

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA POLÍTICA

**INTERCULTURALIDADE E POLÍTICAS PÚBLICAS: DESAFIOS DA EDUCAÇÃO
ESCOLAR NA TERRA INDÍGENA RAPOSA SERRA DO SOL**

FÁBIO CAMPELO CONRADO DE HOLANDA

Boa Vista/RR
2015

FÁBIO CAMPELO CONRADO DE HOLANDA

**INTERCULTURALIDADE E POLÍTICAS PÚBLICAS: DESAFIOS DA EDUCAÇÃO
ESCOLAR NA TERRA INDÍGENA RAPOSA SERRA DO SOL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação Interinstitucional em Ciência Política da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Ciência Política.

Orientação: Prof. Dr. Carlos Alberto Marinho Cirino

Boa Vista/RR

2015

CIP - Catalogação na Publicação

Holanda, Fábio Campelo Conrado de
Interculturalidade e Políticas Públicas: desafios
da educação escolar na Terra Indígena Raposa Serra do
Sol / Fábio Campelo Conrado de Holanda. -- 2015.
166 f.

Orientador: Carlos Alberto Marinho Cirino.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências
Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ciência Política,
Porto Alegre, BR-RS, 2015.

1. Interculturalidade. 2. Políticas Públicas. 3.
Educação Escolar. I. Cirino, Carlos Alberto Marinho,
orient. II. Título.

TERMO DE APROVAÇÃO

INTERCULTURALIDADE E POLÍTICAS PÚBLICAS: DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NA TERRA INDÍGENA RAPOSA SERRA DO SOL

Tese apresentada ao Programa de Doutorado Interinstitucional em Ciência Política da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do grau de Doutor em Ciência Política.

Defesa em 31/03/2015 perante a seguinte Banca Examinadora:

Orientador: Prof. Dr.: Carlos Alberto Marinho Cirino

Membro: Prof.: Dr.

Membro: Prof.: Dr.

Membro: Prof. Dr.:

Membro: Prof. Dr.

Boa Vista, Roraima, 31 de março de 2015.

A presente tese encerra uma etapa de minha vida repleta de solidão e inquietações, mas, sobretudo, de muitas conquistas. Aproveito este momento especial para agradecer a Deus e a algumas pessoas que foram inesquecíveis neste trajeto.

Ao meu pequeno Álvaro, cuja existência me vocaciona a ser uma pessoa melhor.

Aos meus pais, João e Fátima, por me ensinarem a voar.

À Iara, pela compreensão nos momentos de dedicação à tese.

Ao Prof. Carlos Cirino, pela orientação.

Aos demais professores do Programa, pela excelência do conteúdo.

E aos colegas de turma, pela cordialidade.

A tua experiência com outros espaços históricos e culturais termina te ensinando, rompendo com a tua paroquialidade. Tu deixas de ser uma mente paroquial. Isso, então, significa uma abertura maior a outras formas de estar sendo (Paulo Freire).

RESUMO

O problema central da tese consiste na verificação de quais são os desafios da educação escolar na Terra Indígena Raposa Serra do Sol, impondo-se para o desenvolvimento da pesquisa, além do estudo preliminar de alguns conceitos afetos à Ciência Política e outras áreas do conhecimento, a análise do conflito fundiário em Roraima com enfoque no referido espaço geográfico. A compreensão do Estado no contexto da pluralidade cultural impôs o enfrentamento das noções de cultura, identidade sincrética e interculturalidade, bem como das políticas públicas que lhes são reflexas na área da educação. A investigação das relações de poder por via do histórico da legislação indigenista no Brasil também foi uma das premissas desenvolvidas no trabalho, demonstrando gradual preocupação com os ideais de etnodesenvolvimento. O objetivo geral da tese foi analisar a relação entre a evolução local da educação escolar indígena e o conflito fundiário envolvendo suas etnias, influenciando os processos de escolarização. O objetivo específico foi identificar quais seriam os desafios desta modalidade educacional no âmbito da TIRSS após a histórica resistência do Governo Estadual ao empoderamento dos povos indígenas ali inseridos. A justificativa para o recorte espacial proposto decorreu das particularidades que esta terra indígena tem em relação às demais em Roraima, caracterizando-se pela reunião de variadas etnias em uma região sabidamente multiétnica e marcada por intensas fissuras políticas, tendo sido erigida recentemente como paradigma para as políticas públicas de demarcação de terras capitaneadas pela União. Quanto às três hipóteses debatidas ao longo da tese, a primeira foi a circunstância política das organizações indígenas locais terem envidado todos os esforços nas últimas décadas para a garantia da posse da TIRSS, retardando o amadurecimento dos processos de escolarização baseados em uma lógica intercultural. A segunda hipótese foi a de que as políticas públicas voltadas à escola e tendentes ao etnodesenvolvimento da TIRSS reclamam o aperfeiçoamento do atual projeto político-pedagógico (ministrado, inclusive, aos não índios), indo além da finalidade profissionalizante e visando à formação de interlocutores capazes de promover um diálogo intercultural e hábil à constituição de identidades sincréticas. A terceira hipótese foi a de que a particularidade da existência de múltiplas etnias no espaço físico da TIRSS traduz-se num incremento ao desafio de promoção de uma educação escolar diferenciada, dadas as assimetrias políticas e o cenário multicultural que lhes são peculiares. Amparado pelas referências bibliográficas, análise de documentos das organizações indígenas e entrevistas abertas com outros agentes sociais relacionados com o tema da educação escolar em Roraima, foi possível arrolar um decálogo de desafios para a constituição dos processos de escolarização intercultural, concluindo-se que a escola indígena não responde às expectativas das comunidades, apenas reproduzindo os sistemas, procedimentos e conteúdos da escola oficial, com a ajuda, por vezes, dos próprios indígenas. Conquanto se constate o início de sua estruturação em Roraima, o modelo proposto atualmente está aquém do necessário para a realização do impositivo diálogo intercultural envolvendo os povos indígenas e a chamada sociedade nacional, existindo ainda preconceitos e discriminações que impregnam as relações sociais em seu caráter difuso, com reflexos nas práticas escolares.

PALAVRAS-CHAVE: Interculturalidade. Políticas Públicas. Educação Escolar.

ABSTRACT

The main problem of the thesis is to verify what are the challenges regarding school education in the indigenous Land of Raposa Serra do Sol, for which it is mandatory the analysis of land conflict in Roraima with focus on the related geographic area; besides the preliminary study on some changing concepts regarding Political Science and other fields of knowledge. The understanding of the State within the context of a cultural plurality imposed confrontation of cultural notions, syncretic identity and interculturality, as well as of public policies which are reflected in the educational field. The investigation of power relations through the indigenous legislation timeline in Brazil was also one of the premises developed in the academic paper showing gradual concern with the ideals of ethnodevelopment. The overall objective of the thesis was to analyze the relation between the local evolution of the indigenous school education and the land conflict involving its ethnicities, influencing the education processes. Its specific objective was to identify what would be the challenges of this education system concerning TIRSS, after the historical resistance of the State Government to the empowerment of the indigenous people included in it. The justification for the proposed spatial cutout was due to the peculiarities that this indigenous land has in relation to the other ones in Roraima which is characterized by the combination of various ethnicities at a region known as multiethnic and marked by intense political fissures; it has been recently established as a paradigm for the public policies of land demarcation commanded by the Union. Regarding the three hypothesis discussed through this thesis, the first one was the political circumstance of the local indigenous organizations which put all their efforts to guarantee the ownership of TIRSS in the last decades, delaying the maturing of education processes based in an intercultural logic. The second hypothesis was that all public policies aimed at education and with a tendency to the TIRSS ethnodevelopment, demand the improvement of the current political-pedagogic project (ministered to non-Indians as well), going beyond the professional purpose and aiming at the training of interlocutors capable of promoting intercultural and skillful dialogue for the establishment of syncretic identities. The third hypothesis was that the peculiarity of the existence of multiple ethnicities within the physical space of TIRSS is translated into an enhancement in the challenge of promoting a differentiated school education due to the political asymmetries and the multicultural scenario which are peculiar to them. Supported by the bibliographic references, analysis of documentation from the indigenous organizations and open interviews with other social agents relating to the theme of school education in Roraima, it was possible to list a decalogue of challenges for the establishment of intercultural education, then concluding that the indigenous school does not meet the expectations of the communities, only reproducing the systems, procedures and contents from the official school, many times with the help of the natives themselves. While one be certified on the starting of its structuring in Roraima, the current proposed model falls short of what is needed for the official intercultural dialogue to take place involving the indigenous people and the so-called national society; prejudice and discrimination still exist which impregnated the social relations due to their nuclear basis, reflecting in the school practices.

KEY WORDS: Interculturality. Public Policies. School Education.

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

- ABA** - Associação Brasileira de Antropologia
- ALIDICIR** - Aliança de Defesa dos Índios Unidos do Monte Roraima
- APIR** - Associação dos Povos Indígenas de Roraima
- APOINME** - Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo
- APYB** - Associação do Povo Ye'kuana no Brasil
- ARICOM** - Associação Regional dos Índios do Rio Quinô, Cotingo e Monte Roraima
- CEREI's** - Centros Regionais de Educação Escolar Indígena
- CF/88** - Constituição Federal de 1988
- CIFCRSS** - Centro Indígena de Formação e Cultura Raposa Serra do Sol
- CIMI** - Conselho Indigenista Missionário
- CIR** - Conselho Indígena de Roraima
- COPIAR** - Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas e de Roraima
- COIAB** - Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira
- COPING** - Conselho do Povo Indígena Ingarikó
- DEEI** - Divisão de Educação Escolar Indígena
- E EI** - Educação Escolar Indígena
- FUNAI** - Fundação Nacional do Índio
- HAY** - Hutukara Associação Yanomami
- IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa
- LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MEC** - Ministério da Educação e Cultura
- MPF** - Ministério Público Federal
- NECAR** - Núcleo de Estudos Comparados da Amazônia e do Caribe
- NEI** - Núcleo de Educação Indígena
- OAB** - Ordem dos Advogados do Brasil
- OGPTB** - Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngues
- OIT** - Organização Internacional do Trabalho
- OMIR** - Organização das Mulheres Indígenas de Roraima
- ONG** - Organização não governamental
- OPIR** - Organização dos Professores Indígenas de Roraima

PGTA - Plano de Gestão Territorial e Ambiental

PPTAL - Programa-Piloto de Proteção das Terras Indígenas na Amazônia Legal

PPT's - Projetos Políticos-Pedagógicos

PROLIND - Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas

SEECD - Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Desporto

SODIUR - Associação dos Índios Unidos do Norte de Roraima

SPI - Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais

STF - Supremo Tribunal Federal

STJ - Superior Tribunal de Justiça

TIRSS - Terra Indígena Raposa Serra do Sol

TWM - Etnias Tauarepang, Wai Wai, Waimiri-Atroari, Wapichana, Makuxi

UFRR - Universidade Federal de Roraima

UMIAB - União das Mulheres Indígenas da Amazônia Brasileira

UNESCO - *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 O ESTADO NO CONTEXTO DA PLURALIDADE CULTURAL	16
2.1 CULTURA E IDENTIDADE ÉTNICA	16
2.2 A INSUFICIÊNCIA DA RETÓRICA DIANTE DAS TENSÕES CULTURAIS.....	28
2.3 A LEGISLAÇÃO INDIGENISTA EM MEIO AOS CONFLITOS POLÍTICOS	39
2.4 POLÍTICAS PÚBLICAS E ETNODESENVOLVIMENTO.....	49
3 A RELAÇÃO ENTRE AS DISPUTAS FUNDIÁRIAS E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM RORAIMA	59
3.1 APONTAMENTOS SOBRE O INDIGENISMO NO BRASIL.....	59
3.2 A TERRA COMO MOTE DAS DISPUTAS POLÍTICAS	64
3.3 TANGENCIANDO A DEMARCAÇÃO E HOMOLOGAÇÃO DA ÁREA.....	71
3.4 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.....	83
3.4.1 Aspectos gerais sobre a educação escolar no Brasil.....	83
3.4.2 As peculiaridades da educação escolar indígena (EEI).....	87
3.4.3 A educação escolar indígena em Roraima.....	97
4 OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA TERRA INDÍGENA RAPOSA SERRA DO SOL.....	105
4.1 AS DEMANDAS ORIUNDAS DAS LIDERANÇAS INDÍGENAS.....	108
4.2 A FALA DE OUTROS AGENTES POLÍTICOS VINCULADOS AO TEMA	119
5 CONCLUSÃO	126
REFERENCIAS.....	135
ANEXO A – CENSO INDIGENA DA SEECD	156
ANEXO B – MAPAS DOS MUNICÍPIOS DE RORAIMA E RESPECTIVAS TERRAS INDÍGENAS	159
ANEXO C - TÓPICOS DAS ENTREVISTAS ABERTAS PROMOVIDAS PELO PESQUISADOR SOBRE A EEI NA TIRSS	161
ANEXO D – RESPOSTA AO OFÍCIO Nº1.010.....	162
ANEXO E – RESPOSTA AO OFÍCIO Nº1.008	163
ANEXO G – REPORTAGEM BRASIL NORTE, 05 DE ABRIL DE 2000.....	165
ANEXO H - REPORTAGEM BRASIL NORTE, 11 DE ABRIL DE 2000.....	166

1 INTRODUÇÃO

É comum, para entender o funcionamento de dada comunidade, que o investigador a isole em lapsos herméticos, com base nos quais inicia suas pesquisas com o fim de evitar a incidência de fatores externos capazes de comprometer sua validade. As desvantagens epistemológicas mostradas nessa ação são flagrantes, já que seu isolamento, descontextualizado do que se passa ao seu redor, induz a conclusões incompatíveis com sua realidade de origem, numa transformação cognoscente fundada sobre um visível paradoxo, tornando-se um fato apriorístico estéril e sem utilidade para a coletividade que o produziu.

A Ciência Política, disciplina que possibilita interpretar a complexidade que envolve o Estado, as relações de poder, a política e a democracia, guarda uma inexorável relação com os demais ramos da Ciência (Economia, História, Direito, Psicologia, Sociologia, Filosofia, Antropologia, etc.), sendo a base para os estudos que se pretende desenvolver ao longo deste trabalho.

Assim, antes de adentrar o mérito da pesquisa (cuja problemática é verificar quais são os desafios da educação escolar na Terra Indígena Raposa Serra do Sol - TIRSS), impõe-se o estudo preliminar de alguns conceitos estruturais afetos à Ciência Política, traçando um paralelo com as áreas de conhecimento em epígrafe, numa exposição contextualizada e objetiva, sem descuidar do rigor metodológico e da argumentação interdisciplinar que se pretende utilizar ao longo do referido debate.

No desenvolvimento desta investigação, a análise do conflito de terras em Roraima e da circunstanciada disputa pela posse da TIRSS (cujo julgamento definitivo acerca se deu no âmbito do STF), será tangenciada concomitantemente à situação das políticas públicas na área da educação escolar, sob a perspectiva dos grupos étnicos ali inseridos, com o objetivo de identificar quais desafios se mostram nessa seara.

O *segundo capítulo*, intitulado “o Estado no contexto da pluralidade cultural”, escolhido para albergar alguns dos conceitos basilares que guiarão as principais discussões ao longo do trabalho, debaterá a conceituação de cultura, identidade sincrética e interculturalidade, contextualizando-os com a preocupação retórica do Estado em prol das minorias étnicas e seus reflexos na execução das políticas públicas (conceito também dissecado) voltadas ao amparo deste segmento

social. Para tanto, serão reveladas as relações de poder por via da legislação indigenista no Brasil (uma síntese histórica sobre como o Estado brasileiro tratou juridicamente dos grupos indígenas), promovendo-se a contraposição com a ideia de etnodesenvolvimento.

Atendendo ao propósito de gradualmente verticalizar o debate sobre o tema central da tese, o *terceiro segmento*, intitulado “a relação entre as disputas fundiárias e a educação escolar indígena em Roraima”, se destinará aos recortes espacial (a TIRSS) e temporal da pesquisa (cujo marco inicial é a demarcação da área), oportunidade em que serão narradas as circunstâncias políticas do então território federal, bem assim a promulgação da nova ordem constitucional em 1988, redefinindo a disputa de interesses na região. Nesta fase, o intento da pesquisa será demonstrar a íntima relação da educação escolar (genericamente considerada) e sua especificidade indígena contextualizada em Roraima com a terra, encaminhando a tese ao enfrentamento do problema inicial proposto e à confirmação ou não das hipóteses no quarto módulo, intitulado “os desafios da educação escolar na TIRSS”, voltado à análise do problema proposto originalmente, qual seja, a verificação de quais são os desafios da educação escolar na TIRSS, mormente após a desintrusão dos não índios da mencionada área.

Convém esclarecer que a opção pelo estudo direcionado especificamente à TIRSS se justificou pelo fato deste espaço físico albergar características próprias em comparação com outras áreas do Estado (Yanomami, Wai Wai, Waimiri-Atroari, por exemplo), como a heterogênea composição cultural e política das etnias ali inseridas; o fato de ter servido de paradigma ao Poder Executivo Federal na condução das políticas públicas de demarcação de terras indígenas no Brasil (cujo protagonismo se aguçou com a notória e recente judicialização da questão no âmbito do STF); além de sua inconclusa repercussão na sociedade roraimense, com importantes segmentos de sua economia amplamente refratários à tutela das etnias ali inseridas. Some-se a isso o fato de o pesquisador ter atuado durante cinco anos como procurador federal da Advocacia-Geral da União no Estado de Roraima, oficiando, inclusive, nas demandas indígenas.

O objetivo geral do trabalho foi analisar a relação entre a evolução local da EEI e o conflito fundiário envolvendo as etnias de Roraima (com enfoque na TIRSS), influenciando os processos de escolarização. O objetivo específico foi identificar quais seriam os desafios da EEI no âmbito da TIRSS após a histórica

resistência do Governo do Estado ao empoderamento dos grupos étnicos ali inseridos.

Três hipóteses servirão de esteio à consecução desses objetivos, quais sejam:

- a) a de que a circunstância política das organizações indígenas locais terem envidado todos os esforços nas últimas décadas para a garantia da posse da TIRSS (muitas vezes tendo contra si o Governo do Estado), marginalizou os processos de escolarização baseados em uma lógica intercultural, retardando-os;
- b) a de que as políticas públicas voltadas à escola e tendentes ao etnodesenvolvimento da TIRSS reclamam o aperfeiçoamento do atual projeto político-pedagógico (ministrado, inclusive, aos não índios), indo além da finalidade profissionalizante e visando à formação de interlocutores capazes de promover um diálogo intercultural e hábil à constituição de identidades sincréticas;
- c) a de que a existência de múltiplas etnias no espaço físico da TIRSS (diferente das TI Yanomami ou Waimiri-Atroari, por exemplo), traduz-se num incremento ao desafio de promoção de uma educação escolar diferenciada, dadas as assimetrias políticas e o cenário multicultural que lhes são peculiares.

Metodologicamente, utilizou-se a pesquisa bibliográfica e documental (oportunidade em que se teve acesso aos papéis oriundos de organizações indígenas, entes governamentais *etc.*), cotejada com as entrevistas qualitativas feitas com alguns agentes políticos relacionados ao objeto da pesquisa, deflagrando as considerações finais sobre o tema.

Quanto ao marco teórico da tese, ao tempo que o processo de avaliação bibliográfica orienta até onde outros investigadores têm chegado aos seus esforços, os métodos empregados e as dificuldades enfrentadas, é também capaz de expandir novas possibilidades de perquirição e utilidade dos resultados propostos. Neste estudo, além da consulta aos autores estrangeiros (como Guillermo Batalla, Zygmunt Bauman, Denys Cuche, Robert Dahl, Michael Herzfeld, François Jullien, Alejandro Marroquín, Rodolfo Stavenhagen e Catherine Walsh) e renomeadas figuras da literatura nacional na compreensão do Estado no contexto da pluralidade

cultural e da relação entre as disputas fundiárias e a educação indígena (como Nadia Farage, José Carlos Libâneo, Celso Furtado, Maria Aparecida Bergamaschi e Vera Maria Candau), promoveu-se a necessária digressão sobre aqueles que iluminaram seus estudos acerca da realidade local (como Aldo Mongiano e Paulo Santilli).

O escopo da investigação, pode-se constatar, é ambicioso (notadamente pela necessidade de inúmeras incursões multidisciplinares com a preocupação de não descurar da objetividade necessária ao enfrentamento do problema proposto). As críticas que o trabalho encontrará serão suficientes retribuições ao esforço desempenhado, porque significarão a retomada e avanço do tratamento de tema tão caro, para quem, como o pesquisador, aqui revela, mais do que nunca, o interesse pela dialética e as disputas de poder nesta importante região de tríplice fronteira do Brasil.

2 O ESTADO NO CONTEXTO DA PLURALIDADE CULTURAL

2.1 CULTURA E IDENTIDADE ÉTNICA

Antes de estudar as políticas públicas voltadas à escola e tendentes ao etnodesenvolvimento da TIRSS (com suas múltiplas etnias), imperiosa é a necessidade de compreensão de alguns conceitos basilares que servirão de premissas à identificação das assimetrias políticas e do panorama multicultural que se pretende pesquisar. Dentre tais conceitos, os de cultura e identidade étnica se sobressaem inicialmente, razão pela qual serão a seguir debatidos.

A revelação de “quem” alguém é (em contraposição ao “o que”), identificada com os dons, qualidades, talentos e defeitos que se podem exhibir ou ocultar, está implícita no que esse alguém diz ou faz. A pluralidade humana tem o duplo aspecto da igualdade (se não fossem iguais, os homens não poderiam compreender uns aos outros e os que vieram antes deles, nem fazer planos para o futuro, tampouco prever as necessidades daqueles que virão depois deles) e da distinção (se não fossem distintos, não precisariam do discurso nem da ação para se fazerem compreender. Sinais e sons seriam suficientes para a comunicação imediata de necessidades e carências idênticas). A distinção humana, porém, não é a alteridade (esta é um aspecto importante da pluralidade, a razão pela qual todas as nossas definições são distinções, pela qual não podemos dizer o que uma coisa é sem distingui-la de outra). No homem, a alteridade, que ele partilha com tudo o que existe, e a distinção, que ele divide com tudo o que vive, se tornam unicidade, e a pluralidade humana é a paradoxal pluralidade de seres singulares. Mediante o discurso e a ação se revela essa distinção única (por eles, os homens distinguem a si próprios; sendo modos pelos quais os seres humanos aparecem uns para os outros, não como objetos físicos, mas como homens), onde os homens mostram quem são, revelando suas identidades pessoais singulares, enquanto suas identidades físicas aparecem (sem qualquer atividade própria), na conformação singular do corpo e no som singular da voz. (ARENDR, 2010b).

Segundo Junqueira (1999), os padrões de comportamento, as instituições, os valores materiais e espirituais de um povo, elaborados e modificados no decorrer da sua história, são a amálgama do que se entende por cultura. A diversidade cultural força a convivência desses múltiplos paradigmas de organização

social, contexto em que cada cultura tenta se sobrepujar à outra. Antropologicamente, porém, a manutenção da originalidade cultural não se identifica com a circunstância do isolamento (ao contrário, por vezes a severa oposição fomenta a intensidade das diferenças).

A análise das primeiras correntes antropológicas que se interessaram por definir o caráter indígena, revelou que a categoria de “índio” como supraétnica e sem nenhum conteúdo específico dos grupos que abarca, mas uma particular relação entre eles e outros setores da sociedade, com necessária referência ao período colonial. Logo, a expressão “índio” se prestou para romper com o passado pré-colombiano. (REBOLLEDO, 1996).

Nossa herança cultural sempre nos condicionou a reagir depreciativamente em relação ao comportamento daqueles que agem fora dos padrões aceitos pela maioria da sociedade, ensejando discriminação ao comportamento tido como diferente. Exemplificando, a primeira vez que se viu um índio Kaapor rindo foi motivo de susto (a emissão sonora assemelhava-se a imaginários gritos de guerra). É fato, cada cultura tem um determinado padrão para este fim. Os alunos de uma nossa sala de aula, por outro lado, estão convencidos de que cada um deles tem um modo particular de rir, mas um observador estranho a nossa cultura comentará que todos eles riem de uma mesma forma. O etnocentrismo (fenômeno universal responsável por numerosos conflitos sociais) redundando no fato de que o homem vê o mundo mediante sua cultura, tendo como consequência a propensão em considerar o seu modo de vida como o mais natural, desqualificando outros sistemas culturais e catalogando-os como absurdos, deprimentes e imorais. Para evitar o choque entre as gerações e eludir comportamentos preconceituosos, deve-se entender que cada sistema cultural está sempre em mudança, sendo fundamental para a humanidade a compreensão das diferenças entre povos de culturas distintas. (LARAIA, 1986).

Para Almeida Filho (2004), sendo a cultura uma realidade axiológica e representacional engendrada pelas esferas do entendimento, decorrência de um apriorismo em que as influências do meio atuam de modo conformador, tem-se que o sistema cultural deflagra uma evolução permanente, justificada pelas propensões pessoais criadas na socialização (confrontando-se em uma tensão dialética as esferas internas do comportamento e o mundo subjetivo das vivências).

Nas palavras de Jullien (2009, p. 182), uma cultura não possui como possuiríamos alguma coisa a mais, não sendo um invólucro suplementar, peculiar, acrescentado ao sujeito transcendental, haja vista que o cultural não é isolável, nem estabilizável, tampouco dissociável. Logo, na medida em que a cultura é considerada tradicionalmente aquisição, essa se inicia originariamente, de modo que: “[...] não me expromo, concebo, trabalho senão culturalmente (‘natureza’/‘cultura’ forma em si um antagonismo esclerosado que pretendemos amplamente superar nos dias de hoje)”.

Na lição de Lopes (2008), o multiculturalismo impulsionou ao longo da história inúmeras reivindicações e conquistas das chamadas minorias (homossexuais, negros, índios *etc.*), dando ênfase à necessidade de reconhecimento político destes grupos, com amparo no Direito. Tal corrente de pensamento traz à tona o conceito de etnocentrismo¹, servindo de resistência à tendência de homogeneidade cultural (sobretudo quando esta homogeneidade é considerada única e também legítima, sujeitando as minorias a particularismos e dependência).

Considerando a maneira de cada qual situar-se em relação aos “outros” está constituída com base numa perspectiva etnocêntrica, impostergável é trazer à colação as três formas equivocadas em que os imaginários sociais sobre a alteridade são enfrentados, na visão de Skliar e Duschatzky (2001, p. 163-177): “[...] **o outro como fonte de todo o mal [...]**” (existe quando, como professores, nos situamos diante dos alunos com base em estereótipos e expectativas diferenciadas segundo a origem social e as características culturais dos grupos de referência; quando valorizamos exclusivamente o racional em detrimento do emocional no processo educacional; quando se enaltece a comunicação verbal, em prejuízo de outras formas de comunicação humana, como a corporal, a arte *etc.*); “[...] **o outro como sujeito pleno de um grupo cultural [...]**” (toma a cultura como uma comunidade homogênea de crenças e estilos de vida, induzindo ao erro de identificar a alteridade na pura diferença); e “[...] **o outro como alguém a tolerar**

¹ Quanto ao etnocentrismo, pelo abuso de linguagem, se tornou sinônimo de racismo. Esclareça-se que o racismo é uma ideologia baseada em pressupostos pseudocientíficos, cuja origem pode ser datada historicamente e que está longe de ser universal, ao passo que o etnocentrismo pode ser encontrado tanto nas sociedades “primitivas” (considerando seus vizinhos como inferiores em humanidade) quanto nas sociedades “modernas” (que se julgam mais “civilizadas”). Assim, o racismo é uma forma de perversão social e o etnocentrismo (compreendido no sentido original do conceito) é um fenômeno sociologicamente normal (CUCHE, 2002, p. 242-243).

[...]” (a tolerância pode induzir a todos, erroneamente, a evitar o exame e a iniciativa em relação aos valores que dominam a cultura contemporânea, visando a não polemizar e evitar discutir a “ordem” como comportamentos a serem cultivados).

Esclareça-se que o multiculturalismo democrático reclama o reconhecimento da pluralidade de culturas e a instauração de medidas concretas para fomentar a participação social e econômica dos grupos culturais minoritários (ou das comunidades étnicas depreciadas). Relacionado com a dignidade da pessoa humana, o multiculturalismo possibilita que a pessoa venha a se identificar segundo os próprios critérios², reconhecida pelo que é, e não sendo obrigada a se fazer passar pelo que não é. (D’ADESKY, 2009).

Estabelecidas algumas premissas conceituais sobre o que seja cultura, tem-se, como necessário para o desenvolvimento desta tese, reconhecer a existência de culturas flagrantemente díspares em Roraima, cuja tensão política entre si tem como pano de fundo o conflito fundiário. De um lado, parte dos indígenas postulando as terras necessárias à manutenção das suas tradições; e de outro, os não índios (por vezes, incluindo o Estado), no afã de relativizar esse pleito.

Roraima está situado na região norte do País, sendo o mais setentrional da Federação e tendo seus limites fronteiriços com a Venezuela, ao norte; e com República Cooperativista da Guiana, ao nordeste, ocupando aproximadamente 224,3 mil km² do Território brasileiro. Está situado em uma região periférica da Amazônia Legal, possuindo uma população de 450.479 (quatrocentos e cinquenta mil, quatrocentos e setenta e nove) habitantes, dos quais 49.637 (quarenta e nove mil, seiscentos e trinta e sete) declararam-se indígenas. (IBGE, 2010).

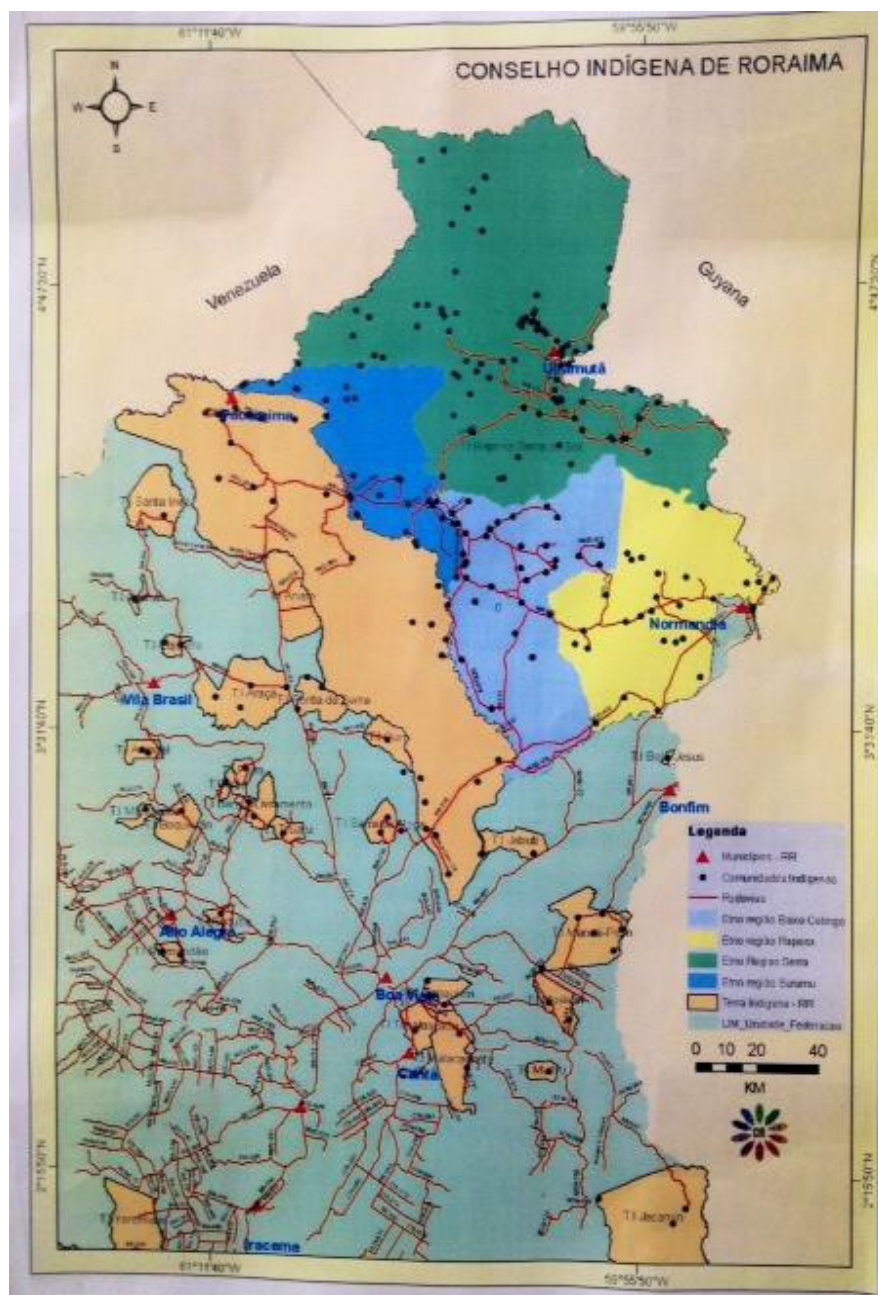
Como já revelado, a opção pelo recorte espacial na TIRSS³ (ANEXO B) decorreu, dentre outros fatores, da diferença em comparação a outras terras indígenas do Estado, notadamente por albergar variados grupos étnicos

² Adotando normativo da Convenção 169 da OIT, o Estado brasileiro (pelo Decreto nº 5.051, publicado no Diário Oficial da União de 20.04.2004) acolheu formalmente, como critério de identificação, a *autoidentificação*, de tal modo que, para fins legais, é indígena quem se sente, se comporta ou se afirma como tal, de acordo com os costumes, organização, usos, língua, crenças e tradições indígenas da comunidade a que pertença.

³ “[...] Geograficamente, a TIRSS é formada por savana (Raposa) e serras (Serra do Sol), sendo que a população indígena local constitui-se de cinco etnias, quais sejam: Macuxi, Wapixana, Patamona, Ingarigó e Tauarepang, distribuídos em 194 (cento e noventa e quatro) aldeias, ocupando historicamente uma área de aproximadamente 1,7 milhões de hectares, situada entre os Rios Surumu, Tacutu e Maú, até a Serra de Pacaraima, na fronteira com a Venezuela.”. (ALMEIDA, 2013, p. 129).

(Wapichana, Macuxi, Ingarikó e Patamona)⁴ e suas assimetrias políticas, por vezes contraditórias entre si. A rica tessitura social nesta unidade federativa traz à tona um caldeirão cultural que potencializa as disputas de poder na região. Na sequência vem o mapa obtido no Conselho Indígena de Roraima – CIR, que identifica as etnorregiões da mencionada área, na região nordeste da unidade federativa.

Imagem 1 - Mapa da região TIRSS.



Fonte: Conselho Indígena de Roraima - CIR.

⁴ Nas palavras de Paredes (1996, p.23), “[...] o grupo étnico é entendido como a organização social em populações (constituindo uma categoria distinta de outras categorias da mesma ordem) cujos indivíduos se identificam e são identificados como tais pelos outros.”.

Quando se procede com a análise das atas das assembleias dos povos indígenas de Roraima (abordadas especificamente no penúltimo capítulo desta pesquisa), um dos valores veiculados de modo recorrente pelas lideranças é o objetivo de resgate da autoestima da identidade indígena e a valorização do “ser diferente”.

Neste sentido, insiste-se no argumento de que as políticas públicas voltadas à escola e tendentes ao etnodesenvolvimento da TIRSS reclamam o aperfeiçoamento do atual projeto político-pedagógico (ministrado, inclusive, aos não índios), indo além da finalidade profissionalizante e visando à formação de interlocutores capazes de promover um diálogo intercultural e hábil à elaboração de identidades sincréticas, em que os professores e alunos das escolas indígenas não sejam obrigados a seguir o modelo de educação concebido de fora para dentro, desconsiderando suas tradições e objetivando exclusivamente uma finalidade profissionalizante.

A discussão sobre o multiculturalismo estende-se a muitas áreas do conhecimento, tratando de temas relacionados à proteção jurídica das variadas culturas que convivem dentro de um determinado Estado, e promovendo o debate acerca dos direitos fundamentais, sobretudo no que se refere à proteção de sua autonomia moral e tolerância entre os grupos sociais. Alerta, ainda, para o fato de que as maiores dificuldades do debate multiculturalista se encontram no momento de traduzir normativamente as opções tomadas com base em posturas próprias da Filosofia Moral, da Política e da Antropologia, ou seja, é um discurso por demais sereno no plano das ideias, mas tormentoso quando aplicado às realidades sociais complexas. (CARBONELL, 2006).

Convencida de que o reconhecimento dos direitos dos povos indígenas fomentará relações de cooperação entre eles e os Estados, baseadas nos princípios da justiça, da democracia, do respeito aos direitos humanos, da não discriminação e da boa-fé, a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas (ONU, 2008) assevera que eles são iguais a todos os demais povos, reconhecendo-lhes o direito de serem diferentes, de se considerarem diferentes e de serem respeitados como tais, haja vista que, assim como todos os outros, contribuem para a diversidade e a riqueza das civilizações e culturas, que constituem patrimônio comum da humanidade.

Traçadas estas digressões sobre os conceitos de cultura e multiculturalismo, didático se revela trazer a lume as discussões em torno do conceito de identidade étnica, considerando ser esta amplamente tutelada pela proposta de educação escolar diferenciada que se defende atualmente.

Nesta linha, uma etnia pode manter sua identidade étnica mesmo quando o contato é constante e dinâmico com a sociedade não indígena. Apesar das variações culturais internas à etnia que os distintos ecossistemas podem gerar, a identidade étnica estimula o fortalecimento de elos capazes de assegurar mecanismos autodefensivos em situações de conflito interétnico. (OLIVEIRA, 2006). Tais considerações são oportunas para compreender o equívoco científico de negar a identidade étnica de um indígena pelo fato de este se trajar com um terno ou mesmo de guiar um automóvel na zona urbana da cidade, por exemplo.

Neste sentido, ao longo dos conflitos políticos em torno da demarcação e homologação da TIRSS, a propaganda patrocinada pelos segmentos sociais refratários à desintrusão dos latifundiários bradava a inexistência de comunidades indígenas genuínas, já que partiam da falsa premissa de que o intenso contato com a sociedade não indígena, a urbanização e o traquejo comercial de alguns indivíduos as teriam desnaturado.

Herzfeld (2008, p. 112) alerta, porém, hora a ideia de que “[...] a identidade étnica é um conceito altamente relativo que a moralidade política do nacionalismo procura transformar num conceito absoluto.”. Traduz-se numa linguagem de moralidade envolvida num discurso codificado sobre a inclusão e a exclusão. Segundo o autor, a reificação nacionalista dos termos para a identidade cultural inverte a sensibilidade contextual apropriada e necessária para o seu uso como termos de avaliação pessoal e também moral, tornando-se vocabulário técnico de uma ordem política fixa e assumindo uma certeza negada pelas exigências empíricas da vida social.

No Brasil, a questão multicultural é peculiar, haja vista que seu território continental é constituído com uma intensa base de usos, costumes e tradições, por meio de constantes relações interétnicas ao longo de sua história (incontestavelmente trágica para os grupos indígenas), marcada pela eliminação física do “[...] outro [...]” (tal exclusão ocorre também veladamente, no plano das representações e no imaginário social) e pela escravidão (outra forma de negação de sua alteridade). (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 17).

Doravante, porém, se observa que a derrocada da imposição de uma cultura dominante sobre as demais viceja em Roraima, resultado das críticas ao antigo modelo de exploração social de uma pequena elite político-econômica em relação às etnias indígenas, calcada que foi no usufruto e abuso da terra e de seus ocupantes imemoriais. Esclareça-se, no entanto, o fato de que essa transformação capitaneada pela ascensão política dos grupos indígenas não conduziu ao necessário diálogo intercultural entre estas posições antagônicas.

Uma cultura dominada não é necessariamente uma cultura alienada, totalmente dependente. É uma cultura que, em seu itinerário histórico, não pode desconsiderar a cultura dominante (a recíproca também é verdadeira, ainda que em grau menor), mas que pode resistir em maior ou menor escala à imposição cultural dominante. O fato é que a dominação cultural nunca é total e definitivamente assegurada. (CUCHE, 2002).

Pensar em uma educação democrática multicultural implica a iniciativa de ambientação na vida social sob o olhar do outro, impondo uma reflexão sobre quem somos neste mundo sujeito a constantes ebulições e marcado pela existência de etnias e culturas diferenciadas, algumas isoladas mesmo, circunstância potencializada pelo intenso fluxo migratório com sua conseqüente interligação de culturas, línguas, religiões e raças (um professor multiculturalista, aclare-se, estará todo o tempo questionando os valores, estereótipos e preconceitos). À luz da CF/88 (BRASIL, 1988), o Estado brasileiro fomenta a transformação do homem dicotômico no homem híbrido.

Com relação à multiplicidade linguística dos povos indígenas no Brasil, por exemplo, verificam-se aproximadamente 170 línguas, comparando-se a um rico mosaico no qual as cores se distribuem, impondo aos grupos que vivem em regiões próximas do “homem branco” a necessidade de se comunicar numa língua comum, geralmente o português, para poderem se entender.

Sobre a intensidade do contato dos grupos indígenas com a sociedade dominante, Junqueira (1999, p. 73-82, *passim*) os classifica em [...] *autônomos ou isolados* [...] (estão fora da fronteira econômica); com [...] *contato esporádico* [...] (têm relação com a economia de mercado); com [...] *contato regular* [...] (mantêm relação substancial com o mercado de consumo, expressando-se em português, embora conservando a própria língua). Esclarece a autora, porém, que em todos

esses casos os indígenas preservam a convicção de quem são, distinguindo-se da população regional.

A multiculturalidade é um denominador comum de convivência refletido nos movimentos culturais contemporâneos em direção à democratização; uma preocupação com o pluralismo cultural ou um interculturalismo que leva ao respeito, à consideração e à constatação das diferenças de comportamentos entre pessoas e grupos e que, do ponto de vista educativo, reage à homogeneização, ou se mostra maleável às possibilidades de aglutinação cultural.

Consoante reflete Libâneo (2012), no final dessa década, alguns estudos em teoria crítica do currículo incorporaram enfoques pós-modernos, fomentando o entendimento da educação sob múltiplas visões, com intenso tom relativista. Por volta do ano 2000, em meio ao debate em torno da globalização e hibridização cultural, surgiu o tema do interculturalismo, com a questão cultural impregnando o discurso e a prática pedagógica.

Importante é registrar, mais uma vez, que não apenas as culturas dos indígenas vivenciaram processos de hibridização, mas também a cultura colonizadora/ocidental, resultado dos encontros culturais, ainda que pautados na lógica monocultural-etnocêntrica, um processo de exploração econômica baseado em um genocídio. Destaca-se nesse contexto (quando tudo parecia indicar para o extermínio) a capacidade/criatividade dos povos indígenas para, ainda assim, encontrarem formas de manter suas práticas culturais. (BACKES, 2011).

Reconhecer a diversidade encontrada em culturas distintas é importante no mundo contemporâneo. Muitas dessas interpretações da civilização e da história não só são intelectualmente superficiais, como também aviltam tendências divisoras no mundo. A facilidade de compreender a diversidade é prejudicada por generalizações excessivamente simplificadas sobre a “[...] civilização ocidental [...]”, os “[...] valores asiáticos [...]”, as “[...] culturas africanas [...]”, etc. (SEN, 2000, p. 282).

Em virtude da substituição do “[...] paradigma da integração [...]” (onde a cultura dominante visava a abduzir as demais) pelo “[...] paradigma da interação [...]”, deve-se preservar a identidade própria e o reconhecimento das diferenças como premissas a tal convivência, não sendo o Estado obrigado apenas a fornecer mecanismos de resgate da identidade cultural dos múltiplos grupos que o compõem, mas também a viabilizar a progressiva interação destas culturas (sem descurar da

armadilha da homogeneidade cultural), com a finalidade de estabelecer comunicação, aprendizagem, cooperação e solidariedade entre seu povo. Tecnicamente, não se fala mais em índio dessa ou daquela condição de integração, mas simplesmente em índio e não índio. E, para a definição de índio, a Antropologia e a lei dão critérios para os quais é irrelevante se inferir a mencionada e cientificamente superada ideia de “[...] grau de integração [...]”. (BARRETO, 2011, p. 103, 105).

Esta estruturação dialógica da identidade viabiliza os processos de convivência intercultural dos vários grupos sociais, pois, mediante as relações de mutualidade nos descobrimos, ao mesmo tempo em que nos reconhecemos diferentes dos outros, reafirmando o compromisso social, haja vista que nos fazem capazes de contribuir com saberes, conhecimentos ou experiências, no rumo de uma convivência gregária. (PAREDES, 1996).

Com base nisso é que uma das hipóteses desta investigação vai gradualmente se reafirmando, pois a execução de políticas públicas voltadas à escola e tendentes ao etnodesenvolvimento da TIRSS deve ter como vetor a formação de interlocutores capazes de promover um diálogo intercultural e hábil à constituição de identidades abertas, sincréticas.

Habermas (1999, p. 211-212), cuidando da coexistência em igualdade de direitos dos variados grupos imiscuídos em uma sociedade multicultural e inseridos em uma política democrática deliberativa (contrária ao multiculturalismo de mão única para a autoinserção cultural de grupos com identidades coletivas peculiares), entende que isso significa para cada cidadão a chance de se desenvolver levando em consideração “[...] uma cultura herdada e propiciar que seus filhos que também o façam, isto é, a chance de confrontar-se com essa cultura (como todas as demais), ratificando-a, transformando-a ou renegando-a.”.

Ao tratar da proposta habermasiana (que desconhece, normativamente, a existência de Estado de Direito sem democracia), Albuquerque (2008) diz que, em um contexto social multicultural, o convívio equitativo de grupos sociais heterogêneos induz à garantia de que cada cidadão terá oportunidade de se desenvolver livremente, podendo-se confrontar com seu universo cultural originário, transformá-lo, ou dele se afastar com indiferença em relação aos seus imperativos (em uma atitude autocrítica, para viver a partir daí com a marca dessa ruptura consciente). Exprime o autor, ainda, que a coexistência de várias formas de vida,

igualmente, requer a integração de cidadãos dentro de uma sociedade pluralista que assegura a diferenciação cultural sob a condição de integração política.

Contra-pondo-se ao pensamento de Habermas (1999), que defende um modelo de política democrática deliberativa (sugerindo um ambiente de competição entre os argumentos dos participantes, ocasionando uma deliberação em que as partes pretendem vencer o debate e não a alcançar o entendimento mútuo) e de unidade (como condição prévia de deliberação), Young (2001) defende uma democracia comunicativa, ao acentuar que em sociedades pluralistas a adoção de um só entendimento na resolução dos problemas é, por vezes, inviável (haja vista os mecanismos de exclusão decorrentes da cultura e da posição social dos grupos organizadores do debate).

Três matrizes expressam as abordagens do multiculturalismo: “[...] a *assimilacionista* [...]” (que reconhece a diferença, mas hierarquiza os grupos culturais e constitui políticas e estratégias sociais e educativas de assimilação à cultura hegemônica); a “[...] *diferencialista* [...]” (que reconhece os grupos culturais, fomentando uma isonomia em matéria de direitos civis, políticos e sociais, mas mantém os grupos isolados em comunidades específicas e fechadas); e a “[...] *aberta e interativa* [...]” (adotada nesta pesquisa), o chamado interculturalismo (que parte da afirmação de que nas sociedades contemporâneas os processos de hibridização influenciam a constituição de identidades sincréticas, em elaboração permanente, estando consciente dos meios de poder que permeiam as relações culturais e não desvinculando as questões conflituosas da diferença e da desigualdade de hoje). (CANDAU, 2011, p. 27).

O *multiculturalismo crítico* de McLaren (1997), situando-se com base numa agenda política de transformação, entende as representações de raça, gênero e classe como produtos das lutas sociais sobre signos e significações, de modo a privilegiar a transformação das relações sociais, culturais e institucionais onde eles são gestados.

Por ocasião da vigente Ordem Constitucional, Oliveira (1988, p. 58-59) procedeu com a crítica da política indigenista oficial brasileira, esclarecendo que, enquanto o pluralismo cultural não se constituísse em seu objetivo (abandonando os componentes positivistas do indigenismo rondoniano, baseado na ideia de progresso de uma evolução unilinear anacrônica e as premissas do desenvolvimentismo

aplicado pelos governos brasileiros da segunda metade do século XX), com respeito às outras modalidades de ser, de existir e de pensar atualizadas por povos com identidades próprias e diferentes, as tensões políticas entre o Estado e os povos indígenas permaneceriam, sendo recomendável ouvir a opinião pública e, sobretudo, as lideranças indígenas (interlocutoras privilegiadas) na consecução de uma política indigenista em sintonia com o pensamento político indígena.

Tal *multiculturalismo crítico* é expresso com uma proposta de sociedade amplamente democrática, preocupada não somente com a preservação dos grupos indígenas, mas também com a possibilidade desses grupos decidirem pela transformação de sua realidade por via do direito à autodeterminação (sendo o processo educacional um importante catalisador), permitindo, com isso, que se analise a sociedade brasileira por intermédio da desconstrução do mito da democracia racial, por meio da revisão de conceitos preconceituosos como “índios”, “negros” *etc.* e, sobretudo, fomentando a satisfação das necessidades básicas desses grupos mediada pela redistribuição socioeconômica e da reformulação das instituições públicas, via descentralização.

O conceito mais amplo de transculturação é o mais aplicado, não havendo distinção entre sociedades homogêneas e heterogêneas, já que todas são produtos de um amálgama cultural e, assim, consideradas mistas, variadas, dinâmicas e mutantes. Os grupos humanos, e mesmo as pessoas, estão em constante interação e mutação, resultantes desse contato. (FUNARI, 2011, p. 27).

Para Backes (2011, p. 210), apesar dos processos de subordinação e dominação, a diferença continua se multiplicando. Prova disso é o fracasso dos processos de tentativa de imposição de uma cultura sobre os povos indígenas, seja por meios simbólicos ou físicos, tendo em vista que “[...] a capacidade de organização, resistência e ressignificação dos grupos humanos possuem proporções ilimitadas [...]”.⁵

Estabelecidas estas premissas sobre o conceito de cultura e identidade, tem-se que a tensão entre distintas culturas e interesses é marcada por ambivalência, negociação, hibridismo e instabilidade. A propósito, segundo Backes (2005, p. 11), a cultura é, metaforicamente, uma espécie de campo de batalha

⁵ O conceito de resiliência pode ser definido como a capacidade humana para enfrentar, sobrepor-se e ser fortalecido ou transformado por experiências de adversidade; importante instrumento de resiliência dos indígenas no processo de afirmação de seus direitos é a educação.

permanente, onde não se obtêm vitórias definitivas, apenas posições estratégicas a serem conquistadas ou perdidas.

2.2 A INSUFICIÊNCIA DA RETÓRICA DIANTE DAS TENSÕES CULTURAIS

Estabelecidos os alicerces conceituais sobre cultura e identidade étnica no capítulo anterior, avançar-se-á ao aprofundamento da compreensão do que venha a ser a interculturalidade, relevante e necessário meio para a execução de políticas públicas na área da EEI e não indígena. Apesar, no entanto, do reconhecimento formal dessa necessidade por parte das entidades governamentais, o que se observa em muitos casos é uma desconexão da retórica em relação à prática.

Para tanto, antes da revelação dessa insuficiência retórica em Roraima, com enfoque na TIRSS, promoveu-se gradual verticalização sobre o tema, tangenciando-se os conflitos sociais em outras partes do mundo, com o objetivo de tornar didática a dificuldade no enfrentamento da questão pelo Estado (genericamente considerado).

Assim sendo, é inegável a dificuldade que as sociedades multiculturais têm de promover a coexistência das formas de vida em igualdade de direitos, propiciando para cada cidadão a oportunidade de crescer a sua maneira. A transição para a Modernidade mudou as formas tradicionais de comunidade e identidade, objetivando inexitosamente uma homogeneização cultural (classificando camponeses, burgueses, artesãos *etc.*, em franceses, ingleses, alemães *etc.*). O nacionalismo, que reclama um Estado para representar a autodeterminação, consiste em uma nova fonte do imaginário social, capaz de produzir um ilusório sentimento de pertença e identidade em uma sociedade que precisa estabelecer laços sociais entre anônimos. (LUCAS, 2010).

Ilustrativamente, o artigo 2º da *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, de 5 de fevereiro de 1917 (após alteração dada por emenda constitucional), prevê o reconhecimento do multiculturalismo que lhes é ínsito, com referência expressa às comunidades indígenas:

La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones. (MEXICO, 1917).

Prescreve o mencionado Texto Constitucional que a consciência de sua identidade indígena deverá ser um critério fundamental para determinar quem são os destinatários destas normas, cujo direito à livre determinação se exercerá em observância à unidade nacional.

Na prática, porém, a sociedade mexicana (marcada pela diversidade cultural que enseja contradições e conflitos) observa a sublevação indígena iniciada em janeiro de 1994, na região de Chiapas. Os zapatistas lutam contra a política de negação do Governo mexicano (preocupado com a manutenção dos programas políticos e econômicos) em reconhecer a diversidade étnica do País e a outorgar-lhe o estatuto político que reivindicam, procurando reduzir o conflito em Chiapas a uma dimensão local, um suposto enfrentamento entre “índios”. (ALBUQUERQUE, 2008).

Outro caso de tensão cultural ocorre na Espanha, mais especificamente na gestão do fluxo migratório em direção ao chamado “País Basco” (que se deu em três momentos distintos: no século XIX, por ocasião da primeira industrialização basca, contexto que despertou a primeira onda de seu nacionalismo; no período de 1955 a 1975, quando ocorreu o crescimento industrial espanhol e a segunda expansão da indústria basca; e na terceira transformação basco-espanhola dos anos 90). Por conta desses deslocamentos populacionais, tornou-se constante o debate acerca da educação intercultural e da integração dos imigrantes (estes diferem dos estrangeiros, associando-se mais com a pobreza da população europeia extracomunitária, africana e latino-americana). Para Villalón (2007), exemplo disso são as intervenções feitas por educadores ou assistentes sociais pertencentes a entidades sociais (seja do Governo ou da iniciativa privada) nos abrigos para imigrantes, onde é frequente a convicção de que seu trabalho consiste em “educar” o imigrante no que chamam de “hábitos de higiene, de trabalho *etc.*” (iniciativa tendente a integrá-lo, já que oriundo de uma cultura “carente”), ao ponto de controlar até que alimentos cozinham, como o fazem, *etc.*

Outro caso de descompasso do discurso relativamente à ação estatal ocorre na Argentina. É que as práticas escolares fomentadas pelo Governo estavam impregnadas por uma concepção monocultural onde o “outro diferente” devia ser

feito semelhante. A assimilação, como parte da estratégia de homogeneização que se utilizou na constituição da identidade nacional e cultural, foi o modelo dominante na adesão étnica dos imigrantes, deflagrada não só pela educação pública, mas também pelo serviço militar e pelo voto obrigatório. A chamada “argentinização”, arrefecida no final do século XX pelo questionamento dos imigrantes, afrodescendentes e povos indígenas, se reinventou nas atuais políticas públicas, onde se mantém inalterada a estrutura de poder (que reproduz as condições materiais e simbólicas de desigualdade e exclusão social), a despeito do reconhecimento da retórica igualdade formal de direitos. (DOMENECH, 2007).

Convém esclarecer que, apesar de se reconhecer que a realidade social e política dos Estados estrangeiros mencionados em epígrafe é diferente da que se observa no Brasil (que tem suas matrizes culturais também distintas), identificam-se similaridades no discurso estatal de favorecimento do multiculturalismo em descompasso com a execução de políticas públicas de viés assimilacionista.

Atentando para o alheamento gregário do homem contemporâneo, avesso à ideia de solidariedade, Sampaio (2000, p. 57) aponta que a ideologia que vai se impondo atualmente é a do individualismo consumista e hedonista, marcado pelo predomínio de uma relação que nasce do encontro do homem com as coisas e com os objetos, corolário de uma sociedade regida pelos critérios do útil, do funcional, do lucrativo, do eficaz e pelas forças do mercado, capazes de deteriorar e diminuir a virtude do “[...] *ser-com-os-outros* [...]” do homem contemporâneo, que paulatinamente vai adquirindo um contorno única e exclusivamente jurídico, formal e também legal, destituído das virtudes da amizade, da fidelidade, da lealdade, enfim, da justiça. Vive-se um tempo de ceticismo, desilusão e desconfiança, marcado pela ganância e pelo consumo desenfreado, trazendo consigo injustiças de ordem racial e econômica.

Convencido, porém, de que o modelo de globalização atual não é irreversível, Santos (2011) acentua que existe uma tendência à dissolução dessas ideologias, no confronto com a experiência vivida dos povos e pessoas. A própria Geografia parece contribuir para que a história se acelere (na cidade, os efeitos de vizinhança favorecem maior identificação das situações, com a difusão da informação). Evidencia-se, pois, o desamparo a que as populações são relegadas, levando, paralelamente, a um maior reconhecimento da condição de escassez e a novas possibilidades de ampliação da consciência. Com origem nesses efeitos da

vizinhança, a pessoa refortificada pode, no segundo momento, ultrapassar sua busca pelo consumo (visão limitada a unidirecionada), onde o cuidado é com a reconstituição das condições materiais e jurídicas que permitem fortalecer o bem-estar individual (ou familiar), para depois entregar-se à busca da cidadania (visão abrangente e sistêmica), vocacionado à reforma das práticas e das instituições políticas. Este segundo estágio permitirá subverter a lógica de que a realização da história ocorre com origem nos vetores “de cima”, ou seja, deflagrar-se-á a realização de outra história, desde os vetores “de baixo”. Um fator catalisador dessa metamorfose é a mistura dos povos, raças, culturas, religiões, gostos *etc.*, com suporte no que se pode pensar na produção local de um entendimento progressivo do mundo e do lugar, a par da organização de um novo *ethos* e de novas ideologias e crenças políticas, amparadas na ressurreição da ideia e da prática da solidariedade.

Atualmente, as dimensões locais, regionais, nacionais e internacionais da vida humana estabelecem laços de interdependência cada vez maiores, consolidando o fenômeno da “globalização”, fazendo com que as populações indígenas se articulem a novas possibilidades econômicas, institucionais, legislativas, tecnológicas, culturais *etc.* Estas pessoas ampliam e intensificam relações com inúmeros agentes sociais: representantes do Governo, missionários, empresários, fazendeiros, jornalistas, pesquisadores *etc.* A consolidação desses contextos, no entanto, é dinâmica, tensa e, invariavelmente, conflituosa (SOUSA, 2001).

Modernamente, a ideia de interculturalidade se relaciona gradualmente com a Antropologia e a Educação. Nas últimas três décadas, alguns Estados da América Latina realizam reformas educativas, valorizando a noção da diversidade, fruto das reivindicações dos movimentos indígenas e de organizações da sociedade civil. Exemplo disso foi o direito reconhecido aos povos indígenas a uma educação formulada segundo sua realidade específica e suas aspirações de futuro, saberes que, ao longo da história colonial e pós-colonial, foram deslegitimados e subsumidos pelos conhecimentos “científicos”, que se impuseram como singulares e hegemônicos. Ainda segundo Paladino e Czarny (2012), vários autores criticam o viés da educação intercultural que se detém com a dimensão da diferença e se esquecerem da desigualdade e das relações de poder e dominação, fomentando uma estrutura social discriminatória. Outros autores criticam a forma simplificada e

pouco crítica como o sistema educacional implementa a interculturalidade, descontextualizando os conteúdos culturais e inserindo-os no currículo escolar.

A adoção da interculturalidade no discurso oficial dos Estados e organismos internacionais tem por fundamento um enfoque que não questiona o modelo sociopolítico vigente na maior parte dos países da América Latina (marcadamente neoliberal). Ao contrário, a interculturalidade serve de estratégia para favorecer a coesão social, mitigando as tensões sem afetar as relações de poder vigentes, em postura nitidamente assimilacionista (é o chamado *interculturalismo funcional*). O “[...] *interculturalismo crítico* [...]”, de outro lado, visa exatamente a questionar as diferenças e desigualdades constituídas ao longo da história entre distintos grupos socioculturais, servindo como um dos vetores para a formação de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de estabelecer novas relações, amparadas na igualdade entre grupos socioculturais. (SACAVINO; CANDAU, 2011, p. 129).

Conforme se discutirá no subitem 3.4.3 da tese, o Governo de Roraima experimentou, em meados dos anos 1980, uma gradual interação com as lideranças indígenas em torno da preservação de seu patrimônio cultural por meio da escola. As discussões fundiárias envolvendo a demarcação das terras, todavia, não compunham este alinhamento, notadamente pelo risco à manutenção das relações de poder que vigoravam naquela sociedade, amplamente refratária à perspectiva crítica da interculturalidade.

O discurso oficial dos Estados nacionais assimilou o interculturalismo funcional, transformando o diálogo intercultural em utopia e desconsiderando as relações de poder e dominação entre povos e culturas, exatamente por desconsiderar as condições para que esse diálogo que se postula seja possível (ou seja, substitui-se muitas vezes o discurso da pobreza por aquele acerca da cultura). De outro lado, o interculturalismo crítico se direciona às causas da injustiça cultural para suprimi-las, iniciando indagações capazes de conhecer e criticar as condições de profunda discriminação e assimetria em distintos níveis sobre os grupos subalternizados, nesta discussão, os povos indígenas. (CZARNY, 2012).

A categoria *diálogo* é a base epistemológica na educação de Paulo Freire, que considerava a possibilidade dos seres humanos conhecerem e transformarem o mundo, como sujeitos, por intermédio dele, proporcionando seu aprendizado e crescimento na diferença e, assim, humanizando-se. Duas categorias se exiliam em

seu pensamento educacional: a *cultura* (como eixo do debate ético-político da educação) e o *diálogo* (como caminho metodológico para promover o encontro entre as diferenças e as relações interculturais). (OLIVEIRA, 2011).

Uma condição para superar o entrave dialético para a formação de uma sociedade solidária é o avanço além da mera retórica da inclusão, amplamente difundida pela legislação, em cartas de intenção veiculadas nos documentos oficiais e no meio acadêmico. Há que se reconhecer, porém, que a retórica estatal em prol das minorias já se constitui em uma evolução, ainda que, sozinha, seja de pouca utilidade.

Sobre a realidade da interação de culturas e a necessidade do permanente diálogo entre elas como forma de fomentar a busca pela convivência dialógica, Lopes (2008) destaca a evolução do debate científico sobre o tema, antes centrado na ideia de multiculturalismo (acusada por alguns de fomentar a criação de guetos na sociedade), e hoje incrementado pela compreensão da interculturalidade (conceito surgido como reação aos pressupostos dos Estados-Nação e à tentativa frustrada de uniformização cultural decorrente da globalização), como meio de enfrentar os desafios dos direitos das minorias no século XXI. Segundo a autora, é imprescindível à elaboração e ao fortalecimento de um Estado democrático não apenas o reconhecimento da sua diversidade cultural, mas também a execução de políticas públicas especiais com o objetivo de assegurar a pacífica convivência e a interação dos diversos grupos culturais que o compõem (já que a defesa da diversidade cultural é um imperativo ético indissociável do princípio da dignidade humana).

Em relação a este estudo, o planejamento, a execução e a avaliação de políticas públicas voltadas à consolidação de uma educação escolar indígena diferenciada e capaz de contribuir para o diálogo intercultural entre os variados segmentos da sociedade são ações que se inserem nas perspectivas propostas em anteriormente.

Walsh (2001) conceitua interculturalidade como uma dinâmica permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade; um intercâmbio que se constitui com pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença; um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas, políticas, e

as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados; uma tarefa social e política que interpela o conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e consistentes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade. É uma meta a alcançar.

Este conceito de interculturalidade foi adotado para esta pesquisa, notadamente por ser idôneo para identificar os variados e complexos mosaicos sociais em constante simbiose, cuja dinâmica a todo instante atualiza as identidades culturais, inviabilizando a categorização estanque das pessoas em universos culturais herméticos, estáticos e incapazes de interagir (influenciando e sendo influenciados). Considerando que o êxito na execução das políticas públicas interétnicas não depende apenas da identificação cultural de seus agentes (no caso em estudo, quais as etnias indígenas da TIRSS), cuja importância é válida para servir de régua no dimensionamento e planejamento da ação estatal, o desafio expresso é a operacionalização de uma sensível dialética entre a visão *diferencialista* (afeiçoada à radicalização na afirmação de identidades culturais específicas) e *assimilacionista* (disposta à desvalorização da multiplicidade cultural), visando romper com a tese essencialista das culturas e das identidades culturais.

Para Herzfeld (2008, p. 40), “[...] o Estado-Nação está comprometido ideologicamente com uma autoperpetuação ontológica para toda a eternidade [...]”, eternizando a ilusão da fixidez cultural e impondo uma moralidade estática aos outros. Como estratégia do essencialismo, fomenta-se a iconicidade (princípio da significação em virtude da semelhança), que parece natural, mas, em verdade, depende em grande parte de critérios estéticos prévios e da política do momento. Segundo o Filósofo, a ideia principal do nacionalismo é que seus cidadãos são indiscutivelmente parecidos, inibindo as interpretações culturais divergentes (como a autodeterminação das minorias, por exemplo) que fragilizem suas pretensões universalistas.

Na visão de Gluckman (2010, p. 315), “[...] as relações sociais têm dois aspectos: um de divisão, no qual interesses divergentes tendem a romper a relação; e outro, de fusão, por meio do qual os laços comuns em um sistema de coerção social reconciliam esses interesses [...]”. Assim, exprime que divisão e fusão não estão somente nas histórias dos grupos e relações específicas, sendo da natureza de uma estrutura social. Se analisada com maniqueísmo, a historiografia que examina as relações interétnicas do universo intercultural amazônico não transmite a

complexidade do conflito, pois não leva em conta as posições entre os próprios indígenas.

Em razão dos conflitos fundiários em Roraima se relacionarem, em grande medida, com a ascensão política dos grupos indígenas, a concepção de multiculturalismo que doravante é expressa como adequada à administração da educação escolar é a do *interculturalismo crítico*, com o objetivo de compreender os movimentos sociais e as lutas políticas pela igualdade e democratização social. Por ocasião do julgamento da constitucionalidade da demarcação contínua da TIRSS, o Superior Tribunal Federal - STF qualificou a mencionada política pública como capítulo avançado do que se denominou de “constitucionalismo fraternal”:

Os artigos 231 e 232 da Constituição Federal são de finalidade nitidamente fraternal ou solidária, própria de uma quadra constitucional que se volta para a efetivação de um novo tipo de igualdade: a igualdade civil-moral de minorias, tendo em vista o proto-valor da integração comunitária. Era constitucional compensatória de desvantagens historicamente acumuladas, a se viabilizar por mecanismos oficiais de ações afirmativas. No caso, os índios a desfrutar de um espaço fundiário que lhes assegure meios dignos de subsistência econômica para mais eficazmente poderem preservar sua identidade somática, lingüística e cultural. Processo de uma aculturação que não se dilui no convívio com os não índios, pois a aculturação de que trata a Constituição não é perda da identidade étnica, mas somatório de mundividências. Uma soma, e não uma subtração. Ganho, e não perda. Relações interétnicas de muito proveito, a caracterizar ganhos culturais incessantemente cumulativos. Concretização constitucional do valor da inclusão comunitária pela via da identidade étnica. (BRASIL, 2009).

Ao dissertar sobre os temas “[...] educação indígena e identidade [...]”, tem-se que o fato de aceitar que o reconhecimento dos índios (cuja identidade é dinâmica e formada com base tanto nos usos e costumes do passado quanto na interação com a sociedade não índia) e de sua cultura (entendida como um universo alternativo, e não inferior) como diferentes não nos empobrece senão nos enriquece. (PAREDES, 1996, p. 26).

Em contraposição à ideia de *invasão cultural*, Freire (1983, p. 215 *apud* OLIVEIRA, 2011, p. 45-46) elabora o conceito de *síntese cultural*, que implica a transformação social pela incidência dos seus agentes. É uma ação histórica que transcende a cultura alienada e alienante, ou seja, uma *síntese cultural* que não nega as diferenças entre as visões de mundo, “[...] pelo contrário, se funda nelas. O que ele nega é a invasão de uma pela outra. O que ela afirma é o indiscutível aporte que uma dá à outra [...]”.

Segundo Gluckman (2010, p. 339-340), “[...] todas as culturas tendem a sobreviver, isto é, cada costume tende a continuar sendo praticado, apesar de assumir formas novas e desenvolver valores sociais novos para estar de acordo com o novo sistema do qual faz parte [...]”, sendo de notar que a sobrevivência da cultura antiga e a adoção da nova são interdependentes em relação aos movimentos sociológicos. Para entender cada cultura, consoante Bergamaschi (2012, p. 46), “[...] é necessário considerá-la na relação, observando como se apropria dos produtos materiais e simbólicos e os reinterpreta, como os processa e os absorve, como os torna seus, mesmo que na origem não lhes pertença [...]”.

Ao abordar a intensa interação vivenciada pelos povos indígenas, Canclini (2007, p. 69) entende que eles albergam enorme potencialidade para estabelecer um diálogo intercultural, considerando que “[...] os povos indígenas têm a vantagem de conhecer pelo menos duas línguas, articular recursos tradicionais e modernos, combinar o trabalho pago com o comunitário, a reciprocidade com a concorrência mercantil [...]”, ao passo que determinados grupos sociais se conformam em inibir suas potencialidades (exemplo disso ocorre quando se constata que a maioria dos estadunidenses não sente necessidade de saber nada além do inglês, imaginando que o conhecimento de sua história é suficiente por via dos enredos de seu cinema e sua televisão).

A hibridização cultural será a responsável por deflagrar a formação de identidades sincréticas, em elaboração permanente, em especial em consideração ao fato de que os “outros”, os diferentes, muitas vezes estão perto de nós, e mesmo dentro de nós, mas não estamos acostumados a vê-los, ouvi-los, reconhecê-los e interagir com eles.

A propósito, ao qualificar os arranjos políticos engendrados na Europa nas últimas décadas como um empreendimento visando a uma homogeneização forçada, Jullien (2009, p. 203) entende que o mencionado continente, historicamente fecundo ao pluralismo de culturas, cai recorrentemente na armadilha da tentativa de uniformização, *leitmotiv* do retraimento identitário que aparentemente levaria a um cenário apaziguador. Esclarece o autor, ainda, que a dicotomia do *universalismo fácil* (um catecismo pretensamente humanista, em noções ou valores que sejam originariamente universais), de um lado, e do *culturalismo* (tese relativista que abandona as diversas culturas à sua perspectiva singular e seu destino único), de outro, deve ser afastada para a consecução do que denomina de *autorreflexão do*

humano, que nos permitiria “[...] circular entre inteligibilidades diversas para promover *através delas* uma *comum* inteligência – o que não teria a ver com uma cultura única [...]”.

Sobre a existência de uma identidade multidimensional, Cuche (2002) acentua que querer reduzir cada identidade cultural a uma definição simples é desconsiderar a heterogeneidade de todo grupo social (nenhum grupo ou pessoa se resume a uma identidade unidimensional). O caráter flutuante que se presta a diversas interpretações ou manipulações é característico da identidade, dificultando sua definição. O encontro dos povos multiplicou o fenômeno da identidade sincrética (cada pessoa integra a pluralidade das referências identificatórias ligadas à sua história).

Por conseguinte, na medida em que o entendimento sobre a interculturalidade que se adota nesta pesquisa é a de um intercâmbio que se estabelece entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença, a noção de identidade sincrética se insere como um objetivo a ser alcançado pela educação escolar que ora se discute.

Ao estudar a cultura como expressão dos movimentos sociológicos, Gluckman (2010) esclarece que diferenças de cultura entre grupos em um sistema social não são, em si, suficientes para produzir mudanças, pois existem sistemas repetitivos (aquele no qual os conflitos podem ser inteiramente resolvidos e a cooperação, inteiramente obtida dentro do padrão do sistema) de grupos de cultura heterogêneos. As mudanças ocorrem nos sistemas de grupos de cultura homogêneos e heterogêneos somente quando há conflitos que não podem ser resolvidos e a cooperação indispensável não pode ser alcançada dentro do padrão original.

Admitindo a existência de um flagrante preconceito que a proposição das demandas indígenas recebe em Roraima (justificada, como se verá, pela fissura étnica desta população em relação aos não índios e pelas implicações de ordem fundiária, ambiental e econômica que lhe são derivadas), por vezes oriundo de um pensamento meramente intuitivo, passado entre as gerações, e sem reflexão aprofundada sobre a importância da solidariedade no desenvolvimento da sociedade local, torna-se interessante o pensamento de Moreira e Candau (2008, p. 22), no sentido de que fácil é a percepção de que somos contemporâneos de uma época em que se multiplicam as grades, os muros, as distâncias, não somente físicas, mas

também afetivas e simbólicas entre pessoas e grupos, “[...] cujas identidades culturais se diferenciam por questões de pertencimento social, étnico, de gênero, religioso *etc.*”.

A educação intercultural (democrática, crítica e dialógica) exprime as seguintes características: a) problematiza a estrutura social vigente evidenciando as relações de poder; b) tem como ponto de partida as pessoas que sofrem um histórico processo de submissão e subalternização; c) preocupa-se com práticas de desumanização e exclusão que privilegiam uns sobre os outros, naturalizam a diferença e ocultam a desigualdade social; d) tem suas raízes nas discussões políticas postas pelos movimentos sociais. (WALSH, 2001).

Na perspectiva de Sacavino e Candau (2011, p. 138-144), a educação intercultural comporta categorias básicas:

- 1) sujeitos e atores (com relações entre sujeitos individuais e entre grupos sociais integrantes de diferentes culturas, de modo a construir identidades dinâmicas, abertas e plurais);
- 2) saberes e conhecimentos (estes englobam conceitos, ideias e reflexões sistemáticas que guardam vínculos com as diferentes ciências, tendentes a ser considerados universais e científicos, assim como a apresentar um caráter monocultural; ao passo que aqueles são produções dos diferentes grupos socioculturais, suas práticas cotidianas, entendidas como particulares e assistemáticas);
- 3) práticas socioeducativas (se colocam em questão as dinâmicas habituais dos processos educativos, postos nos âmbitos socioculturais dos sujeitos que dele participam e baseados no modelo frontal de ensino-aprendizagem, favorecendo dinâmicas participativas, processos de diferenciação pedagógica, a utilização de múltiplas linguagens e estimulam a construção coletiva); e
- 4) políticas públicas, onde se reconhecem os movimentos sociais em torno de questões identitárias, bem como a articulação entre políticas de reconhecimento e de redistribuição e as políticas de ação afirmativa.

Quando na literatura de Paulo Freire se abordam categorias como *oprimido, cultura, invasão cultural, síntese cultural, diálogo, autonomia* e, posteriormente, a problematização das relações de poder mediante questões como *diferença, identidade cultural, relações de gênero e de raça, tolerância*, observa-se a aproximação de seu pensamento com a educação intercultural, haja vista que a educação, pela reflexão crítica e por meio da matriz liberdade, é vista como capaz de viabilizar a autonomia e o empoderamento dos sujeitos que sofrem opressão e exclusão social. (OLIVEIRA, 2011).

Assim, é chegada a hora de aperfeiçoar uma educação para a negociação cultural, que enfrente os conflitos provocados pela histórica assimetria

do poder entre os grupos socioculturais, objetivando a realização de um projeto que atenda às diferenças, premissa sem a qual, se imagina, serão infrutíferos o planejamento e a execução das políticas públicas garantes da interação destes diversos grupos étnicos.

A prática intercultural na EEI facilitaria o reconhecimento dos direitos oriundos da cidadania aos povos indígenas, em face do acesso e aprofundamento de seus saberes e conhecimentos, além dos conhecimentos e valores da comunidade não indígena, capazes de aprimorar a convivência e compreensão das suas realidades. Na inteligência de Paredes (1996), o conhecimento e o respeito dessas realidades (diferentes, mas não irreconciliáveis) terá a prerrogativa de promover uma mudança na execução da educação indígena, impondo aos professores o domínio da língua e da cultura de seus alunos, bem como da língua e da cultura pretensamente envolvente (a brasileira, no caso).

2.3 A LEGISLAÇÃO INDIGENISTA EM MEIO AOS CONFLITOS POLÍTICOS

No tópico anterior, defendeu-se a insuficiência da retórica estatal ante as tensões culturais entre os povos indígenas e a sociedade na qual estavam inseridos. Com o objetivo de robustecer este argumento, se dissertará a seguir acerca da evolução da legislação indigenista no Brasil, demonstrando-se como o Direito serviu de esteio ao manutenção da dominação política sobre esta minoria étnica, ainda que veladamente sob a forma de institutos como a tutela.

Na esteira de outros países da América Latina, o Brasil estabeleceu um conjunto de normas que regulavam a situação dos indígenas, possibilitando a dominação e a subordinação deles. Esse sistema jurídico, em geral, visava a homogeneizar as diversas etnias sob um só denominador, o índio genérico, fazendo crer que a realidade social é homogênea. (ROCHA, 2003).

Considerados animais por alguns e algo intermediário entre feras e homens por outros, os indígenas se submeteram durante muitos anos ao regime da “tutela”. A propósito, Colaço (1999) é didática, ao esclarecer que a ideia da incapacidade do índio proveio de uma série de dúvidas que os europeus tinham em relação à sua natureza humana. Acerca desse instituto civilista, Miranda (1955, p. 253-254) a definia como “[...] o poder conferido pela legislação à pessoa capaz, com

o propósito de proteger a pessoa e reger os bens dos menores que estão fora do pátrio poder [...].”

Inaugurada a legislação indigenista pátria sob os influxos do ordenamento jurídico português, do qual era dependente, o reconhecimento das “nações” indígenas (a par das alianças com os nativos, visando a conter ataques inimigos) compunha a estratégia política de reforçar a autoridade do Governo-Geral instalado na Bahia. (ALMEIDA, 1997). Estabeleceu-se uma classificação dos indígenas de acordo com o nível de assimilação das orientações imperiais que lhes eram impostas. Os chamados “desobedientes índios inimigos” eram sujeitos à violenta repressão, respaldada na denominada “guerra justa”. Aos “índios amigos”, de outro lado, outro tipo de violência silenciosa se instaurava, o gradual etnocídio. É que, ao serem trazidos de suas aldeias para os povoados portugueses, eram catequizados e “civilizados”, destacados para trabalhos domésticos e de roça, transformando-se no “[...] grosso dos contingentes de tropas de guerra contra inimigos tanto indígenas quanto europeus [...]”. (PERRONE-MOISÉS, 1992, p. 118).

O rosário de “invenções jurídicas” engendradas no período colonial previa ainda o instituto do “resgate”, facilitador da legalização da escravidão indígena (mesmo não sendo inimigo dos europeus, todo indígena comprado ou resgatado de seus inimigos era transformado em escravo pelos colonos). (ALBUQUERQUE, 2008).

Acerca da evolução do instituto da tutela no período colonial brasileiro e da dicotomia entre as sociedades indígenas independentes (livres do aldeamento) e as subjugadas ao poder temporal dos missionários ou dos administradores da Coroa, existiu um hiato na aplicação desse instituto durante 1755 e 1757 (lapso em que o Marquês de Pombal concedeu aos índios uma “emancipação dos jesuítas”), tendo sido retomada sua aplicação pelo irmão de Pombal (Mendonça Furtado) com a criação dos Diretórios dos Índios, incumbidos de governar suas povoações até que os índios tivessem capacidade para se governarem. (CUNHA, 1992, p. 146-147, *passim*).

Lei de 27 de outubro de 1831 (BRASIL, 1831) revogou as Cartas Régias de 1808 (que declaravam guerra aos índios de Minas Gerais e São Paulo e autorizavam a servidão por 15 anos aos prisioneiros), passando a considerar os indígenas como órfãos e entregando-os aos respectivos juízos até a assunção de um trabalho assalariado para eles. Registre-se o fato de que essa norma era

destinada apenas aos índios em servidão no Território Brasileiro (não se estendendo aos índios aldeados e isolados). Decreto de 3 de junho de 1833 (BRASIL, 1833) concedeu aos juízes de órfãos a administração provisória dos bens indígenas. A estratégia de etnocídio em desfavor das populações indígenas foi reforçada pelo Decreto nº 426, de 26 de julho de 1845 (BRASIL, 1845), cujo propósito era recrutar índios para o serviço público, atribuindo-lhes cargos, funções e graduações militares. (SOUZA FILHO, 2010). O Decreto nº 1.318, de 30 de janeiro de 1854 (BRASIL, 1854), estabeleceu que, a depender do grau de civilização dos índios, o Governo lhes concederia o pleno gozo das terras (excluídas aquelas cobijadas pelo Império).

A violência contra os valores e costumes indígenas era tão escancarada que, no ano de 1907, o diretor do Museu Paulista publicou um artigo defendendo o extermínio dos índios hostis, cuja repercussão negativa motivou o Governo Federal (acuado diante da opinião pública), por conduto do Decreto nº 8.072, de 20 de junho de 1910 (BRASIL, 1910), a criar o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPI), tendo como missão principal a de transformar o índio em trabalhador nacional. (UJACOW MARTINS, 2005, p. 77, *passim*).

A estratégia de incorporação cultural dos indígenas se intensificou desde a República, pois o cientificismo, corolário do positivismo (sob o pano de fundo da ordem e progresso) “[...] alimentariam ações no sentido de levar os índios ainda apegados a costumes particulares à assimilação às classes de trabalhadores rurais [...]”. (FUNARI, 2011, p. 114).

As Constituições brasileiras de 1824 e de 1891 (BRASIL, 1824, 1891) foram omissas sobre os direitos dos índios. Quase ao mesmo tempo da criação do SPI, estabeleceu-se como norma fundamental sobre o assunto o artigo 6º, inciso III, do Código Civil de 1916 (BRASIL, 1916), que previa a inclusão dos índios na lista dos relativamente incapazes para certos atos da vida civil, e sua submissão à tutela do Estado, com a possibilidade de verem cessar esse regime tutelar, na medida em que fossem se adaptando à civilização do País. Fugindo aos propósitos originais do instituto (o de amor substitutivo do pai), a tutela dirigida ao indígena representou um instrumento político-econômico de dominação e subjugo do Estado, disposto a gerir o patrimônio e transformando-se em instrumento de opressão, por tratar o tutelado como se fosse um adversário derrotado. (ALBUQUERQUE, 2008).

O Decreto nº 5.484, de 27 de junho de 1928 (BRASIL, 1928), foi o primeiro diploma a regulamentar o regime tutelar dos índios, distinguindo-os entre silvícolas nômades, aldeados e os pertencentes aos centros civilizados. A Constituição de 1934 (BRASIL, 1934) foi a primeira a normatizar a tutela indígena, atribuindo à União a competência para conduzir a política indigenista e garantir aos índios a posse de suas terras (sendo-lhes vedado aliená-las). Essa previsão se manteve nas Cartas de 1937 e 1946 (BRASIL, 1937, 1946). A Constituição de 1967 (BRASIL, 1967) e o Ato Institucional nº 1 (BRASIL, 1964) [que outorgou a Constituição de 1969], continham dispositivos semelhantes, incrementados pela previsão de que suas terras seriam de propriedade da União.

Um dos problemas da política indigenista do Estado à época era que a noção de tutela, contida nesse indigenismo, conduzia o órgão protetor a não respeitar a autonomia de que os grupos indígenas deveriam usufruir, pelo menos no âmbito de suas políticas internas. (OLIVEIRA, 1988).

Analisando o histórico de atuação da SPI (antecedente da FUNAI), Zannoni (1996, p. 288-289, *passim*), expressa a existência de três períodos: a) de 1910 a 1930, que é a fase pioneira caracterizada pela polêmica entre a catequese “leiga” e a catequese “religiosa”, com embaraços estatais à ação da Igreja mediante o corte das verbas destinadas à catequese; b) de 1930 a 1964, com a retirada de Rondon da SPI após a Revolução de 30 e a retomada do patrocínio estatal à ação religiosa na educação e saúde nas áreas indígenas, finalizando com a inauguração de um período de corrupção e desleixo identificado com a década de 50; c) de 1964 a 1967, com a aceleração da crise do órgão tutor, o SPI, extinto após a publicação do “Relatório Figueiredo”. (BRASIL, 1967a).

O artigo 198 do Ato Institucional 1 (BRASIL, 1964) ensejou a edição da Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973 (BRASIL, 1973) - Estatuto do Índio, que definiu o índio como “[...] todo indivíduo de origem e ascendência pré-colombiana que se identifica e é identificado como pertencente a um grupo étnico cujas características o distinguem da sociedade nacional [...]” (artigo 3º). Esta lei não organizou a tutela de Direito Público recepcionada pelo Decreto de 1928 e pelo Código Civil de 1916 (BRASIL, 1928, 1916), confundindo conceitos e atrapalhando-se na forma [regulamentou o regime tutelar previsto na codificação civilista, revogando o Decreto de 1928 (BRASIL, 1928), com base no princípio da tutela do

direito comum, coisa que nem mesmo o Código de 1916 (BRASIL, 1916) havia feito]. (ALBUQUERQUE, 2008).

Com o advento do Estatuto, a FUNAI (criada em 1967) capacitou os índios para as funções educativas em suas comunidades (com base nos programas de desenvolvimento comunitário, em que se buscava também combater o avanço socialista, melhorando as condições de vida no denominado “Terceiro Mundo”), sob o pálio de atender às Diretrizes da Convenção 107 de Genebra (OIT, 1957), que no seu 1º Parágrafo, dispunha sobre o direito da alfabetização nas línguas indígenas e o atendimento aos objetivos integracionais presentes do clima da década de 1970. (ASSIS, 1996).

Quando o governo militar no Brasil foi instado a redefinir a burocracia estatal como preparação do período desenvolvimentista que se anunciava (o chamado “milagre econômico”, em boa medida, fruto dos financiamentos externos), o SPI foi extinto, dando lugar à FUNAI, incumbida de transformar os indígenas brasileiros, integrando-os à Nação e, culturalmente, à Sociedade Nacional, sendo premente a necessidade de demarcar as terras indígenas, subsidiando-as com educação e saúde, de modo a proporcionar a inclusão dos índios no mercado de trabalho. (LIMA, 1992).

Ratificando este objetivo, Gomes (1991, p. 89) revelou que o propósito que informou a “[...] elaboração, a aprovação e a divulgação do Estatuto do Índio (Lei nº 6.001/73) era a preocupação do governo federal com sua imagem no exterior, afetada por denúncias de violação de direitos humanos [...]”, sentidas desde o nascedouro do regime militar.

Como na época do SPI não havia programas educacionais bilíngues por falta de pessoal capacitado, a FUNAI traçou novo planejamento desde 1959, recorrendo ao *Summer Institute of Linguistics* (SIL). O ensino obrigatório de línguas indígenas, previsto no Estatuto do Índio (BRASIL, 1973), deveria ser feito com suporte na descrição técnica das línguas indígenas, para elaboração de escritas que se aproximassem da análise empreendida por linguistas especializados (algo que restou inviabilizado por ter sido executado pelos próprios índios). Com isso, a Fundação visava a instaurar uma política indigenista internacionalmente aceita e cientificamente fundamentada, porém, em virtude da polêmica em torno do SIL nas

Américas do Sul e Central⁶, o convênio celebrado foi rompido em 1977, a despeito do seu regresso em fins de 1983 (no entanto, tendo passado por uma reformulação, com o objetivo de torná-lo mais científico do que religioso, após várias críticas do meio acadêmico, oportunidade em que sua denominação passou a ser “Sociedade Internacional de Linguística”). (FERREIRA, 2001).

Em abril de 1974, foi realizada em Diamantino, Mato Grosso, a primeira Assembleia dos Povos Indígenas do Brasil, sob o patrocínio do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), órgão da Igreja Católica, tendo havido o encontro de lideranças tribais fora do espaço dominado pelo Estado, oportunidade em que se proporcionou a criação de condições de surgimento de uma *política indígena*, isto é, dos índios, divergente da política indigenista oficial. (OLIVEIRA, 1988).

À época, a aptidão da FUNAI para resguardar os interesses indígenas era duvidosa, considerando que o presidente da entidade (um militar designado pelo Governo Federal), de 1975 a 1978, ao participar da Missão Catrimani, visitou os Yanomami e ficou surpreso pelo fato de os indígenas não falarem sua língua e estarem completamente desprovidos de roupas (quanto às casas comunais da aldeia, considerou-as uma “imundície”). O mesmo dirigente, antes de impedir a entrada de pesquisadores e missionários nas áreas indígenas de todo o País (a partir de 1977), havia participado do seminário “FUNAI e Missões” (realizado em Manaus em 1975), oportunidade em que desqualificou o CIMI como interlocutor da Igreja (pressionando os missionários ao seu desligamento em troca de liberação de verbas). (VIEIRA, 2007, p. 156-162, *passim*).

Resultado do período de redemocratização no Brasil, a CF/88 (BRASIL, 1988) refletiu o reencontro da sociedade brasileira com a democracia (ao menos com a previsão de eleições livres e periódicas por via do voto direto), deixando consignadas as diretrizes já assentadas nos países que se libertaram de regimes autoritários, com o predomínio do social e a ruptura com o militarismo (outros países do Mercado Comum do Sul - MERCOSUL, como a Argentina e o Paraguai, também pelas revisões da política indigenista).

⁶ Segundo Grupioni (2006, p. 43), “[...]este modelo de assimilação em que se tentava reduzir as especificidades das culturas indígenas a uma homogeneidade genérica, incapaz de se transformar em um instrumento que pudesse lhes trazer de volta o sentimento de pertença étnica, resgatando valores e práticas históricas esmaecidas pelo tempo e pela imposição de outros padrões socioculturais.”.

Em âmbito internacional, a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT, 2011) sobre Povos Indígenas e Tribais, adotada em Genebra, em 27 de junho de 1989, reconheceu as aspirações desses povos a assumir o controle de suas instituições e formas de vida e seu desenvolvimento econômico, a manter e fortalecer suas identidades, línguas e religiões, no âmbito dos Estados onde moram.

A Convenção 169 (OIT, 2011) foi ratificada pelo governo brasileiro em 2003. Através dela, a OIT reconhece os povos indígenas e tribais como sujeitos de direito, passando a defender os direitos territoriais, políticos, econômicos e sociais desses povos. Seu antecedente histórico foi a Convenção 107 (OIT, 1957), adotada pela OIT durante a década de 1950, cuja orientação veiculava a necessidade de que os Estados implementassem políticas de caráter integracionista, com lastro em uma legislação calcada na ideologia tutelar que orientou as políticas indigenistas brasileiras até o final da década de 1980.

Pela primeira vez, com o advento da nova ordem constitucional, deixou de ser atribuição da União legislar sobre a integração dos povos indígenas (ou seja, sua desintegração como povos etnicamente diferenciados), cabendo-lhe, ao contrário, o dever de garantir o direito à diferença. No contexto normativo vigente, a interpretação da legislação infraconstitucional guarda estrita obediência ao Texto Constitucional (com ênfase dos aspectos moral e social e do princípio igualitário), impondo-se a partir da CF/88 (BRASIL, 1988) a derrogação (revogação parcial) do Código Civil de 1916 (BRASIL, 1916) e das outras leis de cunho privado. (BITTAR, 2003).

A chamada “[...] constitucionalização do Direito Civil [...]” erigiu os fundamentos da legislação civilista ao *status* constitucional, refletindo uma opção do constituinte originário indispensável para a consolidação do Estado Democrático e Social de Direito, indo de encontro ao paradigma anterior, que era baseado na valorização do individualismo. Tal momento histórico impôs que a ordem jurídica se concretizasse nas dimensões sociais e econômicas, ambas previstas na Constituição. (LÔBO, 2008, p. 20).

O Código Civil de 2002 (BRASIL, 2002) estabeleceu em seu artigo 4º, parágrafo único, que “[...] a capacidade dos índios será regulada por legislação especial [...]”. Sendo a Lei nº 6.001/73 (BRASIL, 1973) anterior à CF/88 (BRASIL, 1988), e estando relativamente incompatível com ela, conclui-se que, até ser

aprovada nova legislação especial sobre o tema, o arcabouço jurídico dos indígenas carecerá de reparos, ou seja, os índios têm a necessidade de uma nova legislação constituída com sua participação, traduzindo sua expressão cultural, costumes e organização social. Os novos tempos exigem outro papel do Estado, que não deve subestimar a vontade dos índios, mas, sim, assessorá-los na defesa de seus direitos e garantias constitucionais. Julgando o Recurso em Mandado de Segurança nº 30.675/AM, o STJ (BRASIL, 2011) confirmou que a Lei n 6.001/73 (BRASIL, 1973) tem conceitos rejeitados pela CF/88 (BRASIL, 1988) e pelo Código Civil de 2002 (BRASIL, 2002), dentre os quais o de *tutela*, que não mais se cuida de um mecanismo de proteção e gradativa integração do índio à sociedade.

A dominação ainda vige, embora com nova formulação. Superado o estágio do extermínio ou da imposição do trabalho servil, persiste a visão do índio como um ser incompleto, atrasado e incapaz, justificando-se para alguns o controle do Estado sobre sua vida e seu destino. (JUNQUEIRA, 1999).

Na visão de Piovesan (2014, p. 50-72, *passim*), sete são os desafios à implementação dos direitos humanos atualmente: 1) o embate entre universalismo e o relativismo cultural; 2) a contraposição do laicismo estatal com os fundamentalistas religiosos; 3) a dicotomia entre a proteção dos direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais e os dilemas da globalização econômica; 4) os paradoxos envolvendo o direito ao desenvolvimento e as assimetrias globais; 5) a inconciliável relação entre o respeito à diversidade e a intolerância; 6) a necessária conciliação do combate ao terrorismo com a preservação dos direitos e liberdades públicas; e 7) o fortalecimento da jurisdição internacional.

Apesar de a tutela indígena se constituir em espécie de tutela estatal oriunda do âmbito administrativo (ou seja, aqueles que nascem nas comunidades não integradas à civilização já nascem sob a tutela do Poder Público até que preencham os requisitos do artigo 9º, da Lei n 6.001/73), tem-se que, à luz da nova quadra constitucional, o Estado deve se ocupar como garante dos seus direitos fundamentais, fomentando o seu etnodesenvolvimento (conceito esmiuçado no próximo tópico).

O indigenismo oficial acreditava na emancipação jurídica do índio como instrumento de sua libertação, livrando-o de uma tutela inibidora do desenvolvimento individual ou comunitário; porém, cai na armadilha do formalismo paradoxal, já que a tutela seria um instrumento de defesa do índio. A tutela simbolizava um indicador de

incompetência do índio para resolver os seus problemas, transferindo-se para um Estado dirigido por civilizados o ônus de fazê-lo. Assim, era comum que as unidades da FUNAI prescindissem do exame da comunidade indígena ao manifestarem suas deliberações, agindo arbitrariamente quando não de forma truculenta, ignorando a circunstância de que, sendo a incapacidade do índio apenas relativa, se de um lado ela oblitera os caminhos de um relacionamento direto e competitivo com fazendeiros e empresários, de outro lado, há de se admitir que os índios estariam em aptos para negociar suas posições com o órgão protetor. (OLIVEIRA, 1988).

Corolário do art. 232 da CF/88 (BRASIL, 1988), o Decreto nº 7.056, de 28 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009), traz a expectativa de ser o principal instrumento legal a orientar a atuação da FUNAI, qualificando os povos indígenas como protagonistas de seus destinos e envolvidos legitimamente nos processos da dinâmica cultural, com uma visão multiculturalista, anti-integracionista e antitutelár. Mencionado diploma parece afinado com o moderno tratamento da questão indígena por parte do Estado brasileiro, convocando os índios na formulação, execução, avaliação e monitoramento das políticas públicas que lhe são afetas. (DE PAULA; VIANNA, 2011). Exemplo recente dessa preocupação do ordenamento jurídico com a ampliação do resguardo do patrimônio cultural indígena foi a edição da Lei 12.966, de 24 de abril de 2014 (BRASIL, 2014), que alterou a Lei 7.347, de 24 de julho de 1985 (BRASIL, 1985) - Lei da Ação Civil Pública, para incluir a proteção à honra e à dignidade de grupos raciais, étnicos ou religiosos.

O legado de intervencionismo do Estado sobre as minorias étnicas ainda existe, sobretudo em relação ao tratamento de sua salvaguarda territorial. Constituindo-se como um novo segmento de agentes coletivos participativos no âmbito de uma jovem democracia (voltada à participação, ao respeito à diferença e à igualdade dos povos), os indígenas ainda estão diante de uma sociedade preconceituosa (acreditando-se, ainda que veladamente, monoétnica e unissocietária), contrária ao fomento do modo de vida que almejam. (LÔBO, 2008).

Por conseguinte, não podendo o Estado olvidar as demandas oriundas das comunidades indígenas (sobretudo ante o que prescreve o artigo 3º, inciso III, da CF/88), identifica-se uma tensão política que impõe uma interpretação constitucional de bases democráticas e inclusivas (e não meramente argumentativas), por meio de uma jurisdição constitucional (difusa ou concentrada).

Sobre o conceito de democracia, Dahl (2001) esclarece que todos os membros (considerados *politicamente iguais*) deverão ser tratados (sob a Constituição) como se estivessem igualmente qualificados para participar do processo de tomar decisões sobre as políticas públicas. A democracia, assim, deverá proporcionar oportunidades para: a participação efetiva; a igualdade do voto; a aquisição de entendimento esclarecido; o exercício do controle definitivo do planejamento; e a inclusão dos adultos.

A propósito, aprimorar o sistema democrático é um componente essencial do desenvolvimento. A importância da democracia reside em três virtudes distintas: 1) sua importância intrínseca, 2) suas contribuições instrumentais, 3) seu papel construtivo na criação de valores e normas. Nenhuma avaliação da forma de governo democrática pode ser completa sem considerar cada uma dessas virtudes. (SEN, 2000, p. 185, *passim*).

Em face da propensão historicamente demonstrada do Estado com vistas a fomentar a homogeneidade étnica no seu território (no âmbito da educação escolar, por exemplo), há casos de tensão entre o exercício da cidadania e o nacionalismo etnocêntrico. Neste sentido, o aumento das demandas pelo reconhecimento invocadas pelas diversas culturas desafia a democracia contemporânea a encontrar respostas para a ação política dessas minorias, sem recrudescer os conflitos étnicos em curso. (SEN, 2000).

A participação qualificada dos grupos étnicos nas tomadas de decisão dos assuntos do Estado (oportunidade em que teriam iguais ensanchas de desenvolvimento social, econômico e cultural dentro da estrutura mais ampla) é uma faceta da sociedade multicultural, multinacional e pluriétnica em que se vive, não se confundindo (aliás, sendo diametralmente oposta) com a tese de que cada grupo étnico no mundo devesse ter o próprio Estado. (OLIVEIRA, 1985).

Se na escalada da legitimidade constitucional, o século XIX foi a centena do legislador e o século XX a centúria do juiz e da justiça constitucional universalizada, pode-se aferir que o século XXI está fadado a ser a idade do cidadão governante, do cidadão povo, do cidadão soberano, do cidadão sujeito de direito internacional. (BONAVIDES, 2007). É ante esta perspectiva que se observa, no caso dos povos indígenas, a ascensão de seu protagonismo em espaços abertos à participação de seus representantes em processos de formulação e monitoramento de políticas públicas (como o Comitê Gestor do Programa Carteira Indígena; os

conselhos intersetoriais, distritais e locais da saúde indígena; a Comissão Nacional de EEI; e o Conselho Nacional de Política Indigenista).

2.4 POLÍTICAS PÚBLICAS E ETNODESENVOLVIMENTO

A definição das ações estatais voltadas à consecução da proposta inclusiva da CF/88 (BRASIL, 1988) (a educação escolar diferenciada em favor dos indígenas, por exemplo) reclama o estudo prévio das bases teóricas da Ciência Política e das políticas públicas, incrementada dos estudos antropológicos inerentes ao debate, com enfoque no conceito de etnodesenvolvimento.

O vocábulo *política* deriva do latim *politicus*, *politica*, *politicum*, cuja raiz vem do grego *polis*, significando cidade. Apesar da precisão na origem etimológica da palavra, atualmente há divergência na delimitação do significado de política (alguns adotam o conceito de política como eleição dos meios para alcançar os fins do Estado; outros acreditam que a política não se refere apenas aos meios, mas também aos fins; alguns relacionam a política com o exame do próprio Estado; há aqueles que pretendem seja a política uma arte; e há aqueles que pretendem classificá-la como ciência). (BOBBIO, 2000).

As políticas públicas se identificam como algo complexo, um todo que empresta conotação diversa às partes que o compõem, e se concretizam em programas, ações, projetos. As ações afirmativas se definem como políticas públicas executadas pelo Estado ou por entidades privadas, visando à concretização do princípio constitucional da isonomia, arrefecendo alguma discriminação de gênero, idade, origem nacional, compleição física, cultural, estrutural *etc.*, enraizada na sociedade. Tais ações têm um caráter de exemplaridade, fomentando transformações culturais e sociais relevantes, tendentes a inculcar nos agentes sociais a utilidade e a necessidade de observância do pluralismo nas mais diversas esferas do convívio humano. (GOMES, 2003).

Cunha (2008) esclarece que as políticas públicas são respostas do Estado às demandas que emergem da sociedade e do seu interior, identificando-se no compromisso público de ação em determinada área em longo prazo. Sua criação reclama a identificação dos diversos agentes e interesses envolvidos em determinada questão na agenda pública para depois implicar sua regulamentação.

Consoante Dias (2010) reflete, as políticas públicas são ações estatais (na verdade, programa de ação de um governo, que pode ser executado pelos próprios órgãos governamentais ou por organizações do terceiro setor investidas de Poder Público) no afã de atender às demandas da população que se encontra em seu território, ampliando-se conforme a complexidade da sociedade (que inclui maior diversidade das demandas da sociedade para com o Estado) e dos temas emergentes na agenda política. Gerir os problemas e as demandas coletivas com o uso de metodologias que identificam as prioridades (formuladas de forma sistemática e coerente, com uma localização espacial, uma definição temporal e uma avaliação de sua viabilidade política e financeira), racionalizando investimentos por via do planejamento como forma de atingir metas predefinidas - essa é a razão de ser das políticas públicas.

A despeito de muitas definições do que seja política pública, a rigor, não existe uma só, ou melhor, já que todas essas definições assumem visão holística do tema, numa perspectiva de que o todo é mais importante do que as partes e de que as instituições, os interesses e as ideologias envolvidas no processo devem ser considerados mesmo que cada um desses fatores tenha importância relativa diversa. (SOUZA, 2003).

Visando, porém, a adotar um parâmetro conceitual neste trabalho, tem-se que Spósito e Carrano (2003, p. 17) promovem uma diferença entre políticas públicas e políticas governamentais, oportunidade em que mencionam órgãos legislativos e judiciários como protagonistas na concretização daquelas (as políticas públicas), destacando que seu traço marcante é o viés público-estatal:

Em sua acepção mais genérica, a ideia de políticas públicas está associada a um conjunto de ações articuladas com recursos próprios (financeiros e humanos), envolve uma dimensão temporal (duração) e alguma capacidade de impacto. Ela não se reduz à implantação de serviços, pois engloba projetos de natureza ético-política e compreende níveis diversos de relações entre o Estado e a sociedade civil na sua constituição. Situa-se também no campo de conflitos entre atores que disputam orientações na esfera pública e os recursos destinados à sua implantação. É preciso não confundir políticas públicas com políticas governamentais. Órgãos legislativos e judiciários também são responsáveis por desenhar políticas públicas. De toda forma, um traço definidor característico é a presença do aparelho público-estatal na definição de políticas, no acompanhamento e na avaliação, assegurando seu caráter público, mesmo que em sua realização ocorram algumas parcerias. (SPOSITO; CARRANO 2003, p. 17).

Para Almeida (2013, p. 143-144), no julgamento da PET 3388 (BRASIL, 2009),

[...] foi nítido o intento do STF de exarar provimento que extrapolasse os limites subjetivos da lide, indo na esteira da objetivação do processo civil. Focando esse propósito, a Suprema Corte fixou balizas e condicionantes para outros casos de demarcação de terras indígenas, existentes não somente naquela Corte, mas em todos os órgãos – administrativos e judiciários – do Brasil.

São elementos de uma política pública: a definição do objetivo, o planejamento e os mecanismos de avaliação. Sua concepção resulta de decisão jungida nos debates do Poder Público com a sociedade civil (princípio da participação social), oportunidade em que se estabelecem os meios, agentes e fins das ações encarregadas de atingir os objetivos predeterminados (melhoria dos níveis de bem-estar social para a concretização dos direitos à saúde, à habitação, ao lazer, à educação *etc.*), com flagrante pertinência em relação aos direitos fundamentais. (DIAS, 2010).

Quando se leva em conta a condição particular de vida de cada uma das centenas de comunidades indígenas que vivem no Território Brasileiro, surgem questões quanto à possibilidade e à necessidade de que as políticas públicas se adaptem a essa diversidade, à forma pela qual os povos indígenas estão organizados.

O artigo 2º do Decreto nº 7.056, de 28 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009, *passim*), é claro ao exaltar a necessidade de participação das comunidades indígenas nas políticas públicas que lhes afetam, afirmando caber à FUNAI formular, coordenar, articular, acompanhar e garantir o cumprimento da política indigenista do Estado brasileiro, baseada nos princípios:

- 1) Da garantia do reconhecimento da organização social, costumes, línguas, crenças e tradições dos povos indígenas;
- 2) Garantia aos povos indígenas isolados do pleno exercício de sua liberdade e das suas atividades tradicionais sem a necessária obrigatoriedade de contatá-los;
- 3) Garantia de proteção e conservação do meio ambiente nas terras indígenas;
- 4) Garantia de promoção de direitos sociais, econômicos e culturais aos povos indígenas.

A par desses deveres, impõe-se também à autarquia indígena acompanhar as iniciativas voltadas à saúde e à educação dos povos indígenas, fomentando o desenvolvimento sustentável nas terras indígenas (conforme a realidade de cada povo) e despertando o interesse coletivo para a causa indígena.

Quanto ao tema políticas públicas, tem-se que a partir da década de 1980, os povos indígenas da América Latina se envolveram em um intenso movimento de recriação e afirmação étnica (oportunidade em que a EEI vem sendo debatida pelos próprios interessados da escola: a comunidade de cada aldeia), caracterizando-se pelo ensino da língua originária, pelo trabalho crescente de professores indígenas bilíngues e pelas normas que respaldam práticas escolares baseadas nas cosmologias indígenas. O novo modelo privilegia uma relação entre as ações escolares e da sociedade, tornando a escola um espaço híbrido. (SACAVINO, 2011).

Além da função de execução das prioridades que emergem de valores e afirmações sociais, as políticas públicas são facilitadoras da discussão pública. Para tanto, imperiosa é a participação do público como sujeito ativo dessas mudanças (e não como mero figurante dos seus desígnios, decididos por outrem), mediante instrumentos como a liberdade de imprensa e a independência dos meios de comunicação; a expansão da educação básica e escolaridade; o aumento da independência econômica *etc.* (SEN, 2000).

Na compreensão de Walsh (2001 *apud* OLIVEIRA, 2011), muitas políticas públicas educacionais na América Latina se utilizam apenas nominalmente dos termos interculturalidade e multiculturalismo, incorporando demandas e discursos subalternizados pelo ocidente, dentro do aparato estatal em que o padrão epistemológico eurocêntrico e colonial continua hegemônico.

Como revelado no início deste tópico, no âmbito desta pesquisa o enfoque no conceito de etnodesenvolvimento se impõe paralelamente ao estudo das políticas públicas, notadamente pelo elemento étnico que lhe é peculiar. Ao tratar sobre a educação indígena, Paredes (1996) exprime ser revelante que os grupos indígenas reclamem a estruturação e execução de políticas públicas adequadas à sua realidade, sob pena de persistirem as agressões à identidade dos índios no Brasil, não apenas quanto ao viés fundiário, mas também por via dos serviços educativos (um tipo de agressão mais sutil).

Quanto à temática do etnodesenvolvimento, Oliveira (2006) o identifica com um novo modelo de desenvolvimento, caracterizado pela necessária negociação entre as partes interessadas, a saber, a comunidade-alvo de mudança induzida e a equipe representante do Estado-Nação. Apesar de envolver preponderantemente o aspecto econômico, diz que tal desenvolvimento não significa que a comunidade indígena abdique de outras reivindicações e lute por elas. A elevação dos níveis de alfabetização, por exemplo, é responsável pelo surgimento de uma elite indígena, ávida não apenas por ganhos materiais, mas também pelo pleno exercício da cidadania (vetor que conduzirá à sua respeitabilidade e ao resgate de seus valores e de suas formas de ver o mundo).

Para se desenvolver o humano, é necessária a criação de oportunidades sociais para expandir as capacidades humanas e a qualidade de vida (mesmo com renda relativamente baixa, um país que garante serviços de saúde e educação a todos pode obter resultados notáveis da duração e qualidade de vida de sua população). (SEN, 2000).

Na medida em que os povos indígenas se aprofundam nas relações gregárias com a sociedade nacional, interferem mais ativamente na dinâmica sociopolítica da intermediação, por meio da fundação de entidades e associações, com a elaboração de projetos (econômicos, educacionais, políticos) e a participação na vida social como produtores e consumidores, eleitores e políticos, imiscuindo-se nos cargos públicos e influenciando a máquina estatal. Ainda segundo o autor, a exemplo de todas as sociedades, as indígenas são mutantes, e suas dinâmicas sociais “internas” se reproduzem como parte de um campo social mais amplo, mantendo suas diferenças no terreno da história cultural e externadas por via da identidade étnica. (ARRUDA, 2002).

Reavendo a importância das práticas históricas no âmbito das comunidades indígenas, Batalla (1995, p. 467) fornece o conceito de etnodesenvolvimento com o qual se comunga nesta tese, definindo-o como o exercício da capacidade social de um povo “[...] *para construir su futuro, aprovechando para ello las enseñanzas de su experiencia histórica y los recursos reales y potenciales de su cultura, de acuerdo com un proyecto que se defina según sus propios valores y aspiraciones [...]*”.

Stavenhagen (1985, p. 40-52), precursor do conceito de etnodesenvolvimento (utilizado em contraposição aos de etnocídio e etnocracia),

assevera que o pensamento desenvolvimentista atrelado à concepção e execução de políticas públicas não pode descurar da questão étnica (ou etnicidade), considerando-a, como sempre fez, uma variável exógena, como fazia a economia do desenvolvimento, que a tinha na conta de um obstáculo à modernização. Na América Latina, sendo a maioria dos índios camponeses pobres, estariam sujeitos a dupla opressão: como índios colonizados e como camponeses explorados (não se podendo negar sua identidade étnica e sua posição na estrutura de classes), impondo-se uma revisão das políticas governamentais 'indigenistas' adotadas pela maioria dos governos, fomentada pela ascensão de movimentos sociais indígenas, que reafirmam seus valores culturais e reivindicam a posição dos índios na estrutura social. Assim anota Stavenhagen:

Proponho que o etnodesenvolvimento, isto é, o desenvolvimento de grupos étnicos no interior de sociedades mais amplas, deva tornar-se a principal questão da reflexão sobre o desenvolvimento, tanto teórica quanto praticamente. Não existe processo evolutivo unilinear inequívoco que conduza da existência de uma multiplicidade de grupos étnicos a uma única cultura mundial, assim como não existe evolução unilinear de uma sociedade subdesenvolvida a uma desenvolvida. (...) Uma crítica mais perniciosa sugere que a ideia de etnodesenvolvimento tenderia a isolar os grupos étnicos das correntes culturais principais, para 'mantê-los subdesenvolvidos'. Argumentar-se-ia que o etnodesenvolvimento poderia ser usado como pretexto para manter a segregação e a opressão cultural, recusando a possibilidade de 'integração nacional', e reforçando, de fato, a posição da etnocracia dirigente. Um exemplo extremo desta abordagem poderia ser o *apartheid* e o chamado 'desenvolvimento separado' do território bantu (eufemisticamente chamado de 'terra natal'), na África do Sul. No entanto, esta crítica é completamente infundada, pois o etnodesenvolvimento é concebido como um processo dinâmico e criativo que, mais do que limitá-las, pode liberar energias coletivas para o seu desenvolvimento. E, afinal de contas, a corrente cultural principal não passa de uma confluência de múltiplas correntes separadas. E se estas correntes separadas não puderem crescer, a corrente principal acabará por secar. (1985, p. 40-52).

Não se pode mensurar o grau de desenvolvimento social com base na monótona repetição de padrões preestabelecidos, pois cada sociedade investe em determinados aspectos da vida social com base em sua cultura, conduzindo ao raciocínio de que é difícil cotejar o nível de evolução de algumas sociedades. Assim, é equivocada a histórica comparação da sociedade brasileira com as organizações indígenas, qualificando-as como atrasadas, mormente pela ignorância que esse pensamento conduz, sobretudo em relação à consciência que tais comunidades têm

do equilíbrio e esgotabilidade dos recursos ambientais e do estilo de vida que desfrutam, com distintas relações pessoais. (JUNQUEIRA, 1999).

Quando o artigo 3º, inciso II, da CF/88 (BRASIL, 1988) prevê o desenvolvimento nacional como um dos objetivos da República Federativa do Brasil, o faz impondo ao Poder Público de todas as dimensões federativas que não subestime, nem muito menos hostilize as comunidades indígenas brasileiras, devendo, ao contrário, tirar proveito delas para diversificar o potencial econômico-cultural dos seus territórios. Logo, o desenvolvimento que se fizer sem ou contra os índios, ali onde eles se encontrarem instalados por modo tradicional, na atual quadra constitucional, desrespeita a norma em epígrafe, assecuratória de um tipo de desenvolvimento tão ecologicamente equilibrado quanto humanizado e culturalmente diversificado, de modo a incorporar a realidade indígena.⁷

Promovendo uma reflexão sobre o conceito de progresso e seus reflexos no âmbito da educação e da cultura, Dupas (2007, p. 73-89) expressa que o legado de passivos de guerras, miséria e danos ambientais, deixado pelo século XX, despertou a seguinte indagação: “o modelo capitalista ocidental de desenvolvimento nos fez mais sensatos e felizes? Ou podemos atribuir parte de nossa infelicidade à maneira como utilizamos os conhecimentos que possuímos?” Para o autor, a ausência de reflexão sobre a moderna concepção de progresso poderá nos conduzir à ruptura de humanidade em detrimento da autossobrevivência como cultura e espécie.

Em Roraima, todas as organizações indígenas anunciam o *desenvolvimento* entre seus princípios. Ocorre que não apenas elas, mas também os governos nas três esferas de poder e vários outros setores sociais, envolvendo projetos econômicos, sociais, educacionais, de saúde e de assistência, além da utilização dos recursos financeiros e naturais, com a utilização geopolítica da fronteira internacional *etc.* Assim, vê-se que o conceito de “desenvolvimento” não se refere à ideia evolucionista de superação (ínsita à concepção histórica ocidental de progresso), mas se transformou a si mesmo num elemento de consumo, uma promessa de melhorias e, por vezes, uma ferramenta de alienação (“iludindo e

⁷ BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Petição 3388/RR** - [PET 3388/RR]. 2009. Relator: BRITTO, Carlos Ayres [Ministro]. Requerente: BOTELHO NETO, Augusto Affonso. Disponível em: <<http://www.agu.gov.br/page/download/index/id/1563215>>. Acesso em: 16 fev 2010.

mantendo as dinâmicas de dominação, tanto sobre a população indígena, quanto sobre o resto da sociedade”). (REPETTO, 2008).

Na esteira da Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas (ONU, 2008, p. 04),

convencida de que o controle, pelos povos indígenas, dos acontecimentos que os afetam e as suas terras, territórios e recursos, lhes permitirá manter e reforçar suas instituições, culturas e tradições e promover seu desenvolvimento de acordo com suas aspirações e necessidades

O Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004 (BRASIL, 2004) - (que promulgou a Convenção nº 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais), prevê a obrigação do Estado de fomentar o etnodesenvolvimento por intermédio de políticas públicas catalizadoras da interação dos índios com os não índios.

A propósito, são documentos normativos internacionais sobre a minoria indígena: as “Convenções da OIT sobre o Recrutamento de Trabalhadores Indígenas de 1936; sobre os Contratos de Trabalho das Comunidades Indígenas, de 1947 [...]” (MELO FILHO, 2004, P. 251); sobre a População Indígena e Tribais, de 1957 (OIT, 1957); sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes, de 1989 (OIT, 2011); a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas Pertencentes a Minorias Nacionais ou Étnicas, Religiosas ou Linguísticas, de 1992 (ONU, 1992); e a Carta Europeia sobre Minorias Linguísticas, de 1992 (CE, 1992).

A Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas (ONU, 2008) prevê, ainda, que os governos deverão assumir a responsabilidade de desenvolver, com a participação dos povos interessados, uma ação coordenada e sistemática, com medidas que assegurem a isonomia no gozo dos direitos que as leis nacionais outorgam aos não índios; que promovam a efetividade dos seus direitos sociais, econômicos e culturais, atentas à sua identidade étnica, eliminando as diferenças socioeconômicas com os demais membros da comunidade nacional, de maneira a proteger os direitos desses povos e a garantir o respeito pela sua integridade.

Para tanto, prescreve o referido estatuto que os povos interessados deverão ter o direito de escolher suas prioridades quanto ao processo de desenvolvimento, e de controlar, na medida do possível, o próprio desenvolvimento econômico (com enfoque na melhoria das condições de vida, de trabalho e do nível

de saúde e educação), social e cultural, participando da formulação, aplicação e avaliação dos planos e programas de desenvolvimento nacional e regional suscetíveis de afetá-los diretamente. Há a expressa recomendação para que os governos fomentem “[...] estudos junto aos povos interessados com o objetivo de se avaliar a incidência social, espiritual e cultural e sobre o meio ambiente que as atividades de desenvolvimento, previstas, possam ter sobre esses povos.”. (BRASIL, 2004). O reconhecimento jurídico é importante, mas não encerra a agenda inclusiva dos povos indígenas, devendo ser acompanhado, por exemplo, de dotações orçamentárias para a realização das disposições constitucionais específicas:

As áreas em questão abrangem educação e cultura, promoção da própria língua, que inclui o ensino gramatical da mesma e de sua literatura, acesso a tudo que as investigações proporcionam sobre seu antigo legado cultural, comunicações que não prejudiquem, mas fortaleçam sua identidade, exercício e salvaguarda de direitos humanos (individuais, sociais e étnicos), distribuição de justiça, economia, ocupação e posse da terra, transferência de tecnologias *etc.* (LÉON-PORTILLA, 1995, p. 39).

Em Roraima, no ano de 2009, o Governo Federal destinou R\$ 24,1 milhões para o Território da Cidadania na TIRSS (que alberga os Municípios de Bonfim, Normandia, Uiramutã e Pacaraima), com o objetivo de fomentar ações de apoio a atividades produtivas, de cidadania e desenvolvimento social e qualificação da infraestrutura, incluindo as políticas públicas na área da EEI. O Colegiado do Território TIRSS, e São Marcos, conta com a participação de 36 instituições indígenas e públicas, que se reúnem periodicamente e estão voltadas à elaboração de planos de etnodesenvolvimento.⁸

Superada a etapa jurídica de demarcação e homologação da TIRSS, a próxima fase para a consecução do objetivo de discussão e execução das políticas públicas tendentes a promover o etnodesenvolvimento da região é a reunião do Estado (em suas diversas esferas), das lideranças indígenas e, inclusive, de seus

⁸ O Programa Território da Cidadania funciona com: 1. Ações do Governo Federal - onde os Ministérios (22 ministérios) e órgão do Governo Federal apresentam o conjunto de ações (180 ações este ano) previstas para o território da Cidadania. Esta Matriz de Ações contém dados descritivos e metas físicas e financeiras territorializadas; 2. Participação e Integração – onde a Matriz de Ações é levada ao Colegiado Territorial, composto pelos governos Federal, Estadual e Municipal e a Sociedade Civil. Durante o Debate Territorial, a Matriz é avaliada e são indicadas demandas e/ou prioridades; 3. Execução e Controle – Onde a Matriz de Ações, com ajustes e complementações, é detalhada. O resultado é o Plano de Execução, que pode se acompanhado através do Portal da Cidadania. Disponível em: <<http://www.territoriosdacidadania.gov.br/dotlrn/clubs/territoriosrurais/one-community>>. Acesso em: 15 abr 2013.

históricos antagonistas, cujos interesses políticos são, em grande medida, inconciliáveis.

A seguir se colaciona um mapa etnopolítico com o objetivo de melhor situar geograficamente o leitor, destacando a incontestável relevância territorial da TIRSS, situada no nordeste do Estado de Roraima e abrangendo a quase totalidade de três municípios, situada numa região de tríplice fronteira:

Imagem 2 – Mapa da região de tríplice fronteira.



Fonte: Governo do Estado de Roraima.

3 A RELAÇÃO ENTRE AS DISPUTAS FUNDIÁRIAS E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM RORAIMA

3.1 APONTAMENTOS SOBRE O INDIGENISMO NO BRASIL

Traçados alguns conceitos fundamentais ao desenvolvimento da tese no capítulo anterior (como cultura, identidade sincrética, política pública e etnodesenvolvimento) - a par da digressão histórica sobre a legislação indigenista em meio aos conflitos políticos - neste capítulo, a pesquisa aprofundará a noção de indigenismo e os reflexos da ação estatal na relação entre as disputas fundiárias e a EEI em Roraima. Com isso, pretende-se qualificar a importância da terra⁹ no inventário cultural dos povos indígenas, com enfoque no recorte espacial proposto, que é a TIRSS.

Sendo assim, é didático lembrar o fato de que, na formação da ideologia da nacionalidade brasileira, o índio sempre exerceu importante influência. Esse aspecto está na origem do caráter ambíguo, mesmo contraditório, da política indigenista brasileira, já que ao tempo em que o índio era reconhecido como fazendo parte do País (oficialmente falando) foi, durante muitos anos, ignorado. Experimenta-se uma espécie de “esquizofrenia” em que, simbolicamente, destruir o índio seria o mesmo que destruir a nós mesmos. Não à toa, essa ambiguidade do Brasil em sua busca de identidade explicaria, em parte, o fato de o País, após a independência, não ter encampado declaradamente uma política de extermínio, como houve em outros países da América. (ROCHA, 2003).

À medida que a Europa produzia ideias científicas justificando seu êxito e expansionismo, paulatinamente elas foram importadas, criando desconforto para os intelectuais brasileiros. Assim, no decorrer do século XIX, novas ideias (baseadas no prestígio das Ciências Naturais) foram importadas e reelaboradas pelas nossas elites intelectuais, justificando a superioridade econômica e política da Europa em razão de hereditariedade e do meio físico favorável, abrindo um flanco também ao evolucionismo. Elaborado na Europa em meados do século XIX (em versões variadas) propunham-se, dentre outros postulados, que o simples (povos primitivos)

⁹ Não à toa, lê-se no documento final da 34ª Assembleia Geral dos Povos Indígenas de Roraima, realizada na TIRSS no ano de 2005, que “a escola, além de contribuir com a solução concreta dos desafios que enfrentamos na economia, saúde, meio ambiente, deve estar plenamente engajada na luta política pelos nossos direitos, sobretudo a terra”. (AGPIR, 2005, documento eletrônico).

evolui para o mais complexo (sociedades ocidentais civilizadas). Politicamente, tal formulação teórica amparou a legitimação da hegemonia do mundo ocidental e o neocolonialismo, com a ideia de superioridade da civilização europeia.

Foi desde a segunda metade do século XIX que o evolucionismo qualificou os indígenas e outros povos não ocidentais como primitivos. Rompida a barreira do século XX (e por influência dos positivistas) “[...] outra variante ainda desse mesmo ideário seria a crença na inexorabilidade do ‘progresso’ e no fim das sociedades indígenas [...]”. (CUNHA, 1992, p. 60).

Paralelamente ao desenvolvimento das ideias evolucionistas, inculcou-se uma imagem subalterna do índio como um ser de humanidade questionável, certamente em *status* inferior aos indivíduos identificados com o padrão de civilização europeu. Não à toa, esclarece Herzfeld (2008, p. 108) que a nação é forjada na ideologia romântica como ente natural que só alcança a autodeterminação plena pela condição de Estado político, privilegiando o arbítrio, “[...] em que se confunde o significante com o significado, e os símbolos naturais do estado nacional com a própria natureza [...]”. Complementa, dizendo que, em muitas sociedades, os estranhos são considerados menos humanos do que os locais.

Ocorre que a aceitação pura e irrestrita das teorias evolucionistas trazia um problema prático para os intelectuais brasileiros, pois iria levá-los a analisar a evolução histórica do Brasil pelo seu estágio civilizatório, segundo o qual esse país se encontra em um degrau definido como inferior. Logo, paralelamente à formulação ideológica do Brasil como resultante da fusão harmoniosa de três raças, fez-se outra concepção muito importante para a política indigenista durante o período populista: a de que os índios estavam fadados a desaparecer em face do “desenvolvimento” inexorável da civilização. (ROCHA, 2003).

Se, durante o Império, liberalismo e romantismo serviram de esteio ideológico para a política indigenista, concretizada pelo binômio civilização-catequese, com a proclamação da República, o evolucionismo (até os anos 1930) e o nacional-desenvolvimentismo (no período pós-1930), foram os pilares da ação indigenista do Estado Brasileiro, concretizada, inicialmente, pela “proteção fraternal”, e posteriormente, pelo “integracionismo harmonioso”. Funari (2011) relembra que o nacionalismo da década de 1930 e do início dos anos 1940 expandiu o sistema de ensino básico no Brasil, mediante a reapropriação da figura dos índios pelos Estados nacionais, em particular no Continente Americano.

Pensando no contexto amazônico, Mubarac Sobrinho (2011) esclarece ser um equívoco tratar as culturas indígenas como homogêneas e herméticas, engendrando uma concepção naturalizada de cultura que redundava na representação do senso comum sobre o índio como um indivíduo que vive na selva, utilizando-se de técnicas rudimentares e inserindo-se em instituições primitivas, concepção esta que habita o imaginário das manifestações artísticas, dos estatutos legais, da política indigenista e dos mecanismos oficiais de proteção e assistência aos índios.

Há de se ter em conta, entretanto, o fato de que no México foi se desenvolvendo um conceito de indigenismo, no contexto do movimento intelectual nacionalista, caracterizando-se pela defesa e valorização das populações indígenas de um Estado, região *etc.* Seu marco histórico foi o I Congresso Indigenista Interamericano, realizado em 1940, na cidade de Patzcuaro, oportunidade em que se exprimiram princípios e metas a serem executadas nas políticas públicas estatais.

Acerca da teoria do indigenismo, Favre (1972, p. 53) o define como “[...] uma corrente de pensamento e ideias que se organiza e se desenvolve em torno da imagem do índio, se apresenta como uma interrogação da indianidade por parte dos não índios em função de preocupações e finalidades próprias deles [...]”. Para Aubry (1982, p. 15), “[...] o indigenismo não é senão uma resposta do sistema à indagação: Por que os países pluriétnicos estão atrasados?”. A resposta identifica o indígena como um freio ao desenvolvimento, ou seja, para o citado autor, em vez de questionar a sociedade global e seu modelo de desenvolvimento, deprecia-se a cultura indígena.

Marroquín (1972) entende o indigenismo como a política anunciada pelos Estados para atender e resolver os problemas que confrontam as populações indígenas com o objetivo de integrá-las à nacionalidade correspondente, conceituação com a qual se comunga nesta pesquisa desde que se volte o olhar sobre a atuação do governo do Brasil até a década de 1970 (quando paulatinamente começa a se organizar o movimento indígena).

Esclarecendo que no Brasil, desde o século XVI, existem inúmeros instrumentos legais (constantemente em legislações portuguesas, envolvendo cartas régias, alvarás, regimentos *etc.*) que definem e propõem uma política para os índios, baseados na discussão da legitimidade (ou não) do seu direito ao domínio e soberania de suas terras, Montanari Junior (2013) denomina de política indigenista as iniciativas formuladas pelas esferas estatais acerca das populações indígenas,

sendo orientada pelo indigenismo (rol de princípios estabelecidos desde o contato dos povos indígenas com a sociedade nacional). Na perspectiva do autor, política indigenista e indigenismo são categorias históricas, noções empregadas essencialmente no século XX.

Conforme pensa Gomes (2012a, p. 10-11), a política de genocídio dos povos indígenas no Brasil, aliada à política de branqueamento da população afrodescendente, ensejou uma narrativa nacional em que se procurou forjar a imagem de um país que se queria “[...] todo branco e católico [...]”, ideologia até hoje muito presente no imaginário social. Note-se, ainda, uma ambiguidade (própria de como o racismo se expressa no Brasil) na constituição da imagem dos indígenas nos livros didáticos, “[...] festejado e ao mesmo tempo negado [...]”.

Como evoca Repetto (2008), não é correto reduzir a noção de indigenismo e políticas indígenas aos aparelhos estatais formais, já que a Igreja Católica, mesmo sem compor a estrutura estatal formal, alavancava a estratégia oficial de aldeamento dos índios e criação de escolas e internatos (acabando por “integrar” os índios ao contexto “cultural” da sociedade nacional e buscando dirigir o seu processo histórico). Assim, a despeito dos conflitos ideológicos entre a Igreja e o Estado no decurso dos séculos XIX e XX, é certo que a Igreja sempre manteve ações direcionadas para as populações indígenas.

Dissertando sobre a crise do indigenismo, a politização da identidade e o movimento indígena, Oliveira (1988, p. 23) acentua que a atuação do Estado brasileiro desempenhou – com maior frequência do que seus críticos poderiam imaginar e com menos eficiência que seus defensores gostariam de acreditar – indiscutível papel de defensor das terras indígenas e da integridade física de seus primitivos ocupantes. Não existindo um eficaz diálogo entre o órgão federal (tanto SPI como FUNAI) e as lideranças indígenas locais (uma vez que não havia até então lideranças nacionais), pode-se dizer que a política indigenista executada na época se caracterizou como monólogo: “[...] o saber do ‘homem branco’ que, amparado ou não na antropologia, bastava-se a si mesmo [...]”.

A mobilização das lideranças indígenas feita pela Igreja Católica ficou nítida a partir dos anos 1970, por meio da criação do CIMI, se contrapunha às mudanças que ocorriam no indigenismo governamental, com a instalação no País do regime autoritário. Substituiu-se como aliado do índio o Estado (antes, portador de uma ideologia rondoniana) pela Igreja, particularmente o seu setor progressista

representado pela CNBB e pelo CIMI (OLIVEIRA, 1988). A propósito, Gomes (2012, p. 281) acrescenta que o movimento indígena não se desenvolveria sozinho, por conta própria, no contexto político do Brasil, inserindo-se e dialogando com outros setores na luta da sociedade brasileira pela ampliação da democracia política e social.

Na visão de Rebolledo (1996, p. 40), os teóricos do indigenismo oficial que haviam assegurado a assimilação do indígena pela sociedade nacional e o arrefecimento das peculiaridades étnicas, assistem agora a uma realidade completamente diferente, haja vista que “[...] *la diversidad cultural y lingüística de la nación con la presencia de las etnias indígenas, constituyen ahora un fenómeno duradero en las sociedades modernas [...]*”. Para o autor, é relevante que os professores indígenas bilíngues se conscientizem da reprodução e persistência das diferenças étnicas e linguísticas nos processos de escolarização.

Atento à necessidade de uma escola que valorize o conhecimento particular das comunidades indígenas, e que não sirva tão-somente para legitimar a imposição de uma cultura que lhes é estranha, Paredes (1996, 16-17) cita que “[...] uma educação indígena sem professores capacitados e sem ideias claras de interculturalidade e bilinguismo será uma educação e uma escola que não responde às necessidades sociais, culturais e políticas dos índios [...]

Para Oliveira (1988, p. 27-28), a articulação política dos indígenas tem algumas particularidades em relação aos demais movimentos sociais, como o fato de não obstante ter nascido nas “[...] áreas de fricção interétnica [...]” ou nas “[...] regiões de refúgio [...]”, atuar com maior repercussão em metrópoles onde ficam suas maiores lideranças nacionais, como São Paulo e Brasília. Além disso, a necessidade de diálogo simultâneo entre as lideranças locais e regionais (nacionalmente dispersas) e os três poderes do Estado impôs às lideranças nacionais uma relação instável entre as demandas de seus liderados e o indispensável apoio da sociedade civil (impulsionado por uma “mentalidade romântica” e conquistado no caudal dos movimentos sociais intensificados durante o período autoritário do regime, com a mobilização do CIMI, da OAB etc.), tornando audível a voz indígena.

De outro lado, Oliveira (1988, p. 28) também aponta duas características similares entre os motos indígenas e as demais bandeiras sociais, como sua natureza voluntarística (engendrada numa espécie de “corpo a corpo” entre seus

membros), criando uma simbiose entre a sociedade mobilizável e as autoridades localizadas, particularmente no Congresso Nacional; e o “[...] fortalecimento da auto-identidade grupal, tornando-a o núcleo simbólico de aglutinamento dos participantes orgânicos do movimento social e referência inconfundível para seus aliados [...]”.

Em contraposição ao conceito de indigenismo, denomina-se de *indianismo* o movimento ideológico e político que enuncia como vetor principal a redenção do indígena, sendo de notar que não somente sob a perspectiva individual, “[...] sino para liberar al indio en tanto miembro de la civilización indígena, de esa civilización que pervive en la memoria colectiva de los grupos indígenas y no ha sido aniquilada, pues al contrario, espera pacientemente el momento de su liberación.” (SOLANO, 2003, p. 122)

Vale destacar que o reflexo dessa organização do movimento indígena e da interlocução com a sociedade não indígena demonstra em relação às demandas educacionais não somente o objetivo de um processo escolar intercultural só para si e para as suas escolas, mas também de modificações na educação escolar da sociedade não indígena, “[...] aspirando que suas histórias e suas culturas sejam ensinadas ou ressignificadas no seio dessas instituições [...]”. (BERGAMASCHI, 2012, p. 55).

3.2 A TERRA COMO MOTE DAS DISPUTAS POLÍTICAS

A justificativa para a discussão da terra como mote das disputas políticas no tópico sob relatório se justifica pela necessidade de aprofundamento de uma das hipóteses veiculadas nesta tese, identificada com a circunstância política de as organizações indígenas em Roraima terem sido obrigadas a envidar todos os esforços nas últimas décadas pela garantia da posse da TIRSS, muitas vezes em desfavor dos interesses encampados pelo Governo estadual, fazendo com que o amadurecimento sobre os processos de escolarização baseados em uma lógica intercultural fossem retardados (raciocínio ainda passível de confirmação ao longo da pesquisa).

Sendo assim, antes de tangenciar a discussão sobre a demarcação e homologação da TIRSS e dos conflitos políticos que lhes eram inerentes, didático se mostra trazer à colação alguns elementos teóricos inaugurais ao mencionado debate, sendo de esclarecer, neste azo, que o objetivo de imposição da cultura

européia é o fato mais dominante e rico de consequências nas origens da sociedade brasileira, cuja absorção de novas formas de convívio, instituições e ideias, muitas vezes, se deu em um ambiente recorrentemente desfavorável e hostil (HOLANDA, 1995).

Ao tratar dos fundamentos econômicos da ocupação territorial do Brasil, Furtado (2007) esclarece que o início da ocupação econômica do Território Brasileiro foi deflagrado pela pressão política exercida pelas demais nações europeias sobre os países ibéricos (com base no princípio de que estes não tinham direito senão àquelas terras que houvessem efetivamente ocupado). Assim, quando, por motivos religiosos, mas com apoio estatal, os franceses organizaram a primeira expedição para criar uma colônia de povoamento nas novas terras (a primeira de povoamento do Continente, registre-se), a costa setentrional do Brasil ficou visada, motivando os portugueses ao esforço para ocupá-las permanentemente, promovendo uma utilização econômica capaz de cobrir os gastos de defesa dessas terras e distinta da fácil extração de metais preciosos. Iniciou-se a exploração agrícola das terras brasileiras, transformando a América de simples empresa espoliativa e extrativa (idêntica ao empreendimento na costa da África e nas Índias Orientais), em parte integrante da economia reprodutiva da Europa, com fluxo permanente de bens destinados ao mercado europeu.

Reconhecendo que os indígenas vêm desenvolvendo uma história de confrontos fundiários, Brand (2002) esclarece que, na qualidade de donos originários dos territórios, eles desenvolveram estratégias de luta específicas e definidas com origem tanto no seu arsenal de recursos culturais quanto no reconhecimento que tinham e têm do entorno regional, que se apropriou de seus territórios, explorando suas riquezas humanas e naturais e tentando impor-lhes uma cultura alienígena.

Sendo os indígenas refratários à ocupação dos seus territórios, à escravidão, à miscigenação, à missionação e a todas as tentativas de imposição de uma cultura que lhes era estranha, passaram a desenvolver, além da luta armada, diversos métodos de resistência, como as migrações, os surtos de profetismo, as fugas individuais ou o suicídio. À época da colonização, o interesse pela mão de obra indígena decorreu da construção de fortificações, acrescidas das exigências de fornecimento de mantimentos para a subsistência dos novos habitantes *etc.* (COUTO, 2011).

Em virtude de a imigração ter sido organizada numa base exploratória, os colonos não organizaram suas comunidades com a vocação para a produção visando ao consumo próprio, razão pela qual a escravidão demonstrou ser, desde o início, uma condição de sobrevivência para o colono europeu na nova terra, de modo que aqueles grupos de colonos desprovidos de capital ou assentados numa base geográfica inadequada foram impulsionados à captura dos homens da terra (no caso, a captura e o comércio de indígenas foram as primeiras atividades econômicas estáveis dos grupos de população não dedicados à indústria açucareira). (FURTADO, 2007).

Por ocasião do encontro dos colonizadores com um grande número de gêneros naturais aproveitáveis e utilizáveis no comércio, a atividade extrativista foi deflagrada, vislumbrando-se a colonização amazônica como sua base econômica, oportunidade em que tiveram a mão de obra relativamente facilitada em razão dos indígenas serem numerosos, de “[...] nível cultural baixo, facilmente se conformaram com o trabalho que deles se exigiam [...]” (PRADO JUNIOR, 1976, p. 69-70).

No concernente à contração econômica e expansão territorial brasileira, um fator decisivo na penetração econômica na bacia amazônica foi a reação dos jesuítas (responsáveis por uma incorporação mais racional das populações indígenas à economia da colônia, conservando-os em suas estruturas comunitárias e angariando sua cooperação voluntária) à exploração da mão de obra indígena promovida pelos colonos do norte que, paulatinamente, foram conhecendo melhor a floresta e suas potencialidades. Gradualmente, estabeleceu-se uma exploração florestal de forma extensiva, ligando pequenas comunidades disseminadas na imensa zona, independentemente da coerção, mas despertando o interesse e a sutil dependência do silvícola no pertinente à aquisição de novas mercadorias. (FURTADO, 2007).

Destacando o contexto do desenvolvimento da colonização da Amazônia, Darcy Ribeiro (1996, p. 36) exprimiu que neste empreendimento de “[...] devassamento da floresta tropical e de exploração de seus produtos, os índios foram aliciados desde a primeira hora, através de toda sorte de compulsões [...]”.

A história do índio no Brasil se confunde com a da ocupação do Território Brasileiro, cuja chave para compreensão é o latifúndio, sua formação e perpetuação, tendo a concentração da propriedade fundiária sido forjada no período colonial e se consolidado no século XIX. (ROCHA, 2003). A terra sempre foi o ponto central da

história das relações interétnicas dos povos indígenas do Brasil e os colonizadores, tendo se perpetuado como ponto de discórdia atualmente com a sociedade nacional. (ZANNONI, 1996).

As relações da Metrópole com os indígenas foram determinadas pelo projeto de dominação de seus territórios, da exploração da mão de obra nativa e das riquezas naturais ali existentes. A ocupação do território hoje conhecido como o Estado de Roraima (fronteira norte do Brasil, onde grupos de colonizadores europeus habitavam desde o século XVIII, de um lado voltada para Manaus e de outro para a região de tríplice fronteira) foi sendo organizada, pois, desde uma estratégia geopolítica cristalizada na construção de fortalezas militares e de aldeamentos para índios. Os aldeamentos eram patrocinados e mantidos por ordens religiosas comprometidas em domesticar os índios e em prepará-los para o trabalho, mediante processo educativo essencialmente religioso e etnocêntrico. Neste ambiente, é que as populações indígenas foram utilizadas para demarcar os limites dos territórios coloniais e nacionais. (FARAGE, 1991).

Paradoxalmente, porém, os mesmos aldeamentos indígenas que num dado momento histórico serviram de obstáculo ao avanço estrangeiro sobre o extremo norte do País, passaram a ser considerados entrave ao “desenvolvimento” da região, transformando-se gradualmente os grupos indígenas ali inseridos em declarados inimigos internos.

No contexto histórico e político de Roraima, os projetos de dominação sobre as populações e os territórios indígenas, tanto no período colonial (cuja exploração econômica se baseou na pecuária extensiva e na prática da grilagem das terras estatais que, na verdade, recobriam os territórios indígenas) quanto no período republicano, instauraram diversas instituições e categorias sociais para legitimar suas práticas: fazendas, retiros de gado, missões religiosas, escolas e internatos tornaram-se eficientes mecanismos de absorção, não apenas de mão de obra indígena, mas também de territórios, almas e cidadãos. (REPETTO, 2008).

Durante o período imperial, o resguardo da terra indígena circunscreveu-se à legislação infraconstitucional. Com o advento da República e de uma nova Constituição, novamente não se trouxe qualquer definição expressa referente ao tema. Vale destacar o fato de que as diretrizes constitucionais de 1891 (BRASIL, 1891), principalmente aquelas relativas às terras devolutas, trouxeram dificuldades para a definição de terras indígenas, já que a regulamentação daquelas influenciou

diretamente na política indigenista. A descentralização inaugurada com essa Constituição deixou aos Estados a decisão sobre a questão das terras devolutas e, na prática, transferiu-lhes o problema das terras indígenas. À época, “[...] não havia uma diferenciação entre terras devolutas e terras indígenas: estas estavam incluídas naquelas [...]”. (ROCHA, 2003, p. 152).

Pelo Decreto nº 5.484, de 27 de junho de 1928 (BRASIL, 1928), garantiu-se aos índios a posse de suas terras. O Decreto nº 736, de 6 de abril de 1936, encarregou o SPI de impedir que as terras indígenas fossem tratadas como devolutas, desfazendo, assim, a confusão criada pela Constituição de 1891 (BRASIL, 1891). Em termos constitucionais, somente com a Carta de 16 de julho de 1934, o problema das terras indígenas recebeu atenção, compatibilizando-se com a criação do SPI e as previsões do Código Civil de 1916 (BRASIL 1916). Tal cenário normativo manteve-se inalterado nas Constituições de 1937 e de 1946 (BRASIL 1937, 1946), ou seja, a questão das terras indígenas, no período em foco, circunscrevia-se ao direito à posse permanente e ao impedimento de serem alienadas pelos índios. (ROCHA, 2003).

Ao tratar sobre a educação como instrumento para justificar a exclusão dos povos indígenas, encobrendo as desigualdades e conflitos por via de um “[...] discurso civilizador [...]”, Novaro (2012, p. 98) exprime que, por meio dele, o nacionalismo veiculou um referencial de identificação coletiva, conferindo aos povos indígenas a legitimação em seu nome da espoliação de terras.

Ocorre que, em face do crescente protagonismo político dos povos indígenas nos processos de regularização fundiária, restou evidente a incomensurabilidade da importância do espaço físico territorial para as sociedades indígenas do Brasil como elemento de base para sua reprodução sociocultural.

O debate fundiário circunscrito e analisado tão-somente “[...] sob a ótica das ‘coisas’ mensuráveis e de fronteiras geodésicas, omite o conflito que se processa na dimensão mais essencial, política e existencial, das possibilidades de reprodução de relações socioculturais distintas [...]”, daí a dificuldade antropológica de limitar o território de uma determinada comunidade (segundo a imposição de critérios da sociedade nacional), desconsiderando-o como “[...] palco de todas as relações sociais, históricas e míticas [...]”. (ARRUDA, 2002, p. 144,145).

No raiar dos anos 1980, em Roraima, as lideranças indígenas apoiadas pela Igreja Católica (com influência de setores vinculados à Teologia da Libertação)

começaram a se organizar contra a administração populista do Governador do Território Federal, Ottomar de Souza Pinto (Brigadeiro), que fomentava a ocupação das terras indígenas (por meio de colônias agrícolas que redundaram na criação de seis municípios) por meio de imigração de outras regiões do País, sobretudo nordestinos (a maioria, maranhenses), em contrapartida do contato direto que mantinha com os índios, oferecendo-lhes dinheiro, tratores, sementes e presentes. (LIMA, 1996).

Segundo Repetto (2008, p. 124), “[...] o processo de surgimento das organizações indígenas e dos vários movimentos indígenas que se cruzam no campo político de Roraima, está fortemente ligado aos conflitos territoriais [...]”.

A propósito, pesquisando as 91 páginas do relatório do 1º Encontro de Educadores Indígenas no Território Federal de Roraima, especificamente em relação às alusões ao tema “disputas fundiárias”, veem-se as seguintes manifestações: “[...] para o Governo a questão indígena não é simples demarcação de terras, e sim uma questão de relacionamento entre seres humanos, que não deve levar a conflitos e sim a uma competição saudável [...]” [Secretário de Educação]; “[...] demarcação de terra pura e simplesmente não adianta, precisam de ajuda, de apoio [...]” [Professora Nieta Lindenberg Monte]; “[...] os índios devem se sentir povo, têm necessidade da terra e nós devemos dar condições para que eles sejam eles mesmos [...]” [Dom Aldo Mongiano]. (RORAIMA, 1986, *passim*). Em dado trecho do relatório, narrou-se a participação no evento do Administrador Regional da FUNAI, Antônio Vicente, e as discussões sobre o tema da demarcação de terras:

[...] discorrendo do geral para o particular, ou seja, do índio brasileiro para o índio de Roraima, foi o senhor Antônio Vicente chegando aos nossos problemas que se resumem em apenas um: demarcação de terras. Houve momentos que interpelado por um Tuxaua, o senhor Antonio Vicente, sensivelmente alterado, respondeu ao Tuxaua, explicando em nível de entendimento de qualquer ouvinte, a posição em que se encontra a administração regional e qual o limite da autoridade que ocupa a função de administrador. (RORAIMA, 1986, *passim*).

Nos idos da promulgação da CF/88 (BRASIL, 1988), a FUNAI (a despeito de tentar atuar na interface índio/regional, eliminando a exploração da terra e do trabalho indígena) assumia com frequência o papel de empresário e o padrão alienígena, substituindo a lógica da subsistência (tradicional nas comunidades tribais) pela lógica da acumulação (peculiar da sociedade capitalista envolvente).

Assim, ao professar que o índio somente poderia se “civilizar” pelo trabalho chamado produtivo, a Fundação projetava sobre as comunidades indígenas ideais desenvolvimentistas inerentes à sociedade nacional da época, olvidando que a ação indigenista, para ser independente e infensa à corrupção, não deveria produzir renda, particularmente quando deveria caber ao Estado arcar com o ônus financeiro da proteção e assistência, responsáveis pela situação dramática em que se encontram os índios do Brasil. (OLIVEIRA, 1988).

Uma consequência da evolução política dos povos indígenas, resultado de suas lutas e mobilizações, foi o tratamento que a CF/88 (BRASIL, 1988) deu, pela primeira vez na história do Brasil, ao reconhecimento do direito à diferença (art. 231), rompendo com o objetivo da assimilação, ao tempo em que lhes garantiu o usufruto exclusivo dos seus territórios ocupados por uso consuetudinário, definidos a partir de seus usos, costumes e tradições. (FUNARI, 2011).

Instaurada a nova ordem constitucional, depois de fortes pressões para expulsão dos garimpeiros da área Yanomami, estes migraram em massa para a TIRSS, afetando diretamente os Macuxis, Tauarepangs e Ingarikós. O auge da extração de ouro e diamantes nos garimpos localizados nas terras indígenas Yanomami e Raposa Serra do Sol, trouxe consigo um crescimento na demanda de gêneros de consumo, bem assim o conseqüente aumento de comércio e de invasões de terras. (BARBOSA, 1993).

Esta migração de garimpeiros, seguida de latifundiários (dentre os quais rizicultores), potencializou o conflito político na TIRSS, incrementado pela multiplicidade de etnias ali presentes (diferente do que se observava na área Yanomami), circunstância que ratifica uma das hipóteses desta pesquisa (a de que a existência de múltiplas etnias no espaço físico da TIRSS traduz-se num incremento ao desafio de promoção de uma educação escolar diferenciada, dadas as assimetrias políticas e o cenário multicultural que lhe são peculiares).

Para entender o significado de território como instrumento pedagógico diferenciado para a educação indígena, e não mero bem de produção ou como uma maneira de acumular riquezas, é necessário para respeitar as lutas desses povos em prol da demarcação das terras indígenas. (SILVEIRA; SILVEIRA, 2012).

Considerando a terra como geradora de valor, bem de capital que indubitavelmente o é na ordem nacional, o Estado não conseguia equacionar a questão indígena além desses limites, deixando de considerá-la espaço de origem,

sagrado e simbólico da identidade tribal, não compreendendo as dificuldades para mobilizar eficazmente o braço indígena. Não estaria o Estado empenhado na sua missão mais nobre, que seria dar autonomia para eles mesmos gerirem o seu destino, substituindo o arbítrio administrativo pela introdução de práticas diplomáticas a vigorarem normalmente nas relações entre o Estado e as comunidades. (OLIVEIRA, 1988).

Ao longo do conflito político que se observou na PET 3388/RR (BRASIL, 2009), em curso no STF, a União procedeu a um levantamento histórico da ocupação indígena na TIRSS, paralelamente à evolução legislativa sobre a questão, com o visio de demonstrar a tradicionalidade da ocupação, visando a transpor o desafio de demonstrar que não é o processo demarcatório que cria o direito à posse, já que este somente delimita a área indígena de ocupação tradicional.

3.3 TANGENCIANDO A DEMARCAÇÃO E HOMOLOGAÇÃO DA ÁREA

Consignado no tópico anterior o fato de que o debate fundiário adstrito aos aspectos geográficos é insuficiente para a compreensão da importância sociocultural que a terra (ponto central da história das relações interétnicas entre os índios do Brasil e os colonizadores) representa para as comunidades indígenas, avançar-se-á neste tópico no estudo sobre o processo de demarcação e homologação da TIRSS (sem pretensão de exaurir o tema, registre-se, vez que já amplamente debatido no meio acadêmico), onde se manifestou claramente a distensão política na região (com a definição dos seus agentes sociais), tangenciando-o de modo a fornecer a uma contextualização para a discussão do histórico e das perspectivas da educação escolar na área.

Feita princípio constitucional, a política de demarcação das terras indígenas se traduz no reconhecimento oficial (baseado em um direito originário, daí por que se diz que não criam terras indígenas, mas se reconhecem) da ancestralidade das terras e da sua reprodução social e cultural em prol dos povos indígenas. (REPETTO, 2008).

Na maioria dos casos, a regularização de uma terra indígena é lenta e complexa, hajam vistas as disputas fundiárias que se estabelecem com a sociedade nacional, quer pela compra fraudulenta de títulos de propriedade, quer pela invasão pura e simples, por conduto do genocídio e outras formas de violência. Em geral, a

regularização enseja morosas querelas judiciais, que dão tempo para que se estabeleçam situações de fato, tornando por demais difícil fazer valer o direito dos índios. (ROCHA, 2003).

A *territorialização* gerada pela política indigenista do século XX traduz um paradoxo, na medida em que intenta interromper a pretendida assimilação compulsória capitaneada pela cultura hegemônica, valendo-se, para tanto, de uma estratégia de incorporação territorial dessas populações etnicamente diferenciadas dentro do Estado-Nação (no caso brasileiro, administrar seria realizar a gestão do território, dividindo as comunidades indígenas em unidades geográficas menores e hierarquicamente relacionadas). A reorganização social deflagrada pela territorialização implicaria: “[...] 1) o estabelecimento de uma identidade étnica diferenciadora; 2) a criação de mecanismos políticos especializados; 3) a redefinição do controle social ambiental e 4) a revisão cultural e da relação com o passado [...]”. (OLIVEIRA, 1998, p. 55).

Há quem defenda o argumento de que a política governamental de demarcação de terras (mais do que atividade topográfica, cartográfica ou jurídica) se identifica com possibilidade de criar “[...] condições sociais para que surja dentro de um grupo étnico territorializado, uma forma de organização política capaz não só de promover a adequada administração dos recursos fundiários e ambientais, mas também de atualizar a própria cultura [...]”, agregada de novas experiências, sem embargo da reprodução de seu patrimônio cognitivo e da preservação de suas referências axiológicas pelos seus membros. (OLIVEIRA; IGLESIAS, 2001, p. 67).

O histórico de luta pela terra dos povos indígenas latino-americanos é capaz de pavimentar, concomitantemente, a valorização da sua língua e da sua cultura, derivando no interesse por uma educação diferenciada, na sua língua e que ensine aspectos da sua cultura. Neste sentido, a manutenção e a defesa da identidade de um povo passam pelo respeito à ocupação da terra, sem a qual a mesma pessoa e a mesma cultura se desequilibram e desarticulam. (PAREDES, 1996).

Antes da promulgação da CF/88 (BRASIL, 1988), as terras indígenas eram demarcadas com lastro no Estatuto do Índio (Título III, em seus artigos 17 a 25), cujas normas reconheciam a ocupação indígena da terra de acordo com os usos, costumes e tradições tribais; “independente de sua demarcação”; levando em consideração “[...] a situação atual de ocupação e o consenso histórico sobre a

antiguidade da ocupação [...]”, expressões jurídicas que através do fenômeno da mutação constitucional (que significa a possibilidade de uma nova compreensão do significado das normas através dos tempos), favoreceu não somente a demarcação das terras até então reconhecidas, como também fortaleceu as condições indígenas para sua continuidade histórica e sua permanência no Estado brasileiro (GOMES, 2012, p. 112).

A política pública de resguardar o direito dos índios à terra é um dos pontos mais discutíveis da ação indigenista do Estado brasileiro de 1930 a 1967. Do lado estatal, a questão das terras indígenas se exibiu como eminentemente jurídica, dividindo-se em áreas “reservadas” (aquelas onde o órgão tutor estabeleceu reserva) e “demarcadas” (aquelas ocupadas somente pelos índios, onde vivem imemorialmente, cujos direitos de ocupação estavam garantidos, ao menos teoricamente, nas Constituições de 1934, 1937 e 1946). Ocorre que a terra indígena não envolve uma simples questão jurídica, mas, antes de tudo, o habitat dos remanescentes das antigas populações indígenas. (ROCHA, 2003).

Inúmeras iniciativas foram engendradas com o fito de desencadear o processo de demarcação das áreas, sendo o início pela Lei Estadual nº 941, de 16 de outubro de 1917 (AMAZONAS, 1917), do Estado do Amazonas¹⁰. Apoiando a causa indígena e rompendo com as elites locais na década de 1970, a Diocese de Roraima (ligada à ideologia de Puebla e Medellín, depois do Concílio Vaticano II) passou a se interessar pela demarcação das terras, com projetos econômicos e políticos de autossustentação para esses povos. (VIEIRA, 2007).

A inclinação política da Igreja Católica em favor dos menos favorecidos se intensificou com a Teologia da Libertação na América Latina, utilizando-se das missas para o debate das desigualdades econômicas e sociais na região, contexto em que os grupos excluídos (onde estavam os indígenas) passaram a se organizar contra a pobreza e as injustiças sociais a que estavam sujeitos (MURRIETA, 2003).

O art. 65 do Estatuto do Índio determinou (BRASIL, 1973) ao Poder Executivo a demarcação das terras indígenas (ainda não demarcadas) no prazo de

¹⁰ Em 1917, o Marechal Rondon, ao visitar a região, deparou indígenas Macuxis e Jaricunas e recomendou que as terras compreendidas entre os rios Surumu e Cotingo, e as serras Mairary e Canapiáepim, localizadas no Município de Boa Vista do Rio Branco – à época, pertencente ao Estado do Amazonas – fossem a estes reservadas. Desse fato, resultou a edição da Lei nº 941, de 16 de outubro de 1917, por meio da qual o então Governador do Estado do Amazonas declarou como *posses immemoriaes* por ocupação primária, todas as terras possuídas à época pelos índios, e que hoje correspondem à TIRSS. (ALMEIDA, 2013, p. 133).

cinco anos. Fugindo, no entanto, aos propósitos desse quinquênio, o Governo Geisel decidiu acelerar a emancipação, visando a dividir as terras indígenas em lotes familiares ou individuais e permitir a sua venda. Após muitas manifestações, este projeto restou engavetado no Governo Figueiredo. (ZANNONI, 1996).

Ao tratar sobre o contexto histórico e político de Roraima em relação aos movimentos indígenas e os conflitos fundiários, Repetto (2008, p. 35) enuncia que “[...] as políticas oficiais adotaram o modelo de integração militar, pressionando as populações indígenas e impondo o modelo autoritário e desenvolvimentista dos interesses hegemônicos, clientelistas, e de ofensa à dignidade humana.”.

Por ocasião do “Curso de Indigenismo e a tomada de consciência”, realizado em 1978, organizado pela Diocese de Roraima, elaborou-se um documento denominado “Sobre a realidade indígena de Roraima”, em cujo conteúdo se estabeleciam orientações gerais da Prelazia local, reconhecendo a espoliação das terras e a consequente marginalização econômica e cultural dos povos indígenas do então Território Federal e, ainda, “[...] as omissões e os descuidos dos órgãos públicos, acerca da aplicação e ao Estatuto do Índio, que declara o direito de posse e usufruto total das terras tradicionalmente ocupadas pelos índios [...]”, incluindo a própria Igreja. (MONGIANO, 2010, p. 65).

Em 1977, a FUNAI havia instituído um grupo multidisciplinar para iniciar os estudos sobre o processo demarcatório, seguido de outro grupo em 1984 e mais dois outros grupos em 1988 e 1992. Esta última equipe concluiu que a ocupação da região pelos índios era imemorial, opinando pela demarcação imediata da área (“obrigação legal do Estado Brasileiro”) e concluindo que isso não afetaria negativamente a economia do Estado¹¹, nem traria efeitos sociais dramáticos, tendo dado a maior capacidade de adaptação dos não índios no deslocamento territorial iminente (não existindo nenhuma infraestrutura dentro da área indígena que demandasse uma quantia substancial de indenização). O estopim estava lançado.

¹¹ Segundo Almeida (2013, p. 137), na PET 3388/RR a União argumentou que, após pesquisa do IBGE, se verificou que a atividade rizicultora em Roraima rende R\$ 55.625,00 por ano, enquanto o PIB é de 3.176.611,00, ou seja, aquela corresponderia a apenas 1,75% do PIB. Revelou também que, segundo dados do Departamento de Estudos Econômicos e Sociais de Roraima, a agricultura, em conjunto com a pecuária, representariam apenas 3,8% do PIB, ao passo que a Administração Pública ficaria com 58,2%, dentre outras informações.

O artigo 231, §1º e §6º, da CF/88 (BRASIL, 1988) trouxe nova orientação sobre a questão fundiária indígena no Brasil¹², complementada pela Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas (ONU, 2008) (aprovada por ocasião da 107ª Sessão Plenária da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 13 de setembro de 2007), que em sua exposição de motivos foi expressa ao anunciar a preocupação com o fato de os povos indígenas “[...] terem sofrido injustiças históricas como resultado, entre outras coisas, da colonização e da subtração de suas terras, territórios e recursos, o que lhes tem impedido de exercer, em especial, seu direito ao desenvolvimento [...]”. (ONU, 2008, p. 3).

Desde a CF/88 (BRASIL, 1988), o procedimento de demarcação das terras indígenas tem sido modificado, sempre sob a iniciativa e prerrogativa da FUNAI, cabendo-lhe: receber e analisar o mérito das demandas indígenas; delimitar o perímetro da área junto com os índios interessados; publicar o relatório antropológico para fins de contestação por terceiros; contratar empresas de demarcação da área após o aval do Ministério da Justiça; colher as cadernetas de demarcação e fazer os mapas com limites para, ao final, aguardar as últimas averiguações e decisões do Ministério da Justiça e encaminhamento à Presidência da República para a homologação final. (GOMES, 2012a).

Nos últimos anos, observam-se inúmeros conflitos fundiários na TIRSS¹³, a par da gradual consolidação de fóruns e espaços para a participação de lideranças indígenas (sobretudo com o advento das Constituintes federal, em 1988, e estadual, em 1991). Acerca da mobilização social da época em torno da extração de minérios, com enfoque na TIRSS,

¹² Art. 231. 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. §1º São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições. (...) §6º São nulos e extintos, não produzindo efeitos jurídicos, os atos que tenham por objeto a ocupação, o domínio e a posse das terras a que se refere este artigo, ou a exploração das riquezas naturais do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes, ressalvado relevante interesse público da União, segundo o que dispuser lei complementar, não gerando a nulidade e a extinção direito a indenização ou a ações contra a União, salvo, na forma da lei, quanto às benfeitorias derivadas da ocupação de boa-fé. (BRASIL, 1988).

¹³ No período de 1987 a 1991 ocorreram embates motivados pelo surgimento de vilas (Uiramutã, Água Fria, Mutum e Socó) e pelas invasões de garimpeiros e de fazendeiros. Em 1987 os índios denunciaram supostas invasões de Newton Tavares, proprietário da Fazenda Guanabara, situada nas proximidades do Município de Normandia. (REPETTO, 2008, p. 127).

Um fator de peso decisivo na composição de forças constitutivas do jogo de interesses que se apresenta no cenário regional é o crescente e descomunal crescimento do contingente de garimpeiros operantes na área Raposa-Serra do Sol. Tal surto de garimpagem, talvez o último *boom* do ouro no Brasil, ocorreu em fins dos anos 80, inicialmente direcionado para a área Yanomami, próxima à fronteira com a Venezuela. Entretanto, a partir das operações realizadas pelo governo federal nos anos seguintes para a desintrusão da área Yanomami – então demarcada -, o fluxo dos garimpeiros, sob o incentivo do governo estadual, foi redirecionado no rumo inverso, para a área Raposa-Serra do Sol, junto à fronteira com a Guiana, sintomaticamente mais vulnerável por não se encontrar regularizada enquanto terra indígena. (...) Quando cheguei, em 1990, a Boa Vista, a pista do aeroporto estava tomada por centenas de pequenos aviões, na maior parte velhos monomotores, alguns, verdadeiras relíquias voadoras como um DC-3 e um helicóptero veterano da 2ª Guerra Mundial. Os poucos hotéis da cidade, tomados por empresários do garimpo, pilotos e mecânicos de aviação, estes últimos, quase todos, reservistas das forças armadas que, tendo aprendido o ofício no serviço militar, pediram baixa e vieram parar aí, atraídos pela expectativa de amealhar, com um soldo dez vezes maior, arriscando-se a fazer acrobacias aéreas em pousos e decolagens nas pistas clandestinas e lamacentas dos garimpos. (SANTILLI, 2001, p. 94-111).

A história da política indigenista junto às fronteiras remete às questões políticas e institucionais dentro e fora do Estado. A relação entre militares, índios e a fronteira é realçada em decorrência da própria atribuição institucional dos militares e pela evidente superposição entre as regiões onde se localizam alguns dos povos indígenas brasileiros e as terras situadas nos limites internacionais das fronteiras geopolíticas do País. (ROCHA, 2003).

A luta pela TIRSS não se encerrava no conflito de interesses da União, da aristocracia econômica e política roraimense e das organizações indígenas regionais e locais (principalmente o CIR), mas no “[...] enfrentamento demorado e às vezes violento entre usurpadores específicos de extensões variáveis de terras nos ‘lavrados’ e serras da região e um ou vários grupos locais de indígenas [...]” (FRANK, 2007, p. 9-10). A contínua expansão da fronteira de colonização do Território Nacional propiciou um choque de interesses (por vezes, não claramente definidos), próprio de um Estado multicultural e repleto de contradições.¹⁴

No curso do debate processual instaurado no âmbito do procedimento administrativo nº 0889/93 – FUNAI, o Governo estadual manifestou-se, em 08 de abril de 1996, contrário à demarcação das terras indígenas sugerida pelos técnicos

¹⁴ A par da promulgação da CF/88 (BRASIL, 1988) e à elevação normativa da proteção dos usos e tradições indígenas, ocorreram a transformação do Território Federal em Estado e a sucessiva mudança na correlação de forças, oportunidade em que os diversos grupos de interesse contrários à causa indígena elaboraram um novo discurso, passando gradualmente a afirmar que não eram contra a demarcação, apenas discutindo a forma como esta deveria ser realizada.

da Fundação, oportunidade em que suscitou a existência de vícios no relatório e vociferou contundente discurso desenvolvimentista refratário à causa indígena. Com o objetivo de descredenciar a tese da demarcação contínua da área, anexou um laudo com alusão às guerras tribais; à inexistência de dados demográficos oficiais; ao histórico de ocupação da terra (qualificando os Macuxis como totalmente integrados à sociedade nacional); às atividades produtivas (afirmando que a caça nas regiões de campo estava praticamente escassa e a pesca não era fundamental na alimentação); à relação dos índios com o meio ambiente (vociferando que praticavam queimadas); e à reprodução física e cultural da população (certificando que o equilíbrio epidemiológico entre os indígenas se dava pelo avançado grau de integração).

A recalcitrância do Governo estadual em reconhecer o direito das comunidades indígenas locais à posse da terra, forçando as organizações indígenas a envidarem todos os esforços políticos pela garantia da demarcação contínua da TIRSS, marginalizou as discussões em torno dos processos de escolarização indígena baseados em uma lógica intercultural, acabando por retardá-los, como se discutirá adiante.

No liminar do século passado, o sectarismo da noção de desenvolvimento encampada pelo Governo estadual (reduzido ao viés econômico) repercutia o discurso de algumas lideranças indígenas consigo alinhadas politicamente (no caso, a SODIURR) ao falar da temeridade de “[...] voltar a andar nus como os antigos e que deixariam de usar carros e estradas, dentre outras coisas da modernidade dos brancos [...]” (REPETTO, 2008, p. 92). Não é demais lembrar que o fato de muitas etnias virem morar nas cidades foi identificado como uma propensão de não conservação de sua condição étnica, renunciando à proteção já garantida pela legislação. (MUBARAC SOBRINHO, 2011).

Ao longo do processo, também do lado da União se revelou um alheamento conceitual sobre o conceito de interculturalidade¹⁵, mormente na elaboração dos quesitos da perícia antropológica no processo nº 2000.42.00.002293-8 (em que foi ré na ação ajuizada pela Comunidade Indígena do

¹⁵ Entendida nesta tese como algo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Um intercâmbio que se perfaz entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença. Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas, políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados.

Uiramutã, em curso na Seção Judiciária de Roraima). À indagação “qual o estágio de aculturação dos indígenas?”, respondeu o perito:

O problema para os próprios indígenas que essa visão tradicional traz é que lhes nega qualquer chance de sobrevivência enquanto povo frente às sociedades ocidentais que se instalaram na América. Escapar ou se isolar totalmente do contato com essas sociedades ocidentais não é possível e talvez nem desejado, mas as mudanças que esse contato produz faz com que sejam vistos dentro dessa perspectiva como menos índios, como caboclos, como civilizados; em outras palavras, mudança significa ‘perda’ da identidade étnica. Os Macuxi ou Ingarikó que vivem nas comunidades da TI Raposa Serra do Sol e que vestem roupas industrializadas, chinela havaiana e tem uma bicicleta não se sentem menos Macuxi ou Ingarikó por isso, nem menos Pemon ou Kapon. Eles talvez pareçam menos índios aos olhos de quem tem uma ideia preconcebida do que um índio é ou deve ser. A fonte dessa percepção não é os Macuxi ou Ingarikó, mas está em quem os vê como caboclos ou índios aculturados. Se cultura não é um objeto, uma entidade, não se pode perdê-la. Não se deixa de ser Macuxi, Ingarikó, Tauarepang ou Wapixana porque já não se usa as mesmas indumentárias no dia-a-dia que se usava há 20 ou 30 anos atrás ou porque já não decoram o corpo do mesmo jeito que gerações passadas faziam. Alguns aspectos do jeito de viver Macuxi mudaram com a colonização européia, como deve ter mudado muitas vezes antes de 1500. O que não mudou é o fato que eles são e se percebem como povo diferenciado dos demais. Essa é a essência da identidade étnica.

O acirramento político em torno da questão demarcatória em Roraima (por via dos grupos de pressão) era evidente, em especial com a manifestação de parlamentares polarizando as teses antagônicas que se impunham, visando manipular a opinião pública com a imposição de paradigmas e do condicionamento de comportamentos intencionados.

Segundo Farias Neto (2011), o manejo dos veículos de comunicação, além de servir para granjear apoio aos objetivos dos grupos de pressão pode ser feito não apenas pela propaganda, mas também pela promoção da simpatia popular, com a veiculação dos interesses do grupo, oportunamente, travestidos de interesses públicos associados ao bem comum, dando sustentação à legitimidade das suas pretensões.

Em 5 de abril de 2000, o periódico *Brasil Norte* (ANEXO G) publicou reportagem intitulada “Chico defende a invasão do Ministério da Justiça”, narrando a dificuldade dos indígenas por uma audiência no Ministério da Justiça e o apoio do deputado federal Chico Rodrigues à iniciativa de invasão do prédio pelos tuxauas: “O Deputado garantiu que se os líderes indígenas tomarem a iniciativa, vai apoiá-los, mesmo se tiver que burlar a segurança.”. (GOMES, 2000).

Poucos dias depois (em 11 de abril), no mesmo veículo de comunicação (ANEXO H), o senador Mozarildo Cavalcante (opositor político de Chico e alinhado ao Governo estadual da época) denunciou o financiamento de ONG's por entidades estrangeiras para defender a causa indígena e ambiental do Brasil, violando a soberania nacional com a "disseminação de um colonialismo moderno sem o uso da força, mas que, infelizmente, parece não ser visto pelo governo brasileiro, que tem silenciado diante dessa situação de extrema gravidade". (PERÔNICO, 2000).

A cobiça internacional sobre a Amazônia estava anunciada, digladiando-se os desenvolvimentistas e os ambientalistas, aqueles, ávidos por negócios rentáveis e carentes de supervisão (maiores responsáveis pelos danos ao meio ambiente); estes, por vezes radicais, defendendo serem intocáveis as áreas. Paralelamente, um segmento da comunidade internacional (cujas ideias, outrora esposadas apenas pelas cúpulas dirigentes, passaram a despertar manifestações nos cidadãos comuns, motivados pela mídia internacional, que sublimava a preservação e exagerava a omissão dos governos sul-americanos, pretensamente responsáveis pela devastação) pugnava pelo preservacionismo no Hemisfério Sul, olvidando de suas práticas predatórias ao meio ambiente. (PEREIRA, 2007).

Após décadas de estudos, editou-se a Portaria nº 534/2005 (do Ministério da Justiça) (BRASIL, 2005), e o Decreto Homologatório de 15 de abril de 2005 (BRASIL, 2005a) - da Presidência da República, que concluíram pela demarcação contínua da aludida área, destacando que o Parque Nacional do Monte Roraima é bem público da União submetido a regime jurídico de dupla afetação (ou seja, de superposição entre a área indispensável à segurança nacional e a área destinada à posse indígena). Desde então, foram ajuizadas diversas demandas (principalmente no Tribunal Regional Federal da 1ª Região) individuais e coletivas, objetivando a anulação do decreto homologatório.

Constatada a existência de potencial conflito confederativo no exame da matéria, além da necessidade de se pronunciar sobre a questão em um período de instabilidade aos órgãos de segurança encarregados da desintrusão dos não índios da área, o STF procedeu com o julgamento da PET 3388/RR (BRASIL, 2009)¹⁶ em 18 de março de 2009, ratificando a demarcação contínua e

¹⁶ Teve início como ação popular ajuizada na Justiça Federal de Roraima pelo senador Augusto Afonso Botelho Neto, assistido também pelo senador Francisco Mozarildo de Melo Cavalcanti, argumentando-se o desrespeito aos Decretos nº.s 22/91 e 1.775/96 (BRASIL, 1991a, 1996a) quanto à

[...] por fronteiras vivas ou abertas em seu interior, para que se forme um perfil coletivo e se afirme a autossuficiência econômica de toda uma comunidade usufrutuária, serviente da ideia cultural e econômica de abertura de horizontes.¹⁷

Tamanho foi a repercussão e de tal modo aprofundados os conflitos políticos envolvendo o processo judicial sobre a demarcação da TIRSS, que o Poder Executivo Federal resolveu utilizá-lo como paradigma pela Portaria nº 303 (BRASIL, 2012b), de 16 de julho de 2012 (que dispôs sobre a interpretação das salvaguardas institucionais às terras indígenas, conforme entendimento fixado pelo STF na Petição 3.888/RR).

Após pedido da FUNAI, a Portaria foi suspensa no dia 17 de setembro de 2012 (pela Portaria nº 415¹⁸) até a publicação do Acórdão pelo STF contendo as 19 condicionantes na homologação da TIRSS, ocorrida em 4 de fevereiro de 2014. Ato contínuo, em 7 de fevereiro de 2014, a AGU encaminhou à Consultoria-Geral da União e à Secretaria-Geral de Contencioso a análise da adequação do conteúdo da Portaria nº 303 (BRASIL, 2012b) aos termos do Acórdão proferido pelo STF.

Para De Paula e Vianna (2011), o que se percebeu foi que o tema da regularização das terras indígenas, a despeito de seu caráter administrativo de competência exclusiva de determinados órgãos do Poder Executivo (de modo que “quanto mais o processo caminha na hierarquia administrativa, mais ele ganha legitimidade jurídica e política, o que tende a diminuir a possibilidade de a demanda territorial indígena fracassar”), tem estado sujeita, cada vez mais, à ingerência das demais esferas (Legislativo e Judiciário), conforme se observa no rol das 19 condicionantes impostas pelo STF. (Passíveis de críticas por parte das lideranças indígenas de Roraima).

Em face das supostas inconstitucionalidades contidas na Portaria nº 303 (BRASIL, 2012b), lideranças indígenas promovem críticas contumazes à norma, também sob o pálio de que os parâmetros que a orientaram não podem ser aplicados indistintamente às demais áreas. A propósito, a Resolução nº 001/2012 da

não oitiva de todas as pessoas e entidades afetadas pela controvérsia, além da parcialidade do laudo antropológico que respaldou a demarcação.

¹⁷ BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Petição 3388/RR** - [PET 3388/RR]. 2009. Relator: BRITTO, Carlos Ayres [Ministro]. Requerente: BOTELHO NETO, Augusto Affonso. Disponível em: <<http://www.agu.gov.br/page/download/index/id/1563215>>. Acesso em: 16 fev 2010.

¹⁸ (BRASIL 2012a).

Comissão Nacional de Política Indigenista (BRASIL, 2012) (espaço de participação e diálogo entre diferentes órgãos do Governo Federal e os Povos Indígenas) recomendou a revogação da Portaria em epígrafe à AGU, por considerá-la atentatória à Convenção nº 169 da OIT. (OIT, 2011).

Doravante, superada a fase de retirada dos não índios da TIRSS, os dilemas que ora se mostram são talvez ainda mais difíceis de resolver, haja vista que, apesar de se reconhecer que a posse da terra é a primeira etapa para a autonomia indígena, outros obstáculos devem ser transpostos pelo Estado Democrático de Direito no afã de aperfeiçoar a gestão dos deslocamentos populacionais; a capacidade técnica atual para a execução do etnodesenvolvimento das populações ali inseridas e o papel dos Governos Estadual e Federal; dentre outros temas relacionados capazes de proporcionar a interação das culturas diferentes por meio de uma pretensa convivência dialógica.

Do ponto de vista da política governamental, demarcar uma terra indígena é o momento no qual o Estado anuncia seu projeto político em relação aos índios, projetando seu futuro pelas leis, representações sociais e projeções políticas. Ao afirmar que “assentar marcos, colocar placas e promover demarcações participativas são *meios*, ações instrumentais que materializam um projeto tanto de normatização das relações entre o Estado e os povos indígenas quanto de regulação das relações interétnicas”, Oliveira e Iglesias (2002, p. 65,68) destacam as recomendações gerais de uma agenda pós-demarcatória:

1) são absolutamente essenciais a ampliação e o aprofundamento das atividades abrangidas pelo componente 2 do Projeto Integrado de Proteção às Populações e Terras Indígenas da Amazônia Legal - PPTAL (Ações de Vigilância), pois aí reside a mais original contribuição do projeto, criando alternativas de fortalecimento indígena (*empowerment*) até então inexistentes nas políticas públicas vigentes; 2) é imprescindível que programas complementares, movidos por recursos orçamentários (saúde e educação) ou pela cooperação internacional (Projeto Demonstrativo dos Povos Indígenas - PDPI e Corredores Ecológicos), estructurem-se e consolidem suas operações, buscando atuar em sintonia com as iniciativas do PPTAL e beneficiar-se de sua experiência, inclusive atentando para a interessante rede de parcerias constituídas e mecanismos inovadores como a Comissão Paritária Consultiva (que por recomendação de seus membros deveria passar a ser também deliberativa), que contribuiu em muito para estabelecer a confiança e desenvolver a corresponsabilidade indígena; 3) não é possível dissociar o futuro dos projetos promovidos pelas organizações indígenas da definição do espaço jurídico do índio, da estrutura da agência indigenista e das conjunturas que afetam o governo brasileiro.

Sobre o conteúdo do PPTAL, a localização geográfica do projeto fica restrita aos Estados do Acre, Amazonas, Amapá, Maranhão, Pará, Roraima e Tocantins (limites da Amazônia Legal), justificando-se pela vinculação a uma lógica internacional ambientalista voltada aos povos indígenas amazônicos, mesmo negligenciando outras situações de omissão fundiárias tão ou mais graves do que ocorrem em outros espaços territoriais brasileiros. (VALENTE, 2010).

Tendo o PPTAL sido formulado de 1991 a 1992, nota-se que a estratégia política adotada pelos movimentos indígenas foi capaz de aproveitar a promulgação da CF/88 (BRASIL, 1988) e a Conferência do Rio para incluir seus interesses na ampla discussão envolvendo o ambientalismo à época. Assim, pode-se dizer que o PPTAL é fruto da simbiose entre as metas do PPG7 (Programa-Piloto para a Proteção das Florestas Tropicais do Brasil, conduzido pelo Banco Mundial com a participação da Comunidade Europeia e agências internacionais) e a legislação indigenista brasileira. (MONTANARI JUNIOR, 2013).

Por ocasião da 41ª Assembleia Geral dos Povos Indígenas de Roraima (AGPIR, 2012) - ocorrida no Centro Regional do Lago do Caracaranã, na TIRSS, no período de 11 a 15 de março de 2012, organizada sob a temática “Fortalecendo a Luta e Autonomia dos Povos Indígenas de Roraima”, foi ratificada pelas lideranças a ideia de que somente a demarcação da terra não seria satisfatória para garantir a fruição dos direitos fundamentais dos povos indígenas, sendo necessário o refinamento da participação das lideranças indígenas no planejamento e execução das políticas públicas específicas, incluindo a educação.

Assim, tem-se que a íntima relação entre a educação escolar e a contextualização das disputas fundiárias é imprescindível no desenvolvimento do processo educativo das populações indígenas (tema que será aprofundado desde o próximo tópico). Nos dizeres de Paredes (1996, p. 15), “[...] uma educação que não reflita com as crianças a problemática social que as suas comunidades estão vivenciando, perde sua categoria política, não sendo uma educação indígena.”.

3.4 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

3.4.1 Aspectos gerais sobre a educação escolar no Brasil

Com o objetivo de robustecer a discussão em torno do problema central da tese, a saber, a verificação de quais são os desafios da educação escolar na TIRSS, a compreensão teórica desta modalidade educacional com enfoque em Roraima é impositiva, razão pela qual se fará uma gradual verticalização sobre o tema neste capítulo.

O campo da educação, assim como as demais searas saber/poder, em vez de questionar as representações hierárquicas e assimétricas entre as culturas, durante séculos esteve a serviço dos arautos de uma cultura hegemônica¹⁹. Com isso, contribuiu para reforçar as representações estereotipadas sobre os outros, formuladas no contexto da colonização em que o outro foi inventado como um inferior, justificando o domínio, a tentativa de “aculturação” ou até mesmo o extermínio. (BHABHA, 2007).

Este raciocínio (o de que a educação foi utilizada como instrumento da colonização em desfavor dos indígenas e do fomento de representações estereotipadas dos indígenas, também em Roraima) serve para reafirmar uma das hipóteses do trabalho sob relação, a de que as políticas públicas voltadas à escola e tendentes ao etnodesenvolvimento da TIRSS reclamam o aperfeiçoamento do atual projeto político-pedagógico (ministrado, inclusive, aos não índios), indo além da finalidade profissionalizante e visando à formação de interlocutores capazes de promover um diálogo intercultural e hábil à formação de identidades sincréticas.

A educação, em seu sentido mais amplo, é toda prática para se produzir o ensino e a aprendizagem desde “[...] os códigos sociais de consulta, as regras de trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar a vida do grupo e a de cada um de seus

¹⁹ A democracia se relaciona de perto com o poder esmagador da cultura e do estilo de vida ocidentais para solapar modos de vida e costumes tradicionais, sobretudo para aqueles que se preocupam com a ameaça em desfavor do valor da tradição e dos costumes culturais nativos. O mundo contemporâneo ainda é dominado pelo Ocidente (apesar de a autoridade imperial de antigos governantes haver declinado), especialmente nos aspectos culturais (“o sol nunca se põe no império da Coca-Cola e da MTV”). Um dos desafios das culturas nativas no mundo globalizante de hoje é mitigar a globalização do comércio e das economias, o irresistível intercâmbio econômico e a divisão do trabalho de um mundo competitivo impulsionado pela revolução tecnológica. (SEN, 2000, p. 275).

sujeitos [...]”. De acordo com as demandas individuais ou coletivas, esse processo educacional pode adquirir interesse político de controle, surgindo, então, a educação formal praticada nas escolas. (LIBÂNEO, 2012, p. 234.)

Sobre esta derradeira modalidade educacional, a formal, tem-se que as primeiras escolas no Brasil foram criadas pelos Jesuítas, que aqui chegaram em 1549. Os colégios jesuíticos eram missionários (voltados principalmente à formação sacerdotal e à catequização dos indígenas, dedicando-se, ainda, à formação dos jovens da aristocracia nacional). A educação pública iniciou no século XVIII na Alemanha e na França (olvidando dos filhos dos trabalhadores), no século XIX nos Estados Unidos e no final do século XIX no Brasil - deflagrada e voltada à industrialização que principiava. (LIBÂNEO, 2012).

Por conseguinte, para compreender a escola, há que se ter como referência o seu período histórico. Atualmente, por exemplo, é controlada pelo Estado, mas antes foi constituída pela conquista do ensino domiciliar e do ensino eclesiástico.

Sobre a gestão estatal da educação escolar (especialmente a indígena), antes da promulgação da CF/88 (BRASIL, 1988), ela era orientada para a “[...] integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais [...]” (BRASIL, 1973), estando a cargo de professores não indígenas, prevendo a norma, apenas, o cargo de monitor indígena (franqueando a presença de pessoa da aldeia como mediadora nos processos escolares). (BERGAMASCHI, 2012).

Antes de adentrar o estudo da EEI, impõe-se o esclarecimento acerca das modalidades de educação (como prática social posta no âmbito geral da sociedade). Segundo Libâneo (2012), há uma educação não intencional, informal, não institucional, não planejada e assistemática (influências do meio natural e social sobre o homem: costumes, religião, práticas das famílias *etc.*); a prática educativa intencional, não formal (com relações pedagógicas de pouca sistematização, como os movimentos sociais e de comunicação de massa); e intencional formal

(institucional, com objetivos explícitos, conteúdos, métodos de ensino e procedimentos didáticos, viabilizando, inclusive, a antecipação de resultados).²⁰

Ainda segundo o autor, na história da educação brasileira, identificam-se cinco tendências²¹:

- 1) a *humanista tradicional* (abrange a pedagogia católica e outras correntes formuladas entre os séculos XVI e XIX, centrada no conhecimento, na formação intelectual e na autoridade do professor);
- 2) a *humanista moderna* (abrange correntes filosóficas com base nas visões de homem voltadas para a existência humana, a vida e a atividade, resultando numa pedagogia centrada na criança, surgida na segunda metade do século XIX, na Europa e, depois, inspirando nos anos 20 do século XX, no Brasil, o movimento da Escola Nova, com auge na década de 1960 através de Jean Piaget);
- 3) a *tecnicista* (introduzida por volta de 1968 no regime militar, tendo o ensino uma orientação voltada no positivismo como racionalidade, eficiência e produtividade, a par da formação técnica e ensino profissionalizante);
- 4) a *crítico-reprodutivista*, promovendo uma análise crítica da educação na sociedade capitalista;
- 5) a *dialética* (ressalta a necessidade de a classe trabalhadora apropriar-se, por meio da educação, do saber sistematizado, propiciando sua organização, reivindicação e pressão, decorrendo dessa tendência a pedagogia histórico-crítica, surgida em 1979 com Saviani). (LIBÂNEO, 2012, p. 239-241).

Sobre esta derradeira tendência (histórico-crítica), o *caput* do artigo 210 da CF/88 (BRASIL, 1988) diz que serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Em seu parágrafo 2º, é específico ao ditar que o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Um dos desdobramentos da aplicação da norma constitucional é, portanto, de assegurar aos alunos indígenas a possibilidade de conhecer sua história (incluindo aí os conflitos políticos envolvendo a posse da terra), de modo a catalisar sua participação ativa na sociedade civil, a cidadania.

²⁰ Cumpre esclarecer que a educação intencional formal não ocorre apenas na escola, mas também em locais onde a educação for intencional, estruturada, organizada e sistematizada (a educação de adultos, a educação sindical, profissional, por exemplo).

²¹ As três primeiras são chamadas “liberais” e as duas últimas consideradas “progressistas”. A propósito, segundo Lima (1996, p. 160-162), a formação de docentes na concepção liberal tradicional se observou em Roraima quando, por ocasião da carência de professores em Boa Vista, o Internato do Surumu foi reestruturado e transformado num centro de formação de professores índios no ano de 1967, paulatinamente distribuídos nas malocas, fomentando o abandono da língua materna, a violação das culturas locais e a submissão ao trabalho semiescravo nas fazendas, suas antigas terras que iam sendo ocupadas gradualmente sem maiores conflitos.

Para Libâneo (2012), a cidadania se manifesta na participação na vida social e política do Estado, constituindo-se a escola no espaço privilegiado para esse aprendizado (não apenas do conhecimento técnico, que é importante, mas insuficiente para a promoção da cidadania), que também deve considerar a influência de fatores externos (sociais, econômicos, culturais, institucionais, legais).

Não é demais lembrar que a afirmação das diferenças (étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras) é crescente na sociedade atual, sendo que a maior parte dos cidadãos latino-americanos ainda tem pouca consciência de que são sujeitos de direito, inclusive pelo viés patrimonialista, paternalista e autoritário da cultura brasileira e latino-americana. A educação em direitos humanos favorece o empoderamento, trabalhando na perspectiva do reconhecimento e valorização dos grupos socioculturais excluídos e discriminados, favorecendo sua organização e participação ativa na sociedade civil. O estabelecimento de uma sociedade democrática, observando a pluralidade de suas culturas e etnias, deve recobrar a memória histórica e romper com a cultura do silêncio e da impunidade, observando o “educar para o nunca mais”. (CANDAUI, 2011).

Segundo Friedmann (1996), denomina-se empoderamento o reequilíbrio de poder na sociedade, tornando a ação do Estado mais sujeita a prestação de contas, aumentando os poderes da sociedade civil na gestão dos seus próprios assuntos e tornando o negócio empresarial socialmente mais responsável.

Os direitos políticos e civis dão às pessoas a oportunidade de chamar a atenção eficazmente para necessidades gerais e exigir a ação pública apropriada. A reação estatal às demandas populares depende da pressão exercida sobre esse governo, e é nisso que o exercício dos direitos políticos (votar, criticar, protestar *etc.*) pode estabelecer o diverso (SEN, 2000). No caso concreto, na medida em que o movimento indígena foi se agigantando no sentido de pressionar o Estado ao reconhecimento das suas demandas fundiárias, a par da denominada educação escolar diferenciada, o planejamento de políticas públicas foi sendo gradualmente concebido.

Tangenciados os conceitos basilares sobre a educação escolar, o próximo tópico promoverá gradual verticalização em torno do tema, agora sob o enfoque indígena, com o propósito de consolidar algumas premissas teóricas e

robustecer o futuro debate em torno dos desafios da educação escolar no espaço físico proposto, a TIRSS.

3.4.2 As peculiaridades da educação escolar indígena (EEI)

Conceitualmente, esta pesquisa adota a definição da educação indígena como uma modalidade não formal, com natureza familiar e comunitária, partilhada por todos os adultos da respectiva comunidade por meio da transmissão dos conhecimentos tradicionais (inclusive, fora da escola), ao passo que a EEI se voltaria, além da transmissão dos conhecimentos tradicionais, ao fornecimento de outros conhecimentos não indígenas ou mesmo de outros povos indígenas. (SILVEIRA; SILVEIRA, 2012).

Historicamente, os rumos da escola e do contato dos europeus com os indígenas foram afetados pelos movimentos reformistas, a partir do século XVI (com Lutero, de 1483 a 1546; e Calvino, de 1509 a 1546), tendo em vista a leitura das escrituras e o abandono do idioma latino em favor das línguas faladas, deflagrando o incentivo da alfabetização mínima e do conhecimento do texto bíblico. Em contrapartida, a Igreja Católica fundou a Companhia de Jesus (1539), organizou o Concílio de Trento (1545-1563) e a reforma do caráter missionário da Igreja, objetivando o enfraquecimento da retirada da cultura do índio e a catequese de massas, mediante a demonização dos campos. (FUNARI, 2011).

A estruturação da escola no seio das comunidades indígenas foi conflituosa, percebendo-se uma ambiguidade na visão das suas lideranças, deixando antever, ao mesmo tempo, um *querer* e um *não querer* a presença da escola (BERGAMCHI, 2012), sendo uma dessas vertentes expressamente anunciada no depoimento de um velho líder indígena, refratário ao modelo de escola que se instituía: “Já vieram muitos para fundar escolas lá, mas sempre falei que não é essa a educação que importa. Eu sei ensinar a plantar, vender os produtos e comprar coisas boas”.²²

A cronologia da educação indígena no Brasil durante o período colonial pode se dividir em duas partes: a primeira, marcada pelo controle da política indigenista pelos missionários jesuítas até sua expulsão em 1755 (nesta época,

²² Depoimento do *tuxaua* Mário Flores Macário, 1986. (Diocese de Roraima, Boletim n.11 *apud* FRANCHETTO, 2008, p. 33).

Portugal não reconhecia a autonomia das nações indígenas, sendo o índio considerado humano de segunda categoria e a educação pela catequese vista como instrumento de submissão, baseando-se no ensino do português e das artes e ofícios, visando ao abandono dos costumes indígenas); e a segunda, marcada pelas leis pombalinas (tendo o índio se tornado “livre” para trabalhar para os colonos como mão de obra assalariada, mas impedido de voltar para o mato, dada a função de produzir bens a serem exportados). Na época, os religiosos foram substituídos pelos leigos no controle das aldeias, as quais se mantinham com os produtos extraídos pelos indígenas. (ZANNONI, 1996).

A direção da política indigenista no Brasil esteve a cargo inicialmente da Igreja, perdurando até 1759, quando os jesuítas foram expulsos acusados de enriquecerem à custa do trabalho dos índios e de provocarem a revolta contra a Coroa por negarem-se a aceitar algumas reformas propostas, como a transformação das missões em vilas dirigidas por leigos, e a cobrança de impostos aos indígenas, que ficariam sob a égide do Estado, então responsável pela política educacional. (LIMA, 1996).

É fato, a “educação para o índio” era parte indissociável da política indigenista implantada na Colônia (cuja meta era inculcar-lhe a concepção de sociedade dominante).²³ Tal política pública compôs a política de desenvolvimento estatal, em cujos objetivos se inseriam a ocupação das terras indígenas e o aproveitamento da mão de obra de seus habitantes. Educação e política caminhavam juntas para atender aos interesses das elites a fim de legitimar suas ações perante a essas minorias étnicas. (LIMA, 1996).

No período imperial, a educação indígena teve três marcos temporais:

- a) em 1823, quando o Estado propôs a integração pacífica do indígena à sociedade brasileira (com a compra, e o não esbulho de suas terras; e a aproximação pela fé cristã, através de casamentos mistos, da catequese e da agricultura;
- b) em 1840, quando o governo patrocinou a vinda de missionários capuchinhos para fins de catequese (conforme os Decretos 285/1843 e 373/1844), inculcando o modo de vida tipicamente europeu e transformando-os em trabalhadores braçais, com a liberação dos seus territórios;

²³ Segundo Libâneo (2012, p. 239-241), por concepções de educação entende-se que são os modos de compreender as modalidades de educação, as funções sociais e pedagógicas da escola, os objetivos educativos, as dimensões da educação, os objetivos de aprendizagem, o currículo, os conteúdos e a metodologia de ensino, as formas de organização e gestão, tudo isso vinculado ao contexto econômico, político, social e cultural de uma sociedade e a interesses de grupos sociais.

c) em 1850, pela combinação da Lei Euzébio Queiroz (suspendendo o tráfico de escravos negros) com a Lei de Terras, que legitimou a ocupação fundiária e a caça dos indígenas (estereotipados como intrusos preguiçosos, traiçoeiros e antissociais), tendo como pano de fundo um projeto político de elaboração de uma sociedade sem rebeliões, católica e governada por uma monarquia. (ZANNONI, 1996, p. 284-285).

Por fim, no período republicano (sob a influência do positivismo a partir da segunda metade do século XIX, por meio da Escola Militar), substituiu-se a política indigenista provincial pelo pensamento evolucionista linear. À época, o Estado deflagrou um processo de expansão econômica em territórios inexplorados, impulsionado por três fatores: a posição que o País ocupava na divisão internacional do trabalho (fornecedora de produtos agrícolas); a atribuição dada aos governadores dos Estados de catequização e civilização dos índios; e as previsões normativas (Constituição de 1891) de transferência da gestão da posse das terras para os Estados, com a manutenção do conceito de “terras devolutas”. (ZANNONI, 1996).

Visando à estratégia de nacionalização/integração, o Estado fomentou a “[...] emancipação econômica dos índios [...]”, ensinando-lhes novos ofícios por meio da educação escolar, anunciada como instrumento de excelência para inculcar-lhes hábitos e costumes civilizados.²⁴ Na Era Vargas, o ensino de moral e civismo foi aspecto marcante do Estado Novo (1937-1945), sendo as escolas dos postos importantes difusoras dessas ideias (além do aprendizado de técnicas agrícolas e da pecuária), já que os alunos aprenderiam elementos da história do Brasil, símbolos nacionais, cânticos e hinos de louvor à Pátria. Foi determinado que no dia 19 de abril se comemoraria o Dia do Índio (Decreto-lei nº 5.540/1943²⁵), oportunidade em que os postos indígenas organizavam cerimônias enaltecendo a figura do “[...] grande pai da nação [...]”, o Presidente da República, Getúlio Vargas. (ROCHA, 2003, p. 95-101, *passim*).

Somente por volta dos anos 40 e 50, com a expansão do capitalismo no campo e a aceleração da transição de uma sociedade de economia rural para uma predominantemente urbana industrial, é que a ideia de incorporação do índio muda

²⁴ Apesar do enfoque educativo multicultural e indígena na Colômbia, Bravo (1996, p. 29) debruçou-se também sobre as críticas ao modelo de escola que fora adotado no passado, cujas ilustrações servem de parâmetro para a compreensão da educação indígena no Brasil, notadamente, ao pontuar que a integração foi o ideal encampado pelas leis no seu período republicano, sendo a escola voltada ao conhecimento, socialização e formação do indivíduo para uma nação homogênea (com professores formados sob único padrão profissional) e “[...] de maneira indiscriminada en todas las regiones del territorio nacional. La diversidad étnica, cultural y lingüística no se tuvo en cuenta para el desarrollo de la educación de los ciudadanos del país [...]”.

²⁵ (BRASIL, 1943).

de conteúdo, passando o Estado a apresentar a proposta de redenção indígena por via de sua transformação em produtor de excedentes comercializáveis do mercado. Com arrimo na ideologia desenvolvimentista, que no SPI se revelou pela chamada “mentalidade empresarial”, aparelhou-se a escola como um instrumento de transformação dos índios em pequenos produtores rurais, com vistas à integração na sociedade nacional por meio do trabalho. (ROCHA, 2003).

O estabelecimento da cultura nacional no Brasil, seguindo o modelo veiculado na formação do Estado-Nação, tentou uniformizar padrões de alfabetização, universalizando o português, considerando-o dominante. Esse processo de unificação nacional que acompanhou a formação do Estado, centralizando o poder, mostrou-se historicamente contrário à manutenção de diversidades regionais e culturais (HALL, 2011).

No lugar de fomentar a incorporação dos povos indígenas, a escola deveria assumir uma tarefa de revalorização cultural, impondo-se aos professores, lideranças e organizações, que trabalhavam em áreas indígenas, a preocupação com a recuperação da história indígena (visceralmente ligada à identidade desses povos, não como elementos decorativos que aparecem na pré-história ou como negação do desenvolvimento dos Estados). (PAREDES, 1996).

A história da educação escolar entre povos indígenas no Brasil divide-se em quatro fases: a primeira (caracterizada pela violência etnocêntrica sobre os indígenas) vai do período colonial, quando a escolarização esteve a cargo exclusivo de missionários católicos (notadamente os jesuítas) até as primeiras décadas do século XX; a segunda se inicia na criação do SPI (em 1910), estendendo-se à política de ensino da FUNAI e a articulação com o *Summer Institute of Linguistics* (SIL) e outras missões religiosas, com a criação das escolas estatais bilíngues (etapa de transição necessária para alfabetizar e “civilizá-los” mais facilmente), influenciando fortemente as políticas educativas indígenas na América Latina; a terceira surge com as organizações indigenistas não governamentais e a formação do movimento indígena em fins da década de 1960 e nos anos 1970 (incluindo setores progressistas da Igreja Católica), com a transição do bilinguismo²⁶ (de mero

²⁶ Segundo Bengoa (2000, p. 312-313), há que se diferenciar a educação intercultural bilíngue da “educação bilíngue de transição”, tendo em vista que esta “[...] tiene por objeto iniciar el proceso educativo utilizando el idioma materno para luego, una vez adoptado el idioma mayoritario, abandonarlo. La lengua materna se transforma en un medio de alfabetización que después es abandonada [...]”.

instrumento civilizatório para meio de continuidade dos próprios grupos minoritários); e a quarta fase surge no final da década de 1980, com a definição e autogestão dos povos indígenas quanto aos processos de educação formal, em que a interculturalidade pressiona a escola clássica a debater não apenas variadas línguas, mas diversas culturas. (FERREIRA, 2001).

Por seu papel de formação da criança, o grande desafio que a escola adquire na vigente ordem constitucional é de realizar sua capacidade de atuar para que os indígenas passem a ser considerados como integrantes do maior patrimônio social brasileiro, a diversidade (e não como um “outro”, sendo observado a distância e com medo, desprezo ou admiração). (FUNARI, 2011).

Instaurada a nova ordem constitucional em 1988, inicia-se um debate mais centrado nas peculiaridades dessa modalidade educacional, que previu o direito de alteridade cultural e o uso de suas línguas maternas e de seus processos próprios de aprendizagem.

O art. 215 da CF/88 (BRASIL, 1988) impõe ao Estado a garantia do pleno exercício dos direitos culturais, com o incentivo, a proteção e a valorização das manifestações culturais, inclusive as indígenas. Criticamente, o fato é que esta norma reconhece apenas timidamente os aspectos pluriculturais e multilíngues da sociedade brasileira, não observando integralmente a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, que fomenta a livre expressão de todas as línguas minoritárias em todos os meios de comunicação e nos documentos oficiais.

O Decreto nº 26/91 (BRASIL, 1991) atribuiu ao MEC a competência para coordenar as ações referentes à EEI, em todos os níveis e modalidades de ensino (ouvida a FUNAI), imputando às secretarias estaduais e municipais de educação a execução das referidas ações.

Com o advento da Portaria Interministerial (MEC e MJ) nº 559, de 16 de abril de 1991 (que trata da educação escolar para as populações indígenas) (BRASIL, 1991a), estimulou-se a implantação dos núcleos nas secretarias estaduais de educação com o objetivo de incrementar a formação de professores da EEI. Na sua exposição de motivos, há menção expressa de que historicamente tal segmento social foi instrumento de “aculturação” e destruição das respectivas etnias, impulsionando-o a reclamar uma escolarização formal com características próprias e diferenciadas, previstas no seu artigo 8º.

A despeito da previsão normativa, impende sejam esclarecidos algumas dificuldades na formação dos professores indígenas. Silveira (2012, p. 82-83) revela desde as “precariedades de locomoção e alojamento, até mesmo ao provimento de familiares do futuro docente que acaba abandonando sua comunidade por longos períodos de preparação”, salvo algumas exceções de cursos oferecidos inteiramente dentro da terra indígena.²⁷

Sobre as particularidades da EEI, em 1998 foi, publicado o *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*, pelo MEC, consolidando a mudança de enfoque sobre o tema, antes uma contraposição entre “indígenas” e “brancos” e agora com a valorização da diversidade, como atestam as características da escola indígena desejável: comunitária, intercultural, multilíngue e diferenciada. (FUNARI, 2011).

No aspecto gerencial, a EEI migrou da FUNAI nos anos 1990 para o MEC. O princípio constitucional reitor dessa política pública é o que prevê que os povos indígenas têm direito aos “processos próprios de ensino e aprendizagem”, circunstância observada na ideia de uma EEI intercultural, bilíngue e diferenciada, amparada na LDB (Lei nº 9.394/96)²⁸, na Resolução nº 03/99 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 1999). A concepção da “Escola Indígena Diferenciada” inclui a elaboração de projetos políticos-pedagógicos, currículos e materiais didáticos utilizados nas escolas indígenas, seus calendários, a alimentação nela oferecida (merenda), a formação dos professores para nela atuarem, entre outros aspectos.

Criticando esta pretendida descentralização legislativa (que permite a cada comunidade indígena possuir seu projeto específico de escola, com diversidade de projetos), Gomes (2012, p. 09) acentua ter gerado, na prática, um processo acelerado e desregulado de escolarização, com a abertura de escolas em quase todas as comunidades indígenas.

Mais recentemente, a consciência do danoso caráter homogeneizador e monocultural da escola é aguçada e desperta na sociedade a necessidade de romper com tais paradigmas e estabelecer práticas educativas com enfoque nas questões da diferença e do multiculturalismo, concebendo um espaço de

²⁷ Sobre tais excepcionalidades, o próprio autor lembra que a metodologia do Instituto Insikiran (em Roraima), que “[...] trabalha com a formação de professores indígenas em serviço, ou seja, qualificando professores que já estejam efetivamente lecionando em sala de aula, ofertando disciplinas para serem cursadas em Boa Vista somente nos períodos compreendidos entre os meses de janeiro-fevereiro e julho-agosto [...]”. (SILVEIRA; SILVEIRA, 2012, p. 83).

²⁸ (BRASIL, 1996).

cruzamento de culturas, fluido e complexo, perpassado por tensões e conflitos, sem o qual a escola se distanciará dos universos simbólicos, das mentalidades e das inquietudes das crianças e jovens de hoje. (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 15-16).

Dada a complexidade entre as relações sociológicas e a cultura, propôs-se a utilização de dois termos: endocultura (utilizado para descrever a cultura de um grupo no sentido de como é percebida pelos seus membros) e exocultura (empregado para relatar a cultura de um grupo como é percebida pelos outros membros do mesmo sistema social), concluindo-se que “[...] as pessoas vivem dentro de sua cultura, da forma como a percebem, e geralmente estão inconscientes das relações sociológicas que afetam e ajudam a determinar seu comportamento.”. (GLUCKMAN, 2010, p. 330,331).

A diversidade foi reduzida na Modernidade a uma dicotomia, onde, de um lado, se agregou tudo o que é diferente a padrões unitários e, de outro, segregou-se o diferente em categorias fora da “normalidade” dominante.

Mais uma vez, é importante destacar o objetivo da escola na promoção da interculturalidade, entendida aqui como uma dinâmica permanente, de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Um intercâmbio que se faz de pessoas com os conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença; um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas, políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados; uma tarefa social e política que interpela o conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e consistentes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade; e uma meta a alcançar.

Visando a erradicar o problema do professor que não era indígena, o MEC instituiu em 2005 o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND), fomentando Cursos de Licenciaturas específicas com vistas à formação de docentes indígenas. Tais cursos foram incorporados como regulares em universidades federais envolvidas com políticas afirmativas, preparando os professores indígenas para que eles atuem como agentes interculturais na execução de projetos de futuro de suas comunidades e povos. Ao trabalharem com temas contextuais na formação do professor, se reforça a ideia de uma visão holística dos saberes indígenas em interação com as demais

formas de conhecimento, caminhando para esse diálogo intercultural e exercício de transdisciplinaridade como pressuposto da prática docente.

Com a edição do Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009 (BRASIL, 2009a) - (que dispõe sobre a EEI, definindo sua organização em territórios etnoeducacionais²⁹, que terão os próprios planos de ação, constituídos do diagnóstico territorial com descrição sobre os povos, aspectos culturais e linguísticos, demandas educacionais, planejamento de ações para atendimento dessas demandas), além da descrição das atribuições de cada partícipe no que diz respeito à EEI, especialmente quanto à contratação de professores indígenas e outros profissionais de educação, fomentou-se a produção do material didático ao ensino médio integrado à educação profissional e à alimentação escolar indígena.

A criação da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI) pelo MEC, pela Portaria nº 734, de 7 de junho de 2010 (BRASIL, 2010), foi resultado de debates que culminaram na 1ª Conferência Nacional de EEI, realizada em novembro de 2009, e teve como objetivo possibilitar a formulação e a consolidação de propostas na EEI por meio dos representantes dos povos indígenas e das organizações governamentais e da sociedade civil (a Associação Brasileira de Antropologia, por exemplo). Dado o caráter meramente consultivo, sua principal função é assessorar o MEC na formulação das políticas públicas no campo da EEI. Uma preocupação quanto ao tema da EEI é a sôfrega regulamentação da relação entre as três instâncias de governo (federal, estadual e municipal), sobretudo em face dos mecanismos de repasse de verbas às escolas situadas nas aldeias e comunidades, para os insumos básicos do funcionamento escolar (como a merenda e o material didático), a par da falta de transparência na gestão dos recursos. (DE PAULA; VIANNA, 2011).

A escola indígena possibilita o diálogo intercultural, tanto pela interação dos modelos tradicionais de educação e a educação escolar, como pela possibilidade do diálogo entre sociedades e culturas: a indígena e a não indígena. Apesar de ter sido criada pela sociedade ocidental moderna e servido de instrumento de imposição para aos povos indígenas, a escola foi sendo apropriada pelas comunidades, que lhes conferiu um sentido próprio, ao tempo em que afirmam

²⁹ Cada território etnoeducacional compreenderá as terras indígenas.

seu modo de vida e se abrem para o outro (por via do bilinguismo³⁰, por exemplo). (BERGAMASCHI, 2012).

O direito a uma educação indígena intercultural e bilíngue voltada à valorização da identidade está fundamentado no reconhecimento da coexistência de duas ou mais populações (índios e não índios) dentro de um território com diversidade cultural e linguística. Já se viu que restou frustrado o objetivo de criação das escolas em áreas indígenas no sentido de assimilação cultural dos índios à Nação, devendo esta instituição satisfazer as expectativas dos seus destinatários a respeito da escolarização, convertendo-se a “escola em área indígena” em “escola indígena” (não de conteúdos mínimos, mas específico e diferenciado), e transferindo aos indígenas a tarefa de gestores do ensino-aprendizagem. (PAREDES, 1996).

Sobre as minorias indígenas e seu sistema escolar, convém esclarecer que é “[...] *necesario promover una discusión que permita ponderar las dificultades, perjuicios, costos y beneficios de la implementación de la educación intercultural bilingue y el derecho de los indígenas para ejercer sus propias formas de educación [...]*”. (BENGOA, 2000, p. 312).

Dois grandes eixos epistemológicos legitimados pela CF/88 (Brasil, 1988) e garantidos pela LDB (Lei 9.394/96)³¹, assegurando o protagonismo epistemológico e metodológico das comunidades, se revelam como avanços dos movimentos indígenas (rompendo com o modelo curricular/metodológico de caráter homogeneizador imposto pela escola colonialista): *o uso da língua materna e dos processos próprios de aprendizagem*. Tais vetores induzem a reinvenção das escolas, tendo como referência suas cosmologias, mesmo que perpassadas por outras culturas, apesar de, na prática, ainda se observar a grande ausência das crianças indígenas de pesquisas e reflexões (notadamente nas discussões de caráter epistemológico, pedagógico e político em torno da EEI no Brasil). (NASCIMENTO; URQUIZA, 2011).

³⁰ Segundo a perícia antropológica nos autos do processo nº 2000.42.00002293-8 (Ação Possessória), em curso na 2ª Vara Federal da Seção Judiciária de Roraima (tendo como requerente a Comunidade Indígena do Uiramutã e outros, e como requerida a União), ao abordar a fluência do idioma oficial na Região das Serras: “é seguro afirmar que a maioria, ou pelo menos, grande parte da população indígena da região é bilíngue, especialmente em português e a língua maternal do seu grupo – Macuxi, Patamona, Jaricuna, Tauarepang e Ingarikó”.

³¹ (BRASIL, 1996).

Entende-se, porém, que o discurso da educação bilíngue é, em grande medida, retórico, pois nem sempre é crítico, contendo fórmulas “empacotadas” e universalizantes, carentes de uma competência específica:

De um lado, o discurso e as propostas que se pretendem criticamente inovadoras com relação ao modelo missionário. Fala-se em *participação, coautoria e autoria de processos e produtos, coautoria índio-branco, autoria indígena, índios sujeitos de experimentação de educação escolar*. Alerta-se para o fato de que, deixando o tempo e o espaço da escola exclusivamente ao português, mais cedo ou mais tarde assistiremos ao encolhimento, à marginalização ou ao desaparecimento das línguas nativas, relegadas ao espaço doméstico ou comunitário, interno e em mudança. (...) Do outro, os “iconoclastas”, arautos da separação entre a escola, lócus da relação com o mundo exterior, e a comunidade, coesa e fechada em sua defesa linguística e cultural. Nessa posição, sublinham-se as condições *sine qua non* para que a separação não seja destrutiva: a garantia intransigente da integridade territorial de um povo, a implementação de alternativas de sobrevivência digna e o respeito absoluto das demandas formuladas pelos índios por meio de seu discurso explícito. (...) Aqui o discurso indígena é às vezes entronado em uma presumida literalidade, ou seja, citado, mas não interpretado ou analisado. (FRANCHETTO, 2002, p. 96,97).

A necessidade de estimular o protagonismo social da criança nesse novo modelo de escola é explicada em razão de a criança não ser um “vir a ser” (que depende do adulto para torná-la sujeito), mas um sujeito do presente, que impulsiona seu grupo a traduzir as questões histórico-culturais entre passado e futuro, possibilitando o diálogo intergeracional. (BROSTOLIN; CRUZ, 2011).

O desenvolvimento de comportamentos resilientes na educação escolar impõe que a criança participe de vínculos positivos com outros sujeitos, não como mera espectadora, mas comprometida com a inovação cultural, nele se inserindo e tendo a possibilidade de se expressar. (ESTEBAN, 2003).

Como fonte intermitente de intercâmbio de prática/teoria cheia de situações intersticiais, zonas fronteiriças e localizada no encontro da Antropologia com a Educação, a escola indígena é espaço de encontro entre dois mundos com múltiplas formas de conhecer e pensar o mundo. (TASSINARI, 2001).

Consignadas as premissas conceituais sobre a educação escolar, genericamente considerada, a par da verticalização desta modalidade em seu aspecto indígena, impositivo à consecução do objetivo específico da pesquisa (que é identificar quais são os desafios da EEI no âmbito da TIRSS após a histórica resistência do Estado ao empoderamento dos grupos étnicos ali inseridos), é estudar como se estruturou a EEI em Roraima, com enfoque na TIRSS.

3.4.3 A educação escolar indígena em Roraima

Ao tecer considerações históricas sobre a educação indígena em Roraima, Lima (1996) registra o fato de que, a partir de 1909, a tarefa de evangelização dos povos indígenas que habitavam a região do Rio Branco coube aos padres beneditinos, que fundaram uma missão na região do Surumu, de 1911 a 1912.³² Quando da instalação do SPI no então Rio Branco, a partir de 1915, deflagrou-se a execução da política indigenista para a região, com a criação de escolas nos moldes vigentes no País. Paralelamente, a Fazenda São Marcos iniciava suas atividades com uma escola de alfabetização com enfoque profissionalizante (disponibilizando cursos de seleiro, ferreiro, carpinteiro e marceneiro aos índios das etnias Makuxi, Wapichana e Tauarepang).³³

À época, disputando a hegemonia em relação à direção das escolas e internatos voltados aos indígenas, o SPI, percebendo a dificuldade de retirá-los completamente do âmbito da Igreja Católica (que foi protagonista da EEI dos anos 40 a 70, sendo que não mais por conduto dos Beneditinos, mas dos padres missionários da Consolata, que os substituíram em 1948), promove constantes críticas ao trabalho realizado por essa instituição, chegando a qualificar um educandário para meninas em Boa Vista (mantido pela Prelazia do Rio Branco) como uma casa de escravidão que as obriga a serviços mortificantes em pleno sol e por horas a fio.

A pedagogia adotada pelos missionários da Consolata implantava escolas para os índios nos moldes das escolas formais, de cunho escolástico e objetivo de

³² Segundo Cirino e Frank (2009, p. 142-156), “[...] os beneditinos reuniam então os jovens e passaram a ensinar as brincadeiras dos regionais, como o jogo da corda para, em seguida, começarem a evangelização, empregando o recurso do catecismo ilustrado [...]”. Disse, ainda, que “[...] a respeito da missão do Surumu, Frei Isidore afirma que ali cerca de cinquenta crianças já tinham sido batizadas e que um grande número estava sendo preparada para esse fim. Entre 50 a 100 índios assistiam, diariamente, às pregações [...]”. O autor complementa, esclarecendo que no ano de 1911 era próspero o trabalho de evangelização da missão do Surumu, porém, já em 1912 ela experimentou um declínio da endemia de malária, que reduziu os missionários e os afugentou para a Serra Grande. Vale destacar que a missão fundada pelos Beneditinos não é a mesma do Surumu na Vila Pereira.

³³ A Fazenda é limitada ao sul com os rios Uraricoera e Tacutu, ao leste e ao norte com o rio Surumu e ao oeste com o rio Parimé, a Fazenda Nacional São Marcos foi criada logo após a fundação do Forte São Joaquim, em 1775, de 1787 a 1793, com a finalidade de prover de produtos alimentícios à cidade de Manaus, inserindo-se no âmbito de colonização do Rio Branco e disputa por fronteiras nacionais.

formação sacerdotal e profissionalizante, conformando-se indiretamente com os interesses estatais, na medida em que inculcava costumes voltados para a incorporação dos índios ao contexto oligárquico da região. (LIMA, 1996).

O anunciado esgotamento da política educacional da época e a sucessão do SPI pela FUNAI em 1968 não foram suficientes para conter o objetivo do Governo de Roraima de se tornar o gestor da política educacional para os povos indígenas (retirando-a do âmbito da Igreja, que foi perdendo sua hegemonia) objetivando consolidar a política indigenista militar com o apoio da recém-criada autarquia federal. (LIMA, 1996).

Com o apoio, porém, de setores da Igreja Católica ligados à Teologia da Libertação, a partir de 1979, as reuniões com as lideranças indígenas de Roraima (Macuxi, Wapichana, Tauarepang e Ingarikó) passaram a ser periódicas (já em 1981, a *Ata do Encontro para Avaliação e Estudos do Internato do Surumu*, questionava o modelo de ensino que lhes é ministrado, propondo-se alterações curriculares como a oficialização da escola indígena e a elaboração de material didático com uso da língua materna), incorporando sua organização política que, em 1983, decidiu pela criação de “conselhos comunitários” em cada região, composto por tuxauas das respectivas áreas, com destaque para as demandas relativas à educação das crianças (segundo os costumes e com respeito à língua nativa). (LIMA, 1996).

Por ocasião do Debate Nacional sobre Educação Escolar denominado “[...] Dia-D-1985 [...]” (marco decisivo para a gradual transferência de gestão das escolas indígenas para as comunidades, simbolizado o reconhecimento estatal de que esse modelo de ensino estava esgotado), lideranças indígenas, membros da Diocese e técnicos da FUNAI propuseram à Secretaria de Educação o projeto “Uma Escola Indígena em Surumu” (que funcionaria na escola da Maloca do Maturuca, situada a 380 km de Boa Vista, na região das serras, no Município de Normandia). (NOGUEIRA, 1996, p. 94).

Apesar do Governo do Território ter implantado o Núcleo de Educação Indígena – NEI (sob a alegação oficial de proporcionar aos grupos indígenas de Roraima uma educação formal baseada na realidade de cada grupo, respeitando suas peculiaridades e procurando atender suas necessidades e aspirações), houve veto àquele projeto sob a alegação de falta de verbas, o que motivou o Conselho

das Comunidades Indígenas de Roraima a procurar e obter financiamento junto a ONGs do Canadá, iniciando-o em 1987. (LIMA, 1996).

À época, revelou-se um paradoxo político na atuação do Estado (representando os interesses oligárquicos locais), na medida em que se dispôs a criar o NEI (anunciado instrumento de mudanças em relação à educação para os índios), mas permanecia recalcitrante no reconhecimento do direito pela posse da terra, sobretudo em demarcá-las. Conscientes, todavia, dos impasses fundiários naquele momento, as organizações indígenas compreenderam a relevância do avanço educacional como aliado das futuras querelas territoriais que se avizinhavam (LIMA, 1996).

Quando da ebulição do movimento indígena local à época, no sentido de reivindicar melhores condições para a educação escolar (contrapondo-se ao intento estatal deflagrado nas décadas anteriores no sentido de arrefecer ou aniquilar a cultura indígena), entre algumas etnias, “[...] havia um discurso articulado sobre os valores da instrução escolar e da escrita como uma tecnologia desejável para a superação de uma crônica situação de inferioridade [...]”. (FRANCHETTO, 2008, p. 33).

De acordo com o 1º Encontro de Educadores Indígenas do então Território Federal (realizado no período de 04 a 08 de agosto de 1986, em Boa Vista/RR), está expresso que “teve como objetivo iniciar oficialmente as atividades de promoção de uma educação para os indígenas, de acordo com as reivindicações feitas pelos próprios índios no dia ‘D’”, consignando-se ao final que a Professora Marilza Clemente Paiva dos Santos, delegada do MEC, reconheceu o avanço significativo do documento, erigindo a educação como uma das dimensões da cultura que deve rejeitar a uniformidade e a imposição, inserindo os diversos contextos culturais nas bases de sua política. (RORAIMA, 1986).

Por ocasião do referido encontro, foi elaborado um questionário direcionado aos professores participantes, com as seguintes indagações: Você está satisfeito com seu trabalho? A escola está atendendo as necessidades e os interesses sentidos pelos alunos? A comunidade está interessada e participa do trabalho da sua escola? Pensando em seu trabalho dentro da sala da aula, cite as dificuldades que você enfrenta e os seus sucessos. O que você propõe para que os problemas citados sejam resolvidos? O que você propõe para que os seus sucessos

sejam fortalecidos e ampliados? O que você espera desse encontro? (RORAIMA, 1986)

Após um amplo debate e reflexão interna nos grupos de trabalho em que se inseriam, foram elaboradas algumas propostas no final do relatório:

- a) Grupo Macuxi do Lavrado 1: elaboração de um abecedário indígena, de hinos e canções, de livros didáticos e de numeração indígena (Macuxi de 01 a 100); seleção de professores bilíngues para elaborarem livros didáticos para os dois dialetos Macuxi (lavrado e serra); promoção da saúde indígena (com a utilização da Medicina natural); e difusão da história indígena (com a retrospectiva dos vultos históricos);
- b) Grupo Macuxi do Lavrado 2: treinamento para uso da gramática Macuxi; alfabetização dos Macuxis que não falam a língua materna (só falam português); assistência da Secretaria de Educação com cartolina e lápis de cor (para elaboração de desenhos regionais); seleção de professores que só trabalhem com a língua Macuxi; distribuição de medicamentos básicos e cartilha de saúde;
- c) Grupo Macuxi da Serra: elaboração de novo currículo; seleção de professores para as malocas que não tem; transporte escolar para as malocas distantes; e treinamento dos professores que não falam a língua materna;
- d) Grupo Wapixana: criação de escola bilíngue com treinamento dos professores na própria maloca (para aqueles que não falam a língua materna); inclusão de conteúdo técnico agrícola no currículo; e elaboração de cartilhas com desenhos, histórias e lendas nas línguas portuguesa e Wapixana;
- e) Grupo de Professores não índios: priorização da língua indígena do território onde ela estiver localizada; treinamento dos professores em relação à língua materna de onde lecionam; e gradação da prioridade de aprendizado de línguas (sendo a materna a primeira, o português o segundo, com a possibilidade de uma terceira). (RORAIMA, 1986, passim).

Naquela oportunidade (pretérita à promulgação da vigente ordem constitucional), admitiu-se, pelo mencionado relatório, que a escola indígena em Roraima estava totalmente desvinculada da realidade, não atendendo às peculiaridades culturais, por não preservar as tradições, costumes, valores e língua materna. Pontuou-se também que o material didático utilizado nas escolas estava alheio à realidade e às suas necessidades e que a merenda escolar não se coadunava com os hábitos alimentares. Em suma, concluiu-se que a escola contribuía para a desunião dos índios, desintegrando-os de suas comunidades, desvalorizando a sua cultura e fazendo-os sentir vergonha de serem índios.

A história da EEI em Roraima foi dividida pelo CIR em quatro períodos: a) de 1948 a 1966, quando existia apenas o Internato do Surumu e, posteriormente, algumas escolas nas comunidades indígenas com o apoio da Diocese; b) de 1967 a 1987, época da formação de professores (na maioria, brancos e formados na Capi-

tal) para as escolas que se instalavam nas comunidades, iniciando-se as reivindicações para a formação de professores indígenas; c) de 1987 a 1996, com o encerramento das atividades do Internato do Surumu (de 5ª a 8ª série) e a construção de escolas de 1º grau (de 1ª a 8ª série) nas comunidades de Maturuca, Malacacheta e Canta Galo, pulverizando-se em todo o Estado; e d) a partir de 1997, com a criação do CIFCRSS e a inauguração de uma escola de 2º grau indígena profissionalizante.³⁴

O 1º Encontro dos Professores Indígenas de Roraima, realizado em outubro de 1990 (RORAIMA, 1986) na região do Surumu, contou com a participação de 84 professores índios, representando os povos Macuxi, Wapichana, Tauarepang e Ingarikó. À época, concluiu-se que os programas de ensino e pesquisas deveriam ser elaborados com a participação efetiva dos professores e comunidades indígenas; não se exigindo nível superior para lecionar, sob pena de excluir os professores que já lecionavam e não detinham o mencionado título. Foram elaborados três documentos, sendo um documento para a SEECD de Roraima, onde constam as reivindicações dos professores indígenas; o segundo, encaminhado ao Congresso Nacional propondo emendas para a LDB, e o terceiro documento versando sobre a criação da Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIR). (FERREIRA, 2001).

Ainda sob o auspício do “Dia D”, no ano de 1992 ocorreu o I Seminário Internacional de Educação Indígena, reunindo etnias indígenas de todo o Estado, professores índios e não índios, lideranças indígenas de países vizinhos, bem como antropólogos, linguistas, representantes de ONG’s e de instituições estatais (dentre as quais o MEC), cujas conclusões serviram de vetor para a capacitação de recursos humanos com apoio no direito à diferença e no resgate da língua materna. Corolário disso foi o Curso de Habilitação de Professores em nível de 2º grau de Magistério Indígena, encampado pelo NEI. (NOGUEIRA, 1996).

Paulatinamente, as comunidades indígenas de Roraima desenvolveram um trabalho que lhes permitiu assumir a responsabilidade nas escolas indígenas e lutar pela configuração de novos referentes curriculares e pedagógicos mais adaptados à própria realidade, estando a educação sob o controle das suas

³⁴ CENTRO INDÍGENA DE FORMAÇÃO E CULTURA RAPOSA SERRA DO SOL – CIFCRSS. **Site Institucional**. Disponível em: <<http://www.cir.org.br/index.php/template/2013-05-04-15-33-03/2013-05-25-15-25-27>>. Acesso em: 13 jan 2014.

lideranças. No ano de 1996, na região do Surumu, o CIR e a Diocese de Roraima, planejaram um espaço de formação e profissionalização em geral, visando à autossustentação das comunidades e ao fortalecimento do processo de recuperação das terras, sendo criada uma Escola de Agropecuária junto com o Ensino Médio, o CIFCRSS, capacitando seleiros, marceneiros, vaqueiros, agentes de saúde e professores, além de promover a reflexão das comunidades e sua organização indígena. O apoio da Diocese se revelou com o aporte de recursos para a consolidação da estrutura física do Centro e seu funcionamento.³⁵

Atendendo à demanda por execução de políticas públicas de EEI em Roraima, a UFRR (primeira instituição federal de ensino superior a implantar um curso específico de graduação para a formação de indígenas), criou em 2001 o Núcleo Insikiran, hoje transformado em Instituto (Resolução nº 009/2009-CUni). A Licenciatura Intercultural (cujo projeto político-pedagógico foi aprovado em 2002 com base nas reivindicações dos professores indígenas de Roraima) tem como princípios norteadores a transdisciplinaridade, a interculturalidade e a dialogia social, sendo referência para receber os egressos do magistério indígena (nível médio) e todos os que estão atuando nas escolas indígenas com vistas a dar continuidade aos seus estudos. (FREITAS, 2011).

Em novembro de 2003, a SEECD e a UFRR firmaram convênio, visando a qualificar 60 professores indígenas para atuarem na educação básica do sistema estadual de ensino, por meio do curso de Licenciatura Intercultural. Em 2005, mais 120 professores indígenas ingressaram pelo exame vestibular específico, mesmo ano em que a UFRR concorreu e foi contemplada no edital do PROLIND para manutenção das licenciaturas indígenas. (FREITAS, 2011).

No ano de 2005, houve a primeira assinatura de reconhecimento do CIFCRSS, outorgada pelo Conselho Estadual de Educação de Roraima, sucedida pela sua homologação na SEECD, em 10 de outubro de 2006. Em 2012, além do reconhecimento pelo Sistema Nacional de Ensino Tecnológico do MEC do Curso de Agropecuária, Gestão e Manejo Ambiental do CIFCRSS (permitindo a homologação dos diplomas dos alunos formados no Centro), foi assinado o convênio com a

³⁵ CENTRO INDÍGENA DE FORMAÇÃO E CULTURA RAPOSA SERRA DO SOL – CIFCRSS. **Site Institucional**. Disponível em: <<http://www.cir.org.br/index.php/template/2013-05-04-15-33-03/2013-05-25-15-25-27>>. Acesso em: 13 jan 2014.

SEECD, promovendo-se a cessão de professores indígenas e pessoal de apoio para a atuação no CIFCRSS.

Segundo censo escolar promovido pelo MEC/INEP (BRASIL, c2011) e a DEEI da SEECD, o número de alunos entre a educação infantil até o 3º ano do ensino médio (incluindo a educação de jovens e adultos) subiu de 6.261 no ano de 1999 para 13.791 no ano de 2006, demonstrando a progressiva presença das comunidades indígenas locais na escola.

A participação das lideranças indígenas na gestão da educação escolar é similar à configuração já praticada pelos *tuxauas* em suas assembleias organizadas pelo CIR, com a divisão do Estado em regiões (12 regiões com características culturais distintas, das quais seis são reconhecidas pelo sistema de ensino estadual).

Com o propósito de aferir o estágio de execução das políticas públicas educacionais no âmbito da TIRSS, a AGU encaminhou ofícios em dezembro de 2012 a algumas entidades e órgãos estatais das três esferas de governo (federal, estadual e municipal), indagando “quais políticas públicas na área de sua competência estão sendo fomentadas em favor das etnias inseridas na TIRSS, bem como o cronograma de execução dessas ações”.

Em resposta ao ofício nº 1.007/2012/AGU/PGF-RR/PF-RR, o Instituto Federal de Educação de Roraima informou que o concorreu ao Programa de Extensão Universitária PROEXT 2011 – MEC/SES (via edital nº 04) com o Programa de Extensão “*Aprendizagem comunitária e novos saberes: Terra Indígena Raposa Serra do Sol, Região Ingarikó/RR*”.³⁶ (ANEXO E).

Em resposta ao ofício nº 1010/2012/AGU/PGF/PFRR (ANEXO D), a Secretaria Municipal de Educação de Pacaraima informou que possui apenas uma escola além de algumas salas compartilhadas inseridas na TIRSS, as quais seguem normas e padrões de implementação das políticas públicas do Estado. Citou as comunidades indígenas do Surumu, do Taxi, do São Jorge e do Contão. Disse que o

³⁶ O resumo dessa proposta indica que o programa que se pretende fazer evoluir tem como objetivo desenvolver os saberes indígenas TIRSS, mediante a prática, da oralidade, dos saberes construídos com base nos atos, significações éticas que configuram situações harmônicas baseadas no respeito, no espaço de identidade e na memória coletiva da comunidade. A metodologia enfoca as dimensões da sustentabilidade ecológica, social, cultural, política, econômica e espacial. Nos cursos capacitação e oficinas para a comunidade, envolvendo alunos dos cursos de Tecnologia em Gestão de Turismo, Saneamento Ambiental, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Gestão Hospitalar, Técnico em Enfermagem, os quais farão laboratórios vivenciais. Concluiu-se que o desenvolvimento do programa proporcionará a melhoria da qualidade de vida nos seguintes aspectos: manutenção da cultura local, produção agrícola, culinária, pintura, resgate dos mitos e ritos.

tema da educação indígena em Roraima está atualmente em fase de debates para elaboração do diagnóstico e do plano de ação do território etnoeducacional, no intuito de fomentar as políticas públicas nesta área.

Segundo dados do Censo Escolar do ano de 2013, realizado pela SEECD (ANEXO A), existem 253 escolas indígenas em Roraima, todas elas localizadas no meio rural, albergando um número de 13.914 alunos e 1.469 professores. Das escolas catalogadas no referido censo, 98 contam com apenas um professor, sendo que, nestes casos, a quantidade de alunos varia em torno de 4 a 44 pessoas.

Em 11 de maio de 2012, o Jornal *Folha de Boa Vista* (ANEXO F) divulgou notícia sobre a paralisação das 227 escolas indígenas de Roraima, deflagrada pelo protesto de cerca de 1.200 professores que reclamavam da falta de construção, ampliação e reforma nas escolas, além da cobrança pela contratação de pessoal de apoio, assistência aos centros regionais, merenda escolar, transporte (más condições das estradas, inclusive), entre outras demandas. Noticiou-se também a realização de uma audiência pública no dia anterior, com a participação do Ministério Público Estadual, da SEECD, professores e lideranças indígenas. Ainda segundo a matéria, o coordenador da OPIR, Telmo Ribeiro Paulino, declarou que “[...] o sistema educacional em Roraima já deixou de fazer seu papel há muitos anos com as comunidades indígenas, sendo que todos os anos é a mesma coisa e poucas são as providências [...]”. (PAIXÃO, 2012, p. 8).

Feita uma digressão histórica sobre a EEI em Roraima, a par da evolução dos conflitos fundiários pela posse das terras indígenas, em especial a TIRSS, o próximo capítulo se voltará mais detidamente ao enfrentamento do problema central da tese (ou seja, quais são os desafios da educação escolar na TIRSS), com alusão aos documentos obtidos junto à organizações indígenas locais e a entrevistas abertas com alguns agentes sociais relacionados com o tema.

4 OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA TERRA INDÍGENA RAPOSA SERRA DO SOL

Conforme se viu, os povos indígenas de Roraima nos últimos 30 anos se organizam e articulam, num processo voltado para a recuperação de suas terras, a garantia de seus direitos e o respeito a sua diversidade cultural que lhes permita construir outra realidade de autonomia e de vida. Muitos foram os frutos deste processo de organização, sendo reconquistados direitos relacionados com terra, saúde, educação e cultura.

Embora se viva no Brasil, no entanto, um momento de muitas reflexões em torno da escola indígena, existem desafios ante a complexidade que representam os processos de escolarização, especialmente na TIRSS, de acordo com as demandas oriundas das lideranças indígenas e outros agentes sociais. Mesmo sendo constituída em diálogo com os saberes tradicionais, é latente a indagação: o que se quer com essa escola indígena? Para Bergamaschi (2012, p. 52),

Não será uma instituição para ensinar os conhecimentos tradicionais, pois estes ocorrem majoritariamente em outros tempos e espaços, que não o escolar. Não obstante, é uma escola que está em interação com a memória e a tradição, representada em geral pelos mais velhos, mas ensinando nela também os conhecimentos da sociedade não indígena. Escola intercultural que dialoga com o outro, não visando integração, mas a interação que fortalece o modo de vida peculiar do grupo; escola como um lugar ambíguo, híbrido, mestiço, que, ao mesmo tempo, é e não é o lugar para formar a pessoa indígena. Esse é um duplo movimento de interculturalidade: assim como almejem a escola para dialogar com a sociedade nacional, querem também que essa escola dialogue com suas cosmologias.

Na compreensão de Candau (2011, p. 27-29), os cinco desafios expressos na tentativa de promover uma educação intercultural, crítica e emancipatória, são:

- 1) desconstrução de preconceitos e discriminações que impregnam as relações sociais em seu caráter difuso, notadamente em desfavor dos diferentes grupos socioculturais;
- 2) articulação entre igualdade e diferença no nível das políticas educativas, assim como das práticas pedagógicas;
- 3) resgate dos processos de construção das identidades culturais, tanto no nível pessoal como coletivo (sem descurar da hibridização cultural e da constituição de identidades sincréticas);
- 4) promoção de experiências de interação sistemática com os “outros” (rompendo a tendência de guetificação presente também nas instituições educativas);

- 5) favorecimento de processos de “empoderamento”, principalmente orientados aos sujeitos que historicamente tiveram menores possibilidades de influir nas decisões e processos coletivos (por exemplo, por via das ações afirmativas).

Há quem entenda ser o principal desafio das escolas indígenas a manutenção das especificidades culturais de cada etnia, a par do conjunto de saberes que é parte do patrimônio da sociedade mais abrangente, sendo importante para tanto o uso dos idiomas indígenas, de modo a facilitar a perenidade da maneira de aquele grupo humano específico se organizar, em termos simbólicos, no mundo ao seu redor. Pondera-se que o fato de serem ministrados conteúdos tradicionais (Geografia, História, Química ou Física) do ocidente aos indígenas não significa, necessariamente, seu desaparecimento como grupo humano distinto, mas um desafio de recriação cultural, “[...] podendo a escola indígena brasileira, com o devido apoio e interesse político, exercer esse duplo papel de renovação das tradições e criação de oportunidades para novas inserções culturais [...]”. (FUNARI, 2011, p. 104).

Não é demais lembrar o conceito de interculturalidade adotado nesta pesquisa, identificada como dinâmica de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade; um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença; um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas, políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados; uma tarefa social e política que interpela o conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e consistentes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade. Trata-se, enfim, de meta a alcançar. (WALSH, 2001).

Doravante, as críticas às pedagogias modernas orbitam em torno da relativização do objetivo do conhecimento sistematizado na educação; da compreensão dos sujeitos como fontes de conhecimento dentro de sua própria cultura; do combate à ideia de uma cultura dominante e à homogeneização; da eliminação de fronteiras dos saberes através da interdisciplinaridade; e da valorização da identidade cultural em atenção à diversidade e à interculturalidade. (LIBÂNEO, 2012).

Historicamente, o reconhecimento pelos Estados nacionais da América Latina do direito dos povos a uma educação que considere suas línguas, culturas e sistemas de conhecimentos é recente, constatando-se que as formas de “tratamento das diferenças” ainda refletem um cenário desigual, com injustiças sociais e políticas, a despeito da existência formal de políticas interculturais e dos movimentos indígenas que se amparam em torno desses discursos. Assim, um dos desafios da EEI é chamar a atenção para a interculturalidade (tratando a diversidade não sob a sua perspectiva funcional³⁷), inserida na luta em desfavor da discriminação, apontando para a igualdade, mas com dignidade, e criticando as formas de relacionamento com a diferença e a diversidade. Uma construção pedagógica – tanto para instituições denominadas indígenas, quanto para aquelas interculturais ou aquelas convencionais – verdadeiramente *alternativa* e centrada na emancipação ainda inexistente. (CZARNY, 2012).

A escola de hoje precisa não apenas conviver com outras modalidades de educação não formal, informal e profissional (as pessoas aprendem na fábrica, na televisão, na rua, nos centros de informação, nos vídeos, no computador, e cada vez mais se ampliam os espaços de aprendizagem), mas integrar-se a elas, formando cidadãos capazes de pensar e aprender permanentemente em um contexto de avanço das tecnologias de produção e de modificação da organização do trabalho, e que sejam capazes de desenvolver conhecimentos, capacidades e qualidades para o exercício autônomo, consciente e crítico da cidadania, com ética e solidariedade. Essa tensão em que a escola está envolvida não significa o seu fim como instituição socioeducativa, mas o raiar da reestruturação dos sistemas educativos. (LIBÂNEO, 2012).

A insuficiência da EEI em Roraima para se alinhar como prática intercultural capaz de transcender as formalidades da retórica estatal será constatada a seguir, por conduto da pesquisa bibliográfica (oportunidade em que se teve acesso a documentos oriundos de organizações indígenas, entes governamentais *etc.*) cotejada com as entrevistas qualitativas feitas com alguns

³⁷ Transforma o diálogo intercultural em utopia e desconsidera as relações de poder e dominação entre povos e culturas, olvidando as condições para que esse diálogo que se postula seja possível (ou seja, substitui-se muitas vezes o discurso da pobreza por aquele sobre a cultura).

agentes políticos relacionados ao objeto da tese, oportunidade em que se debaterão as três hipóteses anunciadas no início da pesquisa.³⁸

4.1 AS DEMANDAS ORIUNDAS DAS LIDERANÇAS INDÍGENAS

Quando se dispôs a analisar quais os desafios da educação escolar na TIRSS, a primeira dificuldade que se expressou na investigação ora sob relatório consistiu na identificação dos agentes sociais multiétnicos que seriam escolhidos para avaliar as condições atuais por que passa esta modalidade educacional no referido espaço físico, projetando-a.

Se não é correto reduzir o campo indigenista (dentro do qual se encontra a educação escolar) em Roraima à tríade “Governo do Estado, Igreja Católica e Índios”, considerando que estes três segmentos não constituem blocos homogêneos, haja vista que existem várias disputas internas de poder entre eles, com orientações políticas próprias (REPETTO, 2008), também o é que não se deve olvidar da opinião daqueles que aprenderam a ser interculturais à força e desenvolveram estratégias de ascensão política (ainda que insuficientes) nas últimas décadas - os indígenas.

Assim, conhecer as demandas oriundas das suas lideranças de Roraima pode ajudar a transpor o hiato que separa a retórica discursiva e também legal da realidade educativa em matéria de interculturalidade.

Como visto, desde a chegada dos Jesuítas no século XVI até hoje, a educação dos povos indígenas no Brasil sempre foi, por motivos diferenciados, uma constante preocupação do Governo e de outros agentes sociais. Passadas várias fases com agentes e propostas influenciadas pelos padrões culturais europeus, vive-se um momento de amplas manifestações das lideranças indígenas, iniciadas há mais de 30 anos, que reivindicam melhores condições de vida, recuperação de territórios e uma educação com atenção às suas especificidades e diversidade cultural.

³⁸ Quais sejam: a) que a circunstância política das organizações indígenas no Estado de Roraima terem sido obrigadas a envidar todos os esforços nas últimas décadas pela garantia da posse da TIRSS, muitas vezes em desfavor dos interesses encampados pelo Governo estadual, fez com que o amadurecimento sobre os processos de escolarização baseados em uma lógica intercultural fossem retardados; b) que a execução de políticas públicas voltadas à escola e tendentes ao etnodesenvolvimento da TIRSS reclama o aperfeiçoamento do atual projeto político-pedagógico (ministrado, inclusive, aos não índios), indo além da finalidade profissionalizante e visando à formação de interlocutores capazes de promover um diálogo intercultural e hábil à formação de identidades abertas; c) e que a existência de múltiplas etnias no mesmo espaço físico (peculiaridade da TIRSS), traduz-se num incremento ao desafio de promoção de uma educação escolar diferenciada por parte do Estado, dadas as assimetrias políticas e o cenário multicultural.

Atualmente as organizações indígenas representam as comunidades no novo contexto territorial que o Estado Nacional lhes impôs, sendo em grande medida as interlocutoras das contestações dos projetos da ação indigenista do Estado que, no âmbito da TIRSS, está imiscuída em um mosaico cultural que se fomenta por intermédio de um sistema de alianças entre grupos com variadas identidades étnicas (Makuxi, Ingarikó, Wapichana, Tauarepang), mas com alguns objetivos políticos comuns, o que estabelece outras redes identitárias e de lealdades que se alteram conforme os cenários e, por vezes, sob a influência do fator religioso. (REPETTO, 2008).

Nesta pesquisa, a opção metodológica de não perquirir a vontade individual dos membros de determinada comunidade indígena ocorreu pela dificuldade operacional que este itinerário científico ensejaria, considerando que, quando não se enxergam as diferenças de modos de comunicação, os investigadores empíricos postulam a existência de um modo único, em geral, o seu próprio, ensejando uma fonte de distorção sistemática tanto na entrevista (interferindo na enunciação da pergunta pelo investigador), quanto na sua compreensão e formulação da resposta pelo respondente. (THIOLLENT, 1987).

Logo, não sendo recomendável compartimentar a análise das demandas indígenas mediante pesquisas de *survey* (por exemplo), a orientação política veiculada nas atas das assembleias locais dos povos indígenas e outros documentos produzidos pelas suas lideranças é que servirão de parâmetro de análise, visando a confirmar ou não a formulação teórica em torno das hipóteses em epígrafe.

A 1ª Assembleia dos Tuxauas em Roraima ocorreu em 1971, na comunidade do Barro, tendo como principal lema: “não à bebida alcoólica, sim à comunidade indígena”. Por meio da influência dos missionários católicos, a dinâmica das assembleias nas comunidades indígenas do norte e do leste de Roraima foi remodelada na década de 1970. Entre as principais reivindicações das lideranças estavam: demarcação de territórios indígenas, saúde, educação e melhorias nas condições de vida. Organizaram-se dois modelos de encontros, as reuniões (feitas com número reduzido de pessoas com a função de fazer a articulação e os estudos logísticos, a preparação de trabalhos, as discussões sobre projetos ou temáticas pontuais) e as assembleias (servem para definir alinhamentos mais gerais e

orientações políticas, e contam com uma participação mais ampla). (REPETTO, 2008).

Sobre a organização do movimento indígena no Brasil, em especial a articulação de professores indígenas em torno da elaboração de parâmetros para a sua educação escolar (em contraposição à escolarização para os índios), várias entidades de professores indígenas (OGPTB, COPIAR e OPIR), por conduto dos encontros regionais realizados desde meados dos anos 1980, mostraram o empenho das comunidades nos projetos de autogestão em EEI. (FERREIRA, 2001).

López e Sichra (2004, p. 125) lembra que, tanto em países com população majoritariamente indígena (como a Bolívia, com aproximadamente 65%), como naqueles com população minoritária (como o Brasil, em torno de 0,3%), surge uma exigência comum por escolas coordenadas e gerenciadas por professores indígenas.

Na Assembleia de Tuxauas do Lavrado, em 1985, a educação escolar foi amplamente discutida. Os representantes dos povos indígenas enfatizaram a insuficiência do sistema educacional a que estavam submetidos, considerando que a maioria dos professores não falava a língua indígena nem tinha interesse em manter a cultura tradicional. Os tuxauas declararam não querer professores não índios e exigiram que os docentes deveriam ser filhos das comunidades onde lecionam. Reivindicou-se um sistema de capacitação para índios adultos, com treinamento em marcenaria, enfermagem, veterinária *etc.*, como maneira de pôr em prática conhecimentos adquiridos nas escolas, em benefício direto e imediato das comunidades. Para tanto, pretendiam que o bispo de Roraima transformasse a Missão de Surumu (onde as assembleias eram realizadas) em centro de formação de líderes indígenas. (FERREIRA, 2001).

Paralelamente às assembleias das lideranças, ocorriam os Encontros dos Professores Indígenas do Amazonas e de Roraima³⁹. Foi no IV Encontro, aliás, que se firmaram algumas diretrizes para as escolas indígenas:

- a) inclusão de currículos e regimentos específicos elaborados pelos professores indígenas, juntamente com suas comunidades, lideranças, organizações e assessorias;
- b) valorização pelas escolas indígenas das culturas, línguas e tradições de seus povos;

³⁹ Realizados anualmente, sendo o primeiro deles realizado em Manaus, de 13 a 18 de maio de 1988.

c) garantia de participação paritária aos professores, comunidades e organizações indígenas em todas as instâncias (consultivas e deliberativas) de órgãos públicos governamentais responsáveis pela educação indígena e d) garantia de formação específica, reciclagem e capacitação periódicas aos professores indígenas. (CIMI, 1992, p.32).

Ao longo dos anos 1990, no despertar da nova ordem constitucional que iluminou as demandas indígenas pela posse da terra, em meio à conflituosa demarcação da TIRSS e do realinhamento político deflagrado pela criação do Estado de Roraima, o tema educação escolar diferenciada foi, compreensivelmente, tratado em segundo plano pelas lideranças indígenas.

Confirmando este raciocínio, em entrevista a que se procedeu no dia 1º de setembro de 2014 com Ineide Izidório Messias (chefe da Divisão de EEI na SEECD), extraiu-se que, em relação ao envolvimento das organizações indígenas com a estruturação da EEI, arrefecidos os embates fundiários relacionados com a terra (ao menos juridicamente, após a homologação da TIRSS), esta passou a ser uma das principais demandas.

A circunstância política das organizações indígenas em Roraima terem sido obrigadas a envidar todos os esforços nas últimas décadas pela garantia da posse da TIRSS, muitas vezes em desfavor dos interesses encampados pelo Governo estadual, marginalizou o debate em torno dos processos de escolarização indígena baseados em uma lógica intercultural, retardando-os.

Prova disso foi que, em 2003, a Carta da 32ª Assembleia Geral dos Tuxauas ainda encampava como principal objetivo a necessidade de edição do decreto presidencial de homologação da TIRSS, “[...] alvo de constantes ataques por parte da classe política e econômica do Estado [...]”. O documento previa que: “[...] a demora na regularização fundiária vem incentivando novas invasões e alimentando nos invasores a expectativa de permanecerem na área [...]”. Dizia-se que os políticos locais sempre atuavam contra os direitos indígenas. O tema da educação indígena foi apenas tangenciado, com a menção de que as comunidades não aceitavam a imposição da escola tradicional dos municípios, alheia à realidade cultural dos povos, nem a lotação de professores sem a anuência das comunidades. (AGT, 2003, documento eletrônico).

Ato contínuo, a 34ª Assembleia Geral dos Povos Indígenas de Roraima (realizada na comunidade indígena de Maturuca (na TIRSS) nos dias 12 a 15 de fevereiro de 2005, com a presença de 1.030 participantes) iniciou seu documento

final com a afirmação de que “[...] é extremamente grave a protelação do processo de reconhecimento oficial da TIRSS [...]”. Quanto à educação indígena, atestou-se que a situação de grave ameaça de retrocesso no processo de EEI em Roraima, em razão do seu esvaziamento no âmbito estadual (por parte da SEECD), com a tentativa de restringir a participação dos índios na condução da política de educação indígena, noticiando-se que “[...] muitas escolas padecem da falta de recursos até para o material escolar básico como lápis e cadernos [...]” (postulando-se “a federalização do CIFCRSS na região do Surumu”); que “[...] os projetos políticos pedagógicos da educação indígena diferenciada devem partir da iniciativa dos povos, tendo como premissa a decisão das lideranças, comunidades e suas organizações [...]”; que haja “[...] garantia de transporte escolar pela SEECD às comunidades indígenas que não tenham escola de ensino fundamental e médio [...]”; e que “[...] sejam consideradas como referências para o funcionamento e organização das atividades das escolas, os centros regionais, na responsabilidade dos seus coordenadores [...]”. (AGPIR, 2005, documento eletrônico).

Refutando uma das hipóteses em epígrafe (a de que a circunstância política das organizações indígenas locais terem envidado todos os esforços nas últimas décadas para a garantia da posse da TIRSS, muitas vezes tendo contra si o Governo do Estado, marginalizou os processos de escolarização baseados em uma lógica intercultural, retardando-os), observou-se que por ocasião da 36ª Assembleia Geral dos Povos Indígenas de Roraima (reuniu lideranças na aldeia do Barro (região do Surumu), nos dias 6 a 9 de fevereiro de 2007, para debater propostas com base no tema: "Desenvolvimento sim, mas com respeito e não de qualquer jeito"), o novo coordenador do CIR, Dionito Macuxi (da aldeia Maturuca, na TIRSS), prometeu em seu discurso de posse acompanhar o processo de retirada de não índios das terras demarcadas e homologadas, repercutindo a reivindicação das lideranças indígenas de que a FUNAI (de cujo administrador regional se exigia a demissão) encampasse os pleitos das comunidades “[...] e não desrespeitasse mais as assembleias e reuniões ampliadas, pois em repetidas vezes o órgão indigenista - que deveria ser parceiro - se ausentou das discussões mais importantes e não tomou providências [...]”. (AGPIR, 2007, documento eletrônico).

De fato, como debatido nos capítulos anteriores, a história da FUNAI (criada por meio da Lei nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967 (BRASIL, 1967), vinculada ao Ministério da Justiça), na qualidade de principal entidade responsável

pela execução da política indigenista do Governo Federal, com a missão institucional de proteger e promover os direitos dos povos indígenas no Brasil (incluindo-se a questão fundiária e a estruturação da educação escolar), foi marcada pela histórica ingerência política na sua gestão, circunstância esta que, por vezes, atentou contra seus objetivos e violou os princípios do reconhecimento da organização social, costumes, línguas, crenças e tradições dos povos indígenas, de modo a retardar a consolidação do Estado democrático e pluriétnico.

Ainda em relação à 36ª Assembleia (AGPIR, 2007, documento eletrônico), quanto ao tema da educação, exigiram-se a apuração e o ajuizamento da ação penal cabível contra os responsáveis pela destruição do CFRSS (carente de apoio pedagógico e centro de informática) em setembro de 2005; pugnou-se pela não municipalização das escolas indígenas sem anuência das comunidades; pela transferência para a égide da DEEI da SEECD das escolas localizadas nas regiões do Surumu, Água Fria, Socó e Mutum (todas dentro da TIRSS, recentemente homologada); e pela estruturação física e logística de transportes para os centros regionais nas Serras, Malacacheta e Taiano (não apoiados pela SEECD); além da federalização das escolas indígenas; criação do Conselho Estadual de Educação Indígena de Roraima; e reconhecimento dos outros centros regionais de educação, como Surumu, Boca da Mata, Baixo Cotingo, Raposa, Amajari.

Priorizando novamente a questão fundiária, a 37ª Assembleia dos Povos Indígenas de Roraima (realizada dos dias 10 a 13 de junho de 2008, no CFRSS, na comunidade Barro (região do Surumu), reuniu lideranças indígenas pertencentes aos povos Macuxi, Wapichana, Ingarikó, Taurepang, Wai-Wai, Yanomami, Sapará e Patamona), logo em sua introdução, reafirmou os conflitos pela TIRSS, lembrando que, apesar de homologada pelo decreto presidencial de 15/04/2005, ainda se sujeitava à discussão judicial no STF sobre a forma da sua demarcação, se contínua ou em ilhas (pleito dos rizicultores). Acerca do tema educação, constou na ata do documento o interesse das lideranças no sentido de que fossem apuradas pelas autoridades estatais a responsabilidade pela destruição física (incêndio) do CFRSS. (AGPIR, 2008, documento eletrônico).

A constatação de que o processo de escolarização indígena (relegado ao segundo plano em face das tensões políticas acerca dos conflitos fundiários) ainda reclama inúmeros avanços ao encontro do ideal de uma formação intercultural é a

pendência de algumas demandas oriundas de meados dos anos 80, a demonstrar moderado avanço em alguns aspectos.

A propósito, por ocasião da 17ª Assembleia Geral da OPIRR (realizada no período de 26 a 28 de setembro de 2010, na Comunidade de Canauanin, região da Serra da Lua, Município do Cantá-RR, com a participação de alunos das escolas estaduais indígenas, tuxauas, lideranças, agentes de saúde e organizações indígenas), arrolaram-se como principais pautas na questão da EEI, dentre outras: que seja priorizada a contratação direta de professores indígenas ou alunos indígenas que já concluíram a licenciatura intercultural, o magistério ou os que estão em processo de formação, licenciatura, magistério, outras formações e com ensino médio, os voluntários e os mestres de línguas indígenas que dominam a escrita e a oralidade de suas línguas indígenas; que seja criada a Secretaria Estadual de EEI com autonomia de diálogo com os chefes gestores e com o poder político e financeiro de resolver as demandas da EEI em Roraima; que a SEECD dê suporte com assessoramento técnico, pedagógico e logístico para que os professores e comunidades indígenas elaborem seus PPP's, regimentos, calendário e currículos de suas escolas; que o ingresso de estudantes indígenas nos cursos de formação em nível médio, magistério e superior seja por meio de carta de indicação da comunidade e avaliação da comissão das lideranças indígenas.

Analisando tais reivindicações dos professores indígenas, vê-se que além da insatisfação com as pendências no processo de escolarização intercultural, existem dificuldades jurídicas a serem transpostas em razão da pretendida relativização na contratação de docentes e seleção de candidatos aos cursos de nível médio, considerando que tanto a contratação direta (exceto em situações de urgência) quanto o ingresso por indicação das lideranças enfrentariam o contraponto normativo do Princípio da Impessoalidade, amparado constitucionalmente no *caput* do artigo 37 da CF/88. (BRASIL, 1988).

A 40ª Assembleia Geral dos Povos Indígenas de Roraima⁴⁰, porém, diferente do discurso de outros anos, revelou o avanço político do movimento

⁴⁰ Realizada nos dias 11 a 16 de março de 2011, na Comunidade Indígena Barro, Região do Surumu (TIRSS) e que reuniu 951 líderes dos povos Macuxi, Wapichana, Ingarikó, Taurepang, Sapará, Yanomami e Patamona, representando 164 comunidades das etnorregiões: Amajari (17 comunidades), Taiano (07 comunidades), Serra da Lua (12 comunidades), Baixo Cotingo (12 comunidades), Raposa (24 comunidades), Serras (56 comunidades), Surumu (23 comunidades), São Marcos (11 comunidades), Murupu (04 comunidades) e Yanomami (03 comunidades), representantes das organizações indígenas APIR, APITSM, TWM, OMIR, OPIR, COPING, HAY e COIAB, além de

indígena no concernente à conformação da questão fundiária local, afirmando-se que: “com muita luta e mobilização dos povos indígenas, o Governo Federal demarcou 32 terras indígenas em Roraima; hoje habitamos nossas terras com nossas culturas, valores, preservação do nosso meio ambiente e de seus lugares sagrados”. Foi dito, no entanto, que em pleno século XXI, há problemas que afligem as comunidades, principalmente na área da educação, saúde, desenvolvimento sustentável e regularização das terras, em razão de uma política que atenta contra os costumes e tradições. (AGPIR, 2011, documento eletrônico).

Quanto às demandas relacionadas com o tema da educação, a assembleia elencou o abandono do poder público no que tange à EEI. Após um amplo diagnóstico apresentado pelas próprias comunidades foram destaques: a precariedade da estrutura física das escolas (com crianças estudando em barracas ou embaixo de árvores), a falta de material permanente, merenda escolar e a necessidade de contratação de pessoal de apoio e professores indígenas.

Atestou-se o fato de que, nos últimos anos, “[...] a educação indígena sofreu prejuízos, pela falta de uma política que realmente atendesse a demanda das comunidades indígenas [...]”, motivando-as a constituírem e manterem o funcionamento de suas escolas. Denunciou-se a má gestão dos recursos na área da EEI (motivando o pedido de prestação de contas das secretarias de educação dos municípios que atuam em áreas indígenas), bem como as empresas prestadoras de serviço na área de transporte escolar nas comunidades indígenas (em razão dos seus veículos estarem sucateados e sem condições mínimas de segurança), deflagrando o pedido para que o MPF as investigue. (AGPIR, 2011, documento eletrônico).

Exigiu-se que a SEECD desse suporte, com assessoramento técnico, pedagógico e logístico para que os professores e as comunidades indígenas possam elaborar seus projetos políticos-pedagógicos (PPP's), regimentos, calendários e currículos de suas escolas (revogando a Portaria SEECD nº 62, que uniformiza a implantação de novas modalidades de ensino nas comunidades indígenas); que houvesse o aporte financeiro do Governo Federal junto ao CIFRSS; que fosse priorizada a contratação direta de professores indígenas oriundos do curso de Licenciatura Intercultural, dos que estão em formação (com ensino médio)

e dos voluntários e mestres de línguas indígenas que dominam a escrita e a oralidade de suas línguas indígenas; e que fosse criada a Secretaria Estadual de Educação Indígena (com sistema próprio e autonomia de resolver as demandas das escolas indígenas).

Em 2012, reiterando demandas pretéritas, a 41ª Assembleia Geral dos Povos Indígenas de Roraima anunciou a necessidade de aplicação da LDB (Lei nº 9.394/96⁴¹), no tocante à valorização dos profissionais da educação e da cultura, garantindo uma educação básica de qualidade, considerando os aspectos culturais e a realidade dos povos indígenas; que se realizem concursos públicos específicos e diferenciados para professores indígenas estaduais e municipais; que se crie um sistema próprio para a educação indígena – estadual e municipal; que se realize também concurso público específico para pessoal de apoio nas escolas indígenas; que os coordenadores pedagógicos estaduais e municipais trabalhem em parceria.⁴²

Ainda nesse encontro, expressou-se a necessidade de que fosse reconhecido o curso do CIFCRSS, conforme o projeto político-pedagógico constituído com suporte nas comunidades indígenas no âmbito estadual e que apresenta uma peculiaridade em termos de EEI específica; que seja criado o programa de acesso à *internet* nas comunidades indígenas, inclusive para implantar a *internet* nas escolas de ensino médio e centros regionais; que sejam assegurados recursos às ações educativas permanentes sobre jovens, como a sexualidade, combate às drogas, prevenção das doenças sexualmente transmissíveis, em parceria com os órgãos de saúde; e que sejam retomadas as discussões do convênio com o MEC referente a reconstituição e apoio ao funcionamento do CIFCRSS, bem como a garantia de suporte técnico e financeiro da União, tal como amparado em lei.

A 42ª Assembleia Geral dos Povos Indígenas de Roraima⁴³, em relação ao tema “educação indígena”, consignou expressamente que o sistema educacional não atende as demandas específicas dos povos indígenas, sendo necessária a criação de um sistema próprio de educação escolar, garantindo a desvinculação e o

⁴¹ (BRASIL, 1996).

⁴² A propósito, o jornal local *Folha de Boa Vista* noticiou em 11.05.2012: “[...] as 227 escolas indígenas de Roraima estão paralisadas por causa dos protestos dos professores que reclamam da falta de construção, ampliação e reforma das escolas [...]”.

⁴³ Ocorrida nos dias 11 a 15 de março de 2013, no Centro Regional do Lago Caracaranã na TIRSS, reuniu 153 comunidades e representantes das organizações indígenas HAY, COPING, APYB, OMIR, OPIR, COIAB, APOINME e UMIAB, sob o tema “Fortalecendo o Bem Viver dos Povos Indígenas com a Terra, a Cultura e o Meio Ambiente”.

gerenciamento dos recursos financeiros nas três esferas governamentais. Expressou que as escolas nas comunidades indígenas se encontram em condições precárias, com as aulas ministradas embaixo de árvores, sem material didático, cadeiras e outros itens indispensáveis. (AGPIR, 2013, documento eletrônico).

Nas suas conclusões, alinhavaram-se as seguintes providências: melhoria das estradas e do transporte escolar; garantia da merenda escolar adequada à cultura e à realidade das comunidades, com alimentação de uso tradicional; realização de concurso específico para professores indígenas; estruturação de calendário escolar e grade curricular com respeito às especificidades indígenas; promoção do acesso à internet nas comunidades; elaboração de projetos político-pedagógicos para todas as comunidades indígenas.

Mediante outra perspectiva sobre os desafios e compromissos de luta em defesa dos direitos dos povos indígenas, após quatro dias de debates, as etnias locais chegaram ao final de mais um grande evento promovido CIR debatendo temas referentes ao PGTA, o fortalecimento das práticas sustentáveis das comunidades, a análise jurídica e política sobre a decisão do STF no caso Raposa Serra do Sol e PET 3388/RR (BRASIL, 2009), a avaliação da gestão e atendimento da saúde indígena, a avaliação da EEI e, no último dia, o tema sobre política partidária e voto limpo. Estas foram as premissas da 43ª Assembleia Geral dos Povos Indígenas de Roraima.⁴⁴ (AGPIR, 2014, documento eletrônico).

No que se refere à educação escolar, foi referido o fato de ser esta um dos principais fundamentos para o fortalecimento e a autonomia das comunidades indígenas. Asseverou-se que a CF/88 (BRASIL, 1988), a Convenção 169 da OIT (OIT, 2011), a LDB e o Plano Nacional de Educação orientam as políticas públicas para assegurar o direito à educação escolar diferenciada, com a obrigação do Estado Brasileiro de promover medidas para efetivar as especificidades indígenas e que as leis estaduais não têm seguido tais paradigmas, prejudicando as comunidades indígenas e sua organização tradicional.

Arrolaram-se como desafios da EEI: programas e serviços educacionais devem ser desenvolvidos em cooperação com as comunidades indígenas; solução

⁴⁴ Realizada no período de 11 a 14 de março, no Centro Regional Lago Caracaranã (TIRSS), com cerca de 1300 participantes (Wapichana, Taurepang, Ingarikó, Wai-Wai, Yanomami, Patamona, e Sapará, oriundos de 12 etnoregiões do Estado, somando uma população de aproximadamente 55 mil indígenas), entre lideranças indígenas, tuxauas, mulheres, jovens, professores, agentes indígenas de saúde, agentes territoriais e ambientais indígenas, organizações indígenas, e os convidados, representantes dos órgãos públicos locais e nacionais, além da presença das entidades sociais.

para a precariedade do transporte escolar, disponível durante todo o calendário escolar diferenciado; garantia de merenda escolar adequada à cultura e à realidade das comunidades indígenas; processos seletivos privilegiando vagas de acordo com a realidade indígena e concurso público específico e regionalizado para professores indígenas, evitando a migração de docentes; processo seletivo priorizando alunos do magistério indígena, da licenciatura intercultural, e os indicados pelas comunidades; construção e reforma dos prédios das escolas indígenas; calendário e grade curricular alinhados às especificidades culturais; permanência das organizações indígenas no conselho do Instituto Insikiran da UFRR, com direito de deliberar e votar para as coordenações; permanência no Insikiran somente dos docentes que respeitem a autonomia e trabalho conjunto com as organizações indígenas; professores com dedicação exclusiva e melhoria salarial, evitando a existência de dois vínculos empregatícios; reconhecimento da Escola da Comunidade Serrinha (Região do Baixo Cotingo); contratação de empresa aérea para distribuição de material escolar nas comunidades sem acesso por estradas; valorização das línguas indígenas; autonomia para a DEEI da SEECD, com sede adequada e assessores capacitados na legislação indigenista; estruturação física da EEI nas secretarias municipais de educação; autonomia para os CEREL's; e investimentos dos órgãos públicos no CIFCRSS.

Esclareça-se que a exposição das demandas relacionadas com o aprimoramento da EEI, oriundas da análise cronológica das assembleias das lideranças e professores indígenas em Roraima, não tem o objetivo de traçar um diagnóstico para esta modalidade educacional, já que, no caso concreto, ao pesquisador não incumbe a missão de se substituir ao gestor público na identificação e posterior execução de políticas públicas tendentes a sanear tais pendências.

Contrariamente, a identificação dessas diretrizes neste estudo, como dito, serve ao propósito teórico de reforçar duas hipóteses aventadas no alvorecer da tese, visando a demonstrar a íntima relação entre o desenvolvimento dos conflitos fundiários no recorte espacial proposto (a TIRSS) e a gradual estruturação das políticas públicas voltadas à promoção da interculturalidade na EEI.

4.2 A FALA DE OUTROS AGENTES POLÍTICOS VINCULADOS AO TEMA

Analisadas as circunstâncias políticas do processo homologatório da TIRSS, verticalizou-se a discussão teórica acerca do problema central da tese, com a análise das demandas educacionais oriundas dos encontros das lideranças indígenas (tratados no tópico anterior), complementada a seguir pela fala de outros agentes sociais vinculados atualmente à história da EEI em Roraima.

Importa esclarecer que a opinião dos agentes sociais nesse estudo serve ao propósito de tangenciar o tema da educação escolar no espaço físico da TIRSS, complementando as ilações extraídas da análise das atas das assembleias indígenas e da bibliografia que foi compilada ao longo do texto.

Didaticamente, impende esclarecer que a metodologia utilizada foi a elaboração de entrevistas qualitativas, abertas e dirigidas com a exposição de tópicos, visando se desviar dos inconvenientes e das limitações do questionário tradicional, sendo, nestes casos, indispensável a introdução de uma problematização (pois seria desaconselhável ao pesquisador a realização de entrevistas não diretivas na base da intuição e do seu bom senso). (THIOLLENT, 1987).

Esta dicotomia entre qualitativo e quantitativo é objeto de inúmeras controvérsias teóricas que procuram definir qual é o melhor método de pesquisa e quais os critérios de validade científica. O positivismo é criticado, principalmente, por reduzir o conhecimento da realidade social àquilo que pode ser observado, mensurado e quantificado; sobre a abordagem compreensiva, recaem críticas ao subjetivismo do pesquisador no processo de investigação e a ausência de controle na coleta de dados e na sua interpretação. (MINAYO; DESLANDES; NETO; GOMES, 2000).

A entrevista em pesquisa qualitativa objetiva expandir a participação do entrevistado, ao fazer com que o pesquisador mantenha atitude abertura no processo de interação, evitando restringir-se às perguntas predefinidas, de forma que a palavra do entrevistado possa encontrar brechas para sua expressão. É usual a elaboração de um roteiro com tópicos que orientem a condução da entrevista, mas que, de modo algum, impeça o aprofundamento de aspectos que possam ser relevantes ao entendimento do objeto ou do tema em estudo. (GASKELL, 2002).

Ante o exposto, elaboraram-se tópicos relacionados com o problema central da tese (cujo rol consta nos anexos) e foram convidados ao debate os professores Luiz Otávio Pinheiro da Cunha⁴⁵, Ineide Izidório Messias⁴⁶ e Stela Aparecida Damas da Silveira⁴⁷, com distintas áreas de atuação profissional no magistério, mas cujas experiências se complementam em face dos objetivos comuns de aprimoramento de políticas públicas locais voltadas à promoção da interculturalidade nos processos locais de escolarização.

Duas hipóteses que serviram de esteio à consecução da pesquisa foram confirmadas mediante os relatos, sendo de notar que, relativamente à provável marginalização dos processos de escolarização intercultural, deflagrada pelo envolvimento das organizações indígenas locais nas últimas décadas com a garantia da posse da TIRSS (muitas vezes em desfavor dos interesses encampados pelo Governo estadual), hipótese não confirmada, Luiz Otávio esclareceu que, apesar do histórico de estruturação das escolas indígenas já vir ocorrendo antes da demarcação e homologação da TIRSS, tem-se que após os referidos marcos temporais muitas das escolas que estavam dentro do referido espaço físico e que eram compreendidas como “escolas das vilas” (como o caso da Comunidade Água Fria), passaram a ser consideradas formalmente como escolas indígenas, diferentemente do que ocorreu com as escolas da Comunidade do Barro.

Sobre a articulação das organizações indígenas em torno da EEI (sobretudo depois da homologação da TIRSS), destacou que, a depender da região, ela é variável, sendo de notar que, em relação ao CIR, por exemplo, ao se analisar os documentos finais das assembleias, observa-se maior enfoque na questão da educação somente após a pauta fundiária ter sido juridicamente resolvida (até então esta era prioritária, arrefecendo os pleitos educacionais).

Disse que, em razão dos entraves aos pleitos fundiários experimentados nos últimos anos pelas comunidades indígenas, o Governo de Roraima progrediu

⁴⁵ Tem experiência na área de educação escolar e povos indígenas nos cursos de Licenciatura Intercultural e de Gestão Territorial (ambos do Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena da UFRR), aliada ao período anterior de dedicação na área de educação na FUNAI (de 1980 a 2005), e que foi entrevistado em 30.08.2014, no prédio do Insikiran, no *Campus* da UFRR, em Boa Vista/RR.

⁴⁶ Pertencente à etnia Makuxi e que na ocasião exercia o cargo de chefe da DEEI na SEED desde agosto de 2010, tendo sido entrevistada no dia 1º.09.2014, nas instalações do NECAR, no *Campus* da UFRR, em Boa Vista/RR.

⁴⁷ Ocupou o cargo de Secretária Municipal de Educação em Boa Vista, no período de 2005 a 2012, aproximando-se da gestão de 17 escolas indígenas, tendo sido entrevistada no dia 3.09.2014, nas instalações da Faculdade Cathedral, em Boa Vista/RR.

nas questões envolvendo a EEI, possivelmente como medida compensatória aos embargos relacionados com a luta pela posse da terra.

Também refutando a hipótese em epígrafe, Ineide Izidório acentuou que após a homologação da TIRSS continuou-se a gradual (mas ainda penosa, em face da ausência de formação específica) assunção gerencial dos indígenas em relação às escolas existentes no referido espaço físico, havendo um entrave inicial no diálogo entre algumas organizações indígenas (CIR, COPING e SODIUR), situação paulatinamente superada, já que, a despeito das diferenças ideológicas (notadamente na compreensão do tema fundiário), após a homologação, é notada certa articulação dos seus representantes para o fim de estruturar a EEI naquele espaço físico.

Conforme se viu na cronologia das assembleias dos povos indígenas de Roraima no tópico anterior, após a conclusão processual do conflito sobre a homologação da TIRSS, experimenta-se gradualmente um maior enfoque nos processos de escolarização intercultural (ainda incipientes, registre-se).

Quanto à segunda hipótese em que se baseia este estudo, de que a execução de políticas públicas voltadas à escola e tendentes ao etnodesenvolvimento da TIRSS reclama o aperfeiçoamento do atual projeto político-pedagógico (ministrado, inclusive, aos não índios), indo além da finalidade profissionalizante e visando à promoção de um diálogo intercultural, novamente houve uma convergência da parte dos entrevistados.

Especificamente sobre o modo de elaboração dos projetos político-pedagógicos das escolas na TIRSS (se ocorrem apenas formalmente ou levando em consideração as peculiaridades do referido espaço físico), Luiz Otávio reconheceu a complexidade da questão, sobretudo em face da enorme preocupação com o cumprimento das formalidades burocráticas (cronograma de apresentação dos documentos, por exemplo), olvidando da análise circunstanciada dos currículos e de pensar o projeto de escola, a par da formação insuficiente dos professores para o enfrentamento desse problema. Disse, ainda, que a não promoção de um processo de escolarização intercultural nas escolas não indígenas (carecendo a legislação de ajustes, inclusive a LDB) consolida um quadro de mera tolerância entre os grupos de culturas díspares.⁴⁸

⁴⁸ Outra entrevistada, Silveira e Silveira (2012), já havia expressado que na execução de políticas educacionais é imperativo que os sistemas educacionais estaduais e municipais (articulados

Esclareça-se, por oportuno, que uma das facetas em que a interculturalidade se manifesta nos processos de escolarização diz respeito ao gerenciamento do tempo, ou seja, que o calendário da EEI seja flexível às tradicionais manifestações culturais de cada uma das comunidades em que a escola se insere. Paredes (1996) diz que esta tem que ter a própria identidade (diferente dos processos de uma escola oficial não indígena) na qual tenha liberdade para funcionar em horários, espaço, currículo, práticas pedagógicas diferenciadas, com participação comunitária.

Com base em sua experiência à frente da DEEI, Ineide Izidório relatou obstáculos enfrentados pela escola na intermediação do diálogo de indígenas com não indígenas, sendo categórica ao acentuar que a SEECD não está preparada para enfrentar as peculiaridades de um calendário diferenciado para a EEI, sendo premente a necessidade de relativização dessa gestão do tempo da parte do MEC (órgão responsável pela edição das diretrizes gerais), considerando que existem escolas com particularidades em relação a outras. A exigência de 200 dias letivos por parte do Estado, arremata, impede que se discuta um calendário diferenciado pela DEEI.

Ainda sobre a segunda hipótese, assinalou a entrevistada que um dos entraves ao planejamento de uma escolarização intercultural é o excesso de formalismo para a elaboração dos projetos político-pedagógicos, identificado na exigência de formação dos professores indígenas (cujo desconhecimento da língua portuguesa, por vezes, é flagrante), a par da sôfrega preparação dos gestores indígenas para a compreensão das dinâmicas de poder e para lidar com os recursos financeiros nesta modalidade educacional.

De fato, nota-se que há embaraços para a realização dos ditames normativos na EEI, relacionados com o despreparo para lidar com as inovações confrontadas às práticas educacionais tradicionais, ante a obscuridade para formatar os objetivos, a sujeição das instâncias locais de educação ao formalismo e a má formação dos docentes. Identifica-se, também, a ininteligibilidade do caráter individual e meritório do exame vestibular pelas comunidades indígenas, que valorizam, de outro lado, o comprometimento do indígena com a integridade e

coesão da comunidade, razão pela qual insistem na indicação direta dos seus candidatos a professores indígenas, sem a passagem por aquele processo seletivo de admissão. (SILVEIRA; SILVEIRA, 2012).

Consolidando a tese de que a escolarização intercultural reclama o aperfeiçoamento do atual projeto político-pedagógico (ministrado, inclusive, aos não índios), a entrevistada disse haver uma segregação entre indígenas e não indígenas na região do Uiramutã (onde existe uma escola não indígena), sendo de notar que o currículo das escolas não indígenas é inábil à promoção do diálogo intercultural.⁴⁹

Sobre o aperfeiçoamento do atual projeto político-pedagógico (ministrado, inclusive, aos não índios), Stela Silveira disse que a realidade das escolas do Município de Boa Vista (sobretudo as localizadas nos bairros periféricos), a despeito de uma constante convivência entre crianças indígenas e não indígenas, ainda se exprime como ambiente insuficiente ao diálogo intercultural intergeracional, pois, em se tratando de um processo cultural complexo, reclama tempo e a participação de outros segmentos sociais como a família, a igreja *etc.* (já que a formação das crianças não ocorre apenas no âmbito da escola).

Em relação à derradeira hipótese elencada, a de que a existência de múltiplas etnias no espaço físico da TIRSS (diferentes das TI Yanomami ou Waimiri-Atroari, por exemplo), traduz-se num incremento ao desafio de promoção de uma educação escolar diferenciada, em virtude das assimetrias políticas e do cenário multicultural que lhe é peculiar, Luiz Otávio entende que a legislação é passível de críticas, na medida em que partiu da idealização da figura do indígena, não sendo capaz de relativizar o mosaico cultural e as peculiaridades das pessoas no seio das comunidades, sendo de notar que algumas delas (notadamente as que antigamente eram vilas), inclusive dentro da TIRSS, são contrárias ao ensino bilíngue e à educação intercultural, por associarem o estudo da língua indígena com uma questão de atraso.

Identificou a TIRSS como espaço heterogêneo, não havendo gestão indígena centralizada, o que enseja, por vezes, propostas educacionais contraditórias (mas que não se inviabilizariam) entre algumas organizações. Em consequência, relata que, quando da formação dos professores indígenas no âmbito

⁴⁹ Sendo de notar que na Escola Américo Sarmiento (localizada em Boa Vista e que alberga inúmeros alunos falantes das línguas maternas), por exemplo, só recentemente foram contratados dois professores das línguas Wapichana e Macuxi.

do Insikiran, são discutidas essas diferenças (denominadas de “identidades políticas”) na elaboração dos currículos e da gestão das escolas, cujas visões de educação são ligadas a distintos projetos de desenvolvimento.⁵⁰

Por fim, complementou, dizendo que o maior desafio atualmente na EEI da TIRSS se relaciona com a formação profissional no âmbito do ensino médio, levando em consideração as peculiaridades das quatro regiões, não sendo suficiente o trabalho desenvolvido pelo CIFCRSS, já que subsiste uma carência na preparação de indígenas na área administrativa das escolas.

Consolidando o entendimento veiculado na terceira hipótese, Ineide Izidório exprime que, a par da predisposição estatal em tratar uniformemente a EEI (desconhecendo as peculiaridades culturais de algumas comunidades), há um descompasso dos interesses políticos divergentes de determinadas etnias indígenas em relação à efetivação das previsões normativas por uma EEI diferenciada na TIRSS, como nos critérios para a contratação de docentes⁵¹ ou no fato de que há comunidades que se opõem à exigência de inclusão escolar das crianças a partir dos seis anos de idade.

Da parte da entrevistada Stela Silveira, foi dito que, em face da histórica desvalorização da identidade indígena promovida pela sociedade nacional, o seu resgate é algo lento e gradual, sendo de notar que a articulação política de determinadas comunidades em Roraima é assimétrica em relação a outras, revelando certa heterogeneidade na luta pela valorização de suas culturas (incluindo aí a escola), em face das múltiplas especificidades das referidas comunidades indígenas.

Asseverou, também, a necessidade do fornecimento de uma merenda escolar regionalizada⁵² e afeiçoada aos aspectos culturais de cada comunidade (diferente da homogeneidade gastronômica atual); a premente demanda de capacitação dos gestores indígenas para administrarem os recursos financeiros que são vertidos para esta modalidade educacional e que, atualmente, são direcionados

⁵⁰ Exemplificando, a Comunidade Maturuca veicula um discurso político mais ligado ao CIR, ao passo que a Comunidade Água Fria estaria mais alinhada à SODIUR.

⁵¹ Citou como exemplo os indígenas da etnia Patamona, que, em razão da exigência de formação do professor em curso de magistério do 1º ao 5º ano, enfrenta dificuldades, considerando que os falantes da língua ainda estão em formação, carecendo do cumprimento desta exigência normativa.

⁵² Silveira e Silveira (2012, p. 89) já havia exprimido, noutra oportunidade, que docentes Yanomami, irredimidos com os alimentos fornecidos pelo Estado (guloseimas típicas da tradição alimentar dos não índios), se manifestaram na IV Assembléia Geral Hutukara, ocorrida no período de 01 a 07.11.2010, na TI Yanomami.

para as secretarias de educação; e, por fim, o enfrentamento dos preconceitos em desfavor das comunidades indígenas e, mais especificamente, da pessoa indígena, ainda existentes na escola da sociedade envolvente e que, de certa forma, decorrem do inconcluso tratamento legislativo concedido ao assunto.

Transcritos e criticados os principais trechos das entrevistas abertas feitas com estes agentes educacionais locais, relacionando suas opiniões com a elaboração teórica proposta para cada uma das hipóteses surgidas após a formulação do problema central da tese, o próximo tópico encaminhará as conclusões do ensaio, indicando os principais conceitos adotados no estudo com o entendimento que se pôde extrair das pesquisas documental e de campo.

5 CONCLUSÃO

Ao longo do desenvolvimento desta pesquisa (intitulada “Interculturalidade e Políticas Públicas: desafios da educação escolar na TIRSS”), houve a preocupação inicial em erigir conceitos afetos ao problema central da tese, entendendo-se por *interculturalidade* na dinâmica de comunicação entre culturas em condições de respeito e igualdade, mediante um intercâmbio que se estabelece com pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, desenvolvendo novo sentido entre elas, em um espaço de negociação no qual as desigualdades sociais, econômicas e políticas, bem como os conflitos de poder da sociedade, não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados, em tarefa social e política que interpela o conjunto da sociedade (que parte de práticas sociais concretas) a tentar criar modos de responsabilidade e solidariedade.

Mencionada formulação teórica reclamou também a conceituação das políticas públicas (entendidas aqui como um conjunto de ações articuladas com recursos financeiros e humanos próprios, envolvendo uma dimensão temporal e alguma capacidade de impacto, mas não se reduzindo à implantação de serviços, pois engloba projetos de natureza ético-política e compreende níveis diversos de relações entre o Estado e a sociedade civil), promovendo seu paralelo com as políticas governamentais (aqui se incluindo órgãos legislativos e judiciários, também responsáveis pela concretização daquelas) e destacando seu viés público-estatal.

Esta alusão às políticas governamentais foi importante em face do envolvimento que o Poder Judiciário teve no deslinde do processo homologatório da TIRSS, considerando o julgamento pelo STF da PET 3388/RR (BRASIL, 2009), que, além de ter servido de paradigma para a União regulamentar posteriores processos demarcatórios, sepultou a discussão judicial que havia se instaurado há mais de uma década em relação ao critério de demarcação da área (se contínuo ou por ilhas), oportunidade em que se expôs o flagrante (e ainda, inconcluso) conflito político existente na região.

Consequência lógica da análise do planejamento, da execução e da avaliação das políticas públicas em um cenário de interculturalidade é entender a importância das práticas históricas no âmbito das comunidades indígenas, sendo imperiosa a conceituação que se promoveu ao longo da tese sobre o etnodesenvolvimento, entendido como o exercício da capacidade social de um povo

constituir seu futuro, aproveitando para isso os ensinamentos de sua experiência histórica e os recursos reais e potenciais de sua cultura, de acordo com um projeto que se define segundo os próprios valores e aspirações.

Assim, constatados os entraves históricos (inclusive de ordem legislativa, cuja digressão cronológica se promoveu) que o Estado brasileiro criou ao etnodesenvolvimento dos povos indígenas, em grande medida, tendo a posse da terra como mote das disputas políticas, aprofundou-se a tese da correspondência entre o indigenismo (definido como a política anunciada pelos Estados para atender e resolver os problemas que confrontam as populações indígenas com o objetivo de integrá-las à nacionalidade correspondente) e a orientação educacional veiculada às comunidades indígenas, como instrumento de manutenção do projeto de poder.

A propósito, explicou-se que a educação, assim como os demais campos do saber/poder, no lugar de questionar as representações hierárquicas e assimétricas entre as culturas, durante séculos, esteve a serviço dos arautos de uma cultura hegemônica, contribuindo para ratificar as representações estereotipadas sobre os outros, constituídas no contexto da colonização em que estes foram inventados como inferiores, justificando o domínio (confundido, por vezes, com o extermínio) e a tentativa de “aculturação”.

Como uma pesquisa da Ciência Política, disposta a interpretar a complexidade que envolve as relações de poder em uma inexorável relação com os demais ramos da ciência (Economia, História, Direito, Antropologia *etc.*), foi necessário (antes de se imiscuir na realidade local dos conflitos fundiários) promover uma síntese da história do índio no Brasil, intimamente ligada com a da ocupação do Território Brasileiro, cuja chave para compreensão é o latifúndio, sua formação e perpetuação, tendo a concentração da propriedade fundiária sido forjada no período colonial e se consolidado no século XIX.

A luta pela terra, ponto central da história das relações interétnicas dos povos indígenas do Brasil e os colonizadores, trouxe consigo a exploração da mão de obra nativa e das riquezas naturais, inserindo-se Roraima neste âmbito como fronteira norte do Brasil onde grupos de colonizadores europeus habitavam desde o século XVIII (de um lado voltada para Manaus e de outro para a região de tríplice fronteira), organizada com apoio numa estratégia geopolítica cristalizada na construção de fortalezas militares e de aldeamentos para índios.

Traçadas estas premissas, o objetivo geral do trabalho foi analisar a relação entre a evolução local da EEI e o conflito fundiário, envolvendo suas etnias (com enfoque na TIRSS), influenciando os processos de escolarização. O objetivo específico foi identificar quais seriam os desafios da EEI no âmbito da TIRSS após a histórica resistência do Governo do Estado ao empoderamento (entendido como o reequilíbrio de poder na sociedade, tornando a ação do Estado mais sujeita a prestação de contas, aumentando os poderes da sociedade civil na gestão dos seus assuntos e tornando o negócio empresarial socialmente mais responsável) dos povos indígenas ali inseridos.

A justificativa para o recorte espacial proposto decorreu das particularidades que a TIRSS tem em relação às demais no Estado de Roraima (como Yanomami, Wai-Wai, Waimiri-Atroari *etc.*), caracterizando-se pela reunião de variadas etnias em uma região sabidamente multiétnica (e marcada por intensas fissuras políticas), tendo sido erigida recentemente como paradigma para as políticas públicas de demarcação de terras capitaneadas pela União.

Por questões didáticas, ao longo do estudo se diferenciou a educação indígena, que seria uma modalidade não formal, de natureza familiar e comunitária, partilhada por todos os adultos da respectiva comunidade mediante a transmissão dos conhecimentos tradicionais (inclusive, fora da escola); da educação escolar indígena, que, além da transmissão dos conhecimentos tradicionais, é voltada ao fornecimento de outros conhecimentos não indígenas ou mesmo de outros povos indígenas.

Quanto à primeira hipótese do estudo a de que a circunstância política das organizações indígenas locais terem envidado todos os esforços nas últimas décadas para a garantia da posse da TIRSS (muitas vezes tendo contra si o Governo do Estado), marginalizou os processos de escolarização baseados em uma lógica intercultural, retardando-os, o desenvolvimento da pesquisa demonstrou que inúmeras demandas relacionadas com a EEI no Estado de Roraima permaneceram estagnadas até que se encerrasse o entrave fundiário (ao menos judicialmente, já que as fissuras interétnicas ainda existem), a demonstrar que o discurso da interculturalidade veiculado nas políticas públicas era, em grande medida, meramente retórico. Tal circunstância, porém, não induz à confirmação da hipótese sob análise, tendo em vista que o impositivo conflito deflagrado pela posse da terra apurou o diálogo intercultural, impondo aos agentes sociais envolvidos no jogo de

poder da região, o aperfeiçoamento do conhecimento da realidade cultural alheia, contraponto histórico à nova conformação política que fora instaurada.

Diz-se isso porque o debate fundiário circunscrito tão-somente sob à óptica das fronteiras geodésicas, olvida o conflito que se processa na dimensão mais essencial, política e existencial, das possibilidades de reprodução de relações socioculturais distintas, verificando-se ao longo das últimas décadas que o Governo de Roraima foi amplamente refratário ao reconhecimento do citado território indígena, inviabilizando um espaço de negociação em que as desigualdades sociais, econômicas e políticas, bem como os conflitos de poder da sociedade local, pudessem ser questionados.

Registre-se, por oportuno, o fato de que a conclusão do processo de demarcação e homologação da TIRSS, com a retirada dos não indígenas da posse das terras ali inseridas, não tem o condão de resolver, por si só, os entraves ao processo de escolarização intercultural, sendo, porém, a pedra de toque que poderá conduzir ao aprimoramento do pretendido diálogo capaz de viabilizar a comunicação entre culturas em condições de respeito e igualdade, com a formação de identidades sincréticas.

Acerca da segunda hipótese (a de que as políticas públicas voltadas à escola e tendentes ao etnodesenvolvimento da TIRSS reclamam o aperfeiçoamento do atual projeto político-pedagógico, ministrado, inclusive, aos não índios), indo além da finalidade profissionalizante e visando à formação de interlocutores capazes de promover um diálogo intercultural e hábil à constituição de identidades sincréticas, revelou-se que o discurso da educação bilíngue é, em grande medida, retórico, pois nem sempre é crítico, contendo fórmulas “empacotadas” e universalizantes.

Restando inequívoco que a intolerância decorrente do histórico e tumultuado processo de demarcação e homologação da TIRSS, engendrou um espírito revanchista que ainda permeia as relações sociais, entende-se como imprescindível para estabelecer o diálogo intercultural que se questionem as causas dessas relações politicamente complexas, com ênfase nos processos escolares voltados, inclusive, às escolas não indígenas, o que se mostra incipiente em Roraima em consequência das dificuldades na formação dos gestores e docentes com essa especialidade (reconhecendo-se, porém, a parcial influência da escola na educação de crianças e adolescentes). Quanto às escolas não indígenas, impõe-se

a reformulação dos seus PPP's para que suas histórias e culturas sejam ensinadas ou ressignificadas no seio dessas instituições.

Reitere-se o fato de que a necessidade de reformulação dos processos escolares das escolas não indígenas se impõe na medida em que o diálogo intercultural para a formação de identidades sincréticas é uma via de mão dupla, não adiantando que apenas um dos lados esteja preparado para a compreensão das diferenças culturais em que se insere.

Em relação à terceira hipótese, a de que a existência de múltiplas etnias no espaço físico da TIRSS (diferentes da TI Yanomami ou TI Waimiri-Atroari, por exemplo), traduz-se num incremento ao desafio de promover uma educação escolar diferenciada, em decorrência das assimetrias políticas, e do panorama multicultural que lhe é peculiar, constatou-se que instaurada a nova ordem constitucional, depois de intensivas pressões para expulsar os garimpeiros da área Yanomami, estes migraram para a TIRSS (seguidos dos latifundiários, incluindo rizicultores), confrontando diretamente as etnias ali inseridas, além de trazerem consigo um crescimento na demanda de gêneros de consumo e o conseqüente aumento do comércio e da espoliação de terras.

No âmbito da EEI, o mosaico cultural revela particularidades em relação a cada uma das etnias inseridas na TIRSS, podendo se ilustrar, no caso dos Patamonas, por exemplo, a dificuldade que eles enfrentam em virtude da exigência de formação do professor em curso de magistério do 1º ao 5º ano, já que os falantes da língua ainda não se diplomaram, carecendo do cumprimento desta exigência normativa.

Amparado pelas referências bibliográficas, análise de documentos das organizações indígenas e entrevistas (ANEXO C) qualitativas com outros agentes sociais relacionados com o tema da educação escolar em Roraima, foi possível arrolar um decálogo de desafios para a formulação dos processos de escolarização intercultural, tendo como instrumento a referida modalidade educacional, organizando-se na coluna da esquerda a identificação geral das pautas, por tópicos, e na coluna da direita suas especificidades no recorte espacial proposto, a TIRSS:

TEMAS	TERRA INDÍGENA RAPOSA SERRA DO SOL
1. Compreensão e enfrentamento dos entraves políticos, oriundos da questão fundiária	<p>✓ Em face dos recentes e inconclusos conflitos políticos que marcaram a demarcação e a homologação da TIRSS, ainda existem dissidências entre grupos indígenas (com variadas visões de desenvolvimento), a qualificar o referido espaço como heterogêneo e aberto a propostas educacionais por vezes inconciliáveis. Ainda existe segregação entre indígenas e não indígenas na região do Uiramutã, por exemplo, onde há escola não indígena, sendo de notar também que o currículo das escolas não indígenas ainda é inábil à promoção do necessário diálogo intercultural na região, arrefecendo o atual sentimento de revanchismo.</p>
2. Melhoramento da estrutura física das escolas	<p>✓ Após a destruição física do CIFCRSS em setembro de 2005 (época pretérita à homologação da TIRSS, com intensas disputas fundiárias entre rizicultores e indígenas), postulou-se a retomada das discussões do convênio com o MEC referente à reconstrução e apoio ao seu funcionamento. Foram reivindicadas também, melhorias na estrutura das escolas das comunidades indígenas, que se encontram em condições precárias e indignas, com as aulas sendo ministradas embaixo de árvores, sem material didático, cadeiras e outros itens indispensáveis.</p>
3. Merenda escolar alinhada às tradições culturais	<p>✓ Necessidade de fornecimento de uma merenda escolar regionalizada e afeiçoada aos aspectos culturais de cada comunidade, cuja heterogeneidade é ignorada pelo Estado ao se imiscuir no cardápio fornecido às quatro regiões da TIRSS, muitas delas refratárias à homogeneidade gastronômica imposta pelo Estado.</p>
4. Formação intercultural dos professores indígenas	<p>✓ Há dificuldades desde as precariedades de locomoção e alojamento, até mesmo ao provimento de familiares do futuro docente que acaba abandonando sua comunidade por longos períodos de preparação. A formação dos professores indígenas no âmbito do Insikiran volta-se à discussão dos currículos e da gestão escolar, com atenção às múltiplas “identidades políticas” ali inseridas (a Comunidade Maturuca, por exemplo, veicula um discurso afinado com o CIR, ao passo que a Comunidade Água Fria estaria mais alinhada à SODIUR) e levando em consideração as peculiaridades da TIRSS, concluindo-se pela insuficiência do trabalho desenvolvido atualmente pelo CIFCRSS (considerado isoladamente).</p>
5. Contratação dos professores indígenas	<p>✓ Em razão das assimetrias na TIRSS, verificam-se embaraços na contratação de professores em algumas comunidades (como exemplo, têm-se os indígenas da etnia Patamona, cujos falantes da língua ainda estão em formação, tendo enfrentado dificuldades para cumprir a exigência normativa de contratação de professores <u>formados</u>). Reivindicam que os processos seletivos contemplem vagas de acordo com a realidade indígena e</p>

		que haja concurso público específico para professores indígenas de forma regionalizada para evitar a migração. Além disso, que o processo seletivo priorize os alunos do magistério indígena, da licenciatura intercultural, e aqueles indicados pelas próprias comunidades. Fora das comunidades, ao se voltar o olhar para os indígenas que estudam na cidade, vê-se que a contratação de professores é deficitária (como exemplo, tem-se que na Escola Américo Sarmiento, localizada em Boa Vista, a despeito da existência de inúmeros alunos falantes das línguas maternas, só recentemente foram contratados professores indígenas).
6. Calendário escolar flexível às tradicionais culturais	✓	A estruturação de sistemas próprios e diferentes de ensino é uma premissa que deverá nortear o enfrentamento da questão relacionada com a gestão do tempo. A SEECD não está preparada para enfrentar as peculiaridades de um calendário diferenciado para a EEI, sendo premente a necessidade de sua relativização pelo MEC, considerando as múltiplas particularidades das escolas nas quatro regiões da TIRSS. O formalismo na exigência de 200 dias letivos por parte do Estado, por exemplo, impede que se discuta e execute um calendário alinhado às demandas das várias comunidades.
7. Ingerência dos indígenas na participação de órgãos da estrutura do Estado	✓	Postula-se a criação de uma secretaria estadual de EEI com autonomia dialogal entre os seus gestores e os detentores do poder político e financeiro, de modo a facilitar a resolução das demandas escolares. Outro ponto diz respeito ao ingresso de estudantes indígenas nos cursos de formação em nível médio, magistério e superior, desconsiderando uma carta de indicação da comunidade e a avaliação por uma comissão das lideranças indígenas. Roga-se por autonomia para Divisão da Educação Indígena da SEECD, e para os centros regionais de educação escolar indígena - CEREL's.
8. Elaboração do projeto político-pedagógico com enfoque na educação escolar diferenciada	✓	Ainda é uma questão retórica. Há excesso de formalismo na burocracia estatal, com rigoroso cronograma de apresentação dos documentos, olvidando da análise circunstanciada dos currículos e de pensar o projeto de escola em atenção ao mosaico cultural da TIRSS, a par da formação insuficiente dos professores para o enfrentamento das assimetrias políticas ali ocorrentes.
9. Autogestão da escola pela comunidade (incluindo os recursos financeiros)	✓	Dadas a heterogeneidade cultural e as assimetrias políticas da TIRSS, não seria recomendável uma gestão centralizada das escolas, impondo-se, assim, a capilarização de gestores indígenas aptos a compreender as dinâmicas de poder e a lidar com os recursos financeiros nesta modalidade educacional (o que ensejaria, mediamente, a realocação das verbas atualmente geridas pelas secretarias de educação).

10. Funcionamento do transporte escolar	v	Trata-se de uma demanda já encaminhada à SEECD em favor das comunidades indígenas que não têm escola de ensino fundamental e médio, com necessidade de deslocamento para os centros regionais na região das Serras, Malacacheta e Taiano. Postulou-se também a contratação de empresa aérea para distribuição dos materiais escolares nas escolas das comunidades sem acesso por estradas. Ainda sobre o tema (transporte escolar), foram denunciadas por negligência no préstimo dos serviços as empresas de transporte com atuação em algumas comunidades indígenas, cujos veículos estariam sem condições mínimas de segurança.
---	---	--

No que se refere às divergências políticas dentro das próprias comunidades e os entraves dialógicos com a sociedade não indígena, Bergamaschi (2012, p. 70) esclarece que, historicamente, por conduto da interação com as sociedades nacionais (fenômeno que inclui a escola), “[...] os indígenas mostram que estão dispostos a compartilhar seus valores e aprender com as trocas, conquanto mantenham espaços sociais diferenciados e inegociáveis [...]”, lhes autorizando à inserção em espaços políticos condutores de uma vida digna (incluindo a construção das escolas nas aldeias).

No estudo ora relacionado, observou-se que a escola indígena não responde às expectativas das comunidades indígenas, existindo, na prática, uma reprodução dos mesmos sistemas, procedimentos e conteúdos da escola oficial com ajuda, no melhor dos casos, dos próprios indígenas. O desafio de estruturá-la é enfrentado em diversos lugares, mas em nenhum deles ainda se pode afirmar peremptoriamente que já se estruturou uma escola indígena.

Neste sentido, ao longo do desenvolvimento da pesquisa, conquanto se constatem indícios do início de começo da escola indígena em Roraima, o modelo proposto atualmente ainda está aquém do necessário para a realização do impositivo diálogo intercultural envolvendo os povos indígenas e a chamada sociedade nacional. A escola indígena se traduz em uma experiência dinâmica e por demais complexa na resolução das múltiplas demandas que lhes são inerentes, sobretudo quando a terra indígena na qual está inserida tem a característica de açambarcar diversas etnias numa região de tríplice fronteira (o caso da TIRSS).

Em Roraima, constatou-se a existência de preconceitos e discriminações que impregnam as relações sociais em seu caráter difuso, com reflexos nas práticas escolares, bem como uma assimetria nas práticas pedagógicas e políticas

educativas, havendo, outrossim, uma tendência à “guetificação” das comunidades indígenas inseridas na TIRSS, bem como de suas demandas, induzindo-se ao erro de não as admitir como desafios de toda a sociedade local.

Conscientes de que a escola é um relevante instrumento de reestruturação social e cultural, bem como de adaptação em um mundo dominado pelas práticas globalizantes (com sua inerente integração de mercados e capilaridade das informações), os povos indígenas entendem que, nas suas terras, a escola se transmudou de instrumento da política indigenista a serviço do Estado (que durante muitas décadas objetivava pavimentar o projeto desenvolvimentista nacional), para uma reivindicação que lhes possibilitará a realização em prol de suas múltiplas políticas públicas capazes de reafirmar suas identidades.

A globalização acelerada propicia a ideologia liberal fazer o capital cosmopolita, porém, os trabalhadores em geral continuam impedidos de circular livremente pelo mundo global. Diferente do que professa a ideologia dominante, não há um farol que indique o caminho a seguir, devendo-se combater o cultivo de formas de conduta e pensamento único globalizante. (DUPAS, 2007).

REFERENCIAS

ALBUQUERQUE, A. A. U. L. **Multiculturalismo e direito à autodeterminação dos povos indígenas**. Porto Alegre: Editora Sergio Antonio Fabris, 2008.

ALMEIDA FILHO, A. **Sociedade e cultura em evolução**. Campinas: Edicamp, 2004.

ALMEIDA, A. C. Direitos Indígenas: caso TIRSS (PET 3388 e outro). **Publicações da Escola da AGU** [25 anos da Constituição e a Defesa da União no STF – Casos emblemáticos], v. 5, n. 26, mar., 2013. Disponível em: <<http://www.agu.gov.br/page/download/index/id/27243029>>. Acesso em: 15 jun 2014.

ALMEIDA, R. H. **O Diretório dos índios: um projeto de civilização no Brasil do Séc. XVIII**. Brasília: UnB, 1997.

AMAZONAS. **Lei Estadual nº 941, de 16 de outubro de 1917**. [Dados de publicação não disponíveis].

ALVAREZ, A.; CUNHA, J.; COSTA, E.; DAVID, M.; JULIÃO, R. A construção da escola pelos Parkatejê. *In*: ASSIS, E. (Org.). **Educação Indígena na Amazônia: experiências e perspectivas**. Belém: Associação de Universidades Amazônicas/Universidade Federal do Pará, 1996.

ARENDDT, H. **A condição humana**. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b.

ARENDDT, H. **A promessa da política**. 3. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2010a.

ARISTÓTELES. **Política**. 6. ed. São Paulo: Martin Claret, 2011.

ARRUDA, R. Territórios indígenas no Brasil: aspectos jurídicos e socio-culturais. *In*: LIMA, A. C. S.; BARROSO-HOFFMANN, M. (Orgs.). **Estado e povos indígenas: bases para uma nova política indigenista II**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2002.

ARVELO-JIMÉNEZ, N. The politics of cultural survival in Venezuela: beyond *in indigenismo*. *In*: SCHMINK, M.; WOOD, C. (Edts.). **Frontier Expansion in Amazonian**. Gainesville: University Press of Florida, 1991.

ASSEMBLEIA GERAL DOS POVOS INDÍGENAS DE RORAIMA – AGPIR. 34., 2005. **Carta...** Maturuca: [s.n.], 2005. Disponível em: <<http://www.cimi.org.br/site/ptbr/?system=news&action=read&id=1067&page=489>>. Acesso em: 13 jun 2013.

ASSEMBLEIA GERAL DOS POVOS INDÍGENAS DE RORAIMA – AGPIR. 36., 2005. **Carta...** Maturuca: [s.n.], 2005. Disponível em: <<http://www.cimi.org.br/site/ptbr/?system=news&action=read&id=1067&page=489>>. Acesso em: 13 jun 2013.

ASSEMBLÉIA GERAL DOS POVOS INDÍGENAS DE RORAIMA – AGPIR. 36., 2007. **Documento Final...** Aldeia do Barro [Terra Indígena Raposa Serra do Sol]: [s. n.], 2007. Disponível em: <<http://www.cimi.org.br/site/pt-br/?system=news&action=read&id=2370&page=243>>. Acesso em: 19 jun 2013.

ASSEMBLÉIA GERAL DOS POVOS INDÍGENAS DE RORAIMA – AGPIR. 37., 2008. **Carta...** Comunidade do Barro [Terra Indígena Raposa Serra do Sol]: [s. n.], 2008. Disponível em: <<http://www.indios.org.br/en/noticias?id=53640>>. Acesso em: 20 jun 2013.

ASSEMBLÉIA GERAL DOS POVOS INDÍGENAS DE RORAIMA – AGPIR. 40., 2011. **Carta Final...** Comunidade do Barro: [s. n.], 2011. Disponível em: <http://www.cedefes.org.br/afro_print.php?id=4979>. Acesso em: 13 jun 2013.

ASSEMBLÉIA GERAL DOS POVOS INDÍGENAS DE RORAIMA – AGPIR. 41., 2012. **Carta Final...** Centro Regional do Lago do Caracaranã [Terra Indígena Raposa Serra do Sol]: [s. n.], 2012. Disponível em: <<http://www.cimi.org.br/site/pt-br/?system=news&action=read&id=6157>>. Acesso em: 19 jun 2013.

ASSEMBLÉIA GERAL DOS POVOS INDÍGENAS DE RORAIMA – AGPIR. 42., 2013. **Carta...** [Terra Indígena Raposa Serra do Sol]: [s. n.], 2013. Disponível em: <<http://www.cimi.org.br/pub/RR/CIR42aAGPIRCartaFinal.pdf>>. Acesso em: 20 jun 2014.

ASSEMBLÉIA GERAL DOS POVOS INDÍGENAS DE RORAIMA – AGPIR. 43., 2014. **Carta...** [Terra Indígena Raposa Serra do Sol]: [s. n.], 2014. Disponível em: <<http://www.cir.org.br/index.php/component/k2/item/312-assembleia-geral-dos-povos-ind%C3%ADgenas-de-roraima-elabora-carta-final-com-reivindica%C3%A7%C3%B5es-e-considera%C3%A7%C3%B5es-destinada-%C3%A0s-autoridades-p%C3%BAblicas>>. Acesso em: 20 jul 2015.

ASSEMBLEIA GERAL DOS TUXAUAS – AGT. 32., 2003, Alto Alegre. **Carta...** Alto Alegre: [s.n.], 2003. Disponível em: <http://site-antigo.socioambiental.org/website/noticias/indios/krika_130203.htm>. Acesso em: 13 jun 2013.

ASSIS, E. Os Palikúr: O povo do Rio do Meio. *In*: ASSIS, E. (Org.). **Educação Indígena na Amazônia: experiências e perspectivas**. Belém: Associação de Universidades Amazônicas/ Universidade Federal do Pará, 1996.

AUBRY, A. **Quando dejamos de ser aplastados**. México: Dirección General de Educación Indígena de la SEP, 1982.

ÁVILA, H. **Teoria dos princípios: da definição à aplicação dos princípios jurídicos**. 6. ed. São Paulo: Malheiros, 2006.

AZIBEIRO, N. E. “Entrelaços do saber”: uma aposta na desconstrução da subalternidade. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Poços de Caldas.

Anais... Poços de Caldas: [s.n.], 2003. Disponível em: < <http://26reuniao.anped.org.br/>>. Acesso em: 16 nov 2013.

BACKES, J. L. A negociação das identidades/diferenças culturais no espaço escolar. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 28., Caxambu, 2005. **Anais...** Caxambu, [s. n.] 2005. Disponível em: < <http://28reuniao.anped.org.br/textos/gt06/gt06124int.rtf>>. Acesso em: 26 nov. 2014.

BACKES, J. L.; PAVAN, R. A resignificação das representações sobre as crianças indígenas pelos estudantes de pedagogia: um desafio para uma formação docente intercultural. *In: NASCIMENTO, A. C. (Org.); et alii. Criança indígena: diversidade cultural, educação e representações sociais*. Brasília: Liber Livro, 2011.

BARBOSA, R. I. Ocupação humana em Roraima II: uma revisão do equívoco da recente política de desenvolvimento e o crescimento desordenado. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**, v. 9, n. 2, p. 177-197, 1993.

BARRETO, H. G. **Direitos Indígenas: vetores constitucionais**. Curitiba: Juruá, 2011.

BARROS, N. C. C. **Roraima Paisagem e tempo na Amazônia Setentrional**. Recife, UFPE, 1995.

BARROSO, L. R. **Curso de Direito Constitucional Contemporâneo: os conceitos fundamentais e a construção do novo modelo**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

BASTOS, C. R.; MEYER-PFLUG, S. A interpretação como fator de desenvolvimento e atualização das normas constitucionais. *In: SILVA, V. A. (Org.). Interpretação Constitucional*. São Paulo: Malheiros, 2007.

BATALLA, G. B. El Etnodesarrollo: sus premisas jurídicas, políticas, y de organización. *In: Obras escogidas de Guillermo Bonfil*. Mexico: INI, 1995. [tomo 2].

BAUMAN, Z. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BAUMAN, Z. Modernity and ambivalence. *In: FEATHER-STONE, M. (Org.). Global Culture*. Londres: Sage, 1990.

BENGOA, J. **La emergencia indígena en América Latina**. Chile: Fondo de Cultura Económica, 2000.

BERCOVICI, G. **Soberania e Constituição: para uma crítica do constitucionalismo**. São Paulo: Quartier Latin, 2008.

BERGAMASCHI, M. A. Interculturalidade nas práticas escolares indígenas e não indígenas. *In: PALADINO, M.; CZARNY, G. (orgs.). Povos indígenas e escolarização: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas*. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

BITTAR, C. A. **Direito Civil Constitucional**. 3. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2003.

BOBBIO, N. **Teoria Geral da Política: a filosofia política e as lições dos clássicos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2000.

BONAVIDES, P. **Teoria Constitucional da Democracia Participativa: por um direito constitucional de luta e resistência, por uma nova hermenêutica, por uma repolitização da legitimidade**. 3. ed. São Paulo: Malheiros, 2008.

BONAVIDES, P. **Ciência Política**. 17. ed. São Paulo: Malheiros, 2010.

BONAVIDES, P. **Teoria do Estado**. 6. ed. São Paulo: Malheiros, 2007.

BRAND, A. Mudanças e continuísmos na política indigenista pós-1988. *In*: LIMA, A. C. S.; BARROSO-HOFFMANN, M. (Orgs.). **Estado e povos indígenas: bases para uma nova política indigenista II**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2002.

BRASIL **Ato Institucional nº1, de 09 de abril de 1964**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/AIT/ait-01-64.htm>. Acesso em: 17 mar 2014.

BRASIL **Decreto nº 5.484, de 27 de junho de 1928**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-5484-27-junho-1928-562434-publicacaooriginal-86456-pl.html>>. Acesso em: 20 mar 2014.

BRASIL **Decreto nº 7.056, de 28 de dezembro de 2009**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D7056.htm>. Acesso em: 27 mar 2014.

BRASIL **Lei 12.966, de 24 de abril de 2014**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12966.htm>. Acesso em: 27 mar 2014.

BRASIL **Lei nº 10.406, de 10 janeiro de 2002 [Código Civil]**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10406.htm>. Acesso em: 27 mar 2014.

BRASIL **Lei nº 3.071, de 01 janeiro de 1916 [Código Civil]**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l3071.htm>. Acesso em: 27 mar 2014.

BRASIL. **Decreto nº 426, de 24 de Julho de 1845**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-426-24-julho-1845-560529-publicacaooriginal-83578-pe.html>>. Acesso em: 12 ago 2014.

BRASIL. Advocacia-Geral da União. **Portaria nº 303 de 16 junho de 2012**. 2012b. Disponível em: <<http://www.cpisp.org.br/indios/html/legislacao/202/portaria-n-303-de-16-de-julho-de-2012.aspx>>. Acesso em: 25 ago 2014.

BRASIL. **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 21 jul 2014.

BRASIL. **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em: 21 jul 2014.

BRASIL. **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em: 21 jul 2014.

BRASIL. **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm>. Acesso em: 21 jul 2014.

BRASIL. **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 21 out 2014.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 24 de fevereiro de 1891**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm>. Acesso em: 18 mar 2014.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brazil de 25 de março de 1824**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>. Acesso em: 18 mar 2014.

BRASIL. **Decreto de 3 de junho de 1833**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/sn/1824-1899/decreto-37777-3-junho-1833-565134-publicacaooriginal-88994-pe.html>>. Acesso em: 18 mar 2014.

BRASIL. **Decreto Homologatório de 15 de abril de 2005a**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004_2006/2005/Dnn/Dnn10495.htm>. Acesso em: 27 mar 2014.

BRASIL. **Decreto nº 1.318, de 30 de janeiro de 1854**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/D1318.htm>. Acesso em: 18 mar 2014.

BRASIL. **Decreto nº 26, de 04 de fevereiro de 1991**. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/113987/decreto-26-91>>. Acesso em: 20 jul 2014.

BRASIL. **Decreto nº 5.051, de 20 de abril de 2004**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm>. Acesso em: 18 mar 2014.

BRASIL. **Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009a.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm>. Acesso em: 27 mar 2014.

BRASIL. **Decreto nº 8072, de 12 de junho de 1910.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8072-20-junho-1910-504520-publicacaooriginal-58095-pe.html>>. Acesso em: 12 ago 2014.

BRASIL. **Decreto nº. 1.775, de 08 de janeiro de 1996a.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D1775.htm>. Acesso em: 27 mar 2014.

BRASIL. **Decreto nº. 22, de 04 de fevereiro de 1991a.** Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/113991/decreto-22-91>>. Acesso em: 27 mar 2014.

BRASIL. **Decreto-lei nº 5.540 de 02 de junho de 1943.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-5540-2-junho-1943-415603-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 20 jun 2014.

BRASIL. **Lei 7.347, de 24 de julho de 1985 [Lei da Ação Civil Pública].** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7347orig.htm>. Acesso em: 27 mar 2014.

BRASIL. **Lei de 27 de outubro de 1831.** Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-37625-27-outubro-1831-564675-publicacaooriginal-88614-pl.html>. Acesso em: 18 mar 2014.

BRASIL. **Lei nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5371.htm>. Acesso em: 27 mar 2014.

BRASIL. **Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973 - [Estatuto do Índio].** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm>. Acesso em: 18 jan 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 27 mar 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 03/99 do Conselho Nacional de Educação.** 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/indigena/CEB0399.pdf>>. Acesso em: 23 jul 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar [documento eletrônico].** c2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 19 nov 2014.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Portaria nº 534/2005.** 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 734, de 7 de junho de 2010**. Disponível em: <
https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria734_MEC_7junho10_CNEEI.pdf>. Acesso em: 15 set 2014.

BRASIL. Ministério da Justiça / Ministério da Educação. **Portaria Interministerial (MEC e MJ) nº 559, de 16 de abril de 1991a**. Disponível em: <
<http://www.indigena.mppr.mp.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=40>>. Acesso em: 15 ago 2014.

BRASIL. Ministério da Justiça. Comissão Nacional de Políticas Indigenista. **Resolução nº 001/2012. 2012**. Disponível em: <
http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/presidencia/pdf/Documento_CNPI/Resolucao2012.pdf>. Acesso em: 17 fev 2013.

BRASIL. Ministério da Justiça. Fundação Nacional do Índio. **Portaria nº 415. 2012a**. Disponível em: <
<http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/cogedi/pdf/Boletim%20de%20Servicos/2012/97%20-%20Separata%20n%BA%2013%20de%2013-07-12.pdf>>. Acesso em: 12 ago 2013.

BRASIL. Ministério do Interior. **Relatório da Comissão de Inquérito Instituída pela Portaria n. 239-67 para apurar irregularidades no S.P.I.** [Relatório Figueiredo]. 1967a. Disponível em: <
http://6ccr.pgr.mpf.mp.br/institucional/grupos-de-trabalho/gt_crimes_ditadura/relatorio-figueiredo>. Acesso em: 15 ago 2014.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Petição 3388/RR - [PET 3388/RR]**. 2009. Relator: BRITTO, Carlos Ayres [Ministro]. Requerente: BOTELHO NETO, Augusto Affonso. Disponível em: <
<http://www.agu.gov.br/page/download/index/id/1563215>>. Acesso em: 16 fev 2010.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Recurso em Mandado de Segurança nº 30.675-AM**. 2011. Relator: DIPP, Gilberto [Ministro]. Requerente: FUNAI. Disponível em: <
<http://www.defensoria.sp.gov.br/dpesp/Repositorio/30/Documentos/%C3%ADndio%20ms%20stj.pdf>>. Acesso em: 16 fev 2010.

BRAVO, W. G. Enfoque Educativo Multicultural y Educación Indígena en Colombia. *In*: ASSIS, E. (Org.). **Educação Indígena na Amazônia: experiências e perspectivas**. Belém: Associação de Universidades Amazônicas/ Universidade Federal do Pará, 1996.

BROSTOLIN, M. R.; CRUZ, S. F. Criança Terena: algumas considerações a respeito de suas representações identitárias e culturais. *In*: NASCIMENTO, A. C. (Org.); *et alii*. **Criança indígena: diversidade cultural, educação e representações sociais**. Brasília: Liber Livro, 2011.

CANCLINI, N. G. **Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2007.

CANDAU, V. M. Educação em direitos humanos e diferenças culturais: questões e buscas. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Diferenças culturais e educação**: construindo caminhos. Rio de Janeiro: 7 letras, 2011.

CARBONELL, M. **Constitucionalismo y multiculturalismo**. Disponível em: <<http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/derycul/cont/13/ens/ens3.pdf>>. Acesso em: 15 nov 2006.

CARVALHO, A.; *et alii*. **Políticas Públicas**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

CENTRO INDÍGENA DE FORMAÇÃO E CULTURA RAPOSA SERRA DO SOL – CIFCRSS. **Site Institucional**. Disponível em: <<http://www.cir.org.br/index.php/template/2013-05-04-15-33-03/2013-05-25-15-25-27>>. Acesso em: 13 jan 2014.

CIRINO, C. A. M.; FRANK, E. H. Des-territorialização e re-territorialização dos indígenas de Roraima: uma revisão crítica. In: **Roraima**: homem, ambiente e ecologia. Boa Vista: UFRR/NUHSA, 2010.

CLASTRES, P. **A sociedade contra o Estado**. 5. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.

COLAÇO, T. L. **Incapacidade indígena**: tutela religiosa e violação do dever guarani pré-colonial nas missões jesuíticas. Curitiba: Juruá, 1999.

COLARES, A. A. **Do autoritarismo repressivo à construção da democracia participativa**: história e gestão educacional. Campinas: Autores Associados, 2003.

CONSELHO DA EUROPA - CE. **Carta Europeia sobre Minorias Linguísticas**. Estrasburgo: [s.n.], 1992. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-n%C3%A3o-Inseridos-nas-Delibera%C3%A7%C3%B5es-da-ONU/carta-europeia-das-linguas-regionais-e-minoritarias-1992.html>>. Acesso em: 19 maio 2013.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO – CIMI. **Por uma Educação Descolonial e Libertadora**: manifesto sobre a educação escolar indígena no Brasil. 1992. Disponível em: <<http://cimi.org.br/pub/MS/escolas/ManifestoEduca.pdf>>. Acesso em: 15 jan 2013.

COUTO, J. **A construção do Brasil**: ameríndios, portugueses e africanos, do início do povoamento a finais de Quinhentos. 3. ed. Rio de Janeiro, Forense, 2011.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. 2. ed. Bauru: Edusc, 2002.

CUNHA, E. P. Políticas Públicas Sociais. In: CARVALHO, A. (Org.). **Políticas Públicas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

CUNHA, M. C. **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

CZARNY, G. Ressituando debates interculturais nas Américas. *In*: PALADINO, M.; CZARNY, G. (orgs.). **Povos indígenas e escolarização**: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

D'ADESKY, J. **Pluralismo étnico e multiculturalismo**: racismos e antirracismos no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

DAHL, R. A. **Sobre a democracia**. Brasília: UnB, 2001.

DALLARI, D. A. **Elementos de Teoria Geral do Estado**. 19. ed. São Paulo: Saraiva, 1995.

DE CICCIO, C.; GONZAGA, A. A. **Teoria Geral do Estado e Ciência Política**. 3. ed. São Paulo: RT, 2011.

DE PAULA, L. R.; VIANNA, F. L. B. **Mapeando políticas públicas para povos indígenas**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2011.

DENCKER, A. F. M.; VIÁ, S. C. **Pesquisa Empírica em Ciências Humanas com Ênfase em Comunicação**. São Paulo: Futura, 2002.

DIAS, R. **Ciência Política**. São Paulo: Atlas, 2010.

DÍAZ POLANCO, H. **Elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia**. México: siglo XXI, 2006.

DOMENECH, E. E. Migraciones contemporáneas y pluralismo cultural en la Argentina: el discurso oficial y las prácticas escolares. *In*: JARDIM, D. F. (Org.). **Cartografias da imigração**: interculturalidade e políticas públicas. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

DUPAS, G. O mito do progresso. **Revista Novos Estudos**, n. 77, Março, 2007.

DUSCHATZKY, S.; SKLIAR, C. Os nomes dos outros: reflexões sobre os usos escolares da diversidade. **Educação & Realidade**, v. 25, n. 2, p. 163-177, jul./dez., 2000.

ECO, U. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 1989.

ESTEBAN, M. T. Escolas que somem: reflexões sobre a escola pública e educação popular. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Poços de Caldas. **Anais...** Poços de Caldas: [s.n.], 2003. Disponível em: < <http://26reuniao.anped.org.br/>>. Acesso em: 16 nov 2013.

FAORO, R. **Os donos do poder**: formação do patronato político brasileiro. 4. ed. São Paulo: Globo, 2008.

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

FARIAS NETO, P. S. **Ciência Política**: enfoque integral avançado. São Paulo: Atlas, 2011.

FAVRE, H. **A civilização inca**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1972.

FERREIRA, M. K. L. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. *In*: SILVA, A. L. S.; FERREIRA, M. K. L. (Orgs.). **Antropologia, história e educação**. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.

FIORETTI, E. C. Yekuana do Brasil: frequentando as escolas da rede pública de ensino no município de Boa Vista, Roraima. *In*: ASSIS, E. (Org.). **Educação Indígena na Amazônia**: experiências e perspectivas. Belém: Associação de Universidades Amazônicas/Universidade Federal do Pará, 1996.

FRANCHETTO, B. A guerra dos alfabetos: os povos indígenas na fronteira entre o oral e o escrito. **Revista Mana**: estudos de Antropologia Social, v.14, n.1, p. 31-59, 2008.

FRANCHETTO, B. Sobre discursos e práticas na educação escolar indígena. *In*: LIMA, A. C. S.; BARROSO-HOFFMANN, M. (Orgs.). **Estado e povos indígenas**: bases para uma nova política indigenista II. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2002.

FRANK, E. O cotidiano da luta pela terra: uma história. **Revista do Núcleo Histórico Socioambiental NUHSA**, v. 1, n. 1, out., 2007.

FRASER, N. Reconhecimento sem Ética?. **Revista Theory, Culture & Society**, v. 18, p. 21-42, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n70/a06n70.pdf>>. Acesso em: 22 fev 2010.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, M. A. B. O Instituto Insikiran da Universidade Federal de Roraima: trajetória das políticas para a educação superior indígena. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 92, n 232, p. 599-615, 2011.

FREYRE, G. **Casa-grande e senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. Lisboa: Edição Livros do Brasil, 1957.

FRIEDMANN, J. **Empowerment**: uma política de desenvolvimento alternativo. Oeiras: Celta, 1996.

- FUNARI, P. P. **A temática indígena na escola**: subsídios para os professores. São Paulo: Contexto, 2011.
- FURTADO, C. **Formação Econômica do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- GALJART, B. Class and following in Rural Brazil. **América Latina**, v. 7, n.3, 1964.
- GASKELL, G. Entrevistas individuais e de grupos. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.
- GLUCKMAN, M. Análise de uma situação social na Zululândia moderna. *In*: FELDMAN-BIANCO, B. (org.). **Antropologia das sociedades contemporâneas**: métodos. São Paulo: UNESP, 2010.
- GOMES, A. M. R. Prólogo. *In*: PALADINO, M.; CZARNY, G. (orgs.). **Povos indígenas e escolarização**: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.
- GOMES, J. B. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. *In*: SANTOS, R. E. (Org.). **Ações afirmativas**: políticas públicas contra desigualdades raciais. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- GOMES, L. Chico defende a invasão do Ministério da Justiça: deputado diz que José Carlos Dias sofre pressão de ONGs internacionais. **Brasil Norte**, 05 de abril de 2000. [documento em anexo].
- GOMES, M. P. **Os índios e o Brasil**: ensaio sobre um holocausto e sobre uma nova possibilidade de convivência. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 1991.
- GOMES, M. P. **Os índios e o Brasil**: passado, presente e futuro. São Paulo: Contexto, 2012a.
- GONÇALVES, C. R. **Direito Civil Brasileiro**. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.
- GONÇALVES, L. A. O. **O jogo das diferenças**: o multiculturalismo e seus contextos. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- GRUPIONI, L. D. B. Contextualizando o campo de formação de professores indígenas no Brasil. *In*: GRUPIONI, L. D. B. (org.). **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília: MEC/UNESCO, 2006.
- GUEDES, J. C.; HAUSCHILD, M. L. **Nos limites da história**: a construção da Advocacia-Geral da União: livro comemorativo aos 15 anos. Brasília: UNIP: UNAFE, 2009.

HÄBERLE, P. **Hermenêutica Constitucional**: a sociedade aberta dos intérpretes da Constituição: contribuição para a interpretação pluralista e “procedimental” da Constituição. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 1997.

HÄBERLE, P. **Libertad, igualdad, fraternidade**: 1789 como historia, actualidad y futuro Del Estado constitucional. São Paulo: Lael, 1998.

HABERMAS, J. **Direito e Democracia**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997. v.2.

HABERMAS, J. **La inclusión del outro**: estudios de teoria política. Barcelona: Paidós, 1999.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HERZFELD, M. **Intimidade cultural**: poética social no Estado-Nação. Coimbra: Edições 70, 2008.

HOLANDA, S. B. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: editora 34, 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Censo demográfico**. 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default_resultados_a_mostra.shtm>. Acesso em: 01 jun 2014.

JUDT, T. **Pós-Guerra**: uma história da Europa desde 1945. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

JULLIEN, F. **O diálogo entre as culturas**: do universal ao multiculturalismo. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

JUNQUEIRA, C. **Antropologia indígena**: uma introdução, história dos povos indígenas no Brasil. São Paulo: EDUC, 1999.

KRELL, A. **Direitos Sociais e Controle Judicial no Brasil e na Alemanha**: os (des)caminhos de um Direito Constitucional “comparado”. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2002.

KYMLICKA, W. **La política vernácula**: nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía. Barcelona: Paidós, 2003.

LARAIA, R. B. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

LÉON-PORTILLA, M. América Latina: múltiplas culturas, pluralidade de línguas. **Revista Tempo Brasileiro**, n 122, jul./dez., 1995.

LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, A. C. S. **História dos índios no Brasil**: o governo dos índios sob a gestão do SPI. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

LIMA, F. G. M. **O Supremo Tribunal Federal na crise institucional brasileira**: estudo de casos: abordagem interdisciplinar. Fortaleza: ABC Editora, 2001.

LIMA, J. N. S. Educação Indígena de Roraima: rumo à constituição do núcleo de Educação Indígena. *In*: ASSIS, E. (Org.). **Educação Indígena na Amazônia**: experiências e perspectivas. Belém: Associação de Universidades Amazônicas/Universidade Federal do Pará, 1996.

LIMA, M. M. B. Idealismo e efetivação constitucional: a impossibilidade da realização da Constituição sem a política. *In*: COUTINHO, J. N. M.; LIMA, M. M. B. (Orgs.). **Diálogos constitucionais**: direito, neoliberalismo e desenvolvimento em países periféricos. Rio de Janeiro: Renovar, 2006.

LÔBO, P. A constitucionalização do Direito Civil Brasileiro. *In*: TEPEDINO, G. (Org.). **Direito civil contemporâneo**: novos problemas à luz da legalidade constitucional. São Paulo: Atlas, 2008.

LOPES, A. M. D. A. Desafios e perspectivas dos direitos das minorias no século XXI, **Nomos**, v. 28, n.2, p.161-169, Fortaleza, 2008.

LÓPEZ, L. E.; SICHRA, I. La educación en áreas indígenas de América Latina: balances y perspectivas. *In*: HERNALZ, I. (Org.). **Educación en la diversidad**: experiencias y desafíos en la educación intercultural. Buenos Aires: IIPE, 2004.

LÓPEZ, M. J. **Manual de derecho político**. Buenos Aires: Kapelusz, 1973.

LUCAS, D. C. **Direitos Humanos e Interculturalidade**: um diálogo entre a igualdade e a diferença. Ijuí: Editora Unijuí, 2010.

MACHADO, P. A. L. **Direito Ambiental Brasileiro**. 17. ed. São Paulo: Malheiros, 2009.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MARINONI, L. G. **Teoria geral do processo**. 3. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2008.

MARROQUÍN, A. **Balance del indigenismo**. México: Instituto Indigenista, 1972.

MAURER, B. Notas sobre o respeito da dignidade da pessoa humana... ou pequena fuga incompleta em torno de um tema central. *In*: SARLET, I. W. (Org.). **Dimensões da dignidade**: ensaio de Filosofia do Direito e Direito Constitucional. 2. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2009.

- MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.
- MELATTI, J. C. **Índios do Brasil**. São Paulo: Edusp, 2007.
- MELO FILHO, A. **Direito desportivo: novos rumos**. Belo Horizonte: DelRey, 2004.
- MENDES JUNIOR, J. **Os indígenas do Brasil, seus direitos individuais e políticos**. Rio de Janeiro: Typ. Irmãos Hennies, 1912. [Reimpressão da Comissão Pró-Índio de São Paulo, 1988.].
- MEXICO. **Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos**. 1917. Disponível em: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum/CPEUM_orig_05feb1917_ima.pdf>. Acesso em: 18 jul 2014.
- MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R. **Pesquisa social, teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- MIRANDA, P. **Tratado de Direito Privado**. Rio de Janeiro: Borsoi, 1955. [tomo IX]
- MONGIANO, A. **Roraima entre Profecia e Martírio**. Turim: Missões Consolata, 2010.
- MONTANARI JUNIOR, I. **Demarcação de Terras Indígenas e Cooperação Internacional: análise do PPTAL – Programa Piloto de Proteção das Terras Indígenas na Amazônia Legal**. Curitiba: Juruá, 2013.
- MORAES, N. A. Integração e processos culturais na América Latina. *In*: LEMOS, M. T. T. B.; MATOS, R. L.; DEMBICZ, A. (Orgs.). **Fronteiras Rompidas: multiculturalismo na América Latina**. Rio de Janeiro: UERJ/UESB, 2003.
- MORAIS, J. L. B. Crises do Estado, democracia política e possibilidades de consolidação da proposta constitucional. *In*: COUTINHO, J. N. M.; LIMA, M. M. B. (Orgs.). **Diálogos constitucionais: direito, neoliberalismo e desenvolvimento em países periféricos**. Rio de Janeiro: Renovar, 2006.
- MOREIRA NETO, D. F. **Constituição e Revisão: temas de direito político e constitucional**. Rio de Janeiro: Forense, 1991.
- MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- MOREIRA, U. P. *A FUNASA e a implementação de distritos sanitários especiais indígenas*. *In*: LIMA, A. C. S.; BARROSO-HOFFMANN, M. (Org.). **Estado e povos indígenas: bases para uma nova política indigenista II**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2002.
- MUBARAC SOBRINHO, R. S. Os saberes da “escola do branco” e as culturas das crianças indígenas: uma prática pedagógica dos (des)encontros. *In*: NASCIMENTO,

A. C. (Org.); *et alii*. **Criança indígena: diversidade cultural, educação e representações sociais**. Brasília: Liber Livro, 2011.

MURRIETA, J. R. **Democracia y participación política de los pueblos indígenas en América Latina**. Paris: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2003.

NASCIMENTO, A. C.; URQUIZA, A. H. A. A cosmovisão e as representações das crianças kaiowá e guarani: o antes e o depois da escolarização. *In*: NASCIMENTO, A. C. (Org.); *et alii*. **Criança indígena: diversidade cultural, educação e representações sociais**. Brasília: Liber Livro, 2011.

NASH, M. **The Cauldron of ethnicity in the modern world**. Chicago: The University of Chicago Press, 1989.

NOGUEIRA, E. M. Educação Indígena em Roraima: O magistério indígena. *In*: ASSIS, E. (Org.). **Educação Indígena na Amazônia: experiências e perspectivas**. Belém: Associação de Universidades Amazônicas/Universidade Federal do Pará, 1996.

NOVARO, G. Saberes escolares e saberes indígenas: continuidades e descontinuidades para se pensar os sentidos da interculturalidade. *In*: PALADINO, M.; CZARNY, G. (Orgs.). **Povos indígenas e escolarização: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas**. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

OLIVEIRA, I. A. Paulo Freire e a educação intercultural. *In*: CANDAU, V. M. (Org.). **Diferenças culturais e educação: construindo caminhos**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2011.

OLIVEIRA, J. P. Contexto e Horizonte Ideológico: reflexões sobre o Estatuto do Índio. *In*: SANTOS, S. C.; *et alii*. (Orgs.). **Sociedades indígenas e o Direito: uma questão dos direitos humanos: ensaios**. Florianópolis: Editora da UFSC/ CNPQ, 1985.

OLIVEIRA, J. P.; IGLESIAS, M. P. As demarcações participativas e o fortalecimento das organizações indígenas. *In*: LIMA, A. C. S.; BARROSO-HOFFMANN, M. (Orgs.). **Estado e povos indígenas: bases para uma nova política indigenista II**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2002.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *In*: CANDAU, V. M. (Org.). **Diferenças culturais e educação: construindo caminhos**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2011.

OLIVEIRA, L. **Sua excelência o comissário e outros ensaios de sociologia jurídica**. Rio de Janeiro: Letra Legal, 2004.

OLIVEIRA, R. C. **A crise do indigenismo**. Campinas: UNICAMP, 1988.

OLIVEIRA, R. C. **Caminhos da identidade: ensaios sobre etnicidade e multiculturalismo**. São Paulo: Unesp, 2006.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO – OIT. **Convenção 107**. 1957. Disponível em: <
<http://www.oas.org/dil/port/1957%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20Povos%20Ind%C3%ADgenas%20e%20Tribais.%20%28Conven%C3%A7%C3%A3o%20OIT%20n%C2%BA%20107%29.pdf>>. Acesso em: 18 jun 2014.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO – OIT. **Convenção n° 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT / Organização Internacional do Trabalho**. 1989. Brasília: OIT, 2011. Disponível em: <
<http://portal.iphan.gov.br/baixaFcdAnexo.do?id=3764>>. Acesso em: 18 jun 2014.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. Assembleia Geral. **Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas Pertencentes a Minorias Nacionais ou Étnicas, Religiosas ou Linguísticas**. 1992. Disponível em: <
<http://www.oas.org/dil/port/1992%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20os%20Direitos%20das%20Pessoas%20Pertencentes%20a%20Minorias%20Nacionais%20ou%20%C3%89tnicas,%20Religiosas%20e%20Lingu%C3%ADsticas.pdf>>. Acesso em: 15 set 2014.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas**. Rio de Janeiro: ONU, 2008. Disponível em: <
http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_pt.pdf>. Acesso em: 15 fev 2014.

PAIXÃO, E. Professores indígenas paralisam no Estado: categoria pede melhorias na estrutura das escolas e cobra merenda, transporte e contratação de pessoal de apoio. **Folha de Boa Vista**, 11 de maio de 2012. [documento em anexo].

PALADINO, M.; CZARNY, G. Interculturalidade, conhecimentos indígenas e escolarização. *In*: PALADINO, M.; CZARNY, G. (orgs). **Povos indígenas e escolarização: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas**. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

PAREDES, J. B. B. Educação Indígena e Identidade. *In*: ASSIS, E. (Org.). **Educação Indígena na Amazônia: experiências e perspectivas**. Belém: Associação de Universidades Amazônicas, Universidade Federal do Pará, 1996.

PEDRINI, D. M.; ADAMS, T.; SILVA, V. R. (Orgs.). **Controle social de políticas públicas: caminhos, descobertas e desafios**. São Paulo: Paulus, 2007.

PEREIRA, C. P. F. **Geopolítica e o futuro do Brasil: Amazônia Ocidental e Pantanal Comunidade Sul**. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 2007.

PERRONE-MOISÉS, B. Índios livres e índios escravos: os princípios da legislação indigenista do período colonial. *In*: CUNHA, M. C. (Org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

PERÔNICO, E. Mozarildo diz que ONG age contra interesses nacionais: senador pede revisão da política indigenista reduzindo o papel das ONGs. **Brasil Norte**, 11 de abril de 2000. [documento em anexo].

PIOVESAN, F. **Direitos humanos e justiça internacional**: um estudo comparativo dos sistemas regionais europeu, interamericano e africano. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

PRADO JÚNIOR, C. **História econômica do Brasil**. 37. ed. São Paulo: Brasiliense, 1976.

PRZEWORSKY, A. **Estado e economia no capitalismo**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

QUINTÃO, A. F. **Americanidade – Mercosul**: passaporte para a integração. Brasília: Senado Federal, 2010.

REBOLLEDO, N. Curriculum y Etnicidad: La educación indígena y los motivos del “buen salvaje”. *In*: ASSIS, E. (Org.). **Educação Indígena na Amazônia**: experiências e perspectivas. Belém: Associação de Universidades Amazônicas, Universidade Federal do Pará, 1996.

RÉGIS, W. **Pré-socráticos**: vida e obra. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

RENAN, J. E. What is a nation? *In*: BHABHA, H. (Org.). **Narrating the Nation**. Londres: Routledge, 1990.

REPETTO, M. **Movimentos Indígenas e conflitos territoriais no Estado de Roraima**. Boa Vista: UFRR, 2008.

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

ROCHA, L. M. **A política indigenista no Brasil: 1930-1967**. Goiânia: UFG, 2003.

RORAIMA. Secretaria de Educação e Desporto. Divisão de Educação Escolar indígena. **Relação de escolas Estaduais Indígenas Localizadas na Região Serras – 2013 [Censo Escolar]**. Boa Vista: [s.n.], 2013. [documento não publicado].

RORAIMA. Secretaria de Educação e Cultura. Departamento de Ensino. Divisão de Ensino do Interior. Núcleo de Educação Indígena. **Relatórios**. Boa Vista: [s.n.], 1986. 91p. [documento não publicado].

RUSSO, K.; CANDAU, V. L. F. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. *In*: CANDAU, V. M. (Org.). **Diferenças culturais e educação**: construindo caminhos. Rio de Janeiro: 7 letras, 2011.

SACAVINO, S. B.; CANDAU, V. M. F. Contribuições do GT de Educação popular da Anped para a educação intercultural. *In*: CANDAU, V. M. F. (Org.). **Diferenças culturais e educação**: construindo caminhos. Rio de Janeiro: 7 letras, 2011.

- SALES, L. M. M. **Mediação de conflitos**: família, escola e comunidade. Florianópolis: Conceito Editorial, 2007.
- SAMPAIO, J. A. L. **Direitos fundamentais**: retórica e historicidade. Belo Horizonte: Del Rey, 2004.
- SAMPAIO, R. G. **Crise Ética e Advocacia**. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris, 2000.
- SANCHIS, L. P. El constitucionalismo de los derechos. *In*: CARBONELL, M. (Org.). **Teoría del neoconstitucionalismo**: ensayos escogidos. Madrid: Editorial Trotta/Instituto de Investigaciones Jurídicas - UNAM, 2007.
- SANTILLI, J. **Socioambientalismo e novos direitos**: proteção jurídica à diversidade biológica e cultural. São Paulo: Peirópolis–ISA, 2007.
- SANTILLI, P. **Pemongon Patá**: território Macuxi, rotas de conflito. São Paulo: UNESP, 2001.
- SANTOS, B. S. **A Crítica da Razão Indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez Editora, 2002a.
- SANTOS, M. P. **A história não contada do Supremo Tribunal Federal**. Porto Alegre: Sergio Antônio Fabris, 2009.
- SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 20. ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.
- SANTOS, R.; TRINDADE, A. L. **Multiculturalismo**: mil e uma facetas da Escola. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- SANTOS, R.; TRINDADE, A. L.; NUNES, J. A. **Introdução**: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade [documento eletrônico]. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/publicacoes/res/pdfs/IntrodMultiPort.pdf>>. Acesso em: 01 out 2004.
- SARLET, I. W. As dimensões da dignidade da pessoa humana: construindo uma compreensão jurídico-constitucional necessária e possível. *In*: SARLET, I. W. (Org.). **Dimensões da dignidade**: ensaio de Filosofia do Direito e Direito Constitucional. 2. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2009.
- SARTORI, G. **La sociedad multiétnica**: pluralismo, multiculturalismo y extranjeros. Bogotá: Taurus, 2001.
- SARTORI, G. **A Política**: lógica e método nas ciências sociais. Brasília: UnB, 1981.
- SCHRADER, A. **Introdução à Pesquisa Social Empírica**: um guia para o planejamento, a execução e a avaliação de projetos de pesquisa não experimentais. Porto Alegre: Globo, 1974.

SEELMAN, K. Pessoa e dignidade da pessoa humana na filosofia de Hegel. *In*: SARLET, I. W. (Org.). **Dimensões da dignidade**: ensaio de Filosofia do Direito e Direito Constitucional. 2. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2009.

SEN, A. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SILVA, A. M. M. **Normas para apresentação dos trabalhos técnicos-científicos da UFRR**: baseadas nas normas da ABNT. Boa Vista: UFRR, 2007.

SILVA, J. A. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 20. ed. São Paulo: Malheiros, 2002.

SILVEIRA, E. D. **Meio ambiente, terras indígenas e defesa nacional**: direitos fundamentais em tensão nas fronteiras da Amazônia Brasileira. Curitiba: Juruá, 2010.

SILVEIRA, E. D. **Meio Ambiente, Terras Indígenas e Defesa Nacional**: direitos fundamentais em tensão nas fronteiras da Amazônia brasileira. Curitiba: Juruá, 2010.

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

SKLIAR, C.; DUSCHATZKY, S. O nome dos outros: narrando a alteridade na cultura e na educação. *In*: LARROSA, J.; SKILIAR, C. **Habitantes de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOLANO, X. L. Indigenismo, indianismo y “ciudadanía étnica” de cara a las redes neo-zapatistas. *In*: VELASCO CRUZ, S. **El Movimiento indígena y la Autonomía en México**. México: UNAM, 2003.

SOUSA, C. N. I. Aprendendo a viver junto: reflexões sobre a experiência escolar Kayapó-Gorotire. *In*: SILVA, A. L. S.; FERREIRA, M. K. L. (Orgs.). **Antropologia, história e educação**. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.

SOUZA FILHO, C. F. M. **O renascer dos povos indígenas para o direito**. Curitiba: Juruá, 2010.

SOUZA NETO, C. P. O dilema constitucional contemporâneo entre o neoconstitucionalismo econômico e o constitucionalismo democrático. *In*: COUTINHO, J. N. M.; LIMA, M. M. B. (Orgs.). **Diálogos constitucionais**: direito, neoliberalismo e desenvolvimento em países periféricos. Rio de Janeiro: Renovar, 2006.

SOUZA, C. Políticas Públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**, n. 39, jul./dez., 2003.

SPOSITO, M. P.; CARRANO, P. C. R. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, nº 24, 2003.

STARCK, C. Dignidade humana como garantia constitucional: o exemplo da Lei Fundamental alemã. *In*: SARLET, I. W. (Org.). **Dimensões da dignidade**: ensaio de Filosofia do Direito e Direito Constitucional. 2. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2009.

STAVENHAGEN, R. Etnodesenvolvimento: uma dimensão ignorada no pensamento desenvolvimentista. *In*: **ANUÁRIO ANTROPOLÓGICO/84**. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 1985.

STRECK, L.; MORAIS, J. L. B. **Ciência Política & Teoria do Estado**. 7. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2010.

TAMER, S. V. **Atos políticos e direitos sociais nas democracias**: um estudo sobre o controle dos atos políticos e a garantia judicial dos direitos sociais. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris, 2005.

TASSINARI, A. M. I. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. *In*: SILVA, A. L. S.; FERREIRA, M. K. L. (Orgs.). **Antropologia, história e educação**. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.

THIOLLENT, J. M. **Crítica metodológica, investigação social & enquete operária**. 5. ed. São Paulo: Editora Pólis, 1987.

THOUREAU, H. D. **A desobediência civil e outros escritos**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

TORRES, C. A. **Democracia, educação e multiculturalismo**: dilemas da cidadania em um mundo globalizado. Petrópolis: Vozes, 1998.

TURATO, E. R. **Tratado da Metodologia da Pesquisa Clínico-Qualitativa**: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação Mn, nas áreas da saúde e humanas. Petrópolis: Vozes, 2003.

UJACOW MARTINS, T. A. **Direito ao Pão Novo**: o princípio da dignidade humana e a efetivação do direito indígena. São Paulo: Pillares, 2005.

VALENTE, R. C. **A GTZ no Brasil**: uma etnografia da cooperação alemã para o desenvolvimento. Rio de Janeiro: E-Papers, UFRJ, 2010.

VECCHIO, G. **Lições de Filosofia do Direito**. 5. ed. Coimbra: Armênio Amado, 1979.

VERDU, P. L. **A luta pelo Estado de Direito**. Rio de Janeiro: Forense, 2007.

VERDU, P. L. **O sentimento constitucional**: aproximação ao estudo do sentir constitucional como integração política. Rio de Janeiro: Forense, 2006.

VIEIRA, J. G. **Missionários, fazendeiros e índios em Roraima**: a disputa pela terra. Boa Vista: Editora da UFRR, 2007.

VILLALÓN, A. M. La gestión de la inmigración en el País Vasco y su articulación con preocupaciones nacionales: lengua, cultura y funcionarios. *In*: JARDIM, D. F. (Org.). **Cartografias da imigração**: interculturalidade e políticas públicas. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

VILLARES, L. F. **Direito e povos indígenas**. Curitiba: Juruá, 2009.

VILLELA, P. **Ministério Público e Políticas Públicas**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2009.

VISENTINI, P. G. F.; PEREIRA, A. D. **História do mundo contemporâneo**: da pax britânica do século XVIII ao choque das civilizações do século XXI. Petrópolis: Vozes, 2008.

WALSH, C. **La educación intercultural en la educación**. Peru: Ministério de Educación, 2001.

XAVIER, M. A. Z. Cartografias do imigrante nos trânsitos entre o lugar e o dizer. *In*: JARDIM, D. F. (Org.). **Cartografias da imigração**: interculturalidade e políticas públicas. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

YOUNG, I. M. Comunicação e o outro: além da democracia deliberativa. *In* SOUZA, J. (Org.). **Democracia hoje**: novos desafios para a teoria democrática contemporânea. Brasília: UnB, 2001.

ZANNONI, C. Educação Indígena e a questão da terra. *In*: ASSIS, E. (Org.). **Educação Indígena na Amazônia**: experiências e perspectivas. Belém: Associação de Universidades Amazônicas/ Universidade Federal do Pará, 1996.

ZVIRBLIS, A. A. **Democracia participativa e opinião pública**: cidadania e desobediência civil. São Paulo: RCS Editora, 2006.



GOVERNO DO ESTADO DE RORAIMA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E DESPORTO.
DIVISÃO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

		ESCOLAS INDÍGENAS UZADAS NA REGIÃO SERRAS- 2013															Seg.	3º Seo	Alunos	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15				
	Serra Uiramutã	Tamandua	140006791	Ivaro de Azevedo	8	5	2	9												17
	Serra Uiramutã	Serra do Sol	14000750	Joaquim Jones Inaericó	3	14	4	14	10	22	7	8	9							35
	Serra Uiramutã	Pedra Preta	14000873	Leandro Lourenço Zoller	7	11	10	7	9	18	19	16	11	0	0	0	0	8	24	140
	Serra Uiramutã	Carapzru	1400139	Pe. Antonio Curti	13	11	7	5	7	15	22	0	0	0	0	0	0	19	0	99
	Serra Uiramutã	Waromadá	14001420	Pe. Manoela Nobre Qa	3	10	4	3	8											28
	Serra Uiramutã	Caiu	14001497	Presidente Kennedy	5	7	3	3	5	5	3	4	3	4	5	4				51
	Serra Uiramutã	São Luiz	14001551	Professor Arceno Ramos	5	9	14	0	9											37
	Serra Uiramutã	Maloquinha	14001624	Professora Mariade Freitas	0	3	1	6	5											15
	Serra Uiramutã	Aqua Fria	14001764	São Sebastião do Cailã	0	10	14	14	16	29	29	30	15	24	16	9	0	0	10	216
	Serra Uiramutã	Barrerinha	14002949	Antonio Francisco Usboa	12	7	9	10	3											41
	Serra Uiramutã	Maracanã	14002973	Bernardo Savão	12	6	12	11	14	11	9	8	4	4	7	11				109
	Serra Uiramutã	Pedra Branca	14002981	Carlos Gomes	0	33	31	10	18	17	25	0	0							134
	Serra Uiramutã	Ulás	14003023	Com. Sebastião P. Amorim	0	2	1	1	1											5
	Serra Uiramutã	Flexal	14003171	Tuxaua Pedro Barbosa	31	20	16	18	11	17	26	21	20	14	14	14	18	14	0	254
	Serra Uiramutã	Mrturuca	114003198	José Alamaro	19	22	19	9	15	23	30	22	11	12	8	14				204
	Serra Uiramutã	Willemon	114003295	Presidente João Pessoa	10	7	12	9	8	17	14	19	5							101
	Serra Uiramutã	Nova Jerusalem	14003309	Presidente Medid	2	3		4												11
	Serra Uiramutã	Enseada	14003317	Koko Isabel Macuxi	0	12	0	10	10	17	16	11	24	13	15	9	0	0	36	173
	Serra Uiramutã	Caracanã	14003325	Profr. Martono Barbosa		4	10	4												23
	Serra Uiramutã	Manabi	14003350	Sales Inaericó	13	34	8	14	24	14	12	9	5							133
	Serra Uiramutã	Camararem	14003384	Santa Morica	9	6	7	17	0	8	10	11	9							77

ANEXO A - OENS - N GOVERNO DO ESTADO DE RORAIMA



GOVERNO DO ESTADO DE RORAIMA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E DESPORTO
3, Q GE FGL\CJ<.1,:: ESCOIAR INDÍGENA

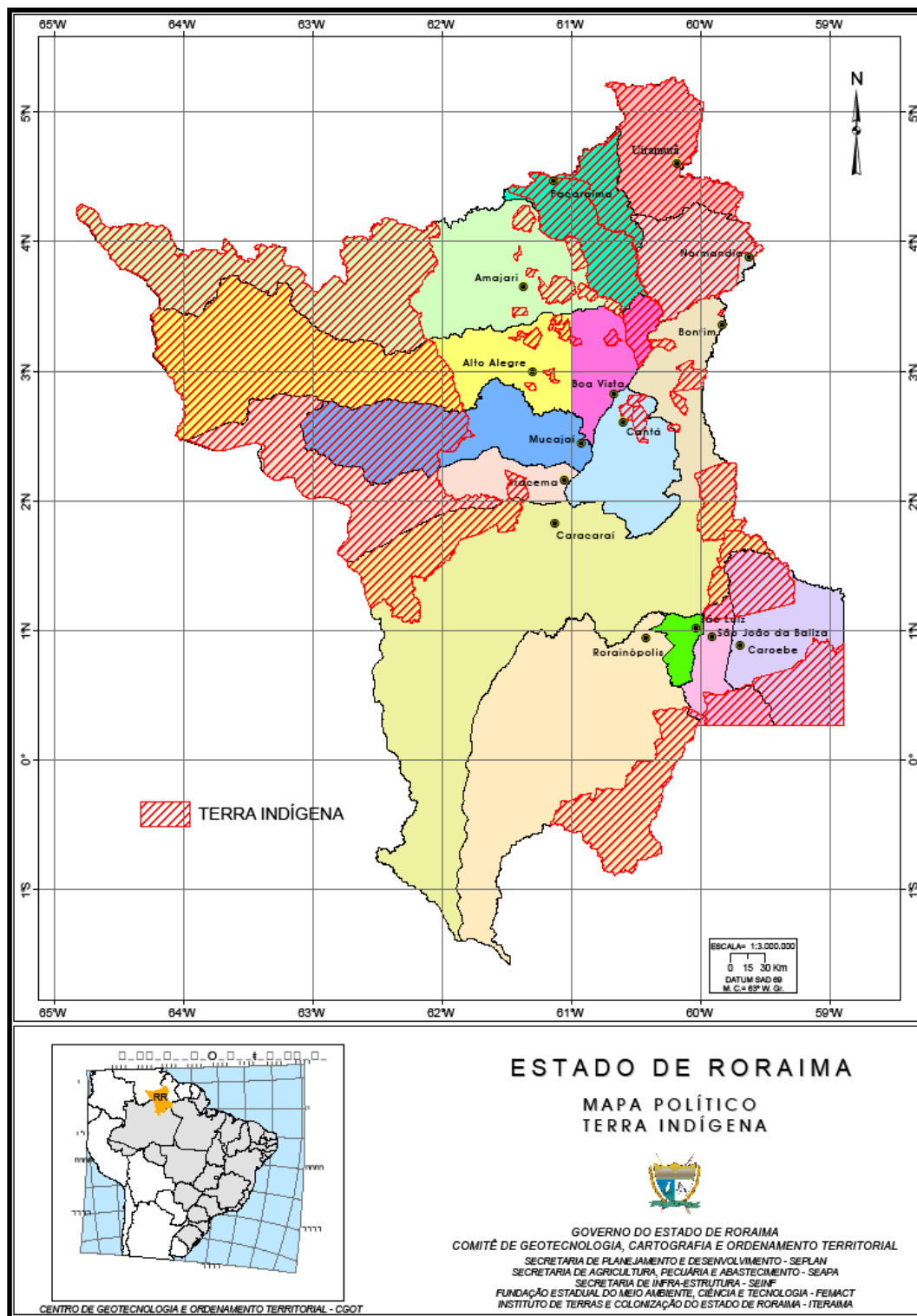
Item	Nome	Matrícula	Disciplina	Nota	Prova	Outros	Total	Total Geral	
1	Sora I'mrrã Pet	143616551	Ar, Jando Sil Iz	2	3	0	5	1	
5A	Swa Il'ratitãl F...	14362660	AARS(1) Benedtlo	6	5	10	21	8	
5B	ff. ...	14365231	Tcl:au 831s M.kux	0	3	0	3	20	
6	Sê	14367661	Merio Crocoza Macuxi	1	2	0	3	2	
7	Uramutã Sd Nas;er.e	14361696	fil k É tol.o	5	1	9	15	7	
8	Luz HeJri(ull) Rieiro			0	3	2	5	4	
Total							356	24	72
Total Geral							356	24	3607

one: (95) 3621-3875- email: deppi-diei@hotmail.com

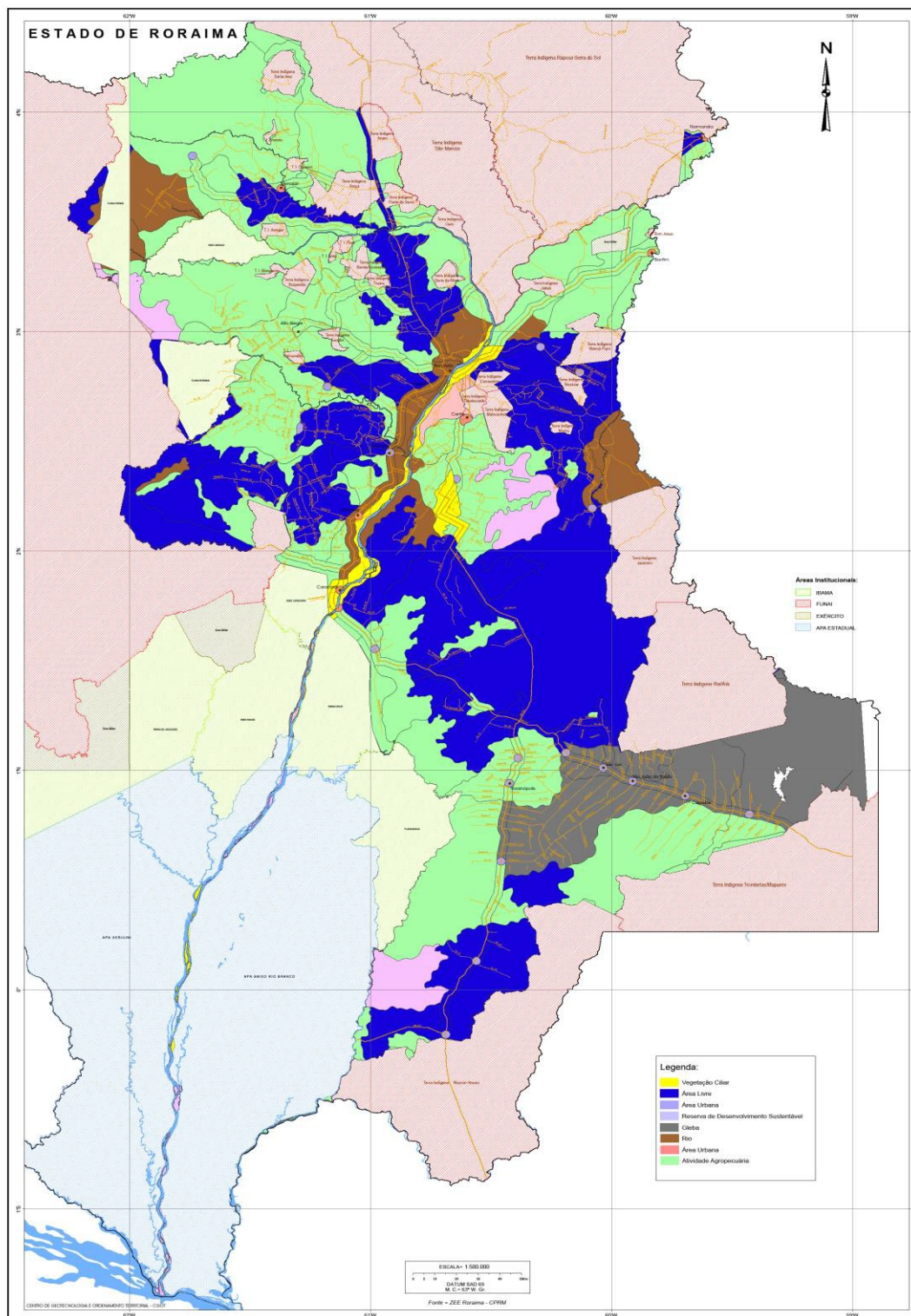
UJ< 211/011J Y.J

-"-
01
CP

ANEXO B – MAPAS DOS MUNICÍPIOS DE RORAIMA E RESPECTIVAS TERRAS INDÍGENAS



Fonte: Governo do Estado de Roraima.



GESTÃO TERRITORIAL



GOVERNO DO ESTADO DE RORAIMA
 COMITÊ DE GEOTECNOLOGIA, CARTOGRAFIA E ORDENAMENTO TERRITORIAL
 SECRETARIA DE PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO - SEPLAN
 SECRETARIA DE AGRICULTURA, PECUÁRIA E ABASTECIMENTO - SECAPA
 SECRETARIA DE INFRA-ESTRUTURA - SEINF
 FUNDAÇÃO ESTADUAL DO MEIO AMBIENTE, CIÊNCIA E TECNOLOGIA - FEMACT
 INSTITUTO DE TERRAS E COLONIZAÇÃO DO ESTADO DE RORAIMA - ITERAMA



Fonte: Governo do Estado de Roraima.

**ANEXO C - TÓPICOS DAS ENTREVISTAS ABERTAS PROMOVIDAS PELO
PESQUISADOR SOBRE A EEI NA TIRSS**

1) Na prática, há uma educação escolar diferenciada nos termos previstos pela legislação?
2) Uma das dificuldades atuais da escola na intermediação do diálogo de índios com não índios é a gestão do tempo. Como fazer uma escola que não cumpra os dias letivos instituídos para todas as escolas do MEC e fazer um controle-padrão da assiduidade que desconhece a organização familiar e comunitária de cada pessoa ou grupo?
3) A homologação da TIRSS influenciou a estruturação da educação escolar naquele espaço físico?
4) Como são elaborados os projetos políticos-pedagógicos das escolas na TIRSS? Apenas formalmente ou levando em consideração as peculiaridades do referido espaço físico?
5) Como se processa a articulação da EEI com as organizações indígenas, sobretudo depois da homologação da TIRSS?
6) Após a homologação da TIRSS, os conflitos políticos entre organizações indígenas (CIR e SODIUR, por exemplo) podem embaraçar a organização e a autogestão da EEI neste espaço físico?
7) A EEI em Roraima encontra alguma peculiaridade na TIRSS?
8) Em face dos históricos conflitos políticos na TIRSS, é certo que a execução das políticas públicas voltadas à EEI naquele espaço físico reclama o aperfeiçoamento do projeto político-pedagógico (ministrado, inclusive, às escolas não indígenas), indo além da finalidade profissionalizante e visando à formação de interlocutores capazes de promover um diálogo intercultural e hábil à construção de identidades abertas?
9) Que outros desafios se apresentam para a EEI na TIRSS?

ANEXO O-RESPOSTA AO OFÍCIO Nº1.010

1

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTO
 "Instituição em Destaque"
 Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto

OFÍCIO Nº 164/GAB/SEMECD

PACARAÍMA, 27 DE DEZEMBRO DE 2012.

À EXCELENTÍSSIMA
 MARILIA CARVALHO DA COSTA
 PROCURADORA FEDERAL
 ADVOCACIA GERAL DA UNIÃO- PROCURADORIA GERAL FEDERAL
 BOA VISTA – RORAIMA

Excelentíssima Senhora Procuradora

Em resposta ao Ofício nº 1.010/2012/AGU/PGF/PP/RR, informamos que a Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto de Pacaráima fls. 01/02.

Em resposta ao Ofício nº 1.010/2012/AGU/PGF/PP/RR, informamos que a Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto de Pacaráima fls. 01/02.

O Ofício de nº 164/GAB/SEMECD de 27 de dezembro de 2012, em resposta ao Ofício nº 1.010/2012/AGU/PGF/PP/RR, informamos que a Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto de Pacaráima fls. 01/02.

(, ,alt llll<"que <7<1111"> UfjJlSf\ ,;n p ra nutras inlornw<;õ .

Atenciosamente,

 (Assinatura)
 P.m 111: o.,v .000

Ilref tiw.a Mur•ripal de: Parahol

ANEXO E – RESPOSTA AO OFÍCIO Nº1.008



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO DE APOIO À REDE FEDERAL DE ENSINO SUPERIOR
Gabinete do Diretor



Ofício nº 023/12/GRIUFRR

Boa Vista-R, 16 de junho de 2013.

À Senhora
MARILIA CARVALHO DA COSTA
Procuradora Federal
Procuradoria Federal do Estado de Roraima
Rua Souza Junior, 927-São Francisco-Centro
Nesta

Advocacia-Geral da
NUP: 00466.000132/13-97
Em 31/06/13
00466.002291/12-45

Assunto: Resposta ao Ofício nº 1.008/2012/AGUPGF/PF-RR

Senhora Procuradora,

1. Em atenção ao Ofício nº 1.008/2012/AGUPGF/PF-RR, seguem as informações referentes às políticas públicas na área de Educação Superior Indígena que a Universidade Federal de Roraima (UFRR) vem desenvolvendo em favor dos diferentes povos indígenas, incluindo aqueles inseridos na Terra Indígena Raposa-Seml do S...

A UFRR, desde sua criação, vem buscando atender demandas para um projeto de formação voltado aos povos indígenas do Estado de Roraima. Para isso, a Universidade oferece vagas específicas para indígenas nos cursos de Licenciatura Intercultural, com 60 vagas/ano. Geografia Territorial Indígena, com 40 vagas/ano e Saúde Coletiva Indígena, com 38 vagas/ano. Além disso, a UFRR oferece 50 vagas/ano por meio do Programa de Pós-graduação em Educação Indígena (PPG-GEI) nos cursos de Mestrado em Educação Indígena, em Agronomia, Engenharia de Alimentos, Engenharia de Computação, Engenharia Econômica, Engenharia Social, Engenharia de Sociologia, Engenharia Civil, Matemática, Medicina, Psicologia, Relações Internacionais, Secretariado Executivo e Zootecnia. Além dessas ações, implementou 100% do percentual previsto para cotas socioeconômicas, raciais e étnicas conforme a Lei 12.711 (Lei de Cotas). Ambos os processos ocorreram anualmente. Visando contribuir para a divulgação dessas ações e para mais esclarecimentos recolhendo com o artigo de autoria do Marcos Vinício Braga de Freitas, 2011, já enviado por e-mail.

Quanto ao processo de pós-graduação, recentemente foram disponibilizadas vagas específicas para alunos indígenas nos cursos de pós-graduação *strictu sensu*, mais especificamente nos cursos de mestrado em Geografia e Sociedade e Fronteiras, vinculados aos Programas de Pós-graduação em Geografia (PPG-GE01) e Programas de Pós-graduação em Sociedade e Fronteiras (PPG-SOF).

2. Na expectativa de ter atendido vossa solicitação, manifestamos nossas cordiais saudações acadêmicas.

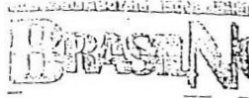
Atenciosamente,

Prof. Dra. Giocanda Senhoz e Souza Martínez
Reitora

Av. Capitão Ene Góes, 2413 - Bairro Aeroporto - Campus Paracatu - Boa Vista - RR - CEP: 69.304-000 - Fone: (95) 3621-3100 Fax: (95) 3621-3101 - E-mail: reitoria@ufrrr.br

05 DE ABRIL DE 2000

ANEXO G- REPORTAGEM BRASIL NORTE,



11 \! \UJIOS EM BRASILIA

Chico Rodrigues em Brasília : O M nũ5téf.iô \d3]

... uepzdado diz' que José Carlos Dias sofre pressão' de ONGs

2t. Brij dr-e: ci f.

... "I: misténo da Justiça completa
 15 dias, hoje, sem que o assun-
 À-!t,; tenha qualquer dc. fuição. -
 :) - Irritado com nsituação, o
 - e! !utzdo hlc: o Ro riguc;
 , .../FL) sugenu eos Índios uma,
 i... edidpouco civilizada e radi-
 • , /Ele quer que o crupo, for-
 ..a: lo por quinze tuxauas, inva-
 = th a! (labiute do minist: o José
 III. - Julos Dias, for r. r! da on-
 \: r. r". alt dcs.
 <li - *dqoul: "I" (ar: U!ju que
 ..:lhk: :s imll: t: U: :S tomarem
 ...: ti: i liva, ... ai <400i: los, mesmo
 --: in: rquc burlar a segurança
 : I: t", lio: "Nós J teg: u nos a um
 ollu q use nio tomar-mos
 \: i, medida r: dical a situação
 ..u vñi se resolver", justificou,
 ti - uois de ir pessoalmente ao
 ..: luelc do ministro e receber
 .. - nniu como resposta de um
 ..: ssesores de José Carlos
 (L...O")
 - chico RodrigLs disse
 ..: : \s(vd, no gaumetc do
 ..:)! tru, a pr<ssão que as orga-
 ..: r: : ócs !lo govcrnamental's
 J) ..: r: : adasu<J demarcação da
 ..: n-a Raposa/Serra do Sol
 I) ..: r: : Jjam que José Carlos Dias
 b2: - n: nha t<: uniliv: rle tuxa'. l-
 ..: : U: rai l! l: "Eles o: onse-
 ..: J) U: i G: o l: mntro C: t: U: 1tar

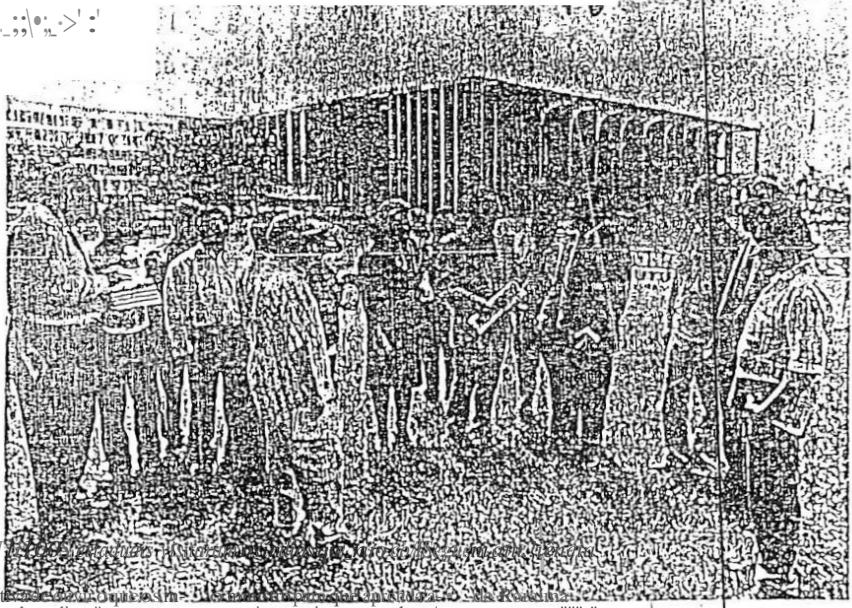
DEPU

a iniciat...
 digenas têm a dizer", protestou
 Rudrigtcs.
 • Omovimento ordeir o e
 djsCIPLinarlo mantido até agora
 v: i dar em nada, por isso
 sugen que eles invadissem de
 fon l la ill dscil: linad: J o gabinete

ter mai, srespeito com os brasi-
 lciros E Wn absurdo que ele não --
 conceda nenhuma audiência"
 para os fndios falarem de SClls - não
 problemas", lamentou.
 Chico Rodrigues voltou a
 defender que a bancada federal



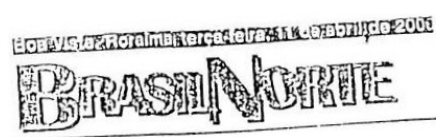
invasão Justiça internacionais



ia com o ministro

precisa unir-se e
 pressionar o presiden-
 te da República, que é o chefe do
 ministro da Justiça. Ele deu a
 entender que os parlamentares
 ainda não conseguiram falar a
 mesma língua, no caso da demar-
 cação da Raposa/Serra do Sol.

ANEXO H -REPORTAGEM BRASIL NORTE, 11 DE ABRIL DE 2000



QUESTÃO INDÍGENA

Mozarildo diz que ONG age contra os interesses nacionais

Senador pede revisão da política indigenista reduzindo o papel das ONG

EXPEDITO PERÓNICO
Da Equipe Brasil Norte

O senador Mozarildo Cavalcanti denunciou ontem o crescimento de Organizações Não Governamentais (ONGs) em atividades estratégicas para a questão indígena e pediu a atenção do Congresso para a situação.



Mozarildo Cavalcanti, senador pelo Rio Grande do Norte, defendeu a revisão da política indigenista.

por Urutitã, a comunidade indígena que está sendo feita contra o país, esse colonialismo moderno. Como os países mais ricos, os indígenas do G-7 não podem mais agir como antes, quer seja através de organizações ou através de líderes.

ma", contentou Mozarildo. O senador defendeu a realização pelo governo de uma revisão da política indigenista do país, retirando as ONGs do comando das ações e colocando-as nas mãos de brasileiros.

das minorias indígenas. Mozarildo disse acreditar que a visão internacionalizada dos meios de comunicação brasileira revela que o Pró Índio de Roraima, liderado por Roma Itiká, comprometeu o Brasil com o uso de marcas europeias. Ele disse que é preciso desmascarar a falsa política de proteção aos indígenas. "O que estamos vendo é disseminação de uma ideologia colonialista e o uso da mídia para promover o uso da língua portuguesa, parcerias e não ser visto como governo asilário. O que temos silenciado é a situação de extrema gravidade" salienta o senador.