

O PROCESSO FORMATIVO DE LIDERANÇAS INDÍGENAS NO NORTE AMAZÔNICO: A INFLUÊNCIA DA EDUCAÇÃO INDÍGENA

The training process of indigenous leaders in the north of the Amazon:
the influence of indigenous educations

El proceso de formación de líderes indígenas en el norte amazónico: la
influencia de la educación indígena

Igor Barros Santos – IDP*

Helena Cristina Guimarães Queiroz Simões – UNIFAP**

Resumo: O estudo tem como objetivo analisar as percepções das lideranças indígenas sobre seu processo formativo, capazes de contribuir para a construção do perfil de representação étnica e maior engajamento político. Apresentaremos a educação indígena, compreendida pela configuração não escolarizada, inserida no universo de conhecimentos e experiências em que a valorização dos saberes tem destaque na conformação do pertencimento para a manutenção de suas culturas. Tem como metodologia a pesquisa narrativa, realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com seis líderes indígenas do Amapá e norte do Pará, ambos estados localizados na Amazônia brasileira. Partindo das narrativas dos (as) indígenas, os resultados demonstraram pontos comuns do processo formativo permeados pela/na educação indígena, como: a observação, o interesse, o aconselhamento, o afeto pela coletividade, a habilidade de considerar a diversidade de opiniões e a necessidade de manter a representatividade de seu povo fora das aldeias, como símbolo de resistência e luta por direitos.

Palavras-chave: Educação Indígena. Lideranças. Amazônico.

Abstract: The study aims to present the perceptions of indigenous leaders about the influences in their training process, capable of contributing to the construction of the profile of ethnic representation and greater political engagement. In this writing we will study indigenous education, understood by the non-schooled configuration, which is inserted in the universe of knowledge and experiences in the social, ethical-evaluative and intercultural dimensions of indigenous movements. Regarding the methodological approach, this is narrative research, carried out through semi-structured interviews with six indigenous leaders from Amapá and northern Pará, both states located in the Brazilian Amazon. Starting from the narratives of the indigenous people, the results showed common points of the training process permeated by/in indigenous education, such as: observation, interest, counseling, affection for the community, the ability to consider the diversity of opinions and the need to maintain the representation of its people outside the villages, as a symbol of resistance and existence and for the struggle for rights.

Keywords: Indigenous Education. Leadership. Amazon.

Resumen: El estudio tiene como objetivo analizar las percepciones de los líderes indígenas sobre su proceso de formación, capaces de contribuir a la construcción del perfil de representación étnica y mayor compromiso político. Presentaremos la educación indígena, entendida por la configuración no escolarizada, inserta en el universo de saberes y experiencias en las que se destaca la valorización del saber en la conformación de la pertenencia para el mantenimiento de sus culturas. Su metodología es una investigación narrativa, realizada a través de entrevistas semiestructuradas con seis líderes indígenas de Amapá y el norte de Pará, ambos estados ubicados en la Amazonía brasileña. A partir de las narrativas de los indígenas, los resultados mostraron puntos comunes del proceso formativo permeado por/en la educación

*Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amapá. Doutorando pelo Instituto Brasiliense de Direito Público. Procurador Federal. E-mail: igorbsantos@hotmail.com.

**Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora da Universidade Federal do Amapá, nos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Direito. E-mail: simoeshcg@gmail.com.

indígena, tales como: la observación, el interés, la orientación, el afecto por la comunidad, la capacidad de considerar la diversidad de opiniones y la necesidad mantener la representación de su gente fuera de los pueblos, como símbolo de resistencia y lucha por los derechos.

Palabras clave: Educación Indígena. Liderazgos. Amazonas.

INTRODUÇÃO

A educação, compreendida como um instrumento voltado ao desenvolvimento humano é marcada pela multiplicidade de significados, de modelos, de destinatários. Cada grupo, por meio da cultura que o caracteriza, marca a forma sobre a qual esse processo formativo deverá ocorrer. No entanto, engolidas pelo modelo hegemônico de escolarização, algumas formas de educação perderam o espaço legítimo que também contribui para a formação integral do ser humano, como é o caso da educação não escolar.

A configuração não escolarizada de educação compreende um universo de conhecimentos e experiências que incluem a dimensão social, ético-valorativa e intercultural dos indivíduos no coletivo, seja este familiar, laboral, comunitário, religioso. Não por acaso, seu reconhecimento amplia-se nas comunidades tradicionais, onde a valorização dos saberes tem destaque na conformação do pertencimento para a manutenção e sobrevivência de suas culturas.

Nesse contexto de povos tradicionais que reconhecem outras formas de educar estão os indígenas, cujos grupos étnicos resistem em manter suas tradições por meio da educação não escolar, ou como defendem os estudos da área, simplesmente, educação indígena (Luciano, 2006). Portanto, para este trabalho o termo educação indígena abrange as múltiplas e diversas formas da educação que se materializam no cotidiano da coletividade, baseada em uma cultura própria.

Por intermédio do registro e estudo das trajetórias de vida de lideranças indígenas do extremo norte brasileiro, o presente escrito teve como objetivo compreender as contribuições da educação indígena nos seus processos de formação e como as experiências não escolares colaboraram para o desenvolvimento do perfil de representação étnica e maior participação política.

Os (as) líderes indígenas que aceitaram participar da pesquisa são vinculados à APOIANP – Articulação dos Povos Indígenas do Amapá e Norte do Pará. As entrevistas ocorreram remotamente em 2021, em função da Pandemia de Covid-19, após aprovação pelo Comitê de Ética (CAEE 45071321.4000.0003 - UNIFAP). Os(as) indígenas indicaram a preferência pelo uso dos nomes próprios, com autorização expressa.

Portanto, partindo das percepções dos (das) indígenas, buscamos, após enfrentamento teórico do instituto da educação indígena, compreender o processo formativo da condição de liderança, no norte amazônico.

A EDUCAÇÃO INDÍGENA: SABERES INVISIBILIZADOS

Compondo parte significativa da formação do ser humano, a educação permeia toda a sua trajetória, a partir do nascimento com a inserção em determinado grupo social guiado por determinada cultura. Esta servirá de norte para as opções educacionais com as quais o indivíduo terá contato no decorrer de sua vida.

Nessa linha, compreendida como um instrumento voltado ao desenvolvimento humano, à educação é marcada por uma significação ampla que dispensa adjetivação. Comumente associada à escola, defendemos, com base nos autores aqui apresentados, que pode ser realizada para além desse contexto.

O objetivo geral da educação deve ser “propiciar o crescimento do que é individual em cada ser humano, ao mesmo tempo em que harmoniza a individualidade assim desenvolvida com a unidade orgânica do grupo social” a que o sujeito pertence (Read, 2001, p. 09). Nesse sentido, enquadra-se como educação o procedimento progressivo promovido pelo ser humano em que, com seus atos, comportamentos e conduta, realizam a transmissão de saberes e conhecimentos em ambientes estatais formais ou fora destes (Biesdorf, 2011).

Assim, a educação, em sentido amplo, configura-se como a transmissão do aporte experiencial, intelectual, científico, vivencial entre as gerações e se altera conforme a própria humanidade avança. Consoante Marques e Freitas (2017), entretanto, a sociedade moderna determinou um padrão e estabeleceu um domínio e prevalência da aprendizagem nos moldes hegemônicos que reverberou sobre o alcance conceitual da educação político com a consequente desvalorização da educação fora do contexto escolar. Essa preponderância reflete no modo como a educação e a formação dos indivíduos é implementada e aceita socialmente.

Mas, a despeito disso, a educação fora do contexto escolar tem crescido em importância nas últimas décadas, em especial pelas evidências das contribuições de fortalecimento e manutenção da cultura não eurocêntrica (Marques; Freitas, 2017). Vale destacar aqui, que nossas reflexões neste trabalho não tem o condão de diminuir o lugar da educação no sistema escolar, mas ampliar o grau de relevância da educação não escolar, a partir da aceitação de outros saberes.

Em intensidade e níveis diferentes, os processos formativos nascem das relações que permeiam a vida e as trajetórias dos indivíduos. O surgimento e consolidação de novos saberes perpassam desde nossas primeiras e passageiras relações sociais até as mais duradouras, isto é, aquelas promovidas dentro de determinada comunidade, na família, no desempenho das funções laborais, no lazer (Brandão, 1985; Bruno, 2014). Portanto, não obstante ser a escola o lócus de educação oficial é também na vida cotidiana, no contato com os outros, numa dimensão espaço-temporal muito mais ampliada, que se forjam o desenvolvimento pessoal para a vida em sociedade.

Para Brandão (1985, p. 47) “a educação do homem existe por toda parte e, muito mais do que a escola, é o resultado da ação de todo o meio sociocultural sobre seus participantes”. Lima *et al* (2019)

corroboram com a afirmação ao dizer que desde o manuseio de determinado instrumento, sua adaptação para determinadas finalidades até o processo de descoberta e inovação, a aprendizagem vai além do que se repassa em circunstância escolar ou formal.

Permeado de sentimentos, emoções, fatores hereditários, legados e culturas próprias, o modelo educacional realizado fora da sala de aula ou dos bancos da academia tem um vínculo inafastável com o processo de convivência e socialização. Noções e valores do que é “certo ou errado”, divisão e união, empatia e cooperação são ensinados por meio do exemplo e da repetição. Nesse contexto também se instituem os freios morais e sociais.

Para Alves (2014), no entanto, as dimensões educacionais não escolares permaneceram invisíveis, o que pode ser explicado pela preponderância da forma escolar de educação, característica marcante tanto da sociedade moderna quanto da sociedade contemporânea. Brougère e Ulmann (2012) ratificam dizendo que o aprendizado pela vida cotidiana não é um modelo de formação muito valorizado. Os saberes são considerados como objetos diretamente transmissíveis de uma mente para a outra, ou seja, encontra-se no lado oposto dessa fórmula que dá crédito aos atos banais, os de todos os dias.

Partindo da ideia de que a aprendizagem é “um processo de formação humana, criativo e de aquisição de saberes e certas habilidades que não se limitam ao adestramento de procedimentos contidos em normas instrucionais”, Gohn (2014, p. 39) defende o reconhecimento de uma Educação promovida fora das balizas da racionalidade moderna.

Para a autora citada acima, a educação pode ocorrer na vida cotidiana, onde os indivíduos aprendem durante o seu processo de socialização, ou seja, no bairro, família, clube e com amigos. Portanto, a educação por meio da socialização é marcada pela riqueza de seu pluralismo, “carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados” (Gohn, 2006, p. 28).

Considerando a naturalidade de sua implementação, essa educação fora do contexto escolar formal moderno é marcada por sua não intencionalidade, não possui um viés de premeditação, sendo realizada de maneira espontânea e vinculada à vida cotidiana. Demais disso, é de se ressaltar que não há um espaço pré-definido para seu desenvolvimento, tampouco processo avaliativo delineado.

Talvez, a ausência do formalismo racionalista lhe retire o lugar de influência no processo formativo. Segundo Schugurensky (2012, p. 235), no “discurso educativo geral a aprendizagem não escolar ou acadêmica costuma ser percebida como o resto de uma categoria residual”. No mesmo sentido, argumenta Brougère (2012, p. 307) quando diz que “essa educação pela vida cotidiana se caracteriza pela ausência de visibilidade, tendo em vista sua inserção de maneira não premeditada na própria atividade desempenhada rotineiramente.”

A despeito do processo não sistematizado, vale lembrar que “os conhecimentos, competências, atitudes, valores e práticas mais importantes, mais significativas para o indivíduo são adquiridos ao longo da vida por processos de aprendizagem informal” (Schugurensky, 2012, p. 236). Ou seja, por

intermédio dessa educação difusa, desenvolvemos a aguda percepção do mundo e aperfeiçoamos nossas habilidades, como reforça Aranha (2006).

De tudo que foi escrito neste texto sobre as contribuições da educação não escolar no processo formativo, nosso principal reforço é destacar o papel que desempenha no sentimento de pertencimento e integração do indivíduo a uma coletividade ou grupamento, como nos ensina Gohn (2006). E é sobre isso que falaremos a seguir, especialmente, para os povos indígenas.

EDUCAÇÃO INDÍGENA: DE PROCESSOS FORMATIVOS À SOBREVIVÊNCIA DA CULTURA

Como apresentado acima, a escola é o lugar oficial dos processos educativos, regida pelas normas estatais da área. No entanto, outras formas de transmissão de saberes, que produzem o desenvolvimento humano também existem, ainda que invisibilizadas. No contexto da cultura indígena, a educação sempre existiu, mas foi ignorada, encoberta e quase exterminada pelo colonizador, se não fosse à resistência destes grupos étnicos.

Segundo Luciano (2013, p. 345-346), no Brasil a Educação Indígena tem sua existência “desde muito antes da chegada dos portugueses. O que aparece como novidade histórica entre os povos indígenas com a chegada dos portugueses é a escola, instituição educativa própria das sociedades europeias.” Assim, os indígenas hoje convivem com duas experiências distintas de educação: educação própria ou educação tradicional e educação escolar.

Deve-se compreender que fora do cenário escolar existe uma educação que seria direcionada ao ciclo de vida de um indígena que é marcado por ações pedagógicas comunitárias. É dizer, durante o processo de convivência, os pais, os familiares e toda comunidade são responsáveis pela formação educacional dos indígenas e pelo desenvolvimento das crianças e jovens (Luciano, 2006). Nessa linha “há de se ter clareza do diferencial que permeia o conceito da Educação Indígena e de educação escolar indígena, com o objetivo de perceber que são dois conceitos complementares, jamais excludentes.” (Silveira; Silveira, 2012, p. 54).

Assim, teríamos a Educação Escolar Indígena que pode ser estudada dentro do ambiente da escola, com as características próprias do ensino formal combinada com sua perspectiva atual (diferenciada, bilingue, intercultural e específica), e a chamada Educação Indígena, que acontece num contexto não escolar, sendo exercida no seio da comunidade pela transferência de saberes.

A educação indígena pode ser realizada através de “processos tradicionais de aprendizagem, que envolvem saberes e costumes característicos de cada etnia” (Sobrinho; Souza; Betiol, 2017, p. 59). Por intermédio da oralidade, seja nos rituais seja no próprio cotidiano, estes saberes são ensinados e perpetuam-se na comunidade, mantendo viva a história e a cultura da população ameríndia.

Conforme Luciano (2006), o processo de aprendizagem é realizado seguindo-se o modelo dos adultos (pais e avós), concretizado pela experimentação e observação. Assim, são repassadas lições morais, espirituais e da vida em comunidade para que se percebam como parte de uma coletividade. A migração para a vida adulta ocorre a partir da análise do caráter e das virtudes dos jovens indígenas,

que, por sua vez, comprometem-se com o futuro repasse dos conhecimentos adquiridos para as novas crianças.

Diante desse contexto, da mesma forma que a sociedade envolvente respeita o conhecimento científico, cabe o mesmo tratamento aos saberes e conhecimentos próprios dos povos indígenas. O fato de o processo de ensino ser realizado fora do ambiente formal não desqualifica o saber ou reduz seu grau de importância.

Quando pensada nessa dimensão, a educação é infinitamente mais abrangente que a educação escolar. A responsabilidade de educar não está apenas nas mãos dos professores e torna-se uma prática de vida cotidiana de todas as pessoas, ampliando as possibilidades de tornar-se um instrumento de formação humana e de manutenção dos conhecimentos tradicionais (Silveira; Silveira, 2012, p. 38).

Percebe-se o caráter comunitário e familiar fortalecido entre os povos indígenas, de maneira que há uma divisão coletiva pelo desenvolvimento educacional do sujeito que é partilhada entre todos os adultos e, especialmente, entre os idosos da comunidade. Marcada pela transmissão dos conhecimentos tradicionais de cada povo, essa a educação própria goza de amplo prestígio entre os indígenas e faz parte de sua cultura.

A formação do adulto indígena é permeada pela constante intervenção de familiares, idosos e referências de liderança dentro da comunidade. Enquanto criança, sua formação integral, seja física, moral ou espiritual, é monitorada por todos os membros como um compromisso coletivo, o que permite a difusão dos saberes tradicionais e a preservação de toda sua ritualística, materializando momentos de efetivo aprendizado e permitindo a valorização do seu povo e da sua etnia.

Nesse contexto, a educação escolar deveria ser uma continuidade da educação comunitária (Luciano, 2006; Luciano, 2013; Silveira; Silveira, 2012), ou que ambas, não sendo excludentes, deveriam complementar-se por meio de uma efetiva prática pedagógica intercultural (Candau, 2008).

O sucesso dos efeitos da interculturalidade foi evidenciado na pesquisa de Silva, Oliveira e Barros (2021). A partir das narrativas de dois líderes indígenas Krukati foi possível demonstrar o quanto a educação escolar contribuiu para o reconhecimento e fortalecimento de sua própria cultura (aquele adquirida na comunidade) e, ao mesmo tempo, a certeza de quanto conhecimento tradicional foi veiculado nos espaços onde ambos transitaram, ainda que não estivesse no currículo oficial. Como descreveram Silva, Oliveira e Barros (2021, p. 17)

[...] os indígenas não chegam às escolas da cidade como meros espectadores de conhecimentos ocidentais que podem ser “ensinados” ou “transmitidos”. Como revelou a pesquisa, chegam como herdeiros de uma história, em busca de outros conhecimentos, que não são os seus.

Portanto, nessa via de mão dupla, em que a educação indígena complementa e contribui com a educação escolar indígena e não indígena, e vice-versa, percebe-se o valor dos saberes que existem fora da escola. O leque de conhecimentos herdados, vivenciados, apreendidos na vida cotidiana comunitária e familiar carregam uma importância de manutenção da cultura e da própria sobrevivência dos povos indígenas.

VOZES DE LIDERANÇAS INDÍGENAS: AS INFLUÊNCIAS DA EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR INDÍGENA

No que se refere ao processo de formação de lideranças e as contribuições da educação indígena, nessa acepção de educação comunitária tradicional não estatal, relevante analisar as narrativas trazidas pelas lideranças do norte amazônico, especificamente do Amapá e Norte do Pará.

A educação indígena, pela sua condição e modo de implementação goza de íntima relação com a identidade étnica, na medida em que a educação constitui um fenômeno sociocultural que os acompanha desde muito antes da educação escolarizada. Especificamente quanto aos povos indígenas, à vida cotidiana é o espaço próprio para transmissão de saberes, e, conseqüentemente, se insere no processo de educação do sujeito indígena (Rückert; Moreira, 2020; Wenger, 2001).

Parte dessa prática rotineira marca a infância e o crescimento do indígena. Nesse período são repassados hábitos tradicionais relevantes dos seus povos e que, muitas vezes, são decisivos para sua formação. Inseridos na troca da vivência comunitária os saberes são repassados por ensinamento dos membros mais experientes da família (Duarte, 2012).

Nesta pesquisa, buscamos compreender como ocorreu essa transmissão de conhecimento e de que forma a educação indígena influenciou a participação política mais ativa dessas pessoas, por meio de entrevista com lideranças indígenas, vinculados à Articulação dos Povos Indígenas do Amapá e Norte do Pará (APOIANP).

A APOIANP tem objetivo de reivindicar sobre o cumprimento dos direitos fundamentais garantidos aos povos indígenas. Sua área de atuação abrange as Terras Indígenas Uaçá, Juminã, Galibi e Waiãpi localizadas respectivamente nos municípios de Oiapoque e Pedra Branca do Amapará, no Estado do Amapá; e as Terras indígenas Rio Paru D'Este e Parque Indígena do Tumucumaque localizadas nos municípios de Oriximiná, Óbidos, Almeirim, Alenquer e Monte Alegre, ao norte do Estado do Pará.

As etnias que fazem parte da instituição são: Karipuna, Waiãpi, Apalai-Waiana, Tiriyo, Galibi Marworno, Galibi Kalinã e Palikur, com a presença de 04 lideranças como Coordenadores Gerais, 04 lideranças como Coordenadores Regionais e diversos coordenadores locais cujo quantitativo varia conforme o interesse manifestado na oportunidade da realização das assembleias.

Destes, participaram da pesquisa, seis líderes indígena: Simone Karipuna, Kutanã Waiana, Demétrio Tiriyo, (Coordenadores Gerais da Articulação dos Povos Indígenas do Amapá e Norte do Pará – APOIANP), Cecília Apalai e Janina dos Santos (Coordenadores regionais da APOIANP) e Paulo Negreiros (liderança comunitária e política).

No roteiro semiestruturado da entrevista uma das perguntas foi sobre a influência da família na atuação como liderança indígena. Eles conviviam com outras lideranças? Foram influenciados por ascendentes diretos? Quais as experiências comunitárias de transmissão dos saberes os fizeram seguir o caminho da representação de seu povo?

Pela narrativa de Janina dos Santos, professora, liderança comunitária e organizadora da mobilização das mulheres indígenas, a importância dos pais e da avó em sua formação e no incentivo à luta, foi

fundamental. Por acompanhar o trabalho dos pais, sendo ele cacique e ela professora. A entrevistada compreendeu a importância de um trabalho contínuo e comprometido com sua comunidade. Notamos que não foi algo imposto, mas muito natural diante da empatia e preocupação com seu povo. Janina disse:

[...] a minha família me influencia bastante, né! Como eu falei antes, meu pai foi uma liderança aqui da comunidade, então ele foi cacique durante uns dez anos, ele trabalhava na saúde, então ele sempre teve muito assim, ele sempre foi uma liderança ativa aqui dentro da minha comunidade, minha mãe também é professora, ela é professora há uns 30 anos, umas das primeiras professoras aqui da minha comunidade, então me incentivou bastante também. Minha avó materna foi uma grande liderança com relação ao movimento de mulheres da minha região. Então eles me incentivaram bastante, principalmente ela, pelo fato de, nas nossas comunidades, eram muito poucas lideranças mulheres, sempre foram homens, né! Sempre foram espaços, assim, dominados por homem. Então eu tive muito incentivo, sim, da minha família.

A influência familiar é uma constante nas falas apresentadas. Deprendemos das narrativas que a existência de lideranças no núcleo familiar, especialmente pais e avós, constituem fatores relevantes na construção de uma nova liderança. Ainda sobre a questão da influência familiar, Kutanã Waiana explica o papel de seu pai e avô:

[...] meu pai era o fundador da Aldeia, junto com meu avô, e ele era vice Cacique. E aí ele assumiu a presidência da associação na época, e ele me incentivou, aí teve problema de gestão, na época, que não indígena fez problema, né! A partir daí que ele disse para mim "olha, tivemos problema na associação, eu quero que você estude para que nunca aconteça mais com nossa associação, futuramente, né! E por isso, que hoje nós temos, eu acho que 10/11 anos, eu estou com 10/11 anos dentro da associação agora, aí nunca mudou, nem tive problema, e meu pai sempre falava, é isso que eu te falei, eu tenho orgulho de você, porque até agora a associação não tem nenhum problema, aí fiquei muito assim, né! aí partir daí, o povo também tem essa credibilidade, olha essas pessoas levaram muito em diante a associação, quero que vocês continuem tudo mais, então é assim né, mas tem outros parentes que querem assumir também, mas quem delibera mesmo, quem é soberano, é a assembleia né, unidades indígenas.

Simone Karipuna entende que houve grande influência familiar, no qual se espelhava pela capacidade de ouvir, liderar e do carisma. Por meio de uma abordagem alegre e descontraída seu avô conseguia fazer uma harmoniosa gestão do grupo para atender a grandes pautas da época. Em outros momentos ela relembra também outras figuras importantes da família como mãe, tias. Em suas palavras:

Olha... o que eu assim tento trazer muito na minha atuação, é que o meu avô era irreverente, ele era uma pessoa que tentava fazer com que, por mais que houvesse dificuldade, ele fazia as pessoas rirem.. ele gostava de fazer o ambiente ser apropriado para que ocorresse o diálogo, para que as coisas fluíssem, sabe! muita das vezes meu avô chegava, falava umas coisas e as pessoas riam, sabe! E aí eu ficava chateada porque eu achava que eles estavam rindo do meu avô, ou "tava" achando que não "tavam" levando ele a sério. Assim, eu observo isso pra mim, que eu coloquei pra mim enquanto liderança, às vezes, quando eu vejo que ta muito tenso, eu puxo uma brincadeira, e eu sei que essa dinâmica da certo! eu aprendi com meu avô são muitas pessoas que eu tenho assim, que eu tenho como uma inspiração pra poder caminhar, meu avô, minha mãe. Eu venho de uma região, [...]muito pequena, uma aldeia pequena e aí também, por eu vim de lá, também tendo esse legado, né! Eu tenho meu avô, minha mãe, meus tios, minhas irmãs, né! Eu tenho uma irmã que ela teve um marco muito forte, inclusive na discussão do concurso público específico para os povos indígenas, que ela teve nessa frente, [...] uma pessoa que contribuiu muito pra minha vida, que foi a Estela Karipuna, ela era, foi uma pessoa que eu tenho muito, muito respeito, muita admiração por ela. Também a Priscila Karipuna, são pessoas que eu

tenho no meu círculo.....De espelho de pessoas que tem uma reputação, tem toda uma história que me faz tufar o peito assim, sabe! Igual "aqueles" passarinhos, assim, tentando me bater e sentir que aquelas pessoas me orgulham (Simone Karipuna).

Para outro líder indígena, Demétrio Tiriyo, a influência e o incentivo oriundos de sua família foram decisivos em sua trajetória. É marcante a participação de seu pai, na medida em que, para exemplificar ou contextualizar sua fala, ele sempre recorre aos ensinamentos paternos. A lição, a convivência, o respeito à autoridade dentro da comunidade, o ouvir atentamente são componentes presentes em todas as narrativas apresentadas.

Ainda sobre das narrativas de Demétrio Tiriyo, destacamos os conselhos de seu pai quanto a evitar o confronto, agir com maturidade no seio da comunidade e ter boa oratória. Conforme o entrevistado:

[...] meu pai falou " tu vai ter que engolir todos os problemas, depois isso não vai fugir problema pois você foi escolhido para resolver isso, então meu pai falava sempre isso para mim, então é muito importante para ser uma liderança, porque se você vai ficar como criança, falar coisas besteira como "nossa" governo tá falando agora, né! presidente ele é igual criança, falar coisa tipo "gripezinho" isso não pode ser liderança, tu não pode falar qualquer coisa, você é uma liderança muito importante. Então se alguém falar alguma coisa, melhor não falar nada! Pense primeiro para poder responder a resposta, o que a comunidade quer, entendeu?!, durante briga tu não pode responder, você tem que ficar calma "olha, não, cancela agora a reunião! Eu posso te responder amanhã, outro dia" isso vai também... você vai ser muito importante, porque a comunidade você parece como um pai, entendeu!? para tudo, entendeu! assim me tornei liderança, isso muito importante, ali eles não podem ficar insatisfeitos rápido, entendeu! A liderança vai engolir todos os "problema" e depois resolver, então se você conseguir resolver isso você vai ser boa liderança, assim meu pai falava. [...] isso é importante as pessoas ouvirem também para se tornar líder.

Meu pai é forte, ele é muito forte! quando eu vejo meu pai falando, eu aprendi também com ele, . [...] como falar, né! então isso é muito importante, porque aprendi que tudo isso é líder!

Na narrativa do Indígena Paulo Negreiros, ele lembra o papel de seu avô e sua tia na sua relação de pertencimento ao movimento social indígena e sua identificação com determinada aldeia. A influência aqui se manifesta pelo respeito à história e legado de seu avô bem como a participação e protagonismo de seus tios na luta pela preservação de direitos. Tanto os conselhos quanto a postura funcionaram como estimulantes do traço de sua personalidade, voltado à gestão de grupo e à assunção do protagonismo comunitário.

Narra Paulo Negreiros que:

*[...] o meu avô foi uma liderança, um dos fundadores da aldeia Manga que é a maior aldeia da terra indígena do Oiapoque, aldeia da comunidade Estrela que é a aldeia com a qual eu me identifico. E assim, todo esse caminhar dele sempre foi muito lembrado, muito valorizado, né! está em livros, então querendo ou não, acaba não só influenciando, né! sobre também a nossa vontade de continuar com essa trajetória e a concretizar os planos que foram iniciados por eles, como também de maneira reflexa, digamos assim, aqui toda caminhada dele refletiu sobre a sua descendência, os filhos, os netos, e hoje assim tô falando dos parentes no sentido estrito, é meio complicado, meu avô teve 22 filhos, então só de tio eu tenho tios que eu nem conheço, alguns são caciques hoje, são lideranças também e não deixam de ser uma inspiração, um estímulo, digamos assim, para a gente continuar com essa caminhada
[...] a minha tia que é a Creuza dos Santos, que é cacique da Aldeia Ahumã, meu tio, Luciano dos Santos, que é ex cacique da aldeia Manga também são pessoas que, no momento em que eu retornei para trabalhar aqui na minha região, foram pessoas que*

me valorizam, não apenas como coordenador, servidor da FUNAI, mas me valorizaram enquanto indígena, enquanto liderança, e através deles os outros caciques, as outras lideranças passaram a ter o mesmo olhar. Porque é diferente eu chegar lá e me afirmar enquanto liderança, ou impor a minha fala, no meu caso, especificamente, essa consideração, essa valorização sobre o meu posicionamento, ela veio através de outras pessoas, né! pessoas que já me conheciam desde a minha infância e que a partir, como eu posso dizer, eles reafirmaram a questão do meu pertencimento e do reconhecimento.

Quanto ao relato da Indígena Cecília Apalai, há uma questão relevante a ser debatida: o papel da mulher enquanto figura politicamente ativa na comunidade. Ao mesmo tempo em que tinha estímulo do pai, era controlada por outros parentes pelo fato de ser mulher e possuir um perfil extrovertido. Havia dúvidas e receio quanto ao engajamento das mulheres indígenas como lideranças.

há muitos anos atrás[...]quando era jovem [...]eu era diferente da comunidades né, eu digo assim das mulheres, porque antigamente, nós mulheres, Aparai e Wayana inclusive Aparai, [...] não tinha como se expressar, né! Os antigos “mulheres” não tinha direito de voz e o trabalho das mulheres era mais em casa, cuidando das crianças, fazendo comida, né! meu pai me conta que quando eu era pequena ainda, eu sempre estava no meio de lideranças mais velhos, né! E eles “achava” estranho, eu não era mulher indígena que eles queria perto, né! aí depois de, mais ou menos 15 anos, eu continuava aí, conversando com os mais velhos, né! e todo mundo achava que eu estava, assim, saindo fora da nossa cultura, né! na época eu fui a primeira mulher a ser assim, interagir com mais velhos, né! Principalmente com os caciques, né! não era permitido na minha região, na minha comunidade, e eu comecei aprendendo com eles, com os mais velhos (Cecilia Apalai).

Percebemos que, para os homens havia o incentivo natural em assumir o papel de líder, e para as mulheres, certa hesitação, às vezes da família, às vezes da própria comunidade. Isso exigiu das mulheres uma luta extra para demonstrar sua capacidade em liderar, tanto fora quanto dentro das aldeias.

Pela narrativa dos (das) indígenas, verificamos que a educação indígena possui um papel fundamental na formação política destes líderes indígenas, dentre os quais classificamos em influência direta e influência indireta. Direta na medida em que os líderes mais antigos e os caciques explicavam o processo de representação de seu povo, além de incentivá-los a assumir este lugar, com certa resistência no caso das mulheres. Já a influência indireta da educação indígena foi percebida pela observação, pela oralidade e pelo exemplo por meio da vivência nas aldeias.

Ampliando o leque de influências para além da família, indagamos sobre outros sujeitos e ou instituições não escolares que inspiraram as suas trajetórias formativas como líderes indígenas.

Percebemos pela dinâmica estabelecida que seja comum os mais velhos, caciques ou antigos líderes, observarem atentamente os perfis e personalidades na comunidade e, a partir dessa percepção, projetar quem poder assumir a representação de seu povo incentivando-os. Esse incentivo é acompanhado de conselhos e do reforço acerca da necessidade de continuidade da mobilização. Em todas as falas é comum que se toque na ideia de “representar seu povo”, “continuar o trabalho” e “lutar por sua comunidade”.

Nesse contexto de influências, Janina dos Santos relata que:

[...] os anciãos daqui da minha comunidade, as pessoas mais velhas, eles sempre me incentivaram muito. Incentivaram muito a juventude a tomar a frente, pelo fato, [...] de saber ler e escrever direitinho. Então eles sempre incentivaram muita gente a tomar a frente nas nossas comunidades[...] Assim como eles incentivam a gente a manter nossa cultura, ensina também a lutar por nosso espaço, a lutar pela nossa comunidade..

[...] um ancião nosso daqui o finado laparrá e outras anciãos de outras comunidades [...] O Sr Luciano ele foi uma grande liderança da aldeia do Manga, eu gostava de ouvir as palavras dele falando na frente. O padre Nelo também que sempre participou das nossas assembleias. Então, são várias pessoas, o Sr Lodi da aldeia Galibi, então esses anciãos são muito importantes; e outras lideranças mulheres, tipo dona Verônica que é uma liderança mulher, dona Creusa, que foram umas das primeiras mulheres lideranças, então elas me incentivam bastante.

Assim, inferimos que os indígenas mais velhos do próprio povo, mas também de outras etnias e até da igreja deixam marcas na história formativa destes líderes. Nessa linha também é a narrativa de Kutanã Waiana que contou com o estímulo e os ensinamentos de lideranças de sua região bem como de outras regiões do país com quem teve contato em eventos e reuniões promovidas por organizações não governamentais ou pela própria articulação dos povos indígenas, citando como exemplo Kleber Karipuna, Sônia Guajajara, Nara Baré e Ângela Kaxuyana. Ele nos relata que:

[...] inclusive eu aprendi com esse movimento social, [...] Pra mim foi muito importante, inclusive eu aprendi no movimento social, pra eu estar aqui nesse momento, eu aprendi olhando as pessoas lutando, como é que eles falavam, ne! Como é que eles começam a iniciar as suas falas, finalizar e tudo mais, pontuar algumas coisas. E a partir daí, que eu aprendi, e aprendi falar, aprendi também a aprender como se comportar como liderança indígena, eu acho que é na movimentação indígena a gente aprende muitas coisas (Kutanã Waiana).

Simone relata que a vivência em sua aldeia foi muito importante em sua formação, mas também houve outra contribuição importante, que está no contexto da educação não escolarizada, que foi a contribuição do movimento social indígena, pautando a agenda dos direitos indígenas. Segundo ela, a participação no movimento foi decisiva e inegável. Conforme seu relato “Quando você tá participando das agendas, de você ir [...] de “ta” ali acompanhando, observando tudo, tudo é novidade! As falas, muita das vezes, o posicionamento de algumas lideranças com uma forma bem incisiva nas falas”.

No que pertine aos relatos dos indígenas Demétrio Tiriyo e Paulo Negreiros, constatamos a contribuição de lideranças de outras terras indígenas no Pará e também o incentivo de servidores da Fundação Nacional do Índio e organizações não governamentais, no desenvolvimento de seu engajamento político. Não foram propriamente ensinamentos técnicos, mas conselhos que ampliaram sua compreensão do mundo não indígena.

Quanto ao relato de Cecília Apalay acerca de influências fora do contexto familiar, ela disse:

[...] tinha um senhorzinho, não sei se você chegou a conhecer ele, pai do Macaraputi, né! Ele faleceu, faz muito tempo não, mais ou menos 4 anos que ele faleceu. Ele que cuidou do meu pai quando ele era pequeno ainda, jovem, ne! Um dia ele veio, quando eu assumi associação ele conversou comigo, ele disse assim: minha filha, agora você... eu não aceitava conselho dele, eu sempre coloco isso pros futuros jovens que vão ser líderes, ne! ele falou assim um dia na festa, porque eu gostava de pular, dançar, gritar, era muito... agora eu to mais ou menos, aí ele falou assim “minha filha, agora você é liderança, você agora tem que se comportar como liderança”.

Segundo a indígena Apalay, ele dizia “*“você tem que se comportar como líder, você agora é uma liderança [...], representante do seu povo! ele tinha mais de 80 anos, 80 90 anos, ele tinha vários conhecimentos”*”. Pela narrativa da entrevistada, os anciãos e lideranças mais experientes foram os primeiros a apoiá-la, só depois contou efetivamente com o apoio de sua família. Ela destaca que, na época, não era comum liderança mulher na sua comunidade, o que também gerou estranheza e questionamentos por parte de seu povo.

Consoante às narrativas, a participação e representação, na atualidade, independe de distinção de gênero. Simone Karipuna relata que a “*tomada de decisão é feita através de reuniões [...] onde os homens e as mulheres participam*”. A participação das mulheres foi uma verdadeira conquista, fruto de repetidas tentativas de fazer valer seu direito de voz dentro das reuniões, ainda que houvesse posições contrárias.

Inferimos consoantes as falas da Indígena Cecília Apalay, que as figuras femininas eram silenciadas ou inferiorizadas por não se considerar como um papel da mulher a liderança e a representação do coletivo. As mulheres indígenas então passaram a se colocar nesse lugar e lutar por ele.

Sobre o apoio das lideranças mais antigas e ensinamentos advindos das reuniões, Cecília informa que:

Eles sempre conversavam comigo, meu pai ficava preocupado na época, minha mãe também, principalmente minha mãe, que não aceitava minha interação com mais velhos né! mas eu gostava! aí depois, quando eu já tinha 12 anos, meu pai começou a conversar comigo, porque era estranho, né! pra eles. Só que eu continuei, né! e aí depois, 1984, meu pai me incentivou para que eu estudasse, né! Para que eu possa ter esse conhecimento “científica” que não é nossa cultura, né! porque a nossa cultura nós temos também, aí ele falava assim “minha filha, você tem que estudar porque no futuro vai ser diferente para nós, né!

Nesse ponto, relevante resgatar o debate acerca das relações entre educação e a vida cotidiana. Enquanto ato marcado pela voluntariedade, a aprendizagem é realizada por meio de uma interação constante entre sujeitos e em um contexto específico instituído. Apesar de voluntário, cuida-se de processo que pode ser consciente ou inconsciente (Lima et al, 2019). Quer dizer, desde a adolescência Cecília passava pelo processo formativo de liderança nas interações com a sua comunidade, consolidado posteriormente com a educação escolar.

Diante da possibilidade de ser premeditado (demandar deliberação prévia) ou não, entendemos que o fenômeno educacional pode se manifestar de variadas formas. Quando se menciona a influência de familiares na formação de lideranças indígenas nas narrativas apresentadas, infere-se a tentativa de aconselhar e ensinar, cuja intenção, ainda que inconscientemente, demonstra a perpetuação dos saberes indígenas.

Extraímos das percepções das lideranças que os ensinamentos são majoritariamente de cunho prático baseados na experiência (“*saber ouvir*”; “*melhorar postura*”; “*não agir como criança*”; “*não acreditar em tudo que dizem*”; “*não se comprometer com algo que não é de sua competência*”). Esses conhecimentos e experiências influenciam a formação das lideranças e são desvalorizados e reconhecidos como tais, pois fortalece a ancestralidade que aproxima as gerações.

Percebe-se, ainda, que a educação não escolar, ou educação indígena tem um lugar de “formalidade”, isto é, estão consolidadas em seus costumes determinadas ritualísticas de cunho formativo que fazem parte de sua concepção de educação em sentido lato.

Percebe-se com esse estudo que a hierarquização dos saberes deve ser sempre questionada, principalmente pelo fato de contribuir para a perpetuação de um *status quo*, ou seja, dos conhecimentos considerados válidos. Colocadas à margem do conhecimento formal válido e reconhecido, as aprendizagens pelas práticas desenvolvidas no cotidiano continuam menosprezadas, embora constituam espaço de construção e repasse de saberes, cultura e experiências (Brougère; Ulmann, 2012; Brandão, 1985).

Portanto, um novo olhar para o saber experiencial permite o reconhecimento das aprendizagens efetuadas no decorrer das próprias práticas sociais, e a compreensão da possibilidade de construção de novos conhecimentos externos ao espaço formal de educação (Schugurensky, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das trajetórias de vida de lideranças indígenas do extremo norte brasileiro, a pesquisa teve como objetivo analisar as contribuições da educação indígena nos seus processos de formação e como as experiências não escolares corroboraram para o desenvolvimento do perfil de representação étnica e maior participação política.

Os resultados demonstraram que foi no seio familiar ou perante membros de sua coletividade, alimentado pela tradição, que a maioria dos indígenas desenvolveu as habilidades para atuar da condição de líder comunitário.

Por intermédio do repasse de saberes tradicionais e pelo próprio processo de socialização aproximaram-se de seu povo, compreendendo que na gestão de seu grupo deve-se despir de vaidade e abandonar interesses próprios. Construir um laço de fidelidade e confiança perante seu povo por meio da participação ativa e interesse genuíno pelas pautas de sua coletividade e assim entender que a liderança não existe por si só, mas em razão do movimento social ou da comunidade que lhe dá origem e que a sustenta.

Ouvir os mais velhos e espelhar-se nos exemplos de sua comunidade foi à postura narrada como ponto de partida, mas a consolidação como liderança apenas se deu com a demonstração de interesse e participação de cada indígena. Os pontos comuns descritos pelos indígenas foram: a observação, o aconselhamento, o interesse, o afeto pela coletividade, a habilidade de considerar a diversidade de opiniões e a necessidade de manter a representatividade fora das aldeias como elementos do processo formativo. Todas essas características surgem por meio da participação e convivência próxima com a comunidade e com as lideranças que os antecederam, demonstrando sua luta por direitos e por resistir e existir.

Relevante para a coesão e possibilidade de organização interna da comunidade, depreendemos, diante das narrativas, a importância da liderança indígena, já que nela se concentra a figura que deverá

promover a união de forças de seu povo e a construção de um consenso ante a pluralidade de compreensões e interesses. A liderança é, antes de tudo, a representação da esperança e da continuidade da luta indígena.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. G. As dimensões formal, não-formal e informal em educação: visibilidade, relevância e reinvenção na pesquisa e ação educativas. *Mediações - Revista de Ciências Sociais*, Setúbal, v. 2, n. 2, p. 115-132, 2014.

ARANHA, M. L. de A. *História da educação e da pedagogia: Geral e Brasil*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BIESDORF, R. K. O papel da Educação Formal e informal: educação na escola e na sociedade. *Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia do Campus Jataí*, Jataí, GO, v. 1, n. 10, p. 1-13, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rir.v1i10.1148>. Acesso em: 2 ago. 2021

BRANDÃO, C. R. *O que é educação*. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BROUGÈRE, G.; ULMANN, A. (Org.). *Aprender pela vida cotidiana*. Campinas: Autores Associados, 2012.

BRUNO, A. Educação formal, não formal e informal: da trilogia aos cruzamentos, dos hibridismos a outros contributos. *Mediações - Revista de Ciências Sociais*, Setúbal, v. 2, n. 2, p. 10-25, 2014.

CANAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação* v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

DUARTE, E. S. Educação informal em Boruca, indígenas da Costa Rica. *Segunda Nueva Época*, n. 22, p. 215-231, jan. / dez. 2012.

FONTAN, D. de F. S.. *Educação escolar indígena: estudo sociojurídico da política estatal a partir de Pierre Bourdieu*. Curitiba: Juruá, 2017.

GOHN, M. da G. Educação não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos. *Investigar em Educação*, 2ª Série, Porto, n. 1, p. 35-50, 2014.

GOHN, M. da G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

LIMA, E. I. de. NAGÃO, F. SELMO, J. LANDIM, S. LIMA, V. Papel da educação formal, não formal e informal na formação política de mulheres educadoras. *Revista Pegada*, v. 20, n. 1, p. 270-286, jan./abr. 2019.

LUCIANO, G. dos S. Educação indígena no país e o direito de cidadania plena. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 7, n. 13, p. 345-357, 2013.

LUCIANO, G. dos S. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006. (Coleção Educação para Todos. Série Vias dos Saberes, n. 1).

MARQUES, J. B. V. FREITAS, D. de. Fatores de caracterização da educação não formal: uma revisão da literatura. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1087-1110, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/7cP6CL6pZdZm6fRT3Yvj4Km/?format=html>. Acesso em: 10 set. 2021.

READ, H. *A educação pela arte*. São Paulo: Martins e Picosque Fontes, 2001.

RÜCKERT, F. Q. MOREIRA, N. C. Educação informal e protagonismo indígena na América Latina: uma breve revisão bibliográfica. *Revista Teias*, [S.l.], v. 21, n. 61, p. 233-245, maio 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/46115>>. Acesso em: 15 ago. 2021.

SCHUGURENSKY, D. Aprender Fazendo: democracia participativa e educação para a cidadania. In: BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-lise (Orgs.). *Aprender pela vida cotidiana*. Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVA, I. M. de O. OLIVEIRA, L. L.; BARROS, Ê. S. antos. Implicações das escolas não indígenas e seus ecos na formação de lideranças Krikati. *Revista Cocar*. Pará, v.15. n.32,p.1-19, /2021.

SILVEIRA, E. D. da; SILVEIRA, S. A. D. *Direito fundamental à educação indígena*. Curitiba: Juruá, 2012.

SOBRINHO, R. S. M. SOUZA, A. S. D. de; BETIOL, C. A. A Educação Escolar Indígena no Brasil: Uma Análise Crítica a Partir da Conjuntura dos 20 Anos de LDB. *Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Niterói, v. 11, n. 19, p. 58-75, jul. 2017. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/4761/3146>>. Acesso em: 25 out. 2020.

WENGER, E. *Comunidades de prática: aprendizagem, significado e identidade*. Barcelona: Editorial Paidós, 2001.

Recebido em: 10.01.2024

Aprovado em 10.04.2024