

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA - UERR
INSTITUTO FEDERAL DE RORAIMA - IFRR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

**DESLOCAMENTOS DE MULHERES MAKUXI E WAPICHANA:
APROPRIAÇÃO DOS CONHECIMENTOS ESCOLARES E RELAÇÕES
DE GÊNERO (BRASIL-GUYANA)**

MARY JANE BARRETO DE SOUZA

Dissertação
Mestrado em Educação

Boa Vista/RR,
Dezembro de 2021



MARY JANE BARRETO DE SOUZA

**DESLOCAMENTOS DE MULHERES MAKUXI E WAPICHANA:
APROPRIAÇÃO DOS CONHECIMENTOS ESCOLARES E RELAÇÕES
DE GÊNERO (BRASIL-GUYANA)**

Dissertação apresentada ao Mestrado Acadêmico da Universidade Estadual de Roraima e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Raimunda Gomes da Silva.

BOA VISTA-RR
2021

Copyright © 2021 Mary Jane Barreto de Souza

Todos os direitos reservados. Está autorizada a reprodução total ou parcial deste trabalho, desde que seja informada a **fonte**.

Universidade Estadual de Roraima – UERR
Coordenação do Sistema de Bibliotecas
Multiteca Central
Rua Sete de Setembro, 231 Bloco – F Bairro Canarinho
CEP: 69.306-530 Boa Vista - RR
Telefone: (95) 2121.0946
E-mail: biblioteca@uerr.edu.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S729d Souza, Mary Jane Barreto de.

Deslocamentos de mulheres makuxi e wapichana: apropriação dos conhecimentos escolares e relações de gênero (Brasil-Guyana). / Mary Jane Barreto de Souza. – Boa Vista (RR) : UERR, 2021.

97 f. : il. Color 30 cm.

Dissertação apresentada ao Mestrado Acadêmico da Universidade Estadual de Roraima (UERR) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação sob a orientação da Profa. Dra. Raimunda Gomes da Silva.

1. Educação Escolar Indígena 2. Deslocamentos 3. Interculturalidade 4. Gênero I. Silva, Raimunda Gomes da (orient.) II. Universidade Estadual de Roraima – UERR III. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFRR IV. Título

UERR.Dis.Mes.Edu.2021

CDD – 371.97

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária
Letícia Pacheco Silva – CRB 11/1135 – RR.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Mary Jane Barreto de Souza

Dissertação apresentada ao Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual de Roraima e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 18/12/2020

Banca Examinadora



Profª. Dra. Raimunda Gomes da Silva
Orientadora



Profª. Dra. Roseli Bernardo Silva dos Santos
Membro Titular Interno



Profª. Dra. Raimunda Maria Rodrigues Santos
Membro Titular Externo



Profª. Dra. Leila Maria Camargo
Membro Suplente Interno

Profª. Dr. Jonildo Viana dos Santos
Membro Suplente Externo

DEDICATÓRIA

Dedico (in memoriam), a minha mãe Marlene Barreto de Souza, que tinha o sonho que todos os filhos estudassem. Infelizmente não pode estar presente neste momento tão feliz da minha vida, mas que me incentivou e me abençoou para que hoje eu estivesse aqui.

Dedico (in memoriam), ao Profº. Drº. Devair Fiorotti, que tive a oportunidade de ser sua aluna durante o mestrado e que pode compartilhar conhecimentos sobre a educação escolar indígena.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela proteção, pelas bênçãos que têm concedido ao longo da minha vida, por ter me dado sabedoria e me guiado durante toda a trajetória do Mestrado.

A minha orientadora Prof^a. Dr^a. Raimunda Gomes da Silva, por ter aceitado comigo o desafio de refletir sobre educação, interculturalidade e relações de gênero na educação escolar indígena de Roraima, sem esta parceria e sua orientação esta dissertação não seria possível. Pela paciência, incentivo e por todas as contribuições na escrita da dissertação. Grata por sua amizade e por ter tido a oportunidade de conhecê-la.

Aos(às) professores(as) do PPGE/UERR-IFRR, pela contribuição durante esse árduo processo de formação. Em especial a professora Maristela, por seu acolhimento e motivação durante as aulas.

Aos(às) professores(as) doutores(as); Jonildo Viana dos Santos, Roseli Bernardo Silva dos Santos, Raimunda Maria Rodrigues Santos, pelas contribuições na qualificação do projeto.

Não poderia deixar de agradecer a amizade e o carinho dos meus colegas da turma do mestrado, em especial aquelas que se tornaram minhas amigas; Graciete, Marquisa e Missiane, por todo apoio e incentivo que me deram, e que juntas compartilhamos tantos momentos de alegrias durante o decorrer das aulas e na viagem a Manaus.

Aos (às) meus irmãos e minhas irmãs pela força e incentivo, em especial as minhas irmãs Mary Sheila, Marineide e ao meu cunhado Pedro.

A minha filha que me motiva e me dá forças para continuar a minha trajetória dos estudos.

Ao meu companheiro Rafael, pelo apoio, motivação e incentivo durante o mestrado.

A minha cunhada Carmen pelo carinho e apoio.

Ao meu amigo Leandro Guilherme, professor e Tuxaua da comunidade Raimundão I, pelo carinho, amizade e por todo o apoio para a realização da pesquisa na comunidade Raimundão I.

Ao seu José, dona Alexandrina e sua família por ter me acolhido em sua casa durante a realização da minha pesquisa na comunidade Raimundão I, além do grande apoio.

Dedico em especial meu agradecimento ao povo Makuxi e Wapichana da comunidade Raimundão I, que me deram apoio para a realização da pesquisa, principalmente as mulheres que fizeram parte desse trabalho, por quem tenho muito carinho.

Ao meu amigo Vanderson por ter sido meu cinegrafista e assistente durante a realização da pesquisa de campo. A minha amiga Bruna pelo apoio e por ter feito aquelas comidas gostosas durante a realização das entrevistas na comunidade Raimundão I.

A minha amiga Noêmia, pelo carinho, amizade, força e apoio durante a escrita da dissertação.

Ao amigo prof^o. Dr^o. Geisel pela ajuda com as referências e sugestões de leituras sobre a educação escolar indígena.

Por fim, agradeço a toda a minha família, em especial a minha avó Leonia Makuxi de Pinho, pelo carinho, motivação e pelas orações, que através de sua trajetória de vida, me motiva a pesquisar sobre as mulheres indígenas Makuxi de Roraima.

A todos vocês muito obrigado, de todo o meu coração.

Precisamos pensar nossas crianças
como parte do presente. Se não fizermos
assim estaremos destruindo o futuro.

Gersem Baniwa

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo analisar os processos de deslocamentos e a apropriação dos conhecimentos escolares de mulheres indígenas Makuxi e Wapichana entre Brasil e Guyana, especialmente na Comunidade Raimundão I. Busca-se analisar os significados dos deslocamentos, o processo de construção e reconstrução das identidades étnicas e de gênero, no sentido de discutir o papel da escola nesse processo de construção e reconstruções da identidade étnica e de gênero, ou seja, como as relações de gênero se reposicionam nesse ambiente, o que mudou na vida destas mulheres, em que medida a educação escolar indígena brasileira contribuiu com estas mudanças. Tem como principal fonte a História Oral a partir de narrativas de sete mulheres indígenas discentes da educação de jovens e adultos, feita por meio de um roteiro de entrevista semiestruturada em forma de trajetórias. Os resultados revelam que as experiências de deslocamentos e a apropriação dos conhecimentos escolares da comunidade Raimundão I favoreceram possibilidades de melhores condições de vida, conquista da autonomia e liberdade para essas mulheres indígenas discentes. Sendo construídas novas intersecções de gênero, possibilidades e identidades. Podemos perceber a atuação e acolhimento da Escola Estadual Eurico Mandulão com a proposta de educação intercultural, favorecendo a reafirmação das identidades étnicas e o reconhecimento de consolidação da Educação escolar indígena, mas também foi suscitada nas narrativas das mulheres a necessidade de dar atenção especial às questões de gênero, coibir a violência contra a mulher e proporcionar uma educação intercultural com igualdade de gênero.

Palavras-chaves: educação escolar indígena; deslocamentos; interculturalidade; gênero.

ABSTRAT

This work research has an objective to analyze the processes of displacement and the contribution that Brazilian education system has on Makuxi and Wapichana indigenous women of Brazil and Guyana. The research was done at a small Brazilian indigenous community of Raimundao I. The specific objective is to analyze the meaning of displacement, the processes of construction and reconstruction of ethnic identity and gender. To confirm how the relations of gender has spread out on their environment. To corroborate the impact that the education system has in the lives of these women. The semi structured narrative stories of the research were 7 women, both young and old, student of the education system. The results showed that experiences of displacement and the contribution of the education system in the small community was a positive impact in their lives, it favours the possibility of a better live condition and acquisition of independency. For instance, a State school Eurico Mandulao work with a proposal of intercultural education that favours the reaffirmation of ethnic identities. The school recognizes the consolidation of indigenous education. Moreover, the women studied in the research mentioned that special attention must be given to relations of gender and gender equality so that can help curb or suppress violence against women.

Key words; indigenous schooling education; displacement; intercultural; gender.

LISTA DE IMAGEM

FIGURA 1 – MAPA DA TERRA INDÍGENA RAIMUNDÃO.....	6
FIGURA 2 – MALOCÃO DA COMUNIDADE.....	55
FIGURA 3 – SALAS DE AULA DA COMUNIDADE.....	56

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EJA	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
FUNAI	FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO
IFRR	INSTITUTO FEDERAL DE RORAIMA
LDB	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA
ISA	INSTITUTO SÓCIO AMBIENTAL
OMIR	ORGANIZAÇÃO DAS MULHERES INDÍGENAS DE RORAIMA
OPIRR	ORGANIZAÇÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS DE RORAIMA
PPGE	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UERR	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA
UFRR	UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
PPP	PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO
BNCC	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
1. HISTÓRICO DOS POVOS INDÍGENAS NA AMAZÔNIA. DESLOCAMENTO ENTRE BRASIL E GUYANA: OS MAKUXI E OS WAPICHANA.....	8
1.1. Os Makuxi e os Wapichana.....	12
1.2. O processo de deslocamento das mulheres na Amazônia.....	16
2. TRAJETÓRIA DAS MULHERES INDÍGENAS: PROCESSO DE DESLOCAMENTOS E SUBJETIVIDADE.....	19
2.1 As personagens da pesquisa e suas subjetividades.....	21
2.2 Trajetórias das mulheres: perfis biográficos.....	29
2.3 Trajetórias das mulheres: o que querem essas mulheres?.....	40
3. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: A PERSPECTIVA DA INTERCULTURALIDADE.....	49
3.1 Princípios da educação intercultural.....	51
3.2 Contexto de Roraima: proposta pedagógica da escola.....	54
3.3 Interculturalidade e Relações de gênero.....	64
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	71
REFERÊNCIAS.....	74
APÊNDICES.....	80

INTRODUÇÃO

O interesse em pesquisar a temática indígena foi influenciado por questões subjetivas, pois sou indígena da etnia Makuxi, da comunidade indígena do Caju, Terra Indígena Raposa Serra do Sol, localizada no município de Uiramutã, onde nasci e permaneci até o ano em que vim morar na cidade de Boa Vista.

Ser indígena, o que implica em toda experiência e vivência na comunidade, me despertou o interesse de construir uma pequena trajetória de estudo acerca dos povos indígenas de Roraima. Iniciada na graduação de Licenciatura em História na Universidade Federal de Roraima, e retomado na Especialização em História da Amazônia na Universidade Estadual de Roraima. Ambas as pesquisas foram realizadas na comunidade indígena do Raimundão I, pois na mesma residem indígenas envolvidos no processo de deslocamento, dos quais recebi amplo apoio para realizar minhas investigações.

Ser mulher, docente e indígena implicou no interesse na pesquisa, dessa maneira ao ingressar no Mestrado em Educação surgiu o interesse em pesquisar sobre as mulheres indígenas dentro do espaço escolar. Neste contexto a pesquisa aborda os deslocamentos de mulheres indígenas na fronteira Brasil-Guyana, mas dentro de uma perspectiva de gênero com foco sobre as questões educacionais, particularmente para a experiência de mulheres indígenas discentes na escola Estadual Indígena Eurico Mandulão, frente aos processos de apropriação do espaço escolar nas fronteiras Brasil-Guyana, e a questões referentes à identidade enquanto mulher indígena na relação com a educação e o deslocamento, no sentido de analisar o que mudou na vida destas mulheres com a experiência na fronteira brasileira.

A problemática da pesquisa, tem como ponto norteador, identificar o que mudou na vida destas mulheres e em que medida a educação escolar indígena brasileira contribuiu com estas mudanças?

Desta maneira, o objetivo geral da pesquisa será analisar os processos de deslocamentos entre Brasil e Guyana, de mulheres indígenas Makuxi e Wapichana, buscando compreender como ocorrem os processos de construção e reconstrução das identidades indígenas e de gênero, assim como o processo de apropriação dos conhecimentos escolares.

Os objetivos específicos, por sua vez, estão alocados nos seguintes eixos: Analisar os significados dos deslocamentos para o processo de construção e reconstrução nas identidades étnicas e de gênero; compreender como ocorrem os processos de apropriação dos conhecimentos escolares, discutir o papel da escola na construção e reconstruções da identidade étnica; verificar como as relações de gênero se desdobram nesse ambiente. Identificar as subjetividades de gênero nos processos de deslocamento e apropriação dos conhecimentos escolares e da comunidade Raimundão I.

Por isso a necessidade de pesquisar na perspectiva de gênero, no sentido de conhecer os processos de deslocamentos vivenciados pelas mulheres indígenas Macuxi e Wapichana entre as fronteiras, de forma que sejam identificados os desafios e possibilidades de apropriação de conhecimentos escolares, práticas, saberes, costumes e experiências entre povos que habitam, originalmente, diferentes parte de um mesmo território indígena. Todos estes componentes, tendo como pano de fundo o ambiente fronteiriço e a prática dos deslocamentos. Buscamos, com isso, demarcar as discussões acerca dos (re) posicionamentos dos papéis masculinos e femininos dentro do processo de deslocamento e da apropriação da educação escolar indígena. De modo específico, na vida das mulheres indígenas discentes.

Em consonância com os processos de apropriação da escola por parte de alunas indígenas, da Educação de Jovens e Adultos (EJA), destaca-se a importância de um debate sobre apropriação do conhecimento e do espaço escolar, levando em consideração quem são essas alunas, quais as experiências de ser mulher indígena e migrante nesse processo de deslocamento da Guyana até a comunidade do Raimundão I. Desta forma, levando em consideração que a escola é um espaço de cidadania e respeito aos direitos humanos, além de ser um espaço formador de opiniões, e com o devido dever de estabelecer relações igualitárias e respeitadas, acerca das diferenças entre os (as) cidadãos e (ãs). E diante disso, combater as exclusões, dominações e outras formas de preconceito na sociedade.

A escolha do tema e a definição no que diz respeito ao termo deslocamento se deve ao fato de que os(as) indígenas, que vivem nesse território de fronteira, tenham feito mudanças de moradias temporárias, de um local para outro envolvendo ambas as partes das fronteiras e até mesmo para outros municípios do estado de

Roraima. Quando fixam moradias na comunidade supõe-se que os (as) mesmos (as) passam a utilizar os serviços de educação e saúde, seja por necessidades ou como outras maneiras de se inserir ao convívio social da comunidade. Em relação à educação, observa-se que são inseridos na escola como ouvintes até a regularização da documentação, sendo também, como o meio de aprender a língua portuguesa e a conclusão dos estudos. Questões que serão observadas no decorrer da pesquisa.

Os direitos dos povos indígenas no Brasil foram conquistados pelos movimentos indígenas por meio das organizações locais, nacionais e internacionais, vindo a ser oficializados na constituição de 1988, onde passou a ser reconhecido as suas formas de viver, pensar, suas línguas e a diversidade cultural. Com isso favoreceu para que se pensasse e fosse posto em prática um modelo de educação indígena diferenciada, intercultural e bilíngue.

Em consonância a isso foi criada política de educação para os povos indígenas como base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), mais especificamente, os artigos 78, que definem a oferta de uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue. Garantindo aos povos indígenas a valorização de suas línguas, a reafirmação de suas identidades étnicas e a manutenção dos seus costumes e tradições.

As escolas indígenas são espaços privilegiados de trânsito de pessoas, com uma diversidade cultural e linguística, assim como, um local de articulação, troca de conhecimentos, e redefinições identitárias. Portanto, pesquisar as relações de gênero nos ambientes escolares contribui para reflexões acerca das relações internas e externas, como também das desigualdades de gênero no sistema escolar.

Percebe-se que a pesquisa acadêmica sobre a temática de educação escolar indígena e gênero é recente, por conseguinte a discussão apresentada utilizou dados sobre as mulheres indígenas e a sua apropriação da escola indígena, visando contribuir e servir de base para novos aprofundamentos relacionados à temática.

Portanto, espera-se que a pesquisa traga significativa contribuição sobre a educação escolar indígena e relações de gênero na Comunidade Indígena de Raimundão I, no sentido de proporcionar outras reflexões a respeito do fazer educação escolar indígena a partir das narrativas das mulheres discentes da educação de jovens e adultos (EJA) da escola Estadual Indígena Eurico Mandulão.

Quanto à metodologia, para dar conta do tema em questão o período adotado para o desenvolvimento desta pesquisa teve como recorte os anos de 2008 ao momento atual, especialmente pelo acesso aos (às) alunos (as) envolvidos (as) nesse processo, que puderam contribuir com informações inéditas para a pesquisa.

As personagens que fizeram parte de nossa pesquisa são sete mulheres indígenas da etnia Makuxi e Wapichana que estudaram na escola Estadual Indígena Eurico Mandulão, ambas com idades entre 38 a 55 anos, que residem na comunidade Raimundão I. Essas mulheres possuem experiências de vida comuns, marcadas, entre outros aspectos, pelo deslocamento da Guyana para o Brasil, com moradias temporárias em fazendas e na cidade de Boa Vista, apropriação da comunidade Raimundão I e dos conhecimentos escolares.

Um passo importante para que houvesse esclarecimento sobre o trabalho é o roteiro de entrevista semiestruturada. O roteiro serviu como base para explicar e sistematizar os dados levantados durante a pesquisa. Dessa forma buscaram-se com as entrevistadas; questões que falam sobre o tema e permitiram a articulação desses dados com as questões da pesquisa, que orientou, dessa forma, as atividades subsequentes.

Para a realização da pesquisa foi necessário a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Roraima e pelo Comitê Nacional de Pesquisa (CONEP), sendo aprovado com o parecer 4. 252.021 no dia primeiro de setembro de dois mil e vinte.

Para a autorização da pesquisa tive que me deslocar até a comunidade e participar da reunião comunitária, onde solicitei autorização e apoio de todos da comunidade, obtendo aprovação para realizar a pesquisa na comunidade. Mediante a isso, foi requerido junto ao CEP e CONEP a aprovação da pesquisa, sendo aprovado por ambos, apesar da demora e da burocracia.

Para a realização das entrevistas, fiz uma visita à escola, para selecionar as alunas que poderiam participar da pesquisa, depois desse levantamento, me desloquei até a casa das mesmas, para verificar quem aceitaria participar. As entrevistas foram realizadas nas casas das mulheres discentes indígenas, onde fui recebida com muito carinho, de forma que elas se sentiram muito a vontade para participar.

Quanto ao levantamento de documentos relacionados à educação e a escola (Projeto Político Pedagógico, Projeto do Curso de Educação de Jovens e Adultos, dados de identificação das alunas), foram feitos na própria escola, na Comunidade do Raimundão I, no município de Alto Alegre, com mulheres indígenas. Como meio de compreender o currículo da escola, analisando se tais documentos abordam a educação diferenciada e em que medida ela revisita a cultura indígena em direção aos direitos educacionais dos (as) indígenas a uma educação intercultural, que leve em conta os princípios de autodeterminação das populações tradicionais, assim como a valorização da identidade étnica e de gênero.

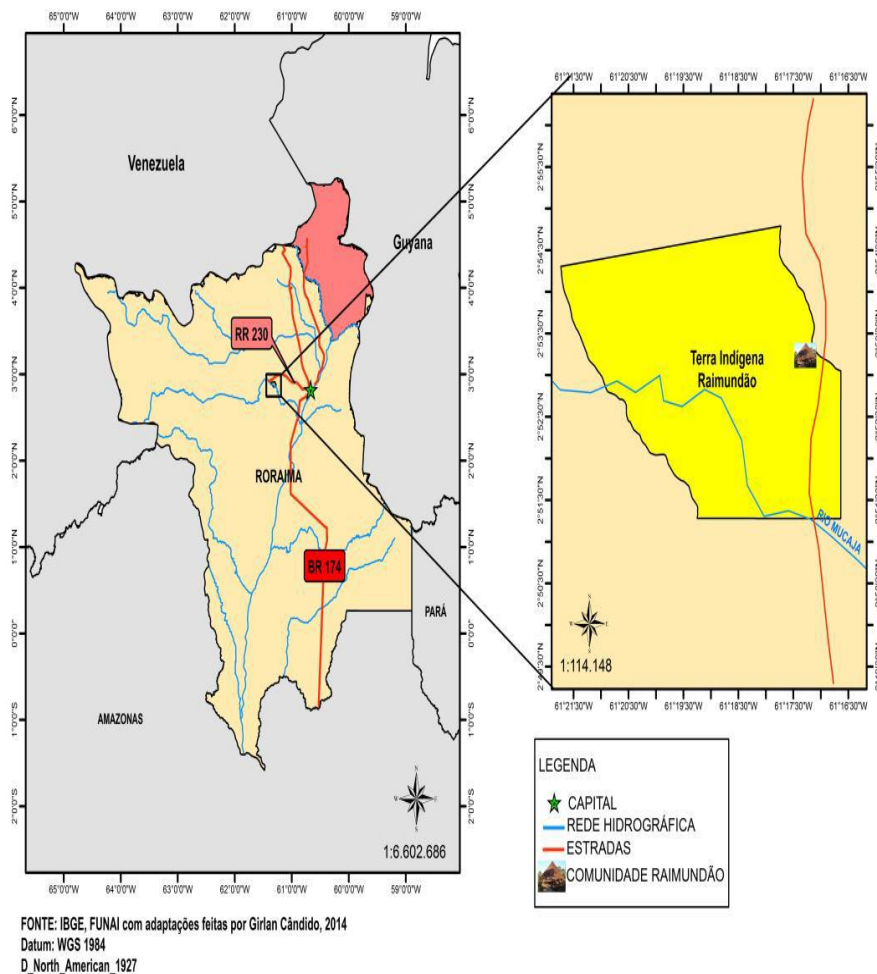
Para a realização da pesquisa, faz-se necessário uma abordagem qualitativa, em que se pressupõe como uma descrição de métodos e técnicas, “[...] interessada em perceber tendências, variações, padrões recorrentes e em discutir o documento integrado em uma série mais ampla, sem tomar como a abordagem principal a referência numérica.” (BARROS, 2008, p. 49).

Portanto, para melhor aproveitamento dos resultados da pesquisa, optou-se por utilizar a história oral em forma de metodologia, no sentido de refletir sobre a historicidade e significados das experiências relacionadas aos deslocamentos. Pensada nesses termos, a metodologia se volta tanto ao campo da educação escolar indígena, quanto às questões étnicas e de gênero. Assim, buscou-se refletir acerca das narrativas contadas por mulheres discentes indígenas, dando forma a um novo texto com os devidos resultados obtidos na pesquisa. De forma que possa se fazer uma interação entre o passado e o presente das experiências inseridas nesse contexto sociocultural de deslocamentos entre Brasil e Guyana, assim como na apropriação da educação escolar indígena. Dessa forma, percebemos que acontecimentos “fora do espaço-tempo de vida de uma pessoa podem constituir lugar importante para a memória do grupo, e, por conseguinte, da própria pessoa, seja por tabela, seja por pertencimento a esse grupo” (POLLACK, 1992: 203).

A linguagem é o meio pelo qual construímos esse sentido (HALL, 1997, p. 15), sendo a história oral um meio que serve não para verificarmos os fatos ou a sua verdade, mas, sim, para entendermos como as pessoas significaram suas experiências e delas extraíram sentido, como constituíram e formaram sua versão da história. Assim, acreditamos que estes instrumentos possibilitem captar outra

perspectiva de fazer educação escolar indígena, bem como outras práticas voltadas a novos modelos narrativos (OLIVEIRA, 2015).

Neste contexto se insere esta pesquisa. Na perspectiva de compreensão do processo de deslocamento de indígenas discentes Makuxi e Wapichana na fronteira Brasil-Guyana, identificando diversos fatores que influenciaram tais deslocamentos, assim também como questões sociais, políticas, econômicas, e histórico-culturais interligadas a tal processo de mobilidade de indígenas, tendo como questão central a apropriação da comunidade Raimundão I e de sua escola Estadual Indígena Eurico Mandulão, que fica localizada na região do Tabaió, Terra Indígena Raimundão, no município de Alto Alegre, estado de Roraima. Como se pode observar no mapa abaixo:



FONTE: NASCIMENTO (2014)

O primeiro capítulo: Histórico dos povos indígenas na Amazônia: Deslocamento entre Brasil e Guayana: os Makuxi e os Wapichana – consistiram em trazer aspectos histórico-geográficos dos povos indígenas Makuxi e Wapichana, focalizando a ocupação de seu território ancestral e a violência ocorrida com esses povos durante o processo de colonização.

O segundo capítulo: Trajetória das mulheres indígenas: processo de deslocamentos e subjetividades - estará voltado à apreciação específica das subjetividades de gênero que elas tecem nesses processos de deslocamentos, nos seus lugares de origem e na apropriação da Comunidade Raimundão I e dos espaços escolares; como são construídas e reconstruídas as identidades de gênero e étnica.

O terceiro capítulo: Desafios e possibilidades de uma educação intercultural e relações de gênero – aborda uma breve contextualização da proposta de educação intercultural, e uma análise da escola Estadual Indígena Eurico Mandulão, identificando os processos que se refere à educação intercultural e relações de gênero na apropriação dos conhecimentos escolares por parte das mulheres indígenas discentes Makuxi e Wapichana da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Neste capítulo estreitaremos as interpretações concernentes às práticas interculturais, traçando uma discussão entre esse conceito, tendo como ponto de referência Walsh (2007).

1. HISTÓRICO DOS POVOS INDÍGENAS NA AMAZÔNIA: DESLOCAMENTO ENTRE BRASIL E GUYANA: OS MAKUXI E OS WAPICHANA

O deslocamento dos povos indígenas Makuxi e Wapichana entre Brasil e Guyana, tem sua inter-relação com questões políticas e socioculturais referentes à invasão do território dos povos indígenas por não índios. Ocupações essas correspondentes a interesses sociais e que reverberam também no plano econômico voltado para essas localidades.

Nesse capítulo, será abordado o contexto histórico destes povos na Amazônia em especial os povos Makuxi e Wapichana, descrevendo as interfaces da ocupação e exploração por parte de não índios e a participação das mulheres em tais processos. Posteriormente, a localização geográfica e um pouco da história dos povos indígenas Makuxi e Wapichana entre Brasil e Guyana.

Os contextos históricos nos levam a refletir sobre a violência contra os povos indígenas nesse processo de ocupação e como os mesmos continuam a percorrer o território considerado ancestral pelos mesmos, não diferenciando uma identidade nacional. Por fim, apresentam-se reflexões sobre as mulheres indígenas na Amazônia na perspectiva de gênero, demonstrando que as mesmas fazem parte desses processos de deslocamentos. Trazendo em foco a mulher indígena e a sua presença e participação na história dos povos indígenas da Amazônia.

A história dos povos originários amazônicos pode ser caracterizada por um duplo componente: a violência empregada pelo invasor europeu, bem como por seus descendentes, e a aguerrida resistência contraposta pelos indígenas. O sentido deste embate foi quase sempre direcionado por políticas de Estado que pretendiam subjugar a população nativa em face dos mais diversos (e frequentemente cruéis) objetivos. No decorrer do século XX, a existência das várias nações indígenas passou a ser ameaçada por projetos do estado nacional que se autodeterminaram imprescindíveis ao “progresso” do Brasil e, portanto, reivindicavam legitimidade superior ao modo de vida das sociedades tradicionais.

O papel ativo exercido pelo povo indígena possibilitou a manutenção de sua herança histórica multimilenar, embora, via de regra, tenham estabelecido relações de dependência superficial, ou íntima, pós-contato com a “civilização” nacional. O caso dos indígenas amazônicos apresenta, portanto, especificidades sem paralelo na história das demais regiões do país, visto que nas demais regiões do Brasil o

desenvolvimento econômico acarretou a invasão de terras indígenas, pela localização geográfica, ou melhor, pela distância e o difícil acesso contribuíram para que a região Norte ficasse intacta até períodos mais recentes, por isso, no que tange a períodos mais contemporâneos, o Norte passou a concentrar a maior cifra de etnias indígenas gozando plenamente seu modo de vida tradicional sob condições similares ao contexto anterior à colonização. De modo que “o século XX encontra os índios da Amazônia em condições de vida muito semelhante às aquelas do tempo dos descimentos para as missões religiosas e para o trabalho escravo no Brasil colonial” (RIBEIRO, 1996, p. 37).

Grosso modo, a exceção foi à era da borracha que representou intensa violência aparelhada contra os indígenas dessa região, mesmo antes de 1900. Organizaram-se duas fases mais ou menos definidas compondo o *surto gomífero*¹ iniciado por volta de 1870 e a partir deste ano em ascensão até 1912, marco histórico da *debacle* (FIGUEIREDO, 1997). Para os habitantes do leito dos principais rios amazônicos esse espaço de tempo significou o primeiro de muitos ciclos de devassamento florestal, os quais avançaram em diversas áreas ribeirinhas, ao mesmo tempo, nas comunidades que viviam em palafitas assentadas no interior dos grandes lagos. Além de outras “drogas do sertão”², tais como o cacau, o cravo, a canela e a salsaparrilha, os principais artigos a animar os exércitos sertanistas foram o látex e o caucho, ambos utilizados na fabricação da borracha – extraídos quase sempre por meio do trabalho escravo indígena.

Nenhuma tribo em cujo território crescia o caucho pôde fugir do encontro com esses exércitos de molambos, que caíam como um cataclismo sobre as aldeias. Um dos procedimentos comuns para dominar os índios era, então, o sequestro das mulheres e crianças, dentro da própria maloca sob a vigilância de um capataz. Desse modo, o bando invasor assegurava a cooperação dos homens na descoberta exploração de novos cauchais e se

¹ Alguns autores classificam nesses termos o período de maior volume na produção do látex amazônico. Segundo o economista Celso Furtado: “A borracha estava destinada, nos fins do século XIX e começos do atual, a transformar-se em matéria prima de procura em mais rápida expansão no mercado mundial. Assim como a indústria têxtil caracteriza a revolução industrial de fins do século XVIII e a construção das estradas de ferro os decênios da metade do século seguinte, a indústria de veículos terrestres a motor de combustão interna será o principal fator dinâmico das economias industrializadas” [...]. FURTADO, Celso. *História econômica do Brasil*. São Paulo: Biblioteca Universitária, 1995, p. 130.

² Expressão que se refere a certas especiarias extraídas da floresta amazônica nos séculos XVII e XVIII, como a canela, a pimenta, o cravo, o urucum, o cacau e o guaraná, entre outros; essas especiarias não existiam na Europa e, por isso, atraíam o interesse de comerciantes e contrabandistas europeus.

garantia o abrigo, a alimentação e a satisfação de seus apetites (RIBEIRO, 1996, p.137).

O modo por meio do qual a empresa gomífera expugnou populações indígenas que ia encontrando, conforme avançava Amazônia adentro, configurou uma grotesca, porém, exemplar imagem da forma como os chamados “ciclos econômicos” desestruturaram civilizações inteiras a cada etapa de “desenvolvimento”. Felizmente para os povos indígenas, com o fim da era da borracha e os efeitos desastrosos para a economia regional, restava ao seringalista, bem como aos seringueiros em geral apenas arrefecer sua sanha por lucro. Os indígenas amazônicos puderam, então, retornar a seu modo de vida tradicional, apesar de todos os males que passaram a acompanhá-los após o contato forçado com os brancos (SANTOS, 1980).

Dessa forma, o cenário conjuntural da segunda metade do século XX apanhou a maior parte das populações indígenas coexistindo em estágios de isolamento total ou de contato esporádico com a sociedade nacional. Simultaneamente, experimentava-se um momento de reestruturação sociocultural, sustentada no fato dos indígenas não estarem mais sendo espezinhados pela mortandade, conjugados à escravidão, decorrentes do sistema de produção do látex. No entanto, naquele momento, um conjunto de ações nocivas ao vigor de muitos povos indígenas consubstanciou-se em políticas de Estado. Possivelmente, o desastroso projeto rodoviário imposto pelo governo ditatorial representou a primeira ação a infligir o desaparecimento físico de indígenas em escala talvez comparável ao período da colonização.

O problema dos indígenas na Estrada Transamazônica não foi abordado com visão científica, nem imbuída do preceito constitucional de proteção, nem tampouco do conteúdo humano que as relações pretendidas por nós, ditos civilizados, exigiriam. Não dispomos, mesmo, de nenhuma credencial, desde que nossos antepassados pisaram o solo americano até agora. Todos os que atravessaram o Atlântico despojaram os donos da terra, trataram de submetê-los à escravidão, mataram-nos quando resistiram. Aos que sobrevivem, nada podemos oferecer senão uma existência de miséria semelhante à que impomos a nossos concidadãos analfabetos, subnutridos (...) (PEREIRA, 1971, pp. 177-178).

O amplo sistema rodoviário foi a ponta de lança da expansão do capitalismo na Amazônia. A realidade dos conflitos entre a homogeneização cultural e a resistência cultural indígena exacerbou-se a partir de então, passando a figurar como um dos pontos centrais da questão indígena. Hoje, os movimentos indígenas, em suas várias vertentes, atingem o patamar de visibilidade nacional e internacional, em grande medida devido ao descolamento de suas estratégias políticas, que se voltam cada vez mais para o âmbito da apropriação e permanência cultural, ao mesmo tempo interagindo com a mudança e conservando os elementos centrais de seu modo de vida.

Como forma de resistência a essa dinâmica de homogeneização das últimas décadas, tem surgido uma forte tendência de fragmentação que se manifesta na reivindicação pelo reconhecimento da diversidade. Frente aos projetos culturais homogeneizadores, em torno de uma norma monocultural e hegemônica, a afirmação das diferenças se expressa em termos plurais a partir das mais diversas instâncias, sejam elas, religiosas, políticas, estéticas, étnicas ou de gênero (NASCIMENTO, 2014, p. 36).

Ver-se, deste modo, que a problemática indígena é complexa a ponto de ser quase impossível abordar satisfatoriamente pelo menos seus principais elementos. Isso ocorre, por exemplo, quando nos voltamos a pensar o quão nefasta se mostrou à pretensa “civilização” imposta a muitos povos indígenas. Geralmente, quando se explica como os indígenas foram e são devastados pelo contato é comum referir-se à guerra, às doenças e à escravidão. Contudo, para além destas evidências, há nuances de muitas sociabilidades – um dia, ricas e dinâmicas – que cometeram o “pecado capital” de não se dobrar ou não poder derrotar a marcha do “progresso”, que para os indígenas significou a anunciação da barbárie. Felizmente, é possível acessar alguns exemplos do caráter degenerativo representado pelo “civilizador”, como os efeitos da *depopulação*, um verdadeiro flagelo dos povos tradicionais.

O Brasil indígena reflete hoje as grandes e complexas contradições históricas enfrentadas na relação com o estado e com a sociedade nacional. Do ponto de vista da história colonial, o Brasil indígena foi e continua portando diferentes imaginários discriminatórios e excludentes. Tais imaginários reducionistas escondem o Brasil indígena real, com suas limitações, grandezas, potencialidades e oportunidades. O Brasil indígena de pessoas e civilizações complexas e milenares, de cidadãos com vozes, direitos e agendas políticas próprias e diferenciadas entre si e com relação ao país, mas que clamam por atenção e interação com a agenda nacional.

O Brasil indígena de grande e rica diversidade cultural, linguística e econômica que precisa ser conhecida, reconhecida, valorizada e promovida. (BANIWA, 2019, pg.17-18).

Destarte, podemos ter uma dimensão dos problemas enfrentados pelos indígenas, que mesmo contando com uma profusão de nações ativas há milênios, sob estruturas sociais complexas, foram e infelizmente ainda são desrespeitadas.

Nesta conjuntura de meados do século ocorreram mudanças estruturais, a começar pela construção de uma rodovia de grande porte ligando a região Norte ao Centro do país. “Uma das primeiras consequências da construção da Belém-Brasília foram o incremento do interesse pelas terras próximas à rodovia, a grande maioria delas definidas como terras devolutas, por parte de setores das elites locais e de outros estados do país” (PETIT, 2003, p. 73). Assim, as terras ocupadas secularmente pelos indígenas foram decretadas como áreas públicas, figurando intensamente na propaganda da “marcha para o Oeste” do governo. Ademais, deu-se início a uma política sistemática de entrada nos territórios tradicionais, seja por meio da migração espontânea, ou ainda, decorrente da distribuição aleatória de terras pelo governo.

1.1. Os Makuxi e os Wapichana

Em relação aos povos indígenas Makuxi e Wapichana, formam um grande contingente, pertencentes à soberania nacional entre Brasil e Guyana, de forma que não reconhecem a linha que demarca os dois países. Para esses povos, a região é considerada como terras dos seus antepassados. Eles falam sua língua materna tanto no Brasil quanto na Guyana. No sentido de que “a memória oral revelou que o deslocamento entre as comunidades indígenas está presente na cultura desses povos desde os tempos antigos” (OLIVEIRA, 2010, p. 62).

Estes dois povos são considerados como antigos habitantes do território amazônico caribenho, de filiação linguística Karíb (Akawaio, Warau, Makuxi, Patamona, Ingarikó, Wai Wai, etc.) e Aruak (Wapichana, Lokono entre outros), conforme (CIDR, 1987). O território do povo indígena Makuxi localiza-se a nordeste do estado de Roraima, fazendo fronteira com a República Cooperativista da Guiana, onde ao sul predominam os campos e ao norte, as serras. Além do norte do distrito

guianense do Rupununi, com uma dimensão de 30 mil a 40 mil km². Há registros de diversos conflitos enfrentados pelos Makuxi desde o século XVIII, em razão dos processos de colonização e ocupação por parte dos europeus e seguidos, assim, por aldeamentos e deslocamentos forçados. Séculos depois, bem como resultante deste processo hoje, encontra-se incidência de extrativistas, pecuaristas e garimpeiros, conforme dados do Instituto Sócio Ambiental (2020).

O estado de Roraima possui 9 povos indígenas; Macuxi, Wapichana, Ingarikó, Patamona, Sapara, Taurepang, Wai-Wai, Yanomami e Yekuana, que vivem em 32 Terras Indígenas regularizadas em Roraima, conforme dados da Fundação Nacional do Índio (Funai). E com isso, o estado apresenta uma grande diversidade cultural relacionada a esses povos, ao qual, cada povo possui sua especificidade e seus conhecimentos tradicionais, língua materna, costumes e tradições.

O estado de Roraima faz fronteira com a Venezuela e com a Guayana, e esse espaço territorial é ocupado por esses povos indígenas, antes mesmo da colonização e da imposição das fronteiras geopolíticas. Antes da chegada dos portugueses nessa região os povos indígenas já mantinham contato com os ingleses e principalmente com os holandeses, cujo contato era uma maneira de explicitar a situação da posse da terra.

Quanto aos povos Wapichana, existem registros de sua presença na região do Rio Branco, descritas por (KOCH-GRÜNBERG 2006, p. 72). Neste documento, o autor dar conta de que “Os Wapischaná são moradores exclusivos das savanas. Ainda hoje, eles se encontram espalhados sobre uma área enorme. As partes centrais do seu território vão, como antes, do alto Rupununi, passando pelo Tacutú até o Rio Branco”. Toda esta região corresponde à soberania nacional de Brasil e Guayana.

Os dados do Instituto Sócio Ambiental (2020), atualmente os povos Wapichana estão presentes em três áreas: Surumu; Taiano e na Área Serra da Lua. Nesse conjunto territorial, são identificadas comunidades indígenas no Brasil e na Guayana, totalizando 9.9441 indígenas no Brasil e 6.000 na República Cooperativista da Guayana.

É perceptível, portanto, que esses povos indígenas habitam esse território entre Brasil e Guayana, que ao longo do processo histórico de encontros europeus e indígenas foram definindo as fronteiras e as relações socioculturais. Sendo

comprovado nos relatos feitos pelos primeiros exploradores, no século XVI, que indicam a presença dessa população indígena do tronco linguístico Karíb (como os Makuxi) e Arawak (como os Wapichana). E com isso, os dados recentes demonstram que esses povos indígenas continuam distribuídos por essas regiões.

Além disso, percebe-se a resistência desses povos indígenas Makuxi e Wapichana, frente aos diversos conflitos causados pela ocupação da Amazônia, onde foram expressas e impostas as relações de poder durante as apropriações do espaço. Essas relações de poder foram permeadas por violência, brutalidade, escravidão, doenças e genocídio contra os diversos povos indígenas na Amazônia. Ademais, da forma como foi dado a ver, o processo de colonização da Amazônia interferiu diretamente na vida dos povos indígenas, na sua forma de viver e, principalmente na sua cultura. Influenciando, na maioria das vezes, deslocamentos de seus lugares de origem, como tentativa de fuga das violências infligidas por não índios a esses povos.

Conforme reflexões de Farage (1991), Santilli (1994), Oliveira (2003; 2010; 2011) Baines (2012; 2008), os deslocamentos de indígenas Makuxi e Wapichana ocorreram em diversos períodos históricos, desde a ocupação portuguesa no Rio Branco, onde foi utilizado o aldeamento de indígenas, e em consequente a isso resultou na fuga maciça de indígenas em decorrência da violência sofrida pelos mesmos. Nas três primeiras décadas do século XX, se têm registros de indígenas que se deslocaram do Brasil para Guyana em decorrência da ocupação de pecuaristas e pela chegada de garimpeiros na região do Rio Branco. Esses deslocamentos foram influenciados também pela Revolta do Rupununi em 1960, caracterizada por conflitos econômicos e políticos. Este fato repercutiu e influenciou na tomada de decisão de muitos indígenas em se deslocarem para o Brasil. Este processo pode ter consequências diretas ou indiretas nos deslocamentos atuais.

Quanto a esses conflitos enfrentados pelos povos indígenas Makuxi, destaca-se a homologação da Terra indígena Raposa Serra do Sol ocorrida em 2005, vindo a ser efetivada pelo Supremo Tribunal Federal em 2009, com a ordem da medida legal de desintração dos não índios da reserva, conforme menciona Santilli (2001).

Observa-se que a mobilidade de indígenas Makuxi e Wapichana entre as fronteiras ocorreram mediante transformações do sistema geopolítico, sobre o qual se delimitou fronteiras físicas e geográficas entre os dois estados nacionais, mas

também em decorrência das especificidades culturais dos próprios indígenas, que sempre se movimentaram nesse território ancestral. Levando em consideração que para eles não existiam fronteiras, e com isso, os mesmos podiam se deslocar de um lado para outro. Esta configuração permanece nos dias atuais, pois os indígenas que se deslocam entre os dois países e não reconhecem a fronteira nacional entre Brasil e Guyana, conforme menciona Oliveira (2010).

A relação social dos indígenas com os invasores do seu território tradicional era medida a princípio pela reciprocidade, no entanto, isso não prevalecia muito, sendo imposta a violência e a repressão contra os povos indígenas. Além disso, essas violências favoreceram o abandono da sua cultura e seus modos de viver, tendo que viver de acordo com a cultura do colonizador. Isso afetou diretamente a afirmação das identidades étnicas, pois os indígenas foram induzidos a se afirmarem como caboclos, um estereótipo criado por eles, cuja definição era de que os indígenas eram passivos, preguiçosos e inferiores.

O movimento de ressurgimento étnico através dos movimentos indígenas em âmbito nacional e internacional, com reivindicações de uso das terras, educação diferenciada e saúde. Essas reivindicações passam a ser implementadas e alavancadas em contexto jurídico após a promulgação da constituição de 1988, em um capítulo específico destinado aos índios;

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (Art. 231 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988).

A promulgação da constituição trouxe o reconhecimento dos direitos coletivos dos povos indígenas no Brasil, estabelecendo a manutenção e o reconhecimento da língua, território, costumes, cultura e organização social. Portanto, a educação diferenciada é uma política muito importante nesse processo, fixando o reconhecimento da diferença, a manutenção e o fortalecimento das identidades culturais, favorecendo afirmação das identidades étnicas dos povos indígenas. Como será bem exemplificado no capítulo três da presente pesquisa.

1.2 O processo de deslocamento das mulheres na Amazônia

Nesse processo de ocupação dos territórios indígenas, no embate entre não índios e indígenas, e por toda a violência vinculada a tal processo, observa-se o papel determinante das mulheres indígenas. Mesmo em meio à violência e opressão, as mulheres indígenas foram personagens ativas.

Embora a violência da captura e do “amansamento” continuem, neste relato a índia aparece também como sujeito, não somente como objeto da captura, mas também alguém que sofre, (...) Se perdemos esta perspectiva, caímos em uma vitimização da mulher indígena, que não oferece nada para o futuro, pois fala somente de derrotas, de subjugação e de esquecimento. Fazemos com elas mais uma violência. Ao contrário, pensar estas mulheres também como sujeitos, que interagem com outros na sociedade dos seringais, pode nos trazer muitos elementos novos para a compreensão desta sociedade (WOLFF, 1998, p. 169).

Trazer essa análise da mulher como sujeito é dar ênfase às perspectivas e desafios construídos nessas novas relações de gênero, demonstrando que a história das mulheres indígenas na Amazônia, durante o processo de ocupação e apropriação de suas terras, pode ser compreendida como um processo de resistência e afirmação de sua identidade étnica e de gênero. Uma personagem importante, e com participação ativa.

Temos algumas pistas. Embora estas mulheres fossem integradas à força na sociedade dos seringais, elas mantinham muito de seu conhecimento, costumes, hábitos alimentícios, crenças, passando-os para seus filhos e disseminando-os no novo modo de vida que se criava, especialmente após o início da crise do preço da borracha. Tastevin, em suas andanças pelo Alto Juruá, procurava entrar em contato com estas índias, pois elas podiam ajudá-lo a entender as línguas indígenas que tanto lhe interessavam (WOLFF, 1998, p. 173).

As reflexões apresentadas sobre as mulheres indígenas na Amazônia na perspectiva de gênero, demonstram as representações, desdobramentos e novos posicionamentos das mesmas nos processos de ocupação do seu território, como resultado do contato com a sociedade não indígena. E com isso, coloca em foco a mulher indígena e a sua presença na história dos povos indígenas da Amazônia.

Nesse contexto, percebemos o deslocamento entre as fronteiras Brasil e Guyana como um processo permeado por relações culturais vinculadas à vivência histórica desses povos indígenas em território amazônico, onde o trânsito entre as fronteiras é feito anteriormente ao processo de ocupação e colonização. E com isso, parte desse pressuposto histórico e cultural, nos leva a pensar nas possibilidades de compreender as resistências e formas de opressão, bem como as táticas e situações de reformulação de identidade étnica e de gênero, tendo como destaque as mulheres discentes indígenas Makuxi e Wapichana que se deslocaram da Guyana.

A temática de deslocamentos em regiões fronteiriças e os estudos que abordam o crescimento internacional da migração para o Brasil, os fluxos e de mobilidade populacionais, têm crescido no âmbito da academia, porém com atenção recente em relação à problematização sobre os contingentes de mulheres envolvidas nesses processos. Sem dúvida pode-se afirmar que há pouca reflexão e produção acerca das situações vivenciadas pelas mulheres indígenas, em especial aquelas que habitam nas fronteiras, no norte do país (FRANK, 2014, p. 18).

Diante disso, presume-se a problemática do deslocamento de mulheres indígenas nas fronteiras entre Brasil e Guyana, levando em consideração o foco para essas mulheres que estão inseridas em tais deslocamentos entre os dois países. Com reflexões acerca das experiências dessas mulheres, observando as razões, desafios e possibilidades dos seus deslocamentos.

Do ponto de vista conceitual, percebe-se a importância de compreender a feminização da migração, de forma que se evidencie a circulação das mulheres nas dinâmicas migratórias. “Isso não significa que antes elas não migravam e sim que passaram a ser contabilizadas e mensuradas pelos indicadores das migrações enquanto dinâmica específica” (OLIVEIRA, 2017, p. 2).

Dessa maneira, traz em foco as mulheres indígenas nos processos de deslocamentos, em especial na Amazônia, reconfigurando os papéis ocupados pelas mesmas, justificando a centralidade no gênero, que problematiza as novas intersecções de gênero, possibilidades e identidade nessas trajetórias.

Na perspectiva de gênero, essas diversas migrações podem ser compreendidas como importantes processos de mudanças nos quais o simples fato de migrar para outra cidade, região ou mesmo para outro país

indica uma atitude de autonomia e resistência das mulheres que experimentam importantes procedimentos de ruptura e transformação nas relações sociais e afetivas a partir da experiência migratória. Nas fronteiras da Amazônia, a migração representa uma atitude de coragem de inúmeras mulheres que, desde muito jovens, assumem grandes desafios e responsabilidades que as tornam protagonistas de sua própria história numa atitude de autonomia e libertação. Nos processos migratórios, elas têm chegado juntamente com os homens ou à frente deles até mesmo em espaços tradicionalmente masculinos como é o caso dos garimpos clandestinos que movimentam a economia garimpeira nas fronteiras da Amazônia (OLIVEIRA, 2017, p. 7).

Oliveira (2017) destaca que o descolamento de mulheres pode ser entendido como um momento de possibilidades, de forma que tais identidades sejam reafirmadas ou reformuladas. Possibilita-se, dessa forma, dar visibilidade às mulheres indígenas nos processos de descolamentos na Amazônia.

Neste olhar de possibilidades, busca compreender tanto no que tange a apropriações de saberes da educação escolar indígena destas mulheres, quanto o processo de construção e reconstrução da identidade étnica e de gênero vivenciado na fronteira do Brasil/Guyana.

Debater sobre as identidades étnicas e de gênero das mulheres discentes indígenas, são temáticas que muito recentemente vêm sendo debatidas em pesquisas acadêmicas, assim também entre esses povos indígenas. Dessa maneira a categoria de análise de gênero é muito importante para o estudo, sendo desenvolvida no decorrer do texto, destacando as mudanças que passaram a existir nas relações de gênero nas sociedades indígenas, contudo, nos processos de deslocamentos e na apropriação da escola e da comunidade.

2. TRAJETÓRIA DAS MULHERES INDÍGENAS: PROCESSOS DE DESLOCAMENTOS E SUBJETIVIDADE

Neste capítulo abordaremos sobre o processo de deslocamentos das mulheres indígenas e as subjetividades de gênero a partir de suas narrativas, para entender os arranjos dessas relações sociais, culturais e de gênero. Com isso, busca-se compreender quais questões contribuíram para seu deslocamento; que subjetividades de gênero elas tecem nesses processos de deslocamentos, nos seus lugares de origem e na apropriação da Comunidade Raimundão I e dos espaços escolares; como são construídas e reconstruídas as identidades de gênero e étnica.

Possuindo como opção metodológica a História Oral na ótica de gênero, recorri à observação das narrativas das mulheres indígenas discentes da EJA, com a utilização das entrevistas semiestruturadas como instrumento de construção da pesquisa, com a possibilidade de elucidar as memórias dessas mulheres indígenas, evidenciando os deslocamentos, a apropriação da comunidade e dos espaços escolares e as subjetividades de gênero vividas por elas no processo de reconstrução das identidades étnicas e de gênero.

A história oral na ótica de gênero nasce como um conteúdo simbólico presente no imaginário coletivo que nos revela um atuar histórico que muitas vezes não foi percebido pela comunidade, ou mesmo pela história. Assim, podemos conhecer o sujeito da história, no caso das mulheres, conhecer a vida de trabalho e seu fazer cotidiano, não desde a interpretação de uma visão patriarcal de história, mas pela consciência própria dessas mulheres. (...) Das narrativas podemos extrair as bases sociais que formam a identidade, o poder da sociedade em pressionar para o conformismo ou para a ruptura em relação aos papéis de gênero. (TEDESCHI, 2014, p. 28. 46)

Dessa maneira, analisar as narrativas dessas mulheres na perspectiva de gênero é favorecer a libertação dos sujeitos frente à sociedade patriarcal, visto que, as identidades são negadas historicamente. Com isso, a história oral não se concentra apenas na interpretação do passado, mas também, atua como percursora de possibilidades e perspectivas do presente.

O foco das subjetividades na presente pesquisa se destina aos deslocamentos e aos processos de apropriação da comunidade Raimudão I e do ambiente escolar, identificando as várias nuances construídas sócia e culturalmente. Uma vez que, “a Subjetividade em geral é entendida como aquilo que pertence ao

sujeito, que é pessoal, individual, particular, que manifesta as ideias ou preferências da própria pessoa.” (COLLING, TEDESCHI, 2015, p. 672).

Folcault descreve que essas subjetividades podem ter sido impostas ao sujeito em algum momento da história, contudo é preciso refletir que há possibilidades de se construir novas subjetividades, partindo de uma reflexão crítica do que foi construído e do que pode ser desconstruído, “se digo a verdade sobre mim mesmo como eu o faço, é porque, em parte, me constituo como sujeito através de um certo número de relações de poder que são exercidas sobre mim e que exerço sobre os outros.” (COLLING, TEDESCHI, 2019, apud FOLCAULT, 2015, p. 674).

Demarcamos nesse âmbito da busca por novos sentidos, expressos nas práticas de mulheres indígenas em deslocamento na fronteira, o conceito de representação. Segundo Chartier (1990) a representação se faz notar nas interações do terreno social, que procuram justificar determinada conduta em vários campos da realidade (escolas, trabalho, família) a fim de apresentar um projeto individual ou de algum grupo social. Nesse sentido, o autor demonstra que o real, tal como o vemos, não é um objeto com um começo e um fim encerrado em si mesmo. Mas, pelo contrário, é fruto da construção social devido a interesses específicos, que, por fazerem parte do interesse dominante, encontram-se constituídos como os vemos. Assim, existe uma “luta pela representação do real”; tal luta é tão importante, diz o autor, quanto “as lutas econômicas”.

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem a universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas (CHARTIER, 1990, p. 17).

Desse modo, é preciso compreender uma das máximas do autor em que está expressa a ideia de que as práticas “constroem o mundo como representação”. (CHARTIER, 1990 p. 27). Ainda na perspectiva do autor, demarcamos alguns aspectos do entendimento acerca do conceito de apropriação. A introdução deste

conceito parte de uma crítica, já apresentada noutros momentos do texto contra a antiga história intelectual, bem como a perspectiva do universal. Contudo, para a nossa análise, gostaríamos de frisar que as práticas socioculturais são uma operação de construção e apropriação de sentidos. Assim, a representação se articula e se faz notar na apropriação dos indivíduos, conferindo “materialidade” às vivências.

Dessa forma, a apropriação, tal como a entendemos, ter por objetivo uma história social das interpretações, remetida para as suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem. Conceder deste modo atenção às conduções e aos processos que, muito concretamente, determinam as operações de construção do sentido (na relação de leitura, mas em muitas outras também) e reconhecer, contra a antiga história intelectual, que as inteligências não são desencarnadas, e, contra as correntes de pensamento que postulam o universal, que as categorias aparentemente mais invariáveis devem ser construídas na descontinuidade das trajetórias históricas.

2.1. As personagens da pesquisa e suas subjetividades

O fenômeno do deslocamento em si já indica práticas interculturais entre as distintas partes, isto é, as mulheres indígenas de cada região. Desse modo, em suas narrativas estão presentes não apenas as circunstâncias de seu deslocamento do território de origem, mas também a incorporação de novas experiências adquiridas no território de chegada.

Diante desta perspectiva, se insere as experiências, desafios e possibilidades dessas mulheres nos deslocamentos, tais como as mudanças relacionadas ao processo de formação de mulheres indígenas por meio da educação escolar indígena, especialmente o processo de construção e à reconstrução das identidades étnicas e de gênero.

Os povos Macuxi e Wapichana, habitantes históricos desse território. Nestas áreas os povos indígenas estabelecem territórios cuja ancestralidade possui talvez milhares de anos e desde esses tempos imemoriáveis as mulheres têm presença

fundamental. Seus ancestrais remotos já praticavam “processos migratórios” em parte do circuito geopolítico hoje relativo aos territórios do Brasil e da Guayana.

Desse modo, Oliveira (2010) e Baines (2012) ressaltam que os indígenas que fazem esses deslocamentos entre Brasil e Guayana reconhecem o território como ancestral, pertencente aos seus antepassados e, portanto a eles próprios, não levando em consideração a questão da fronteira geopolítica internacional. Que mesmo após a delimitação das fronteiras nacionais e as transformações geopolíticas não foram impedimento para que ocorresse o trânsito dos povos indígenas na fronteira, continuando a se deslocar de um país para outro, sendo favorecida pelas “redes de parentescos que se ramificam entre as aldeias nos dois lados dessa fronteira e por dentro desses estados nacionais por toda a região do lavrado” (BAINES, 2012, p. 151).

Além disso, Santilli (1994) afirma que talvez esse termo “migração” não seja o mais adequado para explicar o processo de mobilidade indígena Macuxi, considerando que a experiência indígena nessa parte da Amazônia “se caracterizava por deslocamentos dentro de um mesmo território tradicional e, portanto, não alterava os fatores de densidade da população indígena nessa região”.

Desse modo, quando se analisa os fluxos migratórios, leva-se em consideração que a migração é um fenômeno social e demográfico complexo, com características semelhantes e singulares. Portanto, optou-se por trabalhar com o conceito de deslocamento indígena com base nas concepções teóricas de Sayad (1998), que considera a imigração como um fato social completo, sendo analisadas por de três ordens cronológicas, a partir da natureza das interrogações que permeiam esses processos, a forma e a ordem temporais que elas acontecem, sendo ligadas entre si e carregadas por uma mesma lógica. Com isso, o autor aborda a imigração com um fator que ultrapassa seu entendimento a partir somente do espaço físico e da demografia, sendo constituídos de vários fatores que se interligam como o mesmo determina de “fato social completo”, numa perspectiva histórica demográfica, política e social.

Por certo a imigração é, em primeiro lugar, um deslocamento de pessoas no espaço físico: [...] Mas o espaço dos deslocamentos não é apenas um espaço físico, ele é também um espaço qualificado em muitos sentidos, socialmente, economicamente, politicamente, culturalmente (sobretudo através das duas realizações culturais que são a língua e a religião) Cada

uma dessas. [...] falar da imigração é falar da sociedade como um todo. (...) Fato social total”, é verdade: falar da imigração 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. 11, 15, 16).

Se a migração é um “fato social completo”, caso desses deslocamentos dos indígenas entre Brasil e Guyana, o desafio teórico passa a ser de compreender as intersecções de origem e de destino, identificando as motivações e todos os elementos que permeiam tais deslocamentos. No caso de mulheres indígenas, pertencentes a um território ancestral, cujo seu povo indígena possui um histórico de violência durante a ocupação de seu território, entre em evidência as identidades étnica e de gênero.

Todavia, cabe igualmente perceber a presença feminina nos fluxos migratórios nos últimos anos em ambiente fronteiriço e entender que o melhor termo para se referir a estes movimentos parece ser deslocamento.

[...] mesmo a definição de mobilidade territorial ancestral, precisa ser olhada com cautela, porque tal definição pode responder para indígenas com deslocamentos em direção ao Brasil, com territórios ancestrais entrecortados pelas fronteiras legais impostas pelos estados nacionais, e que permanecem nas terras indígenas do lado brasileiro. Assim, nessa situação teriam a possibilidade de exercer os seus direitos consuetudinários, pois fora disso ficam à margem do acesso a direitos [...]. No entanto, para indígenas que se deslocam da *Guyana* e passam a residir na cidade, no caso de Boa Vista, a situação é bem mais complicada, pois seriam tratados como migrantes e estrangeiros ilegais. Seria Boa Vista tratada como parte do território tradicional? Isso é pouco provável, a menos que tivesse a chance de ser reconhecida como a maloca grande, de um passado não tão distante (FRANK, 2014, p. 24).

Em consonância com a concepção da autora, percebe-se que o deslocamento pode ser concedido mediante diversas características ou complexidades, sendo entendido como um fato social completo. Desse modo, entende-se que a mobilização ou o deslocamento de pessoas acontece mediante diversas complexidades, seja motivado por questões econômicas ou políticas de um país, como também por questões culturais e sociais de determinadas populações, conforme menciona Sayad (1998).

Quanto ao entendimento de deslocamento, permite compreender não apenas o estatuto jurídico atribuído aos personagens que se transferem de uma região à outra, mas diversos elementos aí implicados. No sentido da apropriação, por exemplo, a cidade de Boa Vista possui grande significação para as mulheres indígenas que se descolaram da Guyana para o Brasil, como demonstra Frank (2014) e Baines (2012). Isso implica a investigação dos significados que o deslocamento trouxe para a vida das mulheres indígenas discentes que se deslocaram da Guyana para a comunidade Raimundão I.

Nessa perspectiva, estudar gênero não se limita apenas à análise das identidades, mas também das instituições, da política, da família, da economia, considerando ainda suas interlocuções com classe, raça, geração, assim como o valor simbólico do gênero. Portanto, tais questões estão presentes em todos os espaços que constituem representações de gênero, [...] que, por conseguinte, são relações de poder (SILVA, 2016, p. 18).

Nesse sentido, a implicação das relações de poder se faz notar desde o princípio na motivação dos deslocamentos, que podem atender a imperativos pessoais, como problemas no casamento, ou ainda a distância entre parentes. Por outro lado, as motivações econômicas e políticas também favorecem o deslocamento de mulheres que precisam partir de seu local de origem junto à família. Assim, o descolamento “obedece a uma lógica” segundo a qual as condições de vida no país de destino serão diferentes e melhor do que no lugar de origem. Entretanto, a tomada de decisão em favor do descolamento não se dá sem rupturas, principalmente quando os motivos do traslado são econômicos, políticos ou eventos conjunturais que fogem ao controle das personagens.

Dessa maneira o deslocamento através da fronteira geopolítica representa a continuidade do projeto dessas mulheres indígenas. Compreendendo se este momento e o ponto de partida de um processo que será permeado por desafios e possibilidades em suas trajetórias.

Quando chegam ao lugar de destino se deparam com outros desafios, caracterizados, nesta fase, pela necessidade de inserir-se em práticas simbólicas diferentes das suas. Mesmo quando o local de destino é outra comunidade, como em nosso caso a comunidade Raimundão I, não só o ambiente é distinto, mas a língua, as pessoas e a cultura em si. Todo um novo conjunto de valores, afetos,

crenças e saberes impelem as mulheres a se habituarem à situação. Todavia, principalmente quando o deslocamento é feito para a área urbana, esta adaptação se faz prestando concessões à nova cultura incorporada, mas também mantendo resistência em transfigurar por completo (ainda que isso não seja sequer possível) seu estilo de vida.

Nesse sentido, compreende-se a importância de trabalhar nesta pesquisa a (re) formulação dos papéis de gênero e a afirmação das identidades no descolamento de mulheres indígenas discentes no estado de Roraima, pois percebemos que há um grande contingente de indígenas que se deslocaram da Guyana e residem em comunidades indígenas, fazendas e na capital Boa Vista, conforme menciona Oliveira (2010). Ainda de acordo com o autor, depreende-se que um dos principais motivos para o deslocamento de indígenas da Guyana até o Brasil tem a ver com a busca por melhores condições de vida. Contudo, faz-se necessário descrever o processo de deslocamentos das mulheres discentes e os aspectos fundamentais deste deslocamento, as perspectivas e desafios empregados pelas mesmas.

As práticas socioculturais características do novo lugar para o qual as mulheres indígenas se deslocam fazem parte de outro tipo de diversidade cultural, aprofundada por sua localização fronteiriça. De modo que a representação que as personagens têm do mundo, seus desejos, experiências de vida, suas relações étnicas e de gênero, sofrem o impacto da mudança. Por outro lado, o caso das mulheres Macuxi e Wapichana que se deslocaram para a Comunidade Raimundão I, possui nuances que amenizam o choque da mudança, pois a comunidade guarda características que não são dadas pelo estado nacional, mas pela cultura e identidade das próprias nações indígenas.

A experiência das mulheres nos deslocamentos revelou que na prática é muito importante, é quase uma condição para viver no mundo dos “brancos” aprender e trabalhar com o desafio de não se tornar uma “branca”, manter-se indígena. Para lograr êxito nessa imersão em outro mundo é imperativo apreender os significados de sons, de cheiros, texturas, sabores, do tempo marcado em hora, de outras regras de organização do trabalho, pois esses são elementos que definem códigos e faz sentido para determinada sociedade não indígena, e são diferentes das normas e regras das sociedades indígenas (FRANK, 2014, p. 68).

Nesse sentido, busca-se contemplar as identidades étnicas, bem como a multiculturalidade que permeia o contexto dos deslocamentos entre Brasil e Guyana. Entretanto, Hall (2003, p. 53) identifica uma polissemia de significados de multiculturalismo: o conservador, o liberal, o comercial, o corporativo e o crítico. Em que a princípio, foi gerado a partir de um movimento social contestatório, por grupos minoritários, cujo intuito era combater a política homogeneizante imposta pelos estados nacionais. É válido ressaltar que tais contestações estavam atreladas a busca pelo reconhecimento da diversidade cultural, como também, com a redefinição e reconhecimento das identidades socioculturais, étnicas e indígenas (DIETZ, 2012).

Surgido nos estados unidos, tendo como ponto de partida a luta pelos direitos civis, dos grupos dominados, excluídos por conta de não pertencer a uma cultura e classe social considerada superior a euro americana, branco, letrado, masculino, heterossexual e cristão. Ganhou força a nível estadunidense e mundial, pois os grupos silenciados num primeiro momento, não calaram sua voz se uniram nos movimentos negro, feminista, homossexuais, e a luta dos deficientes, conforme aponta Semprine (1999).

De acordo com McLaren (1997), o multiculturalismo crítico é o que mais se relaciona com demanda dos grupos minoritários, uma vez que, está relacionado à compreensão das causas das desigualdades, tendo como base as diferenças de classe, etnia, gênero raça e orientação sexual.

O multiculturalismo se refere a estudos voltados para as diferentes culturas espalhadas nos lugares do mundo, objetivando a partir da aprendizagem a importância de cada cultura a fim de evitar os conflitos sociais. Podendo também estar voltado à política, quando os grupos minoritários reivindicam perante as autoridades o reconhecimento da diferença e a luta social contra as desigualdades. Hall enfatiza que com o multiculturalismo é preciso ter igualdade social e justiça racial, sendo descrito como “às políticas e estratégias para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multi culturais” (2003, p. 52).

Dessa forma, no que tange aos processos de deslocamentos dessas mulheres indígenas, em que são permeadas por questões sociais, políticas e principalmente pelas identidades étnicas e de gênero. Com isso, entende-se a

necessidade do papel do Estado em adotar estratégias e políticas democráticas que atendam as diferenças culturais, além de combater as desigualdades sociais sofridas por essas mulheres indígenas em deslocamentos.

Dessa forma, percebe-se que nesses processos de deslocamentos de mulheres indígenas estão presentes intercâmbios culturais, que conduzem questionamentos acerca das diferenças. Com isso, a importância das teorias que buscam pensar a cultura a partir da inclusão multicultural, exemplificando as transformações nas identidades culturais por processo de diálogo e interação.

A cultura é vista como um fenômeno que está relacionado a sentidos e significados partilhados por membros de uma mesma sociedade, contudo, se tornou um conceito importante no que tange a definição das identidades, no mais, um recurso para a afirmação da diferença e da contestação do seu reconhecimento, conforme Santos e Nunes (2003).

Conforme afirma Miranda (2000), toda sociedade possui uma cultura, que é elaborada e modificada por um grupo social no decorrer da sua história. Além disso, o modelo nacional democrático e globalização em suas articulações e interesse políticos conseguiram impor regras comuns a todos, principalmente sobre as minorias, desencadeando a negação da diversidade cultural e a destruição de culturas. A globalização influenciou na relação dos indivíduos com outras culturas, seja pela migração, ou também pela comunicação através da sociedade de consumo, e com isso a identidade cultural do sujeito passa a ser transformada por outras culturas.

[...] a cultura não é apenas uma viagem de redescoberta, uma viagem de retorno. Não é uma “arqueologia”. A cultura é uma produção. Tem sua matéria-prima, seus recursos, seu “trabalho produtivo”. Depende de um conhecimento da tradição enquanto “o mesmo em mutação” e de um conjunto efetivo de genealogias. Mas o que esse “desvio através de seus passados” faz é nos capacitar, através da cultura, a nos produzir a nós mesmos de novo, como novos tipos de sujeitos. Portanto, não é uma questão do que as tradições fazem de nós, mas daquilo que nós fazemos das nossas tradições. Paradoxalmente, nossas identidades culturais, em qualquer forma acabada, estão à nossa frente. Estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar (Hall, 2003, p. 44).

Isso é corroborado pelas afirmações de Stuart Hall, que ao abordar a identidade na pós-modernidade, afirma que “[...] o sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não

resolvidas” (HALL, 1999, pp. 12-13). Nesse caso, percebe-se que a identidade não é estática, pois é formada por processos históricos e sociais dos sujeitos, ao qual, sendo continuamente reformulada através das representações ou interpretações dos sistemas culturais que o cerca. Conforme Silva (2000), a identidade “é um significado – cultural e socialmente atribuído”. Por isso, ela não é “fixa, estável, coerente, unificada, permanente [...] tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental”.

É importante frisar a importância da identidade no espaço político, econômico e social, com aspectos relacionados à local, gênero, etnia, classe nação, pois a mesma tem uma centralidade marcante nos diálogos sobre diversidade, diferença, igualdade e no respeito à alteridade. Demonstrando o lugar das identidades na situação presente. Estas colocações remetem às discussões postas por Hall (1999) quando trata das implicações da globalização com a etnicidade.

Dessa maneira, pensar na cultura indígena, como também na identidade, nos remete a lembrar que os povos indígenas no Brasil passaram por turbulentos acontecimentos, que desencadearam a transformação das culturas e conseqüente a isso a reelaboração das identidades indígenas. Em relação às identidades étnicas, é preciso repensar as trajetórias históricas dos povos indígenas no Brasil, com herança da colonização, vinculadas ao processo de dominação e opressão contra esses povos indígenas. Ao qual caracterizou a denominação de caboclo ou civilizado em relação aos indígenas, causando dúvidas sobre a sua própria identidade. Portanto, esse modelo passou a ser repensado com os movimentos de reafirmação étnica no Brasil a partir da década de 70, com a busca do que foi perdido e a manutenção do que ainda permaneceu, preconizando a afirmação das identidades indígenas, conforme menciona Monteiro (1999). Contudo, atualmente a escola é o principal elemento para a reafirmação das identidades étnicas, conforme será abordado no capítulo três do presente trabalho.

Nas histórias de deslocamentos aqui apresentadas, no contexto brasileiro e de outros países, é possível se perceber a (re) formulação dos papéis de gênero e as estratégias empregadas pelas mulheres indígenas em diferentes espaços. As mulheres podem migrar sozinhas ou acompanhando seus familiares, pais e maridos, e a ida às cidades pode ter como motivação a busca por serviços básicos, uma vida melhor, a expulsão e a ocorrência de conflitos em suas terras. No novo contexto,

vivenciam a alteridade e modos de vida diferenciados, enfrentando toda sorte de discriminações e violências, subjugadas em empregos de baixa remuneração, residindo nas periferias dos centros urbanos e vivenciando a ausência de políticas públicas específicas. Contudo, há uma continuidade dos modos de vida indígena na cidade, experimentada nas relações com a comunidade de origem, fazendo com que o modo de viver na cidade não implique no desaparecimento de suas identidades indígenas, podendo mesmo haver uma valorização e reafirmação de tais identidades (SACCHI, 2012, p. 18).

Através dos apontamentos da autora, remete-se a um olhar minucioso acerca das identidades étnicas e de gênero das mulheres indígenas do Brasil e da República Cooperativista da Guayana, sejam elas inseridas nos contextos da sociedade, da política, ou mesmo nos espaços escolares. Além de tudo isso, acompanha-se como os processos de deslocamentos dos povos indígenas entre os dois países evidenciam mudanças e permanências na vida das mesmas, podendo ser benéfica ou não.

2.2 Trajetória das mulheres indígenas: perfis biográficos

Neste tópico faremos uma breve biografia de cada mulher, com a finalidade de que a partir dos seus relatos se torne possível à compreensão do processo no qual elas passaram no processo de deslocamento. Desta forma, demonstrando como sucedeu a construção e reconstrução das identidades indígenas e de gênero pelo qual cada uma passou em seus deslocamentos nesse processo.

A maioria das entrevistadas não aceitou que sua identidade fosse revelada, portanto optou-se por dar um nome fictício a cada uma com a intenção de preservar a identidade das mesmas, sendo mantida somente a idade das mesmas. Dessa forma serão respectivamente chamadas de; Leticia (45 anos), Manuela (52 anos), Fernanda (50 anos), Luciana (51 anos), Juliana (39 anos), Sara (38 anos) Valeria (55 anos).

Leticia

Natural da comunidade Karabasai / Guiana, pertencente à etnia Makuxi, tem como ocupação principal a agricultura e os trabalhos domésticos de sua casa, religião católica.

Sobre suas lembranças em sua comunidade de origem, Leticia recorda que era um lugar antigo e pequeno, onde a mesma estudou até sua quarta série que foi o momento que seu irmão foi buscar a família. Sua família era composta por cinco membros, mãe, pai e três filhos, sendo a Leticia a única filha mulher.

Sobre a escola de sua comunidade, Leticia reforça diversas vezes a narrativa de que era uma escola linda. E algo que a mesma também destaca é que na escola de sua comunidade de origem, as aulas eram lecionadas pelos “negros”³ de Georgetown e Lethem, ou seja, os professores não eram os próprios indígenas.

Sobre o processo de deslocamento, apesar de afirmar que o convite partiu do irmão que foi buscar a família na comunidade, é possível perceber que a decisão final foi de sua mãe, no qual chamou o restante da família para ir pra fazenda no município de Amajari. Nessa fazenda eles permaneceram por cinco anos, onde depois Leticia mudou para Boa Vista e começou a trabalhar para a filha de seu patrão. Nesse momento é que ocorre o processo de separação de sua família, seu pai vai trabalhar em Boa Vista na Sguário, loja de materiais de construção e lá também trabalhava o seu marido, que também era indígena da Guiana, da etnia Wapixana e foi em Boa Vista que eles tiveram suas filhas.

Sua chegada na comunidade do Raimundão I, deu-se em 2005, seu casamento foi na comunidade e foi ali também que a mesma decidiu voltar a estudar. Apareceu à oportunidade de estudar na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a mesma voltou a estudar desde a primeira série do Ensino Fundamental. Para serem recebidos na comunidade foi necessária uma reunião para pedir apoio, e nessa reunião decidiram que Leticia e seu marido morariam na comunidade para de acordo com suas palavras “fazer roça e fazer criação”, ali os mesmos estabeleceram morada.

³ Nas narrativas das mulheres elas se referem aos professores ou moradores da Guyana como “negros” ou ingleses. Isso por que mediante o processo de colonização a maioria da população é de origem Afro-Guyanese, que foram trazidos para trabalhar nas plantações de açúcar durante a era do comércio de escravos no Atlântico. Contudo, os mesmos tiveram o maior acesso à docência. Quanto a essa definição da categoria “negro” é importante frisar que na África não existe essa categoria, uma vez que a mesma foi criada mediante o processo de colonização da América Latina.

Em comparação a sua comunidade de origem, Leticia afirma que havia muitos roubos e era muito distante, principalmente a roça, na comunidade do Raimundão a roça é mais perto e é mais segura. Sobre a sua trajetória na comunidade brasileira, a aprendizagem é mais fácil, principalmente a questão do idioma, pelos professores falarem o português e o macuxi, além de explicarem melhor os conteúdos. Dessa maneira percebe-se que a mesma descreve a escola na comunidade Raimundão como melhor que na Guyana.

No que se refere à relação educação, gênero e etnia na comunidade, a mesma ainda não afirma o significado da importância de ser mulher indígena, mas destaca que os estudos foram importantes para que ela fale o português e que conviva com as diversidades étnicas de mulheres como as Macuxi e as Wapichana.

A relação de gênero identificada por Leticia está no avanço na questão da violência contra a mulher, pois agora o homem não pode mais agredir as mulheres da comunidade, mesmo com a ingestão de caxiri. Outra questão levantada pela mesma, é que se tornou um hábito os homens levarem suas esposas para a escola e enquanto elas estudam eles ficam do lado de fora esperando.

Como perspectiva atual na comunidade do Raimundão I, Leticia afirma que é a garantia de seu emprego na escola, por meio da conclusão de seus estudos. Dessa forma, podendo contribuir com a comunidade por meio de sua formação profissional.

Na narrativa de Leticia é perceptível que em o processo de deslocamento foi primordial para conquistar uma vida melhor, que a chegada à comunidade favoreceu essa estabilidade, sendo uma comunidade acolhedora. Os estudos foram fatores importantes na aprendizagem da língua portuguesa e na construção de sonhos.

Manuela

Natural da comunidade Karasabai/ Guiana, pertence à etnia Makuxi, tem como ocupação principal agricultura e merendeira, religião católica.

Manuela vivia na sua comunidade de origem com seus filhos e um marido ausente, vivendo da coleta de alimentos da roça. E uma das lembranças da mesma é que diferente da comunidade do Raimundão I a roça era longe, e tinha que andar bastante para colher e plantar, andar bastante para fazer a farinha.

Sua saída da comunidade de origem deu-se por causa de suas condições financeiras, onde a mesma estava com seus filhos na comunidade passando necessidades, mas o estopim foi o nascimento de suas filhas gêmeas, que por falta de condições a mesma teve que pedir para que seus pais cuidassem de uma das meninas. Assim, seis meses depois por motivos de doença da filha que estava distante, o pai de Manuela foi buscá-la com as crianças, inicialmente a mesma fixou moradia na região do Murupu, posteriormente deslocou-se para a cidade de Boa Vista.

Sua chegada na comunidade Raimundão I, deu-se mais uma vez por meio da rede de relações familiares que as mesmas tem na comunidade, de um convite de seu pai e de seus filhos, que ao visitar parentes na região se agradaram do local e ali convenceram a fixar morada. Seguindo o processo para ser aceita na comunidade, conversou com o Tuxaua da comunidade que aceitou a sua mudança, assim como o restante da comunidade, e ali logo a mesma construiu sua primeira casa na comunidade.

Em sua trajetória de vida na sua comunidade de origem, no que se refere à educação a entrevistada em sua juventude não considerava essa questão importante, deixando assim seus estudos para segundo plano, onde a mesma afirma que cursava a primeira série com 15 anos, e dava vergonha por causa da sua idade, porém, naquele período ela queria namorar, de acordo com a depoente. Mas essa realidade mudou com seu deslocamento para a comunidade Raimundão I, onde a mesma voltou a estudar por meio da modalidade (EJA), que estava começando na comunidade e que necessitava de alunos.

Na sua narrativa sobre o que é ser mulher indígena, Manuela se denomina como uma mulher guerreira que criou nove filhos sozinha, e a mesma afirma que continua lutando, mesmo não possuindo mais filhos crianças. Porém, a sua luta continua para ajudar a comunidade em seu funcionamento. Sobre a relação de gênero na comunidade e a situação das mulheres na comunidade, Manuela chama a atenção para a situação das mulheres na comunidade que estão sofrendo violência dos seus maridos, mesmo com o alerta do Tuxaua que se houver violência é para as mulheres denunciarem, mas isso não muda a situação, as mulheres continuam sofrendo. A mesma expõe que o Tuxaua tem um bom posicionamento

sobre a violência doméstica, levantando questionamentos que poderão influenciar as gerações futuras, que se trata de coibir a violência contra a mulher.

Manuela afirma que ela é diferente, não permitia que o marido a agredisse, o que mostra mais ainda que a mesma era uma mulher forte e que não aceitava violência doméstica. Na comunidade escolar, de acordo com sua narrativa a relação homem e mulher é igual, todo mundo é igual na escola, porém ela destaca que os alunos na sua maioria são mulheres, e em suas palavras ela afirma que “as mulheres se interessam mais pelo estudo”. O que se pode perceber, que as mulheres da comunidade acabam se destacando no ambiente escolar.

A sua experiência de deslocamento para o Brasil é considerada um marco importante em sua vida e seu desenvolvimento, e um ponto importante é os estudos, onde a mesma não quer parar no ensino médio e sim conseguir concluir o ensino superior. Outro ponto é a profissão do seu filho que ela muito se orgulha de ser um professor.

A mesma traz consigo na sua narrativa a história de uma mulher indígena que venceu muitos desafios, e carrega consigo a esperança e a vontade de conquistar ainda mais outros espaços, vencer outros obstáculos que estiverem a sua frente.

Fernanda

Natural da comunidade de Karawdarnawa/Guiana, tem como ocupação principal a agricultura e os serviços domésticos, religião evangélica. Comunidade essa que a mesma se recorda dos seus pertences, pois de acordo com Fernanda era suas plantações na roça, suas galinhas e seus bens em casa, e com sua saída todos foram doados pela sua mãe. Uma outra recordação é a distância da roça, de onde a mesma relata que seu pai caminhava 14 km para chegar na roça, onde era preciso sair de madrugada para chegar ao amanhecer na roça.

Seu deslocamento da comunidade esteve relacionado ao seu marido, que veio para o Brasil três meses antes de Fernanda, nesse período a mesma relata que seu marido esteve com outra mulher, dessa forma, pode-se perceber que a mesma enfrentou um adultério nesse período de distanciamento. Mas, houve o retorno de seu esposo para buscar Fernanda e seus filhos, e mesmo com todos os desafios que a mesma teria pela frente, Fernanda resolveu mudar para o Brasil, sem deixar

nenhum dos filhos com sua mãe, resolveu enfrentar a situação sem abandonar as crianças, como a mesma relata.

A sua trajetória no Brasil começa na capital Boa Vista e posteriormente em Alto Alegre. Sua chegada à comunidade Raimundão I, deu-se por meio do convite, inicialmente a passeio para passar as festividades de natal e ano-novo, nesse processo ficaram um ano na comunidade para terem apoio para morar na comunidade. Nesse período, tiveram que trabalhar e ajudar na comunidade e seus filhos começaram a estudar, assim, é possível compreender um processo de aceitação na comunidade diferente das outras entrevistadas.

Quanto à trajetória escolar de Fernanda na sua comunidade de origem, a mesma concluiu até a sexta série. Na comunidade do Raimundão I, sua trajetória escolar começou por meio da Educação de Jovens e Adultos, e a motivação maior foi à busca de mais conhecimento, pois não sabia falar e ler direito. Dessa forma começou a estudar na comunidade, e o principal desafio enfrentado foi a língua portuguesa, que de acordo com sua narrativa “deu dor de cabeça” para entender o que os professores falavam. Porém, a mesma considera que essa questão contribuiu para sua aprendizagem em português e assim ter conseguido o emprego de merendeira na escola, com a responsabilidade de assinar documentos em português.

Sobre a relação educação, gênero e etnia em sua narrativa torna-se evidente uma mulher determinada desde a sua comunidade de origem, e essa determinação continuou na comunidade, mesmo com seu marido falando que a mesma não precisava mais trabalhar, Fernanda não abandonou a sua língua e sua cultura e tradições (principalmente o hábito de trabalhar). Na escola a relação homem e mulher é considerada normal, de acordo com Fernanda não havia diferença. A relação homem e mulher na comunidade já se mostra uma narrativa, Fernanda demonstra preocupação com a violência de gênero, inclusive, evidenciando uma reação das mulheres da comunidade.

Para finalizar sua contribuição sobre sua experiência migratória para o Brasil, destaca como fator mais importante os estudos, que contribui para seu desenvolvimento profissional, principalmente por meio dos cursos que estão chegando à comunidade e assim conseguir seu emprego por meio de processo seletivo.

Luciana

Natural da comunidade Awarewaurau/Guiana, tem como ocupação principal a agricultura e os serviços domésticos, religião católica. Sobre sua comunidade de origem, existem poucos relatos por parte de Luciana, pois sua saída da comunidade foi com a idade de 14 anos, sozinha para trabalhar em uma fazenda no Brasil, pois de acordo com sua narrativa, não tinha chinelos, batom, roupas e na sua idade era isso o que ela também queria, mostrando um lado vaidoso por parte de Luciana.

Na sua jornada no Brasil é possível perceber uma mulher guerreira de acordo com seus relatos, na fazenda que conseguiu o seu primeiro emprego aos 14 anos sofreu várias tentativas de abusos por parte de seu patrão, e como Luciana não tinha quem acreditasse em suas denúncias, a mesma fugiu para Boa Vista de carona em um caminhão. Infelizmente, essa não foi a sua única experiência enquanto uma mulher sofrendo tentativa de abusos, pois em seus relatos, foram várias as tentativas, inclusive a mesma já casada e grávida de 06 meses sofreu tentativa de abuso do patrão de seu marido em uma fazenda, e para fugir dessa situação, Luciana obrigou o seu esposo a deixá-la em Boa Vista com seus filhos e voltar sozinho para a fazenda.

A sua trajetória em Boa Vista durou ao todo 25 anos, onde casou e teve ao todo 10 filhos, e esses são um dos motivos de orgulho de Luciana, pois seus filhos que já são maiores de idade concluíram os seus estudos e tem uma profissão em Boa Vista, e isso a orgulha bastante. Em sua narrativa, ela se descreve como “mulher guerreira”, e tentou passar isso aos seus filhos para a terem como referência e exemplo de vida”.

A sua trajetória escolar na sua comunidade lhe traz recordações de uma escola muito rígida em que não se permitia atrasos, pois de acordo com as palavras de Luciana “se nós chegar atrasado, também vai apanhar ou vão colocar nós de castigo, de joelho, lembro que nem hoje”. Essa é uma das maiores lembranças de Lúcia sobre sua escola na comunidade de origem, por ser uma escola rígida.

Em Boa Vista, a mesma retomou sua trajetória escolar por meio da Educação de jovens e adultos, porém não foi possível concluir devido suas gravidezes, pois quando começava a estudar, logo engravidava e se via obrigada a parar de estudar, desistindo de vez. Essa realidade mudou na comunidade

Raimundão I, pois houve um incentivo dos professores da comunidade para Luciana e os demais moradores estudarem por meio da EJA, inicialmente houve desistência, pois Luciana tinha dificuldade com a língua portuguesa. Mas, por meio de sua determinação para ser exemplo e motivação para seus filhos, Luciana retomou os estudos, desse modo ela sempre enfatiza para os seus filhos a importância de estudar, mesmo enfrentando algumas situações de saúde Luciana não desistiu de sua jornada e incentiva os seus filhos que ainda estudam a não desistirem também.

Sobre Educação, gênero e etnia Luciana afirma que a educação foi importante desde o início de sua trajetória escolar, pois ela destaca que aprendeu inglês, além de ler e escrever, isso contribuiu com sua vida escolar no Brasil. Sobre ser mulher indígena na comunidade Raimundão I, de acordo com o posicionamento de Luciana, para melhorar a relação de gênero na comunidade a mulher deveria ser tratada igual aos homens, ter os mesmos direitos e as mulheres devem ter mais apoio, às vezes se cria uma rede de apoio para ajudar as mulheres que sofrem violência, por isso que se criou uma rede de apoio para ajudar as mulheres que sofrem violência, e por isso colocaram segurança para melhorar a situação das mulheres da comunidade.

A experiência migratória para o Brasil de acordo com Luciana mudou a sua vida, principalmente as suas conquistas, pois na sua narrativa na Guiana não possuía nem o básico como calçados e aqui no Brasil tem até casa de alvenaria. Outra conquista é a condição de vida dos seus filhos, que ela não tem certeza se seria a mesma se ela ainda estivesse em sua comunidade de origem.

Juliana

Natural da comunidade Karabasai/Guiana, tem como ocupação principal a agricultura e serviços domésticos, religião católica. Sobre sua comunidade de origem, Juliana não possui muitas lembranças, as poucas que ela recorda estão relacionadas com a roça e os aprendizados que ela obteve por meio dela.

As outras poucas lembranças estão relacionadas à escola, a imagem de professores negros, alguns legais e outros que castigavam seus alunos como relata Juliana com “peia na mão ou ficar de castigo no chão”. Uma outra questão abordada por Juliana é que na escola não se ensinava a língua materna, nem mesmo os professores que eram indígenas, todos ensinavam a língua inglesa.

Sua jornada por meio da saída da comunidade e sua chegada no Brasil se iniciou muito cedo, ainda criança com aproximadamente 11 anos Juliana veio embora com sua irmã, por isso as poucas lembranças de sua comunidade. Juliana morou em Boa Vista antes de mudar para a comunidade Raimundão I. Sua chegada à comunidade, também se deu por intermédio de sua irmã, e ela estabeleceu morada com seu esposo, que também é de nacionalidade guianense e que Juliana conheceu em uma de suas visitas a família na Guiana.

A trajetória escolar de Juliana na comunidade Raimundão I também se iniciou pela EJA, por meio dos incentivos dos professores que passavam nas casas dos moradores convidando-os para estudar, no início a mesma relata que houve bastantes desistências. Juliana iniciou os estudos, porém teve que interromper o processo por causa de sua gravidez, onde ocorreram algumas complicações e o nascimento do filho com Glaucoma, passado esse período houve o retorno para as aulas, pois a mesma quer por meio dos estudos incentivar os seus filhos a seguirem o mesmo caminho. Seu objetivo é se formar e ter sua formação como referência para os seus filhos.

Sobre educação, gênero e etnia Juliana afirma que sempre foi uma mulher determinada a estudar, e isso ficava bem claro para seu marido, para não acontecer como alguns casos na comunidade de ciúme por parte dos maridos da comunidade. E a sua determinação a levou a superar a dificuldade da língua portuguesa para que fosse possível aprender e continuar os estudos.

Ser mulher indígena na comunidade Raimundão I, Juliana resume em duas palavras “mulher guerreira”, pois de acordo com suas palavras ela nunca deixará de ser indígena, e ser indígena é lutar e isso faz parte da sua etnia. A respeito da relação de gênero na comunidade, a sua maior reclamação é a violência contra a mulher em decorrência do consumo de bebida alcoólica que entra com facilidade na comunidade. E por esse motivo ela sempre aconselha os seus filhos a estudarem e se manterem longe do consumo de bebida.

Acerca de sua experiência migratória, o que Juliana destaca como significativo em sua mudança para o Brasil foram os estudos e por meio dessa trajetória ligada aos estudos que se considera uma mulher guerreira.

Sara

Natural da comunidade de Karabasai/Guyana tem como ocupação principal a agricultura, religião católica. A respeito de sua comunidade de origem, sua memória está ligada à sua vida escolar, que de acordo com sua narrativa finalizou o ensino médio na sua comunidade e um ponto a se destacar é que Sara afirma que os seus professores eram indígenas.

Seu deslocamento para o Brasil, inicialmente para morar com sua avó em Boa Vista para trabalhar como doméstica, tendo como motivação maior, a busca de oportunidades para conseguir aquilo que sua mãe não podia comprar e posteriormente para trabalhar em fazendas na cidade de Amajari, nesse período já estava casada. Uma das motivações para morar na comunidade Raimundão I foi o nascimento de seus filhos, pois Sara viu na comunidade um bom lugar para eles crescerem e estudarem.

Sua chegada à comunidade deu-se por meio da rede de relações familiares que moram na comunidade, e assim construíram sua casa e sua roça. Sara também começou a estudar na comunidade para aprender o Português para assim se capacitar para as oportunidades de empregos.

Sobre relação gênero, educação e etnia, Sara se considera uma mulher determinada, pois ela enfrentou as dificuldades de ser mulher indígena e estudante, pois chegava cansada da roça, tinha os serviços domésticos e as crianças e mesmo assim era determinada a ir à escola.

A relação homem, mulher e as lideranças da comunidade, Sara cita a questão da violência contra a mulher, que é frequente na comunidade, e a mesma relaciona ao consumo de bebidas alcoólicas, as lideranças até aconselham os casais, mas os efeitos não estão sendo positivos.

A sua experiência de deslocamento para o Brasil é considerada como um fator importante na sua vida, a ponto de não querer retornar para a Guiana. Sobre os estudos, estes irão continuar até onde for possível, para continuar o seu desenvolvimento estudantil e profissional.

Valeria

Natural da comunidade de Karabasai/Guiana, tendo como ocupação principal a agricultura e merendeira, religião católica. Suas recordações da comunidade de origem estão ligadas a sua educação e são bem vagas. Como a

mesma recorda que seus professores eram negros, mas não destaca muito sobre o ensino em geral.

Seu deslocamento para o Brasil foi por meio de um dos seus filhos, que saiu da comunidade em busca de emprego em Boa Vista, morando com seus tios e sua avó materna que morava na cidade. O marido de Valeria, inicialmente tenta levar o filho de volta a comunidade e com sua negativa, o esposo volta para a comunidade em busca de Valeria, que considerou muito difícil a situação quando chegou à cidade. Um dos fatores para a saída de sua comunidade de origem é o que a mesma destaca como fase de sofrimento, além de não ter dinheiro, a roça era longe para carregar a mandioca.

A chegada à comunidade Raimundão I deu-se pelo contato com os familiares, assim também, pela busca de inserção dos filhos na escola, pois além das dificuldades financeiras, Valeria almejava os estudos para os seus filhos, e por não possuir documentos para estudar em Boa Vista, na comunidade recebeu esse apoio, inclusive na regularização de cada um. Por meio de um convite feito pelo Tuxaua, primeiramente ao seu irmão e posteriormente Valeria mudou com sua família com o mesmo propósito, construir casa e roça.

Para Valeria ser mulher indígena e estudante na comunidade a torna uma “mulher guerreira”, pois ela não deixou de cantar e dançar o “parixara”⁴, gosta de ir para a escola e não vai parar no ensino médio, sua meta é concluir o ensino superior. Uma outra conquista de Valeria na comunidade é a sua vaga conquistada para ser professora da língua Macuxi para as crianças da comunidade.

A relação marido e esposa na comunidade é destacada por Valeria o aumento da embriaguez feminina na comunidade, que de acordo com ela contribui para o aumento da violência doméstica. A mesma afirma que o Tuxaua orienta as mulheres a não silenciarem e denunciar a polícia, porém, não está sendo o suficiente para conter a questão.

Sua experiência de deslocamento para o Brasil é considerada um marco importante em sua vida e seu desenvolvimento, a ponto de não querer retornar para a sua comunidade de origem. No Brasil os filhos estão concluindo os estudos e esse é um dos principais motivos que Valeria destaca o orgulho de ver os filhos

⁴ Ritual dos povos tradicionais de Roraima. Passado de geração em geração pelos povos Makuxi e Wapichana, as danças e os cantos são uma oração de agradecimento à terra, aos alimentos, aos animais, à natureza como um todo e à união.

estudando, pois estão em busca de conhecimento e isso é considerado muito importante em sua vida. Além disso, a mesma destaca que o seu filho já é professor e Tuxaua da comunidade sendo visível o orgulho da mesma.

Contudo, observa - se que os estudos foram fundamentais na conquista de Valeria, uma vez que a mesma se orgulha de ter terminado os estudos e por ver os filhos inseridos na escola.

2.3. Trajetória das mulheres: o que querem essas mulheres?

As mulheres que colaboraram para essa pesquisa possuem uma importância no contexto em que estão inseridas. É válido considerar que cada uma possuem suas particularidades e ao mesmo tempo histórias em comum.

Nesse contexto, é possível observar os anseios de cada ao sair de sua comunidade de origem, temos como ponto em comum: melhoria de vida, por meio da busca de emprego, ou seja, mulheres que queriam mudar suas histórias e seus destinos, além da sua comunidade de origem e as relações familiares, assim não estavam sem motivações afetivas para se deslocarem. A questão dos estudos acabou por ser resultante desse processo de deslocamento dessas mulheres, onde houve um despertar para a importância de estudar, algumas ainda em Boa Vista, outras na comunidade Raimundão I.

Conforme Truzzi (2008), as redes tem um fator fundamental na circulação de informações, uma vez que, podem estar relacionadas a uma família, como também a toda uma região, "Assim, as variáveis relacionais, frequentemente acomodadas em uma história narrativa, deslocam, disputam ou pelo menos completam a explicação dos fenômenos migratórios oferecidos pela abordagem estruturalista" (2008, p. 207-208). É possível perceber que esse conceito converge com a narrativa das mulheres que saíram de sua comunidade de origem, motivadas na sua maioria por pessoas que já estavam no Brasil, sejam eles avós, irmãos e até mesmo mãe e marido, nesse último caso o marido retorna para a comunidade somente para buscar a esposa.

Ao observar os relatos das mulheres indígenas sobre os deslocamentos, é possível notar uma rede de informações familiares, constituindo um fator de influência pelo qual elas passaram ao sair de sua comunidade. Essas informações se destinaram a essas mulheres como um convite para uma visita até o Brasil, ou

como um convite para vim morar, demonstrando que no Brasil a situação econômica era muito melhor que a Guyana.

Nesse mesmo viés, Sayad (1998) dá uma contribuição importante ao definir o fenômeno da migração como um “fato social total”, cujo processo social transcende os limites usuais da vida cotidiana e, de certo modo, tende a interferir e se adentrar nos contextos da ação humana, orientando os indivíduos em torno da sobrevivência. (Sayad 2000), complementa ao afirmar que a cultura da migração se propaga em meio às famílias, sendo reproduzida através das relações sociais, mediada pelas crenças e normas vivenciadas nessas interações, sendo reforçadas pelas histórias contadas por migrantes e não migrantes. Dessa maneira o deslocamento espacial, vai se caracterizando no imaginário social, como uma alternativa viável para a sobrevivência cotidiana dos sujeitos, em especial aqueles que vivem em situação de vulnerabilidade, constituindo a cultura da migração como a antítese do sucesso.

O processo acaba se tornando determinante, quando as mulheres indígenas tomam o controle de suas decisões e decidem sair da sua comunidade de origem em busca de melhorias financeiras principalmente. Uma questão que se pode notar nesse processo é que aquelas que se deslocaram sozinhas da sua comunidade, podiam contar com pessoas em seu local de destino no Brasil e na sua maioria envolvendo relações familiares. É válido considerar que nos relatos tivemos casos como o de Luciana que saiu sozinha de sua comunidade a procura de um emprego, mesmo não possuindo alguém com laços familiares na fazenda em que foi trabalhar no Brasil.

Nessa busca por autonomia, podemos considerar a subjetividade, definida por Foucault como “uma atividade que é essencialmente ética, experimentada como prática de liberdade e não como sujeição” (SOUZA, SABATINE, MAGALHÃES, 2011, p. 13 Apud FOUCAULT, 1984), essas mulheres saíram em busca de suas liberdades e não estavam sujeitas ao processo de deslocamento por imposição de alguém e sim em busca de transformação de suas vidas sem depender de outras pessoas para tomar essa decisão por elas. Nessa perspectiva as práticas das mulheres indígenas ganham dimensões que inicialmente eram inimagináveis até para elas, que envolveu a conquista ou ampliação de suas famílias, estudos, vida na comunidade e trabalho.

Ao considerar a abordagem de gênero nas narrativas, é necessário destacar qual foi o protagonismo dessas mulheres e quais as relações de poder elas tiveram que enfrentar; como a violência e os abusos sexuais, relatados por Luciana que sofreu isso por parte de seu patrão ainda no primeiro emprego, gestante de um dos seus filhos e já casada, passou pela mesma situação, dessa vez pelo patrão de seu marido. Evidencia-se dessa forma, que a caminhada dessas mulheres não foi fácil e que muitas vezes elas se viram de frente com esses abusos por partes de homens que estavam em condições consideradas superiores, seja de força ou financeira.

Para compreender esse processo, é preciso conceituar o significado de gênero, de acordo com o Dicionário de Conceitos Históricos o gênero é normalmente associado ao “estudo das relações entre homens e mulheres pelas ciências humanas, ele ajudou a despertar o interesse da historiografia em compreender a multiplicidade de identidades femininas ao longo da história” (SILVA e SILVA, 2009, p. 166). Nesse sentido é possível considerar a identidade da mulher indígena faz parte dessa multiplicidade e de acordo com o relato de cada mulher é possível compreender as especificidades de cada uma.

As relações de poder são exemplificadas nas narrativas das mulheres, possibilita a observação das relações dentro da comunidade, como a relação mulher e trabalho na comunidade, a relação na roça e a relação marido e esposa, onde se destaca o domínio do homem sobre a mulher como no caso de acompanhar até a escola e ficar esperando até acabar a aula ou no caso, não querer que a esposa trabalhe ou estude.

Nelita Frank, em sua dissertação expõe essa questão nas comunidades:

Um exemplo é a posição de homens e mulheres nas relações de poder em relação à liderança, a participação política interna e externa. A relação política historicamente foi instituída ao homem o papel de chefe e líder, outro exemplo é a existência de relações conjugais permeadas por violência doméstica, onde as mulheres são as mais atingidas. Tão pouco a categoria gênero pode ser aplicada mecanicamente ao contexto indígena, porém as relações sociais entre indígenas são permeadas pelas dimensões de gênero, tanto na cidade como em comunidades.

Os exemplos supracitados acabam se tornando fatores que podemos identificar nas mulheres e seus relatos, tanto na comunidade Raimundão I, tanto como suas experiências em Boa Vista ou em outros municípios quando tiveram que trabalhar em fazendas. O papel do homem como chefe de família acaba sendo

identificado em relatos, quando as mulheres saem de Boa Vista para acompanhar os maridos nas fazendas, ou quando são aceitos na comunidade, onde a família tem que construir sua casa e sua roça. Outro ponto a ser destacado na citação supracitada é a questão da violência contra a mulher na comunidade, presente em todos os relatos.

A violência perpassa por todas as narrativas, em todos os casos ligados a embriaguez, seja pelo consumo de bebidas alcóolicas que entram na comunidade ou as bebidas produzidas ali mesmo, e isso se torna uma prática constante, e essa questão pode estar relacionada ao machismo e a relação de poder na comunidade

(...) a violência tem assumido formas diversas, dentre as quais a silenciosa/psicológica e a física. A violência contra a mulher indígena realiza-se tanto em termos interpessoais, como sociais e étnicos, principalmente nos embates do cotidiano ocorrendo de forma continuada e tornando-se naturalizada em diversos espaços e grupos sociais. (WENCZENOVICZ; SIQUEIRA, 2017, p. 08)

Assim, é possível encontrar espaços onde a violência é naturalizada e podemos perceber isso em relatos que se mostra como algo natural o fato de que se o homem ou a mulher se embriagar, sempre haverá violência, como se automaticamente existisse uma relação entre eles. Nas palavras de (SAFFIOTI, 2004), paira sobre a cabeça de todas as mulheres a ameaça de agressões masculinas, funcionando isto como mecanismo de sujeição aos homens, inscrito nas relações de gênero. No que se refere à violência de gênero, a violência nos lares geralmente estão direcionadas aos mais vulneráveis; mulheres, crianças e idosos. Porém, a prática de violência é uma construção de representações simbólicas de uma sociedade machista, em que o homem marca seu domínio.

Dada sua formação de macho, o homem julga-se no direito de espancar sua mulher. Esta, educada que foi para submeter-se aos desejos masculinos, toma este “destino” como natural” (...) as mulheres se submetem à violência não porque “consintam”: elas são forçadas a “ceder” porque não têm poder suficiente para consentir. (SAFFIOTI, 2004, p. 79, 80).

Outra questão que pode se destacar na comunidade é o avanço na mudança dessa realidade, onde é possível notar que existem lideranças mulheres que incentivam outras mulheres a denunciarem seus agressores e até mesmo o pajé que proíbe a prática na comunidade, além da criação de uma equipe de segurança,

o que precisa ser mais efetivo, mas que já se pode considerar um avanço na diminuição de casos e no encorajamento das mulheres.

Nos relatos, ao percebermos a luta das mulheres indígenas na comunidade, podemos identificar a contribuição da Organização das Mulheres indígenas de Roraima (OMIR):

Com o passar dos anos, as pautas e as bandeiras de luta foram se moldando, se aperfeiçoando de acordo com o momento e o contexto vivido, levando em consideração os aspectos específicos das mulheres como por exemplo: a violência contra a mulher, a autonomia dessas mulheres, entre outros. Com a criação da OMIR, as mulheres passam a ter mais conhecimentos sobre seus direitos, a se reunir para discutir e tomar decisões que também beneficiem as mulheres, assim como sua comunidade, pois sua luta visa trazer melhoria para a vida do seu povo como um todo. Por mais que tenham pautas específicas, também discutem sobre os aspectos mais amplos da luta indígena, como a educação, saúde diferenciada e de qualidade, e, atualmente elas possuem representatividade nesses espaços” (MOURA, 2019, p. 66)

Conforme a autora é possível perceber que a importância de uma organização de mulheres acaba por implicar em melhorias de vidas na comunidade e não somente por lutas individuais, como as pautas relacionadas ao bem comum. Essa questão vai de encontro com a importância do movimento feminista voltado para as pautas indígenas, pois a esse modo resulta na liberdade e autonomia das mulheres, para que possam atuar e contribuir para a comunidade de acordo com seu próprio protagonismo, sem imposições e obrigações arbitrárias.

A questão da violência contra a mulher e a luta das lideranças mulheres da comunidade, pode ser percebida em algumas narrativas, Luciana afirma que:

Eu acharia que para melhorar, que a mulher é igualmente o homem, tem os mesmos direitos, nem atrás e nem na frente, igual, [...] precisa mais apoio pras mulheres, que a gente mesmo procura ajudar quem tá apanhando, quem tá sendo violentada, tem gente que as vezes ta tendo dificuldade de chegar nas pessoas né, tem vez que nem todas recebem a gente bem, tem vez que até briga com nós, tudo isso. Pra isso a gente tem esses segurança pra ver se melhora para as mulheres.

A narrativa supracitada é uma questão que perpassa por todos os outros relatos das mulheres que contribuíram para essa pesquisa. E essa questão é uma grande luta das pautas das mulheres e lideranças da comunidade, e pode-se perceber alguns avanços como a criação da equipe de segurança e o acompanhamento dos casos de violência, além da comissão de mulheres que monitoram e vão em auxílio das mulheres violentadas, a situação é bem agravante

na comunidade, que é necessária uma equipe de segurança para que as lideranças possam atuar em defesa das mulheres.

É válido destacar que juntamente com a questão da violência, em sua totalidade esta foi relacionada ao consumo de bebidas alcóolicas, mas pode-se destacar nessa questão o relato de Valeria, que afirma que “tem mulheres que tá bebendo por aí, marido delas tá batendo nela, é mudar isso, tá demais, tá bebendo por aí caxiri, tem que fazer regimento pra mudar” dessa forma percebemos que as duas questões estão relacionadas e que Valeria chama a atenção para o fato das mulheres também estarem se embriagando, dessa forma, a mesma propõe a elaboração de um regimento para que essa questão seja resolvida, mostrando a organização da comunidade. Ação que requer formação em gênero e conhecimento da Lei Maria da Penha, pois possibilitarão diferentes orientações, como combater, coibir a violência e onde buscar ajuda.

É perceptível as nuances do feminismo que se apresentam nas narrativas dessas mulheres. Visto que, muitas conquistas das mulheres se deram através dos movimentos feministas, por isso, mesmo que inconsciente as mesmas trazem consigo práticas feministas. Dessa forma a luta das mulheres indígenas está diretamente ligada as suas tradições, e o que elas consideram de relevância para sua vida, podemos perceber essa questão pelo que uma das narrativas sobre ser mulher guerreira de Manuela:

Até hoje eu sou guerreira, tô lutando ainda, lutando por que eu sempre, se alguém me chama pra fazer comida, eu vou, eu não vou negar não, eu moro aqui na comunidade, e sempre falo assim, quem quer morar aqui na comunidade tem que ajudar, por isso toda vez a gente, eu vou la ajudar o comunidade, fazer comida, eu vou fazer farinha, eu vou levar uma lata de farinha para ajudar a comunidade, fazer pajuaru, eu vou levar também, é assim pra fazer damurida, eu vou ajudar.

É possível perceber a capacidade e a especificidade da mulher indígena e que o movimento feminista agrega as lutas feministas às pautas indígenas e fortalecem a luta do movimento na comunidade. E nas narrativas podemos perceber o quanto essas mulheres contribuíram e contribuem para a comunidade, sejam na roça, no ambiente escolar e na vivência em comunidade.

As narrativas acabam por mostrar a importância da questão de gênero, as mulheres se encorajaram e tomaram suas próprias decisões, mesmo que não estivessem totalmente sós, elas perceberam que era preciso mudar a realidade de

suas vidas e de suas famílias, como no caso de questões difíceis como de não deixar nenhum filho para trás ou depois voltar para buscar aqueles que ficaram. Sair de suas comunidades de origem não foi fácil, mas a mudança só seria possível por meio do deslocamento, que inicialmente não foi para a comunidade Raimundão I, algumas iniciaram as suas trajetórias no Brasil em fazendas, outras em Boa Vista, onde conseguiram emprego, casamento, filhos e estudos, não podemos desconsiderar que nem todas as histórias foram em comum, pois existe relatos de pessoas que não conseguiu estabilidade em Boa Vista e que considera essa fase bem difícil.

Outra questão a se considerar é a busca de melhorias por meio da educação, o que vai de encontro com a afirmação de Assis “um projeto migratório que podemos chamar de econômico, familiar e afetivo” (ASSIS, 2017, p.12), a busca por estudos converge com um projeto migratório econômico, pois essas mulheres tiveram o despertar para a possibilidade de melhoria de vida, não bastava somente conseguir um emprego, era preciso ir além e isso se daria por meio dos estudos, além da questão da violência que perpassa por todas as narrativas, podemos perceber a importância que cada uma dá aos estudos. As mulheres indígenas possuem os mais diversos anseios ligados a sua formação, desde conseguir um emprego na comunidade, ser exemplos para os seus filhos e até mesmo ir além do ensino médio, como fazer um curso superior para estarem preparadas para as oportunidades que surgirem em suas vidas.

As narrativas sobre a educação mostram como é ser mulher indígena e estudante, os desafios e as conquistas que todas enfrentam por meio da educação. Juliana estuda para ser o orgulho de sua família:

Eu vou estudar para mim aprender, pra mim dar conselhos para meus filhos, eu estudei, motivar eles, incentivar, eu vou se formar em alguma coisa, mas eu vou deixar pros meus filhos, um dia eu vou morrer, aí eu vou deixar minha foto lá, olha mamãe se formou, estudou neh, ta aí foto dela, lembrança dela, eu vou puxar pra minha mãe, algum vai falar assim neh, pra mim.

Com essa narrativa, é possível perceber a satisfação de Juliana com sua formação, mostrar a possibilidade dos estudos e que seus filhos não podem desistir e por meio do seu exemplo, isso seria possível. As narrativas explanam as dificuldades quando nos deparamos com o relato de Luciana:

Quando eu estudei na cidade, na época eu estudei na escola da prefeitura, no, esqueci. (alfabetização de jovens e adultos?) isso, na prefeitura, só que eu nunca conclui, toda vez que eu estudava, eu engravidava, aí com essas coisas eu deixei neh, nunca conclui, sempre tá naquele lugar, nunca saía do lugar. Então eu estudei um pouco, aprendi algumas coisas, o abc neh que eu gostei, também, tudo que eu estudei de lá mesmo eu gostei

Luciana só pôde voltar aos estudos na Comunidade Raimundão I, e mesmo assim tiveram diversas dificuldades que quase fizeram com que a mesma desistisse de sua vida escolar, nesse processo ela teve que parar por diversos motivos até retomar os estudos. Dessa forma, as mulheres enfrentam diversos desafios em sua trajetória escolar envolvendo família e os ambientes em que estavam inseridas.

Por meio dos estudos é que essas mulheres buscam o seu destaque na comunidade, pois elas assumem papéis que consideram importantes na comunidade, como a função de merendeira como a questão de Felícia Rodolfo Samuel que por meio de sua leitura de língua portuguesa, assume o papel de assinar as documentações necessárias. Temos também o destaque de Alexandrina, que conquistou a oportunidade de ensinar a língua Macuxi para as crianças da comunidade, no qual a mesma se orgulha bastante. Nesses dois relatos podemos perceber o quanto é importante à questão do ensino de línguas nas comunidades e não perder a identidade da comunidade, ensinando as crianças à língua materna, o que valoriza essa questão e assim, as mulheres contribuem com a comunidade.

Eu sou mulher guerreira, eu gosto de cantar e dançar o parixara, gostava de ir para a escola, e vou fazer faculdade, tentar ainda e vou fazer e vou passar e continuar meus estudos quero aprender, eu vou da aula para criança agora no município de língua Macuxi e tô feliz por isso, porque o pessoal me apoia.

Por meio do exemplo de Valeria, podemos identificar a força da mulher indígena, a importância dada aos estudos e suas conquistas e isso pode ser destacado na especificidade das mulheres indígenas. E quando existe um movimento que as ajude, uma rede de mulheres que se apoiam umas às outras, a comunidade se fortalece e avança nas melhorias da vida das mulheres.

As narrativas mostram o quanto o protagonismo dessas mulheres esteve em evidência, desde a decisão de se deslocarem de suas comunidades de origem tendo

como destino o Brasil até estabelecerem morada na comunidade Raimundão I. A experiência passada por cada uma acabou por desencadear suas lutas e vivências, que proporcionou as mudanças de vida de cada uma, de acordo com suas especificidades, porém cada uma enfrentou a mesma dinâmica nesse processo migratório, fatores afetivos e econômicos diretamente ligados aos contextos de cada mulher.

Um ponto importante que foi destacado pelas mulheres em suas narrativas é sobre a apropriação da comunidade Raimundão I, em que as mesmas destacam como a comunidade é acolhedora, com um espaço organizado, favorecendo as mulheres à estabilidade e uma melhor condição de vida, em comparação a vida que as mesmas tiveram na Guyana, nas fazendas que trabalharam e na cidade de Boa Vista. Além disso, é importante ressaltar que a própria comunidade incentiva os estudos e a busca por novas perspectivas, portanto, essa representatividade da comunidade contribuiu com a apropriação da escola e com o crescimento dessas mulheres. Não poderia deixar de complementar que a comunidade dispõe de um espaço organizado e com um tuxaua atuante, que questiona a violência de gênero entre homens e mulheres, desmistificando as representações simbólicas que se perduraram nas comunidades sobre a violência doméstica, com essa visão de coibir a violência doméstica, cujo índice de casos é alto nas comunidades indígenas.

A experiência migratória foi um fator fundamental para que essas mulheres buscassem melhores condições de vida, apesar de todas as dificuldades enfrentadas nesse percurso. As mesmas ganharam estabilidade ao ganhar a permissão para viver na comunidade Raimundão I, e em conseqüente a isso, puderam construir suas roças, se inserir na comunidade, ganhar seu espaço e se apropriar dos conhecimentos escolares, que foi algo primordial para as mesmas.

A apropriação dos conhecimentos escolares foi determinante na conquista de espaços, melhores oportunidades de vida, autonomia e liberdade para essas mulheres, pois através dos estudos as mesmas passaram a ter mais perspectiva de vida, formulando um sentido de quem eram e o que queriam, enxergando possibilidades que antes lhe eram restritas. Além disso, favoreceu a apropriação da língua, que não deixa de ser um instrumento da construção da liberdade e do espaço. Por fim se observa que tanto os deslocamentos entre Brasil e Guyana,

como também a apropriação da escola e da comunidade favoreceram novas subjetividades de ser mulher indígena.

3. DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E RELAÇÕES DE GÊNERO

Em meio à multiplicidade de formas na abordagem da temática intercultural, destaca-se, com maior ênfase na literatura acadêmica, a articulação do campo intercultural aos estudos indígenas. Por outro ponto de vista, alguns autores (as) apresentam uma leitura que prima pela recuperação das raízes históricas, localizadas no momento em que a educação intercultural foi proposta nos debates teóricos, bem como nas implementações práticas desta agência no cotidiano dos povos indígenas.

Tanto em perspectiva histórica como nas representações atuais, a cultura indígena se coloca enquanto modo de afirmar a busca por identidade frente à pretensa homogeneização resultante da sociedade globalizada. Nesta perspectiva, a educação intercultural possui a qualidade de articular o mundo em geral com todas as formas específicas de expressão cultural e dentre elas a cultura indígena. Além disso, a interculturalidade tem como pressuposto teórico o entendimento de que nenhuma expressão cultural hegemônica deve ser considerada superior a qualquer outra. Ao invés de sobrepostas, as práticas culturais podem conviver sem que se lance sobre elas juízos de valor ou quantificações ideológicas, que pretendem supervalorizar a cultura ocidental em detrimento das práticas tradicionais.

A busca por construir uma teoria, bem como uma prática social empenhada em abarcar o universo da convivência entre práticas culturais diferenciadas têm a ver, entre outras coisas, com fazer interagir elementos da cultura hegemônica com expressões culturais ligadas à tradição. Desse modo:

[...] interculturalidad señala una política cultural y un pensamiento oposicional, no basado simplemente en el reconocimiento o la inclusión, sino más dirigido a la transformación estructural sociohistórica. Una política

y un pensamiento tendidos a la construcción de una propuesta alternativa de civilización y sociedad; una política que parta de y en la confrontación del poder, pero que también proponga otra lógica de incorporación. Una lógica radicalmente distinta de la que orientan las políticas de la diversidad estatales, que no busque la inclusión en el Estado-nación como está establecido, sino que, en cambio, conciba una construcción alternativa de organización, sociedad, educación y gobierno, en la que la diferencia no sea aditiva sino constitutiva (WALSH, 2007, p. 52).

No primeiro caso o sentido parece ser determinado pelo aspecto global das trocas culturais. Já no segundo caso, concentra-se em elementos particulares, como se articulassem o local ao universal. Aí se deparam elementos que vão do sentido mais geral ao específico. Neste último sentido está justamente posta a atividade educacional em si, ou seja, a educação intercultural. Para tanto, é preciso calcar-se em uma perspectiva multicultural até que se atinja a interculturalidade. Nessa fase, considera-se os grupos minoritários como expressões individuais, mas sem perder sua identidade cultural. Pretende-se, portanto, “conciliar unidade política com diversidade social” (NACIMENTO, 2014, p. 40).

Frente a isso, seria importante frisar o seguinte: por mais que a perspectiva do multiculturalismo seja direcionada ao respeito às diferenças – projetando todos os sujeitos como dignos (as) de direitos e de reconhecimento perante a sociedade – sua distinção do entendimento proposto pela interculturalidade se mostra expressamente no fato de que esta última compreensão percebe o indivíduo enquanto parte indissociável de um grupo possuidor de tradições seculares. Desse modo, seria indispensável que os indivíduos e grupos interagissem entre si, não apenas com a ideia norteadora do respeito, mas também do diálogo, do contato e da convivência.

[...] a educação intercultural surge como uma forma de promover a relação entre as pessoas enquanto membros de sociedades históricas, caracterizadas culturalmente de modos muito variados, nas quais são sujeitos ativos. Apresenta-se como um processo complexo e multidimensional que envolve diferentes fatores, tais como, a pessoa, o grupo social, a língua, a religião, etc., não se limitando apenas ao reconhecimento, mas indo além deste, promovendo acima de tudo uma interação entre os sujeitos. Tal interação vai além da dimensão individual e de suas respectivas identidades culturais (NACIMENTO, pp. 59-60).

Desse modo a interculturalidade pode se fundamentar também sobre o lastro histórico fornecido pela tradição indígena. Isto contribui para a introdução da

perspectiva intercultural no âmbito das políticas para a educação. Permite o encontro da identidade com o conhecimento formal. “Nesse sentido, a emergência dessas diferentes identidades é histórica; ela está localizada em um ponto específico no tempo. Uma das formas pelas quais as identidades estabelecem suas reivindicações é por meio do apelo a antecedentes históricos” (SILVA, 2003, p. 11).

Este aspecto, desde que não tomado de maneira isolada, ajuda a entender por que as comunidades indígenas foram pioneiras em promover esse tipo de iniciativa, procurando conservar os valores históricos, preservando e valorizando sua identidade, suas tradições, ao mesmo tempo em que apreendem traços importantes da cultura dita hegemônica.

3.1. Princípios da educação intercultural

O campo que se encontra consolidado no interior da bibliografia especializada, como educação intercultural e a prática educativa que este conceito encerra têm como objetivo um padrão de ensino escolar voltado à diversidade, ao respeito com o próximo e seu universo, além do crucial aprendizado sem desvirtuamento dos pressupostos socioculturais indígenas. É o que se denomina, inclusive nos órgãos oficiais, como “educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária”, de acordo com o texto de apresentação da Fundação Nacional do Índio – FUNAI, que faz referência à Constituição Federal de 1988.

Podem-se tomar como princípio da educação intercultural os processos por meio dos quais se interligam práticas culturais entre indivíduos de diferentes sociedades. Contudo, o interesse direciona o foco do processo, bem como da análise, à educação sistematizada, uma vez que os objetivos confluem de um modo ou de outro ao ensino formal. Frente a isso, o intuito do pensamento intercultural seria combinar as necessidades do ensino regular, no sentido da formalidade, com os elementos específicos da cultura tradicional relacionados aos conhecimentos ancestrais.

Sob esta compreensão, poderíamos tomar como norte inicial para a abordagem que segue um parâmetro relativo à educação em geral:

Assim, podemos definir a educação como processo histórico universal, como a ação que procura reafirmar a condição do homem como um ser que se distingue de todos os outros no conjunto da natureza. Disso decorre que a educação é expressão do social e da cultura que caracteriza universalmente todos os seres humanos, uma expressão que, por ser histórica, transforma-se. Nessa perspectiva, processo educacional, produção cultural e “natureza” social humanos são experiências coincidentes (VALENTE, 1999, p. 16).

No âmbito específico da educação escolar indígena se faz necessário destacar o aspecto da experiência a fim de combiná-la ao arcabouço teórico da interculturalidade. De tal modo, valida-se as experiências cotidianas individuais, as raízes ancestrais da educação tradicional, mas também abre-se a possibilidade de incluir, no complexo universo indígena, os conhecimentos curriculares oficiais.

Alguns autores apresentam uma divisão de fases quanto à educação intercultural e a interculturalidade. Outra especificidade importante é que em território latino-americano esta perspectiva educacional voltou-se historicamente aos povos indígenas, portanto, esta divisão temporal possui a qualidade de melhor localizar o tema da discussão de forma didática.

Para Candau; Russo (2010) a historicidade da proposta intercultural diz respeito ao legado de pelo menos quatro fases da luta indígena e indigenista por reconhecimento, bem como por lugares de fala enquanto atores de sua própria existência. Nesse escopo que se inicia com o período colonial, nos interessa a última fase corresponde ao cenário político de vigência da Constituição Federal de 1988.

Por conta disso, a educação passou a figurar como um importante vetor das mudanças nas políticas oficiais em relação aos povos indígenas. Passou-se a pensar em condutas pedagógicas cujo sentido é fazer acontecer uma educação voltada às necessidades indígenas, diferentemente das imposições até então vigentes.

De acordo com Grupioni (2008), as ideias iniciais em torno da educação diferenciada ganharam força no contexto em que o Estado, – até então uma espécie de “inimigo histórico” dos povos indígenas, já que implementou políticas integracionistas contra estes durante séculos – passou a reivindicar para si o papel de garantidor dos direitos indígenas. Todavia, segundo o mesmo autor, isso só foi possível devido ao contingente massivo de lutas por reconhecimento acumulado por

lideranças e comunidades inteiras ao longo do tempo. Assim, o Estado “reconheceu” não apenas as necessidades individuais imediatas do movimento indígena, mas seu histórico de lutas.

No que talvez pudesse ser descrito como um segundo momento, um processo de estabilização da educação indígena tomou rumo na medida em que se difundiu a obrigação dos órgãos do Estado a oferta da educação diferenciada: é quando a aspiração a um direito, de um lado, cria um dever, de outro. Nesse processo, porém, a disseminação da escola possibilitou aos índios um encontro particular com sua cultura e deu origem a diferentes discursos sobre suas práticas culturais e sobre a diferença cultural. A partir da escola, e dessa proposta de educação diferenciada, os grupos indígenas se apoderaram de ferramentas por meio das quais levaram manifestações de sua cultura por outros contextos e situações, estimulados a falarem, eles próprios, de si mesmos, de suas línguas, de suas tradições (GRUPIONI, 2008, p. 14).

Uma das principais implicações após o surgimento das propostas voltadas à educação específica para as comunidades indígenas e, sobretudo depois da incorporação prática das mesmas, foi a maior proximidade entre educação e cultura, fato que contribui, por exemplo, com a necessária ideia de fortalecer o pertencimento étnico.

A educação escolar indígena pode ser também pensada enquanto uma das práticas responsáveis pelas trocas, diversidade e, principalmente pela apropriação cultural. É importante destacar que tanto no Brasil como em qualquer outro país do sul, centro ou norte americano, se reconhece a educação vinculada ao conceito de interculturalidade, em que se define pela existência de dois ou mais povos dentro de um território nacional, compreendendo a diversidade cultural que se instaura e a diversidade linguística, conforme as afirmações de Mato Grosso (1997).

Num olhar sobre as práticas interculturais seria importante frisar o papel da língua como elemento que faz parte da cultura dos povos indígenas e nesse sentido é fator predominante na educação escolar. Dessa maneira, Mato Grosso (1997, p. 188) complementa que “[...] não é possível uma interculturalidade sem um bilinguismo, ou um bilinguismo sem interculturalidade”. Nesse mesmo contexto, a língua é um fator primordial no quesito de valorização da história e identidade dos povos indígenas, levando em consideração a proposta curricular das escolas. Demarca-se, portanto, a identidade como fator importante no que se refere à convivência intercultural, reafirmando a identidade pessoal e o compromisso social

dos indivíduos, sendo capazes de contribuir com os saberes, conhecimentos e experiências, vindo a formular uma identidade grupal, conforme afirma Burbano Paredes (1994).

Outro elemento importante é a forma como acontece à apropriação da língua, seja ela estrangeira ou indígena, na escola. A inclusão de um novo idioma promove mudanças, especialmente quando o aprendizado se dá em sala de aula. No entanto, nem sempre o currículo escolar é pensado nesta perspectiva, por conta disso a afirmação da identidade étnica indígena acaba sendo negligenciada. Um exemplo similar encontra-se no trabalho de Nelita Frank, no momento em que a autora acompanha as narrativas de mulheres indígenas na cidade de Boa Vista-RR, e em seu cotidiano aparece o desafio de aprender “no mundo dos brancos”. Um dos momentos cruciais desse aprendizado é justamente a apropriação da língua.

[...] vencer a barreira da língua, uma vez que gestos e sinais não são suficientes para a comunicação com não indígenas e aprender português é determinante para falar com “brancos”, é preciso “falar bonito”, expressão que implicitamente está em oposição ao “falar feio”, negação comumente anunciada as línguas indígenas como “gíria”, língua de “caboclo”, palavra utilizada pejorativamente por parte sociedade local para referir-se aos povos indígenas em Roraima (FRANK, 2014, p. 68).

Exige-se, portanto, uma atenção quanto aos processos de apropriação da escola por parte das alunas (os) indígenas. Para tanto, seria o caso de levar em consideração se mediante ao currículo das escolas e das políticas públicas elaboradas pelo Estado, as mesmas pudessem aproximar as populações indígenas do que é pretendido, no que tange a questões culturais, sociais, econômicas e políticas de cada povo. Assim também como a questão de gênero, de forma que isso possa favorecer a igualdade e o respeito às diferenças.

3.2. Contexto de Roraima: proposta pedagógica da escola

A escola Eurico Mandulão fica localizada na comunidade Raimundão I, cujo reconhecimento oficial como escola indígena se deu em 2008, após reivindicações das lideranças da comunidade. Na escola funciona a modalidade da Educação Fundamental I e II, Ensino Médio regular e a modalidade de Educação de Jovens e

Adultos (EJA). O corpo docente é composto, sendo a maioria dos professores (a) indígenas e alguns professores não indígenas que fazem parte do quadro temporário do estado.

A escola não possui uma proposta pedagógica, pois o Projeto Político da Escola (PP) está em fase de elaboração conforme as novas normas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para análise e aprovação. Contudo, percebe-se que a escola não possui uma proposta que oriente o currículo a ser seguido, cujos princípios que são seguidos na escola advêm da formação dos professores.

Quanto à estrutura física da escola, as lideranças da comunidade vêm requerendo junto ao estado a construção da escola, no entanto, ainda sem resposta. Com isso, a comunidade construiu as salas de aulas, com uma estrutura de madeira, para que os alunos pudessem estudar. Como as salas de aula não conseguem atender as demandas de alunos, as aulas são realizadas no malocão da escola também, como é possível identificar nas imagens abaixo.



Acervo da pesquisadora: Malocão da Comunidade



Acervo da pesquisadora: Salas de Aula da Comunidade

O estado de Roraima compartilha com as demais regiões do Brasil o trágico passado de violência contra os povos indígenas. De modo similar, as lutas dos movimentos indígenas contemporâneos contra os modelos educacionais assimilacionistas e em prol de um currículo voltado aos seus interesses específicos exigiram árduas negociações, bem como a determinação de lideranças, comunidades e entidades favoráveis à causa indígena.

Segundo Julião (2017) as mudanças e conquistas na área da educação escolar indígena no estado de Roraima são fruto de esforços coletivos no sentido de possibilitar a oferta, ampliação e diferenciação do ensino direcionado às comunidades. Além do auxílio fundamental de órgãos do poder público, bem como da associação de professores. Nesse cenário, vários debates e propostas foram alavancadas por entidades indígenas, sempre procurando aprimorar, durante todos os anos 1990, as conquistas recém firmadas no âmbito da educação indígena.

Uma vez realizada a oferta desse tipo de ensino, os próprios indígenas procuraram assumir tarefas de ensino e aprendizagem, estabelecendo uma experiência autônoma com outros níveis das funções escolares. Nesse sentido, uma das reivindicações era criar meios para que o corpo docente contasse com membros das comunidades indígenas. Com o tempo os cursos de formação de

professores no estado de Roraima floresceram, abrindo espaço para uma educação com ênfase na cultura ancestral.

É, portanto, a partir dessa lógica, que o movimento indígena tem assumido uma bandeira de reivindicação, cujo intuito é garantir uma formação adequada para os professores indígenas, formação essa, de base intercultural, através de cursos específicos, denominados, de modo geral, como **Licenciaturas Interculturais**. Estas visam formar e habilitar os professores indígenas em nível de licenciatura plena, a partir de um enfoque intercultural, para que venham atuar em suas comunidades promovendo um diálogo entre os saberes ditos “tradicionais” de sua comunidade com os saberes “modernos” da sociedade envolvente (NASCIMENTO, 2014. p. 79).

Todavia, é importante ter claro que algumas conquistas nesse particular são de certo ponto de vista recente. De acordo ainda com Julião (2017) a formação de professores indígenas de nível superior ocorreu em 2001, ano da fundação do Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena. Sendo considerada referência na América Latina, por formar professores indígenas para atuarem nas comunidades indígenas de Roraima, além de serem conhecedores das realidades das comunidades indígenas, com uma proposta pedagógica que abrange a formação dos professores indígenas na perspectiva intercultural.

O currículo do curso de Licenciatura Intercultural é fundamentado no contexto das comunidades indígenas, e o professor cursista será formado para responder a estas realidades específicas. Portanto, na concepção da formação em Licenciaturas o enfoque é atender às escolas indígenas. Entendemos que a escola indígena deve planejar a formação de seus alunos a partir dos projetos específicos de cada comunidade e o professor licenciado deverá estar preparado para exercer a docência nestas escolas. (...) A proposta pedagógica do Instituto Insikiran, configura-se também como um projeto político, uma vez que busca responder às expectativas das comunidades envolvidas. (SANTOS, 2015, p.113-114).

Santos (2014) enfatiza a importância do Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena, por ser um núcleo especializado em formação de professores indígenas perspectiva intercultural, com uma proposta voltada ao respeito e a valorização da diferença. Visto que, para que se possa ser inserido na escola um currículo que prioriza os fundamentos de uma educação intercultural, é necessário que os professores tenham uma formação intercultural, cuja capacitação ajudara o mesmo a conduzir uma prática pedagógica de forma a atender as diversas culturas que permeiam o espaço escolar.

A escola constitui-se em território de enfrentamentos invisíveis, onde as diferenças são marcadas por aspectos visíveis como a deficiência física, o vestuário (indicador de pertencimento a uma classe social), as práticas religiosas, o sexo e a cor da pele. Alunos e professores vivenciam tais conflitos e encaminham soluções, na maioria das vezes sem a busca por uma compreensão de âmbito maior. Nesse sentido, o autor propõe a perspectiva da educação intercultural como estratégia para potencializar a própria ação desencadeada pelo conflito, mediante o diálogo e o encontro, de modo que constitua espaços alternativos produtores de outras formas de identidades, marcadas pela fluidez, pela interação e pela acolhida do diferente. (FLEURI, 2003, p. 26).

As discussões acerca das temáticas das diferenças estão presentes nos ambientes escolares, sejam eles voltados à etnia, gênero, raça, sexualidade. Portanto, a inserção da educação intercultural nas escolas indígenas é muito importante, seja no quesito de se perceber as diferenças culturais, a fim de que se reconheça legitimidade das diferentes culturas, ou também, para o ensino e aprendizagem. Para tanto, é imprescindível haver a formação do professor para lidar com a diversidade, além de favorecer discussões no ambiente escolar que envolva questões interculturais.

No cenário da apropriação cultural nos voltamos às experiências de apropriação da educação indígena por mulheres Macuxi e Wapichana inseridas na prática da educação escolar indígena, especificamente na Escola Indígena da Comunidade do Raimundão I. Nesse sentido, nota-se o intercâmbio da identidade de gênero junto a essas mobilidades indígenas entre Brasil e Guyana, como também, junto às experiências educacionais. Apontamentos feitos por Oliveira (2010) sobre a relação dos alunos vindos da Guyana com os professores e colegas no ambiente escolar destacam que os mesmos têm como barreira o preconceito expresso nos comentários discriminatórios, que enfrentam tanto nas escolas como em postos de saúde, entre outros espaços.

Ao iniciar seus estudos, “sentia dificuldades em acompanhar o andamento das aulas devido ao preconceito, o que acabou desistindo das aulas. Ao longo do seu relato, ela atribui o desinteresse da professora em ensinar, e acrescenta que “existem três ‘cabocos’ na sala, um é muito calado”, e apesar de não dominar bem a leitura afirmou que “eu sou caboca, mas eu sei que vou ser alguma coisa no futuro” (OLIVEIRA, 2010, p. 25).

Conforme essa abordagem é possível ver, como fatores presentes no cotidiano dos deslocamentos indígenas e na apropriação da educação escolar, o

desejo de acesso ao ensino, porém, há também aí o obstáculo da discriminação. Por meio dos estudos culturais obtemos informações valiosas sobre a especificidade das relações sociais indígenas, em especial da ação das mulheres indígenas na fronteira. Esses deslocamentos mostram como ocorre a inserção dessas personagens no interior da sociedade em que as mesmas venham a ocupar.

Em consonância com os processos de apropriação da escola por parte de alunas indígenas destaca-se a importância de um debate na escola, levando em consideração quem são essas alunas e quais as experiências de ser mulher indígena e migrante. O ponto central tem a ver com insistir na ideia da cidadania, bem como do respeito aos direitos humanos, além de ser um espaço formador de opiniões, e com as devidas prerrogativas para estabelecer relações igualitárias e respeitadas, acerca das diferenças entre os(a) cidadãos(ãs). E diante disso, combater as exclusões, dominações e outras formas de preconceito na sociedade.

Através das devidas abordagens dos estudos culturais e da etnohistória percebe-se a escola como um local de fronteira entre culturas. Tal fronteira é revelada a partir de representações que ultrapassam o individual, vinculando o imaginário construído e reforçado por diversas instâncias sociais. Dessa maneira, analisando as discussões referentes aos contatos culturais, observa-se transformações tanto na forma de tratar a questão do contato cultural, muitas vezes instável entre a cultura local e as agregadas. Foucher (2009) afirma que “não há identidade sem fronteira”, remetendo a visão de que a fronteira avança para os domínios da construção simbólica de pertencimento a que chamamos de identidade e que corresponde a um marco de referência imaginária que se define pela diferença. Com isso, a escola tem o papel de realçar tais diferenças, ancoradas na memória, na história e na percepção de pertencimento em relação ao outro.

Diante disso, a educação e a cultura dialogam com o processo histórico, além das ideologias que o sustentam, sendo um caminho por meio do qual os(as) professores(as) e educadores(as) dão sentido a suas experiências e às experiências do mundo em que se encontram. São responsabilidades e deveres da escola tais questionamentos, em seu processo histórico a escola foi pensada em uma perspectiva de separar os sujeitos, tornando aqueles que nela entravam distintos uns dos outros. Entretanto, a partir dessas separações culmina no que se referem a

essas diferenças, distinções e desigualdades entre os sujeitos, conforme aponta Louro (1997).

Os questionamentos em torno desses campos, no entanto, precisam ir além das perguntas ingênuas e dicotomizadas. Dispostas/os a implodir a ideia de um binarismo rígido nas relações de gênero teremos de ser capaz de um olhar mais aberto, de uma problematização mais ampla (e também mais complexa), uma problematização que terá de lidar, necessariamente, com as múltiplas e complicadas combinações de gênero, sexualidade, classe, raça, etnia. Se essas dimensões estão presentes em todos os arranjos escolares, se estamos nós próprias/os envolvidas/os nesses arranjos, não há como negar que essa é uma tarefa difícil (LOURO 1997, p. 65).

Dessa maneira ao se pensar nessas apropriações da escola por parte de professores (as) e alunos (as), percebe-se a escola como um local de exercício da cidadania e fronteira entre culturas, levando em consideração quais questionamentos foram produzidos em relação aos sujeitos nela envolvidos. Percebendo as relações de poder, preconceitos e diferenças entre os mesmos, de forma que isso contribua para dar visibilidade a essas minorias e através disso à libertação da forma padronizada, da forma que concebemos nossa relação com o outro. Partindo dessas relações de construção no ambiente escolar, é importante pensar nesta perspectiva à análise sobre as identidades de gênero e étnica, pensando a construção dessas relações no ambiente da escola Eurico Mandulão, na comunidade do Raimundão I, e durante o processo de deslocamento entre Brasil e Guyana.

Percebemos na análise dos deslocamentos um componente multicultural, cuja validade se apresenta nas práticas cotidianas de grupos não submetidos, pelo menos não sem resistência à homogeneização cultural. Segundo Nascimento (2014) a primeira forma de garantir autonomia cultural se apresenta quando grupos inteiros de migrantes procuram manter sua identidade frente à identidade pretensamente homogênea de uma nação. Contudo, a resistência não se apresenta somente na ação consciente de grupos étnicos empenhados coletivamente em sua causa. Há também outra forma, mais sutil, porém não menos contundente: a resistência em âmbito individual ou familiar.

A segunda fonte de diversidade surge da imigração individual ou familiar. Estes migrantes, organizados em pequenas associações com normas não

muito rígidas, ou em pequenos grupos, denominados étnicos desejam integrar-se à sociedade da qual fazem parte, bem como, serem aceitos como membros, com plenos direitos. No entanto, mesmo querendo integrar-se à sociedade, estes grupos também exigem um maior reconhecimento de suas identidades étnicas (NASCIMENTO, 2014, p. 40).

Nesse contexto, que poderia ser interpretado como paradoxal, há uma dupla questão: ao mesmo tempo em que a mobilidade de mulheres indígenas pela fronteira busca uma integração, inclusive jurídica, ao território de destino, estas personagens seguem valorizando profundamente suas raízes étnicas e não abrem mão de sua cultura ancestral. Sob um olhar superficial esta conduta pode até revelar alguma contradição, mas, muito pelo contrário, esta prática possui em si não apenas os pressupostos como é um caso exemplar do sentido proposto pelo conceito de interculturalidade. Os deslocamentos levam à convivência entre práticas culturais mais diversas, dão espaço a representações de um mundo multifacetado que não cabe em um ideal fechado de nacionalidade.

As motivações dos deslocamentos são variadas e expressam sentidos diversos, ao mesmo tempo, porém, apresentam trajetórias similares em torno da experiência migratória. As personagens da pesquisa falam com satisfação da mudança proporcionada pelo descolamento, uma vez que o local de origem apresentava dificuldades estruturais relacionadas à sobrevivência de suas famílias, à educação, questões de relacionamento, etc.

Lá eu não tinha nada, minha mãe falava ne, minha mãe não tinha nem dinheiro pra essas coisas que eu queria ne, aí minha mãe me mandou pra cá, porque minha vó, a Dona Isabel, morava aqui no Brasil... "vai lá com vovó ela vai arrumar um emprego pra ti", ela dizia pra mim... "não tenho como comprar isso daí que você quer, vestimenta, calçado", ela falava pra mim, aí eu esperei terminar meus estudos, o ensino médio. Depois que eu terminei lá eu vim pra cá, eu pensei pra vim pra cá sobre isso daí porque escutava que as pessoas precisavam de mulheres que trabalhassem como domésticas, aí minha mãe me mandou pra cá pro Brasil (Sara).

As dificuldades no local de origem se configuram como um dos motivadores dos deslocamentos. A vivência escolar, no entanto, se assemelha nas realidades vividas na Guyana e no Brasil, pelo menos devido ao fato de que nas duas comunidades as entrevistadas tiveram acesso à educação escolar. É importante frisar, porém, que no Brasil a escola apresentou-se enquanto possibilidade fundamental para que as personagens tivessem acesso ao aprendizado da língua

portuguesa, bem como aos conhecimentos ancestrais ligados a história dos povos indígenas.

Eu lembro na minha comunidade de origem ne, lembro que tinham as pessoas, eram assim, iam pra roça, aprender na roça mesmo. Aí na escola minhas professoras eram negras, eram legais, mas outros professores eram ruins, se faltava era “peia” na mão, se não fizesse a tarefa ficava de castigo no chão. Eu aprendi a fazer a tarefa direito assim, eu era danada também, mas eu aprendia. Poucas coisas que eu não entendia eu perguntava. Essas coisas, aí, mas, os negros e tinha os indígenas de lá também, davam aula, sem nossa língua, por isso só minha mãe falava nossa língua comigo. Agora os professores não tem língua. Tinha só que eram professores indígenas, só que não falavam, só falavam a dos brancos, assim de lá, dos americanos, inglês assim dos negros. Eu vim de lá aí esqueci tudo, eu estudei até a segunda série (lá na Guinana, Karasabai?) Karasabai, só até a segunda série (Juliana).

Um elemento recorrente nas exposições foi à dificuldade com o aprendizado da língua portuguesa em contexto escolar. Algumas alunas relatam compreender o português falado e até mesmo leem na língua brasileira, mas são incapazes ainda de escrever, com as próprias ideias passadas ao papel na língua local. Contudo, há declarações positivas no sentido do papel da escola no aprendizado da língua.

Ah, foi difícil pra mim, assim pra eu aprender português, eu não falava português, só os meninos mesmo, quando eu entrei pela primeira vez na escola, na cidade ne, eu não sabia falar nada, só sabia falar minha língua mesmo macuxi e inglês um pouco, quando entrei na sala, A, B, 1, 2...aí começa A E I O U...., era assim só que inglês lá, aí eu entendia um pouco, eu aprendi um pouco, aí outro jeito B, C, ... mesmo assim eu aprendi, graças a Deus eu comecei pouco a pouco, eles achavam graça de mim, eu ficava com vergonha, chorava, com saudade da minha mãe, das minhas irmãs, mas assim eu aprendi. Foi difícil falar português.

[...] eu aprendi tantas coisas na minha vida, até hoje eu tô aprendendo, cada vez mais, coisas diferentes. Assim sempre pergunto aos professores, quando eles falam uma palavra difícil, como é professor? Eu não sei, faz redação, esse daí também, ai me deus redação, é difícil, tem que ter ponto final, aqueles coisas, mas, eu aprendo cada dia mais (Juliana).

É possível acompanhar essa dificuldade com a apropriação linguística de diferentes ângulos, tanto na realidade escolar, quanto na vida cotidiana. Esta questão também se relaciona com a diversidade cultural, uma vez que não apenas personagens de dois países estão convivendo numa mesma realidade, mas principalmente indivíduos, mulheres e homens, de etnias distintas. Verifica-se, portanto, uma série de questões que se articulam também com as relações de gênero, assim como com a diversidade étnica.

Eu enfrentei essa daí, eu estudei e estava assim cansada ne, eu vou pra roça ai eu chego da roça cansada e vou pra escola do mesmo jeito cansada ne, tem as crianças pra cuidar também mesmo assim eu ia pra escola até terminar, não desisti. Cansada, mas mesmo assim que eu foi enfrentei essa dai. Tem Macuxi e wapixana, as etnias que estudam lá. Tem meus parentes por aqui, mas não vou citar nomes, a mulher e o marido bebem, a mulher bate no marido e o marido na mulher. Até hoje isso acontece aí no Raimundão. As lideranças falam que o marido não pode beber. Falam, mas eles não querem parar, continuam do mesmo jeito, (MANUELA).

Elementos como esses estão ligados à vida cotidiana das mulheres indígenas e ao mesmo tempo encontram-se relacionados às dificuldades enfrentadas para continuarem frequentando a escola. Em todas as entrevistas, no entanto, percebe-se uma espécie de equilíbrio nas relações de gênero, nas quais a figura masculina não está sobreposta à existência das mulheres. É possível falar, inclusive, de um empoderamento feminino no interior da comunidade, tanto no tocante à perspectiva da vida profissional, quando na questão de estabelecer relações justas entre mulheres e homens.

Eu sou mulher guerreira, eu gosto de cantar e dançar Parixara. Gostava de ir pra escola e vou fazer faculdade tentar ainda, vou fazer e vou passar, continuar meus estudos, quero aprender mais, eu vou dar aula pra criança agora no município de língua makuxi. Eu estou feliz por isso porque o pessoal me apoia ne e agora vou ser professora de língua makuxi. Por mim quero mudar ne porque tem mulheres que está bebendo por aí. O marido delas está batendo nelas. Quero mudar isso ne, está demais isso, estão bebendo caxiri por aí, tem que fazer um regimento ne, para mudar. Ele (Tuxaua) falou muito sobre isso, por isso dia 21 e 22 vão fazer um regimento na comunidade. Ele falou que isso ia dar cadeia, quando acontecer chamar a policia pra levar quem bater em mulher, sentar com eles e conversa (VALERIA).

Nas narrativas das mulheres observa-se o significado de mulher guerreira enquanto mulher forte, que luta pela realização seus sonhos, também verifica-se a preocupação em combater a violência contra a mulher, inclusive do Tuxaua da comunidade. Aspectos que foram demonstrados nas narrativas das mulheres

A professora vai contar a historia das mulheres, lei da Maria da Penha, tudinho, a gente fez isso daí sobre a violência das mulher. É importante, pra gente não sofrer né, por que eu sei né, eu falei pra senhora, eu sofri muito, meu bunitinho me maltratava assim, eu apanhava né, por isso. Falaram que homem não bate em mulher, por que ele vai presa, a mulher também não pode bater marido né. Agora eu não tô sofrendo mais não, mudou né, por que eu sempre falei assim, se tu me bater eu vou te denunciar, ai nunca mais vai sair da cadeia, ate no fim, falei pra ele, sempre conversa com ele. Eu aprendi com nossa professora, por que ela sempre vai conversar com nos os alunos dela, assim, eu aprendi com ela, com a minha professora. (MANUELA).

Onde as mesmas afirmam que passaram a conhecer o que é a Lei Maria da Penha através da escola, tendo em vista que as mesmas passaram a conhecer seus direitos e a levantar questionamentos e indagações sobre o que elas querem, buscando novas relações de gênero. A escola proporciona o primeiro contato de algumas mulheres com temas referentes à violência doméstica e à necessidade de tratamento igualitário entre os gêneros.

Percebe-se que a escola trabalha na perspectiva intercultural, com abordagens a diferença e desigualdades existentes na sociedade. Ao mesmo tempo o ambiente escolar permite que questões da vida cotidiana passem a ser mais frequentes nas aulas, dando assim, possibilidades dessa reconstrução das identidades de gênero.

3.3. Interculturalidade e relações de gênero

Após a última constituição (1988), os povos indígenas ganharam a garantia de manutenção de suas culturas e a valorização dos seus modos de viver e pensar, assegurada na educação escolar indígena, que passou a ser reconhecida como uma educação específica diferenciada, intercultural e bilíngue.

A interculturalidade é uma prática de vida que pressupõe a possibilidade de convivência e coexistência entre culturas e identidades. Sua base é o diálogo entre diferentes, que se faz presente por meio de diversas linguagens e expressões culturais, visando à superação de intolerância e da violência entre indivíduos e grupos sociais culturalmente distintos. (BANIWA 2006, p.51).

Conforme menciona Baniwa, a interculturalidade pode ser vista enquanto uma proposta política, que visa à interação entre os grupos, visando à valorização das formas tradicionais de vida. Dessa maneira a escola pode trazer em foco várias realidades, não somente a realidade indígena e a diferença, mas também questões relacionadas à sociedade dominante e relações de poder em que as minorias étnicas estão submetidas, desse modo criar possibilidades de desconstruir narrativas simbólicas que foram construídas pela sociedade dominante, visando o combate as exclusões e quaisquer tipo de desigualdades sociais, seja ela de raça, classe, gênero.

As relações de gênero nos grupos indígenas têm passado por diversas transformações ao longo do tempo, mudanças resultantes, em grande medida, do contato com a sociedade não indígena. As mulheres indígenas, por exemplo, têm tido um reposicionamento de suas identidades, sejam elas étnicas ou de gênero.

O tema de gênero nos grupos étnicos coloca a discussão sobre a relação ambivalente estabelecida entre as mulheres indígenas e a sociedade não indígena e suas diversas instituições. [...], a construção das identidades das mulheres indígenas as coloca na posição de ter que preservar os valores tradicionais e afirmar sua tradição étnica, ao mesmo tempo em que se têm de lutar contra as desigualdades específicas de seu gênero. Assim, suas identidades étnicas proporcionam espaços de resistência e engendram construções de feminilidade por meio de “tradições”, enquanto, simultaneamente, pode haver a necessidade e/ou desejo dos valores da “modernidade.” (SACCHI; GRAMKOW, 2012, p. 18).

Dessa maneira, demarcamos a abordagem de gênero⁵ como o ponto norteador de nossas apreciações que, definidas em um contexto mais amplo, versarão também sobre trajetórias individuais entrecruzadas na especificidade do ambiente fronteiriço e escolar. Tudo isso permeado de ponta a ponta pela leitura de gênero nas questões indígenas. Trata-se de analisar teoricamente, o reposicionamento das identidades de gênero, no sentido de compreender a interação, as relações de poder entre o feminino e o masculino. Em nosso caso, no entanto, o foco da abordagem se volta aos seus desafios, suas experiências cotidianas e a conquista de espaços presente no entendimento de apropriação dos conhecimentos escolares.

As mulheres indígenas ocupam lugar central no conjunto de atividades práticas ou espirituais de cada povo, embora estejam inseridas em relações societárias marcadas fortemente pelo peso do patriarcado (SACCHI; GRAMKOW, 2012). A ação secular cristalizada no protagonismo feminino, bem como nas interações de gênero, processo por meio do qual podemos notar, nas próprias formas de ser dos homens, elementos que indicam a posição ocupada pelas mulheres, tanto no sentido da opressão por elas enfrentada, quanto no crescimento

⁵ “O núcleo essencial da definição [de gênero] baseia-se na conexão integral entre duas proposições: o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder. As mudanças na organização das relações sociais correspondem sempre à mudança nas representações de poder, mas a direção da mudança não segue necessariamente um sentido único” (SCOTT, 1995, p. 21).

de sua participação e na conquista de espaço no interior da comunidade. Neste âmbito, a apropriação cultural do ensino sistematizado, por exemplo, corresponde a uma das principais conquistas atuais dos povos indígenas: as mulheres foram e são cada vez mais expressivas nesta temática. As trajetórias que foram apresentadas neste trabalho são um exemplo disso.

Atualmente os estudos localizados no âmbito do gênero tem se tornado mais frequente, com maior ou menor ênfase, no papel feminino em perspectivas como vivências, resistência, protagonismo, etc. De início, os estudos em torno do conceito de gênero estiveram relacionada ao entendimento das relações sociais envolvendo a mulher no contexto de discriminação imposta pelos homens. De tal forma que os estudos de gênero eram entendidos como sinônimo de estudos sobre o feminino.

As conclusões desses estudos levam quase sempre a perspectiva de coibir a desigualdade e diferença entre os elementos sexualmente binários da sociedade. É interessante, contudo, perceber a provocação e os encaminhamentos dados a esta problemática por Joan Scott, no sentido de apreender o conceito de gênero em sua acepção relacional, isto é, compreender até mesmo no masculino aspeto de sua relação com a feminilidade.

De todo modo, faz-se necessário entender que a diferenciação de papéis sociais entre homens e mulheres, iniciou-se, historicamente, com conceito filosófico do “essencialismo genérico”, defendidos por pensadores como Aristóteles, Platão e Rousseau. Estes filósofos elucidaram tais diferenças fundamentadas, por exemplo, na biologia, cujo sentido consistia em exaltar a capacidade masculina, conceituando a mulher como um ser sensível e dominado pelas necessidades corpóreas, sendo considerada inferior ao homem e relegadas apenas às tarefas domésticas, conforme menciona Carvalho (2001).

Após a revolução industrial, ocorreu uma mudança significativa em relação à origem filosófica do conceito de gênero, que passou então a ser objeto de estudo da antropologia, assim como da psicanálise e, posteriormente, pelas feministas, estando em destaque às norte-americanas e as francesas, nas décadas de 1960 e 1970, inseridas nos estudos das ciências sociais (SCOTT, 1990; LOURO, 2000).

A história oficial constituiu-se como fator determinante quanto ao caráter universal do sujeito histórico, dentro de uma hierarquia que mantém a mulher em uma posição inferior ao homem, em que o centro da agência e dos sujeitos

históricos encontram-se demarcados pela vivência masculina. Em contraposição a isso, constroem-se as representações, que no domínio historiográfico começam a se transformar a partir da década de 1960, em consonância com a explosão do movimento feminista responsáveis por levar as mulheres à condição de personagens históricas centrais, dando visibilidade e marcando um importante momento da História das Mulheres (SOIHET; PEDRO, 2007). Essa visibilidade se afluou em meados da década de 1970, em múltiplos espaços da sociedade: escolas, universidades, política, artes e ciências, como menciona Maria Izilda Matos (2005).

Com esse movimento de renovação da historiografia feminista, o estudo de gênero e a inclusão das mulheres nos estudos históricos passam a focar sua história cotidiana, implicada num movimento que pode ser entendido como uma espécie de “dupla revolução” analítica. Essa nova definição de gênero surgiu no seio do movimento feminista contemporâneo, entre as historiadoras interessadas em inscrever as mulheres nas condições de objeto central de pesquisa, reconhecendo seu lugar histórico. Assim, a inclusão da pesquisa sobre gênero no espaço predominantemente ocupado pela história social se deu por meio da necessidade de descrever e analisar relações socialmente construídas entre homens e mulheres, práticas e representações entre os indivíduos do tecido social, sejam elas do mesmo sexo, ou diferentes, idade, cor, raça e classe social, com o intuito de esclarecer o seu significado, suas dimensões e quais os reflexos culturais, conforme menciona Louro (1997).

Portanto, a partir desse novo momento, houve a fratura e definitiva ruptura com o determinismo biológico, em que o conceito de gênero passou a sugerir e afirmar que as noções de “homem” e “mulher”, de “masculino” e “feminino” são categorias historicamente construídas, derivadas das diferenças culturais de cada grupo e da realidade na qual cada um se estabelece. Tem-se, assim, um elemento relacional constitutivo das interações sociais que, por sua vez, estão fundadas sobre as diferenças entre os sexos, ou seja, o gênero é interpretado como uma construção social. Relações estas baseadas em comportamentos opostos, mas também complementares atribuídos a homens e mulheres, cujos papéis e identidades são erigidas por meio de ideias, experiências, sentimentos representações, etc. Podendo

ser compreendido pelo contexto político, econômico, social e cultural (SCOTT, 1990).

Era dentro desse debate das especificidades, da politização do cotidiano e dos espaços privados, de rejeição ao determinismo biológico e ao conceber mulheres e homens como entidades separadas que a categoria gênero deslanchava, tanto nas discussões acadêmicas quanto políticas, trazidas principalmente por feministas e pelos movimentos de mulheres. Diante desse contexto de polarização do cotidiano e das discussões sobre as diferenças, observa-se que a construção da representação de uma “nova mulher” implicaria necessariamente um “novo homem”. Nesse momento as “verdades” do discurso masculino já não fluíam com tantas certezas (SILVA, 2016, p. 49).

Rompia-se, portanto, com o sentido equivocado por meio do qual mesmo as historiadoras das mulheres e, sobretudo, seus críticos entendiam quanto às relações de gênero e a inserção das mulheres na história. Para Scott (1990) o sentido correto seria historiar o papel do gênero nas relações entre homens e mulheres ao longo da história e, especialmente, o papel que corresponde a esta problemática na atualidade. Joana Pedro (2005) destaca que em decorrência das mudanças relacionadas à história das mulheres, em meados de 1980, muitas pesquisadoras desenvolveram análises sobre o papel das mulheres, especialmente no que diz respeito a vivências, aos desafios do mercado de trabalho para o público feminino, as lutas, mudanças e permanências. Dessa forma, os novos temas, bem como as novas formas de abordagem, acabaram por influenciar de maneira definitiva a utilização do conceito relacional de gênero.

Em suas considerações, Joan Scott (1990) analisa o sistema de patriarcado, direcionando suas atenções para a subordinação das mulheres em relação aos homens, os quais as dominam economicamente, sexual e culturalmente, a partir de uma perspectiva arcaica do lar. A autora expõe os debates nas diversas correntes teóricas, dando conta do sistema de valores da cultura dominante que legitima a desigualdade de tratamento e de representações destinados ao feminino e ao masculino. Sendo um desses fatores que favorecem as desigualdades existentes entre homens e mulheres e que apesar das conquistas implementadas pela luta das mulheres, ainda permanecem nos dias atuais. Quando se trata de gênero a maneira mais adequada de entendimento é que estamos diante de um conceito cujo fio

condutor deve ser relacional, isto é, mulheres e homens estão sempre implicados, ainda que o foco da abordagem esteja voltado às mulheres.

Assim, a prática educacional se apresenta enquanto um dos elementos de possibilidades, de um lado, pela luta histórica dos povos indígenas e dos indigenistas, a fim de incluir na vida dos povos originários não uma “educação civilizatória”, que tem por objetivo desvincular o indígena de sua cultura ancestral, mas, por meio da perspectiva intercultural, pensar uma educação inclusiva (TAYLOR, 1994). Procuramos destacar, os desafios dessas mulheres como o de apropriar-se de uma nova cultura que, ao mesmo tempo, guarda relações com os caminhos percorridos por seus ancestrais.

Isto remete a uma discussão sobre o lugar e as práticas que as interpretações de gênero impõem às pessoas na sociedade, problematizando se as múltiplas combinações de gênero, sexualidade, classe, raça e etnia estão presentes nos ambientes escolares, analisando se nós próprios/as estamos atentos e envolvidos nesses arranjos, a partir das diferenças sexuais e que precisam ser repensadas para que se conquiste uma cultura não sexista e a favor da equidade de gênero.

Partindo do pressuposto de que, ocorrem muitas desigualdades de gênero nas escolas e comunidades indígenas de Roraima. Dessa forma, enxergar a mulher como sujeito e protagonista, assim como, desnaturalizar visões sexistas, desconstruir preconceitos, discriminações que ainda permanecem em nossa sociedade e interdita igualdade de oportunidades para homens e mulheres.

Entendendo que a escola têm papéis ativo no processo de construção da cidadania, deve ser um espaço de aprendizagens, democracia, de acolhimento, de respeito às diferenças. Assim,

“É tarefa da escola cuidar para que não se reproduzam situações de desigualdade e restrição de oportunidades de aprendizagem por conta dos mercadores de gênero e sexualidade, ao fazer isso a escola educa para a vida no espaço público, local em que o respeito pela diversidade é regra”. (SAFFNER, 2019, p.243).

A proposta de educação intercultural na educação escolar indígena aparece como uma proposta pedagógica que busca o respeito e valorização das diferenças na nossa sociedade. Além da busca por esse diálogo entre as culturas, é uma proposta pedagógica que traz possibilidades no processo de ensino e aprendizagem, enfatizando os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas, sua

diversidade cultural e linguística, preconizando a manutenção das culturas pelas futuras gerações.

Nesse viés, a educação intercultural abre caminhos para se pensar nas relações de gênero dentro do ambiente escolar, uma vez que as relações entre homens e mulheres ainda encontram-se historicamente engendradas em uma construção hierárquica e submetidas aos padrões masculinos. Uma vez que “a discussão sobre gênero propicia o questionamento de papéis rigidamente estabelecidos a homens e mulheres na sociedade, a valorização de cada um e a flexibilização desses papéis” (BRASIL, 1997, p. 28).

Portanto, enfatizar a importância de se inserir reflexões acerca das relações de gênero nas escolas indígenas, com o objetivo de desnaturalizar os papéis sociais que foram construídos historicamente para as mulheres seguirem. Além de coibir as desigualdades entre homens e mulheres que prevalecem nas comunidades indígenas e nos ambientes escolares.

Dessa forma é preciso se pensar na função social da escola, considerando que se devem inserir práticas pedagógicas com alternativas de emancipação dos sujeitos e como meio de coibir os preconceitos e discriminações, ou, sobretudo, todas as desigualdades sociais. Visto que, a escola é um espaço de mediação de conhecimentos científicos com o cotidiano dos alunos, além de contribuir na formação crítica sobre o contexto social que o(a) aluno(a) está inserido. A fim de que, ao mesmo tempo em que ele tenha acesso ao conhecimento, possa também ter um papel fundamental de transformar o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas trajetórias dos deslocamentos das mulheres indígenas discentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), observa-se a reconfiguração de papéis de gênero, sendo verificada uma participação diferenciada em tais processos, pois algumas dessas mulheres migram sozinhas, outras com os filhos e algumas ainda muito jovens, sendo adolescentes até. Contudo, percebemos as subjetividades presentes, sendo um fator que contribui para novas possibilidades, a reconstrução e a reafirmação das identidades de gênero.

Nesse processo de deslocamento se constataram redes migratórias envolvendo os familiares, cujas informações estavam relacionadas à perspectiva econômica, com a visão de oportunidades de empregos nas fazendas ou de domésticas para trabalhar na cidade de Boa Vista, sendo este segundo mais ofertado para mulheres solteiras.

Observa-se que a construção das identidades de mulheres indígenas proporcionou a reafirmação das identidades étnicas como espaços de resistência nos processos de deslocamento e na apropriação da escola. Uma vez que, atualmente a ação pedagógica das escolas é um elemento precursor da busca pela manutenção e valorização da cultura tendo em vista modelos de Educação Específica, Diferenciada, Intercultural e Bilíngue, propiciando a afirmação da identidade étnica.

O protagonismo dessas mulheres esteve em evidência nas experiências de deslocamentos, pelos desafios enfrentados, nos quais as personagens tiveram que tomar decisões sobre se deslocarem sozinhas ou acompanhadas dos familiares. Isso demonstra que essas mulheres contam com uma margem de escolha, uma vez que elas têm assumido o protagonismo nas comunidades, sejam em assembleias, reuniões comunitárias ou até mesmo na escola. Com isso possibilita a reafirmação das identidades de gênero.

As experiências de deslocamentos dessas mulheres foram fundamentais para que conquistassem melhores condições de vida. Porém, a comunidade Raimundão I foi um ponto de apoio para as mulheres indígenas Makuxi e Wapichana, sendo acolhedora, vindo a favorecer novas perspectivas e uma estabilidade para que as mesmas possam construir suas casas, roças e ter motivação para os estudos.

A apropriação da escola possibilitou que essas mulheres pudessem ter novas visões de mundo, passando a construir outras expectativas de vida. Como o sonho de fazer uma faculdade ou mesmo adquirir formação para conseguir um emprego na própria comunidade.

A modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é composta por pessoas que não conseguiram terminar os estudos na data “certa”, isto é, de acordo com a idade esperada do currículo escolar, portanto, quando os mesmos buscam a escola, geralmente é com o intuito de conseguir aperfeiçoamento, concluir os estudos numa perspectiva de crescimento pessoal e profissional. Portanto é comum um alto índice de evasão escolar, pois a realidade desses alunos(as) não é igual à da modalidade do ensino fundamental e médio regular, sendo que esses alunos da educação de jovens adultos são em grande maioria pais e mães trabalhadores(as).

Assim, observa-se que os professores (as) da escola Eurico Mandulão, da comunidade Raimundão I, tiveram um papel fundamental na vida dessas mulheres discentes, pois foram os grandes motivadores, tanto em incentivá-las a estudar quanto em proporcionar a permanência das mesmas na escola, além de influenciar na reconstrução das identidades de gênero e étnica.

Quanto à apropriação dos conhecimentos escolares destaca-se a importância do ensino da língua portuguesa nas escolas indígenas de Roraima, principalmente aquelas que recebem um público de estudantes que se deslocaram de outros países, ou até mesmo aqueles que são falantes da língua indígena. Nas narrativas das mulheres indígenas discentes, as mesmas afirmam a dificuldade em aprender os conteúdos na escola por não saberem falar a língua portuguesa, e, ao mesmo tempo, estar na escola para aprender a falar o português significou um alicerce para a conquista da liberdade, autonomia e principalmente do seu espaço na comunidade Raimundão I e no Brasil.

Verificou-se que nas comunidades indígenas e em suas relações sociais, perduram as desigualdades de gênero entre homens e mulheres. Assim como o desejo das mulheres de usufruir uma vida sem violência e conhecimento deste direito como sugestão de ações para coibir a violência contra a mulher. Dessa maneira a escola atua como elemento precursor nas relações sociais na comunidade, provocando questionamentos que favoreçam aos alunos (as) serem conhecedores de seus direitos e em consequente a isso coibir quaisquer

desigualdades na escola, sendo esta um espaço em que o respeito pela diversidade e diferença e regra, conforme afirmações de Saffner, 2019.

Verificou-se que por meio das narrativas das estudantes conquistas e desafios no Brasil, especialmente na comunidade Raimundão I, mas também desejo de relações mais igualitárias entre os gêneros masculino e feminino, inclusive relatos de violência contra mulher e sugestão de ações para coibir a violência contra estas.

As narrativas das mulheres anunciam necessidade de ações educativas na comunidade, inclusive no currículo escolar. De um lado, as conquistas e realizações das mulheres estudantes do outro, clamores por relações com igualdade de gênero. Questão recorrente nas falas das mulheres.

Percebe-se a importância do Projeto Político da Escola (PP), pois o mesmo possibilita questionamentos que podem ser observados no currículo escolar, com propostas que abordem às desigualdades sociais, sejam elas voltadas a questões raciais, religiosas, étnicas ou linguísticas, com a esperança de se construir um mundo melhor.

Contudo, a presente pesquisa tem a importância de provocar reflexões e a devida atenção sobre a desigualdade de gênero na educação escolar indígena, de maneira que possibilite contribuir com o avanço das investigações acerca da temática em outras pesquisas científicas.

REFERÊNCIAS

- ASSIS, Glaucia de Oliveira. **Trânsitos contemporâneos: o ir e vir de imigrantes brasileiro (as) rumo à Europa**. Terceiro milênio: Revista crítica de sociologia e política, v. 8, n. 01, p. 210-229, jan.-jun. 2017.
- _____. Glaucia de Oliveira. **De criciúma para o mundo: rearranjos familiares dos novos migrantes brasileiros**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2011, P. 49.
- BAINES, Stephen Grant. Identidades Indígenas e ativismo político no Brasil: depois da constituição de 1988. IN: **Serie Antropologia**. Brasília, Dan/Unb, vol. 418, n 2, 2008.
- _____. Os povos indígenas Wapichana e Makuxi na fronteira Brasil-Guiana, região do Maciço Guianense. IN: **Revista Brasileira do Caribe**: Goiânia, vol. 13, n. 25, p. 13-57 jul.-dez. 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/1591/159126963006.pdf>> Acessado em; 20.09.2020.
- BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**. 1. ed. Rio de Janeiro : Mórula, Laced, 2019. 296 p.
- _____, Gersem dos Santos Luciano. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC/Secad/Museu Nacional/UFRJ, 2006.
- BARROS, José D'Assunção. **O projeto de pesquisa em História: Da escolha do tema ao quadro teórico**. Petrópolis: Vozes, 2007. 236 p.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Editora do Congresso Nacional, 1988.
- _____. Lei nº 9.493, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 1996.
- _____. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BURBANO PAREDES, José Bolívar. **Docência Bilíngue intercultural**. Uma especialização para nuestros dias. Quito: Abya-yala, 1994. 134 p.
- CARVALHO, M. P. F. S.; CARVALHO, J. F. L. S.; CARVALHO, F. A. Z.; **O Ponto de Vista Feminino na Reflexão Ética: Histórico e Implicações para a Teoria de Organizações**. In: ENANPAD, 25, Anais... ENANPAD, 2001. CD-ROM.
- CENTRO DE INFORMAÇÃO DIOCESANA (CIDR). **Índios de Roraima: Macuxi, Taurepang, Ingarikó, Wapixana**. Coleção históricoantropológica Nº 1. Boa Vista: Editora Gráfica Coronário, 1987.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Difel, 1990.

COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antônio. (Orgs.). **Dicionário Crítico de Gênero**. Dourados: Editora da UFGD, 2015.

DIETZ, Gunther. **Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: Una aproximación antropológica**. México: FCE, 2012.

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

FOUCHER, Michel. **Obsessão por fronteiras**. São Paulo: Radical Livros, 2009. **Front set frontières: um tour du monde géopolitique**. Paris: Librairie Arthème Fayard, 1991.

FIGUEIREDO, Aldrin Moura de. **No tempo dos seringais: o cotidiano e a sociedade da borracha**. São Paulo: Atual, 1997.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Intercultura e educação**. Revista Brasileira de Educação, n. 23, p. 16-35, 2003.

FRANK, Nelita. **A experiência de mulheres indígenas Wapichana e Makuxi em deslocamentos na fronteira Brasil-Guyana: Um Estudo sobre Gênero e Narrativas Autobiográficas**. 2014. 96p. Dissertação (Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteiras) - Universidade Federal de Roraima, Boa Vista / Roraima, 2014.

FURTADO, Celso. **Formação Econômica do Brasil**. 24 cd. São Paulo, Editora Nacional, 1995.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Olhar longe, porque o futuro é longe Cultura, escola e professores indígenas no Brasil**. Tese de doutorado apresentada ao programa de antropologia da USP. São Paulo, 2008

HALL, Stuart. **A identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

HALL, Stuart. **The work of representation**. In: HALL, Stuart (org.). **Representation: cultural representations and signifying practices**. London: Sage /The Open University, 1997.

HALL, Stuart. **A questão multicultural**. In: **Da diáspora**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL - ISA / Equipe de Edição da Enciclopédia Povos Indígenas do Brasil. **Povos Indígenas no Brasil - Wapichana**. 2013. Acessível em: <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/wapixana>. Acessado em 20/07/2020.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL - ISA / Santilli P. **Povos Indígenas no Brasil - Makuxi**. Acessível em: <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/makuxi/735>. 2013. Acessado em 20/07/2020.

JULIÃO, Geisel Bento. **Prática Pedagógica Diferenciada, crítica e libertadora: uma experiência em curso na Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Roraima pela superação do currículo integracionista**. 2017. 181. p. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

KOCH-GRUNBERG, Theodor. A distribuição dos povos entre rio branco, Orinoco, rio negro e yapurá. Manaus: Inpa/Edua, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. 179 p.

LOURO, G. L. **Nas redes do conceito de gênero**. 2000. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/faced/geerge/>>. Acesso em: 06 Nov. 2008.

MATOS, Maria Izilda. **Terceiro Setor e Gênero: Trajetórias e Perspectivas**. São Paulo: Cultura Acadêmica: Instituto Presbiteriano Mackenzie, 2005.

MAGALHÃES, B. R.; SABOTINE, T. T.; SOUZA, L. A. F. (orgs.). **Michel Foucault: sexualidade, corpo e direito**. São Paulo: Cultura Acadêmica. 2011.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação, Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso. **Urucum Jenipapo e Giz; A educação escolar indígena em debate**. Cuiabá: Entrelinhas, 1997. 226 p.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo, 1997.

MONTEIRO, John Manuel. Armas e Armadilhas: História e resistência dos índios. In: NOVAES, Adauto (org.). **A outra margem do ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

MIRANDA, Antônio et al. **Sociedade da informação: globalização, identidade cultural e conteúdos**. Ciência da Informação, Brasília, v. 29, n. 2, p. 78-88, maio/ago. 2000.

MOURA, Luana Almeida de. **Organização das mulheres indígenas de Roraima (OMIR): uma análise das demandas e reivindicações das mulheres indígenas na luta por seus direitos**. Dissertação (mestrado em Sociedade e Fronteira). Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Roraima, Boa Vista – RR, 2019.

NASCIMENTO, Raimundo Nonato Ferreira do. **Interculturalidade e educação escolar indígena em Roraima: da normatização à prática cotidiana**. 2014. 264 p. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

OLIVEIRA, Eliene Dias; ZANCHETT, Silvana Aparecida da Silva. Memória. In: COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antonio (Orgs.). **Dicionário crítico de gênero**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2015.

OLIVEIRA, Márcia Maria. **Feminização das Migrações nas fronteiras da Amazônia**. Seminário Internacional Fazendo Gênero. Florianópolis. 2017. 9 p.

OLIVEIRA, Reginaldo Gomes de. **A herança dos descaminhos na formação do Estado de Roraima**. São Paulo, 2003. Tese de Doutorado/ USP.

_____, Reginaldo Gomes. **Projeto Kuwai Kîrî: a experiência amazônica dos índios urbanos de Boa Vista – Roraima**. Boa Vista, RR: EDUFRR, 2010. 71 p.

_____. O Rio Branco no Contexto da Amazônia Caribenha: Aspectos da Colonização Europeia entre o século XVI e XVIII. In: MARTINS, Estevão Chaves de Rezende.

PEREIRA, Osny Duarte. **A transamazônica: prós e contras**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

PETIT, Pere. **Chão de promessas: elites políticas e transformações econômicas no Estado do Pará pós-1964**. Belém: Paka-Tatu, 2003.

PEDRO, Joana Maria. **Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica**. História vol.24 nº.1 Franca, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010190742005000100004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt Acesso em 20 de out 2018.

POLLACK, Michael. **Memória e Identidade Social**. In: Estudos históricos, nº 10, 1992.

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

SACCHI, Ângela; GRAMKOW, Márcia Maria (Org.). **Gênero e Povos Indígenas**. Brasília: Museu do Índio/GIZ/FUNAI, 2012. 272 p.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, Patriarcado, Violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004, 151p

SAFFNER, Fernando. A quem tudo quer saber, nada se lhe diz: uma educação sem gênero e sem sexualidade é desejável? .VEIGA, Ana Maria; NICHNIG, Claudia Regina; WOLFF, Cristina Scheibe; ZANDONÁ, Jair (Org.). **Mundo das mulheres no Brasil**. Curitiba- Brasil: Editora CRV, 2019

SANTILLI, Paulo. **Fronteiras da República: história e política entre os Macuxi no vale do rio Branco**. São Paulo: NHII-USP; FAPESP, 1994. 117 pg.

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

SANTOS, Roberto Araújo de Oliveira. *História econômica da Amazônia: 1800-1920*. São Paulo: Biblioteca Básica de Ciências Sociais, 1980.

SANTOS, Jonildo Viana dos. **Identidade docente e formação de professores Macuxi: do imaginário negativo à afirmação identitária na contemporaneidade**. 2015. 219 p. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

SAYAD, Abdelmalek. **A Imigração. Ou os Paradoxos da Alteridade**. São Paulo: EDUSP, 1998. 299 p.

SAYAD, Abdelmalek. **O retorno: elemento constitutivo da condição do migrante**. *Revista Travessia*, 13: p. 7–32. 2000.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação e Realidade**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, V. 20, nº 2, 1990.

SEMPRINI, Andrea. **Multiculturalismo**. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

SILVA, Raimunda Gomes da. **Deslocamentos, sonhos, desafios e identidades: experiência de mulheres nordestinas na cidade de Boa Vista/Roraima (1985-2000)**. 2016. 268 p. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em História Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

SILVA, K. V.; SILVA, M. H.. **Dicionário de Conceitos Históricos, 2ª ed., 2ª reimpressão**. São Paulo: Contexto, 2009.

SIQUEIRA, R. E. A.; WENCZENOVICK, T. J. **Colonialidade, mulher indígena e violência: reflexões contemporâneas**. *Revista de Movimentos Sociais e conflitos*, Brasília, v. 3, p. 1-19, Jan. – Jun. 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu (organizador). **Identidade e diferença – A perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOIHET, Rachel; PEDRO, Joana Maria. **A emergência da pesquisa da História das Mulheres e das Relações de Gênero**. **Revista Brasileira de História – Órgão Oficial da Associação Nacional de História**. São Paulo, ANPUH, vol.27, nº54, p. 281-300, 2007.

TAYLOR, Charles. **Multiculturalismo: examinando a política de reconhecimento**. Lisboa Instituto Piaget: 1994.

TEDESCHI, Losandro Antônio. **Alguns apontamentos sobre História Oral, Gênero e História das Mulheres**. Dourados: UFGD, 2014.

TRUZZI, Oswaldo. **Redes em processos migratórios**. *Tempo social, Revista de Sociologia da USP*, São Paulo, v. 20, n. 20, p. 199-218. jun. 2008.

VALENTE, Ana Lúcia E. F. **Educação e diversidade cultural: um desafio da atualidade**. São Paulo: Moderna, 1999. (Paradoxos).

WALSH, Catherine. **Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial.** In.: CASTRO-GÓMEZ, Santiago & GROSFUGUEL, Ramón. El giro decolonial, reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Siglo del Hombre Editores, Bogotá. 2007.

WOFF, Cristina Scheibe. **Marias, Franciscas e Raimundas:** uma história das mulheres da floresta. Alto Juruá, Acre 1870-1945. 1998. 284 p. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em História social da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA DA PESQUISA.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos



ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Dados de identificação.

Identificação:

Idade:

Sexo:

Etnia:

Local de origem:

Ocupação:

Religião:

Você é falante da língua indígena ou outra língua:

Nome fictício:

Telefone:

Endereço:

Como era a comunidade de origem:

Havia escola na comunidade:

Como viviam os homens e as mulheres na comunidade:

2. Processo de deslocamento.

- a. Você morou em outras comunidades além da sua na Guyana?
- b. Quando e por que você se deslocou para o Brasil?
- c. Quem lhe convidou e lhe ajudou no processo de saída da Guyana e chegada na comunidade?
- d. Você tem familiares na Guyana e costuma viajar para lá?

3. Processo de apropriação da comunidade Raimundão.

- a. Como foi o processo de inserção na comunidade Raimundão? Os desafios e as possibilidades:
- b. Sociabilidade (como você se relaciona na comunidade, os grupos que participa e as relações)?
- c. Você conhece as organizações indígenas de Roraima e Local? E se conhece de que forma usufrui?
- d. De que forma a organização das mulheres indígenas (OMIR) tem apoiado as mulheres desta comunidade?

4. Apropriação da educação escolar indígena.

- a. Quem e o quê motivaram você a voltar a estudar?
- b. Por que não concluiu seus estudos?
- c. Quais os desafios e possibilidades de estudar na escola brasileira?



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos



- a. Relate sobre a escola e a sua experiência de ser aluna?
 - b. Os conteúdos explorados na sala de aula tem sintonia com o seu cotidiano ou estão distantes da sua realidade?
5. Educação, Gênero e etnia.
- a. Como você se define como mulher indígena? E a relação com a família, comunidade e sociedade em geral?
 - b. Há diversidade de mulheres indígenas na escola? (etnia).
 - c. Relate sobre a situação das mulheres na comunidade Raimundão I? Qual o posicionamento das lideranças em relação às mulheres?
 - d. Como ocorre a relação entre homens e mulheres na comunidade indígena e escolar?
6. Experiência "migratória" no Brasil.
- a. O que mudou na sua vida com a experiência migratória no Brasil?
 - b. O que significou voltar a estudar no Brasil?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em Pesquisas com Seres Humanos

Instituição: Universidade Estadual de Roraima / Curso: Programa de Pós-graduação em Educação / PPGE

Título: Deslocamentos de Mulheres discentes Macuxi e Wapichana na escola estadual indígena Eurico Mandulão: processo de apropriação da educação escolar indígena (comunidade Raimundão I, fronteira Brasil-Guyana).

Pesquisador: Mary Jane Barreto de Souza

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido tem o propósito de convidá-lo a participar do projeto de pesquisa acima mencionado o qual não visa produzir lucros, mas realizar uma pesquisa e reflexão acadêmica.

"Esta pesquisa científica possui 4 objetivos, à saber:

1- Analisar como os processos de deslocamentos e apropriações de mulheres discentes indígenas Macuxi e Wapichana da educação de jovens e adultos (EJA) na Escola Estadual Indígena Eurico Mandulão (Comunidade Raimundão I fronteiras Brasil-Guyana - 2008- 2018) interferem na construção de identidade étnica e de gênero.

2- Verificar quais deslocamentos ocorreram na vida das mulheres abordadas no estudo, e realizar uma análise das contribuições da educação escolar para a vida dessas mulheres discentes.

3- Esclarecer as relações entre homens e mulheres indígenas no ambiente escolar e avaliar como os conhecimentos escolares auxiliaram na construção dessas identidades.

4- Analisar o processo de deslocamento da Guyana para o Brasil, identificando os desafios e possibilidades dessa experiência migratória entre os dois países. "

A justificativa desta pesquisa compreende-se a importância de trabalhar os deslocamentos de mulheres indígenas no estado de Roraima, pois notamos que se tem um grande contingente que se deslocaram da Guyana e residem em malocas indígenas, fazendas e na capital Boa Vista e fixam moradia. Até mesmo, para se contribuir em uma discussão junto ao estado e a sociedade civil sobre a legalidade de direito desses indígenas no País, e de que forma os órgãos indigenistas devem agir em relação a isso. Dessa forma também, conhecer os processos educacionais dessas mulheres indígenas discentes que estão envolvidas nesse processo de deslocamento, podendo ser compreendido quesitos relacionados à identidade de gênero e étnica.

Para tanto, será necessário realizar os seguintes procedimentos, a pesquisa seguirá orientações metodológicas de um trabalho de história oral, e será iniciando por uma conversa, após o seu consentimento, será realizada uma entrevista semiestruturada de aproximadamente 30



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos



(trinta) minutos, com perguntas abertas e fechadas, cujo participante poderá se sentir livre para discorrer ou não sobre o tema proposto. Além disso, caso seja consentido, será realizado o registro de imagem e voz.

Quaisquer registros feitos durante a pesquisa não serão divulgados, mas o relatório final, contendo citações anônimas, estará disponível quando estiver concluído o estudo, inclusive para apresentação em encontros científicos e publicação em revistas especializadas de forma que não denigre a imagem e a vida do participante da pesquisa.

Considera-se que toda pesquisa envolvendo seres humanos envolve risco. O dano eventual poderá ser imediato ou tardio, comprometendo o indivíduo ou a coletividade. Durante a execução do projeto haverá alguns RISCOS ao participante, tais como: o risco de quebra de sigilo, a possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer fase de uma pesquisa e dela decorrente. No entanto, a pesquisadora responsável se compromete a respeitar a dignidade humana, conforme Resolução CNS nº 510 de 2016 (Normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais) e a Resolução CNS nº 304 de 2000 (Pesquisa com População Indígena). Os BENEFÍCIOS da pesquisa serão: Evidenciar os processos de apropriação da educação escolar indígena no estado de Roraima das mulheres indígenas discentes da educação de jovens e adultos (EJA), destacando os processos de apropriação dos conhecimentos escolares e de que forma os mesmos contribuíram na vida dessas mulheres discentes que estão envolvidas no processo de deslocamento entre Brasil e Guayana, como também evidenciando questões referentes à identidade étnica e de gênero, de forma que se esclareçam as relações entre os homens e as mulheres no ambiente escolar. Além disso, a pesquisa trará análise sobre questões educacionais que abordem o fortalecimento da identidade étnica das discentes indígenas, explicando se a escola trabalha a valorização da cultura e atividades pedagógicas. A pesquisa trará contribuição na área educacional, como também, auxiliara futuras pesquisas referentes ao assunto. A dissertação quando defendida, será apresentada e deixada cópia na Comunidade Raimundão I, bem como será entregue a cada uma das entrevistadas.

Não haverá benefícios diretos ou imediatos para o participante deste estudo.

Caso a participante da pesquisa não for fluente na língua portuguesa o TCLE será aplicado na língua Inglesa ou na língua materna das mesmas.

É inteiramente garantido à participante da pesquisa a possibilidade de desistência da pesquisa. isso inclui também os dados fornecidos à pesquisadora. caso a participante mude a sua



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos



decisão e não queira mais publicar os dados fornecidos nas entrevistas, este direito lhe será inteiramente garantido e a pesquisadora estará vedada de publicar os quaisquer dados pessoais das participantes da pesquisa a pesquisadora Mary Jane Barreto de Souza somente estará autorizada a publicar o depoimento das participantes (inteiro ou parcial) caso as participantes concordem expressamente em sua publicação, inclusive deixando claro à participante, inclusive por escrito, a sua intenção em compartilhar os dados pessoais das participantes indígenas à terceiros (dentro ou fora do país), bem para este fim, é obrigatória que esta autorização para publicação de dados pessoais seja colhida por escrito de cada participante após a sua resposta ao tcle (se esta deseja ou não participar da pesquisa).

Após ler e receber explicações sobre a pesquisa, você tem o direito de receber resposta a qualquer pergunta e esclarecimento sobre os procedimentos, riscos, benefícios e outros relacionados à pesquisa e retirar o consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo.

As participantes da pesquisa decidirão se sua identidade será divulgada e dentre as informações que forneceu as que podem ser divulgadas. Ou optar pelo sigilo de sua identidade.

Se a participante optar pelo sigilo da sua identidade, os dados da pesquisa só serão passados a terceiros depois de anonimizados (Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 17, Inciso IV). Quanto ao sigilo da identidade e ao conceito de anonimizados descritos nesse termo, refere-se que caso o participante não queira que seu nome na pesquisa, seu nome ficará oculto e em sigilo e não constará na pesquisa.

Havendo algum dano decorrente da pesquisa, o participante terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19) e ser ressarcido, caso haja algum gasto motivado pela sua participação na pesquisa;

Este TERMO, em duas vias, é para certificar que eu, _____, na qualidade de participante voluntário, aceito participar do projeto científico acima mencionado.

Estou ciente de que a participação na pesquisa trará riscos mínimos, embora trate de perguntas simples relacionadas aos processos educacionais e de deslocamento entre Brasil-Guyana e a sua e a experiência migratória, tenho consciência que o trabalho com a memória pode acionar alguns acontecimentos marcantes da vida e provocar certo desconforto como



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos



silêncio prolongado, choro ou mesmo interrupção da entrevista devido a situação emocional, situação que a equipe a pesquisadora deste projeto explicou que ficará atenta, caso aconteça esse momento delicado, será respeitado e, só dará continuidade a entrevista quando eu me sentir bem. Esclarece que ainda que a pesquisadora segue todas as orientações metodológicas de um trabalho de história oral e que as entrevistas só serão realizadas com o livre consentimento e disposição de pessoa em participar da pesquisa. Reafirmando o compromisso com a ética, observando todos os direitos das pessoas entrevistadas.

Estou ciente de que sou livre para recusar e retirar meu consentimento, encerrando a minha participação a qualquer tempo, sem penalidades.

Por fim, sei que terei a oportunidade para perguntar sobre qualquer questão que eu desejar, e que todas deverão ser respondidas a meu contento.

Assinatura do Participante: _____

Data: ____/____/____

Eu, **MARY JANE BARRETO DE SOUZA**, declaro que forneci todas as informações referentes à pesquisa ao participante, de forma apropriada e voluntária. Declaro que serão cumpridas as exigências contidas na Res. CNS 510/16.

Boa Vista-RR, ____ de _____ de _____.

Assinatura do pesquisador: _____

Para esclarecer eventuais dúvidas ou denúncias ligue para:

Nome do Pesquisador responsável: Mary Jane Barreto de Souza

Endereço completo: Rua Josemar batista de Souza n° 663 Bairro: Cidade Satélite

Telefone: (95) 991151775

CEP/UEER Rua Sete de Setembro, n° 231 - Bairro Canarinho (sala 201)

Tels.: (95) 2121-0953

Horário de atendimento: Segunda a Sexta das 08 às 12 horas



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos



O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado multidisciplinar e independente que recebe e avalia projetos de pesquisa envolvendo seres humanos. Foi criado para defender os interesses dos sujeitos em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos e científicos. A missão do CEP é preservar os direitos e a dignidade dos participantes da pesquisa.

Endereço: Universidade Estadual de Roraima – UERR

Rua Sete de Setembro, 231 / Canarinho, Sala 201 (localizada no primeiro andar do Setor da Logística) – Boa Vista – RR

Telefone: (95) 2121-0953

e-mail : cep@uerr.edu.br

Horário de funcionamento: 08 às 14 horas de segunda a sexta-feira

A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), tem como atribuição principal a avaliação dos aspectos éticos das pesquisas que envolvem seres humanos no Brasil. Em cumprimento à sua missão, a Comissão elabora e atualiza as diretrizes e normas para a proteção dos participantes de pesquisa e também coordena a rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) das instituições – Sistema CEP/Conep.

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D – Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte CEP: 70.719-040

UF: DF Município: Brasília

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br