses que perpassam gerações e se cristalizam como se fossem verdades absolutas. Dessa forma, os indígenas são associados a um passado primitivo como se suas tradições fossem necessariamente imutáveis. Assim, os não indígenas têm dificuldade em compreender que o acesso dos indígenas a instrumentos e tecnologias relacionados à modernidade não implica em mudança identitária. Aparelho celular, transportes automotivos, computadores, tênis, *jeans* e outros itens, são instrumentos cuja presença na cidade não é apenas marcante mas, muitas vezes, indispensável.

Este capítulo se estrutura em dois momentos que apresentam os interlocutores da pesquisa a partir de suas vivências na cidade. Enquanto a literatura antropológica disponível sobre o assunto (Andrello, 2006; Andrade, 2012; Bevilaqua, 2017) analisa especialmente as identidades, as relações constituídas e a vivência da cultura indígena na cidade e aborda como sujeitos os indígenas já estabelecidos na cidade, o primeiro tópico deste capítulo analisa as inconstâncias, fragilidades, insegurança, ansiedade e expectativas que compõem o momento da chegada dos jovens indígenas na cidade, quando eles ainda buscam estratégias para se estabelecer de maneira mais consolidada.

No segundo tópico faço uma breve análise da relação de alguns destes jovens com a religião, relação essa que se mostrou bastante acentuada após a chegada em Boa Vista e representa, certamente, uma estratégia relevante no processo de estabelecer-se na cidade.

5.1 PRESENÇA INDÍGENA NA CIDADE – DA INSTABILIDADE À ESTABILIDADE

Observei nos relatos dos meus interlocutores que estabelecer-se na cidade requer um período de adaptação. As narrativas referentes aos primeiros meses em Boa Vista estão repletas de tensões que marcam um período de grande instabilidade. Aqui, uso o termo instabilidade para designar um período marcado por vicissitudes e vulnerabilidades, sejam de ordem emocional, social e/ou financeira, conforme se evidenciará nos relatos que seguem:

Ilson contou que veio a Boa Vista com promessa de trabalho, a convite do seu então cunhado.

... Então assim foi o caso que eu vim pra cá né? Aí não tinha emprego, a única coisa que eu consegui foi trabalhar de ajudante de pedreiro. Eu ainda não tinha nem noção do que era trabalhar! Trabalhar num solzão das sete até cinco da tarde é ralado oh! Então daí, teve dias que... eu assim, chorei mesmo entendeu? Chorei de fome porque os meus patrões que trabalhavam eles almoçavam uma hora da tarde, por que sempre na minha casa almoçava no horário certo, umas dez, onze horas a gente chegava da roça e comia. Já aqui na cidade era outro sistema, só trabalhava mesmo no solzão quente e na hora de almoçar era só tarde e às vezes até três horas, só que aí teve dia que eu tipo assim que eu tive que comer coco, coco seco, porque não tinha mesmo como eu aguentar, aí eu chorei de lágrima. Eu chorei por que assim, aquilo lá era um obstáculo pra mim entendeu? Nem tanto hoje como assim eu agradeço a Deus por isso também por que lá atrás foi tudo uma... assim... uma dificuldade pra mim entendeu? Pra chegar até onde hoje eu tô aqui, foi uma dificuldade imensa. (Ilson, outubro de 2017).

Ilson não permaneceu muito tempo como ajudante de pedreiro. Nas suas palavras: *na verdade eu aguentei acho que foi duas semanas eu acho porque era muito ralado, ralado demais!* Ele passou a trabalhar num supermercado da cidade. Conta que lá desenvolveu funções em vários setores,

Eu aprendi a ser é... repositor, aprendi a ser auxiliar de padaria, trabalhei de frente com o pacote com as meninas e assim, fui ser manobrista de carro. Pra mim mesmo escolher trabalhar lá dentro lá a profissão que eu escolhi foi ser açougueiro entendeu? Por que essa profissão assim ela é bem... tem que entrar de cabeça mesmo por causa que tem aquelas serras que cortam o dedo, tal. (Ilson, outubro de 2017).

Ilson deixa claro que esse também não era um trabalho fácil,

O supermercado, ele explorava demais! E é assim quando a gente tem um emprego né? Quando a gente pensa que é só aquele emprego ali, parece que a gente... ah num quero perder esse emprego aqui! Parece que acabou aquilo ali, parece que as portas não vão se abrir mais [...] Fora o estresse também que tu tem com cliente, porque não é fácil você trabalhar em área de balconista e açougueiro, recebe cada palavrão, corta feio [a carne]... Às vezes eu nem ligava mais porque eu não ia

agredir uma pessoa, não ia responder com minha ignorância. (Ilson, outubro de 2017).

Ilson conta também que recebia conselhos de seus colegas para que investisse nos seus estudos, apesar das dificuldades.

Aí foi quando eu decidi que eu ia estudar entendeu? Já tinha em mente, mas assim, era tanto trabalho que eu não tinha nem... como assim... disposição, entendeu? Chegava cansado também, às vezes também eu dava o meu melhor lá, também, entendeu? Aí, de uns tempos pra lá assim, tipo... tem o momento que é bom e tem o momento que é ruim no supermercado. Aí eu me desmotivei, tipo eu não queria mais trabalhar, tava cansado, não via mais meus pais, por que sabe como é supermercado né, eles exploram demais, aí eu trabalhava de segunda a domingo, às vezes eu trabalhava segunda, não domingo entendeu? Era um domingo sim e um domingo não. Aí aquilo lá quebrava minhas pernas ó, aí tipo não tinha mais... só dependia daquilo lá tá entendendo? Aí eu falava: caraca! será se um dia eu não vou conseguir assim ter uma oportunidade? Pensava assim por que os tempos tava passando né? (Ilson, outubro de 2017).

Outra adversidade narrada por Ilson se refere ao deslocamento de sua casa no bairro Cauamé até o supermercado em que trabalhava, no bairro São Francisco, trajeto que fazia de ônibus:

Eu não sabia andar de ônibus. Meu tio, ele foi me ensinar, eu tinha medo de andar de ônibus porque os ônibus eles não param na parada, eles vão parando assim... Pegava, ficava com medo de ficar... e detalhe ainda, eu ainda pegava ônibus da meia-noite porque eu só achava que tinha esse horário da meia-noite. Aí eu ficava até meia-noite, pegava o ônibus da meia-noite chegava uma hora em casa. Chegava uma hora em casa! Eita foi dureza pra mim! (Ilson, outubro de 2017).

O período de instabilidade de Daniel na cidade durou cerca de um ano e meio. Ele conta que sentia um vazio muito grande em sua vida e que às vezes pensava em fazer “besteira” consigo mesmo. Contou que se envolveu com drogas e teve problemas com a polícia. Daniel me narrou o seguinte episódio:

É uma vez... já tive vários problemas [com a polícia] mas tipo... a primeira vez foi, eles me encostaram no muro assim quando eles chega no dia que eu estourei a bomba dentro da escola, a catolé, num tem a catolé assim? Eles tava na educação física aí na hora que eu joguei a bomba a polícia tava passando, aí na hora que a polícia ia passar aí estourou a bomba lá dentro... Era só pra dar um susto neles. Era tipo uma brincadeira, não tem? Mas era brincadeira de mau gosto. Aí a polícia tava passando e encostou nós lá na parede. (Daniel, abril de 2018).

Daniel segue contando que isso aconteceu à luz do dia, às 15 horas e que não apanhou da polícia. No entanto, ele diz: *Bateram não, fizeram foi aconselhar; mas desceram o carro na rua assim, eu levei um chute, um chutão naquela hora lá.*

Outro episódio envolvendo a polícia foi narrado por Daniel quando ele me contava sobre suas amizades neste período de sua vida que estou denominando de instável. Sobre estes amigos ele conta:

Tem um tal de Mateus que ele saiu do CSE⁴¹, ele já parou lá mais de... num sei quantas vezes. Ele vinha aí em casa, ele era tipo um cara assim bacana mas eu não me metia na onda dele, entende? A gente conversava, a gente brincava de bola eles faziam os porre dele e eu ficava na minha. Tinha também o outro, o Eduardo que ele morava aí perto, ele é um moreninho, ele que levava pra casa, eu comprava dele. Ele consumia, ele também saiu de lá, a polícia prendeu ele lá dentro da casa dele, desde aí eu nunca vi mais ele, desde esse dia. Falaram que ele tava no satélite e... num sei se ele tá mas nunca dei de cara com ele ainda não. [...] Sou meio ciscado com ele. Ele já é conhecido da polícia já, uma vez a polícia... eu tava com ele em frente de casa, naqueles pauzinhos que tem lá na frente. Aí a polícia chega lá com nós lá, que ele tinha roubado a bike da irmã dele pra vender. A polícia chegaram, fizeram aquela abordagem lá, perguntaram se eu fumava, eu falava que não fumava, perguntaram por que eu tava com ele. Falava que aqui era minha casa, ele chegou lá levaram ele, só não me levaram por que eu tava na porta da minha casa. (Daniel, abril de 2018).

Amália foi a única dentre os jovens pesquisados que não se deslocou diretamente para Boa Vista, pois antes viveu um período de dois anos na comunidade indígena Campo Alegre. Sobre a adaptação fora da sua comunidade, Amália relata o seguinte:

Achei muito difícil quando vim morar pra aí pra o Campo Alegre né, era difícil, não tinha fruta pra gente comer eu me sentia sufocada. Aí, até pra cá [Boa Vista] quando eu cheguei ainda não me acostumei aqui nem no Campo Alegre não, minha área mesmo é para lá, ir me embora para lá. (Amália, outubro de 2017).

Acrescenta que sente muita falta de sua comunidade. Segundo ela:

Eu acho que eu não sentia falta de... de ter energia, de assistir televisão eu não tinha essa necessidade não. Era... lá mesmo era bom, a gente criava da roça e às vezes final do mês tinha o que a gente comer, durava o mês inteiro né aí agora é muito difícil ainda mais saindo com o povo da casa para ter uma família né que é muito difícil mesmo. (Amália, outubro de 2017).

Apesar do que foi dito acima verifiquei que o principal fator de instabilidade de Amália concentra-se no aspecto financeiro. Em nossa primeira conversa, ela explicou que, para se manter na cidade - ela, o marido e a filha - contavam com o auxílio financeiro da Bolsa Permanência⁴² que o esposo recebe no valor de 900 reais e também com a ajuda do sogro. Conta também: *...e, quando meu pai vem ele às vezes me ajuda e minha mãe aí manda alguma coisa para a gente, aí fica bom.* Em abril de 2018, Amália já não estava mais residindo em Boa Vista. Fui ao seu encontro na comunidade indígena Campo Alegre, que

⁴¹ Centro Socioeducativo, promove o atendimento aos adolescentes envolvidos com a prática de atos infracionais.

⁴² Ver nota 11.

dista cerca de 40 quilômetros de Boa Vista. Seu esposo havia se desentendido com o pai e, em virtude disto, o sogro de Amália retirou a ajuda financeira que eles utilizavam para pagar o aluguel, tornando inviável a permanência na cidade. O casal voltou a morar em Campo Alegre, adiando mais uma vez o desejo de Amália de prosseguir nos estudos.

Também neste encontro, Amália me contou que estava grávida de cinco meses e que não desejava essa gravidez, porque dificultaria ainda mais a realização de seu sonho de estudar enfermagem. Amália contou que ela e o esposo não fazem uso de qualquer método contraceptivo, pois quando sua primeira filha nasceu sua mãe deu-lhe um *remédio* caseiro que a impedia de engravidar novamente. No entanto, Amália conta que sua mãe decidiu que sua neta não deveria crescer sozinha e, acredita que a mãe lhe tenha dado outro *remédio* que a fez engravidar. Amália estava bastante descontente com a atitude da mãe, pois segundo ela, um segundo filho torna ainda mais difícil a realização do seu sonho: continuar a estudar.

O período que classifico como instabilidade, no caso de Amália, permanecia até o dia do nosso último encontro para a pesquisa. Porém, ela continua planejando estratégias para colocar em prática o seu sonho. Contou-me que seu pai paga o aluguel de um apartamento em Boa Vista para o irmão dela que estuda na Universidade Federal de Roraima. Como o irmão trancou o curso, ela tem expectativa de ficar nesse apartamento custeado pelo pai.

Na situação de recém-chegados à cidade, as instabilidades observadas nos relatos dos meus interlocutores são principalmente de caráter emocional financeiro e social, algumas geradoras de grande sofrimento, especialmente quando se refere à instabilidade emocional. Nas narrativas destes jovens ficou explicitado, por exemplo, o sofrimento causado pela distância dos familiares que ficaram na comunidade, pela mudança na rotina diária de trabalho e demais obrigações, e pela alteração nos hábitos alimentares. Outro fator relevante para a instabilidade emocional destes jovens e que também acarreta sofrimento, diz respeito aos conflitos que viviam na comunidade que, pelo menos em alguns aspectos, terminou por acompanhá-los na cidade. É o caso, por exemplo, de Sérgio, Rebeca e Daniel que continuaram, por um certo período, envolvidos com álcool e outras drogas após chegarem em Boa Vista.

A instabilidade de caráter financeiro foi verificada no cotidiano de cada um dos interlocutores da pesquisa, visto que todos são oriundos de famílias de baixa renda. A vida na cidade trouxe novas obrigações financeiras à rotina, como a necessidade de pagar aluguel, no caso de Amália; a necessidade de recursos para investir em cursinhos preparatórios para o vestibular e pagamentos de taxa de inscrição, como no caso do Sérgio; e a necessidade de garantir o próprio sustento, como no caso de Ilson e Amália, especialmente, já que os demais

estavam sendo providos por seus familiares. Quanto à instabilidade social, a mudança drástica na rotina comunidade-cidade trouxe, em princípio, inseguranças e desconhecimentos no trato com as instituições, a necessidade de afirmação e de aceitação em algum grupo e a dificuldade de se locomover pela cidade.

As instabilidades percebidas nas narrativas dos interlocutores têm características e origens diversas. Também diversas foram as formas de superação destas situações. Falo em superação, visto que algumas falas dos interlocutores me levaram a concluir que eles consideram superadas as principais dificuldades referentes aos primeiros meses em Boa Vista. É o entendimento que tive quando Ilson narrou: *Pra chegar até onde hoje eu tô aqui, foi uma dificuldade imensa*. Ou ainda, quando Daniel diz: *Graças a Deus eu consegui. Acho que se eu continuasse ali, professora, acho que eu não tava nem aqui hoje, sinceramente*.

Goulart (2014) em recente estudo realizado junto aos acadêmicos Kaingang e Guarani na Universidade Estadual de Londrina – PR observou que nos relatos de seus interlocutores “os *sofrimentos* tomavam grande parte do tempo, mas sempre colocados em diálogo com os *sonhos*, que independente das adversidades eram lembrados e reforçados em sua importância” (GOULART, 2014, p.140). A partir daí, percebeu que os estudantes transformaram sofrimentos em estímulos na conquista de seus ideais. Em sintonia com o que a autora observou, os sonhos vislumbrando um futuro melhor dos interlocutores de minha pesquisa os levaram a pensar estratégias capazes de superar os sofrimentos causados pelas adversidades vivenciadas neste período de instabilidade.

Adiante apresento algumas narrativas que revelam as estratégias utilizadas para a conquista da estabilidade na cidade. Uso o termo estabilidade para designar uma etapa com conquistas que geraram maior equilíbrio e segurança na vida destes jovens indígenas. Aproprio-me do termo estratégia a partir do conceito bourdieusiano, em que estratégia é pensada como o

“produto do senso prático como sentido do jogo, de um jogo social particular, historicamente definido, que se adquire desde a infância, participando das atividades sociais [...]. O bom jogador, [...] faz a todo instante o que deve ser feito, o que o jogo demanda e exige. Isso supõe uma invenção permanente, indispensável para se adaptar às situações indefinidamente variadas, nunca perfeitamente idênticas”. (BOURDIEU, 2004, p.81)⁴³.

Ao analisar a trajetória de Ilson, percebe-se que sua estabilidade na cidade só ocorreu após ingressar na Universidade e posteriormente ser contemplado com o incentivo

⁴³ O desenvolvimento deste conceito visava romper com o objetivismo do conceito de regra do estruturalismo que supõe a ação sem agente. Em Bourdieu, a estratégia prevê a ação de um agente, um sujeito ativo.

financeiro do programa Bolsa Permanência. Sobre seu percurso na cidade até ingressar na Universidade Federal de Roraima, Ilson narra:

Primeira vez que eu tentei para Federal foi Engenharia Civil eu não sabia nem o que era né aí eu não quis, quer dizer, eu não passei. Aí depois foi pra, pra UERR, fiz pra direito, também não passei e fiz o ENEM, também não passei, tirei uma pontuação até boa mas... Aí eu fiquei comigo né: Será que eu não vou conseguir passar? Aí foi então que eu até falei assim; ó, se eu não consegui passar eu não vou querer mais. Vou desistir porque eu estou tentando de todas as maneiras e não tô conseguindo. Aí foi quando surgiu o cursinho aí da Federal, aí eu comecei fazer. Aí mas com relação a isso o trabalho atrapalhou, eu estudei até... Porque são três meses aqui na Federal aí eu estudei apenas um mês e os outros me mudaram de horário, porque essas empresas aí tipo eles são... te mudam para um horário tu tem que ir né [...]. Aí o que eu achava mais chato era isso entendeu? Por que eu queria... tinha uma motivação para mim estudar, aí a empresa vai lá e tira... não, esse cara aqui vai trabalhar esse horário... aí aquilo lá me batia um desânimo entendeu? Aí dava vontade de largar tudo entendeu? Tipo, poxa a oportunidade que eu quero seguir em frente, aí vem uma coisa e atrapalha. Só assim, eu tinha o Enem pra mim fazer né? Aí eu já tinha me inscrevido no Enem e já tinha me inscrevido no vestibular da Federal aí eu fiz o do Enem eu fiquei triste, eu não passei né só que eu tirei uma pontuação boa pelo SISU. Aí eu fiz da Federal, eu fui trabalhar um dia lá, aí eles me mudaram no dia da minha prova né aí eu peguei e falei assim: caraca! [...] Minha prova era domingo aí eles me mudaram para o outro horário pra mim ir, entendeu? Aí eu falei não essa oportunidade eu não vou perder, eu posso é faltar o trabalho mas eu não vou perder não e era de geografia que eu tinha me inscrevido, aí foi quando eu fui no domingo aí eu falei assim: se eu não passar agora... [...] Aí foi esse que eu passei. Eu fiz uma oração para que desse tudo certo [...] Aí eu tirei em segundo lugar aí minha prima viu lá o meu nome, aí eu tava tão bastante cansado que eu nem fui ver o meu nome oh. Aí a minha prima ela viu o site né, eu tirei em segundo lugar. (Ilson, outubro de 2017).

Ilson conta que ainda tentou conciliar o estudo na UFRR com o trabalho no supermercado, porém, acabou ficando reprovado em uma disciplina. Ele conta:

Eu passei na Universidade né eu achava que ia ser bom trabalhar e estudar né aí foi quando eu comecei a estudar e comecei ficar entendeu? Eu fiquei numa prova aí já não estava fazendo bem para mim o trabalho, porque eu trabalhava de manhã e estudava de tarde ou então de noite que é integral né. E não tava dando para mim estudar entende? Porque tem que estudar em casa bastante. Tem que estudar, porque se não estudar... Aí eu... quer saber de uma coisa... vou ter que sair desse Goiânia. Aí eu comecei falar pro gerente lá, falei que eu tinha passado na Universidade, ele disse: Não, é isso aí tem que estudar, eles começaram a me dar conselho né tinha que estudar tal só que aí eu tinha que conseguir alguma coisa para se manter entendeu? Aí foi quando eu comecei a batalhar por uma bolsa aqui na Universidade [...] Consegui. Eu consegui uma bolsa aí peguei e falei que ia sair entendeu? [...] Aí eu saí porque o mesmo salário que eu ganhava no Goiana ganhava aqui, aí foi quando eles começaram não tu tem uma bolsa para tu solicitar tu precisa desses documentos tu tem que ir lá na tua comunidade pegar uma autorização lá e traz aqui pra gente autenticar e enviar pra Brasília. Ei quando surgiu essa oportunidade eu peguei na hora. Aí dei entrada e com 45 dias já estava disponibilizado pra mim aí eu peguei aí isso aí também me motivou muito a não desistir entendeu? Falei: ah, tô ganhando minha bolsa então eu vou seguir em frente agora. (Ilson, outubro de 2017).

As análises das narrativas de Daniel demonstram que sua estabilidade na cidade foi adquirida primeiramente com o apoio da igreja. Ele demonstra ser religioso e conta que encontrou *em Deus a força que precisava para deixar as drogas*, conforme veremos no tópico seguinte.

Em abril de 2018, Daniel demonstrava estar bem mais envolvido com os estudos. Estava cursando o ensino médio, estudando no turno vespertino e no horário oposto fazia um curso técnico em refrigeração, oferecido pela própria escola. Segundo ele, o horário livre que dispunha era ocupado com a elaboração dos trabalhos da escola e do curso técnico. Afirmou estar bastante feliz com seus estudos e com a rotina que ele chama de *nova vida*.

Para Lorena, a realidade foi totalmente diferente, pois como dito no primeiro capítulo, ela mora em Boa Vista com a mãe e a irmã em um apartamento próprio e já havia uma situação mais estruturada para recebê-la. Dessa forma, ela não viveu o período de instabilidade em proporção similar aos demais interlocutores da pesquisa. Logo que chegou a Boa Vista conseguiu colocar em prática os primeiros passos rumo à concretização do seu projeto de futuro: entrar na Polícia Militar, Polícia Federal ou Forças Armadas. Conta que tão logo chegou a Boa Vista procurou o quartel do exército para se informar sobre a melhor maneira de uma mulher seguir carreira nas Forças Armadas. Como resposta, segundo Lorena, ouviu que seria mais fácil se ela tivesse um curso técnico em enfermagem. Conta o seguinte:

Na verdade antes eu não me dava muito com a [área da] saúde né sempre de novinha eu dizia que não, a minha área não era saúde nem educação, aí meu sonho era entrar é... na Polícia Militar ou Federal. Aí, assim, até que ano passado eu fui no quartel né vê se mulher podia se inscrever aí eles disseram que pra ela entrar mais fácil ela podia fazer o curso Técnico em Enfermagem né aí então isso falei para minha mãe [...] Aí então decidi fazer o curso técnico aí assim, no começo eu não comecei a gostar né mas agora eu já estou gostando mais. (Lorena, novembro de 2017).

Ela também não relatou dificuldades financeiras, pois logo que chegou à capital conseguiu um estágio no SEBRAE, através do programa Jovem Aprendiz⁴⁴. Em abril de 2018, Lorena, ela estava cursando os últimos meses do curso técnico em enfermagem, no período noturno. À tarde fazia o estágio do curso e pela manhã continuava trabalhando no SEBRAE. Neste encontro, me surpreendi ao me deparar com Lorena grávida, também de cinco meses. No entanto, diferentemente do que ocorre com Amália, a gestação não é percebida por ela como uma forma de entrave aos seus projetos. Ao contrário, para ela a chegada e um filho representa um estímulo ainda maior para seguir com seus propósitos.

⁴⁴ Ver nota 9.

Disse que continuará trabalhando e estudando até o dia do parto e seu bebê será criado na comunidade indígena Pium, por uma tia que ajudou a cuidar dela quando ela era criança.

eu nem pensei nessa hipótese, eu nunca pensei em desistir de estudar e eu pretendo estudar até no último, no último dia que o neném tiver pra nascer. Aí assim, eu vou parar só pro resguardo e depois continuar. E assim, eu ainda quero ir pro exército e da questão também de trabalhar né, trabalhar em área [área indígena]... Assim, a minha tia já tinha falado comigo se eu quisesse deixar o neném com ela, por que eles querem cuidar dele no interior, do que aqui, porque eles disseram que lá é melhor. Mas depois quando ele tiver mais um pouquinho grande e assim dava pra mim trabalhar. E assim eu quero agarrar essa oportunidade porque ela foi umas das tias que cuidou bastante da gente também né. E eles lá num... eles amam criança. Aí, com ela assim eu tenho confiança bem grande nela assim, por ela cuidar da gente sempre, também assim quando ela ficou sabendo ela me apoiou né. (Lorena, abril de 2018).

Percebi que configurações específicas conduziram estes jovens a um período de estabilidade na cidade: quando começam a conquistar espaços em que se sentem seguros, o que ocorreu com Daniel, Sérgio e Rebeca quando se sentiram acolhidos pela igreja; quando o projeto de futuro tão sonhado começa a ganhar formas mais definidas, ou seja, quando Daniel se envolveu mais efetivamente com os estudos e iniciou o curso de refrigeração; quando Sérgio e Ilson adquiriram autonomia financeira suficiente para cursar a graduação.

Nesse contexto de conquista da estabilidade verifiquei também a presença de atores importantes com os quais estes jovens constituíram uma rede de relações na cidade.

As redes constituídas pelos interlocutores da pesquisa configuram formas de apoio desde emocional a apoio material e são compostas por familiares, amigos indígenas e não indígenas e por algumas pessoas “mais velhas” por quem os jovens nutrem um grande respeito, os tendo como referência. Além destas pessoas, há outras que pertencem a instituições que também integram a rede de contatos dos interlocutores da pesquisa, como a escola, a Universidade, o trabalho e a igreja. Esta última demonstrou exercer grande influência sobre alguns destes jovens, a essa relação, dedico o tópico seguinte.

5.2 A CIDADE E A RELIGIÃO

Ortiz (2001), em seu estudo sobre religião e globalização estabelece uma diferenciação entre religiões universais e particulares, trata também de um processo de mundialização da cultura que transforma radicalmente as noções internacional, nacional e local. As religiões particulares seriam aquelas que têm características de crenças mágicas e se

limitam ao círculo de uma localidade, a pesar de que, o fenômeno da globalização ampliou a influência destas religiões, que em alguns casos, atinge diversas partes do mundo.

A abordagem da religião dos interlocutores da pesquisa se dá na perspectiva das religiões universais, conceituadas como: “As crenças (judaísmo, confucionismo, bramanismo, budismo, cristianismo, islamismo) cuja compreensão do mundo propõe uma ética na qual o indivíduo escolheria, com maior ou menor grau de autoconsciência, o caminho de sua ‘salvação’”. (ORTIZ, 2001, p.60).

Aqui, compreendo religião como uma instituição que agrega pessoas de origens étnicas distintas em torno de experiências místico-espirituais individuais e/ou coletivas voltadas a um determinado fim (consciente ou inconsciente), seja este fim, a conquista de uma “graça” ou até mesmo a “salvação”. Neste sentido, este tópico reflete a tentativa de compreender um pouco da relação estabelecida entre os interlocutores da pesquisa e a religião. Inicialmente, resalto que os seis jovens com quem desenvolvi este trabalho já frequentavam alguma igreja em suas comunidades antes do deslocamento para Boa Vista. A seu modo, cada um deu continuidade a essa relação aqui na capital. Porém irei me concentrar apenas nos relatos de Sérgio, Rebeca e Daniel para discorrer sobre o tema.

Estes três jovens frequentam Igrejas pentecostais que ficam próximas às suas residências, são elas: Assembleia de Deus, Igreja Universal do Reino de Deus e Igreja Mundial do Poder de Deus. Como acabei de dizer, os interlocutores da pesquisa já integravam alguma religião ainda enquanto viviam na comunidade, tal qual afirma Sérgio: *quando eu vim de lá eu tava desviado da igreja né depois que eu cheguei pra cá eu comecei, voltei pra igreja*. Ocorre que, ao se deslocarem para Boa Vista, o envolvimento tornou-se mais intenso, mais efetivo. Talvez seja possível compreender este envolvimento mais intenso a partir de Ortiz (2001) uma vez que compreende a religião como um lugar de memória e identidade que congrega pessoas fornecendo-lhes um referente comum.

Em estudo sobre o processo de disputas por fiéis, promovidas entre duas denominações religiosas Neopentecostais em Manaus, Silva (2017) elaborou um perfil dos indivíduos entusiasmados com os efeitos da fé em suas vidas e verificou que as igrejas colocam desafios de superação aos fiéis religiosos para direcioná-los às melhores perspectivas financeiras, amorosas e familiares. “E é nessa perspectiva que a igreja atua, pois ela oferece exatamente o que as pessoas procuram naquele momento: uma palavra de conforto, uma injeção de ânimo, uma atenção especial.” (SILVA, 2017, p.95).

Considerando que o período em que os jovens eram recém-chegados em Boa Vista, como dito no tópico anterior, foi um período de grande instabilidade emocional, social

e/ou financeira, há que se compreender o impacto que essas palavras de conforto e atenção especial certamente representaram para cada um deles.

Sérgio e Rebeca frequentam a Igreja Assembleia de Deus. Daniel, inicialmente frequentou a Igreja Universal por mais ou menos um ano e depois passou a frequentar a Igreja Mundial. Ele se diz frequentador assíduo e gosta de ir principalmente *quando tem movimento das igrejas, quando tem encontro deles só num local, aí é massa!*

Já Rebeca, afirma que a igreja lhe trouxe paz, que lhe ajudou a perdoar seu padrasto além de ajudar a vencer a timidez e insegurança. Sobre sua relação com a igreja após sua chegada em Boa Vista, conta que:

Me ajudou muito, hoje eu consigo assim me expressar, antes... Deus me livre de chegar assim em cima do púlpito e falar alguma coisa, eu não. Agora hoje em dia eu faço parte do grupo de louvor, entendeu, eu canto. Eu tô até fazendo uns vídeos agora pro canal do youtube, muita coisa entendeu? Gravando o tempo todo! Isso já me ajudou bastante [...] Agora mesmo sábado a gente vai ter um dia de... como é que é, de lazer pra nós entendeu? Com fotógrafo pra gente sair, só o grupo de louvor, aí sempre tem janta. [...] Aí a janta assim é na casa do líder de jovens, aí tem reuniões. (Rebeca, abril de 2018).

Rebeca participa de um grupo de louvor e junto com os demais integrantes do grupo estão gravando alguns hinos que publicam no Facebook e pretendem futuramente criar um canal no Youtube também para divulgação destes hinos. Em abril de 2018 Rebeca estava muito contente, pois passou a receber convites para cantar em outras igrejas. Sobre isso, disse que: *Eu não pensava tanto nisso mas agora eu tô investindo muito nessa parte da... que eu tô cantando e isso também cresce, entendeu? Digo: não pra mim né, pra Deus primeiramente, mas, tipo daqui um tempo a gente vai melhorando né, as coisas.*

Quando nos conhecemos, Rebeca queria ser advogada, segundo ela, para *ajudar também a sociedade a defender os direitos*. No entanto, seu envolvimento com a igreja se desenvolveu a tal ponto que o projeto relativo a uma graduação em direito foi colocado em segundo plano. Disse-me que já não era algo tão importante quanto *seguir louvando a Deus*. Perguntei então a Rebeca se ela vislumbrava uma carreira profissional na música gospel e ela respondeu: *Assim... não, não tanto né, é mais uma realização espiritual.*

Sérgio trabalha o dia todo, de segunda a sábado e estuda a noite, por isso, só consegue frequentar os cultos da Assembleia de Deus aos domingos e, sempre que pode participa de um estudo bíblico com um evangelista⁴⁵ às duas horas da madrugada, pois, segundo ele, esse é o único horário que dispõe. Neste estudo bíblico, Sérgio foi orientado a *pedir a Deus insistentemente em oração aquilo que quisesse*. Ele conta que assim o fez e é a

⁴⁵ Pessoa vinculada à igreja evangélica cuja missão é proclamar o evangelho.

isso que atribui seu ingresso na faculdade. Ele completa: *coloco Deus na frente de tudo, quando tô desanimado acordo e vou orar*. Isso mais uma vez me reporta ao trabalho de Silva (2017) quando esta afirma que:

É simples compreender que há uma relação intensa entre o pastor e os receptores da mensagem, ou seja, os fiéis. Na sua pregação ele serve de exemplo para os demais, não por seu carisma, benevolência ou mansidão, mas por fazer crer que será um vitorioso profissionalmente, e isso tem ressonância numa parcela de fiéis que busca se auto afirmar e realizar seus sonhos (SILVA, 2017, p.116).

Daniel, em nosso primeiro encontro, queria ser “obreiro⁴⁶”. *Já tentei, quis ser obreiro mas... eu acho que não é pra mim não. Eu tentei várias vezes já*. Ele me explicou que para ser obreiro é preciso apenas *ter fé, ter uma vida nova em Jesus Cristo*. Num encontro em abril de 2018, estava convicto de não mais tentar ser obreiro, segundo ele:

Eu tenho medo de ir nessa fé, não tem? E cair de novo. Aí eu não quero ficar nessa de ficar caindo e levantando. Não, eu prefiro acreditar em meu Deus que Ele existe e confiar nele, só isso. Eu pedi pra Ele, que era pra Ele tipo... Fazer de mim a vontade dele mas eu não sei como. Mas eu não quero ser obreiro, pastor... tipo eu posso ser até evangelista mas eu não posso, não quero ser obreiro nem pastor, por que eu sei que eu vou pecar. (Daniel, abril de 2018).

Entre os jovens interlocutores, ser praticante de uma religião possui peculiaridades interessantes que incentivam um estudo à parte sobre o tema. Aqui, no entanto, integra um conjunto de ações que refletem as estratégias utilizadas pelos jovens indígenas para se estabelecerem na cidade melhor e mais rápido. Observei que na cidade os jovens, deixaram de ser apenas os frequentadores eventuais de outrora, agora eles integram grupos e ocupam funções dentro da igreja. Dessa forma, constata-se que para além dos projetos referentes a um futuro profissional que motivaram o deslocamento, estes jovens estabeleceram junto às igrejas, novos projetos que perpassam não mais a educação escolar e sim a fé.

Como tem sido mostrado ao longo deste trabalho, os jovens pesquisados chegam na cidade com grandes expectativas e, a princípio se deparam com uma gama de dificuldades. Fragilizados, Daniel, Sérgio e Rebeca encontraram na igreja o apoio que necessitavam para superar alguns de seus problemas. Isto porque, a igreja os inseriu em grupos nos quais passaram a desenvolver novas atividades, conforme vimos anteriormente, na fala da Rebeca. Lá conheceram novas pessoas, algumas da mesma idade com quem desenvolvem juntos, além das atividades religiosas, atividades de lazer que ajudam a aliviar a saudade de seu povo.

⁴⁶ Função ocupada por membro da Igreja, geralmente prestam assistência ao pastor e são uma espécie de exemplo para os demais fiéis.

Outras são pessoas mais velhas que orientam sobre como viver na cidade, dão conselhos relativos aos estudos, trabalho e relacionamentos amorosos, e se tornam referência especialmente em momentos de maiores fragilidades.

Em vias de conclusão deste capítulo, ressalto que é interessante notar que os interlocutores da pesquisa optaram por estudar na capital mesmo com a série em curso sendo oferecida na comunidade. O mesmo foi observado por Sá (2009), em pesquisa que realizou entre os Ramkokamekrá-Kanela em Barra do Corda - MA. A princípio, compreendi essa característica como algo controverso diante de todo o histórico de luta e conquista desse povo por educação diferenciada em suas próprias comunidades. O aprofundamento do estudo, porém, demonstrou que, para estes jovens, estar na cidade significa muito mais que dispor de uma educação escolar com mais qualidade ou cursar uma graduação com vistas ao mercado de trabalho. Eles almejam um status social diferenciado, alcançado pela conquista que estudar na cidade representa. Percebi isso nas narrativas destes jovens sobre as visitas que fazem às suas comunidades em períodos de férias ou feriados prolongados, quando são recebidos pelos membros da comunidade de maneira especial, com um respeito que demonstra apreço pela história desses jovens.

Sobre o tratamento que os indígenas da comunidade hoje lhe dedicam, Daniel diz: *hoje, onde eu chego por lá... hum, todo mundo me trata igual filho deles!*. Com Ilson, não é diferente, ele se tornou uma referência e como mencionado anteriormente, faz uso da palavra nas assembleias de sua comunidade para incentivar outros jovens a também investirem nos estudos.

Com maior ou menor intensidade, os primeiros meses em Boa Vista foram repletos de tensões que denominei período de instabilidade, fossem elas emocionais, sociais ou financeiras. Com exceção de Amália, todos atingiram um nível de estabilidade e continuam acreditando e lutando pela conquista de seus projetos. Neste processo de conquistar a estabilidade na cidade, as redes de contato - formadas por diferentes pessoas e instituições, adquiriram especial importância, com destaque para as igrejas e todo um amparo e direcionamento que ela proporciona.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo é resultado de um trabalho de campo realizado entre os meses de julho de 2017 e abril de 2018 junto a seis jovens indígenas que se deslocaram de suas comunidades para estudar em Boa Vista. A reflexão promovida demonstrou que o termo juventude pode assumir um caráter bastante particular quando se trata dos povos indígenas. Foi possível perceber, por exemplo, que para os interlocutores desta pesquisa, a juventude corresponde à fase da vida que se inicia quando finda a infância e se estende até a conquista da estabilidade financeira, quando então, ingressarão na fase adulta.

A utilização das narrativas destes jovens como método de pesquisa demonstrou que não só os mais velhos têm o que contar, mas também os jovens querem ser ouvidos. As experiências destes jovens são significativas e integram as memórias de um passado que, embora relativamente recente, são relevantes para o conhecimento da realidade de um indivíduo, de um povo e das relações que estes estabelecem com a sociedade da qual fazem parte.

O deslocamento aqui analisado corresponde ao processo que se iniciou ainda na comunidade com a construção de um projeto que levou à decisão pela saída do lugar e segue até a chegada e fixação na cidade. Compreendo, no entanto, que este deslocamento ainda se encontra em processo e se concretizará apenas quando estes jovens, após alcançarem a formação almejada, retornarem para suas comunidades, pois, segundo as narrativas demonstraram, esta é a etapa final de seus atuais projetos de vida. A partir daí, é possível também concluir que o vínculo destes jovens com a cidade se mostra passageiro, apenas um meio para atingir seus objetivos, em virtude - entre outras questões-, da falta de oportunidade para concretizá-los na própria comunidade.

Na tentativa de compreender em que medida o deslocamento de jovens indígenas para Boa Vista é, de fato, motivado pela busca de educação escolar, tracei um breve histórico que demonstra a educação escolar indígena desde o período em que foi imposta pelos monges beneditinos até contemporaneamente, quando a educação escolar se tornou uma das principais bandeiras de luta do movimento indígena local e certamente, nacional. Em seguida, as narrativas demonstraram que a demanda por educação escolar não dá conta de explicar sozinha as motivações para o deslocamento e deve ser compreendida como um meio para conseguir realizar seus projetos, voltar para a comunidade e ajudar o seu povo. Percebi que uma diversidade de outros motivos favorecem este fenômeno. Notei, por exemplo, que estes

jovens buscam um status social diferenciado em relação ao que suas comunidades podem oferecer e que o simples fato de terem se deslocado para estudar na cidade já aparece em seus relatos como indicador desse status social diferenciado na comunidade. A ocupação de cargos públicos compreendidos por eles como importantes e a aquisição de bens normalmente acessíveis aos não indígenas povoam seus imaginários e motivam a vinda para a cidade. Para alguns dos jovens que integram minha pesquisa, penso que os conflitos que os afligiam na comunidade representem o mais significativo incentivador de seus deslocamentos para a cidade.

Como visto nesta dissertação, a etnologia de Roraima demonstra que o deslocamento indígena nesta região pode ser pensado em parte como reflexo da própria organização social indígena e em parte como resultado de uma situação de contato. Enquanto reflexo da organização social indígena estes deslocamentos são motivados por causas que vão desde explorar recursos naturais localizados fora dos limites da comunidade até evitar conflitos no grupo por meio da cisão. Enquanto resultado de uma situação de contato, a escravização, a política de aldeamento e a demanda por educação escolar constam das causas dos deslocamentos indígenas registrados na região.

Uma vez na cidade, estes jovens vivem um período de instabilidade emocional, financeira e social que precisa ser superado para que possam fundar uma estrutura capaz de dar sustentação ao desenvolvimento de seus projetos. Para isso, utilizam diversas estratégias como a busca de autonomia financeira e a inserção em grupos que trazem uma espécie de apoio, segurança e conforto. Dessa maneira, vão estabelecendo aos poucos, uma rede de relações composta por familiares, amigos e algumas instituições que prestam diferentes formas de apoio.

Para finalizar, destaco que os jovens que participaram do estudo não expressaram um discurso político posicionado, porém, penso que, inevitavelmente, esses deslocamentos são formas de resistência, pois, cada uma das narrativas se constrói a partir de um determinado contexto histórico e sócio-político. Assim sendo, cada um destes jovens é fruto de uma longa trajetória de luta por terra, por educação, por respeito. Dessa forma, consciente ou inconscientemente, dão continuidade à escrita dessa história ao transpor as barreiras impostas pelos limites geográficos das comunidades em busca de direitos capazes de conferir tanto a eles próprios quanto a seu povo, dignidade, felicidade, poder.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, José Agnelo Alves Dias de. **Indigenização da Cidade**: Etnografia do circuito Sateré-Mawé em Manaus-AM e arredores. 2012. 192p. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

ANDRELLO, Geraldo. **Cidade do índio**: transformações e cotidiano em Iauaretê. São Paulo: UNESP; Rio de Janeiro: NUTI, 2006. 448 p.

BARROS, Maria Cândida Drumond Mendes. A missão Summer Institute of Linguistics e o indigenismo latino-americano: história de uma aliança (décadas de 1930 a 1970). **Revista de Antropologia-USP**, São Paulo, V. 47, n. 1, p. 45-85, 2004.

BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**: magia e técnica, arte e política. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 2010. v. 1. p. 197-221.

BERNAL, Roberto Jaramilo **Índios urbanos**: processo de reconformação das identidades étnicas indígenas em Manaus. Manaus: EDUA, 2009. 334 p.

BEVILAQUA, Camila. A Aldeia Vertical: mistura indígena na cidade do Rio de Janeiro. **Mundo Amazônico**, v.8, 49-70. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.15446/ma.v8n2.64491>>. Acesso em: 11 jun. 2018.

BOURDIEU, Pierre. A “juventude” é só uma palavra. In: BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Lisboa: Fim de século, 2003. p. 151-162.

_____. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004. 234 p.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 18 abr. 2017.

_____. Decreto-lei n. **5.051, de 19 de abril de 2004**. Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Brasília, DF, 19 abr. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm>. Acesso em: 06 jan. 2018.

_____. Decreto-lei n. 736, de 06 de abril de 1936. Aprova, em caráter provisório, o Regulamento do Serviço de Proteção aos Índios. Diário Oficial da União - Seção 1 – Rio de Janeiro, RJ, 7 mai. 1936. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-736-6-abril-1936-472619-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 14 dez. 2017.

_____. Decreto-lei n. 8.072, de 20 de junho de 1910. Cria o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais e aprova o respectivo regulamento. Diário Oficial - Rio de Janeiro, RJ, 24 jun. 1910. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8072-20-junho-1910-04520-publicacaooriginal-58095-pe.html>>. Acesso em: 14 dez. 2017.

_____. Decreto n. 26, de 04 de fevereiro de 1991. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0026.htm>. Acesso em: 10 mar. 2018.

_____. Lei 5.371, de 05 de dezembro de 1967. Autoriza a instituição da Fundação Nacional do Índio e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5371.htm>. Acesso em: 29 dez. 2017.

_____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 20 jan. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: LACED/Museu Nacional, 2006. 224 p.

_____. Resolução CEB n. 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2017.

_____, RORAIMA. Resolução, n. 41, 2003. Estabelece normas sobre criação e funcionamento da Escola Estadual Indígena, autorização e reconhecimento de cursos, no âmbito da Educação Básica no Estado de Roraima. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/5868130/pg-7-diario-oficial-do-estado-de-roraima-doerr-de-05-02-2003>>. Acesso em: 13 out. 2016.

BURGOS, Nadia Evelyn. **Trajetórias migratórias e redes sociais**: a mobilidade espacial de professores universitários argentinos para Florianópolis (SC). 2009. 136p. Dissertação

(Mestrado em Geografia) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

CALÁVIA SÁEZ, Oscar. Autobiografia e sujeito histórico indígena. **Novos Estudos**, São Paulo, n. 76, p. 179-195, nov. 2006.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **Urbanização e tribalismo**: A integração dos índios Terena numa sociedade de classes. Rio de Janeiro: Zahar, 1968. 237 p.

CASTRO POZO, Maritza Urteaga; ÁLVAREZ, García; FERNANDO, Luis. Juventudes étnicas contemporâneas em Latinoamérica. **Cuicuilco**, México, v. 22, n. 62, pp. 7-35, jan./abril, 2015. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35138082002>>. Acesso em: 11 Out. 2017.

CAVALCANTE, Olendina de Carvalho. **A política da memória Saporá**. Manaus: EDUA, 2012. 203 p.

CIRINO, Carlos Alberto Marinho. **A "boa nova" na língua indígena**: contornos da evangelização dos Wapishana no século XX. Boa Vista: EDUFRR, 2008. 261p.

_____. Os índios citadinos de Boa Vista/RR: Migração, desafios e desencanto. In: LIMA, Carmen Lúcia Silva; CIRINO, Carlos Alberto Marinho (Org.). **Moradores da Maloca Grande: reflexões sobre os indígenas no contexto urbano**. Boa Vista: EDUFRR, 2016. p. 87-105.

DURKHEIM, Émile. **As formas elementares da vida religiosa**: O sistema totêmico na Austrália. São Paulo: Martins Fontes, 1996. 609 p.

EGGERATH, D. Pedro. **O valle e os índios do Rio Branco**. Rio de Janeiro: Typografia Universal, 1924. 77 p.

FARAGE, Nádia. **As muralhas dos sertões**: os povos indígenas no Rio Branco e a colonização. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991. 197.

_____. Instruções para o presente: os brancos em práticas retóricas Wapishana. In: ALBERT, Bruce; RAMOS, Alcida Rita. (Org.). **Pacificando o Branco**: cosmologias do contato no Norte-Amazônico, São Paulo: UNESP, 2002. p. 507-531.

FARAGE, Nádia; SANTILLI, Paulo. Estado de sítio: territórios e identidades no vale do rio Branco. In: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. (Org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 267-278.

FERRI, Patricia. **Achados ou Perdidos?** A imigração indígena em Boa Vista. Goiânia: MLAL. 1990. 96 p.

FRANK, Nelita. **A experiência de mulheres indígenas Wapichana e Macuxi em deslocamentos na fronteira Brasil-Guyana:** Um estudo sobre gênero e narrativas Autobiográficas. 2014. 96p. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Fronteiras) – Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteiras, Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2005. 253 p.

GENNEP, Arnold Van. **Os ritos de passagem**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. 184 p.

GOULART, Ana Caroline. **Experimental, contestar e refazer-se:** caminhos de *sonhos* e enfrentamentos percorridos por acadêmicos Kaingang e Guarani na Universidade Estadual de Londrina – PR. 2014. 193p. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro Editora, 2015. 197 p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (Brasil). **Os indígenas no Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf. Acesso em: 27 dez. 2016.

_____. **Brasil em síntese**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rr/boa-vista/panorama>>. Acesso em: 27 mar. 2017.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. Povos Indígenas do Brasil. Perguntas frequentes. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Perguntas_frequentes>. Acesso em: 19 jun. 2018.

_____. Terras Indígenas no Brasil. Disponível em: <<https://terrasindigenas.org.br/pt-br/>>. Acesso em: 30 nov. 2017.

_____. Povos Indígenas no Brasil. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/>>. Acesso em: 22 ago. 2017.

KOCH-GRÜNBERG, Theodor. **A distribuição dos povos entre rio Branco, Orinoco, rio Negro e Yapurá**. Manaus: INPA, EDUA, 2006a. 151 p.

_____. **Do Roraima ao Orinoco**: observações de uma viagem pelo norte do Brasil e pela Venezuela durante os anos de 1911 a 1913. São Paulo: UNESP, 2006b. v. 1. 374 p.

KOFES, Suely. Narrativas biográficas: que tipo de antropologia isso pode ser? In: Kofes, Suely; MANICA, Daniela. (Org). **Vida e grafias**: narrativas antropológicas, entre biografia e etnografia. Rio de Janeiro: Lamparina e FAPERJ, 2015. p. 30-39.

LIMA, Carmen Lúcia Silva; SOUZA, Aglaia Barbosa. Mapeamento social dos indígenas de Boa Vista (RR) In: LIMA, Carmen Lúcia Silva; CIRINO, Carlos Alberto Marinho (Org.). **Moradores da Maloca Grande: reflexões sobre os indígenas no contexto urbano**. Boa Vista: EDUFRR, 2016. p. 19-41.

MAIA, Delta Maria de Souza. **Os Wapixana na Serra da Moça**: entre o uso e desuso das práticas cotidianas (1930/1990). Boa Vista: EDUFRR, 2014. 136 p.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Os Argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo: Abril Cultural, 1976. 424 p.

MAXIMIANO, Claudina Azevedo. Adolescentes e jovens indígenas: contexto social e participação política no Rio Negro. **Revista Juventude e Políticas Públicas**. v. 1, n. 1, dez. 2014. Disponível em: <http://revistasnj.ibict.br/ojs_snj/index.php/snj/article/view/CLAUDINA%20MAXIMIANO> Acesso em: 21 nov. 2018.

MELIÀ, Bartolomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979. 91 p.

MEYER, Alcuino, d. **alcuino meyer o.s.b. 1895 – 1985**. Rio de Janeiro: Mosteiro de São Bento, [19--].

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Sistema de Gestão da Bolsa Permanência. Disponível em: <<http://sisbp.mec.gov.br/primeiro-acesso>> Acesso em: 09 fev. 2018.

MINISTÉRIO DAS CIDADES. Programa Minha Casa Minha Vida. Disponível em: <<http://www.cidades.gov.br/habitacao-cidades/programa-minha-casa-minha-vida-pmcmv/o-que-e>> Acesso em: 09 fev. 2018.

MONGIANO, D. Aldo. **Documento sobre a realidade indígena de Roraima**. Boa Vista: Prelazia de Roraima. 1978. 2 p.

NUNES, Eduardo Soares. Aldeias Urbanas ou Cidades Indígenas? Reflexões sobre índios e cidades. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 9-30, jan./jun. 2010.

OLIVEIRA, Luiz Antonio de; NASCIMENTO, Rita Gomes do. Roteiro para *uma* história da educação escolar indígena: notas sobre a relação entre política Indigenista e educacional. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 765-781, jul.-set. 2012.

OLIVEIRA, Natália Araújo de. Ser Xavante, morar e estudar na cidade: os Xavante em Nova Xavantina/MT. **Patrimônio e Memória**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 235-253, jul./dez. 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural**. 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>> Acesso em: 02 jan. 2017.

ORTIZ, Renato. Anotações sobre religião e globalização. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 16, n. 47, p. 59-74, out. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v16n47/7720.pdf>>. Acesso em: 01 jun. de 2018.

ORTNER, Sherry B. Poder e projetos: Reflexões sobre a agência. In: GROSSI, Miriam Pillar; ECKERT, Cornelia; FRY, Peter Henry. (Org.). **Conferências e diálogos: saberes e práticas antropológicas**. Blumenau: Nova Letra, 2007. 284 p.

PALADINO, Mariana. **Estudar e experimentar na cidade: trajetórias sociais, escolarização e experiência urbana entre “jovens” indígenas Ticuna, Amazonas**. 2006. 352p. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

PALMEIRA, Moacir; ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **A invenção da migração: projeto emprego e mudança socioeconômica no Nordeste (Relatório de Pesquisa)**. Rio de Janeiro: Museu Nacional, 1977.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

PONTE, Laura Arlene Saré Ximenes. A população indígena da cidade de Belém, Pará: alguns modos de sociabilidade. **Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Cienc. Hum**, Belém, v. 4, n. 2, p. 261-275, mai./ago. 2009.

PROGRAMA JOVEM APRENDIZ. Tudo sobre o Programa. Disponível em: <<https://jovemaprendizbr.com.br/programa-jovem-aprendiz-tudo-sobre/>> Acesso em: 09 fev. 2018.

REPETTO, Maxim. A educação escolar indígena em Roraima: o processo histórico e as demandas atuais por ensino médio. In: SCHERER, Elenise; OLIVEIRA, José Aldemir (Org.). **Amazônia: território, povos tradicionais e ambiente**. Manaus: EDUA, 2009. p. 52-81.

_____. **Roteiro de uma etnografia colaborativa**: as organizações indígenas e a construção de uma educação diferenciada em Roraima. 2002, 296p. Tese (doutorado em Antropologia Social) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização**: a integração das populações indígenas no Brasil moderno. São Paulo: Companhia das letras, 1996. 559 p.

RICE, Hamilton. **Exploração na Guiana Brasileira**. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 1978. 63 p.

RIVIÈRE, Peter. **O indivíduo e a sociedade na Guiana**: um estudo comparativo da organização social ameríndia. São Paulo: Edusp, 2001. 158 p.

SÁ, Rodolpho Rodrigues de. **“Nunca deixamos de ser índio”**: Educação escolar e experiência na(da) cidade entre os Ramkokamekrá-Kanela. 2009. 237p. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

SANTILLI, Paulo. **Fronteiras da república**: história e política entre os Macuxi no vale do Rio Branco. São Paulo: FAPESP, 1994. 119 p.

_____. “Os Filhos da Nação”. **Revista de Antropologia**. São Paulo, (30/31/32), p. 427-456, 1989.

SAYAD, Abdelmalek. **A imigração ou os paradoxos da alteridade**. São Paulo: Edusp, 1998. 299 p.

SILVA, Raimunda Nonata Nunes da. **Estranhezas e impasses no campo religioso manauara**: Um estudo de caso de duas igrejas Neopentecostais. 2017. 162p. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Museu Amazônico, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

SOARES, Weber. **Da metáfora à substância**: redes sociais, redes migratórias e migração nacional e internacional em Valadares e Ipatinga. 2002. 344p. Tese (Doutorado em Demografia) - Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos de. O governo dos índios sob a gestão do SPI. In: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. (Org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 155-172.

_____. Sobre tutela e participação: povos indígenas e formas de governo no Brasil, Séculos XX/XXI. **Mana**, Rio de Janeiro, n. 2, p425-457, 2015.

STRATHERN, Marilyn. O efeito etnográfico. In: FERRARI, Florencia. **O efeito etnográfico e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2014. p. 345-405.

TURNER, Victor Witter. **O processo ritual**: estrutura e anti-estrutura; Petrópolis: Vozes, 1974. 245p.

VIEIRA, Jaci Guilherme. **Missionários, fazendeiros e índios em Roraima**: a disputa pela terra – 1777 a 1980. 2003. 266p. Tese (Doutorado em História do Brasil) – Programa de pós-graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

WIRTH, Louis. O urbanismo como modo de vida. In: VELHO, Otávio Guilherme. (Org.). **O fenômeno urbano**. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973. p. 90-113.