

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

JOSÉ AIRTON DA SILVA LIMA

**POLÍTICAS PÚBLICAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO INDÍGENA NO
ESTADO DE RORAIMA**

**Porto Alegre, RS
2014**

JOSÉ AIRTON DA SILVA LIMA

**POLÍTICAS PÚBLICAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO INDÍGENA NO
ESTADO DE RORAIMA**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência Política da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como pré-requisito para a obtenção do Título de Doutor em Ciência Política. Linha de pesquisa: Estado e Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr.: Alfredo Alejandro Gugliano.

Co-Orientador: Prof. Dr.: Reginaldo Gomes de Oliveira.

**Porto Alegre, RS
2014**

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

L732p Lima, José Airton da Silva
Políticas públicas no campo da educação indígena no
Estado de Roraima / José Airton da Silva Lima. -- Boa
Vista, 2014.
193 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Alfredo Alejandro Gugliano.
Co-orientador: Prof. Dr.: Reginaldo Gomes de Oliveira.
Tese (doutorado) – Universidade Federal de Roraima,
Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde.

1 – Educação indígena. 2 – Movimento indígena. 3 –
Políticas públicas. 4 – Roraima. I - Título. II – Gugliano,
Alfredo Alejandro(orientador).

CDU 376.74

JOSÉ AIRTON DA SILVA LIMA

**POLÍTICAS PÚBLICAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO INDÍGENA NO
ESTADO DE RORAIMA**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência Política da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como pré-requisito para a obtenção do Título de Doutor em Ciência Política. Linha de pesquisa: Estado e Políticas Públicas. Aprovada em 12 de novembro de 2014 pela seguinte banca examinadora:

Orientador: Prof. Dr.: Alfredo Alejandro Gugliano (Dinter UFRGS/UFRR)

Prof. Dr. Reginaldo Gomes de Oliveira (Dinter UFRGS/UFRR)

Prof. Dr. Anderson Lobato (PPG Direito/FURG)

Prof. Dr. Fábio Hecktheuer (F. Católica de Rondônia)

Prof. Dr. Daiane Menezes (PPG Economia do Desenvolvimento/PUCRS)

A minha individualidade só se faz com base no outro; logo, nada do que faço é somente de mim mesmo.

José Airton da Silva Lima

A Deus.

A minha mulher, Jeane S. B. Lima, e aos
nossos dois filhos - Gabriel e Rafael.

Ao meu irmão gêmeo José Nagib, à nossa mãe
Joaquina Souza Silva e aos outros nossos
irmãos.

AGRADECIMENTOS

A Deus por, sua infinita bondade.

À minha família por criar as condições moral, espiritual e material para este empreendimento, que é de nós todos.

Aos meus companheiros de luta, do movimento indígena, de militância política e colegas do doutorado.

Ao meu eminente professor e orientador Doutor Alfredo Gugliano, pela sutileza de sua práxis na condução deste trabalho.

RESUMO

Propõe-se analisar a organização indígena de Roraima e suas estratégias de interação com as organizações estatais e privadas no avanço das políticas públicas de educação indígena no Estado de Roraima, demonstrando que o Estado, entendido como poder público estadual, sempre buscou a integração dos indígenas, mas, nas últimas duas décadas, houve um aperfeiçoamento nas relações com os povos indígenas e um empoderamento nas políticas públicas de educação indígena implantadas no Estado de Roraima pós-Constituição de 1988. A base metodológica que norteia este trabalho se dá em dois momentos: o primeiro está voltado para a análise bibliográfica, que versa sobre as políticas indigenistas e as políticas públicas específicas e, desta forma, possibilita descrever a forma de relações entre os índios e o Estado. O segundo se dirige à análise documental que versa sobre as políticas públicas indígenas no Estado de Roraima. Dentre estes documentos, estão os programas do Governo Federal estabelecidos no Plano Plurianual Anual (PPA), sendo neles que constam as garantias de recursos para as políticas públicas das comunidades indígenas do Estado de Roraima. Após análise comparativa entre os documentos produzidos pelas movimentações indígenas e os discursos de suas lideranças, com os documentos oficiais originados pelo Estado, constata-se que há a participação efetiva das organizações indígenas, tanto nas leis e outros instrumentos legais, quanto na formatação das políticas públicas de educação indígenas.

Palavras-Chave: Políticas públicas indígenas. Movimento indígena de Roraima. Educação indígena.

ABSTRACT

This thesis aims to analyze the process of indigenous organization of Roraima state and its strategies of interaction with State and private organizations in advancing public policies for Indigenous Education in Roraima state, demonstrating that the State understood as State public power always sought the integration of indigenous people, but in the last two decades there has been an improvement in relations with indigenous peoples and an empowerment of indigenous education in the public policies implemented in Roraima state Post-1988 Constitution. The methodological basis that guides this work takes place in two phases: the first is dedicated to the bibliographical analysis, which focuses on indigenous policies and specific public policies and thus makes it possible to describe the form of relations between Indians and the State. The second moment is focused on documentary analysis that focuses on the indigenous public policies in Roraima state. Among these documents are Federal Government programs established in the Annual multi-year plan (PPA), being them in resource transfers to indigenous communities. After comparative analysis between the documents produced by the indigenous movements and the speeches of their leaders, with the official documents produced by the State, noted that for the effective participation of the Indigenous Movements both in laws and other legal instruments, formatting of indigenous public policies.

Keywords: Indigenous public policies. Organization of Roraima indigenous. Indigenous education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Mapa das ex-Guianas.....	36
Figura 2	Amazônia caribenha.....	39
Figura 3	Demonstrativo dos encontros dos professores indígenas em diversas regiões do país na década de 80 e início dos anos 1990.....	86
Figura 4	Mapa desenhado pelo indígena Adelson Makuxi.....	87
Figura 5	Políticas públicas indígenas no Governo Federal – Ministério da Justiça.....	99
Figura 6	Políticas públicas no Ministério da Educação.....	105
Figura 7	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Organograma.....	106
Figura 8	Órgãos que gerenciam as políticas públicas - Governo de Roraima.....	108
Figura 9	Centros Regionais Indígenas criados por Decreto (8.622-E de 21-01-2008).....	123

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Escrita em diferentes ortografias	90
Quadro 2	Resumo de decretos de descentralização das ações voltadas para as políticas públicas indígenas.....	96
Quadro 3	Amostragem das políticas públicas indígenas nos vários ministérios.....	98
Quadro 4	Comparativo de resumo das políticas públicas pretendidas pelas organizações indígenas (agentes sociais) e que se transformaram em políticas públicas de estado.....	120
Quadro 5	Gestão escolar indígena.....	125
Quadro 6	Resumo das etapas das políticas públicas de educação indígena e atores envolvidos.....	127

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Número de estabelecimentos de educação escolar indígena, professores e matrículas, por nível/modalidade de ensino do estado de Roraima, Brasil, 2005.....	51
Tabela 2	Percentual de matrícula da rede estadual de ensino por divisão geográfica.....	52
Tabela 3	Escolas indígenas no Estado de Roraima.....	52
Tabela 4	Orçamento indigenista: a despesa 2000/2005.....	55
Tabela 5	Número de cabeças de gado.....	56
Tabela 6	Levantamento sobre ofertas de vagas voltadas aos povos indígenas na UFRR.....	117

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	- Atendimento Educacional Especializado
ALIDICIR	- Aliança de Integração e Desenvolvimento das Comunidades Indígenas de Roraima.

APIRR	- Associação dos Povos Indígenas de Roraima.
APITSM	- Associação dos Povos Indígenas da Terra de São Marcos.
ARICON	- Associação Regional Indígena de Quinó, Contigo y Monte Roraima
BID	- Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
CGAEI	- Coordenação-Geral de Apoio às Escolas Indígenas.
CGEEI	- Coordenação-Geral de Educação Escolar Indígena.
CIMI	- Conselho Indigenista Missionário
CINTER	- Conselho do Território Indígena de Roraima
CIR	- Conselho Indígena de Roraima
CNBB	- Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	- Conselho Nacional de Educação.
COIAB	- Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira
CPI Acre	- Comissão Pró-Índio Acre
COPIAM	- Conselho dos Professores Indígenas do Amazonas.
COPIARR	- Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima.
COPING	- Conselho dos Povos Indígenas Ingaricó.
CSN	- Conselho de Segurança Nacional
DEDC	- Departamento de Educação para Diversidade e Cidadania.
DNPM	- Departamento Nacional de Produção Mineral
FUNAI	- Fundação Nacional do Índio.
FUNASA	- Fundação Nacional de Saúde.
HAY HUTUKARA HUTUKARA	- Associação Yanomami.
INCRA	- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISA	- Instituto Sócioambiental

LDO	- Leis de Diretrizes Orçamentárias
MDA	- Ministério de Desenvolvimento Agrário
MDS	- Ministério de Desenvolvimento Social
MEC	- Ministério da Educação
MMA	- Ministério do Meio Ambiente
MPEG	- Museu Paraense Emilio Goeldi
NEIS	- Núcleos de Educação Escolar Indígena.
OIT	- Organização Internacional do Trabalho
OMIR	- Organização das Mulheres Indígenas de Roraima.
OPIR	- Organização dos Professores Indígenas de Roraima
PIN	- Plano de Integração Nacional
PNE	- Plano Nacional de Educação
PPA	- Plano Plurianual Anual
RCNEI	- Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.
SECADI	- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SODIUR	- Sociedade de Defesa dos Índios do Norte de Roraima.
SODIURRR	- Sociedade de Defesa dos Índios Unidos de Roraima
TIRSS	- Terra Indígena Raposa Serra do Sol
TWM	- Taurepang Wapixana y Macuxi
UFAM	- Universidade Federal do Amazonas
UFRR	- Universidade Federal de Roraima
UnB	- Universidade de Brasília
UNI	- União das Nações Unidas
USP	- Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	A RELAÇÃO DOS ÍNDIOS COM O ESTADO DESDE OS PRIMEIROS CONTATOS E DA OCUPAÇÃO A AMAZÔNIA.....	21

2.1	ESTADO E INDÍGENAS EM RORAIMA.....	30
2.1.1	Roraima desde o Caribe.....	34
2.1.2	A Organização dos Povos Indígenas em Roraima.....	40
2.2	POLÍTICAS PÚBLICAS E A PARTICIPAÇÃO INDÍGENA NO ESTADO DE RORAIMA.....	46
3	INDIGENISMO, INDIGENISTAS E A CONCEPÇÃO INTERACIONISTA	60
3.1	INDIGENISMO E POLÍTICAS INDÍGENAS NO BRASIL.....	61
3.2	O MOVIMENTO INDIGENISTA.....	66
3.3	A ORGANIZAÇÃO INDÍGENA E SUAS ESTRATÉGIAS DE ATUAÇÃO NO AVANÇO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO INDÍGENA	71
4	O EMPODERAMENTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INDÍGENA.....	81
4.1	NOVOS AGENTES SOCIAIS NO EMPODERAMENTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INDÍGENAS NO ESTADO DE RORAIMA.....	112
5	CONCLUSÃO.....	132
	REFERÊNCIAS.....	137
	ANEXOS.....	148

1 INTRODUÇÃO

As políticas públicas voltadas aos povos indígenas são um desafio. Este desafio se estabelece no conflito entre os índios e o Estado. Por um lado os índios almejam políticas públicas capazes de propiciar melhores condições de vidas e que devem ser implantadas pelo Estado, mas que por outro lado, o Estado não as implanta prontamente. Os interesses dos indígenas pela implantação de tais políticas estão amparados na Constituição Federal, de 1988. Mesmo reconhecidas em lei, no entanto, o Estado demonstra muita dificuldade para operacionalizá-las. No Estado de Roraima, o conflito entre índios e o Estado sempre prevaleceu, estando arraigado no confronto de interesses antagônicos históricos entre o Estado e os indígenas, principalmente em relação às terras indígenas.

Os indígenas conquistaram o direito à terra e outros, na Constituição Federal de 1988. Em razão desse fato, o Estado de Roraima recorreu à Corte Suprema do País contra a homologação das terras em áreas contínuas. Apesar dessas ocorrências, com base na observação *in loco*, constatam-se várias políticas públicas que já fazem parte da realidade dos povos indígenas habitantes do Estado de Roraima, tais como: a educação, a saúde e o usufruto de terras demarcadas e homologadas, dentre outras.

Se não houve a tomada de poder pelos indígenas, nem foi pela benevolência do Estado que atuou no reconhecimento dos seus direitos, como os indígenas do Estado de Roraima conseguiram - ao longo de anos - fazer com que o Estado reconhecesse suas terras e estabelecesse políticas públicas que atendessem às suas reivindicações históricas? Quais foram os instrumentos que os levaram a essas conquistas? Será que a Organização dos Povos Indígenas e suas estratégias de interação com o Estado foram centrais na conquista e no avanço das políticas públicas específicas?

A conclusão desta tese é de que a forma de organização indígena e o processo de interação com o Estado, e suas instituições, os levaram a firmar conquistas em políticas públicas, antes impensáveis para a realidade indígena, como na educação. Essas conquistas estão relacionadas ao processo histórico e cultural dos povos indígenas que, por ser tão forte, fez com que eles resistissem durante centenas de anos e, mais ofensivamente, nos últimos 40 anos de lutas constantes pelos seus direitos no Estado de Roraima.

Mediante trabalho de Mestrado, que se realizou em Cuba, relacionado à educação escolar indígena e, com base em um estudo de caso, na comunidade indígena de Malacacheta, na região da Serra da Lua, no Estado de Roraima, tendo como temática “*La escuela Indígena de Malacacheta y su interacción con la comunidad*”, foi possível perceber a importância desta política para a sobrevivência da cultura Indígena no Estado de Roraima. É deste conjunto de problematizações que surgiu o desafio para maior aprofundamento na temática das políticas públicas em Educação Indígena, tendo como o título desta tese: Políticas Públicas no Campo da Educação Indígena no Estado de Roraima. Para abordar o tema, definiu-se investigar o modo como os indígenas de Roraima avançaram nas suas políticas públicas de Educação Indígena amparado nas suas interações com o Estado.

O tema e o problema a investigar estão voltados para a relação entre Estado e os povos indígenas, abordando as políticas públicas no campo da Ciência Política. Não há como abordar a temática na Ciência Política sem se referir à relação entre Estado e sociedade. O prospecto inovador está em abordar a temática, sob o prisma de um segmento muito específico da sociedade - os indígenas - os quais, durante muito tempo, não foram reconhecidos como povos nem como pessoas, já que (se dizia) não tinham alma.

Abordar as políticas públicas específicas nas populações indígenas é tratar de um tema novo, mas recorrente e que tem muito de se ampliar na Ciência Política, portanto envolve a relação entre povos, sociedade e Estado, a qual sempre existiu, mas que pouco a pouco começa a fazer parte dos estudos da Ciência Política.

Em termos de objetivo geral, o trabalho analisa a organização indígena de Roraima e suas estratégias de interação com as organizações estatais e privadas no avanço das políticas públicas de Educação Indígena, no Estado de Roraima. Os objetivos específicos pretendem: a) demonstrar o empoderamento das políticas de Educação Indígena no Estado de Roraima; b) analisar a relação do Estado com os povos indígenas no que se refere a Educação Indígena em Roraima; c) destacar as políticas públicas de Educação Indígena implantadas no Estado de Roraima Pós-Constituição de 1988.

Mediante esses objetivos a hipótese do trabalho é que os indígenas de Roraima avançaram em políticas públicas específicas porque foram capazes de se organizarem e promoverem uma interação com o Estado, com base em suas características históricas e culturais.

O substrato metodológico que norteia este trabalho está centrado em dois procedimentos: o primeiro é dirigido à revisão bibliográfica, que versa sobre as políticas indigenistas e políticas públicas específicas. Busca-se, com esta revisão, situar o trabalho nos prospectos teóricos de autores que abordam a relação histórica dos índios com o Estado em suas diversas formas de governo.

No mesmo sentido, busca-se mencionar autores que se acercam das políticas indigenistas, nas diversas formas de governo do Brasil. Mediante a revisão bibliográfica, busca-se também descrever sobre a ocupação da Região Norte – a *conquista da Amazônia* - do Brasil, tanto pela costa brasileira como pelas antigas Guianas, bem como a evolução histórica do Estado de Roraima e sua relação com os índios que aí habitam.

Por via da revisão bibliográfica, é possível descrever a formulação das políticas públicas específicas e o enredo histórico das políticas públicas em Educação Indígena. Assim sendo se fez necessária a análise de trabalhos diversos que relatam as primeiras incursões, ocorridas no norte do Brasil, Amazônia e Roraima e os primeiros movimentos indígenas.

Para entender a origem dos movimentos indígenas, a evolução das pautas de suas reivindicações, suas formas de organização, de lutas e de suas relações com o Estado, foram analisados documentos das próprias organizações indígenas.

Estes constituem teses que relatam as atividades organizacionais antes e depois da Constituição Federal de 1988. Desta feita, é possível conjecturar suas participações na garantia dos direitos constitucionais, bem como as suas participações no processo de formulação e implantação das políticas públicas indígenas, principalmente no campo da Educação. Na análise dos documentos indígenas, percebem-se como surgiram as primeiras políticas de Educação Indígena e o que hoje está estabelecido como política pública, baseado mais próximo possível da visão indígena.

Neste procedimento, também foram analisados documentos que versam sobre as políticas públicas indígenas de Educação no Estado de Roraima. Dentre estes, estão: o Plano Plurianual Anual (PPA), pois é nesse Plano do Governo Federal que constam as garantias financeiras federais, aplicadas diretamente nas comunidades indígenas, através dos órgãos federais específicos, ou repassados ao governo de Roraima, como é o caso das políticas públicas de Educação Indígena; documentos dos órgãos estaduais, onde constam os processos de elaboração e

implantação das políticas públicas em Educação Indígena. Nesses documentos é que são constatados o aumento e a distribuição geográfica do número de escolas indígenas e crescimento total de alunos e professores nas comunidades indígenas no Estado, documentos das instituições de ensino federal e estadual responsáveis pela política de formação dos professores indígenas em Roraima. Entre os documentos coletados se destacam os das instituições formadoras e do Diagnóstico Territorial do Território da Cidadania da Terra Indígena Raposa Serra do Sol e São Marcos. No primeiro constam os registros de criação dos primeiros cursos para formação de professores indígenas, tanto no nível médio quanto superior. No segundo se encontra o registro do Diagnóstico Territorial do Território da Cidadania da Terra Indígena Raposa Serra do Sol e São Marcos. Este serve como demonstrativo da efetivação de políticas públicas em áreas indígenas e foi elaborado por órgãos públicos e os povos indígenas desta região.

Nesse diagnóstico, é possível perceber que os indígenas produzem diversos tipos de bens, sendo uma parte consumida pela própria comunidade e a outra comercializada, e tendo a escola como instituição política que se relaciona com estas e outras ações dentro da área. Assim, por intermédio deste documento, pode-se constatar a importância da presença do Estado nas comunidades por meio das políticas públicas específicas.

O Território de Cidadania das Terras Indígenas Raposa Serra do Sol e São Marcos é um programa do Governo Federal, sendo dirigido por um colegiado que conta com a participação de 36 instituições indígenas e públicas. Nesse território, a população total é de 27.521 habitantes, dos quais 19.611 vivem na área rural, o que corresponde a 71,26% do total. Possui 302 agricultores familiares, zero família assentada e duas terras indígenas. Seu IDH médio é 0,63 (BRASIL, 2013).

Quanto ao corpo da tese, descreve-se que ela está estruturada em introdução com tema, problema, objetivos, hipótese, metodologia e justificativa. A segunda seção trata da **Relação dos Índios com o Estado desde os primeiros contatos e da ocupação da Amazônia**. Em seguida, os pressupostos teóricos que versam sobre a colonização, Estado e comunidades indígena de Roraima, a contextualização geográfica e organização dos povos indígenas em Roraima e políticas públicas, ainda como parte da seção.

No terceiro segmento, intitulado **Indigenismo, Indigenista e a Concepção Interacionista**, procura-se abordar as formas de relação que o Estado mantinha

com os índios do Brasil e a reação destes a estas formas de relação; as características teórico-metodológicas, que os indígenas do Estado de Roraima utilizam para reverter as formas de integração imposta e sustentar tanto nos seus direitos constitucionais, quanto no avanço das políticas públicas específicas, principalmente no campo da Educação Indígena.

O quarto módulo, o **Empoderamento das Políticas Públicas de Educação Indígena pelos Povos Indígenas**, versa sobre as políticas públicas de Educação Indígena no Brasil a com suporte em um viés com a Constituição Federal de 1988, e entendendo-se a Constituição como uma constitucional sob a qual o Estado democrático é submetido para a garantia suprema dos direitos fundamentais. Logo, se acredita que as políticas públicas são um instrumento estatal que permite estabelecer as condições mínimas de vida dignas de pessoas, por meio da garantia dos direitos fundamentais. Nesta seção, descreve-se, também, sobre as diversas Leis Federais que garantem as políticas públicas da Educação Indígena e como está estruturada, no Brasil, quanto em Roraima. É nessa seção que se descreve, com base em documentos analisados, a participação dos povos indígenas como novos agentes sociais na definição, implantação, fiscalização e avaliação das políticas públicas em Educação Indígena.

Pela participação dos movimentos indígenas, e de suas estratégias de interação, foi permitido a esses povos avançar nas políticas públicas de Educação Indígena e, ainda, a forçar o Estado a se posicionar diferentemente em relação às políticas indigenistas até então praticadas. Isto levou os indígenas a reconstituírem seus signos, mas também forçou o Estado a refazer sua forma de relação com esses povos, levando-os, assim, ao empoderamento das políticas públicas no campo da Educação Indígena.

2 A RELAÇÃO DOS ÍNDIOS COM O ESTADO DESDE OS PRIMEIROS CONTATOS E A OCUPAÇÃO DA AMAZÔNIA

Esta seção versa sobre a relação dos índios com o Estado moderno desde os primeiros contatos, mas não é a intenção desta seção fazer um aprofundamento das primeiras entrevistas indígenas com os não indígenas – o que é muito debatido -, mas fornecer a uma contextualização para o tema.

Supõe-se desde logo, que a relação entre povos indígenas e o Estado é marcada pela sobreposição de um povo, que tem o poder bélico, jurídico e político do Estado, e os povos indígenas - com a sua história e sistema de culturas diferentes deste estado não indígena.

Esse processo de relação, no Brasil, se inicia no século XVI, com os portugueses fazendo empreendimentos no território colonizado, que tiveram como principal agente econômico a utilização da mão de obra indígena escravizada, aproveitada na extração do pau-brasil, no litoral brasileiro, expandindo-se nos séculos seguintes para outras regiões do País, mantendo a mesma relação escravocrata de ocupação das terras indígenas e dizimação de várias etnias indígenas.

As relações entre povos europeus e indígenas levaram a uma desagregação das organizações sociais indígenas, ocasionada pela supremacia da cultura mercantilista europeia. Essas relações favoreceram a ampliação territorial e econômica de um povo, em detrimento da diminuição dos espaços de mobilidade e decréscimo quantitativo populacional de outro, bem como forçaram as populações indígenas a buscarem uma forma de organização diferente das praticadas milenarmente.

De acordo com Las Casas (2011), pode-se dizer que cada povo indígena possui um modo próprio de organizar suas relações sociais, políticas e econômicas e pelo qual mantém contato com outros índios. De modo geral, o alicerce da organização de um povo indígena é a família extensa, entendida como unidade social articulada em torno de um patriarca ou de uma matriarca, por meio de relações de parentesco.

Atualmente, essa forma de organização ainda é praticada entre os indígenas de Roraima, segundo Oliveira (2012). De modo geral, a organização política, social, econômica e cultural dessas comunidades está em torno do núcleo familiar e a maioria

das pessoas é parente. O termo “parente” é pragmaticamente usado por todos os grupos indígenas locais e inclui parente consanguíneo ou não, entre si, como se verifica, a seguir:

São denominadas famílias extensas por aglutinarem um número de pessoas e de famílias muito maior do que uma família tradicional europeia. Uma família extensa indígena, geralmente, reúne a família do patriarca ou da matriarca, as famílias dos filhos, dos genros, das noras, dos cunhados e outras famílias afins que se filiam à grande família por interesses específicos. (LAS CASAS, 2011, p. 45).

A economia indígena era basicamente de subsistência e para o próprio consumo das famílias. Cada povo produzia o suficiente para as suas necessidades, sem a preocupação com o excedente. A caça, a pesca e a coleta de frutos nativos eram sempre uma forma de sustentação econômica desenvolvida em milhares de anos.

Este formato de organização ajudou na utilização da mão de obra indígena impostas pelos colonizadores, principalmente nos períodos de 1558 a 1572 durante o Governo de Mem de Sá (SCHWARTZ, 1988).

Indiscutivelmente, os antigos moradores da terra foram prestimosos colaboradores na indústria extrativa - derrubada de madeira pau-brasil - na caça, na pesca, em determinados ofícios mecânicos e na criação de gado e o crescimento da indústria açucareira (SCHWARTZ, 1988).

A mão de obra indígena foi utilizada pelos portugueses, e seus rivais, para explorar a valiosa madeira na costa brasileira (SCHWARTZ, 1988). Destaca-se o fato de que o trabalho coletivo, especialmente a derrubada de árvores, era uma atividade masculina - característica da Sociedade Tupinambá - e, como tal, o corte do pau-brasil podia integrar-se facilmente aos padrões tradicionais da vida indígena. Assim prossegue o autor:

As árvores de pau-brasil não cresciam juntas em grandes áreas; encontravam-se, isto sim, dispersas pela floresta. À medida que essa madeira foi se esgotando no litoral, os europeus passaram a recorrer aos índios, cada vez mais, para obtê-las. (SCHWARTZ, 1988, p. 44).

Nessa relação comercial, os indígenas cortavam as árvores, arrastavam-nas e as trocavam com os portugueses por penduricalhos e outros objetos. Assim, de 1500 e 1535, o escambo foi o principal meio usado pelos portugueses, para obter dos índios o pau-brasil e, em menor grau, a farinha de mandioca.

A Coroa Portuguesa necessitava da terra para os canaviais, e se utilizava da mão de obra dos índios para plantar e colher. Como o indígena não tinha por hábito ocupar as suas terras com grandes plantações, isso fez fortalecer o discurso de que o índio não precisa de terra.

A mão de obra qualificada, especializada no manejo industrial da cana-de-açúcar, era escassa, levando a uma supervalorização dessa especialidade. Mesmo assim, no entanto, não era possível dispensar a mão de obra desqualificada - indígena - pois a ela cabia o início da produção açucareira, preparando a terra, plantando e colhendo. A mão de obra indígena era muito requisitada, apesar de não trazer benefícios aos índios, e servia para destruir a sua forma natural de organização. Aos indígenas, eram pagos baixos salários enquanto, aos trabalhadores especializados, não índios, se pagavam altos salários (SCHWARTZ, 1988).

O período açucareiro, no Brasil-Colônia, foi marcado pelo uso extensivo da mão de obra indígena em forma de escravização. Como não poderia deixar de ser, Espanha e Portugal olhavam para a América como oportunidade econômica e, assim, nessa perspectiva, o índio do litoral do Brasil passa a ser visto no Novo Mundo.

A mão de obra indígena, e a própria escravização indígena, eram tão valiosas que, “por volta de 1591, à economia açucareira do Nordeste brasileiro expandia-se, rapidamente, para suprir a crescente demanda europeia” (SCHWARTZ, 1988, p, 69).

Desta feita, no século XVI a economia agromanufatureira do açúcar forneceu a base para a valorização colonial do Brasil e a ela se anteciparam o extrativismo do pau-brasil e da pecuária (ALBUQUERQUE, 1977).

Os portugueses já tinham experiência da economia escravocrata, e dela tiravam vantagem significativa, uma vez que:

As operações de guerra para capturas de negro pagão, iniciada quase um século antes, nos tempos de D. Henrique, haviam evoluído num bem organizado e lucrativo escambo, que abastecia certas regiões da Europa de mão de obra escrava. Mediante recursos suficientes, seria possível ampliar esse negócio e organizar a transferência para a nova colônia agrícola da mão de obra barata, sem a qual seria ela seria economicamente inviável. (FURTADO, 2007, p. 35)

A política de Estado, voltada para a exploração dos povos indígenas, fez com que estes fossem importantes na economia do período colonial, como anota Furtado (2007, p.44): “ali, onde os núcleos coloniais não encontravam uma base econômica firme para expandir-se, a mão de obra indígena desempenhou sempre um papel fundamental, tornando-se uma opção de desenvolvimento econômico para o Estado”. É importante lembrar que a própria forma natural de organização social indígena favorecia a apropriação coletiva da mão de obra por parte do Estado, já que os indígenas se organizavam por famílias.

Sendo assim, os indígenas se tornavam a principal fonte de riqueza, tanto dos religiosos como dos particulares e do próprio do Estado. Aos indígenas caberia revelar os segredos das riquezas de suas terras invadidas por europeus, uma vez que detinham o conhecimento local e a mão de obra fácil e barata.

O encontro deles com a forma de produção dos europeus, no entanto, causou uma relação de exploração desfavorável aos indígenas, principalmente no extremo norte do Brasil, onde a Coroa portuguesa queria chegar, e que até o final do século XVI se via isolado em razão das dificuldades de comunicação entre a Costa Leste-Oeste e o Estado do Brasil e da impossibilidade de expandir a produção açucareira em solos pobres e arenosos (ALBUQUERQUE; REIS, 1977).

A chegada dos europeus ao norte do Brasil inicia-se pelo Maranhão, quando vencido o reduto francês no Maranhão, Alexandre de Moura, em 13 de dezembro de 1615, determinou o prosseguimento da jornada até o Amazonas (REIS, 1956), e no Maranhão província do Império, os indígenas continuavam sob as mesmas condições de escravatura e extermínio, praticadas pelas nações do Império que arbitravam a região.

Desta forma, as Entradas em direção ao norte do Brasil, que já vinham do litoral para o extremo norte do Brasil, deram-se pelo Maranhão, sendo motivadas pelo extrativismo das drogas do sertão, que eram colhidas pela mão de obra indígena, já que eles também detinham o conhecimento das especiarias, como ocorrera no período colonial (REIS, 1982).

Os lusobrasileiros tinham como finalidade aparente expulsar seus concorrentes (ingleses e holandeses), no entanto, queriam “na realidade, o mercado do açúcar e das ‘drogas do sertão’, e para isso era necessário que Portugal efetivamente ocupasse a área cobiçada” (SALATI *et al.* 1983, p.169).

As drogas dos sertões referem-se a diversos produtos encontrados na Amazônia brasileira, tais como: castanha-do-pará, anil, salsaparrilha, guaraná, urucum, pau-cravo, cacau, baunilha, gergelim, ovos de tartaruga. Portanto, “drogas dos sertões” referem-se às especiarias da Amazônia, que tinham alto valor para os europeus, colonizadores do Brasil e, no século XVII, passaram a ser alternativa econômica aos comerciantes portugueses, diante as disputas econômicas acirradas nos mercados indianos (REIS, 1982, p. 17).

Assim, os índios continuam sendo os agentes no que se refere à mão de obra, como destaca o autor Prado Junior:

Encontraram os colonos na sua floresta um grande número de gêneros naturais aproveitáveis e utilizáveis no comércio: o cravo, a canela, a castanha, salsaparrilha e, sobretudo, o cacau. Sem contar as madeiras e produtos abundantes do reino animal: peixes, caças, tartaruga. Na extração destes produtos encontrará a colonização amazônica sua base econômica. A mão de obra também foi relativamente fácil. Os indígenas eram numerosos, e embora de nível cultural baixo, facilmente se conformaram com o trabalho que dele se exigia. (PRADO JR., 1976, p.69).

Durante o século XVII, dominou a atividade extrativista das drogas do sertão, que se articulava com a criação de gado e a agromanufatura do açúcar (ALBUQUERQUE, 1977). Esse comércio, no entanto era tão significativo que, no ano de 1758, a extração de drogas do sertão tornou-se monopólio da Companhia Geral do Grão-Pará e do Maranhão, criada pelo governo do Marques de Pombal, com o intuito de promover o desenvolvimento da Região Norte do Brasil. Em razão dessa importância econômica e da necessidade de uma política de relação com os indígenas, Marques, Sebastião José de Carvalho e Melo, estabelece o Diretório dos Índios, em 1755, como um instrumento jurídico para manter o monopólio da Companhia Geral do Grão-Pará.

O Diretório dos Índios é o documento legal mais importante do século XVIII, dos tempos políticos de Marquês de Pombal, pelo governador do Maranhão, Francisco Xavier de Mendonça Furtado irmão do Marquês, tornado público pelo Rei, em 03 de maio de 1757, para o estado do Maranhão. Foi estendido para o resto do Brasil em 17 de agosto de 1758, alinhando-se às políticas locais aos programas do governo de Portugal. Conforme ressalta Almeida (1997, p.162), foi “escrito para a realidade da Amazônia na circunstância condicionada pela necessidade de dar

execução às decisões definidas pelo Tratado de Madri, com respeito às possessões definidas e limites de Espanha e Portugal na América do Sul”.

O Diretório torna-se um documento importante por ser um instrumento que prevê as ações do Estado em relação aos indígenas e reconhecer o Grão-Pará como indígena. O Diretório remete, no entanto os índios para a tutela do Estado, na qual o este é representado pela figura do tutor e do diretor. Conforme Gagliardi (1989). No que se refere à política indigenista, no Período Imperial, baseado no relacionamento entre os povos indígenas e o Estado, pode-se resumir que “acreditava-se que, se fosse mudado o método de atração, o indígena poderia integrar-se pacificamente à sociedade brasileira”

Segundo Almeida (1997), o Diretório nascia da necessidade de atender às demandas da força de trabalho indígena, principalmente nas áreas onde era a única disponível, como constituía o caso do Grão-Pará e do Maranhão. Desta maneira, evidencia-se que as políticas indigenistas não se voltavam ao interesse de um povo, mas sim para atender às necessidades de uma elite que tinha às suas demandas vinculadas à escravatura e aos instrumentos jurídicos estatais¹, que vinham para legitimar a ação do Estado sobre a cultura dos indígenas, já que essas reivindicações pela força de trabalho indígena “provinham não só dos colonos brancos, mas também da própria máquina administrativa colonial” (ALMEIDA, 1997, p. 162).

Nesta mesma característica de relação do Estado com o índio, José Bonifácio, em 1822, propôs que para civilizar o índio, o relacionamento entre o Estado e as populações indígenas deveria ser orientado por quatro meios, como consta em Gagliardi (1989), e que se apresenta aqui resumidamente: primeiro, o comércio, como forma de aproximação entre brancos e índios, de onde foram trocados produtos silvestres por espelhos, anzóis, facas, entre outros; segundo, os casamentos mistos entre brancos, mulatos (propiciados pela sua introdução nas aldeias) e índios, para misturar as raças, “unindo os interesses de todos numa Nação”; terceiro, o trabalho de catequese, o qual deveria ficar a cargo de um colégio

¹ “É esse, particularmente, o caso de todos os estudos dos juristas dos séculos XVI e XVII, que só fazem sentido se sabermos ver neles não contribuições meio atemporais à filosofia do Estado, ou descrições quase sociológicas, mas programas de ação política que pretendem impor uma visão particular do Estado, de acordo com seus interesses e os valores associados à posição ocupada por aqueles que os produzem no universo burocrático em vias de constituição (o que é frequentemente esquecido pelos melhores trabalhos históricos, como os da escola de Cambridge)”. (BOURDIEU, 1996, p. 95).

de missionários, que enviaria às aldeias e missões de contato - Bandeiras - párocos com instruções sobre as línguas indígenas, usos e costumes (GAGLIARDI, 1989, p. 30).

No caso das aldeias indígenas, o poder político do Estado ficava concentrado nas mãos do Pároco, uma vez que sua jurisdição ultrapassava a esfera do religioso e chegava à área policial. Na área da aldeia, o Pároco sempre agiria em conjunto com um representante indígena - o *maioral* -, nos casos de punição e na fiscalização das transações econômicas entre índios e brancos. Nos contatos com os índios bravos, o missionário deveria estar presente para persuadi-los com presentes e promessas. O quarto meio era a agricultura, na qual os índios deveriam ser introduzidos, a fim de que pudessem produzir gêneros alimentícios, tanto para o autoconsumo como para a comercialização.

Darcy Ribeiro destaca a ideia de que essas condições marcaram o desenvolvimento da colonização da Amazônia dentro dos estreitos limites da economia mercantil extrativista, acentuando que:

Esta obra 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, desde a “subjugação” e o descimento para as missões e núcleos coloniais até técnicas mais manhosas, como a de acostumá-los ao uso de artigos mercantis cujo fornecimento posterior era condicionado à sua participação nas atividades produtivas como mão de obra para todo o serviço (RIBEIRO, 1996, p. 36).

Mediante essa descrição percebe-se que a conquista da Amazônia assumiu três faces não completamente distintas (SALATI, 1983), uma vez que existiram de forma bastante inter-relacionada, a saber:

1) Defesa e posse do território por meio de encontro militar, construção de fortificações e viagens fluviais, como a de Pedro Teixeira. Isso se estabelece com a finalidade aparente de expulsar seus concorrentes (ingleses, irlandeses e holandeses), pois Portugal necessitava, efetivamente, ocupar a área cobiçada. O que foi feito, inicialmente, através de guerras aos invasores e de construção de fortes nos pontos estratégicos da Amazônia. Essa defesa fazia-se urgente e necessária, por causa dos intrusos e contrabandistas ingleses, irlandeses e holandeses, que exploravam feitorias no Baixo Amazonas, comerciando com os índios e montando engenhos de açúcar. Pedro Teixeira comandava as expedições de exploração e tomava posse das terras em nome do rei de Portugal.

2) Econômica que, inicialmente, tinha suas atividades voltadas para o plantio da cana-de-açúcar e para a extração das chamadas “drogas do sertão” e, depois, foi seguida por uma experiência agrícola e pela implantação da pecuária. Com o esgotamento das drogas dos sertões,

inicia-se um processo de formação de uma classe agrária provinda do indígena, uma vez que o índio catequizado passa a se integrar cada vez mais à sociedade cabocla e rural que o envolvia. Na administração pombalina², são criadas leis que beneficiam o colono (concessão de terras, ferramentas grátis, isenção de impostos), que promoviam o casamento entre estes e os indígenas. Isso era feito pelo Estado com a finalidade de integrar o índio à sociedade não indígena.

3) Espiritual ou religiosa, que se preocupou com o descimento, a catequese e “civilização” dos índios, realizados por missionários”. Os índios querendo evitar a invasão a seus territórios começaram a ser hostis à caminhada dos portugueses e brasileiros, fazendo com que os portugueses chamassem os missionários, a fim de descer os índios (descimento) de suas aldeias para povoações religiosas, deixando as terras livres para a coleta das “drogas dos sertões”. (SALATI et al, 1983, p. 170).

Todas as tentativas de desenvolvimento econômico, por parte dos portugueses, do Nordeste ao Norte do Brasil, têm no indígena sua impulsão. Seguindo para o extremo norte do Brasil, também não ocorre diferente, já que os autores são os mesmos: europeus com suas características mercantilistas e os indígenas escravizados, explorados e aliciados.

São vários os relatos que descrevem, como os produtos naturais que eram apreciados pelos europeus, e como os índios eram aliciados e obrigados a entregar-lhes esses produtos. Sampaio (1825), em seu Diário de Viagem, nos anos de 1774 e 1775, descreve essa relação e o modo como os europeus se apropriavam desses produtos para comercializá-los. Para tanto, cita como exemplo o fato de que os índios preferiam a tartaruga a outro gênero alimentício, e os *nossos europeus*, acostumados a ela, dão-lhes a mesma preferência. Ao falar das tartarugas, o autor menciona que seus ovos não só servem para comer, mas também se fabricam o azeite ou manteiga, constituindo um importante ramo do comércio entre as Capitânicas do Pará e o Rio Negro. Portanto, os índios eram obrigados pelos comerciantes a recolher os ovos e capturar as tartarugas, além de colocá-las nas grandes embarcações.

Sampaio descreveu que o rio Amazonas, além da extraordinária porção de água, produzia, em suas margens e extensas matas, grandes quantidades de cacau, salsaparrilla e o óleo de capivara. Esses gêneros eram encontrados e extraídos pela

²Marquês de Pombal, durante o reinado de D. José I no trono português. Em 1750, surge na Amazônia à figura de Francisco Xavier de Mendonça Furtado, irmão do Marquês, e que teve importância fundamental no processo de demarcar limites e apressar o povoamento da região. (SALATI et al., p. 170).

mão de obra indígena todos os anos, e entregues a bordo das embarcações das capitanias do Pará e do Rio Negro, consistindo nisto o seu principal comércio.

Relata Sampaio, ainda em seu Diário de Viagem, que foi com os Cambébas³ que as demais nações - inclusive o Pará - aprenderam a fabricar a célebre goma, ou a resina elástica, chamada vulgarmente leite de seringa. Daquela goma, além das vestimentas de algodão para ambos os sexos, cobertores, panos para uso doméstico de fio finíssimo, e outras semelhantes alfaias de algodão, se faz em botas, e também sapatos, chapéus, vestidos, sendo tudo isso impenetrável à água e que esses produtos se tornaram comercializáveis entre os europeus.

O autor prossegue, acentuando, ainda, que os Cambébas eram índios guerreiros. Os seus antigos inimigos eram os índios *Tecunas* e os índios *Mayurunas*. Na guerra, eram cruéis, cortavam a cabeça dos inimigos e as dependuravam como troféus em suas casas, arrancavam-lhes os dentes e faziam gargantilhas para seu adorno. O seu extermínio deve ser dado muito mais pelas doenças transmitidas pelos contatos com os não indígenas do que propriamente pela guerra, já que eram índios guerreiros.

Mesmo ante a exploração da mão de obra, escravidão e maus-tratos aos índios do extremo norte do Brasil, Sampaio reconhece a sua importância como seres humanos e, portanto, o seu direito à liberdade, reforçando a necessidade da superação da escravidão dos índios, o que dá a entender que ela ainda persiste nas capitanias portuguesas, mesmo depois de 1755, assim descrito por ele:

A Abolição, que bem caracteriza o nosso século, e da qual resulta imortal glória ao pio e magnífico coração do nosso augusto Soberano: devendo-se imprimir com letras de ouro a Santa Lei, de 06 de Junho de 1755, que restitui aos índios à sua natural liberdade, em reconhecimento da sua justiça e esculpir-se em tábuas de bronze para fazer indelével a sua memória. Estas tábuas deverão ser afixado nas praças de Grão-Pará e erigido padrões em todos os Rios da Capitania do Rio Negro, que servissem de sinal às inumeráveis nações de índios, que habitam os seus vastos sertões, que ainda perguntam se é certo abolir-se entre nós a escravidão; para que trocando em sincera amizade, o ódio, entranhado, que contra nós conceberam por aquele motivo, olhassem para os mesmos padrões como memoriais eternos da grandeza e religião de S. Majestade e procurassem

³ Um dos povos que pertenceu a Vila de Olivença, à margem do Rio Amazonas. Nesse período, era a mais populosa da região - o nome antigo era São Paulo. Foi elevada à categoria de Vila, no ano de 1759, pelo primeiro Governador da Capitania Joaquim de Melo e Povoas. Era o principal domicílio da famosa e antiga "nação" Cambéba, os Umáúá. Umáúá, segundo Sampaio, quer dizer, na língua indígena, cabeça chata. O mesmo significa Cambéba, nome dado pelos portugueses. Sampaio descreve que dentre as "nações" de índios, pode-se afirmar que eram os Cambébas os mais civilizados e racionais entre os índios da América Meridional (PRESSER, 2006).

estabelecer, entre os humanos, a união e sociedade fundada na boa fé, de que devem nascer entre eles e nós, recíprocas utilidades (SAMPAIO, 1825, p. 84).

Assim resta constatado o fato de que a escravidão, extermínio de vários povos indígenas, usurpação e expropriação de suas terras pelos particulares e pelo Estado, no extremo norte do Brasil, no século XIX, são de tal modo marcantes neste século, quanto foram nos séculos passados, desde a chegada dos europeus à costa brasileira.

2.1 ESTADO E INDÍGENAS EM RORAIMA

No caminho do litoral para o e Extremo norte do Brasil, subindo o rio Negro, os portugueses chegaram ao rio Branco e a todos os seus rios colaterais, descobrindo e ocupando as terras que, segundo Sampaio (1825), são campos extensíssimos com pastos próprios para a criação de gado. Esse mesmo autor, por parte de Portugal, é o primeiro a defender a importância da pecuária na região hoje denominada de Estado de Roraima. No mesmo século, porém, destacava a importância econômica da região para a Capitania do Rio Negro, em razão de rio Branco também ser fecundo em todo gênero de peixes e toda a qualidade de plantação (ANEXO A).

É nas margens deste rio - conhecido como rio Branco que se estabelece o hoje conhecido Estado de Roraima. Nessas margens, já existiam, antes mesmo das viagens dos portugueses, as diversas etnias indígenas (ANEXO B). As que viviam no Rio Branco, na ocasião da viagem de Sampaio, usavam armas de fogo, que lhes vendiam os holandeses⁴, e comercializavam a salsaparrilha.

O Rio Branco⁵ (ANEXO C) era estratégico para os portugueses, tanto que, depois de um conflito com os espanhóis, iniciaram a construção do Forte São

⁴ Palco de uma disputa, ao menos retórica, entre portugueses e holandeses, pela posse da área do rio Branco, o comércio holandês com os índios exige uma análise mais detalhada. Segundo Nádia Farage (1991), suas características mais gerais eram: centrado na troca de manufaturados por gêneros de produção natural e artesanal indígena e, notadamente, escravos índios, o escambo entre holandeses e índios teve por singularidade de justapor às relações intertribais, envolvendo a participação ativa de intermediários índios. Veio deste modo alcançar povos indígenas muito além da área estrita de influência holandesa, ultrapassando as fronteiras dos vizinhos territórios de Espanha e Portugal.

⁵ ANEXO C - Mapa das Bacias Hidrográficas do Estado de Roraima. No estado de Roraima, a potencialidade hidráulica e a topográfica são favoráveis às práticas agrícolas com irrigação. O rio

Joaquim, cujo objetivo era militarizar a região. O forte foi construído às margens do rio Branco, pelo capitão alemão engenheiro Philip Sturn, contratado pelos portugueses para tal fim. Desta forma, foi dado início às primeiras ações organizadas do poder colonial dos portugueses na ocupação do rio Branco.⁶

Na região do rio Branco, o processo de relação com os indígenas não foi diferente do que já ocorrera nas demais localidades do Vale Amazônico. “Os indígenas aldeados também eram utilizados como mão de obra escrava e eram facilmente utilizados como peças de mercadorias, que rendiam lucro fácil para quem os tivessem sob controle” (BARBOSA, 1993, p.126).

O Marquês de Pombal, em 1788, assumiu definitivamente o Governo da Capitania de São José do Rio Negro. Como governador, continuou a estimular e reforçar a agricultura, introduzindo o gado nos campos do rio Branco, conforme Salati *et al.*(1983, p. 211), e recrutou o índio para o trabalho à força de armas, intensificando os descimentos, criando um pesqueiro no rio Branco.⁷

Desta forma, sob as perspectivas históricas de Sampaio, a política indigenista de Roraima começa com a criação de gado às margens do rio Branco, nos fins do século XVIII, como empreendimento oficial. O gado fora obtido nos

Branco é o principal eixo fluvial do Estado de Roraima, subdividindo-se em alto, médio e baixo rio Branco. O alto rio Branco apresenta obstáculos à navegação, na confluência do rio Tacutu e Uraricoera com extensão aproximada de 139 km. O médio rio Branco compreende a parte encachoeirada entre os Municípios de Mucajaí e Caracaraí. Durante as cheias, observa-se o tráfego de pequenas embarcações, devido a consideráveis blocos de rochas predominantes. O baixo rio Branco compreende o posto fluviométrico de Caracaraí até a sua foz no rio Negro, com uma extensão de 428 km. Apresenta margens baixas e arenosas, com pequenas lagoas, as quais perenizam na estação seca. O leito do rio apresenta grande variabilidade na profundidade d'água. Inúmeras praias e ilhas de areias grossas são observadas e, em diferentes épocas, mudam de posição (RORAIMA, 2013).

⁶ Para maior aprofundamento, ver Barbosa (1993).

⁷ Desde os tempos coloniais que as terras da bacia do rio Branco, onde se localiza o atual Município de Boa Vista/RR, tem atraído a atenção de diversos setores. Em 1725, a ordem dos Carmelitas já cuidava da catequese dos indígenas e logo após a fixação destes religiosos, já os produtos locais eram entregues à civilização, enriquecendo, em espécie ou quantidade, o comércio de vários mercados do Pará. Em 1858, visando a um controle administrativo sobre a região, o governo, por força de Lei provincial n.º 92, de 09 de novembro de 1858, designa as freguesias do Amazonas e estabelece que a sede da freguesia do Carmo fosse “acima das cachoeiras do Rio Branco, no lugar denominado Boa Vista. Em 1890, através de Decreto Estadual n.º. 49, foi criado um município na localidade, erigindo a freguesia de Nossa Senhora do Carmo em vila, denominada Vila de Boa Vista do Rio Branco, território, então desmembrado da vila de Moura. Já em 04 de novembro de 1892, por meio da Lei Estadual n.º 33 aparece, dentre os municípios relacionados, o de Boa Vista do Rio Branco. Por força do Decreto-lei Federal n.º 5812, de 13 de setembro de 1943, retificado pelo de n.º 5839, de 21 de mesmo mês e ano, criou-se o Território Federal do Rio Branco, para o qual foi transferido o Município de Boa Vista, acrescido de parte do Município de Moura, no Estado do Amazonas. Desta feita a cidade de Boa Vista foi elevada à condição de Capital do Território Federal do Rio Branco (IBGE, 1952). Em 05 de outubro de 1988, com a promulgação da Constituição e em acordo com o seu Artigo 14 das Disposições Constitucionais Transitórias, o Território Federal de Roraima é transformado em Estado juntamente com Amapá.

domínios espanhóis que faziam fronteira com o Brasil Amazônico: alto rio Negro e Solimões, ou adquirido em operação mercantil normal ou tomado, por ocasião dos choques ocorridos em 1777 (REIS, 1982).

Manoel da Gama Lobo D'Almada, Governador da Capitania de São José Rio Negro, introduziu as primeiras cabeças de gado e criou a Fazenda do Rei. Em momento posterior, são criadas duas outras fazendas particulares: São Marcos, fundada pelo Capitão Nicoláo de Sá Sarmento e São Bento, de propriedade de José Antônio Évora. Após a morte do Capitão Sá Sarmento, que não deixa herdeiros, suas terras são leiloadas e não são arrematadas (ANDRELLO, 1993).

Com isso, o Estado passa a ser o proprietário das três fazendas, conhecidas durante o século XIX, como as Fazendas Nacionais do rio Branco. A extensão delas engloba quase a totalidade das terras do alto rio Branco, conforme o relatório Silveira Martins, do Ministério da Fazenda, de 1878, que aborda a disputa de fronteiras com a Guiana Inglesa. Como não podia deixar de ser, os índios que habitavam as margens do rio Branco são afetados com a exigência da mão de obra para o trabalho nas fazendas locais. Dessa forma, como cita Oliveira (2003, p. 106), “iniciou-se um processo que mostrou, por exemplo, o trabalho de ‘mulheres silenciosas’ e um pouco ‘selvagens’, indígenas de pouca fala e muita coragem, resistentes ao serviço na casa de fazenda e na roça. Os homens índios, por seu lado, galopavam a cavalo atrás do gado, nômades, malgrado a ligação estreita com a terra”.

Nossa terra foi invadida por fazendeiros, garimpeiros, marreteiros e outros. Nossos antepassados foram cruelmente escravizados e prostituídos por esses invasores, passando a depender dos brancos. A invasão provocou desunião, ameaças de morte, brigas, doenças, racismo, preconceitos, bebedeiras e festas de bagunça promovidas por não indígenas. A maioria dos nossos parentes trabalhava para os não indígenas no garimpo, na empreitada como vaqueiro, e tinha muitas dívidas com os fazendeiros. Só lhe restava pobreza, fome, miséria. Nossos parentes eram proibidos de tirar palha, madeira, pescar, caçar, construir retiros e curral. Os não indígenas provocaram a destruição dos nossos lugares mais ricos em caça e pesca. Chegaram às corruptelas, o município e o quartel dentro da aldeia indígena Uiramutã. A presença desses invasores provocou muita violência física, moral e cultural e nos deixou desnorreados, sem saída para a caminhada da vida. (CLEMENTINO, 2004, p.25).

Mesmo com a proliferação do gado e o índio sendo utilizado como a mão de obra dessa expansão, a economia do leito do rio Branco não se restringia somente a tal aspecto, mas dava seguimento às características coloniais de extração vegetal, como se constata no livro Recuperação Econômica da Amazônia (BRASIL, 1946).

Conforme os dados apresentados nesse livro, o Estado do Amazonas perdeu muito em sua economia com a criação do Território Federal do Rio Branco.

O antigo território do Rio Branco foi disputado pelo espanhol, português, holandês e inglês desde o início do século XVI. Suas aldeias, no entanto, só começaram a ser instaladas no século XVIII, após a destruição de um grande número de povos indígenas. Em 1858, o Governo Federal criou a Freguesia de Nossa Senhora do Carmo, transformada no município de Boa Vista do Rio Branco, em 1890. Em 1904, havia uma grande disputa territorial com a Inglaterra, que levou a maioria das terras da região do Pirara, pequeno afluente do Rio Mau, incorporada na Guiana Britânica para o Brasil. De 1943, foi criado o território Federal do Rio Branco, cuja área foi dividida do estado do Amazonas. Era Território Federal, renomeado de Roraima, em 13 de dezembro de 1962. Em 5 de outubro de 1988, com a promulgação da nova Constituição do País, o território foi transformado em estado da Federação (LIMA, 1996a, p.25).

Ainda em BRASIL (1946) consta que, discriminatoriamente, os prejuízos decorridos para o Estado do Amazonas no que se refere ao rio Branco foram os seguintes: bovinos, 72,7%; langineros, caprinos e suínos 7,85%; cavalos 68,8%. Ainda, antes da criação dos territórios, o Estado do Amazonas, no ano de 1943, possuía um rebanho de 231.841 cabeças. Com a criação, verifica-se que naquele ano o Amazonas foi desfalcado em 133.330 cabeças de gado, ou seja, 57,5% do total registrado.

Sob essa perspectiva, quando se analisa o tipo de produto (ANEXOS D a F) que saía do rio Branco, percebe-se neles a presença da mão de obra indígena, já que a economia era basicamente extrativista e com uma produção bastante significativa para a economia local e a regional. No que se refere, porém, a benefícios, a economia não atingia a população indígena, cabendo a eles o papel de agentes principais da mão de obra escravizada e longe dos benefícios sociais fornecidos pelo estado, como é o caso educação.

Essa política levou à pobreza dos povos indígenas na região e no estado de Roraima, fato comprovado pelos organismos nacional e internacional, segundo o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco Mundial:

Para a população indígena, as taxas de pobreza são muito maiores do que para a população não indígena. Além disso, na maioria dos países onde existem dados disponíveis, os níveis de pobreza teriam permanecido elevados, na última década (BID, 2006, p. 53).

2.1.1 Roraima desde o Caribe

Considerando a literatura que aborda o processo histórico amazônico caribenho (OLIVEIRA; IFILL, 2011), a versão eurocêntrica que expressa a chegada dos europeus ao norte do Brasil - desde a costa marítima brasileira - pode não ser suficiente para se entender o surgimento, ou a origem do Estado de Roraima e os seus atuais conflitos.

É certo, no entanto, que existem outros desafios, por conta do processo histórico da região do rio Branco, que a literatura brasileira não privilegiou, surgindo atualmente por meio de pesquisas sobre a história das Guianas:

Ainda no começo do século XVI, outro fator importante na construção histórica dessa região foi à presença de outros grupos de exploradores não ibéricos, como os holandeses, ingleses e franceses, na busca de informações cartográficas indicadoras do caminho para áreas de mineração ou do *El Dorado* (OLIVEIRA; IFILL, 2011, p.25).

Essas afirmações fazem parte de pesquisas recentes desenvolvidas por pesquisadores da Universidade Federal de Roraima, da Universidade de Guyana, da Universidade Anton de Kom, do Suriname, e da Universidade de Amsterdam, coordenados pelo Professor Doutor Reginaldo Oliveira, constatando que os povos indígenas *Karíb* e *Arawak*, presentes no Estado de Roraima, têm processo histórico advindo das antigas Guianas.

Os estudos brasileiros que abordam a Amazônia, em sua maioria, desconhecem o complexo processo de colonização e ocupação que o referido pesquisador denomina de antigas *Guianas*, que foram ocupadas primeiramente por espanhóis e holandeses, e depois por portugueses, franceses e ingleses. São poucos, no entanto, os estudos que sabem articular a aliança que se estabeleceu entre os povos *Karíb* e *Arawak* com o grupo europeu.

Com a ocupação dos países europeus neste espaço amazônico, a geopolítica da ilha foi dividida em cinco Guianas: Guiana Espanhola (atualmente Venezuela), Guiana Britânica (Guyana), Guiana Holandesa (Suriname), Guiana Francesa (Departamento Ultramarino da França) e Guiana Portuguesa (Brasil, com parte do território entre os Estados do Amapá e Roraima). (OLIVEIRA; IFILL, 2011, p.20).

Nesta perspectiva, pode-se dizer que o fruto da articulação entre famílias indígenas, com os variados grupos europeus, originou a organização dos atuais Estados nacionais, no específico lugar da América do Sul, e que é trabalhada como América Latina.

Segundo o pesquisador citado, entretanto essa área amazônica é um território amazônico europeu, no qual línguas e culturas são herdeiras da Espanha, Holanda, Portugal, França e Inglaterra, e não são apenas línguas e culturas consideradas latinas. Ressalta o pesquisador que esses acontecimentos são analisados somente com base nos aspectos da língua e cultura ibérica, como se a América do Sul tivesse sido colonizada unicamente por portugueses e espanhóis.

A literatura brasileira pouco destaca o fato de que, nessa região da Amazônia europeia, tem-se língua e cultura holandesa⁸, língua e cultura francesa, além da diversidade de língua do tronco linguístico *Karíb* e *Arawak*. Ante essas constatações, ao abordar o Estado de Roraima, não se pode esquecer o surgimento das novas literaturas que trazem como enfoque a localização do Forte do Rio Branco, sobre o qual se programou a formação do Estado de Roraima.

Os mapas do século XVI, elaborados pelos cartógrafos dos Países baixos, deram visibilidade pelo fato dessas releituras, cujas informações sobre rios, cachoeiras e lagos da costa amazônica caribenha em direção interior, o que possibilitava comunicações fluviais para o denominado lago Parima, o lugar do Império indígena de Manoa (OLIVEIRA; IFFIL, 2011, p.26).

Nessa linha de pensamento, pode-se verificar que a literatura histórica brasileira relata o início da formação do Estado de Roraima, com a presença do Forte São Joaquim do Rio Branco⁹, não apontando indícios históricos em diálogo com a história das ex-Guianas. É uma literatura omissa em relação aos

⁸ A presença da cultura e língua holandesas na Amazônia é pouco estudada. Acerca das fronteiras do Brasil com o Suriname quase nada é encontrado na literatura histórica Luso-Brasileira. É na literatura Inglesa e dos Países Baixos que se encontra parte das explicações históricas sobre os holandeses na liderança do comércio no Atlântico Norte, por volta de 1570. “Nesse período, a Holanda era uma das principais províncias dos Países Baixos governada pela Espanha”. Entrevista feita pelo Doutorando, com o Dr. Reginaldo Gomes de Oliveira, no dia 10 de julho de 2013, por ocasião de sua participação como palestrante no Ciclo de Debates sobre Democracia, com o tema da palestra: “Amazônia Caribenha: dos caminhos históricos aos processos culturais”. Promovido pelo Grupo de Pesquisa Processos Participativos na Gestão Pública do Programa de Pós-Graduação em Ciência Política Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS.

⁹ A literatura luso-brasileira revela a construção histórica do rio Branco, aponta a segunda metade do século XVIII, com a construção do Forte São Joaquim e das fazendas de gado, o início da ocupação portuguesa na Amazônia Caribenha, sem evidenciar os eventos com a presença holandesa no rio Branco durante o século XVII (OLIVEIRA; IFFIL, 2011).

acontecimentos que deram início à de ocupação europeia, no antigo território dos povos *Karíb* e *Arawak* nas ex-Guianas. Hoje, esse território é parte das terras do Estado de Roraima, do Estado do Amapá, uma parte do Pará e do Amazonas.

De acordo com o mapa da Ilha das ex-Guianas (Figura 1), todo o território tinha como limite fronteiriço a margem esquerda do rio Amazonas e do rio Negro, o Canal de *Cassiquiare*, e a margem direita do rio Orinoco, além do litoral Atlântico Norte.

Analisando-se as distintas interpretações sobre o Estado de Roraima, pode-se identificar a problemática indenitária e cultural nacional, com foco nos povos indígenas do Estado Federado. São povos do tronco linguístico *Karíb* e *Arawak*, que necessitam ser interpretados como povos que se deslocam entre as diversificadas fronteiras nacionais (Brasil, Venezuela, *Guyana*, Suriname e França); que se identificam apenas como povo indígena *Makuxi*, *Wai Wai*, *Taurepang*, *Ingarikó*, *Patamona*, *Wapichana*, *Yanomami*, entre outros povos, considerados todos parentes; que se deslocam no território “*circum-roraima*”, - denominação segundo Oliveira e Iffil (2011) - ancestralmente ocupados por eles, antes mesmo da chegada da cultura eurocêntrica, que se deu somente no século XIX e na virada do século XX¹⁰ dividindo-se as terras indígenas entre esses Estados Nações.

Figura 1 - Mapa das ex-Guianas



Fonte: (OLIVEIRA; IFFIL, 2011).

¹⁰ Historicamente o Brasil ganha independência no século XIX e a Venezuela, também a gran-Colômbia. O território da Venezuela estava incorporado à gran-Colômbia. Desta feita, no século XX, se observa a permanência apenas das três Guianas: inglesa, holandesa e francesa.

É nesse espaço geográfico que se encontra uma fronteira ibérica na Venezuela, uma fronteira anglo-saxônica - a ex-British Guiana, atualmente denominada de República Cooperativa de *Guyana*, e uma fronteira portuguesa, hoje denominada de Brasil, que originou o Estado de Roraima.

Tais mudanças geopolíticas foram inicialmente disputadas e marcadas pelas próprias populações indígenas, que dividiam entre si as terras da região, conforme suas antigas tradições de deslocamento territorial. Depois, chegaram os europeus que conquistaram e ocuparam as terras indígenas da Amazônia Caribenha marcando-as como terras dos Estados Nacionais: Venezuela, Brasil, Guyana, Suriname e Guiana Francesa. (OLIVEIRA; IFFIL, 2011, p.23).

Em decorrência do processo histórico e cultural, a realidade política e geográfica faz o Estado de Roraima ser denominado, atualmente, de Estado de Tríplice Fronteira e que, de acordo com estes estudos, Roraima, está no centro das antigas Guianas.

Ao realizar esse registro, incorpora-se a este estudo outra possibilidade para o melhor entendimento do contexto histórico de Roraima, que está no contexto amazônico e, por sua vez, no âmbito das antigas Guianas. É habitado por povos de cultura caribenha, protagonistas dessa cultura, nessa região amazônica.

Os indígenas sabem disso porque refazem os mesmos caminhos, entre fronteiras, que seus antepassados faziam, com a diferença de que antigamente não havia fronteiras entre os Estados-Nações.

Ainda hoje, segundo o pesquisador, os indígenas utilizam esses mesmos caminhos - aquático e terrestre - entre o interior do rio Branco¹¹ e o litoral amazônico-caribenho, reorganizando as trocas socioculturais nas fronteiras transnacionais.

Esses povos indígenas tinham conhecimento dos caminhos entre o litoral, as serras e as planícies, e foram incorporando distintos elementos culturais por meio das relações comerciais ou de parentescos com outros povos amazônicos. (OLIVEIRA; IFFIL, 2011, p.22).

É nos deslocamentos de toda essa população, nas fronteiras nacionais e internacionais, que os indígenas têm clareza quanto a habitar um espaço ancestral

¹¹ Do ponto de vista geográfico de relações internacionais e socioculturais da Amazônia, o rio Branco é considerado o mais importante caminho fluvial de ligação entre o litoral norte e o rio Negro que, junto com rio Solimões, forma o rio Amazonas que deságua no Atlântico. Na relação geopolítica, a bacia do rio Branco é o divisor de águas entre as bacias dos rios Orinoco (Venezuela), Essequibo (Guyana) e Amazonas (Brasil), sendo uma bacia pouco estudada pela historiografia brasileira, no sentido de compreender a complexidade identitária e plural, em suas formas de sociabilidade geopolítica internacional do rio Branco, a partir do século XVI (OLIVEIRA; IFFIL, 2011, p.22).

anterior às antigas Guianas, que atualmente são: Brasil, Venezuela, Guyana, Suriname e Guiana Francesa (França).

Ao observar a mobilidade indígena nessas fronteiras, percebe-se que o seu deslocamento é facilitado pela singularidade cultural.

Os distintos povos do tronco linguísticos *Karíb* (*Makuxi, Patamona, Pemon, Wai Wai, Ingarikó, Tarepang*, entre outros) e *Arawk* (*Wapichana, Atorai*, entre outros), considerados como antigos habitantes do território amazônico caribenho, convivem à sua maneira sociocultural as mudanças geopolíticas implantadas pelos europeus. (OLIVEIRA; IFFIL, 2011, p.23).

Em razão da cultura híbrida baseada na língua indígena, é permitido a esses povos transitarem entre o inglês, o português e o espanhol. Oralmente, em suas línguas indígenas, eles se entendem, se respeitam, se ajudam e se distribuem nas nacionalidades.

Já não se passa o mesmo quando eles são demandados a falar as línguas não indígenas, fazendo com que necessitem de intérpretes - das línguas não indígenas para a língua indígena - fato percebido em suas reuniões.

Observando-se essa realidade nas relações fronteiriças dos países de Estado-Nação, verifica-se que os povos indígenas, ao serem identificados dentro de uma nacionalidade de limite territorial, as políticas públicas não os alcançam.

Nessa perspectiva pátria, as legislações nacionais desses países, mesmo indígenas, reconhecem os seus indígenas como respectivos cidadãos pátrios (índio *macuxi* brasileiro, índio *makuxi* venezuelano, índio *macuxi guyanense*), e os tratam como povos de território fixo; porém, não reconhecem o seu deslocamento ancestral entre fronteiras.

Os indígenas, no entanto, se deslocam entre fronteiras sem se fixar em nenhuma delas. Isso é comprovado quando se analisa a política pública brasileira e se observa que suas regulações não se identificam e nem reconhecem essa complexidade. Vale ressaltar que o Brasil avançou, nas últimas duas décadas, tanto em legislação como na própria educação indígena. O conhecimento do processo histórico da Amazônia de cultura caribenha, no entanto, pode favorecer o avanço ainda mais em algumas dessas dificuldades, como é o caso da transição da oralidade indígena para a escrita indígena.

A literatura de cunho caribenho revelou, por exemplo, que em Roraima há o *makuxi* de região das serras e o *makuxi* de região do lavrado, que no primeiro olhar

podem parecer iguais. Estes, quando falam na língua indígena, conseguem se entender e ser entendidos, mas na transição da oralidade para a escrita - e em uma gramática - torna-se mais complexo por conta da singularidade do som da pronúncia que difere do *makuxi* das serras para o *makuxi* do lavrado, gerando assim a dúvida sobre qual som colocar em uma grafia.

A falta do conhecimento específico e diferenciado faz com que se padronize a língua indígena diante da diversidade linguística e cultural, mesmo se tratando de índios de uma mesma região.

Fica mais fácil entender os conflitos indígenas, no atual Estado de Roraima, se houver a compreensão desse processo histórico, porque com base nos novos agentes políticos - que são os indígenas, habitantes dessa específica região amazônica (Figura 2), é que vão sendo incorporadas outras leituras históricas.

A essas novas leituras históricas somam-se as ancestrais - e que se iniciam em Roraima - principalmente nas últimas quatro décadas, por meio da luta consciente dos indígenas pelo ensino diferenciado nacional, buscando-se efetivá-lo por meio das políticas públicas do Estado, estabelecendo-se o contexto complexo do processo histórico dos indígenas na luta por seus direitos, seja pela educação diferenciada, seja na luta pela terra.

Figura 2 - Amazônia Caribenha



Fonte: adaptação de Oliveira e Iffil (2011) do Mapa da América do Sul.

2.1.2 A Organização dos Povos Indígenas em Roraima

O Estado de Roraima está situado na região Norte do País, sendo o mais setentrional da Federação. Os seus limites fronteiriços são com a Venezuela, ao norte; e ao nordeste, com a República Cooperativa da Guiana, ocupando aproximadamente 224,3 mil km² do Estado brasileiro.

Situada em uma região periférica da Amazônia Legal, Roraima possui uma população de 450.479 (quatrocentos e cinquenta mil, quatrocentos e setenta e nove) pessoas. Destas, 49.637 (quarenta e nove mil, seiscentos e trinta e sete) declaram-se indígenas (IBGE, 2010).

Em Roraima, transformado à categoria de Estado, também na Constituição de 1988, persiste o conflito histórico entre índios e não índios. Este foi mais intensificado nos últimos 40 anos, em virtude da conscientização política dos indígenas e, intensificado com a Homologação da Terra Indígena Raposa Serra do Sol, em 15 de abril de 2005.

A conscientização política e social dos indígenas, em Roraima, teve origem na Igreja Católica¹² e o seu mês e ano de referência julho de 1978, quando a Igreja Católica organizou o primeiro Curso de Indigenismo e a tomada de consciência, tendo como assessor o Padre Bartolomeu Meliá, da Congregação Jesuítica e especialista na cultura indígena dos guaranis, como se verifica a seguir:

O surgimento da teologia da libertação na América Latina favoreceu a atenção da Igreja Católica para com os mais pobres. As missas que foram celebradas nas igrejas católicas falavam das grandes desigualdades econômicas e sociais na região. A teologia da libertação mostrava uma imagem da América Latina como uma grande pirâmide, tendo na base os pobres, que eram a maioria, e em cima os ricos que eram a minoria. A Igreja começou a tomar alguns discursos do comunismo, que estava em colapso completo, retomando a imagem de Cristo, filho de Deus, que lutou pelos pobres e excluídos, para incitar os pobres a se organizarem para lutar contra a pobreza e a injustiça social com Cristo (MURRIETA, 2003, p.13).

¹² Naqueles anos, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), inspirada pelos princípios do Vaticano II, estava em plena vitalidade. A grande maioria de seus membros partilhava da mesma visão de Igreja, mas ainda ficava um pequeno grupo complacente com o poder militar e tradicionalistas inspirados em valores já superados. Alguns Bispos emergiam pela inteligência e sabedoria pastoral: eles enriqueciam a análise das problemáticas e davam uma nova visão sobre o caminho a percorrer. Entre estes: dom Helder Câmara, o Cardeal Mas, de São Paulo, dom Aloísio Lorscheiter, então Bispo de Santo Ângelo, Dom Ivo Lorscheiter, Bispo de Santa Maria, dom Luciano Mendes e o próprio Dom Balduino.

Com este encontro, segundo D. Aldo Mongiano¹³, foi elaborado um documento intitulado “Sobre a realidade indígena de Roraima”. Neste se estabelecia a orientação geral da Prelazia a respeito da “questão indígena” em Roraima, confirmando assim a opção preferencial pelos pobres e pelos índios “os mais pobres entre os pobres”. O documento, ainda hoje, orienta a ação pastoral da Igreja em Roraima, e fundamenta-se sobre duas premissas (MONGIANO, 2010, p 32.).

A primeira, era de assumir a ideia de que

Os povos indígenas representam uma grande parte da população do então Território Federal de Roraima e constituem uma riqueza cultural e humana para o Estado. Eles, nas diferentes situações, isolados, em contatos intermitentes, e “integrados”¹⁴ estão sofrendo um rápido processo de marginalização econômica, cultural e ideológica que encontra sua causa principal na perda das terras, enquanto outros são ameaçados de extinção. (MONGIANO, 2010, p 3).

A segunda, reconhecer “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”. E que nem a Igreja, no passado, “defendeu suficientemente a causa indígena por falta de recursos humanos e materiais, de um preparo específico e, por fim, por falta de definição de metas pastorais claras, correspondentes à sua missão libertadora” (MONGIANO, 2010, p 32.).

Sobre esse documento, foram formados líderes indígenas que vieram posteriormente a assumir as organizações indígenas em suas diversas instâncias hierárquicas.

Em razão das constantes ameaças promovidas pelas autoridades locais, que se opunham, contundentemente, a qualquer forma de organização indígena em Roraima, eles tinham medo de, sozinhos, tomarem a iniciativa, como relata D. Aldo Mongiano, por ocasião de uma assembleia na Região de Surumu (LIMA, 1996), para ouvir os indígenas:

¹³ Entrevista realizada com D. Aldo Mogiano, por ocasião de sua estada em Boa Vista, em 2011. O depoimento também faz parte do livro “Aldo Mongiano – Roraima entre Profecia e Martírio”. Edições Missões Consolata, Turim, 2010. Versão em português. Pró-manuscrito. D. Aldo foi Bispo da Diocese de Roraima, no período de novembro de 1975 até 1996. Empossado “Bispo-prelado”, em nove de novembro de 1975, pelo Bispo de Manaus e depois Bispo de Roraima, e não de Boa Vista, como ele mesmo diz.

¹⁴ Segundo o mesmo autor, o documento é influenciado pela teoria antropológica da época que discriminava os índios em base ao estágio de contato com a assim chamada “sociedade envolvente”, que quer dizer a sociedade nacional.

A assembleia estava programada para três dias, mas foi interrompida na metade do segundo dia quando se apresentaram o Delegado da FUNAI local, um secretário do Governador e um membro da Polícia Federal, intimando o grupo reunido a expulsar Balduino¹⁵ da missão, ou mandar embora os índios e suspender a reunião (MONGIANO, 2011, p.27).

Desde esse momento, e até os dias atuais, os *tuxauas* passaram a falar sobre o modo como vivia a população indígena. Vários deles tinham visto suas casas e roças serem queimadas pelos fazendeiros e invadidas pelo seu gado, e, por tal razão, serem forçados a abandonar suas terras. Os índios não sabiam a quem se dirigir para corrigir as injustiças, já que a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), as autoridades e a polícia não os defendiam (LIMA, 1996b).

A ojeriza das autoridades locais, em relação aos índios de Roraima, era pronunciada até mesmo pelas mais altas autoridades, como o pronunciamento do então governador de Roraima Fernando Ramos Pereira (1975-1979): “não será uma meia dúzia de tribos indígenas que impedirá o progresso em Roraima”. (LIMA, 1996b, p.162).

A reação negativa do Estado aos indígenas se prolonga até aos tempos atuais e assume característica institucionalizada em Roraima, já que é em nome dos poderes constituídos que tais autoridades se manifestaram e ainda se manifestam como consta nas entrevistas de grandes jornais destacados (ANEXOS G e H) e no Decreto No. 6.289E do Estado de Roraima que decreta luto oficial pela homologação da área indígena Raposa Serra do Sol (ANEXO I).

Em decorrência desta atitude institucionalizada, várias denúncias circularam o mundo sobre o que acontecia com os indígenas em Roraima, como destaca a manchete a seguir, dentre outros casos.

Na contextura dessas denúncias está o massacre de Haximu, pois, no dia 25 de agosto, chegaram à maloca de Makos (Alto rio Tootobi) 69 sobreviventes Haximutheri, quatro deles feridos. As aldeias de Haximu foram vítimas de duas chacinas. A primeira aconteceu no começo de julho de 1993, vitimando quatro homens. Essa chacina aconteceu na beira do Hara-u, cabeceiras do rio Orinoco. Os quatro corpos foram enterrados pelos garimpeiros e, em seguida, resgatados e cremados pelos parentes Haximultheri.

¹⁵ Dom Thomaz Balduino, expoente de relevo da Conferência Episcopal e, naquele ano, Presidente do Conselho Indigenista Missionário (CIMI).

A segunda chacina aconteceu próximo ao rio Haximè-u, longe das malocas, em um agrupamento provisório (tapirís), perto de uma roça abandonada, por volta dos dias 22 e 23 de julho, vitimando 12 Haximutheri: 1 homem, 3 mulheres, 2 moças e 6 crianças. Os adultos foram mortos a tiros e mutilados com terçado, as crianças foram mortas a golpes de terçado, uma mulher idosa foi morta a pontapés (ALBERT, 1996)

Outros casos de violência são relatados por Euclides Pereira (1996), ex-coordenador do Conselho Indígena de Roraima (CIR), na seção Roraima: um estado de violência institucionalizada, do livro Povos Indígenas no Brasil: 1991-1995. Pereira destaca, dentre outros, o caso de Aldeia de Santa Cruz, que tinha cerca de 300 habitantes. Dentro da aldeia, encontrava-se a fazenda Guanabara, do fazendeiro Newton Tavares, que tentou confinar a aldeia e seus habitantes, construindo um muro com o portão trancado, guardado por homens armados, e uma vala de quatro metros de largura e três de profundidade ao longo de 10 quilômetros. Além de estarem impedidos de circular livremente, os índios também estavam proibidos de caçar, pescar, plantar e construir nas suas próprias terras.

No dia 05 de julho de 1987, jagunços da fazenda, armados, agrediram um casal da Aldeia Santa Cruz, espancando o homem e violentando a mulher. O fato foi denunciado à FUNAI, mas não houve nenhuma providência. No dia seguinte, os Macuxi, em represália, detiveram três jagunços. No dia 11 de julho, a Secretaria de Segurança de Roraima comandou uma invasão à aldeia, que envolveu 150 homens, entre policiais civis e militares e dois oficiais do exército brasileiro. A operação resultou na prisão ilegal de dez índios, entre eles cinco menores de idade, e no espancamento de vários outros, inclusive crianças e uma grávida. O fato teve diversas consequências, mas sem que o fazendeiro fosse retirado da área, ou houvesse qualquer punição às arbitrariedades cometidas.

Outro caso de violência ocorreu na Área Indígena (AI) Raposa Serra do Sol. O fazendeiro Ênio Pereira, acompanhado por um policial civil e vários jagunços, invadiu a aldeia Macuxi de Kurupá, queimando várias casas e derrubando cercas. O clima de tensão acirrou-se com a visita dos membros da CPI da Internacionalização da Amazônia a Boa Vista, no dia 10 de setembro. Nesta ocasião, o líder dos fazendeiros e ex-presidente da UDR local, José Augusto Soares, ameaçou publicamente retaliar com violência tanto índios como os agentes da Polícia Federal caso a área seja demarcada (ALBERT, 1996)

Estes fatos são relatados como uma atitude estatal de reação ao processo de organização e conscientização dos indígenas em Roraima, onde na década de 1980, começam a ser formadas as organizações indígenas, que se tornaram instrumento de luta para as suas reivindicações e de denúncias contra as violências por eles sofridas, como descreve Lima:

Na década de 1980, (de acordo com o Instituto Socioambiental, relatórios, 1997) especialmente após a promulgação da nova Constituição Federal em 1988, surgiram, em todo Brasil, associações e organizações indígenas. Essas novas formas indígenas de representação política, possibilitaram o surgimento de novos líderes e novas formas de parceria {...} Os Índios serviram-se destas formas de representação, típica dos não índios para buscar formas de inclusão no cenário político nacional e garantir os seus direitos. Foi devido a essas e aquelas organizações que os apoiam que os índios alcançaram sucesso nas suas causas. Organizações indígenas representam uma maneira segura para esses povos poderem se relacionar com o mundo institucional, público e privado, da Sociedade Nacional e Internacional e tratar de reivindicações territoriais, demarcação e controle dos recursos naturais, assistência, saúde, educação, transporte, comunicação e bens. Organizações indígenas, em sua grande maioria, são de caráter étnico, local, por aldeia ou comunidade. Existem também algumas organizações regionais como a União das Nações Unidas (UNI) do Acre, o Conselho indígena de Roraima (CIR), a Federação das Organizações Indígenas de Rio Negro (FOIRN) e existe em um âmbito mais amplo, a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB). (LIMA, 1996a, p.36).

Ainda segundo Lima (1996b), até 1988, em Roraima, havia as seguintes organizações indígenas: Associação dos Povos Indígenas de Roraima (APIRR), fundada em 1988; Associação Regional Indígena de Quinó, Contigo y Monte Roraima (ARICON); Conselho Indígena de Roraima (CIR), criado em 1987; Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIR), criada em 1990; Sociedade de Defesa dos Índios Unidos de Roraima (SODIUR) e Taurepang, Wapixana y Macuxi (TWM).

Destas, a que se projetou foi o CIR¹⁶ por concatenar o maior número de etnia indígena do Estado e foi o responsável pela representação dos indígenas em todas

¹⁶ O CIR foi criado na década de 1970. Em 1987, os *Tuxauas* de várias regiões do Estado de Roraima, em Assembleia Geral realizada na Missão do Surumu, decidiram criá-lo como uma organização, com sede em Boa Vista, para representá-los junto às instituições governamentais e privadas. Desta forma, criou-se o Conselho Indígena do Território de Roraima (CINTER). Em função da transformação do Ex-Território Federal de Roraima em Estado de Roraima, por meio da Constituição de 1988, e por decisão da Assembleia Geral dos indígenas, o CINTER passou a ser denominado de Conselho Indígena de Roraima (CIR). O CIR tem uma Coordenação Geral, que o dirige, e é eleita em Assembleia Geral para um mandato de dois anos. Ademais desta Coordenação Geral, existe a Coordenação ampliada, com 28 membros indígenas, e que é composta por representantes dos Conselhos Regionais. Os Conselhos regionais reúnem-se, em suas respectivas regiões dentro do Estado, de três em três meses para avaliação, planejamento das atividades e

as relações com o Estado e outros organismos. Em Roraima, são vários povos indígenas e cada um tem especificidades e diferenças. Essas especificidades de línguas e diferenças culturais, historicamente, causavam acirramento entre estes povos. Mesmo com essas, o CIR conseguiu aglutiná-los em torno de sua organização. Talvez, este, tenha sido o maior legado dos indígenas de Roraima: atuar juntos na maior parte dos 40 anos de lutas por seus direitos. O CIR conseguiu aglutinar esses povos principalmente, os unificando às suas necessidades pela terra e pela educação indígena específica e diferenciada.

No ano de 1978, por força da organização dos indígenas, começam a surgir documentos que dão conta das primeiras discussões indígenas embrionária sobre o que hoje se vem definir como políticas públicas¹⁷ indígenas.

Nas primeiras discussões organizadas, eles relataram como gostariam que fossem contemplados e das formas como queriam que essas políticas fossem aplicadas em Roraima. Com suporte destas discussões, em torno das políticas públicas específicas, vieram debates sobre a garantia da terra, educação e saúde, tornando-se, assim, as primeiras políticas públicas específicas a serem discutidas pelos índios do Estado de Roraima.

Em razão do momento de abertura política vivenciada pelo País e como consequência da organização dos indígenas, no pós-Constituição de 1988, e mediante as atribuições desta, o Estado procura fomentar uma política indígena reparadora e de promoção dos povos indígenas. Essas políticas indígenas, implementadas pelo Estado democrático de Direito, vão ao encontro de uma tendência de intervenção do Estado na promoção de desenvolvimento e direitos humanos. A participação do Estado na sustentação econômica e desenvolvimento de políticas indígenas pós-Constituição de 1988 passa por um percurso diferenciado

encaminhamentos para a Assembleia geral dos *Tuxauas* que acontece todo ano. O CIR tornou-se o principal interlocutor das comunidades indígenas do Estado junto às instituições públicas, na conquista dos espaços políticos. Dentre outros reconhecimentos de seus resultados, o Conselho Indígena de Roraima, recebeu o 21.º Prêmio Bartolomé de Las Casas. O prêmio foi recebido pelo atual Coordenador Geral do CIR, Sr. Mário Nicácio Wapichana e entregue pelo príncipe das Astúrias, Filipe de Bórdón. O prêmio é concedido pelo Ministério das Relações Exteriores espanhol e Casa de América.

¹⁷Central ao modelo de Kingdon é a ideia de que alguns agentes são influentes na definição da agenda governamental, ao passo que outros exercem maior influência na definição das opções (*decision agenda*). O primeiro grupo de participantes é composto por agentes visíveis, que recebem considerável atenção da imprensa e do público; no segundo grupo estão os participantes invisíveis, que formam as comunidades nas quais as ideias são geradas e postas em circulação (*policy communities*) (CAPELLA, 1996, p.25-52).

das formas de atuação praticado anteriormente pelo Estado junto aos povos indígenas.

Somente depois de promulgada da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1990) por meio do Título VIII, Da Ordem Social, do Capítulo VIII Dos Índios, é que os indígenas passam a ter uma garantia maior do Direito sobre suas terras e seus costumes e a obrigatoriedade de políticas públicas específicas.

Se, conceitualmente, o etnodesenvolvimento aparece nos anos de 1970/1980 como alternativa ao pensamento desenvolvimentista e a visão de que os indígenas seriam um obstáculo ao progresso, ou desenvolvimento nacional, o que se observa em termos de políticas públicas, neste período pós-Constituição de 1988, é o indígena ser incorporado ao léxico governamental esvaziado do seu significado e poder original, marcadamente contra-hegemônico e voltado para a transformação das relações sociais, das estruturas políticas e ações voltadas para a promoção da inclusão social dos povos e comunidades indígenas na rede de serviços governamentais e na economia de mercado (RICARDO; RICARDO, 2006).

2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS E A PARTICIPAÇÃO INDÍGENA NO ESTADO DE RORAIMA

As políticas públicas específicas são destacadas por diversos organismos sociais contemporâneos que, ao elaborarem suas metas, consideram essas especificidades nos seus planos de desenvolvimento. No caso dos indígenas, os organismos já os reconhecem como novos agentes sociais, e que têm os direitos constitucionais garantidos na Constituição Federal vigente.

O novo cenário político da região apresenta os índios como novos atores, organizados em redes transnacionais; realizando sozinhos ou em grandes alianças de protesto, conversando e negociando com o governo os assuntos relacionados aos seus direitos humanos, que regem a cidades e municípios, ocupando posições de tomadas de decisão nas administrações centrais e aspirantes à Presidência em alguns países. No entanto, este cenário está longe de ser perfeito. Os povos indígenas têm ainda um longo caminho a percorrer (MURRIETA, 2003, p.25),

Nesse novo contexto, pós-Constituição de 1988, as políticas indigenistas, no Brasil, saem ou deixam de ser atribuição de um órgão só, como eram anteriormente

no Ministério da Defesa¹⁸. Após o ano de 1992, são editados vários decretos, atribuindo às políticas indígenas as responsabilidades de outros ministérios, saindo ou deixando de ser exclusivamente de um só Ministério.

Estas são diferentes daquelas nas quais o Estado priorizou a sua relação com os indígenas à base da política de assistencialismo e de integração à sociedade brasileira, já que o índio era tutela do Estado¹⁹. Nos períodos históricos do Brasil, anteriores à Constituição de 1988, existiam as políticas de Estado para os índios. Os índios não participavam do processo de elaboração. O Estado nacional tinha suas políticas e as implantava conforme seus objetivos de desenvolvimento. E um dos objetivos de Estado era integrar os índios à sociedade não indígena. Para isso, todas as políticas de Estado eram para que os índios deixassem de ser índios e passassem a ser vistos como cidadãos brasileiros, iguais aos não índios. As políticas indigenistas do Estado, para os índios, não eram de valorização da história e da cultura dos povos indígenas, mas uma política indigenista para enfraquecê-las.

Mesmo com o fim do Diretório dos Índios, do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), a criação da FUNAI e do Estatuto do Índio, a política de integração não mudou nos períodos do Brasil até a Constituição de 1988; no entanto, com uma conscientização política dos indígenas, a relação entre Estado e os indígenas começa a ter outro perfil.

Essa conscientização se fortaleceu com a criação das organizações indígenas, incentivada principalmente pelas resoluções da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre o direito dos povos indígenas e das condições de extermínio dos povos indígenas.

Desta forma, a conscientização dos indígenas é feita, no primeiro momento, por organizações não indígenas comprometidas com a causa dos povos indígenas, como é o caso da Igreja Católica. Os não indígenas simpáticos à causa indígena, por intermédio de suas instituições, estão amparados em resoluções de organismos

¹⁸ Originado de 4 decretos presidenciais promulgados no ano de 1991, a maioria das ações da FUNAI foi absorvida total, ou parcialmente, por outros ministérios e órgãos federais.

¹⁹ Lei n.º 6.001, de 19 de dezembro de 1973, que dispõe sobre o Estatuto do Índio. Capítulo II da Assistência ou Tutela. Essa Lei versa as questões de relações entre Estado e a sociedade brasileira com os índios. O estatuto estava relacionado com o Código Civil brasileiro da época (1916). Neste, mencionava-se que os índios eram relativamente incapazes e por isso deveriam ser tutelados pelo Estado, até serem integrados à comunhão nacional. Assim surgiram os órgãos que deveriam tutelá-los, como: órgão indigenista estatal (1910 a 1967); Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e, atualmente, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Sob os auspícios do novo Código Civil, de 2002, já não mais se encontra a categoria de índios relativamente incapazes e sim que essa capacidade deve ser regulada por lei especial.

internacionais, como a ONU que, em 1971, promulgou a resolução do Conselho Econômico e Social, autorizando um estudo sobre as condições de vida dos povos indígenas. Concluído em 1983, o estudo traz orientações em relação ao apoio às demandas indígenas e passa a ser uma referência sobre direitos indígenas.

Em 1982, a ONU criou o Grupo de Trabalho sobre Populações Indígenas, que se tornou um marco mundial no trato da questão indígena no mundo (ARAÚJO, 1996). Desta forma, os povos indígenas começam a se organizar e, desde a interação com outros agentes sociais, aprofundam a reflexão sobre seus direitos tradicionais e humanos.

Ressalta-se, no entanto, que, já na década de 1970, os indígenas teriam começado uma organização de luta por seus direitos. Esses movimentos decorreram da conscientização com procedência em vários organismos, que já tinham em seus projetos ações de promoção dos direitos indígenas e, principalmente, de defesa dos Direitos Humanos.

Nos últimos anos foram criados instrumentos jurídicos, diretamente ou indiretamente, para o reconhecimento dos direitos dos povos indígenas, como a própria Declaração Universal dos Direitos Humanos, o pacto sobre direitos econômicos, sociais e culturais, o pacto sobre direitos civis, políticos e sociais, a Declaração e o Programa de Viena de ação, adotados pela Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, de 1993 (MURRIETA, 2003, p.25).

Em âmbito de Continente, aparecem iniciativas de caráter internacional que em outras épocas já buscavam promover a organização dos indígenas na contextura da região:

Em 1940, os povos indígenas reuniram-se pela primeira vez os chefes de estado dos países da América Latina, em Pátzcuaro, México, para discutir suas políticas indigenistas. Nesta reunião, líderes concordaram em coordenar suas políticas indigenistas e assimilacionistas e criaram, no mesmo ano, o Instituto indígena Interamericano (III), sob os auspícios da organização dos Estados americanos (OEA), Instituto que não foi bem visto pelos índios, porque sua carta de criação estabelece um mandato para a assimilação da cultura indígena e também porque era difícil para os povos indígenas participarem das atividades do Instituto. Essa reunião não só relançou os esforços dos governos para consolidar os Estados com uma cultura nacional (todos deveriam ser mexicanos, guatemaltecos, equatorianos e peruanos, bolivianos, de acordo com o país), sendo que a demagogia dos governantes incitou os indígenas a se organizarem melhor (UNESCO, 1998 apud MURRIETA, 2003, p.10).

Desta feita, esses mecanismos legais e os seus defensores se lançam para regiões com características indígenas. Os indígenas de Roraima, ligados a estes e a

outros acontecimentos de mudanças políticas no Brasil e na região da América Latina e Caribe, começam a se organizar²⁰ (ANEXO J) e a elaborar suas visões de mundo, sobre o que realmente lhes podia garantir sua continuidade pelas políticas indígenas.

Os indícios da democracia aparecem pela primeira vez na década de 1980. Eles trouxeram consigo alguns eventos que foram cruciais para o surgimento de movimentos sociais de todos os tipos e para estimular ainda mais o desenvolvimento de organizações indígenas, intensificando suas atividades políticas. Esses eventos foram: a criação de processos eleitorais, a celebração dos 500 anos do Descobrimento da América, a queda do comunismo na União Soviética e nos países do leste, o surgimento da Teologia da libertação na América Latina e o surgimento de questões ambientais globais (MURIETA, 2003, p.12).

Uma das primeiras políticas indigenistas discutidas pelos indígenas em Roraima e associada à terra refere-se à Educação Indígena, por discordarem da política da educação estatal²¹ feita para os indígenas. O modelo de educação não satisfazia aos interesses da cultura indígena, de modo que sua prática pedagógica atuava contra eles.

Conforme o documento Histórico da fundação do Centro de Formação Wapichana, nos anos finais da década de 1970 (com início em 1978), “os Tuxauas e as pessoas mais esclarecidas das malocas começaram a se perguntar sobre a maneira de ser de uma escola indígena” (RORAIMA, [1986], p. 2). Este documento (ANEXO J) relata as várias discussões das organizações indígenas sobre a questão:

Numa reunião ocorrida em 1981, no Surumú, onde participaram os tuxauas Clóvis da Tabalascada e o Raimundo Cruz da Malacacheta, chegando-se às seguintes conclusões, em relação à educação indígena no então Território Federal de Roraima: 1. Adaptar o currículo indígena; 2. Oficializar a escola como indígena e ou direcioná-los para atuar como se fosse e, trabalhar com o espírito de quem promove pessoas de cultura indígena; 3. Manter os devidos contatos com a FUNAI e a SECD para ter o apoio neste sentido (RORAIMA, [1986], p. 2).

²⁰ Subsídios Fornecidos pela Comissão Pro-Índios de Roraima. Documentos apresentados pela União das Nações Unidas do Brasil (UNI) na Quarta sessão do grupo de trabalho sobre população indígena da ONU em Genebra, 1985.

²¹ Thomas Bernhard: “A escola é a escola do Estado, na qual transformamos jovens em criaturas do Estado, isto é, nada mais do que cúmplices do Estado. Quando entro na escola, entro no Estado, e como o Estado destrói os seres, entro na instituição de destruição de seres. {...} O Estado me fez entrar nele obrigatoriamente, como fez com todos os outros, e me tornou dócil em relação a ele, Estado, e fez de mim um homem estatizado, um homem regulamentado e registrado e vestido e diplomado e pervertido e deprimido, como todos os outros. Quando vemos homens, só vemos homens estatizados e, assim, toda sua vida servem à contra-natureza.” (BERNHARD *apud* BOURDIEU, 1996).

Em razão do momento histórico e político vivido pelo Estado, esses programas não foram implantados; no entanto, deram origem a outras discussões em volta da temática da política de Educação Indígena.

Como fruto desses primeiros momentos de organização política dos indígenas em Roraima, no ano de 1985, a Secretaria de Educação e Cultura e Desportos do ex-Território Federal de Roraima, na oportunidade do dia “D” (LIMA, 1996b)²² lançado pelo Ministério de Educação, propôs a possibilidade de as escolas indígenas serem do jeito que as lideranças indígenas queriam.

Em preparação ao dia “D”, a Secretaria de Educação e Cultura, através de seus técnicos, organizou visitas às comunidades indígenas, nas malocas do Maturuca, Malacacheta e Tabalascada, para definir a metodologia das intervenções. No dia 17 de outubro de 1985, em Boa Vista, no ginásio do 6.º BEC (Batalhão de Engenharia e Construção), cerca de cem representantes índios, entre tuxauas, membros das comunidades e professores se fizeram presentes. (LIMA, 1996b, p.169).

Deste encontro, os *Tuxauas* pediram:

- a) Ensino da língua indígena na escola;
- b) Formação específica de professores para as escolas indígenas;
- c) Reformulação dos currículos escolares, adaptando-os à realidade de cada maloca;
- d) Produção de material didático, partindo de cada realidade e aproveitando o material já existente e a ata do dia “D”. Como relata o documento pesquisado, a partir do dia 17 de setembro de 1985, os *Tuxauas* trabalharam na conscientização de seu povo para a formação da escola que poderia surgir (RORAIMA, [1986], p. 3).

Segundo Lima (1996a, p.47), em Roraima, “existiam 166 escolas indígenas de Ensino Fundamentais, com 5.239 alunos indígenas matriculados, 4.314 de 1º ao 4º ano e 126 alunos no 2º grau indígena criado e dirigido pelo Estado”.

O autor afirma ainda, que dados da Secretaria Estadual de Educação informavam a existência, em 1996, de 421 professores trabalhando em escolas indígenas. Deste total, 90,26% era índios das diversas etnias existentes todo o Estado. Do total de professores índios do Estado, 61% tinham o Magistério Normal, Técnico Nível Médio, e 24% possuíam o nível denominado de Magistério Indígena.

²² Este artigo de José Nagib da Silva Lima foi o primeiro a ser escrito sobre a educação indígena em Roraima.

Do total desses professores, 0,5%, tinha formação superior como professor e 8% estavam cursando o nível superior.

No ano de 2005, registrava-se no Brasil e no Estado de Roraima o seguinte número de estabelecimentos de educação escolar indígena, professores e matrículas, por nível/modalidade de ensino:

Tabela 1 - Número de estabelecimentos de educação escolar indígena, professores e matrículas, por nível/modalidade de ensino do estado de Roraima, Brasil, 2005.

UNIDADE DA FEDERAÇÃO	ESCOLAS INDÍGENA	PROF.	TOTAL	MATRÍCULAS				
				NÍVEL/MODALIDADE DE ENSINO				
				EDU. INF.	ENS. FUND. 8 ANOS	ENS. FUND. 9 ANOS	ENS. MÉD.	EJA
BRASIL	2.323	8.431	163.693	18.114	117.190	11.794	4.270	12.325
RORAIMA	257	1.144	13.428	1.769	8.694	33	1.273	1.659

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Estatísticas sobre educação escolar indígena no Brasil – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2007.

No ano de 2007, o total de alunos matriculados era de 11.041. Em um demonstrativo do Percentual de Matrícula da Rede Estadual de Ensino, por divisão geográfica, ficaria a seguinte distribuição, segundo dados de Brasil (2007), (Tabela 2):

Tabela 2 - Percentual de matrícula da rede estadual de ensino por divisão geográfica

CAPITAL	INTERIOR	INDÍGENA
62%	26%	12%

Fonte: (BRASIL, 2007).

O número de escolas Indígenas era assim distribuído dentro da estrutura do Estado de Roraima (Tabela 3):

Tabela 3 - Escolas indígenas no Estado de Roraima

ZONA	MUNICIPAL	ESTADUAL	PARTICULAR	FEDERAL	TOTAL
CAPITAL	44	80	15	2	141
INTERIOR	37	33			70
URBANA					
INTERIOR	189	75		1	265
RURAL					
INDÍGENA	42	203	1		246
TOTAL	312	391	16	3	721

Fonte: (BRASIL, 2007).

Dados do Sistema Educacenso - Censo Escolar da Educação Básica (ANEXO K), referente a 2012, dão conta de que existem 248 escolas indígenas públicas em terras indígenas (ANEXO L) no Estado de Roraima. O total atende a 13.579 alunos na Educação Básica. Para atender a essas escolas, o sistema conta com 1.308 professores indígenas, assim distribuídos: professores com Ensino Fundamental incompleto-15; professores com Ensino Fundamental completo-143; professores com Ensino Médio-324; professores com ensino médio em nível de magistério-477 e professores com curso superior-349. Dessas escolas indígenas, três possuem Sala de Recursos Multifuncionais para Atendimento Educação Especializado (AEE), para atendimento de 14 alunos e 36 escolas possuem laboratório de Informática. 2.513 alunos indígenas utilizam o transporte Escolar Público - Poder Público Estadual.

A Educação Indígena tanto em nível básico e superior tem avançado no aspecto quantitativo e de atendimento à população indígena no estado de Roraima.

Essa política afirmativa não fazia parte dos signos culturais indígenas até há pouco tempo, mas já era uma das primeiras reivindicações (ANEXO J) Em virtude da interação, desses agentes sociais - índios - e as instituições públicas, sendo possível transformá-las em políticas públicas.

O fato de a política pública de Educação ter avançando no Estado decorre, dentre outros fatores, do fato de ser uma das primeiras políticas públicas a ser priorizada pelos indígenas. É possível que a Educação para o Índio tenha sido um dos instrumentos utilizado pelo Estado para integrar o índio a uma sociedade não indígena. E que, por isso mesmo, foi uma da vanguarda na busca pelas políticas públicas específicas que os atendera.

A educação torna-se um meio forte de dominação para uns e de exclusão para outros. Isso era ensinado apenas nos idiomas espanhol e português e se ensinava a religião cristã como disciplina obrigatória, bem como os valores intelectuais e morais da cultura europeia. Com esse tipo de educação se buscava ensinar e criar uma identidade nacional e um "pensamento único", o mesmo que concebia como mal ou ruim os valores indígenas existentes. (MURRIETA, 2003 p. 9).

Por ter sido a educação estatal indígena, porém, um instrumento de destruição, e não ser da cultura tradicional indígena, as lideranças indígenas não rejeitam a escola em si, mas buscam agregá-la às suas necessidades de sobrevivência cultural, bem como torná-la como um dos principais instrumentos para entender o mundo modernizado e ajudar a manter sua identidade cultural, como afirma o depoimento do líder indígena Euclides Pereira²³ ex- coordenador do CIR:

(...) estamos hoje, de certa forma, obrigados a assumir para nós aquilo que não é nosso, que não faz parte da nossa cultura. São costumes desta sociedade que invadem as nossas malocas, e a gente, sem perceber, vai absorvendo essa situação e prejudica nossa cultura. Essa situação, de certa forma triste, em que se busca, através da educação, uma possível saída para os problemas. (...) Às vezes eu vejo que a escola pode ser o caminho pra chegar a mudar essa mentalidade. A partir do momento em que se trabalha com as crianças. Porque se separarmos a educação, se a dissociarmos da vida do índio... Eu acredito que a nossa forma de viver, a nossa forma de ver o mundo tem que ser preservada, porque a vida dessa

²³Depoimento do professor Euclides Pereira, do povo *macuxi*, durante o VIII Encontro dos Professores Indígenas do AM, RR e AC/1995. Euclides já foi coordenador do CIR e da Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIR). Foi o primeiro representante indígena da região norte a participar do Comitê de Educação Escolar Indígena do MEC (tendo sido escolhido e indicado pelo movimento dos professores indígenas do AM, de RR e do AC). Atualmente, é coordenador-geral da Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB). (SILVA, 1999, p.71).

sociedade não é mais admitida por ela mesma. Porque – você já pensou? –, crianças abandonadas; mulheres prostituídas... Eu acredito que nós não somos obrigados a entrar nesse sistema para matar nossa cultura, nossa dança, nosso canto, o respeito que temos pelas pessoas. Para onde nosso povo vai caminhar? Aonde nós queremos chegar? (SILVA, 1999, p.71)

Vale salientar que a organização dos indígenas vai além da atuação na educação, mas, com base desta, atua em outras áreas, como fica demonstrado na composição dos PPAs do Governo Federal, onde é possível a constatação de uma maior distribuição de renda nas comunidades brasileiras menos afetadas economicamente. No caso de Roraima, constata-se um volume de recursos, provenientes de repasses do Governo Federal, e que são utilizadas em parcerias com as comunidades indígenas. São utilizados os volumes repassados, por meio dos termos de cooperação, tanto na educação e saúde indígena, como para a auto sustentação econômica dos povos indígenas. Observa-se, com efeito, que as políticas públicas indígenas de Roraima são aplicadas no Estado, mas em grandes partes com repasses financeiros do Governo Federal. Estes recursos são para as políticas de educação, como para outras políticas públicas indígenas, como se detalha a seguir.

Fica evidente, nesta análise, uma curva ascendente nos investimentos para a população indígena, no Brasil.

O Ministério da Saúde/MS, por exemplo, passou de um gasto de R\$ 90,6 milhões, em 2000, para R\$ 167.468 milhões, em 2002, e R\$ 255.043 milhões, em 2005. O Ministério da Educação (MEC) mais que quadruplicou sua despesa e o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) passou a contar, a partir de 2004, com recursos para ações específicas para os indígenas. (RICARDO; RICARDO, 2006, p.126).

A Tabela 4, resumidamente, demonstra a evolução, no orçamento indigenista do Governo Federal dos principais ministérios envolvidos com a política indígena, tendo como despesa os anos de 2000/2005 (valores deflacionados).

Tabela 4 - Orçamento indigenista: a despesa 2000/2005

Ministérios	2000	2001	2002	2003	2004	2005
EDUCAÇÃO	624.345	431.393	351.314	377.373	2.103,666	2.932.469
JUSTIÇA	15.359.418	21.901.282	22.725.313	20.239.644	22.916.910	26.946.805
SAÚDE	86.540.427	132.306.878	165.324.098	158.709.401	196.959.141	225.007.411
MEIO AMBIENTE	437.200	2.941.067	765.872	2.522.211	675.501	1.008.428

Fonte: (RICARDO; RICARDO, 2006).

No PPA (2004/2007), a inserção do MDA no campo das ações indigenistas, e bem como a maior disponibilidade de recursos para o Ministério do Meio Ambiente (MMA) evidencia a ampliação de recursos para os territórios indígenas situados fora da Amazônia legal. Apesar da modéstia dos números, parece ser dada maior atenção à autossustentação e à geração de opções econômicas para o conjunto da população indígena.

Assim, foi iniciada a negociação para duas outras iniciativas. No âmbito do Ministério da Saúde, o Fundo de Participação Comunitária, com recursos de empréstimos do Banco Mundial (Projeto Vigisus II) e no MA, com recursos repassados pelo Ministério de Desenvolvimento Social (MDS). Constitui-se, pois, uma carteira de projetos intitulada Fome Zero e Desenvolvimento Sustentável em Terras Indígenas. O primeiro passou a funcionar, efetivamente, em 2005; o outro no segundo semestre de 2004 (RICARDO; RICARDO, 2006).

No caso de Roraima, na área específica Terra Indígena Raposa Serra do Sol, o Governo Federal destinou, em 2009, R\$ 24,1 milhões para o Território da Cidadania²⁴, na Terra Indígena Raposa Serra do Sol (BRASIL, 2013). Esses recursos são destinados para ações de apoio a atividades produtivas, de cidadania e desenvolvimento social e qualificação da infraestrutura. O território é formado pelos Municípios de Bonfim, Normandia, Uiramutã e Pacaraima, localizados no estado de Roraima.

²⁴ 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 (BRASIL, 2013).

Em 2010, o Programa Território da Cidadania destinou mais de R\$ 23,3 milhões para o Território da Cidadania da Terra Indígena Raposa Serra do Sol (TIRSS) e São Marcos, abrangendo os quatro Municípios, onde vivem 22.849 pessoas, das quais 16.261 no meio rural (BRASIL, 2013).

Ao analisar as informações do Portal, que contém o diagnóstico da TIRSS e São Marcos²⁵ - elaborado com a participação indígena - constata-se uma movimentação econômica indígena com a intervenção do Estado-União, onde se evidencia que a organização dos indígenas atua não somente nas políticas de educação indígena, mas também em outras políticas que se articulam com a educação.

A Tabela 5 mostra o rebanho bovino, de criação dos indígenas, na região, transformado em fontes econômicas e de sobrevivência. Essa constatação demonstra a perspectiva produtiva e econômica dos indígenas, com base nas políticas públicas indígenas de Roraima.

Tabela 5 - Número de cabeças de gado

REGIÃO DA TIRSS	NÚMERO DE CABEÇAS DE GADO		
	COMUNITÁRIO	INDIVIDUAL	TOTAL MÍNIMO
SERRA (MATURUCA)	5.469	6.412	11.831
SERRAS (INGARIKÓ)	240	61	301
SURUMU*	1.063*	2.690*	3.753*
RAPOSA	1.116	318**	1.434
BAIXO COTINGO	620**	356**	976
TOTAL MÍNIMO	7.393	9.837	18.345

Fonte: Elaborada a partir do censo da FUNAI de 2001, organizado por Martins e colaboradores, e atualizada parcialmente pela equipe de levantamento etnoambiental do complexo macuxi wapixana (FUNAI, 2007).

*Os dados de Surumu foram repassados pelo coordenador regional do CIR, Walter de Oliveira, em 07/01/2007. Os dados apresentavam ainda informações para os projetos de gado M Cruz (Igreja Católica), que totalizariam mais 1.300 cabeças de gado, e os projetos de gado da FUNAI, com 102 cabeças de gado. O total de bovino, então, da região do Surumu, era de 5.205 cabeças de gado.

**poucos dados. (FUNAI, 2007).

²⁵ O colegiado do Território Terra Indígena Raposa Serra do Sol (TIRSS), e São Marcos, conta com a participação de 36 instituições indígenas e públicas. Reúnem-se periodicamente, visando ao principal desafio na atualidade que é estabelecer os laços que se desfizeram durante os longos e conturbados períodos de demarcação e homologação e que, agora, buscam se volta conjuntamente ao desenvolvimento. Para vencer esses desafios e pensar estratégias de desenvolvimento, iniciou-se a elaboração do Plano de Etnodesenvolvimento (citado conforme o documento).

Como se percebe, a Tabela 5 aponta a estimativa mínima do número de cabeças de gado bovino conforme a região da Terra Indígena Raposa Serra do Sol (TIRSS).

Com apoio nesses dados, percebe-se a importância econômica dos indígenas de Roraima para o Estado, porém sob novas perspectivas de políticas públicas inclusivas.

Nessa dicotomia índio e criação de gado, duas vertentes ficam evidenciadas. A primeira é que o signo cultural da criação de gado não fazia parte da cultura indígena, mas que em razão do processo da mudança cultural, tiveram que constituir-lo com suporte na interação com a sociedade não indígena. A segunda é que, para reverter à extinção indígena, é preciso haver uma ação efetiva do Estado, para que os índios continuem na luta por sua sobrevivência cultural. Nesta perspectiva, os povos indígenas buscam outros modelos de desenvolvimento baseados nas políticas públicas específicas.

Segundo o Portal do Território da Cidadania (BRASIL, 2013), a comercialização dos produtos é realizada nas comunidades (entre famílias, professores, aposentados, agentes de saúde), nas regiões e nas feiras municipais (ANEXOS M e N). Parte da produção é para subsistência, consumida na própria comunidade, sendo o excedente vendido. Um dos problemas mais graves para a comercialização é o transporte. Produtos beneficiados, como a farinha, são comercializados num sistema de troca de produtos entre as famílias e comunidades, e o excedente vendido nas feiras municipais.

Ainda de acordo com o Portal, além das atividades econômicas, como o gado, a agricultura, o artesanato, a pesca, a caça e a piscicultura, muitas famílias possuem parte de seus membros, em outras atividades e funções, tais como: agente de saúde e laboratoristas, professores e professoras, pequenas vendas/mercearias (nos centros das regiões e pontos estratégicos nas estradas), além da considerável movimentação de insumos e dinheiro durante os períodos de campanha eleitoral. Esses salários vêm do Estado e fazem movimentar a economia na localidade. Desta forma, o Estado passa a ser o principal alavancador da economia indígena local.

Constata-se, também, que há um ingresso de recursos financeiros nas comunidades indígenas mencionadas, resultados de salários e benefícios sociais. Grande parte desses recursos, também exprime o diagnóstico, fica na cidade. Isso decorre do fato de que quando as pessoas se deslocam à cidade para receber seus

proventos, aproveitam para fazer compras. Sendo assim, fica evidente que as populações indígenas continuam a contribuir com o desenvolvimento econômico local e com demais setores econômicos do Estado, conforme se constata nas transferências feitas às comunidades indígenas do Território da Cidadania Raposa Serra do Sol e São Marcos.

O Portal do Território da Cidadania menciona que as ofertas de políticas públicas para o desenvolvimento aumentaram na última década. Relatos dos agentes indígenas, no entanto, apontam problemas no que tange à burocracia e às exigências técnicas impostas pelos governos (principalmente o federal) no acesso aos recursos destinados à promoção do desenvolvimento sustentável. São as burocracias estatais e que são necessárias ao Estado, mas que muitas das lideranças indígenas ainda não aprenderam a usar para seu benefício.

Os indígenas de Roraima fizeram-se emergir como atores dentro de uma nova concepção de políticas públicas.

Nestas condições, a redefinição de competências e atribuições da gestão das políticas sociais tem se realizado sob as bases institucionais de um Estado federativo, o que significa dizer que o modo pelo qual estes assumem funções de gestão de Políticas Públicas é inteiramente distinto daquele sob o qual vinham a assumi-las no regime militar (ARRETCHE, 1998, p. 47).

As forças de suas organizações, e os símbolos que os povos indígenas representam, forçam uma mudança na agenda governamental, uma vez que:

Grupos de pressão, a opinião pública, as pressões do Legislativo e das agências administrativas, os movimentos sociais, o processo eleitoral, entre outros fatores, determinam o clima político para a mudança da agenda governamental, podendo tanto favorecer uma mudança, como restringi-la. (CAPELLA, 1996, p.8).

As organizações dos indígenas de Roraima, e de outros estados, irão atuar, na década de 2000, diretamente na elaboração de políticas que lhes interessam, ou seja, os problemas indígenas passam a serem importantes para o Estado. Essa participação ativa dos indígenas, na elaboração de suas políticas públicas, encontra-se respaldada em autores que descrevem a importância desta e sua formação, como destaca Murrieta (2003):

a transformação gradual das instituições e políticas indigenistas; a crescente expansão territorial e a população indígena; o surgimento e fortalecimento das formas organizacionais étnicas; o desenvolvimento de uma plataforma de luta que contém declarações específicas das comunidades em direção a maiores expressões no jurídico e político; ordens a inclusão cada vez maior das economias indígenas nos mercados internos e externos; a modificação progressiva das relações entre os povos indígenas e Estados-Membros; e o surgimento de novos instrumentos jurídicos e programas a nível internacional. (DERUYTTERE, 1997 apud MURRIETA, 2003, p.18).

Para fins deste estudo, tais fundamentos teóricos são importantes, no entanto, nenhum desses fatores foi tão essencial para o avanço das políticas públicas indígenas quanto à interação destes com outros agentes governamentais e privados. A capacidade dos indígenas de manter o diálogo nas relações com o Estado faz parte de um mundo político contemporâneo democrático que considera o interesse de todos.

A construção do novo quadro constitucional começa com a reforma brasileira em 1988 e culmina com a reforma equatoriana em 1998, sendo este último o caso se destaca pela participação indígena, por sua capacidade de diálogo com os diferentes setores políticos e sociais, bem como seus resultados. Mais tarde, na década dos anos 90, outros países reformados totalmente ou parcialmente suas constituições políticas. Colômbia (1991), México (1992), Paraguai (1992), Chile (lei indígena de 1993), Peru (1993), Bolívia e Argentina (1994) e, finalmente, Equador (1996 e 1998). Dois países, Guatemala e México, depois dos acordos de paz e os acordos de San Andrés, respectivamente, estão embarcados em outras reformas. (MURRIETA, 2003, p.23).

É a interação, marcada por uma capacidade de diálogo e participação, que vai permitir aos indígenas avançarem em sua sobrevivência cultural. Foi a capacidade de diálogo dos indígenas que fez o Estado redimensionar suas políticas indigenistas integracionistas para o reconhecimento de um Estado multicultural.

3 INDIGENISMO, INDIGENISTAS E A CONCEPÇÃO INTERACIONISTA

Nesta seção, procura-se abordar as formas de relação que o Estado tem com os índios do Brasil, a reação deles às formas dessa relação e as características de relação que os indígenas utilizam para reverter às formas de integração imposta pelo Estado.

A primeira refere-se ao indigenismo, que era a política praticada pelo Estado para integrar os povos indígenas à cultura nacional. Era uma política estatal lançada pelos governos para integrar o índio à cultura hegemônica, conforme Oliveira (1988) em a *crise do indigenismo*.

Como foi destacado, o Estado Nacional sempre buscou integrar os índios a uma cultura de sociedade não indígena. Para isso, buscou a tutela como instrumento de integração. Essas tentativas fazem parte dos diversos momentos dos períodos histórico-políticos do Brasil.

Ante a política de integração, o Estado parte do princípio de que a condição de índio é transitória e que, em período breve, deixará de o ser. Desta forma, procura integrá-lo à cultura nacional. Parte da percepção de que todas as culturas devem estar integradas à cultura nacional e, para isso, o Estado utiliza os seus instrumentos políticos e institucionais estatais.

Em outra parte desta seção, destaca-se o Movimento Indigenista, organizado para reagir à exterminação dos índios praticada pelo Estado. O movimento indigenista tem uma característica político-ideológico que proclama a libertação dos índios e não acredita no seu desaparecimento físico e etnocultural.

O movimento indigenista foi encabeçado por não indígenas simpatizantes à causa, principalmente no período anterior à década de 1970.

A ideia indianista de civilização indígena foi criada em confronto com o projeto da civilização ocidental, em face do indianismo de 1040-1970, nas entranhas desse mesmo, em diálogo com os antropólogos da época e nas margens do pensamento da esquerda latino-americana (VELASCO, 2003, p.121).

A terceira parte da seção faz uma abordagem sobre a reação dos próprios indígenas ao modelo integrador estatal. A atitude dos indígenas sempre foi manifestada, por via de rebeliões de alguns povos, desde a chegada dos europeus ao momento atual. Desde a década de 1970, todavia aos dias de hoje, a reação à

integração do Índio ao Estado ocorre de modo mais estratégico e intencionalmente organizado com a participação destes.

Percebe-se, em uma atitude de reação dos indígenas ao Estado, que eles não concordaram com o modelo de integração praticado, mas também não queriam ser representados para sempre por outros não indígenas diante do Estado, como fora o movimento indigenista. Sendo assim, os povos indígenas começam a se organizar e ser protagonistas de suas lutas em prol de uma sobrevivência físico-cultural pelas próprias organizações indígenas.

Após estudos dos movimentos indígenas, e de seus avanços nas políticas públicas, constata-se que a alternativa de sobrevivência físico-cultural, proposta por estas organizações indígenas, está baseada na capacidade destas interagirem com instituições públicas e privadas. A forma de relação praticada pelas organizações indígenas baseia-se no interacionismo, que defende o diálogo cultural e valoriza o processo social, histórico e cultural de cada povo e não postula o isolamento cultural de seus povos, como condição para sua sobrevivência, depois dos contatos com os não indígenas. Desta forma, o modelo teórico que dá sustentação à abordagem metodológica deste trabalho está baseado no modelo da teoria interacionista (VYGOTSKY; LURIA, 1996).

A teoria interacionista aborda que todas as culturas interagem e se reconstituem, e o processo de desenvolvimento humano atribui à interação e à cultura um papel fundamental.

3.1 INDIGENISMO E POLÍTICAS INDÍGENAS NO BRASIL

Desde quando se atribuiu a denominação índios²⁶, o indigenismo é tema presente nas literaturas brasileiras. As principais características do indigenismo são a ausência da participação dos índios em projetos que lhes interessam, mesmo sendo objeto dessas discussões. Pode-se fazer tais constatações pelas próprias leis

²⁶ *No conocemos con precisión las categorías que usaban para establecer y analizar los componentes de las distintas sociedades y las relaciones entre ellas, pero ninguna era la de indio. Esta surgió para distinguir globalmente para agrupar de manera indiferenciada a los descendientes de los pobladores anteriores a su llegada y el indio fue una categoría social que se aplicó en todo el ámbito del sistema colonial española.* Tradução: Não sabemos precisamente as categorias usadas para estabelecer e analisar os componentes de sociedades diferentes e a relação entre eles, mas nenhum era índio. Esta surgiu para distinguir globalmente para agrupar de forma diferenciada os descendentes de colonos antes da sua chegada e o índio foi uma categoria social que se aplicou em todo o sistema colonial espanhol (WARMAN, 2013).

brasileiras e pelos projetos governamentais voltados a atender e promover o desenvolvimento do Brasil, antes da promulgação da Constituição Brasileira de 1988.

As leis e os projetos governamentais marcaram as políticas do Indigenismo no Brasil, no período anterior à nova Constituição. Nesse tempo, no auspício da República, a relação do Estado brasileiro com os indígenas é de dominação, praticada principalmente pelas políticas de integração.

O Indigenismo era uma política de Estado praticada até fins da década de 1988, que partia do princípio de que o índio era incapaz e que precisava ser tutelado pelo Estado. Para isso, foram elaboradas políticas que pudessem pouco a pouco integrá-lo à cultura nacional, acreditando-se que seu estágio de índio era temporário, e que desapareceria mediante seu contato com o não indígena.

Para ilustrar a política do Indigenismo no Brasil, neste período, recorre-se como amostragem a dois importantes órgãos institucionais, sob os quais se implantaram grandes projetos de integração dos índios à cultura nacional: SPI e FUNAI.

Para Gagliardi (1989), esses órgãos foram criados com a ideia de que cabia à República resgatar os grupos indígenas, do extermínio a que estavam sendo submetidos desde os tempos coloniais, e colocados sobre a proteção da República.

A criação do Serviço de Proteção ao Índio, em 1910, bem como a criação do Órgão de Localização de Trabalhadores Nacionais, órgãos subordinados ao Ministério da Agricultura, tinham a função de prestar assistência à população indígena brasileira.

Com a criação do SPI²⁷, estabeleceram-se as normas de relações de tratamento das populações indígenas e o Estado, cujos objetivos gerais eram, segundo Gagliardi (1989):

²⁷ O Serviço de Proteção ao Índio foi fundado 20 anos depois de ter sido proclamada a República, no período em que Rodolfo Miranda era ministro da Agricultura, em 06 de junho de 1910, sob o Decreto nº 8.072. Em 1908, houve um eloquente debate em torno da questão indígena, envolvendo diversos segmentos da sociedade. O debate teve início quando o Diretor do Museu Paulista, Hermann Von Lhering, afirmou, em um artigo, que os indígenas do Brasil meridional eram um empecilho ao progresso, e sugeriu que fossem exterminados. A reação dos setores liberais da sociedade foi imediata, gerando uma polêmica que teve ressonância nos anos seguintes. Estudo realizado por David H. Stauffer, o aponta como causa da fundação do SPI. A ação de homens da qualidade de Rodolfo Miranda, bem como a pressão que a opinião pública exerceu sobre o Governo - após a polêmica a respeito do extermínio de índios -, para que se encontrasse uma solução para os conflitos entre indígenas e colonizadores. O seu trabalho enfatizou os fatos e personagens do período 1908 – 1910: “*The presents study seems to indicate that certain timely events and a combination of forces*

Colocar as populações indígenas sob a égide do Estado, a fim de assegurar-lhes assistência e proteção e tornar efetiva e segura a expansão capitalista, nas áreas onde havia conflito entre índios e fazendeiros. Com o SPI, a catequese e civilização desaparecem da legislação indigenista, fruto do advento da República, e que aponta para uma proteção e assistência, judicialmente amparada pelo Estado (GAGLIARDI, 1989, p. 253).

Com o advento do Decreto 8.072/1910, que cria o Serviço de Proteção aos Índios, também surge a Localização de Trabalhadores Nacionais. Esse decreto permitiu aberturas para a posse, a legalização das terras indígenas e iniciar o processo de proteger os indígenas dos contratos de trabalhos que os exploravam, bem como, “fiscalizar o tratamento que recebiam nas aldeias” (GAGLIARDI, 1989, p. 229).

Ressalta-se, no entanto, que o mesmo decreto que defendia a integração e a proteção indígena também legitimava a fundação de colônias agrícolas no interior do País. Portanto, para proteger e integrar o índio à cultura nacional, quanto para avançar na criação de colônias, se fazia necessária a *pacificação indígena*. É para essa pacificação, garantida pelo SPI, que surge a figura de Cândido Rondon²⁸, que já pertencera, no início da década de 1890, à Comissão Construtora da Linha Telegráfica de Cuiabá ao Araguaia, entendendo bem das políticas expansionistas de desenvolvimento do Brasil pré-industrializado. Ele sabia que para avançar em direção ao norte do Brasil era preciso pacificar os seus nativos.

O Estado tinha o interesse de avançar sobre as terras indígenas e usava o discurso oficial da pacificação e da proteção aos índios brasileiros (Cunha, 1992; e Murrieta; 2003)²⁹. Portanto, as ações de pacificação, promovidas pelo Estado, era para ampliar os projetos estatais sobre as vastas terras de uso milenar indígena.

worked together after September, 1908, to produce the Indian Service in 1910. “The single, indispensable element in the over all contribution to the creation of the “Serviço de Proteção aos Índios” was the enthusiastic and untiring labors of a relatively small number of Brazilians who not only recognized the need for such an agency but who discovered, in the new plan for aiding the Indians, a cause that excited and challenged them”. (STAUFLEER, 1955 apud GAGLIARDI, p. 22, 1989).

²⁸ Visitou Roraima e colocou os marcos (Na região Raposa Serra do Sol é possível encontrar os marcos demarcatórios) que deviam delimitar a área reservada aos índios e que os brancos não deviam ocupar, como narra uma das lideranças indígenas, Tuxaua Felismino, que desde jovem tinha trabalhado nas fazendas dos brancos na Amazônia (MONGIANO, 2011, p.28).

²⁹ Pensamento este citado por outros autores, como Murrieta (2003, p. 9) que descreve que “Para consolidar su poder, las elites criollas crean instituciones, leyes y políticas mediante las cuales mejoran sus privilegios y sus derechos frente a los indígenas, los cuales poco a poco se transforman en clases excluidas de la participación del poder. Los Ministerios de Agricultura y Tierras de esa época, son ejemplos de este tipo de instituciones mediante las cuales los criollos ganaban tierras y los indígenas perdían. Tradução: Para consolidar seu poder, as elites crioulas criam instituições, leis e políticas que melhoram seus direitos e privilégios frente aos indígenas, que gradualmente tornam-

Atrair e pacificar, conquistar terras sem destruir os ocupantes indígenas, obtendo, assim, a mão de obra necessária à execução dos ideais de Couto de Magalhães, de desbravamento e preparação das terras não colonizadas (para uma posterior ocupação definitiva por brancos), por meio de populações ‘aclimatadas’ aos trópicos. Realizar-se-ia o duplo movimento de conhecimento-apossamento dos espaços grafados como desconhecidos nos mapas da época, e a transformação do índio em trabalhador nacional. (CUNHA, 1992, p, 161).

Dessas ações de expansão para o oeste do Brasil, resultou uma vasta experiência de relacionamento com os povos indígenas, que foi aproveitada nos contatos com os indígenas do norte do Brasil, pelo Marechal Rondon.

Sua experiência mais fértil deu-se no relacionamento com os índios durante a construção da linha telegráfica de Mato Grosso-Amazonas, de 1907 a 1915, sendo criado, no período, o SPI. Por melhores intenções, no entanto, que pudessem permear as ações de Rondon, foi por meio dessas “ações pacificadoras” e com o lema *Morrer se preciso for, matar nunca*³⁰, mas não menos integralista, que o Estado conseguiu avançar sobre as terras indígenas e abrir caminhos para não indígenas se apropriarem dessas terras tradicionais.

Assim, chegaram os fazendeiros, negociantes, empresas que deram origem às vilas e cidades que se formaram às margens das estradas, fato que agilizou a dizimação de milhares de indígenas e aperfeiçoou a política de integração dos indígenas do norte do Brasil à sociedade não indígena, levando-os a se acomodarem em reservas.

Possivelmente, essa ação do poder estatal foi a mais marcante do período Republicano, “que foi o primeiro aparelho de poder governamentalizado instituído para gerir a relação entre os povos indígenas, distintos grupos sociais e demais aparelho do poder” (CUNHA, 1992, p.155).

Sob essa égide, a política do indigenismo, na República, continuava de integração do índio à sociedade não indígena, porém sob o manto da pacificação entre índios e o Estado.

se em classes excluídas da participação de poder. Os Ministérios da Agricultura e Terras daquela época são exemplos deste tipo de instituições, através das quais os crioulos ganharam terras e os povos indígenas perdiam.

³⁰ Lema já adotado por C. M. Rondon durante longos anos de permanência no sertão e à frente dos trabalhos de reconstrução da linha telegráfica de Cuiabá – Araguaia iniciada em 1893 e somente concluída em 1898 (GAGLIARDI, 1989).

Após várias mudanças de ministérios e diversos processos de desgastes, o SPI teve seu fim decretado pelo regime militar, especificamente pelo General Costa e Silva, em 05 de dezembro de 1967.

Com a criação da FUNAI, que foi gestada com base no Conselho Nacional de Proteção ao Índio e, para superar os impasses do já fracassado SPI, o poder público republicano manteve-se as mesmas políticas de assistência e integração dos indígenas à sociedade brasileira, por meio das políticas baseadas no modelo do Indigenismo.

Vale ressaltar que a política de assistência estava na contextura das políticas de Estado que pretendia, no período de 1964 a 1985, reformar a estrutura administrativa do Estado, com ampliação do sistema econômico e político para as regiões do interior do Brasil.

A atuação da FUNAI foi mantida em plena afinidade com outros aparelhos responsáveis por programar essas políticas, a saber: Conselho de Segurança Nacional (CSN), Programa de Integração Nacional (PIN), Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e Departamento Nacional de Produção Mineral (DNPM). É nesse contexto que as políticas do indigenismo foram alocadas para dentro do Plano de Defesa Nacional, construção de estradas, hidrelétricas e expansão de fazendas, bem como extração de minérios (CUNHA, 1992).

Desta forma, a política praticada pela FUNAI reafirmou a assimilação dos indígenas à sociedade não indígena já praticada pelo SPI, sendo que o instrumento jurídico utilizado pela FUNAI para amparar essas ações foi à publicação da Lei n.º 6.001/1973, ainda em vigor, denominada de Estatuto do Índio.

Em momentos mais recentes da história, ainda se encontram resquícios das políticas integracionistas em vigor, como é o caso do Estatuto do Índio, sob os efeitos da Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973, que dispõe sobre os Princípios e Definições dos povos indígenas. Em seu artigo primeiro, já se constata essa atitude, quando menciona que a Lei “regula a situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar a sua cultura e integrá-los, progressiva e harmonicamente, à comunhão nacional” (BRASIL, 1973, p. 1).

A diferença desta lei, para as demais passadas, está em qualificar os níveis de integração dos índios, como consta em seu artigo 4º, nos itens II e III que menciona e especifica os graus de integração:

II - Em vias de integração - Quando, em contato intermitente ou permanente com grupos estranhos, conservem menor ou maior parte das condições de sua vida nativa, mas aceitem algumas práticas e modos de existência comuns aos demais setores da comunhão nacional, da qual vai vez mais para o próprio sustento;

III - Integrados - Quando incorporados à comunhão nacional e reconhecidos no pleno exercício dos direitos civis, ainda que conservem usos, e tradições característicos da sua cultura. (BRASIL, 1973, p. 2).

A educação foi um dos principais instrumentos de políticas governamentais de integração do índio à sociedade nacional. É por seu intermédio que o Estado estabeleceu as instruções para o desaparecimento da língua indígena. A política de Estado baseado no indigenismo, na área de educação, é o instrumento que facilitava a ação de políticas integracionistas do Estado, como consta no artigo 50º, do Estatuto do Índio:

A educação do índio será 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, p. 8).

Na perspectiva do indigenismo, a integração dos indígenas era assumida como política de Estado para extinguir a cultura indígena por meio de sua integração ao Estado, e os documentos legais estatais não foram suficientes para garantir aos indígenas os seus direitos, pois após várias décadas de exploração da mão de obra indígena, da escravização e da exploração extrativista de suas terras, já não há em suas terras as riquezas de outrora, que lhes garantiam a sobrevivência e, em muitos povos, também, já não há a terra.

3.2 O MOVIMENTO INDIGENISTA

As políticas de indigenismo, promovidas pelo Estado brasileiro, ocorreram no sentido de promover o índio a uma categoria de não índio, já que a categoria índio era transitória e a consequência foi a extinção da maioria dos povos indígenas do Brasil. O movimento indigenista, nasce para se opor a política, denominada de indigenismo, e que era praticada pelo Estado para integrar os índios a cultura não indígena. O pensamento indigenista é um movimento político-ideológico, que proclama a libertação dos índios. Baseia-se no pensamento antagônico ao projeto

civilizatório do índio. O pensamento indigenista não acredita no desaparecimento físico e etnocultural dos indígenas.

Este movimento, com aspectos intelectualizados, caracteriza-se pela defesa e valorização das populações indígenas e por ter como agentes principais as organizações que se identificam com as causas indígenas e os próprios povos indígenas.

Não seria demasiado mencionar que o marco do pensamento indigenista se deu com o acontecimento histórico de intelectuais indigenistas, no primeiro Congresso Indigenista Interamericano, realizado no México, em 1940. Nesse congresso, os indígenas e não indígenas puderam discutir os princípios e metas que deveriam nortear as políticas indigenistas nos países do Continente Americano.

O encontro contou com a participação de diversas autoridades governamentais dos países americanos. Mas vários líderes indígenas convidados se mostraram reticentes e desconfiados e não compareceram nos primeiros dias. Tudo indicava que o evento fracassaria. Mas, compreendendo a importância do diálogo proposto, diversas lideranças indígenas resolveram aderir ao congresso, que teve entre suas resoluções a adoção da data comemorativa para toda a América. O enviado brasileiro foi o antropólogo Edgard Roquete Pinto (COURI, 1999, p.19).

No primeiro Congresso, também se deliberou pela criação do Instituto Indigenista Internacional, com sua sede no México e cuja finalidade era zelar pelos direitos indígenas na América. Assim, a política indigenista passa a denominar as ações políticas de Governo e Estado, que tivessem os povos indígenas como parte de sua respectiva nação.

No Brasil, Oliveira (1988) relata que, efetivamente, é possível apontar os meados da década de 1970³¹ como o período em que as lideranças indígenas começaram a ultrapassar as esferas de suas tribos para alcançar círculos mais abrangentes. Esse período, segundo o autor, foi o momento da constituição de novas lideranças e renovação de outras mais tradicionais, porém igualmente comprometidas com o novo horizonte que a elas se abriam, marcado pela ideia de organização política e por forte sentimento de fraternidade indígena.

³¹ É em meados dessa década, precisamente em abril de 1974, em Diamantina, Minas Gerais, que é realizada a primeira Assembleia dos Povos Indígenas do Brasil, sob o patrocínio do CIMI, mas independente do Estado.

Observa o autor que, em décadas anteriores, eram impensáveis tais organizações, pois muitos dos indígenas não se viam dentro de um conceito de índio já que, em suas línguas ancestrais, não tinha essa denominação de “Índio”.

Índio era uma palavra que expressava uma categoria instituída pelo colonizador e, contra a qual lutava posto ser ela amalgamadora (mistura de indivíduos) de suas identidades originais, destruídas em suas especificações no interior de uma categoria residual. Um termo inventado pelo colonizador (OLIVEIRA, 1988, p.20).

A recuperação do termo índio se daria, anota Oliveira (1988), na contextura do movimento indigenista, quando ele passa a designar uma nova categoria cuja prática de uma política indígena era atender a sobrevivência dos povos indígenas.

A década de 1970 favorece o aparecimento significativo do movimento indigenista e, nas décadas seguintes, percebe-se que uma parte significativa das organizações indígenas e suas lideranças estarão envolvidas na sua organização, na participação e formulação dos direitos indigenistas. Esses movimentos indigenistas se somam a outros que começaram a florescer com maior vigor no Brasil e na América Latina, como descreve Becker (2010):

Se tais conflitos de valores se materializaram em intensas disputas por terras e territórios entre 1965-1985, hoje, eles configuram diferentes projetos para o desenvolvimento regional. A década de 1980 foi perdida em termos econômicos na América Latina, mas não o foi em termos sociais. A sociedade civil se organizou como nunca antes verificado, e os diferentes segmentos sociais passaram a demandar uma política capaz de dinamizar a região. Projetos alternativos surgiram, constituindo embriões de novas territorialidades. Os conflitos das décadas de 1970 e 1980 se transfiguraram, hoje, em diferentes projetos de desenvolvimento, cuja demanda se efetua sob formas diversas, pacíficas ou não. (BECKER, 2010, p.21).

Esse mesmo autor ressalta que, outros fatores contribuíram para o fortalecimento do movimento indigenista. Um destes fatores está relacionado à Instituição da Igreja Católica (ou parte dela). Setores de dentro da Igreja mostraram sua parte efetivamente defensora dos direitos indígenas e de outros movimentos sociais. Não era todo o corpo da Igreja, mas setores que, inspirados em documentos da própria igreja, que defendia o atendimento preferencial aos pobres. Foi com a opção preferencial pelos pobres que surgem de dentro da Igreja, órgão ligado a CNBB, o Conselho Indígena Missionário (CIMI) “que, colocando-se contra o Estado

autoritário vigente, introduziu um novo estilo de tratar a questão indígena” (OLIVEIRA, 1988, p. 25).

O CIMI, corrobora o autor, “passou a proporcionar encontros entre lideranças indígenas, inicialmente regionais, que se tornaram conhecidos como “Assembleias Indígenas” e se espalharam em todo o país” (OLIVEIRA, 1988, p. 25).

Isso ficaria patente na mobilização das lideranças indígenas feitas pela Igreja Católica - a partir dos anos 1970 - como bem ilustram as assembleias indígenas, sistematicamente registradas no jornal *Porantim* e o *Boletim do CIMI* (OLIVEIRA, 1988, p.26).

De 1974 a 1980, 15 dessas assembleias tiveram lugar em distintas partes do País, mobilizando, regional ou nacionalmente centenas de lideranças locais, distribuídas em quase todos os Estados da Federação (OLIVEIRA, 1988, p.20).

Portanto, no Movimento Indigenista, os índios já buscam constituir suas características de relação com a sociedade não indígena e se fortalecer em suas organizações. Esses movimentos buscam a interação com outros segmentos e que, também como eles, têm aumentado sua participação na formulação e execução de políticas indigenistas, antes atribuídas exclusivamente ao Estado.

O movimento indígena, embora não conte com a mesma atenção que foi dada aos demais pelos estudiosos dos ‘movimentos sociais’ no Brasil, possui uma inegável realidade e uma importância irrecusável para a compreensão das mudanças havidas nas instancias indígenas e indigenistas. “Porém, um movimento social com feições muito próprias”. (OLIVEIRA, 1988, p. 27).

Muitas das reivindicações debatidas pelos movimentos indígenas, nas décadas de 1970 e 1980, transformaram-se em direitos constitucionais, na Constituição Federal de 1988.

Essas reivindicações, dentre outras, exigiam profunda mudança na FUNAI, como proteção dos territórios tribais contra invasores, e que o Estado não mais protelasse as demarcações das terras indígenas. Exigia que os próprios índios fossem preparados para serem os agentes de saúde e da educação das comunidades indígenas, em razão do maior compromisso que possuíam para com elas. Os movimentos indigenistas assinalavam também a necessidade de que os programas de educação fossem realizados pelos próprios índios, com material

didático que se reportasse sobre suas comunidades e a necessidade de implantar o ensino bilíngue nas populações indígenas.

O movimento indigenista atuou, juntamente com outras entidades da sociedade civil, junto ao Congresso Nacional, na Constituinte em 1986 - atuação esta que culminou com a aprovação do Título VIII, Da Ordem Social, Capítulo VIII Dos índios, da Constituição Federal (BRASIL, 1990).

No Estado de Roraima, os temas Constituinte e política partidária foram debatidos na Assembleia dos líderes indígenas, realizada no Surumu, em janeiro de 1986 e 1987.

O movimento indigenista também atuou no campo da política eleitoral. Oliveira (1988) destaca que o movimento elaborou a sua plataforma eleitoral e, com ela, lançou seus candidatos ao Congresso Constituinte. Foram

[...] cinco inscritos na legenda do Partido dos Trabalhadores (PT), três pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT) e um pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), dentre destes dois candidatos eram do estado de Roraima (um Yanomamy e o outro Macuxi) (OLIVEIRA, 1988, p. 30)

Nada menos do que nove candidatos índios foram lançados com o apoio da União das Nações Unidas (UNI).³²

Este fato, mesmo sem nenhum índio eleito, foi significativo, pois a campanha eleitoral demonstrou, fartamente, a politização da identidade indígena, tornando a categoria índio uma bandeira de aglutinação dos vários povos indígenas, tanto quanto de mobilização de eleitores não índios, tocados pelas teses e postulações apresentadas pelo movimento indigenista (OLIVEIRA, 1988, p. 30).

Desta feita, como síntese deste movimento indigenista, pode-se destacar o que foi descrito por Henry Favre:

Primeiro, os povos indígenas tentam recuperar o universo índio, mas não para colocá-lo em museus ou reservas, como se fosse um legado do passado ou uma relíquia anacrônica, mas para integrá-la ao mundo moderno. Em seguida, tentam reconhecer algo de si mesmos nesse universo e descobrir o

³² Como fruto desse movimento, foi criado em junho de 1980, a “União das Nações Unidas”. Foi criada durante o encontro de líderes indígenas realizado na cidade de Campo Grande, no Mato Grosso do Sul, sendo discutida na décima quarta Assembleia reunida em Brasília nos últimos dias do mesmo mês, e rediscutida em uma espécie de prolongamento da mesma Assembleia em princípios do mês seguinte em Manaus, por ocasião da visita do Papa João Paulo II àquela cidade. Logo após o período de criação, a entidade passou a adotar definitivamente a sigla UNI. A partir de aí começa a articular as lideranças indígenas mais representativas daqueles grupos indígenas que se vieram destacando como os mais aguerridos na defesa de seus direitos. (OLIVEIRA, 1988, p. 36).

aspecto que com que se identifiquem completamente. Finalmente, após ter recuperado e reconhecido como uma parte essencial de si mesmo se esforça em restituir o seu esplendor (FAVRE, 1998, p.9).

O movimento indigenista favoreceu a organização dos povos indígenas, de forma que eles próprios assumissem suas representatividades.

A democratização do Estado brasileiro, durante a segunda metade da década de 1980, permitiu e incentivou a ampla discussão da chamada Questão Indígena pela sociedade civil e pelos próprios índios, que começaram a se conscientizar e a se organizar politicamente, num processo de participação crescente nos assuntos de seus interesses.

3.3 A ORGANIZAÇÃO INDÍGENA E SUAS ESTRATÉGIAS DE ATUAÇÃO NO AVANÇO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO INDÍGENA

Nessa reação dos indígenas ao Estado, percebe-se que eles pagaram com vidas o modelo de integração praticado. Este levou à dizimação de muitos povos indígenas no Brasil. Os indígenas reagiram ao modelo integrador, no primeiro momento, por meio de movimentos indigenistas que os apoiavam. Os indígenas, no entanto, também não se restringiram somente à atitude de serem representados por não indígenas diante do Estado, como fora o movimento indigenista. Os povos indígenas aproveitam da preparação que lhes foi atribuída, pela convivência com agentes dos movimentos indigenista, e começaram a se organizar e serem protagonistas de suas próprias lutas em prol de sua sobrevivência físico-cultural, diante do Estado.

Desta forma, os indígenas se organizaram e passaram a serem seus legítimos representantes, e de seus povos, mediante as organizações indígenas. Após estudos dos movimentos indígenas, e de seus avanços nas políticas públicas, se percebe a importância dessas organizações e a interação praticada por eles com o Estado, para as conquistas das políticas públicas indígenas, principalmente a educação. Com base nessas organizações, os indígenas passaram a interagir diretamente com as demais instituições estatais e privadas e a traçar estratégias de atuação que lhes pudessem garantir políticas públicas que a eles favorecessem.

Para manter suas culturas e histórias, as organizações já não defendem o isolamento cultural de seus povos, depois dos contatos com os não-indígenas. Para

mantê-las, os indígenas praticam interação com o Estado com suporte no diálogo cultural e valorização dos aspectos histórico e cultural de cada povo.

Na reação organizada e intencional dos indígenas, eles mantiveram interações com entidades públicas e privadas. Essa atitude foi bastante significativa nos diversos momentos das organizações indígenas. Um dos movimentos não governamentais a ajudar as organizações indígenas a atuar, com base nessa forma de interação, estava sob a influência de um setor da Igreja Católica que desenvolvia atividades religiosas com os indígenas no Brasil e no Estado de Roraima.

Em Roraima, isso foi feito por meio da educação praticada na escola de Surumu,³³ que foi redimensionada para esse fim, pois anteriormente era usada nos mesmo moldes de educação integracionista praticada pelo Estado.

O início do trabalho de politização dos índios pela Igreja Católica, de cunho libertador e a contribuição de voluntários de organizações não governamentais, data de 1968. As primeiras tentativas ocorreram através de instruções religiosas realizadas na missão Surumu. Ao término dos cursos, os índios se reuniam e discutiam os problemas enfrentados nas malocas. (...). No ano de 1977, essas reuniões ganharam uma nova metodologia. Além das discussões dos problemas, pelas lideranças indígenas, eram formuladas sugestões para resolução ou encaminhamentos das questões que os afligiam (LIMA, 1996, p.163).

Os indígenas, no entanto, só conseguiram avançar nas iniciativas de políticas públicas, quando houve a intensa participação dos índios e por meio de um processo longo, intenso e conflituoso entre Estado e índios.

Nessa interação, houve mudanças nas culturas indígenas e não indígenas, ou seja, os sujeitos envolvidos reconstituem características culturais que, muitas das vezes, não são inerentes às suas culturas tradicionais.

Nessa perspectiva, mesmo aparecendo elementos com características não indígenas em suas comunidades - como é o caso da instituição escolar - os índios não deixaram de ser índios. A instituição escolar, mesmo não sendo um símbolo indígena, passou a ser defendida por eles como um dos instrumentos indispensáveis para a continuidade de sua sobrevivência cultural.

³³ Para sustentar a ação evangelizadora, os Beneditinos fundaram na região do Surumu, em 1911 e 1912, uma missão. Cabe ressaltar que tal empreendimento se colocou sob a diretriz dos padres missionários da Consolata, que substituíram, em 1948, os padres Beneditinos. Em 1967, tendo em Boa Vista, atual capital do Estado de Roraima, a carência de professores, a escola-internato do Surumu, Padre José de Anchieta, foi reestruturada e transformada num centro de formação de professores, visando suprir a demanda apresentada. Dos índios que ali estudaram, mais de 70 % trabalhavam nas escolas. (LIMA, 1996b, p.161).

Essa constatação é de suma importância, pois a instituição escolar, desde uma política baseada no indigenismo, tinha como objetivo aculturar o índio por uma educação para o índio (grifo nosso), ou seja, mediante a educação, integrá-lo à sociedade. “O sistema de ensino teria como função inculcar hábitos, tendo em vista internalizar valores simbólicos dominantes capazes de perpetuar-se após a interrupção da ação pedagógica” (BORDIEU e PASSERON, 1975, p. 96). E, em um processo revolucionário de interação, os índios veem, neste instrumento de extinção das etnias, um instrumento de libertação do seu povo.

É por meio da interação, da cultura milenar indígena com as características contemporâneas do Estado moderno, que houve a defesa da escola pelos indígenas, pois percebem que esta escola poderá ser um instrumento que pode ajudá-los na transmissão de seus valores culturais, mas a defendem baseada em uma concepção de escola indígena. Ou seja, não é a escola que o Estado usava para integrar os índios, nem a forma tradicional, baseada na oralidade, que os indígenas usavam para repassar os seus ensinamentos, mas é uma escola que privilegia elementos culturais de ambas.

Isso é possível em virtude da interação estabelecida pelas culturas diferentes. As organizações indígenas passam a se utilizar de uma interação com a cultura não indígena, com base no diálogo e na valorização do processo histórico e cultural, para avançar nas políticas públicas que a eles favoreçam.

O interacionismo, baseado no enfoque histórico-cultural, é uma teoria que defende o desenvolvimento humano como algo complexo, que tem origem nas condições e na organização sociocultural, influenciando o sujeito e nele se reproduz amparado do acúmulo de experiências individuais, ou seja, o desenvolvimento humano ocorre com origem nas vivências interacionais do sujeito, se influenciando e sendo influenciado pelo meio sociocultural em que está inserido.

Vygotsky também atribui à história um papel central em seu sistema psicológico, já que para ele os processos mentais superiores são o resultado da interiorização dos meios culturais reguladores do comportamento humano. Considerando que tais atividades socialmente organizadas mudam através do tempo e do espaço, torna-se difícil manter a crença de que atividades superiores apresentem características idênticas em culturas diferentes. (MOLL, 1996, p. 59).

Quando os indígenas reivindicam a política de educação indígena, é por que estão tendo a clareza de que, para continuar a sobrevivência físico-cultural,

necessitam entender, decodificar os signos de uma cultura não indígena. A escola é um dos espaços institucionalizados que os ajudará a repassar seus conhecimentos ancestrais e entender os conceitos das culturas não indígenas. A relação dos indígenas com a cultura não indígena não é direta, mas mediada. Nessas culturas estão os signos de cada uma e só haverá a interação se houver a reconstituição dos signos. Do contrário, haverá a sobreposição de uma cultura sobre a outra, o que levará à extinção de uma delas.

Na sociogênese, a atividade humana é um conceito-chave, é um componente indispensável e parte inerente da mediação. É o que permite estabelecer a interação do vínculo recíproco do homem com o mundo natural, com os outros indivíduos e mediados pelos signos. Esse vínculo pode estabelecer, precisamente, em virtude da atividade humana, o caráter ativo da vida social dos homens, logo, “*la actividad humana es la forma específica de existência del hombre como ser social*”. (SERPA, 1996, p. 5). A atividade humana é parte indispensável para a pessoa transformar, e ser transformada, amparada da interação entre pessoas com o meio. Portanto a atividade humana é parte inerente da mediação.

La actividad humana trae consigo la transformación del mundo material para convertirlo en mundo social, en mundo apto para la existencia social de los hombres... Ella es, ante todo, una actividad esencialmente práctica, objetiva, que persigue y logra cambiar la realidad existente fuera e independiente de nuestra consciencia en mundo social, en mundo fuera e independiente de nuestra consciencia. (SERPA, 1996, p. 5).³⁴

Assinala Serpa (1996), no entanto, que, para transformar materialmente essa realidade e também para transformar-se a si mesmo, o homem necessita possuir determinada representação - signos.

La actividad humana se caracteriza por ir creando el esquema de interacción con cada objeto en la medida en que se va adecuando nuestra forma de actividad con los propios esquemas o formas de existencia y desarrollo de cualquier objeto (SERPA, 1996, p.9).³⁵

³⁴ Tradução: A atividade humana traz consigo a transformação do mundo material para convertê-lo no mundo social, apropriado para a existência social dos homens em todo o mundo... Ela é, em primeiro lugar, um objetivo de atividade essencialmente prática, que persegue e consegue mudar a realidade existente fora e independente da nossa consciência no mundo social, do mundo exterior e independente da nossa consciência. (SERPA, 1996, p.9).

³⁵ Tradução: A atividade humana caracteriza-se por criar o esquema de interação com cada objeto, como ele está se adaptando a nossa forma de atividade com o próprio esquema ou formas de existência e desenvolvimento de qualquer objeto. (SERPA, 1996, p.9).

É para os indígenas, ou outras culturas, como estudou (Vygotsky, 1931) nas sociedades primitivas, que os signos têm o valor incomensurável, pois é na própria fala (oralidade da linguagem) que se estabelece a principal forma de representação social.

As culturas são sistemas cujas partes independentes são determinadas pelo todo que as organiza. Se elas passam a ser usadas, por sua vez, como signos em um sistema multiétnico, elas, além de serem totalidades, se tornam também partes de um novo, de um meta-sistema, que passa a organizá-las e a conferir-lhes, portanto, suas posições e significados. [...] A posição das populações indígenas dependerá de suas próprias escolhas, de políticas gerais do Brasil e até da comunidade internacional. (CUNHA, 1995, p. 131).

É no plano genético da sociogênese que se estabelece a interação dos indígenas com a cultura não indígena. Nesta abordagem, o mais importante a destacar é o fato de que vários povos indígenas não desapareceram física e culturalmente, como previa o Estado, que defendia a integração, por considerar 'ser índio' como um estágio temporário, cujo processo civilizatório levaria à extinção do seu *modus vivendi*. Neste plano genético da sociogênese as culturas indígenas e não indígenas se interagem e são capazes de reinventar-se.

É por meio das interações com outras organizações não indígenas, que os indígenas vão reconstruir, sob um aspecto psicológico, os signos e instrumentos de uma organização cultural não indígena, mas que é decisiva para a sua sobrevivência, sem anular a condição de serem índios.

A cultura dos grupos indígenas, como a nossa, é dinâmica, assimila certos elementos culturais da sociedade envolvente, dando-lhes novos significados, e rechaça outros [...]. É importante salientar que este processo se dá de forma diferenciada em cada grupo indígena específico (THOMAZ, 1995, p.438).

Mediante essa interação, uma das primeiras atitudes dos indígenas para estabelecer uma relação com o Estado é a adequação de seu *modus vivendi*.

Os sistemas étnicos são conformações sociais submetidas ao processo histórico, cujas bases socioculturais, condições de reprodução e formas de vinculação política sofrem constantes modificações; estes três planos relacionados e em permanente transformação são pontos de partida fundamental para a compreensão da problemática étnica e, ao mesmo tempo, para avaliar a força histórica que contém. (POLANCO, 1985 apud FÁVERO; IRELAND, 2007, p. 378).

O esquema ancestral de seu *modus vivendi*, e de organização, já não lhes era suficiente diante da estrutura do Estado moderno. Por esse prisma, os próprios indígenas, ante os novos desafios, e para superar seus problemas, percebem a necessidade de reconstituir sua organização (ANEXOS O a Q), contudo diferente da forma tradicional. Partem do princípio de que é preciso uma organização que esteja mais próxima da forma de organização institucional, exigidos pelo Estado de Direito, e que fosse capaz de dar continuidade às suas especificidades indígenas.

Esse novo signo, no entanto, não faz desaparecer totalmente a sua ideia de organização tradicional. A nova forma de organização é uma necessidade perante as organizações institucionais do Estado Moderno e, sobre a qual os indígenas necessitam se reconstruírem culturalmente a fim de manter em sua sobrevivência física e étnico-cultural.

O movimento indígena, entendido como ações organizadas para a resolução dos problemas causados pelo contato com a sociedade não índia, sempre existiu, embora sobre diferentes formas. A partir dos anos 80, novos processos e formas organizativas surgiram para fazer frente aos problemas concretos das comunidades e povos indígenas. [...] A forma de estruturar o movimento indígena em organizações é um dado novo no processo de luta e resistência dos povos indígenas contra a colonização, que se processa desde o século XVI até hoje. Esta forma tem sido resultado das relações interétnicas entre os povos indígenas e os diversos segmentos da sociedade não-índia no contexto do estado brasileiro. (AZEVEDO; ORTOLAM, 1992, p. 7).

Conforme se constata nos documentos analisados nesta tese, e na observação direta estabelecida pelo acompanhamento às organizações indígenas de Roraima, estes se reúnem entre os líderes de todas as comunidades, em grandes eventos chamados de Assembleia³⁶, e estabelecem as ações a serem encaminhadas e aprovadas mediante votação. Em uma das primeiras assembleias - antes eram chamadas de reunião - em 1987, O CIR aprovava suas finalidades e importância para os povos indígenas (ANEXOS P).

Esse evento macro é articulado pelo próprio CIR, que teve suas primeiras funções definidas na Assembleia de 1987, bem como as funções dos conselhos

³⁶ Essas assembleias são organizadas todos os anos pela organização indígena conhecida como Conselho Indígena de Roraima – CIR-RR. Desde a década de 1970, atuam para organizar os indígenas em torno de uma instituição jurídica, que os indígenas consideraram importante para fazer frente à organização do Estado para garantir as políticas públicas que favorecem. As primeiras assembleias foram organizadas no Surumu. Em seguida, passaram a ser feitas em outras malocas. Posteriormente, a maloca de Maturuca tornou-se a sede oficial das assembleias.

regionais, quando o Estado de Roraima era Território Federal de Roraima, em razão do que se chamava de Conselho do Território Indígena de Roraima (CINTER). As decisões das assembleias são debatidas nas comunidades indígenas nos conselhos regionais, que são os elos entre as comunidades e o CIR.

Conforme documento analisado, o Conselho Regional (ANEXOS P e Q) é a organização que faz a intermediação das decisões tomadas nas grandes assembleias, com os *Tuxauas*, líderes das diversas comunidades que estão dentro da região. Essas foram às primeiras funções desses conselhos e a dinâmica de organização foi facilitada pelo fato de que nas comunidades ainda se mantêm, em grande medida, a forma tradicional de organização indígena, o que facilitou para que todas as comunidades pudessem contribuir na operacionalização das decisões tomadas nas grandes assembleias.

Lima (1996 p. 164) destaca que a organização do atual CIR começou a se esboçar como um movimento indígena organizado, em 1983, deliberando pela formação de “Conselhos Comunitários” em cada região, formados por *Tuxauas* das respectivas áreas, cujas metas a serem atingidas foram esboçadas em quatro temas.

- Trabalhar mais unidos, dedicando-se ao povo, dirigindo e orientando. Cumprir os nossos deveres incentivando os companheiros a fazerem o mesmo.
- Participar da vida comunitária, organizando-a e levar o controle com boas maneiras, sem imposições.
- Educar as nossas crianças, segundo nossos costumes e tradições, antes de tudo a língua que todos devemos aprender e falar.
- Fazer roças para unir mais o pessoal, organizando melhor o trabalho e deixando de lado as bebidas alcoólicas.

Essa forma de organização permitiu ao CIR constituir-se como a maior organização indígena não governamental de Roraima, ter o reconhecimento dos próprios indígenas e lideranças de outras organizações, como relata o indígena Yanomamy, Davi Kopenawa (ANEXO Q), e ser o principal elo aglutinador das várias etnias indígenas, bem como o instrumento político principal de mediação dos povos indígenas com o Estado.

O CIR tornou-se referência para outros povos indígenas no Brasil e tem o reconhecimento internacional.

As organizações indígenas desempenham o papel de interlocutoras das comunidades junto ao Estado e à Sociedade Civil, papel este que, antes dos anos 70, era assumido por certos profissionais (antropólogos, indigenistas, jornalistas, etc.) e entidades que apoiavam a luta indígena. (AZEVEDO; ORTOLAM, 1992, p. 7).

Com essa forma de organização, os indígenas conseguem estabelecer interações com o Estado de forma a lhes garantir as reivindicações como políticas públicas. Nesse sentido, dois aspectos são importantes no processo interacional das organizações indígenas com o Estado. O primeiro refere-se à participação política do CIR e de outras entidades indígenas nacionais na elaboração da Constituição de 1988, por meio da Constituinte. Essa participação propiciou aos indígenas as garantias de seus direitos na Constituição. Nessa abordagem interacional, com a redemocratização do País e a organização indígena, foi possível estabelecer artigos constitucionais que iriam garantir e propiciar aos indígenas amparos em suas políticas públicas.

Outro aspecto desses processos de interação é a conquista, pelo CIR, da demarcação e homologação da área única da Terra Indígena Raposa Serra do Sol. A luta pela terra (ANEXOS O e P) se estabeleceu como a principal política indígena coordenada pelo CIR, sendo uma como condição para a sobrevivência física e etnocultural dos povos indígenas de Roraima: ou seja, o que era apenas reivindicação passou a ser Direito Constitucional.

Não pode haver autodeterminação sem alguma forma de representação política dos índios a nível local e nacional, isto é, sem que a política indígena não busque influenciar a política indigenista através de canais propriamente políticos (VIVEIROS DE CASTRO, 1983, p. 238).

A fim de ilustrar melhor o processo de interação dos índios, com outras culturas não indígenas, além da educação, destaca-se o exemplo dos aspectos econômicos e que muito tem influenciado os indígenas de Roraima. No aspecto tradicional, eles não tinham preocupações com excedentes. Porém, como condição para sobreviver em uma nova realidade cultural, e sem perder suas tradições culturais, os indígenas internalizam e reelaboram internamente os signos das concepções econômicas da modernização cultural imposta pela modernização.

Na perspectiva econômica, um dos signos reconstruídos pelos indígenas, é a criação de gado-projeto do gado (ANEXO R). Essas atividades não eram praticadas pelos indígenas e que ainda não tinham esse signo constituído, pois o sistema não era da cultura dos indígenas, até então. Para isso, através de suas organizações, passam a desenvolver diversas ações de interação com as culturas diferentes e não indígenas voltadas para esse fim.

Para dominarem a arte da criação do gado, os índios começam como cuidadores e vaqueiros nas grandes fazendas. É nesse processo de interação que se constroem novos signos, necessários para manejá-los e tornarem-se produtores de gado, até então incomum à sua cultura ancestral.

No procedimento de aquisição do gado, os indígenas buscam apoio de Organismos Não Governamentais, como é o caso de setores da Igreja Católica de Roraima, que através do projeto uma vaca para o índio (MONGIANO, 2010), da Diocese de Roraima, distribuiu aos indígenas de três malocas, em média, trinta vacas e 2 (dois) touros. O principal objetivo do projeto era a reprodução e não o consumo. Após um ano, o desafio era distribuir cinquenta vacas e dois touros para outras malocas, (MONGIANO, 2010).

Isso era possível se a criação do gado seguisse a forma de criação coletiva da comunidade, já que os índios tinham uma organização tradicional voltada para as características comunitária.

Depois de cinco anos, cada comunidade - maloca - devia repassar cinquenta e duas cabeças de gado (cinquenta fêmeas e dois machos) à outra maloca, e assim por diante. Alguns índios mostravam muita habilidade, pois já tinham trabalhado nas fazendas dos fazendeiros como vaqueiros (MONGIANO, 2010).

A criação do gado passou a ser uma estratégia das lideranças indígenas, não somente para melhorar a alimentação, incrementar a autonomia econômica e criar a união das comunidades, mas também como estratégia política para a ocupação da terra.

Isto se deu em virtude dos grandes fundiários locais - os fazendeiros - que diziam “Quem não tem gado não precisa de terra” e “uma terra sem gado é uma terra que não tem dono”. (MONGIANO, 2010, p. 52).

Como resultado desse processo interacional, com outras culturas não indígenas, percebe-se atualmente um redimensionamento das culturas indígenas

em Roraima, tanto no aspecto econômico, como social, demonstrado pelos dados oficiais em relação no crescimento à criação de gado.

Nesse sentido, no ano de 2010, no mês de novembro, na Região Terra Indígena Raposa Serra do Sol, foi realizada uma vacinação oficial (MAPA/ADERR/FUNAI) contra febre aftosa. Juntamente com a vacinação, foi realizado o cadastramento georreferenciado de propriedades e levantamento dos rebanhos de animais nas terras indígenas, principalmente bovídeos, e totalizados 40.516 animais vacinados, que representam 85% do total de cabeças variadas.

4 O EMPODERAMENTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INDÍGENA

A exemplo deste projeto do gado, os indígenas priorizaram, também, a educação formal. A escola institucionalizada não era da cultura indígena e muitos a rejeitavam, como se constata pelo depoimento de um velho líder indígena *Taurépag*, *Tuxáua* Mário Flores Macário:

Não permito escolas na minha maloca. Eu mesmo posso educar meus filhos [...] 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... Eu estou vendo que as crianças que estão indo na escola estão ficando mal-educadas. Só querem bater bola e bater nos outros. (FRANCHETO, 2008, p.33).

Ante as características institucionais do Estado, porém, estes se encontram na iminência de adequá-la à sua realidade cultural, conforme consta no trabalho dissertativo de Lima (1996a).

A posição dos líderes indígenas, através do processo de conscientização e organização, alertou o fato de que a atual prática educativa não refletia o interesse da preservação da cultura indígena, e que ela agia de forma contrária à luta em defesa dos seus direitos. Mas, o Conselho comunitário de Malacacheta priorizou a redução de efetivos da escola alegando que esta deveria ser o centro de formação endereço e envolver todos os membros da Comunidade e ações prioritárias a empreender, tais como: educação bilíngue (língua portuguesa e língua *Wapichana*), o específico pedagógico de formação para esta região e o desenvolvimento do ensino de tarefas produtivas. Com esta política de redimensionamento da escola passou a ser discutido com a Comunidade. A escola prepara o seu objetivo, dos interesses da Comunidade. Tanto a escola e a Comunidade são inter-relacionadas a fim de superar suas dificuldades dentro das características de cada uma (LIMA, 1996a, p. 3, tradução nossa).

Percebe-se, nessa interação com a cultura não indígena, que a escola, não sendo da tradição indígena, passa a ser um dos instrumentos prioritários dos indígenas para que se possa continuar a transmissão de valores que, anteriormente, era feita na base da oralidade.

Todas as culturas conhecidas do homem elaboraram um potencial básico de linguagem e de uso de instrumentos, mas nem todas as culturas desenvolveram as formas de atividades às quais nos referimos como escolarização formal ou as formas de mediação às quais denominamos alfabetização e numeração (MOLL, 1996, p. 89).

Ao priorizar a educação (ANEXOS J, O, P e Q), os indígenas primam por uma concepção educacional que deve partir do contexto indígena, mas sem se

resumir somente a este. A escola indígena não se resume somente aos saberes indígenas, mas parte deles para ampliar sua experiência cultural, o que é possível em virtude da interação.

Os indígenas de Roraima foram buscar na educação o seu principal elo de comunicação com o Estado nacional. Até então, os indígenas não eram ouvidos sobre a sua concepção de escola. Coube-lhes a iniciativa de fazer uma escola diferente da que era praticada. Sabiamente, os indígenas encontram, no mesmo instrumento que destruía sua cultura, as opções que podem ser usadas para ajudar na sua evolução. Se a escola foi um dos principais instrumentos dos colonizadores, que operaram mudanças significativas nos povos indígenas, então esta pode ser usada para manter os valores indígenas, desde que seja garantida pelo Estado e praticada com suporte de uma concepção indígena, como corrobora Franchetto (2008, p.31) “pouco se tem refletido sobre este tema no âmbito da história dos povos indígenas no Brasil e pouco se tem ouvido o que os índios dizem e contam sobre ele”.

A educação indígena, como política pública foi o primeiro instrumento a ser priorizado nas políticas públicas indígenas, pois creem os indígenas que “*la felicidad general de un Pueblo descansa en la independência individual de sus habitantes*”. (MARTÍ, 1961, p.39).

Os líderes indígenas priorizaram a Educação Indígena como um dos pilares para o fortalecimento de seu povo e colocaram esse tema como recorrente em suas assembleias.

A preocupação dos indígenas em situar a educação como uma das principais questões está no fato de esta ser o principal instrumento de aculturação indígena, pois, por intermédio dela, impõe-se o domínio de uma língua única para integrar os índios à sociedade não indígenas.

A perspectiva de impor aos índios o uso da língua portuguesa, no entanto, tinha um objetivo bem claro neste período: buscava transformá-los em vassallos iguais aos demais colonos. Isto se fazia necessário num momento no qual foram intensificados os conflitos territoriais entre Portugal e Espanha, acarretando a necessidade de o Rei de Portugal possuir um contingente populacional suficiente para habitar as suas fronteiras, garantindo assim a permanência dos seus domínios. (FRÜHAUF, 2007, p.23).

Desta feita, de dentro do CIR, em razão de seu amadurecimento, surgem outras organizações voltadas para a articulação de setores específicos e de acordo

com as demandas que surgiram como fruto da relação com o Estado. Dentre as organizações, estão a Organização das Mulheres Indígenas (OMIR) e a Organização dos Professores Indígenas (OPIR).

Com a orientação de seus líderes, os poucos professores indígenas existentes, no final da década de 1980 começaram a reivindicar do Estado a elaboração e a construção curricular de uma escola indígena. Mediante esse desafio, começou a organização dos professores indígenas na região Norte do Brasil e, nessa conjectura, a Organização dos Professores Indígenas no Estado de Roraima foi significativa, pois nesse Estado já havia manifestação de alguns líderes indígenas que buscavam redimensionar o papel da escola de maneira organizada na década de 1980 (Dia “D”). Bruna Franchetto, linguista que atuou em Roraima como pesquisadora, nessa década, já destacara a predisposição dos indígenas em defesa da autonomia da Escola Indígena:

um pequeno grupo de *Macuxi* e *Wapichana* procurava há alguns anos um caminho próprio para a revitalização de suas línguas, com a consciência nítida do seu processo de aniquilamento; a sua introdução na escola, aproveitando estrategicamente as brechas abertas pela “moda” da educação bilíngüe, poderia ter uma milagrosa função de resgate [...] 2008)... Entre os *Macuxi* e os *Wapichana* 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. Ao mesmo tempo, falava-se dos valores da identidade étnica, emblematizados pela alteridade ou pela diversidade linguística, em um discurso que, embora nascido sob as asas dos missionários católicos, estava tomando rumos autônomos. Tratava-se de um grupo de lideranças políticas, no qual os mais jovens, todos egressos dos centros de formação da Diocese, apoiados na experiência e na sabedoria de alguns velhos líderes, procuravam experimentar métodos e soluções independentes das ortodoxias missionárias e oficiais. (FRANCHETTO, 2008, p. 33).

Dessas iniciativas dos indígenas de Roraima e, de outras da região Norte do Brasil, aconteceu o I Encontro dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima, realizado em Manaus, de 13 a 18 de maio de 1988 (ANEXO S). Desse encontro participaram 41 professores, que representavam os povos *Ticuna*, *Sateré-Maué*, *Macuxi*, *Wapixana*, *Kokama*, *Marubo*, *Kambeba*, *Mayoruna*, *Baniwa*, *Tukano*, *Pira-Tapuia* e *Munduruku*. Foi um encontro de grande importância para a história da organização dos professores indígenas do Estado de Roraima, desencadeando uma série de outros que foram acontecendo na própria região Norte e em outros estados do Brasil (CIMI, 1992).

Dentre os assuntos mais importantes do Encontro foram: frente à educação tradicional dos índios, para que serve a escola atual? Que tipo de escola queremos? O que fazer para chegar lá? (CIMI,1992).

O II Encontro dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima aconteceu em julho de 1989. Participaram 31 professores vindos dos povos *Ticuna, Kokama, Kambeba, Macuxi, Mayoruna, Wapixana, Sateré-Maué, Tariano, Desana, Baniwa, Tukano e Manxineri*. Desse encontro, saiu um documento no qual os participantes definiram que a Escola Indígena ideal deve ser voltada para a cultura de cada povo, respeitando o costume, tradições, línguas e crenças dos povos indígenas. Um dos momentos mais importantes do II Encontro foi o debate sobre as organizações indígenas e a educação, com representantes de várias organizações regionais.

Nesse encontro, os índios criaram uma Comissão que ficou responsável pelos encaminhamentos necessários à preparação do III Encontro, e que daria origem à Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima (COPIAR) (CIMI 1992).

Essa Comissão organizou o III Encontro dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima, que se realizou de 19 a 22 de julho de 1990, na cidade de Manaus. Do encontro, participaram dois índios *Yanomami* que alertaram para o fato de os garimpeiros estarem invadindo suas terras. Uma das deliberações do Encontro foi a transformação da comissão provisória em comissão permanente denominada de COPIAR.³⁷

O IV Encontro dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima foi organizado pela COPIAR, tendo à frente os professores indígenas *Gersen (Baniwa), Nino (Tikuna), Álvaro (Sateré- Maué) e Enilton André (Wapixana)*, no período de 12 a 16 de julho de 1991. Participaram 43 professores indígenas representantes dos povos *Mura, Kokama, Mayoruna, Miranha, Tikuna, Kambeba, Pira-Tappuia, Makuxi, Wapixa, Taurepang, Waimiri-Atroari, Yanomami, Sateré-Maué e Baniwa*.

No IV Encontro, os professores firmaram vários princípios que viriam a nortear a política pública de educação indígena no Brasil, dentre outros (ANEXO T):

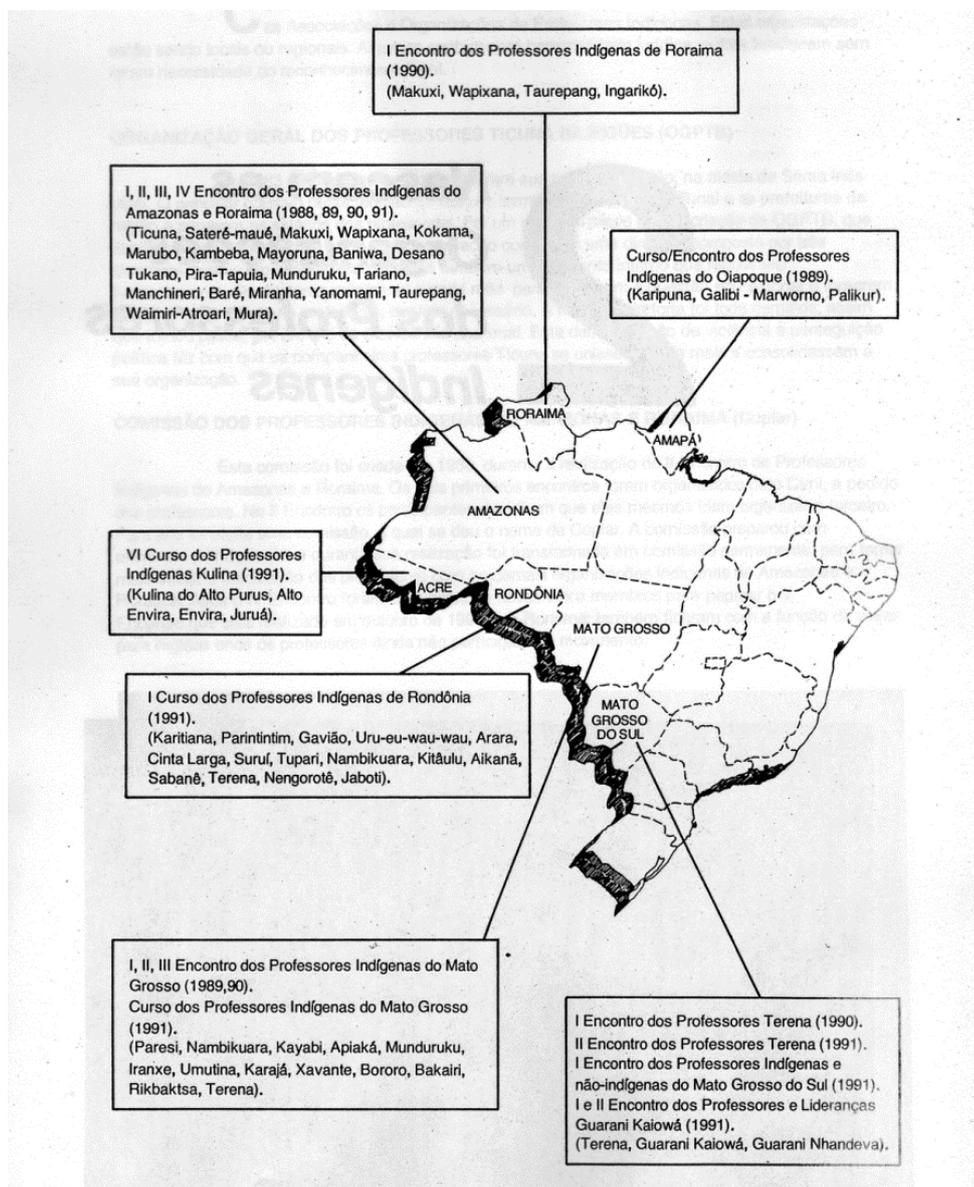
³⁷ Relato feito pelo Professor Indígena *Wapixana* Enilton Andre, em entrevista concedida ao doutorando, por ocasião do encontro de formação de professores indígenas realizado nos dias 11, 12 e 13 de setembro de 2013, no Centro de Formação de Professores de Roraima (CEFOP) em Boa Vista/RR. Enilton André foi um dos primeiros professores indígenas de Roraima a fazer parte da COPIAR e também coordenador da OPIR por mais de um vez e um dos primeiros líderes do CIR.

- As escolas Indígenas deverão ter currículos e regimentos específicos elaborados pelos professores indígenas, juntamente com suas comunidades, lideranças, organizações e assessorias;
- As escolas Indígenas deverão valorizar as culturas, línguas e tradições de seus povos;
- Deve ser garantida aos professores, comunidades e organizações indígenas a participação paritárias em todas as instâncias – consultivas e deliberativas de órgãos públicos governamentais responsáveis pela educação indígena;
- Deve ser garantida aos professores indígenas uma formação específica, atividade de reciclagem e capacitação periódicas para o seu aprimoramento profissional;
- As escolas indígenas deverão atuar junto com as comunidades na defesa, conservação, preservação e proteção de seus territórios e
- É garantido o uso das línguas indígenas e dos processos próprios de aprendizagem nas escolas indígenas (CIMI, 1992).

Em várias outras regiões do País, começaram a acontecer outros encontros de professores indígenas. O objetivo desses encontros era elaborar e encaminhar propostas para uma Política Nacional de Educação Indígena, que garantisse o direito a uma educação escolar específica e diferenciada, respeitando a cultura e a autonomia dos povos indígenas.

Em Roraima, os professores, como indígenas, faziam parte do CIR. Visando, porém, a organicidade e, com o apoio do CIR, os professores indígenas realizaram seu primeiro encontro em Surumu, nos dias de 26 a 28 de março de 1990, em Roraima. Participaram do encontro 84 professores dos povos *Macuxi*, *Wapixana*, *Taurepang* e *Ingarikó*. Neste encontro, foram elaborados três documentos, assim sendo: um documento para a Secretaria Estadual de Educação do Estado de Roraima, onde constam as reivindicações dos professores indígenas; outro, encaminhado ao Congresso Nacional propondo emendas para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, e o terceiro documento versando sobre a criação da OPIR.

Figura 3 - Demonstrativo dos encontros dos professores indígenas em diversas regiões do país na década de 80 e início dos anos 1990

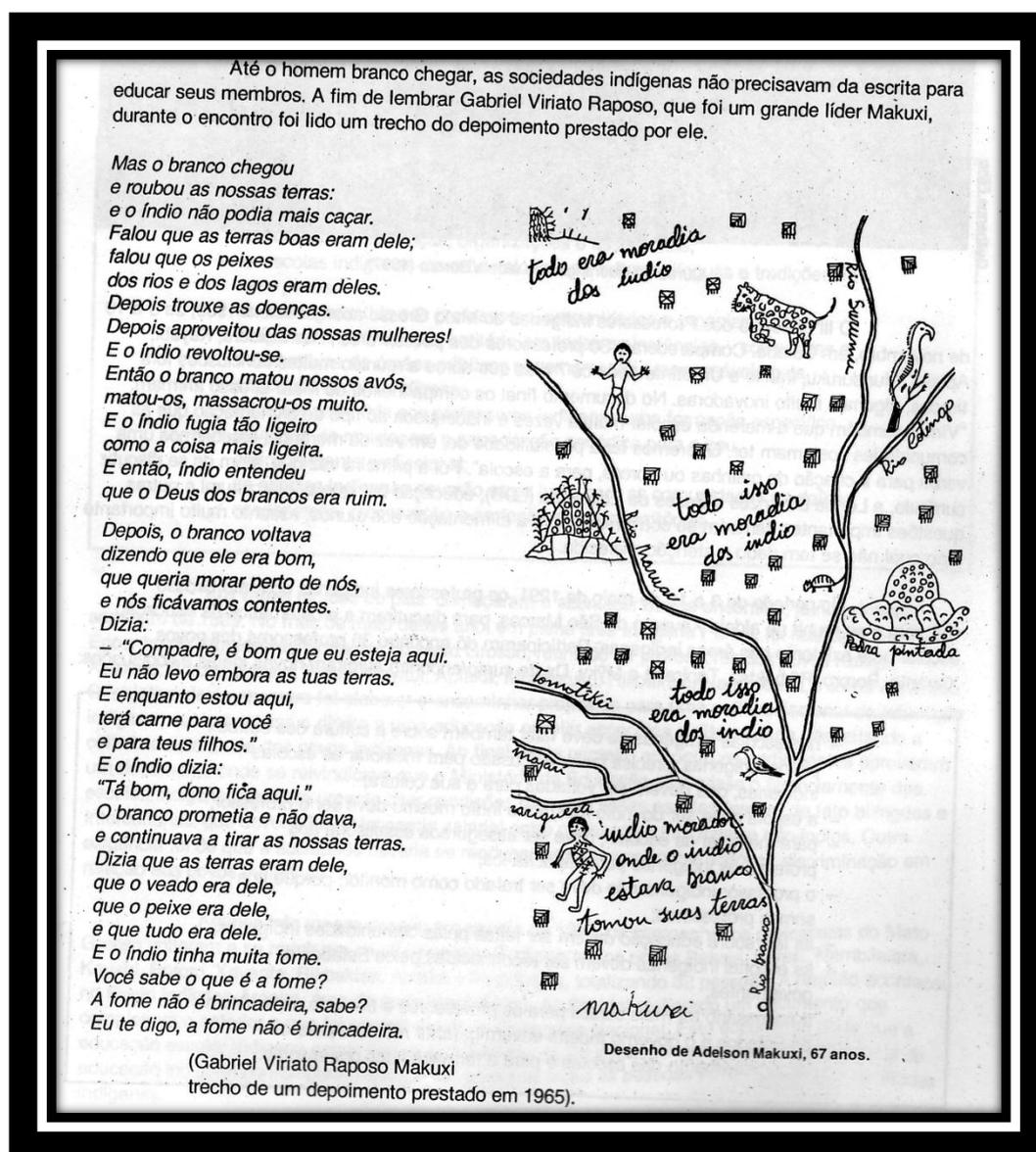


Fonte: (CIMI, 1992).

No primeiro momento, as organizações indígenas não tinham o corporativo somente de defesa da educação e do professor indígena, mas atuavam na defesa e no reconhecimento cultural de seu povo como um todo, e em todas as dimensões. Para isso, defendiam uma educação diferenciada nos moldes que as lideranças indígenas aspiravam. Assim, a luta pela educação também estava ligada à luta pela terra, pela autonomia, pela valorização da cultura e pela defesa dos povos indígenas

e da economia indígena. Portanto, a matriz dessa atuação política dos Professores Indígenas foi relatada no I Encontro dos professores indígenas de Roraima. No encontro, foi lido o depoimento do líder indígena Gabriel Viriato Raposo Makuxi, feito no ano de 1965 (Figura 4), e pela apresentação do mapa desenhado pelo indígena Adelson Makuxi, de 67 anos. Na Figura 4 evidencia-se a geografia das terras indígenas em uma parte do estado de Roraima e o que, anos mais tarde, viria a estar inserida no mapa da Terra Indígena Raposa Serra do Sol.

Figura 4 - Mapa desenhado pelo indígena Adelson Makuxi



Fonte: (CIMI, 1992).

A valorização da educação já era defendida por outros pensadores, em outras épocas, que viam na educação indígena uma valorização não somente da

cultura, mas as características de uma educação que libertava o ser e valorizava o meio ambiente, como destacava José Martí:

Não em vão a natureza nos deu as palmas das mãos para nossas florestas e o Amazonas e o Orinoco para irrigar nossos condados; desses rios abundância e eminência das palmas das mãos, tem a mente de hispano-americanos, assim mantêm a corda indiana. Academias de índios; impulso e semear ciência; rito absoluto e essencial de respeito ao alieim pensamento; aqui, o que é já, embora em algumas terras só vista de longe; E aí posto já em forma de novo espírito. (MARTÍ, 1961, p.37).

A educação indígena é o pensamento novo defendido pelos indígenas para uma educação multicultural e mais próxima da realidade cultural tão diversa quanto a brasileira. Ao priorizar a educação, os índios aspiram a uma América mais justa onde, o próprio índio seja o protagonista de sua história, como escreveu Martí, 1875 “*Hasta que no se haga andar al indio, no comenzará a andar la América*”! Como diria Martí, em 1875.

*Los indígenas nos traen un nuevo sistema de vida. Nosotros estudiamos lo que nos traen de Francia; pero ellos, nos revelarán lo que tomen de la naturaleza. De esas caras cobrizas brotará nueva luz.*³⁸ (MARTÍ, 1875 apud LIMA, 1996a, p. 20)

Mediante a educação os indígenas buscam a liberdade de um povo “*Libertad es el derecho que todo hombre tiene a ser honrado, y a pensar y a hablar sin hipocresía*” (MARTÍ, 1961, p.6).

A estratégia de atuação diante do Estado, pelas organizações indígenas, nos faz pensar que eles elaboraram empiricamente uma estratégia teórica metodológica, baseada em um intenso processo histórico-cultural que prioriza a interação, a qual os levou a galgarem políticas públicas que lhes favorecessem, o que, em outros tempos, bem difícil de acontecer. É nesse plano que se estabelece a importância do enfoque cultural nas políticas públicas voltadas para a especificidade indígena.

Essas são algumas das estratégias utilizadas pelos indígenas para que não sucumbisse ante a integração defendida pelo Estado. Essa estratégia permitiu fazer frente ao discurso de extinção dos povos indígenas conforme destaca Cunha (1995, p.131): “desde os anos 80, a previsão do desaparecimento dos povos indígenas

³⁸ Os índios nos trazem uma nova forma de vida. Estudamos o que trazemos da França; mas, nos revelará o que leva a natureza. Daqueles rostos cobres nascerá nova luz.

cedeu lugar à constatação de uma retomada demográfica geral. Ou seja, os índios estão no Brasil para ficar”.

O interacionismo permite que a cultura funcione como um alargador das potencialidades humanas, pois constitui o primeiro momento no plano individual, que, posteriormente, se institui no plano coletivo. É por meio da cultura que cada organismo prepara o seu desenvolvimento de um jeito diferente, seja no plano individual, como no coletivo e institucional, e no processo psíquico, o novo não é tão inédito e a velha experiência individual e institucional não desaparece, mas se reconstitui, servindo-se como base para novas experiências.

A percepção das dinâmicas sociais e culturais exige que se atente não apenas às tradições, como também à inovação; não se nega, assim, a reprodução social, mas amplia-se a noção de reprodução social, de modo que inclua a possibilidade de mudança. Desse modo, vai-se além da proposição de que estas sociedades têm, em todos os seus aspectos, como objetivo único a perpetuação estanque (COHN, 2001, p. 37).

É possível que os indígenas tenham elaborado signos da cultura dominante e os utilizado para fortalecer o seu processo histórico-cultural e, como estratégia política, para estabelecer as políticas públicas de Estado, a eles favorecessem.

A constatação dessa estratégia de interação praticada pelos indígenas pode ser demonstrada por um paralelo com a pesquisa feita pela pesquisadora Bruna Franchetto (2008), nas comunidades indígenas da região da Serra da Serra da Lua, a 50 km da capital de Roraima, Boa Vista, na década de 1980, sobre o seu sistema de escrita.

Na pesquisa, a autora destaca que os indígenas *Wapichana* de Malacacheta queriam uma escrita que se distanciasse das escritas elaboradas pelos não indígenas. Em função desta constatação, e

[...] em sucessivas reuniões lideradas pelos chamados “mestres da língua” - alguns dos últimos falantes fluentes do *wapichana* - as diferentes escritas foram objeto de análise e iniciou-se um processo de “descoberta” das estruturas da língua. (FRANCHETTO, 2008, p. 43).

No Quadro 1, compara-se a escrita de algumas palavras *Wapichana* nas diversas ortografias. Evidencia-se a escrita dos religiosos protestantes, a dos religiosos católicos, a dos *Wapichana* em seu primeiro ensaio autônomo (WAP) e a

cartilha oficial que foi o produto final, resultado do processo interacional de variadas culturas.

Quadro 1- Escrita em diferentes ortografias

	PROTESTANTES	CATÓLICOS	WAPICHANA	CARTILHA OFICIAL
“fogo”	<i>Tikaz</i>	<i>Tikier</i>	<i>tiquierr</i>	<i>tikier, tikiez</i>
“banana”	<i>Suuz</i>	<i>Ser</i>	<i>sir</i>	<i>sur, sir, syz, syyz</i>
“sapo”	<i>Kibaro</i>	<i>Kibero</i>	<i>quibiaru</i>	<i>kibiero, kibieru</i>
“cobra”	<i>Koazaz</i>	<i>Kuarrarra</i>	<i>cuarrarra</i>	<i>kuarara, koarara, kuazaz</i>
“tatu”	<i>Kapashi</i>	<i>Kapaxe</i>	<i>capache</i>	<i>kapaxi</i>

Fonte: (FRANCHETTO, 2008, p. 45).

No exemplo demonstrado, não é a ideia de um que predomina e nem a do mais forte, mas o que prevalece é o produto de uma discussão estabelecido entre varias das culturas.

Constata-se, com este exemplo, que as interações se permeiam e se refletem na ação dos seus agentes, nesse caso, tantos indígenas como não indígenas. Não é o resultado da sobreposição de uma cultura sobre a outra, mas o resultado da interação de culturas distintas que prevalece. Não há a rejeição, mas a complementaridade dos diferentes.

Nas interações institucionais, os indígenas reconstituíram signos da cultura dominante para fortalecer o seu processo histórico cultural e lograr alcançar êxito em suas políticas indígenas. Interagiram com outras culturas e com movimentos não governamentais, pelos quais constituíram novos signos institucionais que não eram significativos até então em suas organizações tradicionais.

por meio da politização da identidade de índios, o movimento indígena caminha para superar, nas instancias nacional e regional, as distinções entre as etnias tribais, viabilizando progressivamente a construção de sua cidadania e tornando-a cada vez mais necessária para o homem e a mulher indígena (OLIVEIRA, 1988, p.31).

Nessa interação, os indígenas passam a atuar no campo do etnopolítico e priorizam sua ação pelo direito à terra, à educação, à saúde, à autossustentação.

A interação multicultural é importante para a sobrevivência das culturas, pois é possível obter uma demonstração inequívoca de que, mesmo tendo características

culturais ditas rudimentares, é possível entender e aceitar a evolução cultural de todas as culturas, sem perder totalmente as suas riquezas culturais.

Enquanto o pluralismo cultural não se constituir no foco de uma ideologia indigenista, em que se respeitem outras modalidades de ser, de existir e de pensar atualizadas por povos com identidades próprias e diferentes, a crise entre estado e os povos indígenas permanecerá (OLIVEIRA, 1988, p. 59).

Inequivocamente, se vislumbra a possibilidade do surgimento de culturas diferentes, mas não totalmente tão novas. O processo, rico de interação cultural, é oposto ao radicalismo e unilateralismo cultural, que, por sua vez, poderá levar ao empobrecimento de qualquer cultura.

O unilateralismo cultural fora praticado pelo Estado Moderno durante todos os seus períodos, pelo viés da integração nacional dos povos indígenas. Esse processo levou o Estado a voltar-se para dentro de uma mesma cultura, gerando por um período o empobrecimento do multiculturalismo, que sempre predominou na Nação brasileira. A concepção interacionista alavanca, enriquece, fortalece a cultura nacional e valoriza o multiculturalismo.

A sobrevivência da espécie vai depender da capacidade holística de interação de culturas diferentes que o Estado deve nortear. A visão holística, multidirecional, de interação, é diversa da dominação cultural, como ocorrera nas relações de poder entre o Estado e os povos indígenas, e remete-nos a uma preocupação com os fatos reais de várias culturas.

A desestruturadora presença dos grupos indígenas na cena política explode o grande mito do Estado brasileiro: Este não é um Estado de uma única nação homogênea, ocidental. Este é um Estado que, doravante, tem que se haver com o Outro, ou melhor, vários Outros radicais que, não obstante convivem dentro das mesmas fronteiras, pertencem a universos culturais totalmente diferentes, valores diferentes, relações diferentes com o ecossistema (mais funcionais, diga-se de passagem), relações de produção totalmente distintas, que falam outras línguas (OLIVEIRA, 1994, p.13).

Com a interação cultural, é de se esperar mudanças reais nos estratos dessas culturas, tanto nas atitudes como no comportamento. Assim, já se há de perceber mudanças em algumas estruturas de poder do Estado em relação aos povos indígenas.

Agora, cabe ao Estado e aos cidadãos compreenderem e conhecerem os valores das comunidades indígenas; o esforço para a compreensão e convivência com os povos indígenas agora é da sociedade brasileira. Há, neste sentido, uma inversão necessária: antes eram os índios que tinham

como prerrogativa conhecer a sociedade envolvente, para “adaptar-se”, “incorpora-se”, “integrar-se ou mesmo “defender-se”. Na perspectiva do respeito à diversidade étnica, da qual decorre a autonomia, é a sociedade não indígena que se coloca agora a necessidade de conhecer as sociedades não indígenas. (SILVA, 2006, p.122).

Com suporte nessa interação cultural, é possível perceber o índio médico, professor, advogado, político, engenheiro, dentre outros, mas sem deixar de ser índio. Porque, antes, essas características não eram inerentes aos indígenas. Quando ele galgasse a “ascendência social”, era porque ele não era mais índio. Por outro lado, é possível perceber, com certa naturalidade, a aceitação, por parte do não índio, em ver o índio fora ou diferente de seu *modus vivendi*. Notadamente, percebe-se que os princípios determinantes de uma monocultura passam, ou se contraem, ante a visão mais dinâmica e vasta, levando a uma compreensão mais real de nação, composta de várias culturas livres para expressar seus valores e atitudes.

Por sua vez, as instituições estruturais do Estado, por meio dessa interação, reconstituíram a sua agenda e, assim, se veem na obrigatoriedade de acolher as novas demandas em relação aos novos agentes sociais.

Se o indigenismo pretende superar sua crise, somente o conseguirá sabendo associar a ótica do Estado – de um estado democrático – com a ótica do índio, admitindo como normal a via de negociação, através da qual as aspirações do índio e as determinações do estado possam ser, de algum modo, balanceadas (OLIVEIRA, 1988, p. 39).

A interação proporciona uma via dupla, sobre a qual ocorrem transformações em ambos os seres políticos e culturais envolvidos. Não são somente os indígenas que se reconstituem, mas o Estado é levado a uma ressignificação.

Nesse campo, os indígenas culturalmente se reconstituem em suporte dos signos de instrumentos do poder institucionais não indígenas e os utilizam a favor de sua sobrevivência física, cultural e por seus direitos a políticas públicas diferenciadas e específicas.

Assim como os indígenas, diversos outros setores da sociedade civil atuaram organizadamente no momento de abertura política vivenciada no Brasil com os novos governos pós-Constituição Federal, de 1988. A atuação desses setores e da abertura política fez com que o Estado brasileiro adotasse atitudes de relação

com a sociedade, um tanto diferentes das que eram praticadas até então. A atuação do movimento indigenista foi um destes setores, que atuou organizadamente para que o Estado tivesse uma posição de relação mais favorável a estes.

Desta forma, a atuação das organizações indígenas permitiu que o Estado se posicionasse diferentemente em relação às políticas públicas indígenas das até então praticadas. Esse processo levou os indígenas a reconstituírem alguns de seus aspectos culturais, mas também forçou o Estado brasileiro a reconstituir a sua forma de relação com estes povos. Através de suas organizações, os indígenas praticam uma nova forma de relacionamento com o Estado e reconstituem essa relação, com base em que Friedman (1996, p. 32) chama de empoderamento, que é:

[...] reequilibrar a estrutura 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. Um desenvolvimento alternativo consiste na primazia da política para proteger os interesses do povo, especialmente dos setores disempowered (sic), das mulheres e das gerações futuras assentes no espaço da vida da localidade, região e nação.

Nesta perspectiva, as políticas públicas são atribuições do Estado, mas se estabelecem com suporte da participação de vários agentes sociais envolvidos.

As políticas públicas indígenas são reforçadas, ainda, pela luta de outros movimentos organizados da sociedade civil, quando, após a promulgação da Constituição Federal, de 1988, buscam, na década de 1990, instrumentos legais que possam regulamentar os direitos fundamentais garantidos na Constituição. Desta feita, percebe-se, dentre outras, a regulamentação nas áreas de educação, da saúde, previdência social, assistência social e da educação indígena.

Para melhor visualização dos direitos indígenas na Constituição Federal de 1988, descrevem-se aqui as referências constitucionais destes direitos, que estão assim distribuídos (BRASIL, 1990, p. 18):

Título III – “Da Organização do Estado”.

CAPÍTULO II - DA UNIÃO

Artigo 20 – São bens da União:

[...]

XI – as terras tradicionalmente ocupadas pelos índios

[...]

Artigo 22 – Compete privativamente à união legislar sobre:

[...]

XIV – populações indígenas;

[...]

Título IV – “Da Organização dos Poderes”

CAPÍTULO I – DO PODER LEGISLATIVO

[...]

Seção II – Das Atribuições do Congresso Nacional

[...]

Artigo 49 – É da competência exclusiva do Congresso Nacional:

[...]

XVI – autorizar, em terras indígenas, a exploração e o aproveitamento de recursos hídricos e a pesquisa e lavra de riquezas minerais;

[...]

CAPÍTULO III – DO PODER JUDICIÁRIO

[...]

Seção IV – Dos Tribunais Regionais Federais e dos Juízes Federais

[...]

Artigo 109 – Aos juízes federais compete processar e julgar:

[...]

XI – a disputa sobre direitos indígenas;

[...]

CAPÍTULO IV – DAS FUNÇÕES ESSENCIAIS DA JUSTIÇA

Seção I – Do Ministério Público

[...]

Artigo 129 – São funções institucionais do Ministério Público:

[...]

V – defender judicialmente os direitos e interesses das populações indígenas; Título IV – “Da Ordem Econômica e Financeira”

[...]

CAPÍTULO I – DOS PRINCÍPIOS GERAIS DA ATIVIDADE ECONÔMICA

[...]

Artigo 176 – As jazidas, em lavras ou não, e demais recursos minerais e os potenciais de energia hidráulica constituem propriedade distinta do solo, para efeito de exploração ou aproveitamento, e pertencem à União, garantida ao concessionário a propriedade do produto da lavra.

1. A pesquisa e a lavra de recursos minerais e o aproveitamento dos potenciais a que se refere o capítulo deste artigo somente poderão ser efetuados mediante a autorização ou concessão da União, no interesse nacional, por brasileiros ou empresa brasileira de capital nacional, na forma da lei, que estabelecerá as condições específicas quando essas atividades se desenvolverem em faixa de fronteira ou terras indígenas.

Título VIII – “Da Ordem Social”

[...]

CAPÍTULO III – DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO ESPORTO.

Seção I – “Da Educação”

[...]

Artigo 210 – 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.

1. 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.

[...]

Seção II – “Da Cultura”

Artigo 215 – O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

1. O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

[...]

CAPÍTULO VII – DOS INDIOS

Artigo 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.

1. 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.

2. As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse

permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios, dos lagos nelas existentes.

3. O aproveitamento dos recursos hídricos, incluídos os potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais em terras indígenas só podem ser efetivadas com autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas, ficando-lhes assegurada participação nos resultados das lavras, na forma de lei.

4. As terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas são imprescritíveis.

5. É vedada a remoção dos grupos indígenas de suas terras, salvo, ad referendum do Congresso Nacional, em caso de catástrofe ou epidemia que ponha em risco sua população, ou no interesse da soberania do País, após deliberação do Congresso, garantindo em qualquer hipótese, o retorno imediato logo que cesse o risco.

6. 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 do direito à indenização ou a ações contra a União, salvo, na forma da lei, quanto às benfeitorias derivadas da ocupação de boa fé.

7. Não se aplica às terras indígenas o disposto no art. 174, 3 e 4.

Artigo 232 – Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo.

[...]

ATO DAS DISPOSIÇÕES CONSTITUCIONAIS TRANSITÓRIAS

[...]

Artigo 67 – A União concluirá a demarcação das terras indígenas no prazo de cinco anos a partir da promulgação da Constituição.

Foram amparados nesses direitos constitucionais que os indígenas de Roraima tiveram a garantia da Terra Indígena Raposa Serra do Sol.

Mesmo o Estado de Roraima, no entanto, questionando o processo, a Suprema Corte manteve os direitos indígenas à terra tradicionalmente ocupada por eles, por entender que a Constituição Federal, de 1988, em seu artigo 231, já lhes garantia esse direito. Se, historicamente, a lei sempre foi um dos principais instrumentos utilizado pelo estado brasileiro para integrar os índios à sociedade não indígena (SILVA, 2004), para Andrada e Silva (2002. p. 230), “justiça e força bem

dirigida são os únicos meios de civilizá-los e reuni-los”, pois é na Lei, Constituição de 1988, fruto da participação das organizações indígenas, que os índios vão se amparar para garantir que seus direitos à vida sejam respeitados.

Após a Constituição Federal de 1988, as organizações indígenas continuam buscando estratégias para que o Estado promova a regulamentação dos artigos constitucionais que lograram obter na referida Constituição. Essas regulamentações vieram a ser importantes para garantir-lhes a implantação das políticas públicas advindas de lutas anteriores à promulgação da Carta magna.

Em razão dessas amplitudes de direitos estarem interligadas dentro da Constituição e garantidas em Leis Federais, é que as políticas públicas indígenas vão perpassar diversas áreas do Governo. Essa característica organizacional difere do que era anteriormente praticada, quando a FUNAI, subordinada ao ex-Ministério do Interior, centralizava todas as ações do Governo Federal, voltadas para os povos indígenas.

Mediante essa constatação, identifica-se o fato de que, no início da década de 1990, precisamente, apoiadas em quatro decretos, as políticas públicas indígenas passam, também, a ser de responsabilidade de outros ministérios e, não mais somente de exclusividade da FUNAI. Há que se considerar, no entanto, que a responsabilidade pela execução dessas políticas é sempre compartilhada pelo Ministério da Justiça, por meio da FUNAI (Quadro 2),.

Quadro 2- Resumo de decretos de descentralização das ações voltadas para as políticas públicas indígenas.

DECRETO	OBJETO	ÓRGÃO RESPONSÁVEL	OBSERVAÇÃO
Nº 23, de 04 de fevereiro de 1991.	Dispõe sobre as condições para a prestação de assistência à saúde das populações indígenas. Revogado pelo Decreto nº 1.141 de 1994.	Fundação Serviços de Saúde Pública.	REVOGADO PELO DECRETO Nº 1.141, DE 05 DE MAIO DE 1994.
Nº 24, de 04 de fevereiro de 1991.	Dispõe sobre as ações visando à proteção do meio ambiente em terras indígenas. Revogado.	Secretaria do Meio Ambiente da Presidência da República. elaboração e execução pelo Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis e pelo	REVOGADO PELO DECRETO Nº 1.141, DE 05 DE MAIO DE 1994.

		órgão federal de assistência ao índio.	
Nº 25, de 04 de fevereiro de 1991.	Dispõe sobre programas e projetos para assegurar a autossustentação dos povos indígenas. Revogado pelo Decreto nº 1.141, de 1994.	Ministério da Agricultura e Reforma Agrária, por intermédio da Empresa Brasileira de Pesquisa – EMBRAPA e o Ministério da Justiça.	REVOGADO PELO DECRETO Nº 1.141, DE 05 DE MAIO DE 1994.
Nº 1.141, de 05 de maio de 1994.	Dispõe sobre as ações de proteção ambiental, saúde e apoio às atividades produtivas para as comunidades indígenas.	-----	REVOGADO PELO DECRETO Nº 7.747, DE 05 DE JUNHO DE 2012.
Nº 7.747, de 05 de junho de 2012.	Institui a Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas – PNGATI, e dá outras providências.	Funai	EM VIGOR
Nº 26, de 04 de fevereiro de 1991.	Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil em todos os níveis.	Ministério da Educação e FUNAI. As ações serão executadas pelas Secretarias Estaduais de Educação e dos Municípios.	IDEM
Nº 100, de 16 de abril de 1991.	Institui a Fundação Nacional de Saúde e dá outras providências.	Ministério da Saúde.	IDEM
Portaria Interministerial Ministério da Justiça e Ministério da Educação Nº 559, de 16 de abril de 1991.	Sobre a Educação Escolar para as Populações Indígenas.	Ministério da Educação	IDEM

Fonte: o autor.

O Quadro 2 apresenta as primeiras regulamentações dos artigos da Constituição de 1998, sobre os povos indígenas. Aqui se percebe que as políticas públicas indígenas não são somente de atribuição da FUNAI, mas perpassam outros ministérios, baseadas, assim, em características multidisciplinares desde a elaboração à sua implementação.

Arrimado das regulamentações o Estado começa, com base em participação das organizações indígenas, a elaborar as primeiras políticas públicas específicas para os povos indígenas.

A fim de demonstrar a característica multidisciplinar das políticas públicas indígenas, mostra-se a seguir (Quadro 3), uma amostragem destas políticas nos vários ministérios, uma vez que o quantitativo elevado e a complexidade dos órgãos envolvidos, leis, decretos, resoluções e portarias demandariam um espaço de

reflexão bem maior do que este. Ressalta-se, também que, dentro dos respectivos ministérios existem departamentos, gerências e coordenações que conformam as respectivas políticas públicas indígenas dentro da especificidade de cada ministério.

Quadro 3- Amostragem das políticas públicas indígenas nos vários ministérios

DECRETO E LEI	OBJETO	ÓRGÃO RESPONSÁVEL
Nº 114, de 05 de maio de 1994.	Dispõe sobre as ações de proteção ambiental, saúde e apoio às atividades produtivas para as comunidades indígenas. Revogado pelo Decreto nº 7.747 de 05 de junho de 2012.	Ministério da Justiça, da Saúde, da Agricultura, do Abastecimento e da Reforma Agrária, do Meio Ambiente e da Amazônia Legal e da Cultura.
Lei Nº 9.836, de 23 de setembro de 1999.	Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências de atenção instituindo o Subsistema de Atenção à Saúde Indígena.	Sistema Único de Saúde – SUS.
Nº 5.051, de 19 de abril de 2004.	Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT – sobre Povos Indígenas e Tribais	Governo Federal
Nº 7.747, de 05 de junho de 2012.	Institui a Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas – PNGATI e dá outras providências.	Coordenação do Comitê Gestor da PNGATI que será exercida de forma alternada entre as representações do Ministério da Justiça, do Ministério do Meio Ambiente e dos povos indígenas. Os órgãos de governança da PNGATI são: I - o Comitê Gestor da PNGATI; II - os Comitês Regionais da FUNAI; e III - a Comissão Nacional de Política Indigenista – CNPI.
Decreto de 22 de março de 2006	Institui, no âmbito do Ministério da Justiça, a Comissão Nacional de Política Indigenista – CNPI.	Ministério da Justiça.
Nº 6.861, de 27 de maio de 2009.	Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais e dá outras providências.	Ministério de Educação.

Fonte: o autor.

Neste quadro, é mostrada a descentralização das políticas públicas indígenas e sua pulverização em diversos ministérios. Com a descentralização, outros órgãos do Governo Federal tiveram que promover alterações em suas estruturas para poderem se adequar às demandas provindas dos povos indígenas.

Figura 5: Políticas públicas indígenas no Governo Federal – Ministério da Justiça.



Fonte: o autor.

A Figura 5 ilustra como estão distribuídas as políticas públicas indígenas dentro do Governo Federal. Mesmo considerando a característica multidisciplinar que norteia a implementação das políticas públicas indígenas no Brasil, é o Ministério da Justiça o órgão responsável pelo acompanhamento dos povos indígenas por meio da FUNAI, desde 1990.

No que se refere às Políticas Públicas de Educação Escolar Indígena, elas eram geridas pela FUNAI, até início da década de 1990. Com a reivindicação das organizações indígenas, todavia, elas passaram, na década de 1990, a ser geridas pelo Ministério da Educação, pelo Decreto Presidencial nº 26, de 04 de fevereiro de 1991:

DECRETO Nº 26, de 4 de FEVEREIRO de 1991.**Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil**

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o artigo 84, inciso IV, da Constituição, tendo em vista o disposto na Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973 e em cumprimento da Convenção nº 107, da Organização Internacional do Trabalho, aprovada pelo Decreto nº 58.825, de 14 de julho de 1966, sobre a proteção da integração das populações indígenas e outras populações tribais e semi-tribais de países independentes,

DECRETA:

Art. 1º Fica atribuída ao Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes à Educação Indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a FUNAI.

Art. 2º As ações previstas no Art. 1º serão desenvolvidas pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios em consonância com as Secretarias Nacionais de Educação do Ministério da Educação.

Brasília, 04 de fevereiro de 1991; 170º da Independência e 103º da República. (BRASIL, 1991, p. 1)

Portanto, a educação indígena, que se inicia com a Constituição de 1988, se estende por períodos seguintes, e vem se aperfeiçoando em de regulamentações como as seguintes:

- a) Decreto nº 26, de 04 de fevereiro de 1991: Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil em todos os níveis. Neste Decreto se estabelece a transferência e as atribuições da Educação Escolar Indígena da FUNAI para o Ministério da Educação e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.
- b) Portaria Interministerial (MJ e MEC) nº 559, de 16 de abril de 1991. Sobre a Educação Escolar para as Populações Indígenas. Esta portaria cria a Coordenação Nacional de Educação no ME e regulamenta o Decreto nº 26/91.
- c) Portaria Ministerial nº 559/9, que aponta a mudança de paradigmas na concepção da educação escolar destinada às comunidades indígenas, quando a educação deixa de ter o caráter integracionista preconizado pelo Estatuto do Índio (Lei nº 6.001/73) e assume o princípio do reconhecimento

da diversidade sociocultural e linguística do País e do direito à sua manutenção (GRUPIONI, 2001).

d) Portaria nº 559/91 que estabelece, também, a criação dos Núcleos de Educação Escolar Indígena (NEIS) nas Secretarias Estaduais de Educação, de caráter interinstitucional com representações de entidades indígenas e com atuação na Educação Escolar Indígena.

Esses dispositivos foram fundamentais para se começar a implantar uma política de educação indígena diferenciada dos períodos anteriores. Em 1991, é nomeado um Comitê Nacional de Educação Indígena, no âmbito da então Secretaria de Educação Fundamental do MEC, que foi responsável por nortear as Políticas Públicas indígenas dentro do Ministério da Educação (ANEXO U).

Um dos primeiros documentos de referência indígena a ser elaborado pelo Comitê trata-se das Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (BRASIL, 1993). A partir de então, se basearam e ainda se baseiam os princípios de atendimento à Educação Escolar Indígena. Posteriormente, em 2002, segundo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI) (BRASIL, 2007), o Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, foi substituído pela Comissão Nacional de Professores Indígenas, formada por 13 docentes.

Em 2004, em atendimento às propostas e reivindicações das organizações indígenas, essa Comissão foi transformada em Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena, passando a ser composta por professores e lideranças indígenas, por entenderem, as organizações indígenas que ela não deveria ser formada apenas por professores. Por sua vez, a Coordenação-Geral de Apoio às Escolas Indígenas (CGAEI), criada em 1995 na estrutura da Secretaria de Ensino Fundamental do Ministério da Educação, atuou até julho de 2004, quando, por meio do Decreto Presidencial nº 5.159/2004, foi transformada em Coordenação-Geral de Educação Escolar Indígena (CGEEI) vinculada ao Departamento de Educação para Diversidade e Cidadania (DEDC), da SECADI do Ministério da Educação.

As Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena foram elaboradas em março de 1993, pelo Comitê de Educação Escolar Indígena. Segundo as Diretrizes, a educação escolar indígena deve ser intercultural e bilíngue,

específica e diferenciada (BRASIL, 1993) e, em 1994, com o apoio financeiro do então Ministério da Educação e Cultura, são publicados os primeiros livros de autoria indígena.

Em 17 de dezembro de 1996, o Congresso Nacional aprova a Lei nº 9.394, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), sendo promulgada em 20 de dezembro do mesmo ano. Tal lei normatiza todo o Sistema Educacional Brasileiro e fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, desde a educação básica à educação superior. No que tange à Educação, depois da Constituição Federal de 1988, é a principal Lei que rege o Sistema Educacional Brasileiro. No que se refere à Educação Indígena, a LDB atual torna-se significativa, pois as LDBs anteriores não se manifestavam sobre essa modalidade de Ensino.

Portanto, na Lei nº 9.394/96, tem-se a educação indígena no âmbito do Sistema de Educação Nacional nos seguintes moldes:

[...]

TÍTULO V – DOS NÍVEIS E DAS MODALIDADES DE EDUCAÇÃO E ENSINO.

CAPÍTULO II – DA EDUCAÇÃO BÁSICA.

Seção I – Disposições Gerais.

Artigo 26 – Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 4º – O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e europeia³⁹.

Seção III – Do ensino Fundamental.

Artigo 32

§ 3º – O ensino fundamental regular será ministrado em língua Portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

[...]

TÍTULO VIII – DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Artigo 78: O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisas, para oferta de Educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

³⁹ Aos Artigos 26 e 79, desta Lei, foram acrescentados os Arts. 26-A, 79-A e 79-B, modificados através da Lei Nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que altera a Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, que estabelece as e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e da outras providências. Posteriormente a esta Lei é Sancionada outra Lei de nº 11.645, de 10 março de 2008, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Artigo 79 – A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º – Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º – Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

- fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;
- manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;
- desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
- elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado. (BRASIL, 1996, p. 8)

Regulamentada a alteração da LDB, Lei nº 9.394/1996, motivada pela Lei nº 10.639/2003, e posteriormente pela Lei nº 11.645/2008, o Ministério da Educação elaboram o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Etnorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Este Plano tem como finalidade intrínseca, a implementação da Educação das Relações Etnorraciais, maximizando a atuação dos vários agentes por meio da compreensão e do cumprimento das Leis nº 10.639/2003, Lei nº 11.645/08, da Resolução CNE/CP nº 01/2004 e do Parecer CNE/CP nº 03/2004. O texto do Plano Nacional foi constituído como um documento pedagógico, com o fim de orientar e balizar os sistemas de ensino e as instituições educacionais na implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008).

Em 1998, apoiado na Declaração dos Princípios (ANEXO V), o Ministério da Educação, por meio da CGAEI, publica o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI). Este é um documento que propõe as práticas escolares indígenas com base em um contexto da realidade indígena e foi elaborado por especialistas diversos e professores indígenas (BRASIL, 1998).

Em 1998, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) faz o primeiro recenseamento de número de estabelecimentos indígenas, por dependência administrativa e localização. No Estado de Roraima foram recenseadas 169 escolas indígenas (BRASIL, 1999). Em 1999, o INEP realiza

o primeiro o Censo Escolar Indígena, que aponta a existência de 1.392 escolas indígenas, com 3.998 professores (76,5% deles indígenas) e 90.459 matrículas de estudantes indígenas.

No Estado de Roraima, são recenseadas 135 escolas indígenas, 323 professores indígenas e com um total de alunos matriculados de 6.608 (BRASIL, 2001).

No ano de 1999, o Conselho Nacional de Educação (CNE) elabora o Parecer nº 14/99, que regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação da Escolar Indígena.

No mesmo ano, o Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE), emitem a Resolução de nº 03/99, onde fixa diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências.

Em 2001, é criada a Comissão Nacional de Professores Indígenas no âmbito da Secretaria de Educação Fundamental do MEC, em substituição ao Comitê Nacional.

Em novembro de 2002, o Ministério da Educação, por meio da Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas publica o Referencial para a Formação de Professores Indígenas (BRASIL, 2002). Segundo consta no referido referencial, em sua introdução, esse documento é um subsídio para a discussão e implantação de programas de formação inicial de professores indígenas, visando a sua habilitação no magistério intercultural. Foi formulado, com base em reuniões técnicas promovidas pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação, por meio da sua Coordenação-Geral de Apoio às Escolas Indígenas, de 1999 e 2001, com setores da sociedade relacionados à educação escolar indígena. Participaram das reuniões preparatórias desse documento 15 professores indígenas de 13 povos, vivendo em 11 estados brasileiros, consultores e especialistas de várias universidades, técnicos das secretarias estaduais de educação, coordenadores de dez programas de formação de professores indígenas de organizações não governamentais e governamentais do País.

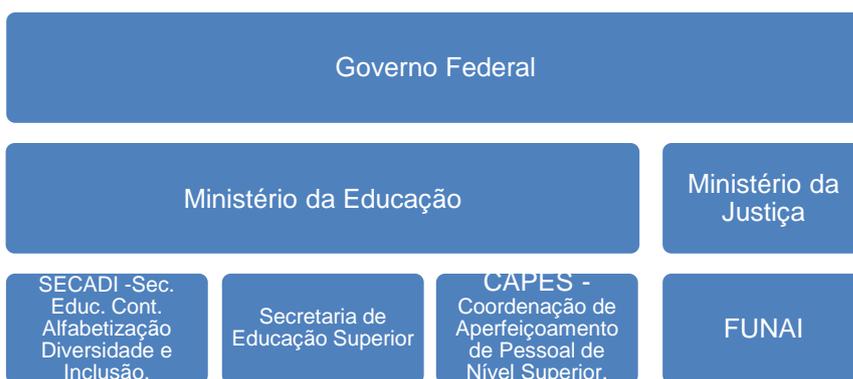
Em janeiro de 2001, é instituída a Lei nº 10.172, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2001), o qual estabelece metas a serem cumpridas em dez anos. No item 9, trata da Educação Indígena, onde menciona o diagnóstico e os objetivos e as metas a serem atingidas em dez anos.

Em 2010, o Ministério da Educação edita a Portaria nº 734, de 7 de junho, criando a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI). O órgão colegiado possui caráter consultivo, e tem como atribuição assessorar o ME na formulação de políticas para a Educação Indígena. No ano de 2012, no dia 10 de maio, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, aprova o Parecer CNE-CEB nº 13/2012, estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena.

Desta forma, as políticas públicas indígenas são garantidas pelas normatizações específicas que versam sobre o tema, mas também nas leis gerais que regem o Sistema de Educação Nacional, tanto no plano de Sistema Federal, quanto, estadual e municipal.

Mediante as instruções normativas, se configura que as políticas públicas têm se institucionalizado, nas duas últimas décadas, muito mais do que em décadas anteriores. Tais implementações indígenas configuram-se como um projeto de Estado, o que tem levado a Educação Indígena a transformar-se em políticas públicas indígenas asseguradas pelo Estado Brasileiro e serem geridas pelo Ministério da Educação. De forma ilustrativa, pode-se dizer que elas estão assim distribuídas dentro deste Ministério (Figura 6).

Figura 6- Políticas públicas no Ministério da Educação

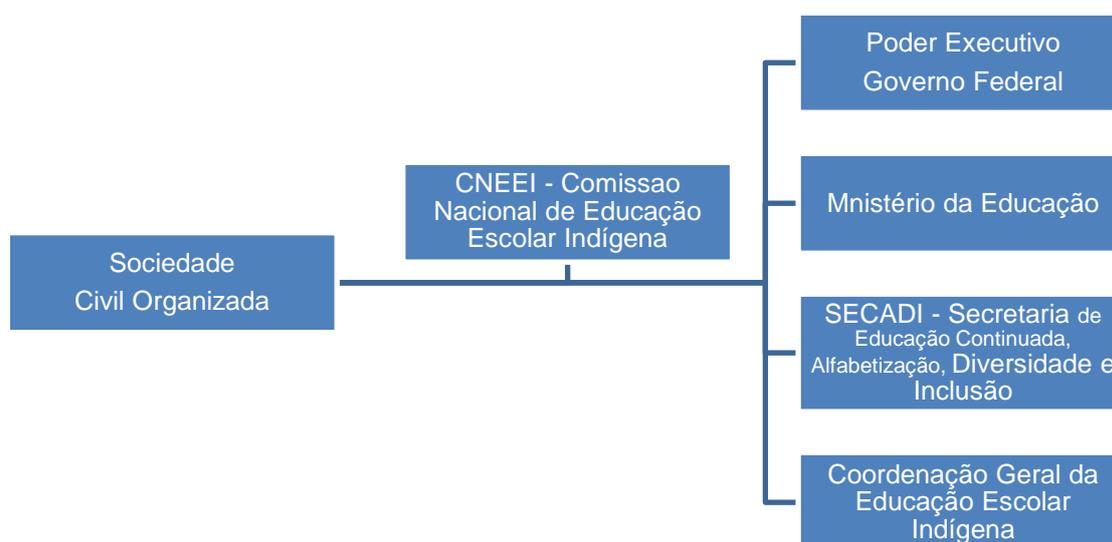


Fonte: o autor

Na estrutura do Ministério da Educação, o principal órgão responsável por essas políticas é a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Nessa estrutura, existem a Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena (CGEEI) e a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena

(CNEEI), que assessora o Ministério da Educação na formulação de políticas para a Educação Escolar Indígena, conforme Organograma a seguir:

Figura 7 - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Organograma



Fonte: baseado em De Paula e Vianna (2011).

Portanto, as Políticas Públicas de Educação Escolar Indígena que norteiam a SECADI estão assim resumidas, conforme Brasil (2007):

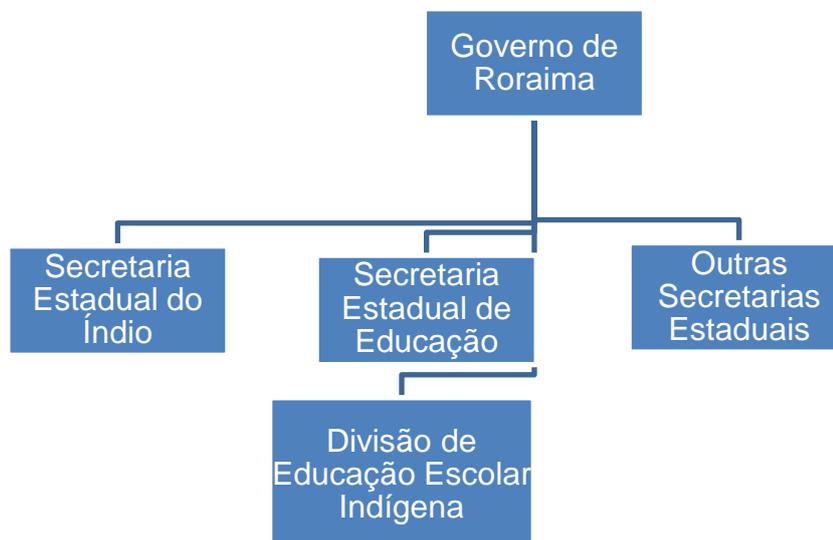
- a) Formação inicial e continuada de professores indígenas, tanto Superior, como em nível Médio. Em nível Médio, o ME oferece apoio técnico e financeiro a um centro de formação estadual ou municipal. Em nível Superior, onde os cursos são oferecidos através das Licenciaturas Interculturais e em formação continuada, o Ministério da Educação realiza parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Secretaria de Educação Superior, que por sua vez estão ligadas às Universidades Federais;
- b) produção e distribuição de material didático específico. O material é em português e em língua indígena, e há um grande esforço para produção desse material didático específico nas línguas indígenas e/ou bilíngue. Os materiais produzidos pelos indígenas são financiados pelo Ministério da Educação;

- c) para garantir a oferta e a ampliação de vagas da educação escolar indígena, é dado apoio político e pedagógico aos Sistemas de Ensino, tanto estadual como municipal;
- d) a SECADI, em articulação com a FUNAI, exerce o controle de financiamento, e social, das ações e dos programas da Educação Escolar Indígena. Para isso, oferece cursos que tem conteúdos sobre os direitos indígenas, tanto para professores como para as demais lideranças indígenas;
- e) Apoio financeiro aos Sistemas Estadual e Municipal de Ensino para a construção, reforma e ampliação de escolas indígenas. Ademais, essa estrutura foi criada através da Portaria MEC nº 734/2010 (ANEXO X)., que também instituiu, no âmbito do Ministério da Educação, a CNEEI. A Comissão é órgão colegiado de caráter consultivo, com a atribuição de assessorar o Ministério da Educação na formulação de políticas para a Educação Escolar Indígena. A Comissão se compõe de representantes governamentais, da sociedade civil e dos povos indígenas, nomeados pelo Ministro da Educação.

Esses órgãos federais trabalham articulados com os estados e municípios. Assim, as políticas públicas do Governo Federal voltadas para os povos indígenas chegam aos estados da Federação, por meio de convênio e parcerias, celebrados entre estes ministérios e os governos dos estados; em outros casos podem ser implementadas diretamente pelos órgãos do Governo Federal representados no Estado. Mediante esta articulação, entre sistemas, fica difícil fazer qualquer análise da educação indígena local, sem abordar o sistema federado de educação.

No âmbito de Roraima, as políticas de educação indígena são geridas pela Secretaria Estadual de Educação Indígena pela Divisão de Educação Escolar Indígena (DIEEI) e/ou implantadas diretamente pelos órgãos federais envolvidos com os povos indígenas. No Estado, também existe a Secretaria Estadual do Índio, responsável pela implementação das políticas públicas indígenas estaduais no Estado de Roraima (Figura 8).

Figura 8 - Órgãos que gerenciam as políticas públicas - Governo de Roraima.



Fonte: o autor.

Nesta Figura demonstra a presença dos órgãos que gerenciam as políticas públicas em Roraima no ano de 2013. No quadro da Secretaria Estadual de Educação, nota-se o quadro da Divisão de Educação Escolar Indígena (DIEEI). A Divisão é responsável, dentro da Secretaria Estadual de educação de Roraima, para implementar as políticas públicas de Educação indígena. A Divisão foi implantada pelo Governo do Ex-Território Federal de Roraima, em 1986, denominada na época de Núcleo de Educação Indígena, vinculada a uma divisão chamada de Divisão de Ensino no Interior (ASSIS, 1996).

Dentre as primeiras atividades da DIEEI, destaca-se o I Encontro de Educadores Indígena de Roraima (ANEXO T). “Neste encontro pode-se perceber as diferentes visões e matizes dos diferentes seguimentos que estão envolvidos com a questão da educação indígena em Roraima”. (ASSIS, 1996, p. 176). O DIEEI foi criado pela reivindicação das organizações indígenas, e as autoridades da época, por forças da participação significativa dos indígenas, já davam sinais de que era preciso haver um diálogo diferenciado com os novos agentes sociais, para a constituição de uma política indígena diferenciada e específica, como afirmara o então secretário de Educação do Ex-Território Federal de Roraima, Dr.: Haroldo

Eurico Amora dos Santos, por ocasião da abertura do I Encontro de Educadores Indígenas de Roraima:

[...] ser a questão indígena multifacetada, resolvendo alguns aspectos e tendo outros sempre pendentes de debates e discussões. 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. (ASSIS, 1996, p.172).

Desde então, a DIEEI é um órgão governamental da estrutura administrativa do Governo de Roraima, coordenada por professores indígenas e tem suas políticas acompanhadas pelas lideranças indígenas.

É uma de suas atribuições da DIEEI atender a todas as modalidades e níveis de ensino da Educação Básica, que envolvendo a educação escolar indígena no Estado. Para isso, a DIEEI acompanhada, complementada e pensada com a participação constante das organizações indígenas.

Seguindo o desenvolvimento da implementação das políticas públicas da educação indígena, o Estado de Roraima apoia-se nas ações do Governo Federal. Neste sentido, Roraima alinha suas ações as políticas públicas de educação indígena, com suporte do Ministério de Educação. O qual, por sua vez, tem proposto novas formas de discussão e organização político-administrativa e territorial dos povos indígenas, no que se refere à discussão e implementação das políticas públicas de educação indígena.

A participação dos povos indígenas nas organizações político-administrativas e territoriais se dá pelas suas respectivas organizações junto aos Órgãos Governamentais, principalmente junto ao Poder Executivo Federal. Essa forma permite aos órgãos estatais a adoção de outras formas da gestão e organização político-administrativas das políticas públicas indígenas, que estejam mais perto da realidade específica de cada povo indígena.

Nessa perspectiva, o poder Executivo Federal procura um empoderamento na gestão e no gerenciamento e organização político-administrativa e territorial das políticas públicas educacionais indígenas, por meio dos chamados “territórios etnoeducacionais Indígenas”.

O Território Etnoeducacional Indígena foi criado por força do Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009. O qual dispõe sobre a Educação Escolar Indígena. (ANEXO W). No Art. 1º, assegura que a “educação escolar indígena será

organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades” (BRASIL, 2009). O Território Etnoeducacional é um instrumento de gestão do Governo Federal para cuidar das políticas públicas indígenas. Após definir o Território Etnoeducacional é indicada uma comissão que, sob a qual, se fará a gestão das políticas públicas indígenas neste território.

Cada Comissão, que cuida da gestão no território, é coordenada pelo Ministério da Educação e composta com representantes dos povos indígenas pertencentes ao território, pelas Secretarias Estadual e Municipal de Educação, pelas universidades públicas, pela FUNAI e por outras instituições públicas. São nesses espaços físicos e políticos que os povos indígenas relatam as suas demandas aos Governos Federal, Estadual e Municipal e definem, juntamente com os agentes institucionais, as prioridades a serem atendidas e a prioridade das políticas a serem implantadas.

Assim, torna-se relevante induzir as Secretarias Estaduais de Educação a observarem a territorialidade desses povos e a inovarem na proposição de práticas de gestão articulada e compartilhada entre várias Secretarias de Educação, com a indispensável participação informada de representantes das comunidades para a definição de projetos e ações que possam melhorar suas condições de vida. (BRASIL, 2007, p.18).

Os territórios étnico-educacionais, além de criarem um espaço de interlocução dos governos e com os povos indígenas específicos, asseguram que a Política de Educação Escolar Indígena chegue às populações indígenas segundo a área geográfica onde cada povo habita, e não mais por município ou unidade da Federação, como estabelece o Art. 6º Parágrafo Único do Decreto nº 6.861/2009:

Cada território etno-educacional compreenderá, independentemente da divisão político-administrativa do País, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações linguísticas, valores e práticas culturais compartilhados.

No que se refere ao Estado de Roraima, foi instituída a Comissão Gestora do Território Etnoeducacional Ixamná, que compreende as terras indígenas *Nhamundá-Mapuera e Trombetas-Mapuera*, distribuídas nos Municípios de Caroebe e São João da Baliza, em Roraima; nos Municípios Urucará e Nhamundá, no

Amazonas; E nos Municípios Faro e de Oriximiná, no Pará. Nos dias 30 e 31 de agosto de 2010, em Boa Vista/RR, realizou-se uma reunião de debate para a implantação do Território Etnoeducacional Yanomami e Ye'kuana cujo processo está em andamento.

Com as novas formas de debate dessas políticas, o Governo Federal articula, junto com estados e municípios, e as Organizações Indígenas, as Conferências de Educação Escolar Indígena (CONEEI), visam discutir as condições de oferta da Educação Intercultural Indígena, na busca do aperfeiçoamento das bases das políticas e a gestão de programas e ações para o procedimento qualificado e efetivo da sociodiversidade indígena, com participação social (DOCUMENTO..., 2009, p. 1), cujos principais objetivos, são:

- I consultar os representantes dos Povos Indígenas e das organizações governamentais e da sociedade civil sobre as realidades e as necessidades educacionais para o futuro das políticas de educação escolar indígena;
- II Discutir propostas de aperfeiçoamento da oferta de educação escolar indígena, na perspectiva da implementação dos Territórios Etno-educacionais;
- III Propor diretrizes que possibilitem o avanço da educação escolar indígena em qualidade e efetividade; e
- IV Pactuar entre os representantes dos Povos Indígenas, dos entes federados e das organizações a construção coletiva de compromissos para a prática da interculturalidade na educação escolar indígena.

Em Roraima, representantes dos povos indígenas se reuniram em Boa Vista para a I Conferência Regional de Educacional Escolar Indígena. Esta Conferência foi de preparação para a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena. Dela participaram, o MEC e FUNAI, com 60 representantes de universidades, dos institutos de educação, ciência e tecnologia, sistemas de ensino e 140 delegados indígenas escolhidos em suas comunidades. O debate foi em torno dos seis temas propostos: Educação e Territorialidade; Políticas Pedagógicas na Escola; Ciência Pedagógica e a Pedagogia Indígena; Gestão e Financiamento da Educação; Participação e Controle Social e Diretrizes para a Educação Escolar Indígena. Esta conferência serviu, também, para traçar estratégias de ação e de gestão da educação indígenas em Roraima.

4.1 NOVOS AGENTES SOCIAIS NO EMPODERAMENTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INDÍGENAS NO ESTADO DE RORAIMA

Para os avanços, que se constatam no Brasil, quanto à definição das políticas públicas indígenas, tanto por meio dos direitos constitucionais, de sua regulamentação, quanto da implementação dessas políticas em Roraima, foi importante o papel das lideranças indígenas regionais e de seus professores. A participação das lideranças e dos professores foi considerável para garantir aos povos e comunidades indígenas de Roraima o direito a uma educação escolar específica, diferenciada e intercultural.

O exercício do diálogo intercultural se impõe nas relações que se estabelecem entre o Estado brasileiro e os povos indígenas para o desenvolvimento das políticas públicas indigenistas a partir dos marcos constitucionais. Tal prática é recente na realidade brasileira em função do histórico de políticas indigenistas que foram executadas. O paradigma assimilacionista e integracionista que caracterizou as relações entre os povos indígenas e o Estado brasileiro pretendia a anulação das diferenças culturais na construção de uma sociedade homogênea cultural e linguisticamente. Com relação aos direitos políticos, os povos indígenas foram caracterizados como relativamente capazes, conceito que gerou práticas de tutela estatal sobre a população e seus territórios (BRASIL, 2007, p. 70).

Após uma análise comparativa entre os documentos produzidos pelas organizações indígenas e os discursos de suas lideranças, com os documentos oficiais produzidos pelo Estado, constata-se que há a participação efetiva das organizações indígenas, tanto nas leis e outros instrumentos legais quanto na formatação das políticas públicas indígenas.

A legislação educacional brasileira preconiza a interlocução indígena com os gestores públicos em diversos documentos. A LDB, no Artigo 79, estabelece que “os programas de provimento da educação intercultural devem ser planejados com a audiência das comunidades indígenas”. O Plano Nacional de Educação orienta para “a plena participação de cada comunidade indígena nas decisões relativas ao funcionamento da escola”. A Resolução nº 03/CEB-CNE, de 1999, no Artigo 10, definiu que “o planejamento da Educação Escolar Indígena, em cada sistema de ensino, deve contar com a participação de representantes de professores e de organizações indígenas” (BRASIL, MEC, 2005). No entanto, a participação social nas políticas de educação é de recente implementação, encontrando-se ainda muitas resistências nos sistemas de ensino para a plena efetivação do diálogo institucionalizado com representantes indígenas (BRASIL, 2007, p.71).

O avanço das políticas públicas indígenas foi registrado via documentos tirados em seus fóruns específicos e, em seguida, elaborados pelo Estado por via de documentos legais. Como amostra, se refere este trabalho a alguns exemplos, dentre tantos outros, que configuram a intensa participação dos indígenas nos avanços das políticas públicas indígenas no Estado de Roraima.

A seleção dos exemplos das políticas públicas de Educação Indígena, tratada aqui nesta tese, se dá pela importância, na diversidade geográfica de sua atuação e entre os povos indígenas, abrangendo tanto o local como o nacional. São políticas que produziram instrumentos normativos que possibilitam a garantia legal aos indígenas, quanto a sua estruturação, operacionalização e com garantia de recursos orçamentários e financeiros para a operacionalização da política pública de educação indígena.

Essas políticas tornaram-se eixos norteadores para a formulação de Políticas Públicas para a Educação Escolar Indígena, não somente no Estado de Roraima, mas também no Sistema de ensino brasileiro. Portanto, não seria ufanismo afirmar que as políticas públicas de educação indígenas específicas foram criadas nos territórios indígenas e que foram normatizadas, elaboradas e operacionalizadas entre o Estado e estes agentes sociais e políticos.

Uma das primeiras propostas das organizações indígenas foi a transferência das ações da FUNAI, sobre educação, para o Ministério da Educação. Documentos analisados junto às organizações indígenas dão conta desses registros. Nesses documentos, os indígenas já defendiam tal política, antes mesmo do próprio instrumento legal institucionalmente constituído para esse fim.

A organização dos professores indígenas começou esta discussão e de outras políticas públicas de educação indígena, de modo mais sistemático, na metade da década de 1980, em encontros de professores indígenas que passaram a acontecer de formas sucessivas desde então. Professores *Ticuna* do Amazonas, na época, procuraram o CIMI Norte I, na cidade de Manaus, para a realização de encontros regionais, para poderem conhecer outros professores indígenas, trocar experiências e buscar opções para pra uma política de educação indígena. Dessa forma, aconteceu o I Encontro de Professores Indígenas do Amazonas e Roraima, realizado em Manaus, no período de 13 a 18 de maio de 1988. Esses encontros se ampliaram para outros estados da Região Norte do Brasil (ANEXOS T e X).

No documento “Com as próprias mãos - Professores Indígenas construindo a autonomia de suas escolas” (ANEXO X), constata-se que, no mês de maio de 1989, em plena Área Indígena *Paresi*, foi realizado o I Encontro de Professores Indígenas do Mato Grosso, que reuniu 34 professores dos povos *Karajá, Xavante, Bororo, Bakari, Paresi, Kayabi, Munduruku, Rikbaktsa, Nambikuara, Terena e Tikuna*. O objetivo do encontro foi elaborar e encaminhar propostas para uma Política Nacional de Educação Indígena. Uma das propostas aprovadas ao final do Encontro e, encaminhada, foi a de que o Ministério da Educação assumisse o financiamento das escolas indígenas.

Em agosto do mesmo ano, os professores indígenas de Mato Grosso voltaram a se reunir, no II Encontro, no Posto Indígena Aroeira, área indígena do povo *Nambikuara*. Ao final desse II Encontro, foi elaborado e enviado ao Congresso Nacional um documento reafirmando o do I Encontro, que pedia que a educação escolar estivesse ligada ao Ministério da Educação.

O documento foi importante porque descaracterizava a forma integracionista que a FUNAI dava à educação “para os indígenas”.

O direito assegurado às sociedades indígenas, no Brasil, a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue, a partir da Constituição de 1988, vem sendo regulamentado por meio de vários textos legais, a começar pelo Decreto 26/91, que retirou a incumbência exclusiva do órgão indigenista (FUNAI) de conduzir processos de educação escolar nas sociedades indígenas, atribuindo ao MEC a coordenação das ações, e sua execução aos estados e municípios. A Portaria Ministerial nº 559/91 aponta a mudança de paradigmas na concepção da educação escolar destinada às comunidades indígenas, quando a educação deixa de ter o caráter integracionista preconizado pelo Estatuto do Índio (Lei nº 6.001/73) e assume o princípio do reconhecimento da diversidade sociocultural e lingüística do país e do direito a sua manutenção. (GRUPIONE, 2001, p.45).

É com base nos documentos das organizações indígenas que surge o Decreto 26/1991, que não somente transfere da FUNAI para o Ministério da Educação as ações escolares indígenas, mas também amplia as ações com base nas suas reivindicações. Desde então, a coordenação das ações educacionais em terras indígenas foi transferida para o Ministério da Educação, e a execução das ações ficou sob a responsabilidade dos estados e dos municípios, e foi quando, formulam uma Política Nacional de Educação Escolar Indígena, cuja vertente principal é a formação diferenciada dos professores indígenas, responsáveis pela docência e a gestão da escola indígena (GRUPIONE, 2007, p.5). É depois desta

transferência que o Ministério da Educação passa a formular as políticas de educação indígenas para o país.

Esse Decreto praticamente retira da marginalidade a educação escolar indígena, pois, uma vez na FUNAI, essa modalidade não pertencia ao sistema educacional brasileiro. Nesta perspectiva, se constata na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei nº 5.692 de 1971, e dispositivos da Lei nº 4.024, de 1961, anteriores à Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei nº 9.394/1996, que inexistia qualquer referência à modalidade de educação Indígena, diferentemente da LDB atual, que integra, em vários artigos, a modalidade de educação indígena ao Sistema de Educação Nacional.

Apesar das adversidades que condenam ainda à marginalização e ameaçam de extermínio os povos indígenas, estes continuam resistindo, de formas diferentes, através da multiplicação de suas organizações, da luta pelo reconhecimento e respeito de seus direitos tanto no plano nacional quanto internacional.⁴⁰

Outra política pública que partiu da discussão indígena foi o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Em linhas gerais, os conteúdos deste documento partiram das organizações indígenas (BRASIL, 1998).

No ano de 1991, reunidos na cidade de Manaus, nos dias 12, 13, 14, 15, e 16 do mês de julho, com a participação dos professores indígenas do Estado do Amazonas e Roraima, dos povos indígenas *Satré-maué, Tukano, Baniwa, Tikuna, Taurepang, Macuxi, Miranha, Kambeba, Mayuruna, Mura, Kokama, Baré, Marubo, Waimiri-atroari, Wapixana, Yanomamy e Pira-Tapuia* foi assinada a Declaração dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima. Essa declaração serviu para nortear a educação indígena, tanto em Roraima como no Brasil (ANEXOS S e V). A declaração não somente faz parte do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas documento, documento que integra a série Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto, como orienta as outras resoluções, portaria e normas para as escolas indígenas definidas pelo referido Ministério.

Os princípios contidos nas leis dão abertura para a construção de uma nova escola, que respeite o desejo dos povos indígenas por uma educação que valorize suas práticas culturais e lhes dê acesso a conhecimentos e práticas

⁴⁰ Palavras do Professor Enilton André da Silva, Wapixana/RR.

de outros grupos e sociedades. Uma normatização excessiva ou muito detalhada pode, ao invés de abrir caminhos, inibir o surgimento de novas e importantes práticas pedagógicas e falhar no atendimento a demandas particulares colocadas por esses povos. A proposta da escola indígena diferenciada representa, sem dúvida alguma, uma grande novidade no sistema educacional do país, exigindo das instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que essas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema, quanto respeitadas em suas particularidades. (BRASIL, 1998, p. 34).

Outro exemplo que ilustra a política pública emanada das organizações indígenas de Roraima está relacionado com a formação inicial de professores. Atualmente, existe na Universidade Federal de Roraima (UFRR), no Estado de Roraima, o Instituto Insikiran. A formação inicial em nível superior para professores indígenas era um sonho distante para a realidade dos professores indígenas de Roraima.

Como, porém, a demanda já era uma solicitação muito antiga das lideranças indígenas, a OPIR assume-a como umas das principais reivindicações. Após vários debates entre os próprios professores, e a ajuda de colaboradores não indígenas, os professores conseguem pautar a reivindicação junto a uma universidade pública federal.

Por iniciativa da OPIR, e apoiada pelos líderes indígenas do CIR, realizou-se o *Seminário Ensino Superior: conquistando espaço na formação do professor indígena* na comunidade indígena de Canoani, localizada na Região da Serra da Lua, no Município do Cantá, distante 40 km da Capital Boa Vista, Roraima, os professores aprovam a Carta de Canoani (ANEXO Y).

Em 2000, a OPIR apresentou uma pauta de reivindicação para a Universidade Federal de Roraima, na qual pleiteava reais condições de acesso e de permanência para os indígenas ao ensino superior. Em resposta a essa demanda apresentada pelos povos indígenas, a administração de então da UFRR montou uma comissão interdepartamental e interinstitucional, cuja finalidade era a de, primeiramente, construir um espaço nessa instituição voltado para a discussão das questões indígenas e, em segundo, de elaborar uma proposta de inclusão de indígenas no Ensino Superior. Tendo as principais organizações indígenas de Roraima como parceiras institucionais OPIR, CIR, APIRR e OMIR, além da FUNAI e do Núcleo de Educação Indígena da Secretaria de Educação, a UFRR criou, em

2001, o Núcleo Insikiran de Formação Superior indígena, e, em 2003, o curso de Licenciatura Intercultural (UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA, 2012).

O objetivo maior da Licenciatura intercultural é o de formar e habilitar professores indígenas em Licenciatura Plena com enfoque intercultural, para que estes atuem nas escolas das comunidades indígenas em Roraima de modo que possam promover uma educação escolar realmente diferenciada e voltada para os projetos de vida específicos das comunidades indígenas.

A Licenciatura possui as seguintes áreas de concentração: Ciências Sociais, Comunicação e Artes ou Ciências da Natureza, de acordo com as especificidades dos povos indígenas de Roraima e com a legislação vigente. Para tanto, no início de 2003 foi realizado o primeiro processo seletivo diferenciado, quando foi selecionada a primeira turma da licenciatura Intercultural, com 60 professores. As aulas do Curso foram iniciadas em julho do mesmo ano (UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA, 2012).

Com as expansão das suas atividades, que inclui a criação do bacharelado em Gestão Territorial Indígena e Gestão em Saúde Coletiva, atualmente o Núcleo Insikiran tem a denominação de Instituto.

Desta forma, têm-se o seguinte quadro em relação ao índio em nível superior junto à UFRR (Tabela 6):

Tabela 6 - Levantamento sobre oferta de cursos voltados aos povos indígenas na UFRR

CATEGORIA ADMINISTRATIVA	DESCRIÇÃO	PROCESSO SELETIVO	ORIGEM
Pública	Reserva de 23 vagas para indígenas, sendo 03 para Ciências da Computação, 05 para Ciências Econômicas, 02 para Ciências Biológicas, 04 para Ciências Sociais, 06 vagas para História, 02 para Medicina e 01 vaga para Relações Internacionais	Vestibular específico	Resolução N.º 008/07 do CEPE, de 16/10/2007 da UFRR.
Pública	Curso de Licenciatura Intercultural Indígena	Vestibular Específico	Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena. Criado em 12/2001, aprovado no CEPE e posterior no CUNI. Seu objetivo é incentivar a formação de estudantes indígenas na Universidade Federal de Roraima.
	Gestão Territorial Indígena (Bacharelado)	Vestibular Específico	Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena. Criado em 2009, aprovado no CEPE e posterior no CUNI. Seu objetivo é formar gestores indígenas em gestão de territórios indígenas na Amazônia.
	Gestão em Saúde Coletiva (Bacharelado)	Vestibular Específico	Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena. Criado em 2012, aprovado no CEPE e posterior no

CUNI. Seu objetivo é formar profissionais que se tornem agentes do perfil sanitário e da consolidação de práticas necessárias à saúde da população indígena.

Fonte: (UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA, 2012a, 2012b, 2014).

Esses cursos da UFRR representam uma amostra de como os povos indígenas desse Estado, avançaram em suas políticas públicas indígenas. Registros de ata, em posse da OPIR, e a Carta de Canauanin/Roraima (ANEXO Y), resumidamente exposta no site eletrônico da UFRR, expressam os procedimentos metodológicos de ação desencadeados pelos indígenas nessa ação, que tiveram o mesmo procedimento em relação às demais políticas públicas indígenas. Nos procedimentos metodológicos deste curso, fica evidente o envolvimento como agentes sociais na conquista desta política pública específica.

Nunca no País, houve curso em Universidade Federal para formação de professores indígenas em nível superior. As organizações indígenas de Roraima conseguem, mediante interação, com base no diálogo e no respeito mútuo, constituir juntamente com a Universidade Federal de Roraima, o primeiro curso em nível superior para atender especificamente aos professores indígenas do Estado.

Tanto os indígenas quanto a Universidade tiveram que constituir signos que não faziam parte de seus aspectos culturais e, ao mesmo tempo, também aproveitar as suas características culturais específicas. Nessa perspectiva, o curso foi firmado com a participação conjunta da UFRR e os indígenas, por meio da OPIR.

Anteriormente a esse acontecimento, a OPIR já tinha conseguido, em 1994, junto ao Governo do Estado de Roraima, FUNAI e universidades, o curso para formação de professores indígenas, intitulado de Magistério Parcelado Indígena.

Posteriormente ao Magistério Parcelado Indígena, a OPIR, APIRR, CIR, FUNAI, com a participação de docentes e pesquisadores da UFRR, foi criado, na Secretaria Estadual de Educação do Estado de Roraima, o Projeto Tamî' kan.

O curso representa um instrumento político e pedagógico com o compromisso de contribuir na autonomia pedagógica dos Povos Indígenas *Macuxi*, *Wapichana*, *Taurepang*, *Ingaricó*, *Wai-Wai*, *Yanomami* e *Yekuana* das 11 etnorregiões do Estado de Roraima como: Raposa, Surumu, Baixo Cotingo, Serras, Wai-Wai, São Marcos, Yanomami, Amajari, Taiano, Serra da Lua e Murupu.

O curso de nível médio - Magistério Indígena Tami'kan - teve início em dezembro de 2006 e está voltado para a formação inicial de professores indígenas em nível médio - Magistério - lotados nas escolas estaduais Indígenas.

O Curso de Magistério Indígena Tami'kan é promovido pela Secretaria de Estado de Educação e Desportos do Estado de Roraima (SECD/RR), por meio da Divisão de Educação Escolar Indígena (DIEEI/SECD) e Gerência de Formação Indígena (GFI/CEFRR), em parceria com FUNAI, Fundação Nacional de Saúde (FUNASA), Instituto Insikiran da UFRR e organizações indígenas como: OPIR, CIR, OMIR, Associação dos Povos Indígenas de Roraima (APIRR), Aliança de Integração e Desenvolvimento das Comunidades Indígenas de Roraima (ALIDICIR), Associação dos Povos Indígenas da Terra de São Marcos (APITSM), Conselho dos Professores Indígenas do Amazonas (COPIAM), Conselho dos Povos Indígenas Ingaricó (COPING), Associação Yanomami (HAY HUTUKARA), Sociedade de Defesa dos Índios do Norte de Roraima (SODIUR) e Associação dos Povos Indígenas *Taurepang, Wapichana e Makuxi* (TWM).

Portanto o projeto Magistério Indígena Tami'kan, criado com base na legislação indígena, é um curso profissionalizante, orientado para oferecer uma formação específica bilíngue (multilíngue) e intercultural, concebido em uma plataforma curricular correspondente ao ensino médio, e com complementação com disciplinas específicas na formação de Magistério Indígena.

O curso atende 300 professores indígenas, que ingressaram em grupos de cem cursistas por etapas, compondo um total de dez turmas. Com uma carga horária de 3.320 horas, desenvolvidas respectivamente em aulas presenciais, no período de férias e recesso escolar, multipresencial (estudos, pesquisas e produção de material específico em suas comunidades) e prática de ensino (estágio supervisionado), onde os alunos indígenas cumprem oito etapas presenciais. Essa matriz atende aos alunos que cursaram o ensino fundamental.

Para os cursistas que já possuem o ensino médio, é ofertada uma matriz que compõe a complementação com as didáticas, possuindo uma carga horária de 1.610 horas e cumpre três etapas, presencial e multipresencial. Dos 300 alunos matriculados, 243 já concluíram todas as etapas, 28 estão em processo de formação, 25 desistentes, dois reprovados e dois que foram a óbito.

Criou-se, também, o Projeto Yarapiari, voltado para a formação inicial de professores em nível médio – Magistério para o povo *Yanomami*. Este projeto foi

articulado com a Comissão Pró-Yanomami, com a Colaboração da Rainforest da Noruega, Operação Dia de Trabalho/Noruega, FUNAI, INPA. Como formadores do Projeto Yarapiara, participam os consultores do Instituto Sócioambiental (ISA), Comissão Pró-Índio Acre (CPI Acre), Universidade de São Paulo (USP), Universidade de Brasília (UNB), UFRR.⁴¹

O que fica evidente, com base em aspectos de constituição destes cursos, é que a política pública da educação indígena, no estado de Roraima, tem avançado significativamente em números absolutos.

O quadro a seguir é um resumo dos processos de interação praticados pelas organizações indígenas do Estado de para avançarem nas políticas junto aos órgãos públicos local e estadual (Quadro 4).

Quadro 4: Comparativo de resumo das políticas públicas pretendidas pelas organizações indígenas (agentes sociais) e que se transformaram em políticas públicas de estado

POLÍTICA PÚBLICA DO MOVIMENTO INDÍGENA	POLÍTICA PÚBLICA DE ESTADO	ÓRGÃOS EXECUTORES
Transferência das ações da Funai, sobre educação, para o Ministério da Educação. Exigidos pelos Professores dos povos indígenas do Estado de Mato Grosso que participaram do I,II encontro no ano de 1989.	O Decreto 26/91, que retirou a incumbência exclusiva do órgão indigenista (Funai) de conduzir processos de educação escolar nas sociedades indígenas, atribuindo ao MEC a coordenação das ações, e sua execução aos estados e municípios.	O Decreto 26/91 da Presidência da República
Declaração dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima. Elaborada no ano de 1991, pelos professores dos povos indígenas do Estado do Amazonas e Roraima reunidos na cidade de Manaus, AM, nos dias 12, 13, 14, 15, e 16 do mês julho.	Implementadas através do Referencial curricular nacional para as escolas indígenas e outras Diretrizes Curriculares /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.	Referencial curricular nacional para as escolas indígenas/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998. Lei 9394-96LDB. Diretrizes Curriculares para as Escolas Indígenas. Diretrizes Curriculares para a formação de professores indígenas, dentre outras.
Formação de professor em nível superior. Por iniciativa da OPIR foi elaborada a Carta de Canauanin Seminário Ensino Superior:	Curso de Licenciatura Intercultural Indígena pela Universidade Federal de Roraima criado em 2006.	Instituto Insikiran da UFRR criado em 2007. Ministério da Educação.

⁴¹ Informações colhidas junto à Gerencia de Formação Indígena – GFI/CEFRR.

<p>conquistando espaço na formação do professor indígena. Realizado na Comunidade Indígena de Canauanin no Estado de Roraima no ano de 2004.</p>		
<p>O Curso de Magistério Indígena Tamĩkan foi uma exigência dos povos indígenas do Estado de Roraima, para atender aos professores as escolas indígenas que não tinham professores.</p>	<p>Curso de Nível médio –Magistério- para formação inicial de professores indígenas de diversos povos. Criado conforme a legislação de educação indígena.</p>	<p>O Curso de Magistério Indígena Tamĩkan é promovido pela Secretaria de Estado de Educação e Desportos do Estado de Roraima - SECD/RR, através da Divisão de Educação Escolar Indígena - DIEEI/SECD e Gerencia de Formação Indígena – G.F.I./CEFORR, em parceria com a Fundação Nacional do Índio – FUNAI, Fundação Nacional de Saúde – FUNASA, Instituto Insikiran/UFRR e Organizações Indígenas como: Organização do Professores Indígenas de Roraima - OPIRR, Conselho Indígena de Roraima - CIR, Organização da Mulheres Indígenas de Roraima - OMIR, Associação dos Povos Indígenas de Roraima – APIRR, Aliança de Integração e Desenvolvimento das Comunidades Indígenas de Roraima - ALIDICIR, Associação dos Povos Indígenas da Terra de São Marcos - APITSM, Conselho dos Professores Indígenas do Amazonas - COPIAM, Conselho dos Povos Indígenas Ingaricó - COPING, Associação Yanomami - HAY HUTUKARA, Sociedade de Defesa dos Índios do Norte de Roraima – SODIUR e Associação dos Povos Indígenas Taurepang, Wapichana e Makuxi - TWM, em trocas de experiências que promova o fortalecimento socioeconômico e cultural dos povos indígenas.</p>
<p>Solicitação das Organizações indígenas Yanomami por meios de suas lideranças.</p>	<p>Projeto Yarapiari, voltado para a formação inicial de professores em nível médio – Magistério para o povo Yanomami.</p>	<p>O Curso de Magistério Indígena Yarapiari. Sob a gestão da Secretaria de Estado de Educação e Desportos do Estado de Roraima - SECD/RR, através da Divisão de Educação Escolar Indígena - DIEEI/SECD e Gerencia de Formação Indígena – G.F.I./CEFORR, em parceria com a Fundação Nacional do Índio – FUNAI, Lideranças indígenas Yanomami.</p>

Fonte: o autor

A dinâmica das organizações dos professores indígenas tem se aperfeiçoado no Estado de Roraima. Segundo o professor Rivanildo, atual coordenador da Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIR), esse processo se aperfeiçoou porque os povos indígenas estão bem determinados na defesa da educação indígena.

Esse processo começou com os primeiros tuxauas antigos que eram nossas lideranças indígenas e hoje a gente continua, através de nossas organizações e, vamos continuar, por que nosso povo depende de nós.⁴²

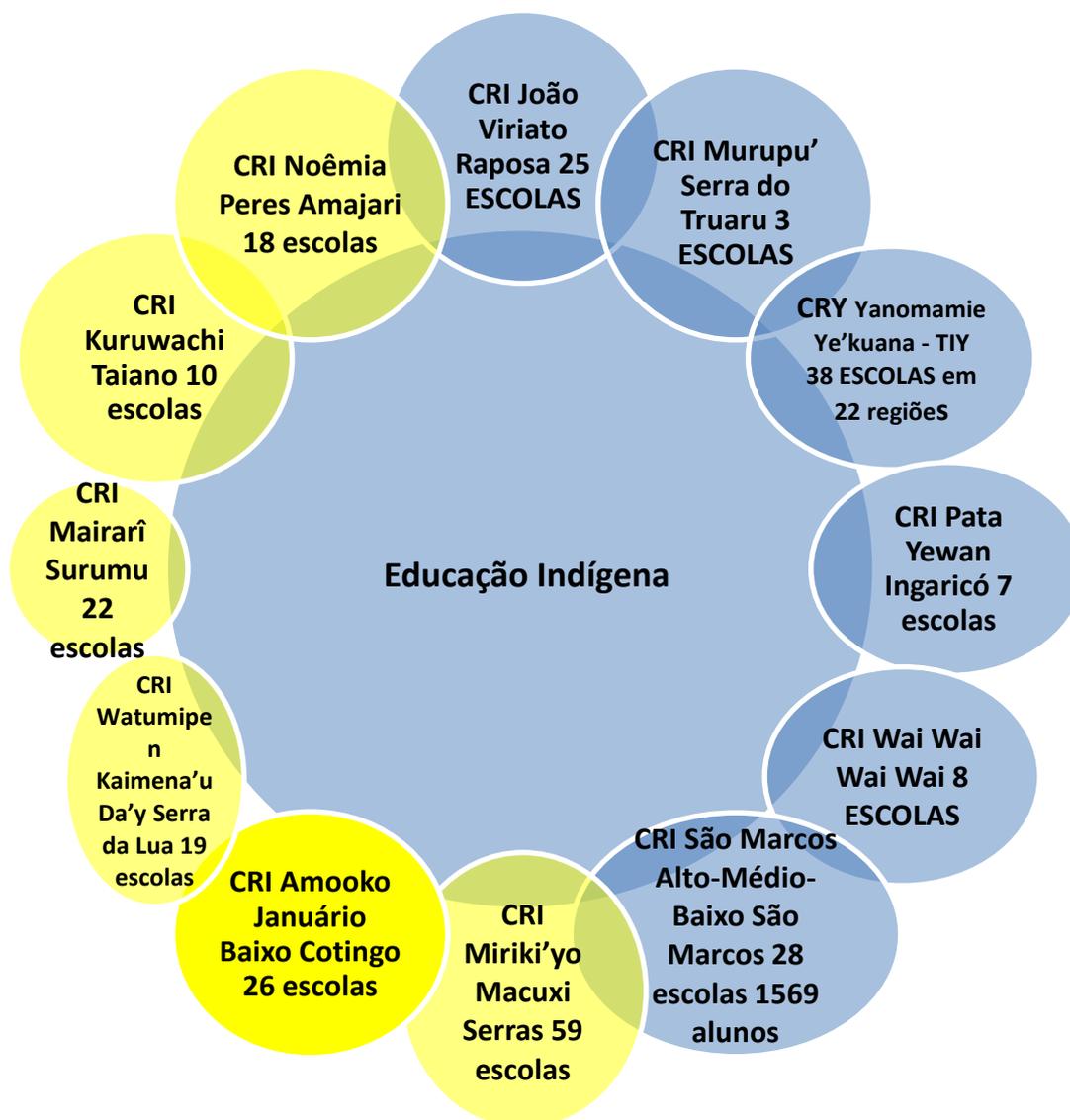
A determinação das lideranças indígenas levou-os a constituir um sistema da gestão escolar indígena, que está presente nas comunidades indígenas do Estado de Roraima. O sistema atua para garantir os direitos a uma educação diferenciada e para auxiliar o Estado na aplicação desta política pública. Para gerir o processo de gestão escolar indígena, os indígenas, com base em sua própria metodologia (Quadro 5) e por meio de uma interação com a Divisão de Educação Escolar Indígena da Secretaria Estadual de Educação do Governo do Estado de Roraima.

Esse sistema gestor escolar indígena, organizado pelos próprios indígenas, levou-os a adotar a mesma configuração já praticada pelos *Tuxauas* em suas assembleias organizadas pelo Conselho Indígena de Roraima (CIR), que foi dividir o Estado em regiões.

Desta forma, os indígenas, dividiram todo o Estado de Roraima em 12 regiões indígenas com características culturais distintas, e, cada qual com um líder responsável, por acompanhar as ações educacionais na região. Destas 12 regiões, seis são reconhecidas pelo Sistema Oficial de Ensino do Estado de Roraima, por meio de decretos e denominados de centros regionais de educação indígena. Os demais centros, os indígenas, lutam para que sejam reconhecidos, conforme Figura a seguir.

⁴² Depoimento do Professor Indígena Rivanildo Cadete Fidelis, Coordenador da OPIR, eleito no ano de 2013, na 20ª Assembleia dos Professores indígenas do Estado de Roraima, realizada na Comunidade do Araçá, Região de Amajarí, no Município de Amajarí, Roraima.

Figura 9 - Centros Regionais Indígenas criados por Decreto (8.622-E de 21-01-2008)



Legenda: Cor amarela: Centros Regionais Indígenas criados por Decreto (8.622-E de 21-01-2008)
 Cor azul: Centros Regionais Indígenas em vias de criação por decreto.
 Fonte: Professores indígenas da OPIR.

Os centros regionais pedagógicos, de suporte à escola indígena, têm como um dos objetivos descentralizar as ações inerentes ao atendimento e ao funcionamento das escolas indígenas situadas nas localidades mais distantes da capital do Estado. Desta forma, segundo o DIEEI, os centros atuam nas atividades pedagógicas em geral, como forma de acorrer para resolver as necessidades mais

imediatas oriundas dessas escolas. Para atender a essas funções, o Estado os reconheceu em sua estrutura administrativa, criando, por decreto de governo, alguns centros e, outros ainda não foram criados.

Conforme a coordenação do DIEEI, as principais funções desses centros regionais implicariam assessoria pedagógica às escolas indígenas da região, facilitação na distribuição da merenda escolar e material didático a escolas de acesso difícil, resolução de pequenos problemas pendentes na vida administrativa das escolas, encaminhamentos de documentos à DIEEI/SECD). Ocupam-se, também, em prestar apoio a atividades de levantamento de dados como as desenvolvidas pelo Censo Escolar, e na aproximação e suporte às ações e parcerias municipais envolvendo a escola indígena.

Os centros regionais também desempenham a função de agentes para a inclusão social e ampliação das ações de cidadania. Assim, cabem-lhes as tarefas coadjuvantes na prática da educação escolar e cultural indígenas. Sua funcionalidade os indica como um braço avançado da Secretaria de Educação em meio aos lugares onde a educação se dá fora do alcance regular da avaliação e do acompanhamento da ação didático-pedagógica, desenvolvidas pelo Estado.

Para os indígenas, a política pública diferenciada e específica de educação indígena acontece em cada comunidade, onde há a autoridade do tuxaua, que lhe cabe acompanhar os acontecimentos locais e, na região, onde há a figura do coordenador regional cuja função é coordenar a região segundo orientações do Conselho Indígena de Roraima.

Na sequência, a apresentação do Quadro 5 que demonstra tal organização e funções, sob as quais se refere a política de educação indígena diferenciada e específica praticada nas comunidades indígenas, com seus principais agentes envolvidos e respectivas atribuições.

Quadro 5 - Gestão escolar indígena

GESTÃO INDÍGENA NO ESTADO DE RORAIMA A PARTIR DA VISÃO INDÍGENA		
Local da gestão indígena	Gestores indígenas	Atribuições dos gestores indígenas
Comunidade	Tuxaua	Coordenador, orientador e responsável pela articulação da coletividade.
Escola	Diretor do Centro Regional Indígena –CRI- Diretor da Unidade escolar e Coordenador Pedagógico (Quadro Efetivo-SECD)	Todos indicados pela comunidade com documento do tuxaua. São responsáveis pela administração, docência, coordenação pedagógica, serviços escolares e
Região	Diretor do Centro Regional Indígena –CRI- Gestor e Coordenador Pedagógico (Quadro Efetivo-SECD)	Administração e coordenação pedagógica, indicados pela comunidade/região com documento.
Assembleias regionais	Diretores dos CRI, Gestores, Coordenadores pedagógicos, Professores, Tuxauas, representantes das escolas e comunidades da região e coordenador indígena da região.	Avaliação, elaboração e aprovação de decisões relativas às ações pedagógicas, administrativas e financeiras nos regionais e política da educação indígena.
Assembleia da Organização dos Professores Indígenas de Roraima – OPIR	Diretores dos CRI, Gestores, Coordenadores Pedagógicos, Professores, Tuxauas e representantes das escolas e comunidades de todas as regiões.	Discussão, avaliação, elaboração e aprovação de decisões relativas à educação Indígena providas da base e propostas para a Política da Educação Indígena do Estado de Roraima.
Assembleia dos Tuxauas	Tuxauas do Estado de Roraima, coordenadores das organizações indígenas, Coordenadores Regionais, Coordenadores dos Centros Regionais e representantes indígenas que compõe o Conselho Indígena de Roraima – CIR.	Discussão, avaliação, elaboração, apoio e aprovação de decisões relativas à Educação
Conselho dos professores Indígenas da Amazônia – COPIAM.	Coordenadores, professores da Amazônia, profissionais indígenas da educação.	Discussão, avaliação, elaboração, apoio e aprovação de decisões relativas à educação Indígena da Amazônia

Fonte: OPIR.

Percebe-se que o Estado tem o controle político-administrativo dessa política pública, mas os povos indígenas também têm o seu sistema organizacional. O sistema próprio dos indígenas facilita a implementação das políticas de educação indígena pelo Estado. Mediante a estrutura organizacional, os indígenas conseguem ter o controle, dentre outros, da quantidade de escolas, de alunos, de professores, transporte, material didático e a quantidades de alunos atendidos e alunos não atendidos. Em cada região dessas, há centros regionais que, por sua vez, são formados por diversas comunidades indígenas, e têm como uma de suas finalidades ajudar o Estado na aplicação das políticas públicas diferenciadas e específicas, bem como fiscalizá-las e avaliá-las.

A educação indígena, desenvolvida junto aos povos indígenas, sempre foi vista com reserva pelas lideranças indígenas, sobretudo porque, historicamente, a política educacional para o índio esteve relacionada ao projeto positivista de assimilação e integração destes povos à sociedade nacional não indígena. Os povos indígenas, contudo, vêm reelaborando esta política a partir de seus próprios interesses.

Com base em experiências expostas, é perceptível que os índios são os agentes sociais principais dessa política pública de educação indígena. A participação desses atores sociais não se restringe às pautas de reivindicação apresentadas junto aos órgãos públicos competentes, mas perpassa as fases de elaboração, aplicação e avaliação das políticas públicas, como se vê no Quadro VII que se refere à gestão indígena.

A participação dos indígenas na avaliação das políticas é significativa, como apontado no Quadro 5. Essas políticas estão sujeitas à avaliação da comunidade local até a esfera de Amazônia, fora do Estado.

Ademais da organização e do processo interacional com outras instituições públicas e privadas, o controle e a participação na avaliação que os povos indígenas de Roraima exercem sobre as políticas públicas indígenas, ajudou-os a terem avançado nessa política pública.

Nesta perspectiva, observa-se que as organizações indígenas conseguem participar de todos os processos de uma política pública específica, em uma sequência de etapas desde a produção, elaboração, formulação de tomada de decisões, implantação e a avaliação dessas políticas públicas, ainda que em uma relação de conflito com o Estado.

Segundo Miranda e Tiburcio (2011, p. 65) “em cada uma dessas fases encontra-se presente um jogo de relações de cooperação e conflito e uma grande diversidade de atores que não se restringem à esfera governamental”.

O que se constata, com base em documentos analisados, é que as políticas públicas de educação indígena apresentam essa sequência de etapas, porém, essa sequência não mostra, necessariamente, uma linearidade em virtude das características históricas dos agentes envolvidos, sendo contextualizadas historicamente e com origem em cada povo. Ou seja não é possível aplicar a mesma política pública indígena para povos indígenas diferentes. Essa política pública precisa ser adequada específica e diferenciada de acordo com a realidade histórica e linguística de cada povo. A educação indígena yanomamy não é a mesma da educação indígena macuxi.

No Quadro 6 é esboçado como amostra, uma tentativa didática de ilustrar os processos de estruturação das políticas públicas aqui descritas, cujos indígenas lograram êxito.

Quadro 6 - Resumo das etapas das políticas públicas de educação indígena e atores envolvidos

AGENTES	CARACTERÍSTICA	ATORES
Definição das prioridades	<ul style="list-style-type: none"> • Transferência das ações da FUNAI, sobre educação, para o Ministério da Educação. • Referencial Curricular Nacional da Educação Indígena. • Curso de Licenciatura Intercultural indígena. • Curso de Magistério Indígena Tamĩkan Curso de Nível médio –Magistério-para formação inicial de professores indígenas de diversos povos. • Projeto Yapiari, voltado para a formação inicial de professores em nível médio – Magistério para o povo Yanomami. 	<ul style="list-style-type: none"> • Encontro dos Professores dos povos indígenas do Estado de Mato Grosso que participaram do I,II encontro no ano de 1989 ANEXO V e VI. • Encontro dos professores indígena de Roraima e Amazonas • Declaração dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima. Elaborada no ano de 1991, pelos professores dos povos indígenas do Estado ao Amazonas e Roraima. • Por iniciativa da OPIR foi elaborada a Carta de Canuanin Seminário Ensino Superior: conquistando espaço na formação do professor indígena. • O Curso de Magistério Indígena Tamĩkan é promovido pela Secretaria de Estado de Educação e

		<p>Desportos do Estado de Roraima - SECD/RR, através da Divisão de Educação Escolar Indígena - DIEEI/SECD e Gerencia de Formação Indígena – G.F.I./CEFORR, em parceria com a Fundação Nacional do Índio – FUNAI, Fundação Nacional de Saúde – FUNASA, Instituto Insikiran/UFRR e diversas Organizações Indígenas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O Curso de Magistério Indígena Yapiari. Sob a gestão da Secretaria de Estado de Educação e Desportos do Estado de Roraima - SECD/RR, através da Divisão de Educação Escolar Indígena - DIEEI/SECD e Gerencia de Formação Indígena – G.F.I./CEFORR, em parceria com a Fundação Nacional do Índio – FUNAI, Lideranças indígenas Yanomami.
Adaptação as normais legais e institucionais	Não são aplicadas na forma original que chegam em quanto demanda, mas são adequadas as normatizações legais, técnicas e financeiras.	Órgãos técnicos dos diversos Ministérios envolvidos principalmente as secretarias de planejamento.
Implementação e Organização Territorial dessas das Políticas Públicas.	Após elencar a prioridade das Políticas Públicas os indígenas a encaminham aos órgãos institucionais responsáveis e de acordo com a responsabilidade de cada um FUNAI, ME, demais órgãos da esfera federal, Estadual e municipal	FUNAI, ME, demais órgãos da esfera federal, Estadual e municipal e as Diversas Organizações
Fiscalização destas Políticas Públicas.	Tanto o CIR quanto a OPIR se reúnem anualmente em Assembleia para avaliar a suas ações específicas e avaliar os projetos que são implementadas nas suas respectivas áreas indígenas.	Órgão de controle, Ministério Público Federal as Diversas Organizações
Avaliação	Tanto o CIR quanto a OPIR se reúnem anualmente em Assembleia para avaliar a suas ações específicas e avaliar os projetos que são implementadas nas suas respectivas áreas indígenas.	

Fonte: o autor.

No Quadro 6 é possível visualizar que o início do processo de políticas públicas da educação indígena se dá com a definição das prioridades. A formulação das políticas públicas parte de seus problemas principais. Para a definição destas prioridades, os indígenas, se reúnem em assembleia, encontro ou seminário para discutir seus problemas. Nesses eventos é que se define a constituição de suas agendas necessárias diante do Estado. Inicia-se aí um processo democrático de negociação para reunir as prioridades e os objetivos de cada ação.

Após elencar suas prioridades, os indígenas a encaminham aos órgãos institucionais responsáveis e, de acordo com a responsabilidade de cada um, como FUNAI, Ministério da Educação e demais órgãos da esfera federal, estadual e municipal. Muitas dessas políticas precisam ser asseguradas em instrumentos normativos pelos competentes ministérios e até mesmo pelo Chefe do Executivo.

Em outra etapa, observa-se que tais políticas, emanadas das deliberações dos encontros indígenas, passam por uma adaptação, ou seja, elas não são aplicadas na forma original que chegam como demanda. Nos casos investigados, percebe-se a presença de uma adaptação legal, orçamentária, com a inclusão de metas e objetivos, dentro dos padrões técnicos e normativos de um plano de governo; contudo, as organizações indígenas, se mantêm na vigilância para que a essência das demandas originais das políticas públicas Indígenas, por eles priorizadas, permaneça.

Nota-se, no entanto, que essas adaptações são necessárias para se adequar à esfera burocrática administrativa e para que essas demandas possam ser qualificadas como políticas públicas.

Essa adequação, contudo, gera uma demora significativa na implantação dessas políticas. Essa demora, por sua vez, causa descrédito por parte dos indígenas na implantação das políticas que se estabelecem porque, muitas das vezes, eles desconhecem ou não entendem as etapas do processo de formulação das políticas públicas, e também porque a burocracia estatal retarda o processo entre a discussão de definição das prioridades indígenas e a efetiva aplicação das políticas públicas nas comunidades indígenas.

Tal demora conduz os indígenas a buscarem opções paliativas para resolver o problema. Em razão dessa demora, é comum encontrar nas comunidades indígenas algumas escolas construídas pelos próprios índios para atender às necessidades imediatas de uma escolar regular. Entre essas, predominam as

edificações improvisadas e em diversos estados de conservação. Mesmo as escolas construídas pelos próprios índios, possuem, no entanto cadastro do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira (INEP).

Como já discutido anteriormente, são os órgãos Institucionais que irão garantir - em seus PPA e Leis de Diretrizes Orçamentárias (LDOs) - os recursos orçamentários e financeiros para a implementação das políticas públicas indígenas.

Atualmente, a implementação das políticas públicas em educação indígena é feita com suporte na parceria entre Governos Federal, Estadual e Municipal, amparados pelo Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, que dispõe sobre a educação escolar indígena e define sua organização em territórios etnoeducacionais⁴³ sob a responsabilidade interinstitucional do Ministério da Justiça e Ministério da Educação. Essas políticas são implantadas nas comunidades indígenas pelos seus agentes públicos, que são professores indígenas preparados em cursos de formação para professores índios.

A etapa de fiscalização e avaliação dessas políticas também se estabelece com a participação dos indígenas, que é muito significativa, sendo facilitado devido o seu processo organizacional, pois existem eventos contínuos que servem para monitoramentos das ações governamentais executadas nas comunidades indígenas.

Em Roraima, tanto o CIR quanto a OPIR se reúnem, anualmente, em assembleia para avaliar as suas ações específicas e avaliar os projetos que são implementados nas suas respectivas áreas indígenas. Antes de se chegar a essas assembleias, no entanto, têm-se as reuniões nas próprias comunidades indígenas, organizadas pelos *Tuxauas*. Depois destes encontros nas comunidades, acontecem os encontros regionais, de que participam os professores, gestores escolares e *Tuxauas* das comunidades que ficam no perímetro de cada região. Ao analisar os documentos dessas organizações, nota-se que os indígenas exercem um controle social sobre as políticas públicas de educação indígena.

No concernente à fiscalização dessas políticas públicas, os indígenas contam, também, com outros agentes institucionais que surgiram com as inovações da Constituição Federal, de 1988. Sob esse aspecto, vale salientar que a inovação importante da atual Constituição foi a de garantir aos índios, e às suas comunidades

⁴³ Processo de Organização Territorial das Políticas Públicas Indígenas, de acordo com o Território Etnoeducacional,

e organizações, a capacidade processual para entrar na Justiça em defesa de seus direitos e interesses. Assim, cabe ao Ministério Público Federal a defesa dos interesses indígenas, sendo a Justiça Federal o fórum para resolver as pendências judiciais que envolvem os povos indígenas. Portanto, é o Ministério Público Federal, com direitos constitucionais, a fazer a vigilância sobre a execução das políticas públicas indígenas, tornando-se, pois, um dos parceiros estratégicos das organizações na luta pelas políticas públicas indígenas.

5 CONCLUSÃO

As relações entre o estado e povos indígenas ocasionaram a diminuição e extinção física de alguns povos indígenas e, para muitos outros, a perda de sua identidade cultural. Essas relações forçaram as populações indígenas a redimensionarem sua organização, diferentemente das praticadas milenarmente, como uma forma de continuarem a sua existência enquanto povo e a resistirem contra a diminuição dos espaços de mobilidade e decréscimo quantitativo populacional. A relação do estado com os povos indígenas era sempre para a integração destes ao mesmo.

O fracasso rotundo das políticas integracionistas, praticadas pelo estado, possibilitou por séculos a exclusão social dos indígenas. O fracasso, entretanto, de certo modo, potencializou o enfrentamento dos povos indígenas às políticas estatais e ensejou a necessidade de se redesenhar estratégias locais que possibilitasse constituir políticas públicas inclusivas.

O enfrentamento às políticas indigenistas é maior na década de 1980, quando a redemocratização, a descentralização das funções públicas através da CF/88, a organização e legalização dos movimentos indígenas gestaram transformações significativas na concepção, estruturação e operacionalização das políticas públicas indígenas. Assim, o processo de resistência contra sua integração levou os indígenas a reconstituírem alguns de seus aspectos culturais, mas também forçou o Estado brasileiro a reconstituir a sua forma de relação com estes povos.

No Estado de Roraima aos finais da década de 1970, por força da organização dos povos indígenas, começaram a surgir documentos que inspiraram as primeiras discussões indígenas sobre o que hoje se vem definir como políticas públicas indígenas. Nestas discussões os indígenas relataram como gostariam que fossem contemplados e das formas como queriam que essas políticas fossem aplicadas em Roraima. Com suporte destas discussões, em torno das políticas públicas específicas, vieram debates sobre a garantia da terra, educação e saúde, tornando-se, assim, as primeiras políticas públicas específicas a serem discutidas pelos índios do Estado de Roraima.

Assim, em razão da organização dos povos indígenas, do momento de abertura política vivenciada pelo País no pós-Constituição de 1988, e mediante as

atribuições desta, o Estado brasileiro procura fomentar uma política indígena reparadora e de promoção dos povos indígenas.

Essas políticas indígenas, implementadas pelo Estado democrático de Direito, vão ao encontro de uma tendência de intervenção do Estado na promoção de desenvolvimento e direitos humanos. Desta forma, conclui-se que a participação do Estado na sustentação econômica e desenvolvimento de políticas indígenas, pós-Constituição de 1988, passa por um percurso diferenciado das formas de atuação praticado anteriormente pelo Estado junto aos povos indígenas.

Por meio de suas organizações, os indígenas praticam uma nova forma de relacionamento com o Estado e reconstituem essa relação. Isto levou os indígenas a reconstituírem seus signos, mas também forçou o Estado a refazer sua forma de relação com esses povos, levando-os, assim, ao empoderamento das políticas públicas no campo da Educação Indígena.

A atitude dos novos agentes sociais vem de encontro a uma visão dicotômica e linear do índio, na qual ele era sinônimo de atraso, pobreza e incapacidade. E, pela participação dos movimentos indígenas, e de suas estratégias de interação, foi permitido a esses povos avançar nas políticas públicas de Educação Indígena e, ainda, a forçar o Estado a se posicionar diferentemente em relação às políticas indigenistas até então praticadas.

Após análise comparativa entre os documentos produzidos pelas organizações indígenas e os discursos de suas lideranças, com os documentos oficiais produzidos pelo Estado, constata-se que há a participação efetiva das organizações indígenas, tanto no debate sobre a formulação das leis e outros instrumentos legais, quanto na formatação das políticas públicas indígenas.

O fator determinante, nesse processo de avanços, foi a capacidade e os agentes envolvidos estabelecerem, nesse processo interacional, um contrato, o qual foi promulgado pela CF-1988. Neste contrato, são estabelecidas as normatizações legais que garantem às políticas públicas de educação indígena ser avaliadas e acompanhadas pelas organizações indígenas.

Há de se considerar, no entanto, que as conquistas pelos povos indígenas, no avanço das políticas públicas de educação indígena, não foi um processo automático da demanda para a implementação dessas pelo Governo Estatal, mas um processo marcado por conflitos de interesses com agentes, que são legítimos em uma democracia, mas que toda via, com suas fortes estruturas, travam uma

disputa para a apropriação dos recursos naturais em terras indígenas e, ao mesmo tempo, veem os indígenas como impedidores do desenvolvimento do Estado.

Esse conflito se torna mais acentuado, porque as políticas públicas indígenas não se dão somente com amparo de uma escolha racional baseada no funcionamento dos mercados políticos e econômicos e sim, também, em valores, tradições, costumes e principalmente uma cultura diferente, mas que formam parte da população brasileira.

Deste modo, as instituições governamentais, precisam se ressignificar no sentido de perceber, o acesso ao processo de decisão de formulação de políticas públicas, indo além dos limites tradicionais do conceito de Política Pública, do contrário pode se observar uma sub valorização na participação desses agentes em todos os processos deste a elaboração, implementação e controle dessas políticas públicas específicas.

As políticas públicas, muitas das vezes, são definidas por setores fortemente organizados e com alta capacidade de articulação junto aos órgãos de definição de políticas públicas. Os povos indígenas do Estado de Roraima conseguiram avançar nestes setores, no que se às políticas públicas de educação indígena, por que se fizeram estruturalmente fortes, e com capacidade de influência nos setores de formulação destas políticas públicas específica. Baseados em um processo de organização dos povos indígenas e com um processo histórico cultural forte, os mesmos, conseguem inverter a lógica de elaboração de políticas públicas e se colocarem como agentes sociais na formulação dessas políticas.

Assim se constata neste trabalho que as políticas públicas indígenas não nascem somente dos setores institucionais, mas sim nos espaços das discussões indígenas e setores institucionais públicos, juntos. Desta forma os agentes sociais envolvidos conseguem transformar as demandas sociais em políticas públicas e em regulamentações legais que irão orientar a aplicabilidade dessas políticas pelos setores institucionais governamentais.

Os indígenas conseguem avançar nessas políticas públicas mediante sua organização e com o apoio em uma tradição cultural histórica resistente e, na capacidade de diálogo com o diferente, como se sucede com a política pública de educação indígena.

O fato de a política pública de Educação Indígena no estado de Roraima ter avançado decorre, dentre outros fatores, do fato de ser uma das primeiras políticas

públicas a ser priorizada pelos indígenas, pelo fato de a mesma, também está ligada à luta pela terra, pela autonomia, pela valorização da cultura e pela defesa dos povos indígenas e da economia indígena.

É possível que a Educação para o Índio tenha sido um dos principais instrumentos utilizado pelo Estado para integrar o índio a uma sociedade não indígena. No entanto as lideranças indígenas locais não rejeitam a escola em si, mas buscam ressignificá-la de forma a atender às suas necessidades de sobrevivência cultural, bem como torná-la como um dos principais instrumentos para entender o mundo modernizado e ajudar a manter sua identidade cultural. Por isso mesmo, esta política foi uma da vanguarda na busca pelas políticas públicas específicas que os indígenas buscam junto ao estado.

Após estudos dos movimentos indígenas, e de seus avanços nas políticas públicas, se percebe a importância dessas organizações e a interação praticada por eles com o Estado, para as conquistas das políticas públicas indígenas, principalmente a educação. Desta forma, constata-se que, os indígenas se organizaram e passaram a serem seus legítimos representantes, e de seus povos, mediante as organizações indígenas. Com base nessas organizações, os indígenas passaram a interagir diretamente com as demais instituições estatais e privadas e a traçar estratégias de atuação que lhes pudessem garantir políticas públicas de educação indígena que lhes favorecessem.

Desta feita, conclui-se que as políticas públicas de educação indígenas emergem em um campo totalmente adverso da elaboração normal das políticas públicas e são consequências da organização dos povos indígenas e da redemocratização do país.

Com a redemocratização do País, e a atuação das organizações indígenas, o Estado é forçado a reconhecer tais problemas e reformular, com suporte nas demandas desses povos, políticas públicas específicas que atendam a essas necessidades.

Mediante esta análise, se constata que as organizações indígenas são novos agentes sociais, atuando conjuntamente com as instituições estatais sociais para a definição, implantação, fiscalização e avaliação das políticas públicas em educação indígena dentro do Estado de Roraima.

Baseado nos estudos realizados se constata, também, que para manter suas culturas e histórias, as organizações já não defendem o isolamento cultural de

seus povos, depois dos contatos com os não-indígenas. Para mantê-las, os indígenas praticam a interação com o Estado, baseados no suporte do diálogo cultural e valorização dos aspectos histórico e cultural de cada povo. Assim, em uma reação organizada e intencional dos indígenas, eles mantiveram interações com entidades públicas e privadas visando avançarem na superação de suas necessidades. Essa atitude foi bastante significativa nos diversos momentos das organizações indígenas e os levou a diversas superações.

Nessa interação, houve mudanças nas culturas indígenas e não indígenas, ou seja, os sujeitos envolvidos reconstituem características culturais que, muitas das vezes, não são inerentes às suas culturas tradicionais.

Nessa perspectiva, mesmo aparecendo elementos com características não indígenas em suas comunidades - como é o caso da instituição escolar - os índios não deixaram de ser índios.

A instituição escolar, mesmo não sendo um símbolo indígena, passou a ser defendida por eles como um dos instrumentos indispensáveis para a continuidade de sua sobrevivência cultural.

Conclui-se este trabalho propondo a continuidade do aprofundamento do tema e comprovando a hipótese de que a participação dos movimentos indígenas e suas estratégias de interação em relação ao Estado foram uma condição *sine qua non* para o avanço das políticas públicas no campo da Educação Indígena em de Roraima.

REFERÊNCIAS

- ALBERT, B. O massacre dos Yanomami de Haximu. In: RICARDO, Carlos Alberto (Ed.). **Povos Indígenas no Brasil: 1991-1995**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 1996. p. 203-207.
- ALBUQUERQUE, M. M.; REIS, A. C. F. **Atlas histórico escolar**. 7. ed. Rio de Janeiro: FENAME, 1977. 160 p.
- ALMEIDA, R. H. **O Diretório dos índios**: um projeto de civilização no Brasil do século XVIII. Brasília: UnB, 1997. 370 p.
- ANDRADA E SILVA, J. B. Índios. Considerações como devem ser tratados. In: CALDEIRA, J. **José Bonifácio Andrada e Silva**. São Paulo: Ed. 34, 2002. 230 p.
- ANDRELLO, G. L. **Os Taurepang**: memórias e profetismo no Século XXI. 1993. 177 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002. 258 p.
- ARAÚJO, A. V. Direito internacional e povos indígenas. In: RICARDO, Carlos Alberto (Ed.). **Povos Indígenas no Brasil: 1991-1995**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 1996. p. 23-28. <http://www.onu.org.br/especial/povos-indigenas/>. Acesso em: 25 mar. 2014.
- ARRETCHE, M. T. Políticas sociais no Brasil: descentralização em um estado federativo. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 14, n. 40, p. 111-141, São Paulo: Cortez, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69091999000200009&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 13 out. 2013.
- ASSIS, E. (Org.) **Educação indígena na Amazônia**: experiência e perspectivas. Belém: UNAMAZ/UFPA, 1996. 360 p.
- AZEVEDO, J. M. L. **A Educação como política pública**. São Paulo: Autores Associados, 1997. 78 p.
- AZEVEDO, M.; ORTOLAN, M. H. Movimento indígena: já existem 100 organizações. **Jornal Porantim**, Brasília: CIMI, 1992.
- BARBOSA, R. I. Ocupação humana em Roraima I: do histórico colonial ao início do assentamento dirigido. **Boletim Museu Paraense Emílio Goeldi**, Belém, v. 9, n.1, p. 123-144, 1993.
- BARROS LARAIA, R.. **Los índios de Brasil**. 2. ed. Cayambe: Ediciones Abya-Aala, 1995. 260 p. Colección Pueblos y Lenguas Indigenas.

BIANCHETTI, Roberto. G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999. 119 p.

BID. **Política operativa sobre pueblos indígenas y estrategias para el desarrollo indígena**. Washington, D.C.: BID, 2006. 55 p.

BOBBIO, N.; BOVERO M. **Sociedade e estado na filosofia política moderna**. São Paulo: Brasiliense. 1994. 179 p.

BOURDIEU, Pierre. Espírito de estado: gênese e estrutura do campo burocrático. In: _____. **Razões práticas sobre a teoria da ação**. Campinas: Papirus, 1996. p. 91-123.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975. 238 p.

BRASIL. Assembleia Geral Constituinte. **Recuperação Econômica da Amazônia – Indenização aos Estados pela criação dos Territórios- Trabalhos da bancada amazonense no Plenário da Assembleia Nacional Constituinte**. Rio de Janeiro, 1946.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena**. Brasília: MEC/SEF, 1993. p.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 339 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Censo escolar indígena: 1999**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais para a formação de professores indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 2002. 85 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Grupo de Trabalho Interministerial. **Contribuições para a Implementação da Lei nº 10.639/2003**: Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/contribuicoes.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação escolar Indígena**: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. Brasília : MEC/SECADI, 2007. 132 p.

BRASIL. **Portal da cidadania**. Territoriais da cidadania. Disponível em: <http://www.territoriosdacidadania.gov.br/dotlrn/clubs/territoriosrurais/>

terraindgenaraposaserradosolrr/one-community?page_num=0. Acesso em: 18 mar 2013.

BRETON, Victor. **Cooperación al Desarrollo y Demandas Étnicas en los Andes ecuatorianos**. Quito: FLACSO, 2001.

CAPELLA, Ana Cláudia N. Perspectivas teóricas sobre o processo de formulação de políticas públicas. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais, São Paulo**, n. 41. São Paulo: ANPOCS, 1996, p. 25-52.

CIMI. **Com as próprias mãos**: professores indígenas construindo a autonomia de suas escolas. Professores Indígenas do Brasil. Setor de documentação do CIMI – Secretariado Nacional, 1992. 40 p.

CLEMENTINO, A. **Os filhos de Macunaimi**: vida, história, luta—ou vai ou racha. A luta continua. São Paulo: Loyola, 2004.

COHN, C.. Culturas em transformação os índios e a civilização. **Perspectiva**, v.15, n. 2, apr./jun., p. 36-42, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392001000200006&script=sci_abstract>. Acesso em: 05 mar. 2013.

COURI, N. Brasil homenageia seu índio branco. **Estado de São Paulo**, de 17 de abril de 1999.

CUNHA, M. C. O futuro da questão indígena. In: LOPES DA SILVA, A.; GRUPIONI, L. D. **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC, 1995. p. 129-148.

CUNHA, M. C. Introdução a uma história indígena. In: CUNHA, M. C. (Org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 9-24.

DE PAULA, L. R.; VIANA, F. L. B. **Mapeando políticas públicas para povos indígenas**. Rio de Janeiro: Contracapa Livraria; LACED; Museu Nacional; UFRR, 2011.

DOCUMENTO final da I Conferência de Educação Escolar Indígena. Goiania, 2009. <<http://professor.cee.ce.gov.br/index.php/espacodaaula/modalidades-de-ensino/file/524-documento-final-da-i-conferencia-de-educacao-escolar-indigena?start=60>>. Acesso em: 20 jun. 2012.

DUPAS, G. A lógica econômica global e a revisão do *Welfare State*: a urgência de um novo pacto. In: PEREIRA, L. C. B. (org.). **Sociedade e estado em transformação**. Brasília: ENAP, 1999.

UNIVERSIDAD COSTA RICA. **Identidades y producciones culturales en America Latina**. San Jose C. R., 1996.

ENGELS, F. et. al. **O papel da cultura nas ciências sociais**. Porto Alegre: Villa Martha, 1980. 114 p.

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

FÁVERO, O; IRELAND, T. D. **Educação como exercício da diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2007. 476 p. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc... Acesso em: 20 mar 2012.

FAVRE, H. **El indigenismo**. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 1998. . 153 p.

FRANCHETTO, B. A guerra dos alfabetos: os povos indígenas na fronteira entre o oral e o escrito. **Mana**, v. 14, n. 1, p. 31-59, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132008000100002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 13 out. 2013.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. . 149 p.

FRIEDMANN, John. **Empowerment**: uma política de desenvolvimento alternativo. Oeiras: Celta, 1996. 212 p.

FRÜHAUF, G. E. O projeto pombalino de imposição da língua portuguesa aos índios e a sua aplicação na América meridional. **Tempo**, v. 12, n. 23, p. 23 – 38, maio 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a03>>. Acesso em: 6 maio 2013.

FUNAI. **Projeto integrado de proteção às populações e terras indígenas da Amazônia legal**. Brasília: FUNAI/PPTAL/GTZ, 2007.

FURTADO, C. **Formação econômica do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. 251 p.

GAGLIARDI, J. M. **O indígena e a república**. São Paulo: Hucitec, 1989. 310 p.

GALEANO, E. H. **As veias abertas da América Latina**. Porto Alegre: L&PM, 2010. 391p.

GARFILD, S. **A luta indigenista no coração do Brasil**: políticas indigenistas, a Marcha para o Oeste e os índios xavantes (1937-1988). São Paulo: UNESP, 2011. 385 p.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. 244 p.

GRUPIONI, L. D. B. (org.) **As leis e a educação escolar indígena**: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001. 72 p.

GRUPIONI, L. D. B; SILVA, A. L. **A Temática Indígena na Escola**. Brasília: MEC/MARE/ UNESCO, 1995. 575 p.

GOHN, M. G. **Teoria dos movimentos sociais**: paradigmas clássicos e contemporâneos. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2011. 383 p.

GOHN, M. G. **Novas teorias dos movimentos sociais**. São Paulo: Loyola, 2007. 166 p.

HOLANDA, S. B. **Raízes do Brasil**. 26. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. 220 p.

HOBBS, T. **Leviatã Thomas Hobbes**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Leviatã, ou matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

IBGE. **Enciclopédia dos Municípios Brasileiros. Volume XIV**. Rio de Janeiro, 1952.

IBGE. **Censo demográfico 2010**. Rio de Janeiro, 2010.

INEP. **Resultado do censo escolar 2005**. Brasília: INEP, 2006. 35 p. <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 20 out. 2012.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Estatísticas sobre educação escolar indígena no Brasil – Brasília**: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2007. 213 p. : tab

INGLEHART, R.; WELZEL, C. **Mudança cultural e democracia**: a sequência do desenvolvimento humano. São Paulo: Francis, 2009.

JASMIN, M. C. **Alexis de Tocqueville**: a historiografia como ciência da política. 2 ed. Belo Horizonte: UFMG, 2005. 305 p.

JONES, C. **An introduction to the study of public policy**. Belmont: Duxbury Press, 1970.

LAS CASAS, Fr. B. **O paraíso destruído**: A sangrenta história da conquista da América Espanhola. Porto Alegre: L&PM, 2011.

LURIA, A. R. **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Lev S. Vigotski, Alexander Romanovich Luria e outros. São Paulo, 1991. 125 p.

MIRANDA, C.; TIBURCIO, B. (org.). **Políticas públicas, atores sociais e desenvolvimento territorial**. Brasília: IICA, 2010.

LIMA, J. A. S. **Proyecto Político Pedagógico de La Escuela Indígena de Malacacheta**: su Interacción con La Comunidad. 1996. 114 p. Dissertação (mestrado) - Universidad e Matanzas “Camilo Cienfuegos”, Matanzas, 1996a.

LIMA, J. N. S. Educação Indígena de Roraima: rumo à constituição do Núcleo de Educação Indígena. In: ASSIS, E.. **Educação Indígena no Amazonas**. Belém: Associação de Universidades do Amazonas, Universidade Federal do Pará, 1996b. p. 153-178.

LIMA, A. C. S. O governo dos índios sob a gestão do SPI. In: CUNHA, M. C.(org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras: SMC/ FAPESP, 1992. p. 155-174

LIMA, A. C. S. **Um grande cerco de paz**: poder tutelar e indianidade e formação do Estado no Brasil. 1995. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. 335 p.

LURIA, A. R. Diferenças culturais de pensamento. In: VYGOTSKY, L.S.;

LURIA, A.R., e LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

MACLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2000. 239 p.

_____. **Multiculturalismo revolucionário**: pedagogia do desenho para o novo milênio. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 239 p.

MANUAL de antropologia cultural. Quito: Abya-yala, 1996.

MARTÍ, J. **Ideário pedagógico**. Havana, Imprensa Nacional de Cuba, 1961.

MATTOS, C. M. **Uma geopolítica da pan-amazônica**. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1980. 215 p.

_____. **Recuperação econômica da Amazônia** – Indenização aos Estados pela criação dos Territórios- Trabalhos da bancada amazonense no Plenário da Assembleia Nacional Constituinte. Rio de Janeiro. 1946.

MELIÁ, B. Educação Indígena: apostando no diálogo. **Porantim**, Brasília, v. 18, n. 191, p. 8-9, dez. 1996.

_____. **Educação Indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

MOLL, L. C. **Vygotsky e a educação**: implicações da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MONGIANO, A. **Roraima entre profecia e martírio**. Turim: Missões Consolata, 2010. 159 p.

MURRIETA, J. R. **Democracia y participación política de los pueblos indígenas en América Latina**. París : UNESCO, 2003.

NICOLA, U. **Antologia ilustrada da filosofia**: das origens à idade moderna. São Paulo: Globo, 2005.

NOGUEIRA FILHO, C. Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 14, n. 2, p. 273-291.

NOVAIS, F. A. **Portugal e Brasil na Crise do Antigo Sistema Colonial (1777-1808)**. São Paulo: Hucitec, 1985.

OLIVEIRA, I. R. **Os Monaikó**: narrativas orais e registros linguísticos. 2012. 126 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2012.

OLIVEIRA, R. C. **A crise do Indigenismo**. Campinas: Unicamp, 1988. 95 p.

OLIVEIRA, M. K. Sobre diferenças individuais e diferenças culturais: o lugar da abordagem histórico-cultural. In: AQUINO, J. G., (org.). **Erro e fracasso na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997. p. 45-61.

OLIVEIRA, F. A reconquista da Amazônia. **Novos Estudos CEBRAP**, v. 38, 1994.

OLIVEIRA, R. G.; IFILL, Melissa (Org.). **Dos caminhos históricos aos processos culturais entre Brasil e Guayana**. Boa Vista: EDUFRR, 2011. 179 p.

OLIVEIRA, R. G. **A herança dos descaminhos na formação do Estado de Roraima**. 2003. 405 p. Tese (Doutorado em História Social) - Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

ORTOLANI, L. F. B. **Política pública**. 25 de agosto de 1993. Disponível em: <http://www.google.com.br/políticas>. Acesso em: 25 nov. 2013.

PEREIRA, E. Roraima: um Estado de violência institucionalizada. In: RICARDO, Carlos Alberto (Ed.). **Povos Indígenas no Brasil: 1991-1995**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 1996. p. 166-168.

PRADO JÚNIOR, C. **História econômica do Brasil**. 37. ed. São Paulo: Brasiliense, 1976.

PRESSER, M. **Pequena enciclopédia para descobrir o Brasil**. Rio de Janeiro: SENAC, 2006.

REIS, A. C. F. **A Amazônia e a cobiça internacional**. 5. ed. Rio de Janeiro: SUFRAMA, 1982. 242 p.

_____. **A Amazônia que os portugueses revelaram**. Brasília: MEC, 1956. 128 p.

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

_____. **Kadiwéu: ensaios etnológicos sobre o saber, o azar e a beleza.** Petrópolis: Vozes, 1980.

RICARDO, B.; RICARDO, F. (Edits.). **Povos Indígenas no Brasil: 2001-2005.** São Paulo: Brasiliense, 2006.

Ricardo, C. A. (Ed.). **Povos indígenas no Brasil: 1991-1995.** São Paulo, SP: Instituto Socioambiental, 1996.

ROCHA, L. M. **A política indigenista no Brasil: 1930-1967.** Goiânia: UFG, 2003. 264 p.

RORAIMA. Secretaria de Planejamento do Governo do Estado de Roraima. **Conjuntura e Oportunidades.** Livro I. Disponível em: <http://www.seplan.rr.gov.br>. Acesso em: 25 nov. 2013.

RORAIMA. Secretaria de Educação, Cultura e Desporto. Centro de Formação Wapichana. **Histórico de fundação do Centro de Formação Wapichana.** Boa Vista, [1986]. 3 p.

SALATI, E et. al. **Amazônia: desenvolvimento, integração e ecologia.** Brasília: Brasiliense, 1983.

SANTILLI, M. "Estatuto da Alforria" In: RICARDO, Carlos Alberto (Ed.). **Povos Indígenas no Brasil: 1991-1995.** São Paulo: Instituto Socioambiental, 1996. p. 93-98.

_____. **Fronteiras da República: história e política entre os Macuxi no Vale do Rio Branco.** São Paulo: USP, 1994.

_____. Terras indígenas na Amazônia Brasileira: subsolo bloqueado por interesses minerários. In: RICARDO, F. (Org.). **Interesses minerários em terras indígenas na Amazônia Legal brasileira.** São Paulo: Instituto Socioambiental, 1999. p. 83-87.

SAMPAIO, F. X. R. **Diário da Viagem que em visita, e correição das povoações da capitania de São José do Rio Negro fez o Ouvidor, e Intendente Geral da mesma** no ano de 1774 e 1775. Lisboa: Na Typografia Acadêmica, 1825.

SCHWARTZ, S. B. **Segredos internos engenhos e escravos na sociedade colonial: 1550 – 1835.** São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

SERPA, G. R. **La actividad humana y sus formas fundamentales – Um estúdio desde la filosofia.** Matanzas: Unversidad de Matanzas Camilo Cienfuego, 1996.

SHUARE, M. **La psicologia soviética tal como yo la veo.** Moscou: Progreso, 1990.

SILVA, L. X. **Estado e políticas públicas.** Porto Alegre: UFRGS, 2010.

SILVA, R. H. D. A autonomia como valor e articulação de possibilidades: O movimento dos professores indígenas do Amazonas, de Roraima e do Acre e a construção de uma política de educação escolar indígena. **Cadernos Cedes**, v. 19, n. 49, p. 71, dez. 1999.

SILVA, R. H. D. **Cultura e cidadania**: um olhar sobre a questão indígena hoje. Série-Estudos. Periódicos do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande-MS, n.22, p. 113-124, jul.dez. 2006.

SOUZA, C. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**, Salvador, n. 39, p. 11-24, jul./dez. 2003.

THOMAZ, O. R. A antropologia e o mundo contemporâneo: cultura e diversidade. In: SILVA, A. L.; GRUPOONI, L. D. B. (Orgs). **A temática Indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995. 575 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena. **Antecedentes históricos da criação do Instituto Insikiran**. Boa vista, 2012a. Disponível em: [http:// http://ufr.br/insikiran/](http://http://ufr.br/insikiran/). Acesso em: 10 dez. 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena. **Projeto Político Pedagógico**: Curso de Bacharelado em Saúde Coletiva Indígena. Boa Vista, 2012b. Disponível em: <http://www.proeg.ufr.br/index.php/documentos/arquivos/category/12-ppp?download=468:gestao-em-saude-coletiva.> . Acesso em: 11 mar. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena. **Curso de Gestão Territorial Indígena (Projeto Político-Pedagógico)**. Boa Vista, 2009. Disponível em: <http://www.proeg.ufr.br/index.php/Documentos/arquivoscategory/12-ppp?download=468:gestao-em-saude-coletiva>. Acesso em: 11 mar. 2014.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Autodeterminação indígena como valor. In: ANUÁRIO Antropológico 1981. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983.

VELASCO CRUZ, S. **2003 El Movimiento Indígena y la Autonomía en México** Cidade de México: UNAM), 2003.

VYGOTSKY, L. S. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Obras Escogidas Tomo III. Comisión editorial para la edición en lengua rusa. Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS. 1931.

_____. **y la formación social de la mente**. Barcelona: Paidós. 1985.

_____. **Pensamento y lenguaje**: teoria del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. 1. ed. Habana: Revolucionária, 1968.

VYGOTSKY, L. S. ; LURIA, A.R. **Estudos sobre a história do comportamento**: O macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

WARMAN, A. **Indios y naciones del indigenismo**. Disponível em: <http://www.nexos.com.mx/?P=leerarticulo&Article=265468>. Acesso em: 13 ago. 2013.

WEBER, M. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia. Brasília: UnB, 1999.

ZINCHENKO, V. P. A psicologia histórico-social e a teoria psicológica da atividade: retrospectos e prospectos. In: WERTSCH, J. V.; DEL RÍO, P.; ALVAREZ, A. (Orgs.). **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZERKIN y Yá kovleva. **ABC del conocimiento sócio-político**. “La lucha de la clase revolucionaria es el único medio para resolver las tareas apremiantes del desarrollo social”. Editorial progreso. Moscu, 1985.

Leis e Decretos (verificar todos no texto)

BRASIL. **Decreto nº 26 de 04 de fevereiro de 1991**. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. Brasília, 1991. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0026.html. Acesso em: 25 mar.2014.

BRASIL. **Decreto nº 100 de 16 de abril de 1991**. Institui a Fundação Nacional de Saúde e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0100.htm. Acesso em: 25 mai.2014.

BRASIL. **Decreto nº 1.141, de 05 de maio de 1994**. Dispõe sobre as ações de proteção ambiental, saúde e apoio às atividades produtivas para as comunidades indígenas. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0023.htm. Acesso em 25 mar. 2014.

BRASIL. **Decreto nº 6.861 de 27 de maio de 2009**. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Brasília, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm. Acesso em: 25 mar.2014.

BRASIL. Decreto nº 7.747, de 05 de junho de 2012. **Institui a Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas – PNGATI, e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7747.htm. Acesso em: 25 mar.2014.

BRASIL. Decreto n.º 8.072, de 20 de Junho de 1910. **“Crêa o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionaes e approva o respectivo regulamento”**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8072-20-junho-1910-504520-publicacaooriginal-58095-pe.html>. Acesso em: 25 nov. 2013.

BRASIL. **Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973.** Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Brasília, 1973. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/16001.htm. Acesso em: 25 mar. 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 25 mar. 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.836 de 23 de setembro de 1999.** Acrescenta dispositivos à Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990, que "dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências", instituindo o Subsistema de Atenção à Saúde Indígena. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19836.htm. Acesso em: 25 mar. 2014.

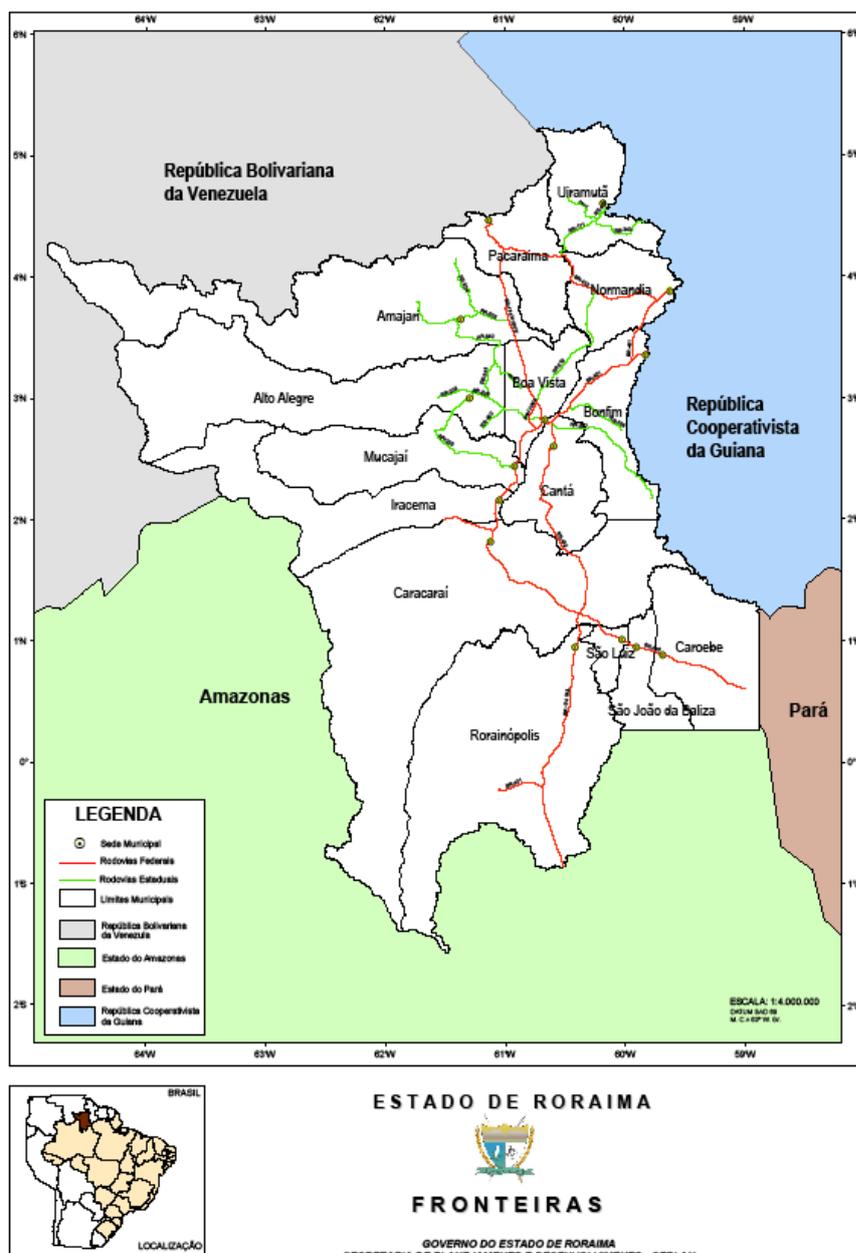
BRASIL. **Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm. Acesso em: 25 mar. 2014.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/10.639.htm. Acesso em: 25 mai. 2014.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 25 mar. 2014.

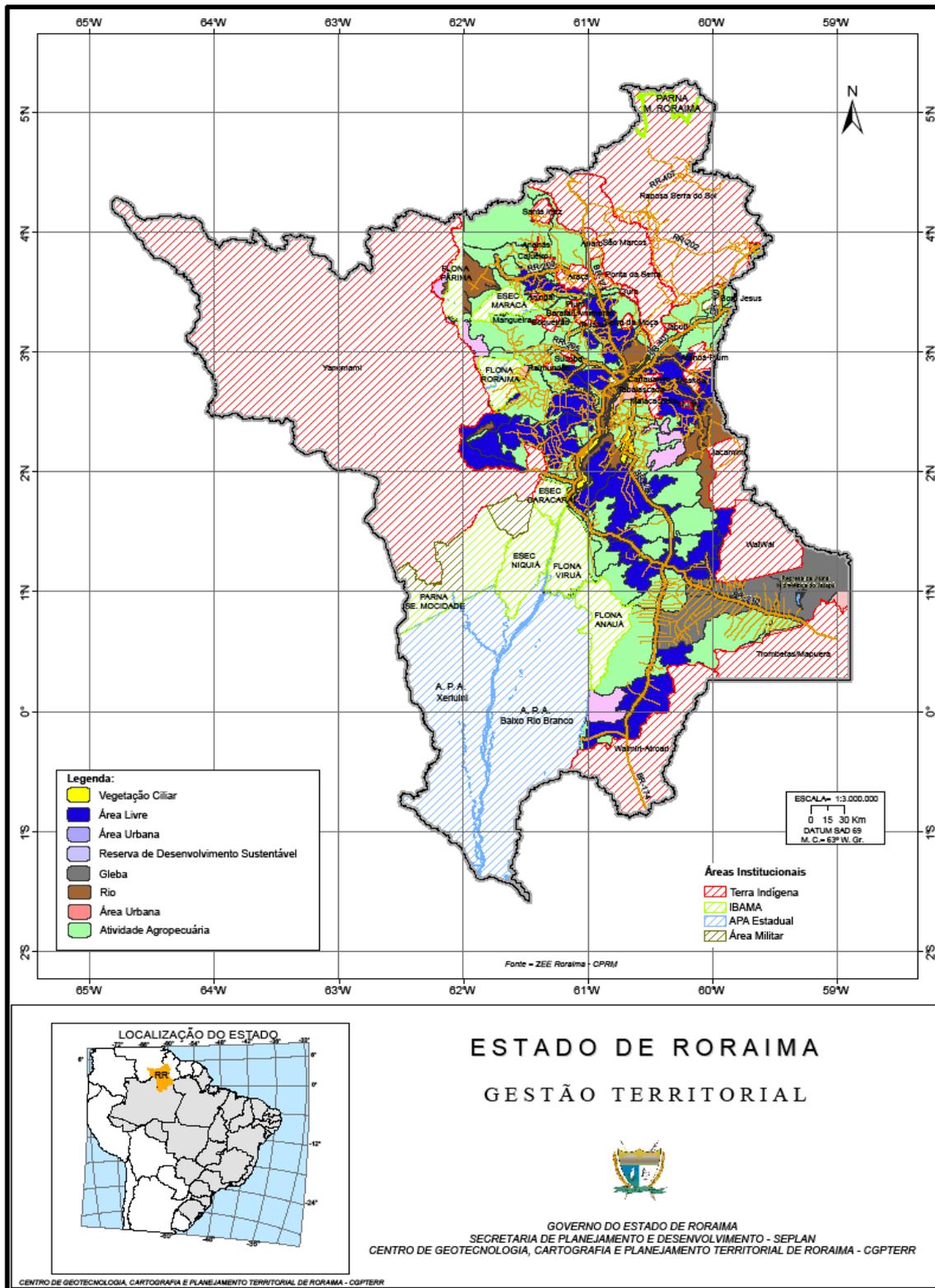
ANEXOS

ANEXO A – Mapa do Estado de Roraima



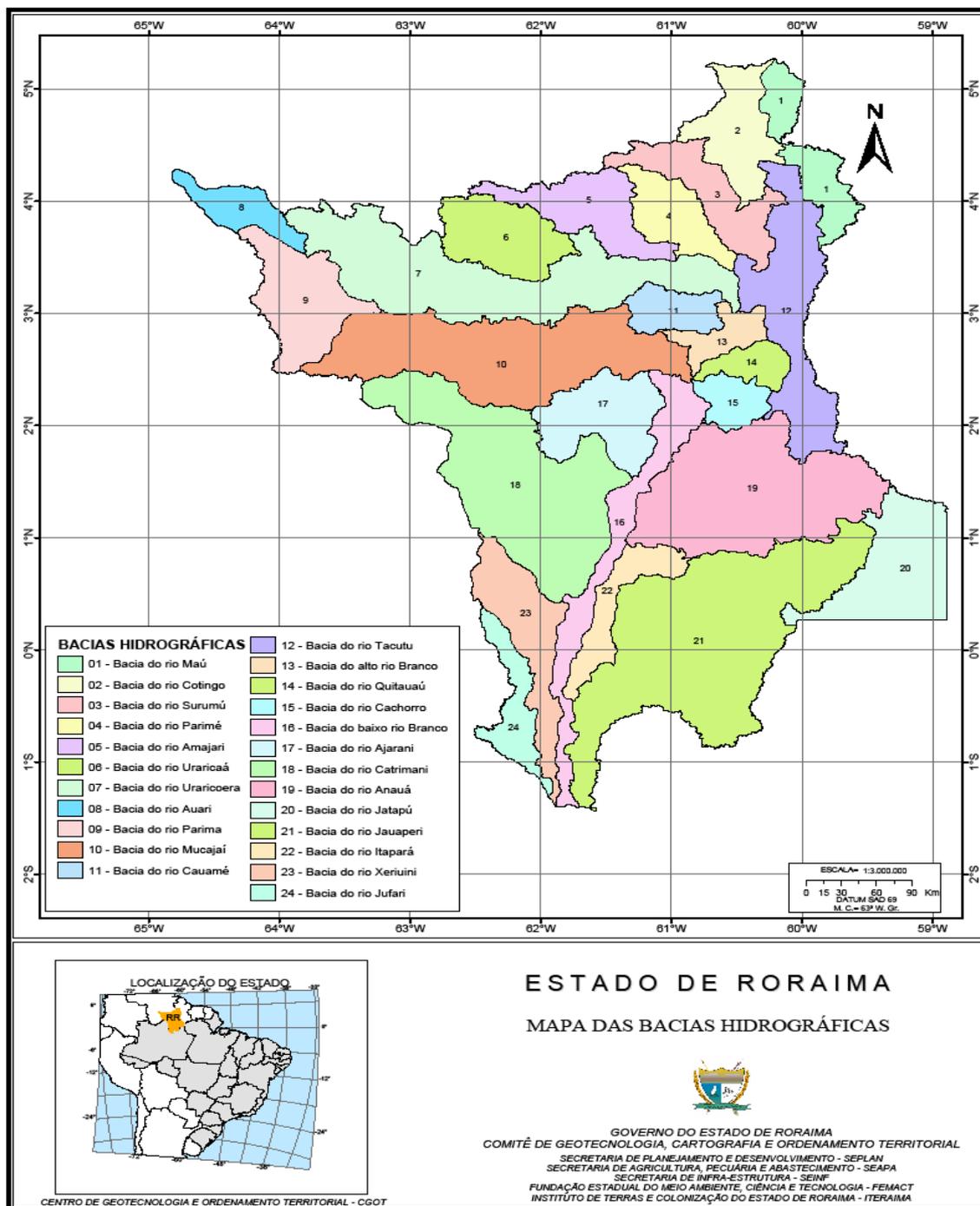
Fonte: (RORAIMA, 2014).

ANEXO B - Mapa do Estado de Roraima com as áreas indígenas



Fonte: (RORAIMA, 2014).

ANEXO C – Mapa das bacias hidrográficas do Estado de Roraima



Fonte: (RORAIMA, 2014).

ANEXO D - Exportação do município de Boa Vista – 1941

PRODUTOS	PESO EM KG.	VALOR Cr\$
Borracha fina	828	7.970\$328
Sernambi em rama	114	594\$510
Balata em bloco	41.846	502:361\$230
Massaramduba.	5.391	32:346\$000
Tabaco.	52.642,5	210:570,000
Cumarú	2.106	7.250\$958
Gado vacum (5.925 cab.)	2.374.000	1.187:000\$000
Gado cavalari (3 cab.)	1.200	1:200\$000
Crina animal	1.387	1:248\$300
Milho	60	150\$000
Pirarucú.	2.595	5:402\$790
OUTROS DE:		
Veado	1.634	22:380\$898
Caititú	1.269	44:335\$063
Queixada	802	17:852\$520
Capivara.	3.674	16:070\$740
Onça	81	2:182\$707
Lontra	24	1:987\$486
Aririnha	79	5:305\$008
Maracajá	79	11:755\$437
Jacaré	50	100\$000
Gado vacum	11.536	18:226\$880
Totais	2.500.397,5	2.096.290\$847

ANEXO E – Exportação do município de Boa Vista – 1942

PRODUTOS	PESO EM KG	VALOR Cr\$
Balata em bloco	73.198	2.253.881,74
Balata rosadinha	400	3.840
Borracha fina	3.021	32.717,43
Capitarís	40	160,00
Castanha	1.100	1.749,00
Crina animal	1.439	1.295,10
Fibras n/especificadas	120	60,00
Gado vacum (5.364 cab.)	2.145.600	1.072.800,00
Gado cavalari (3 cab.)	1.200	1.200,00
Massaranduba	10.744	104.216,80
Pirarucú	2.815	7.121,95
Sernanbi em rama	1.674	8.118,90
Tabaco	34.085	136.340,00
Tartaruga (64 cab.)	2.560	2.240,00
Charque	1.265	2.530,00
OUTROS DE:		
Veado	1.640	17.646,40
Caititú	1.256	47.388,88
Queixada	1.570	38.245,20
Aririnha	48	5.849,28
Lontra	14	1.510,74
Maracajá	101	10.157,57
Onça	65	3.385,85
Capivara	2.975	21.970,75
Gado	8.770	17.890,80
Total	2.295,700	2.793.316,39

Observação: - Preço médio da castanha é calculado em hectolitros.

ANEXO F - Exportação do município de Boa Vista – 1943

PRODUTOS	PESO EM KG.	VALOR Cr\$
Balata em bloco	66.891	767.908,68
Bprracha fina tipo Acre	1.008	12.700,80
Borracha fina 1 ° Grupo	5.954	72.460,18
Carne de Sol	5.954	4.544,00
Castanha (300 HI)	15.000	17.400,00
Crina animal	1.776	6.482,40
Gado vacuum (5.897 cab.)	2.366,800	1.176.400,00
Gado cavalari (15 cab.)	3.000	3.000,00
Massaranduba	4.918	42.393,16
Rosadinha	127	1.371,60
Sernambi virgem	2.395	26.081,55
Sernambi em rama	917	7.739,48
Sernambi em caucho	61	671,00
Tabaco	162.346	462.607,33
OUTROS DE		
Aririnha	4	460
Caititú	777	27.039,60
Gado vacuum	2.611	6.109,74
Jacaré	5.705	91.280,00
Lontra	1	94,40
Maracajá	53,5	6.601,90
Onça	24	838,24
Queixada	423	10.058,94
Veado	616	6.843,76
Total	2.543.679,5	2.754.077,15

ANEXO G – Notícias em jornais

CONFLITO ANTECIPADO

A Associação Comercial e Industrial de Roraima (Acir) acaba de enviar correspondência ao presidente da República pressionando para que não se efetive a demarcação da Al Raposa/Serra do Sol. As posições em torno da demarcação dessa área no sul de Roraima antecipam uma das polêmicas mais quentes que deverão acontecer na revisão constitucional, caso sejam colocados novamente em discussão os direitos dos grupos indígenas. Vivem em Raposa/Serra do Sol cerca de dez mil Makuxi e Wapixana.

Além da associação empresarial, são contra a demarcação o próprio governo do estado e os principais políticos da região. A pressão das lideranças do estado sobre os militares é grande, e já tiveram pelo menos uma reunião em Brasília com representantes do Exército.

A favor de demarcação estão, principalmente, as entidades indígenas e a Igreja. O presidente da CNBB, d. Luciano Mendes de Almeida, também procurou o presidente da República. Ele quer a efetivação da demarcação. *(FSP, 12/06/93)*

Fonte: (PEREIRA, 1996).

PODERES DE RR SE UNIRÃO PARA CONTESTAR O PARECER DA FUNAI

Os poderes constituídos do estado vão se unir para contestar o parecer do ex-presidente da Funai, Sidney Possuelo, que pretende a demarcação contínua da Área Raposa/Serra do Sol. A iniciativa começa a ser implementada a partir de um documento que está sendo elaborado conjuntamente por técnicos dos

três poderes. O presidente da Assembléia Legislativa, Antônio Airton Soligo, enfocou os diferentes aspectos que envolvem a contestação do parecer da Funai.

Laudo de contestação - O presidente da Assembléia disse que depois de tomar conhecimento do parecer, começou a estimular a formação de uma equipe para contestar o laudo técnico da entidade de defesa dos índios. "Nós temos um documento que está em fase final de elaboração. Este documento nós deveremos entregar ao procurador geral da República, dr. Aristides Junqueira, onde demonstraremos as razões que nos levam a ser contrários à demarcação em área contínua", afirmou.

O laudo de contestação está sendo elaborado com a participação conjunta dos poderes Legislativo, Executivo e Judiciário. Quando estiver pronto, o documento será entregue ao procurador da República. "Na audiência com o procurador Aristides Junqueira, deverão estar presentes o governador e os presidentes da Assembléia e do Tribunal de Justiça. Na ocasião as autoridades serão acompanhadas dos oito deputados federais e dos três senadores de Roraima", adiantou Soligo. *(Folha de Boa Vista, 10/06/93)*

Fonte: (PEREIRA, 1996).

ANEXO H – Notícias em jornais

POLÍTICOS DE RR CONTESTAM PARECER DA FUNAI

Representados por seus ocupantes, os poderes constituídos de Roraima contestaram o Parecer da Funai sobre a demarcação da Reserva Raposa/Serra do Sol. O documento foi entregue ao ministro da Justiça, Maurício Corrêa.

Da solenidade de entrega da contestação participaram: o governador Ottomar Pinto; o presidente da Assembléia Legislativa do Estado, Airton Cascavel; o Procurador de Justiça, Fernando José Ferreira; os senadores Marluce Pinto, João França e César Dias e ainda os deputados federais Chico Rodrigues, Luciano Castro e João Fagundes. Os deputados Rubens Bento (viajando) e Alceste Almeida (internado), justificaram suas ausências. Júlio Cabral e Marcelo Luz não compareceram nem avisaram porque.

O presidente da Assembléia disse que a primeira audiência em Brasília foi com o procurador geral da República, Aristides Junqueira. O deputado Airton Cascavel conta que, durante as audiências, todos tiveram oportunidade de colocar suas preocupações.

O ministro da Justiça, Maurício Corrêa, determinou a inclusão do documento no processo de demarcação da Reserva. “O ministro também determinou a formação de uma comissão mista, composta por representantes do governo de Roraima, da Assembléia Legislativa, da Funai, representante dos índios, do Ministério Público Federal, dos parlamentares federais e fazendeiros, ficando de oficializar os nomes da comissão em 30 dias”, disse o presidente da Assembléia. *(Folha de Boa Vista, 25/06/93)*.

Fonte: (PEREIRA, 1996).

OEA INVESTIGARÁ MORTE DE MAKUXI

A Comissão Interamericana de Direitos Humanos, órgão da Organização dos Estados Americanos (OEA), vai abrir processo sobre o assassinato do Makuxi Ovelário Tames, em Roraima, denunciado no ano passado pela Human Rights Watch, segunda maior entidade mundial de direitos humanos. A comunicação da abertura do processo foi feita ontem ao presidente da Human Rights Watch no Brasil, James Cavallaro. O crime ocorreu em 23 de outubro de 1988, mas o processo ainda está em fase preliminar, com depoimento de testemunhas e suspeitos. Ovelário foi espancado por policiais civis da cidade de Normandia e colocado numa cela da Delegacia local, onde amanheceu morto. *(JB, 27/07/95)*

Fonte: (PEREIRA, 1996).

ANEXO I - Decreto nº 6.289-E, de 18 de abril de 2005.

PÁG 02

Diário Oficial

BOAVISTA, 19 DE ABRIL DE 2005

I - o cônjuge ou companheiro legalmente equiparado;
 II - o filho de qualquer condição ou enteado, bem assim o menor que, mediante autorização judicial, viva sob a guarda e sustento;
 III - os pais, desde que, comprovadamente, vivam à suas expensas.
 Parágrafo único. Atingida a maioridade, os dependentes referidos no inciso II perdem essa condição, exceto nos casos de:
 a) filho inválido; e
 b) estudante de nível superior, menor de vinte e quatro anos, que não exerça atividade remunerada.
 Art. 11. Para efeito do previsto no inciso II, do art. 1º deste Decreto, considera-se dependente do servidor ou equivalente um empregado doméstico, desde que comprovada regularmente esta condição.
 Art. 12. Será restituída a ajuda de custo:
 I - considerando-se, individualmente, o servidor e cada dependente quando não se efetivar o deslocamento para a nova sede no prazo de dez dias, contados da concessão, observado o disposto no art. 42, da Lei Complementar nº 053/01; e
 II - quando, antes de decorridos três meses do deslocamento, regressar, pedir exoneração ou abandonar o serviço.
 Parágrafo único. Não haverá restituição:
 a) quando o regresso do servidor ocorrer ex officio ou em virtude de doença comprovada; e
 b) havendo exoneração após noventa dias do exercício na nova sede.
 Art. 13. As despesas relativas à ajuda de custo, passagens e transportes de bagagem seguirão as normas e os limites dos recursos orçamentários próprios.
 § 1º - O valor da ajuda de custo será pago diretamente ao servidor, observando-se os limites estabelecidos por este Decreto.
 § 2º - As despesas de passagens e transporte de bagagem serão pagas diretamente pelo Governo do Estado, observados procedimentos convencionais de licitação ou contratos específicos vigentes, admitida a hipótese de ressarcimento de despesas de transporte de mobiliário e bagagem realizadas diretamente pelo servidor, comprovadas em processo próprio, se a forma padrão for inviável, menos econômica, menos vantajosa ou menos

conveniente para a administração, respeitados os dispositivos legais pertinentes.

Art. 14. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.
 Palácio Senador Hélio Campos RR, 18 de abril de 2005.
 OTTOMAR DE SOUSA PINTO
 Governador do Estado de Roraima

DECRETO Nº 6.289-E DE 18 DE ABRIL DE 2005.

O GOVERNADOR DO ESTADO DE RORAIMA, no uso das atribuições do seu cargo,
 CONSIDERANDO os termos da Portaria nº 534 de 13 de abril de 2005 do Ministério da Justiça;
 CONSIDERANDO que o edito ministerial fere o Pacto Federativo;
 CONSIDERANDO que a Portaria acima fere direitos fundamentais esculpidos na Constituição Cidadã e na Declaração Universal dos Direitos Humanos;
 CONSIDERANDO que a Portaria Ministerial desrespeita de forma irrefragável os mais elementares direitos das populações que há várias décadas construíram suas moradas em núcleos que se transformaram em vilas, cidades e municípios;
 CONSIDERANDO que dita Portaria proíbe que empresários, estabelecidos há mais de três décadas nas áreas periféricas da "Reserva" em questão, continuem trabalhando e produzindo;
 CONSIDERANDO que a Portaria, no seu artigo 5º, proíbe o direito de ir e vir do cidadão não índio, incluindo nessa proibição o acesso dos agentes do Governo do Estado que, na permanente ausência da FUNAI, suprem as necessidades da comunidade indígena, tais como, escola, energia, saúde e etc.;
 CONSIDERANDO que o mandamento ministerial desrespeita e impede, sobretudo, o não índio exerça plenamente o direito de cidadão; e
 CONSIDERANDO, por fim, que dita Portaria agride o sentimento nativista dos brasileiros de Roraima, projetando magoas e ressentimentos na população.
 RESOLVE:

ESTADO DE RORAIMA

DIÁRIO OFICIAL

CONFERE C/O ORIGINAL
Em: 22/03/13OTTOMAR DE SOUSA PINTO
GOVERNADOR DO ESTADO DE RORAIMAERCI DE MORAES
VICE-GOVERNADOR

SECRETARIADO

JOSÉ LUIZ BARBOSA RAMALHO CLEROT
Secretário Chefe do Gabinete Civil
Cel. QOPM EDISON PROLA
Secretário Chefe do Gabinete Militar
PEDRO DE ALCANTARA DUQUE CAVALCANTE
Procurador Geral do Estado
HAROLDO EURICO AMORAS DOS SANTOS
Secretário de Estado do Planejamento e Orçamento
ILMA DE ARAÚJO XAUD
Secretária de Estado da Educação, Cultura e Desportos
LUCIANO FERNANDES MOREIRA
Secretário de Estado da Administração
MARIA MARLUCE MOREIRA PINTO
Secretária de Estado do Trabalho e Bem-Estar Social
ANDRÉ LUIZ DINIZ GONÇALVES SOARES
Secretário de Estado da Segurança Pública
CÉZAR AUGUSTO DOS SANTOS ROSA
Secretário de Estado da Justiça e da Cidadania
CARLOS PEDROSA JÚNIOR
Secretário de Estado da Fazenda
D^{ra} EUGÊNIA GLAUCY MOURA FERREIRA
Secretária de Estado da Saúde
JOSÉ ANCHIETA JÚNIOR
Secretário de Estado da Infra-Estrutura
ÁLVARO LUIZ CALEGARI
Secretário Interino de Estado da Agricultura e Abastecimento
ADRIANO FRANCISCO DO NASCIMENTO
Secretário de Estado do Índio
BELGERRAC VILELA BATISTA FILHO
Secretário de Estado Especial de Relações Institucionais
ROBÉRIO BEZERRA DE ARAÚJO
Secretário de Estado de Articulação Municipal e Política Urbana

IMPRENSA OFICIAL

WALTER BUSS

Diretor do Departamento de Imprensa Oficial de Roraima

Chefe da Divisão de Publicação e Artes Gráficas

PAULO ROBERTO FERREIRA MOTA

Chefe da Divisão de Custos e Distribuição

IRAN VIEIRA ROCHA

Diagramação

JENER CAVALCANTE RAMALHO

Revisão

MATÉRIAS/PUBLICAÇÕES

As matérias para publicação no Diário Oficial, deverão estar gravadas em disquetes, no programa Microsoft Word - Extensão DOC - fonte Times New Roman - tamanho 9(nove), Estilo Normal. Não utilizar marcação, numeração ou tabulação. Quando tiver necessidade, fazer manualmente e não a do programa e os arquivos não devem conter Cabeçalhos nem Rodapés. Todos os arquivos de um disquete devem estar contidos em apenas um arquivo com um espaço entre parágrafos. Os disquetes deverão estar devidamente etiquetados, sendo que o conteúdo do mesmo deverá estar impresso em papel ofício, para ser calculado, conferido e protocolado.

Os mesmos deverão ser entregues à Rua Coronel Pinto, 234 - Centro - Boa Vista - RR.
 Telefones: (095) 621 3876/621 3877/621 3878
 CEP 69.301-150

PREÇO PARA PUBLICAÇÃO

Preço por cm de colunas..... R\$: 4,00
 Preço por exemplar..... R\$: 1,00
 Exemplar após 30 dias..... R\$: 2,00

ASSINATURAS

Sem estral sem remessa postal..... R\$: 80,00
 Sem estral com remessa postal para outros Estados..... R\$: 154,00

Reclamações sobre publicações: encaminhar ofício ao Diretor do Departamento de Imprensa Oficial no máximo até 10 dias

Art. 1º Decretar luto oficial por 7 (sete) dias, a partir de 18 de abril do corrente ano.

Art. 2º Este decreto entra em vigor na data de sua publicação.
Palácio Senador Hélio Campos/RR, 18 de abril de 2005.

OTTOMAR DE SOUSA PINTO
Governador do Estado de Roraima

DECRETO Nº 6.290-E DE 18 DE ABRIL DE 2005.

O GOVERNADOR DO ESTADO DE RORAIMA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 62, inciso II, da Constituição Estadual,

R E S O L V E:

Art. 1º Fica autorizada por este Decreto a Secretária Adjunta de Estado do Trabalho e Bem-Estar Social, a responder pela Secretaria nos eventuais impedimentos da titular da pasta.

Art. 2º Este decreto entra em vigor na data de sua publicação.
Palácio Senador Hélio Campos/RR, 18 de abril de 2005.

OTTOMAR DE SOUSA PINTO
Governador do Estado de Roraima

DECRETO Nº 6.291-E DE 18 DE ABRIL DE 2005.

O GOVERNADOR DO ESTADO DE RORAIMA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 62, inciso III, da Constituição Estadual, e considerando a indicação de substituição de membros da bancada do Serviço Social do Transporte e do Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte,

D E C R E T A:

Art. 1º Exonerar Membro Titular e Suplente, da Comissão Estadual de

Aprendizagem do Transporte;

Representante do Serviço Social do Transporte e do Serviço Nacional de

Titular: MANOEL EDUARDO MATIAS DA SILVA

Suplente: JANUS SILVA MOREIRA

Art. 1º Nomear Membro Titular e Suplente, da Comissão Estadual de

Emprego de Roraima.

I – Representante do Serviço Social do Transporte e do Serviço Nacional de

Aprendizagem do Transporte;

Titular: MARÍLIA DE CARVALHO NUNES

Suplente: ALICE FABRÍCIO DA SILVA

Art. 4º Este decreto entra em vigor na data de sua publicação.
Palácio Senador Hélio Campos/RR, 18 de abril de 2005.

OTTOMAR DE SOUSA PINTO
Governador do Estado de Roraima

DECRETO Nº 6.301-E, DE 18 DE ABRIL DE 2005.

“Dispõe sobre a reforma ex-offício por invalidez, de Oficial da Polícia Militar do Estado de Roraima”.

O GOVERNADOR DO ESTADO DE RORAIMA, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo inciso III, do art. 62, da Constituição Estadual, e de acordo com o que dispõe a alínea “h”, do inciso III, do art. 50; e o inciso II, do art. 89; inciso II, do art. 96; inciso IV, do art. 99; art. 100 e § 1º, do art. 101, da Lei nº 6.652, de 30 de maio de 1979,

D E C R E T A:

1º Reformar ex-offício, o Capitão PM HAIRTON LEVEL SALOMÃO, RG nº 29.353 – SSP/RR, do Quadro de Oficiais de Administração (QOAPM) da Polícia Militar do Ex-Território Federal de Roraima, por ter sido considerado inválido, conforme Ata de Inspeção de Saúde firmada em 21 de janeiro de 2005, pela Junta de Inspeção de Saúde da Corporação, sendo-lhe assegurados todos os direitos pecuniários e prerrogativas previstos nos diplomas legais pertinentes.

Art. 2º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.
Palácio Senador Hélio Campos/RR, 18 de abril de 2005.

OTTOMAR DE SOUSA PINTO
Governador do Estado de Roraima

DECRETO Nº 6.284-E DE 15 DE ABRIL DE 2005.

“Credencia o Secretário de Estado da Saúde como ordenador de despesas executivo do Fundo Estadual de Saúde.”

O GOVERNADOR DO ESTADO DE RORAIMA, no uso das atribuições que lhe são conferidas, pelo art. 62, inciso III, da Constituição Estadual;

CONSIDERANDO a necessidade de descentralização da Assistência à Saúde; e

CONSIDERANDO a necessidade de reestruturação da Secretaria Estadual de Saúde,

R E S O L V E:

Art. 1º Fica credenciado e autorizado por este Decreto o Secretário de Estado da Saúde, a ser o ordenador de despesas exclusivo, do Fundo Estadual de Saúde – FES.

Art. 2º Fica revogado o Decreto nº 6.277-E, de 11 de abril de 2005.

Art. 3º Este decreto entra em vigor na data de sua publicação.
Palácio Senador Hélio Campos/RR, 15 de abril de 2005.

OTTOMAR DE SOUSA PINTO

Governador do Estado de Roraima

DECRETO Nº 6.292-E, DE 18 DE ABRIL DE 2005.

“Dispõe sobre a transferência, a pedido, de Praça da Polícia Militar do Estado de Roraima para a reserva remunerada”.

O GOVERNADOR DO ESTADO DE RORAIMA, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo inciso III, do art. 62, da Constituição Estadual, e de acordo com o que dispõe a alínea “h”, do inciso III, do art. 50; inciso I, do art. 89; inciso I do art. 92 e art. 93 da Lei nº 6.652, de 30 de maio de 1979 (Estatuto dos Policiais Militares da Polícia Militar de Roraima).

D E C R E T A:

Art. 1º Transferir, a pedido, para a reserva remunerada o 2º Sargento PM VIVALDO LEANDRO DA SILVA, RG nº 29.701 – SSP/RR, do Quadro Especial de Praças Policiais Militares (QEPPM) da Polícia Militar do Ex-Território Federal de Roraima, por contar mais de 30 (trinta) anos de serviço, sendo-lhe assegurados todos os direitos pecuniários e prerrogativas previstas nos diplomas legais pertinentes.

Art. 2º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Palácio Senador Hélio Campos/RR, 18 de abril de 2005.

OTTOMAR DE SOUSA PINTO

Governador do Estado de Roraima

DECRETO Nº 6.293-E, DE 18 DE ABRIL DE 2005.

“Dispõe sobre a transferência, a pedido, de Praça da Polícia Militar do Estado de Roraima para a reserva remunerada”.

O GOVERNADOR DO ESTADO DE RORAIMA, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo inciso III, do art. 62, da Constituição Estadual, e de acordo com o que dispõe a alínea “h”, do inciso III, do art. 50; inciso I, do art. 89; inciso I, do art. 92 e art. 93 da Lei nº 6.652, de 30 de maio de 1979 (Estatuto dos Policiais Militares da Polícia Militar de Roraima).

D E C R E T A:

Art. 1º Transferir, a pedido, para a reserva remunerada o 2º Sargento PM VALDIR DE ARAÚJO BARBOSA, RG nº 11.753 – SSP/RR, do Quadro Especial de Praças Policiais Militares (QEPPM) da Polícia Militar do Ex-Território Federal de Roraima, por contar mais de 30 (trinta) anos de serviço, sendo-lhe assegurados todos os direitos pecuniários e prerrogativas previstas nos diplomas legais pertinentes.

Art. 2º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Palácio Senador Hélio Campos/RR, 18 de abril de 2005.

OTTOMAR DE SOUSA PINTO

Governador do Estado de Roraima

DECRETO Nº 6.294-E, DE 18 DE ABRIL DE 2005.

“Dispõe sobre a transferência, a pedido, de Oficial da Polícia Militar do Estado de Roraima para a reserva remunerada”.

O GOVERNADOR DO ESTADO DE RORAIMA, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo inciso III, do art. 62, da Constituição Estadual, e de acordo com o que dispõe a alínea “h”, do inciso III, do art. 50; inciso I, do art. 89; inciso I, do art. 92 e art. 93 da Lei nº 6.652, de 30 de maio de 1979,

D E C R E T A:

Art. 1º Transferir, a pedido, para a reserva remunerada o 2º Tenente PM SEBASTIÃO ANDRADE DE ARAÚJO, RG nº 14.966 – SSP/RR, do Quadro de Oficiais de Administração (QOAPM) da Polícia Militar do Ex-Território Federal de Roraima, por haver completado mais de 30 (trinta) anos de serviço, sendo-lhe assegurados todos os direitos pecuniários e prerrogativas previstas nos diplomas legais pertinentes.

Art. 2º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Palácio Senador Hélio Campos/RR, 18 de abril de 2005.

OTTOMAR DE SOUSA PINTO

Governador do Estado de Roraima

DECRETO Nº 6.295-E, DE 18 DE ABRIL DE 2005.

“Dispõe sobre a transferência, a pedido, de Oficial da Polícia Militar do Estado de Roraima para a reserva remunerada”.

O GOVERNADOR DO ESTADO DE RORAIMA, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo inciso III, do art. 62, da Constituição Estadual, e de acordo com o que dispõe a alínea “h”, do inciso III, do art. 50; inciso I, do art. 89; inciso I, do art. 92 e art. 93 da Lei nº 6.652, de 30 de maio de 1979,

D E C R E T A:

Art. 1º Transferir, a pedido, para a reserva remunerada o 1º Tenente PM DOROTEU DE SOUZA VIEIRA NETO, RG nº 25.844 – SSP/RR, do Quadro de Oficiais de Administração (QOAPM) da Polícia Militar do Ex-Território Federal de Roraima, por haver completado mais de 30 (trinta) anos de serviço, sendo-lhe assegurados todos os direitos pecuniários e prerrogativas previstas nos diplomas legais pertinentes.

Art. 2º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

IMPRENSA OFICIAL
Ger. Núcleo de Custódia e distribuição / D/O

ANEXO J – Documentos das primeiras discussões sobre educação

GOVERNO DO ESTADO DE RORAIMA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTOS
ESCOLA ESTADUAL SIZENANDO DINIZ
CENTRO DE FORMAÇÃO WAPICHANA

HISTÓRICO DE FUNDAÇÃO DO CENTRO DE FORMAÇÃO WAPICHANA

Inicialmente este trabalho foi elaborado a partir do relatório arquivado na escola, no qual narra o histórico da fundação da escola da região da Serra da Lua. Mas podemos destacar mais precisamente a escola da Malacacheta (Sizenando Diniz), que foi dividido em três períodos.

O primeiro período iniciou-se em 1938, quando as irmãs Beneditinas Raimunda, Conceição e Noêmia, começaram juntamente com a catequese, a ensinar a ler e a escrever. Isso elas costumavam fazer nas festas de páscoa ou natal. Em outros casos, na festa do padroeiro da maloca, passando de 15 dias a um mês nas malocas. Isso uma vez por ano.

Durante esses dias, toda a comunidade participava, não era excluído ninguém. O tuxaua não deixava ninguém faltar, pois se faltassem eram chamados a atenção. Esse trabalho era desenvolvido durante a manhã e pela tarde. Além do ensino religioso, da aprendizagem da escrita e da leitura, as irmãs ensinavam às mulheres a bordar, fazer crochê, costurar e a higiene. Enquanto que as crianças apenas brincavam.

No começo os trabalhos das irmãs não obteve muito sucesso, por motivo das crianças, jovens e adultos só falarem a própria língua Wapichana. Mas mesmo com os insucessos, as irmãs não desistiram, leveram o trabalho em frente. Só depois de vários anos é que começaram a perceber que o povo havia aprendido alguma coisa. Este trabalho durou dez anos, ou seja, até em 1948.

Vale lembrar que este trabalho se desenvolveu em algumas outras malocas como por exemplo em Tabalascada, que iniciou em 1932, antes que Malacacheta, sendo desenvolvida pelas irmãs Raimunda, Margarida, Ranildes e Josefina.

Podemos citar também a escola da Canoanin, que foi fundada em 1945 pelo índio Casimiro Cadete, quando este foi o primeiro professor, trabalhando sem ser remunerado.

Nas malocas Altoarraia, Jacamin, Manoá, Marupá, Moscou, Pium e Wapin as irmãs não fizeram nenhum trabalho por motivo de difícil acesso.

O segundo período aconteceu de 1949 a 1957. Nesse período mais precisamente de 1949 a 1950, houve a troca de missionários, ficando assim como missionários da Consolata. Então as malocas foram totalmente desassistidas no sentido de aprendizagem do ler e de escrever, ficando somente as visitas dos padres e irmãs só no ensino religioso. Os padres insentivaram o pessoal das malocas que esperassem, pois o governo iria fazer escolas com o professor pago para lecionar.

Por outro lado, os pais vendo a necessidade dos filhos em aprender a ler e escrever e que mais tarde contribuiriam com seu saber no desenvolvimento da comunidade é do Território. Procuraram a solução, como conseguir uma escola com

o professor para ensinar a ler e escrever.

Terceiro período-podemos assim dizer que aconteceu de 1958 até os dias atuais. Mas foi no ano 1959 que apareceu na maloca Malacacheta o senhor Miro, este dizia saber ler e escrever e dizia que era professor. Então o índio Constantino Viana o convidou para ensinar aos filhos que até aquele ano não sabiam e nem conheciam a leitura e a escrita. O Sr. Miro aceitou, com a condição de que aqueles que tinham filhos para ensinar teriam que dar uma gratificação que daria total de 50 mil réis mensais. Mas o seu trabalho durou mais ou menos um ano.

Em seguida com incentivo dos padres, colocaram para levar o trabalho em frente a índia Maria Teodora Viana, que já tinha estudado em Boa Vista e tinha aprendido o suficiente para ensinar aos outros da maloca que tanto precisavam.

A índia Maria Teodora era paga pela Prefeitura de Boa Vista. trabalhou três anos e seis meses. Quando foi oficializada a atual escola Sizenando Diniz, que funcionou na capela de São José.

Vale lembrar também as outras escolas como:

- escola da maloca Canoani foi oficializada em 1962;
- escola da maloca Jacamim em 1969, funcionava na fazenda do sr. Arqui - medes e só em 1979 funcionou na maloca;
- escola da Maloca Marupá em 1978, onde o primeiro professor foi índio Casimiro Cadete;
- escola da maloca Wapum feita em 1980, vindo a funcionar seis meses no ano de 1985, onde o índio Wilson André foi pago pela comunidade;
- escola da maloca Moscou feita em 1968 funcionou na fazenda Campo grande, só funcionou na maloca em 1972;
- escola da maloca Manoá feita em 1972;
- escola da maloca Pium feita em 1973;
- escola da maloca Alto Arraia, feita em 1978;
- escola da maloca Jabuti funciona desde 1973;
- escola da maloca Tabalascada, feita em 1974.

Devemos a este ponto da história das escolas da região da Terra da Lua, considerar o Centro de Formação dos Índios em Surumu, que embora não sendo uma escola propriamente indígena contribuiu bastante na formação de professores que por certo têm muita vontade de iniciar uma verdadeira escola indígena.

A partir de 1978 os tuxauas e as pessoas mais esclarecidas das malocas começaram a se perguntar sobre a maneira de ser uma escola indígena.

Numa reunião ocorrida em 1981 no Surumu, onde participaram os tuxauas Clóvis da Tabalascada e o Raimundo Cruz da Malacacheta, se chegou às seguintes conclusões:

- 1- adaptar o currículo escolar;
- 2- oficializar a escola como indígena e ou direcioná-la para atuar como se fosse, e trabalhar com o espírito de quem promove pessoas

de cultura indígena.

3- Manter os devidos contatos com FUNAI e a SECD para ter o apoio neste sentido

Sabemos que este programa não se realizou. Nasceram muitas dificuldades para fazer uma escola indígena como os tuxauas esperavam. Porém não perderam esperança, foram lutando.

Em 1985 a Secretaria de Educação e Cultura de Roraima, na oportunidade do dia " D " lançado pelo Ministério de Educação em Brasília, propôs a possibilidade das escolas indígenas do jeito que as lideranças queriam. Para saber como deveria ser esta escola indígena, a Secretaria de Educação convocou professores e tuxauas em vários lugares do Território. Para os macuxis se reuniram em Surumu, para os Wapichanas se reuniram em Tabalascada no dia primeiro de setembro de 1985. Em Malacacheta dia 03 de setembro de 1985.

No dia 17 de setembro de 1985, foi realizado o encontro sobre a escola indígena, em Boa Vista, com a participação de mais de cem tuxauas e professores indígenas. Os tuxauas pediram:

- a) o ensino da língua indígena na escola;
- b) Formação específica de professores para as escolas indígenas;
- c) reformulação dos currículos escolares, adaptando-os à realidade de cada maloca;
- d) produção de material didático, partindo de cada realidade e aproveitando o material já existente.

Com as conclusões dos debates e com base nas reivindicações, deparou-se com o seguinte desafio:

OPERACIONALIZAR A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INDÍGENA.

A partir do dia 17 de setembro de 1985, os tuxauas trabalharam na conscientização de seu povo para a formação da escola que poderia surgir.

No dia primeiro de janeiro de 1986, na maloca de Canoani se reuniram os onze tuxauas da Serra da Lua:

- Artênio da maloca Wapum;
- Anastácio da maloca Marupá;
- André da maloca Moscou;
- Andrade da maloca de Canoani;
- Clóvis da maloca Tabalascada;
- Gabriel da maloca Jabuti;
- Henrique da maloca Alto Arraia;
- Joaquim da maloca Jacamim;
- Narciso da maloca Manoá;
- Simeão da maloca Malacacheta.

Estava também um tuxaua da área Wapichana da Guiana. Estes tuxauas chegaram ao acordo de que a escola indígena seria em Malacacheta. Foi decidido também fazer no local uma roça comunitária, horta escolar e um aviário.

No dia 17 de janeiro foi entregue à Secretaria de Educação do Território de Roraima um documento, preparado e assinado pelos tuxauas, em se pedia o apoio da Secretaria para a formação da escola indígena em Malacacheta e se

apresentava a lista dos professores. Se pedia também a reforma do prédio da escola e a construção de três casas de apoio para professores e alunos.

Esta escola indígena implantada em maloca Malacacheta teria os seguintes objetivos:

- Atuar como centro de irradiação da cultura indígena Wapichana;
- Formar monitores indígenas e animadores de comunidade para atuarem dentro das malocas desenvolvendo ações de acordo com os interesses e necessidades do povo Wapichana.



DOCUMENTOS APRESENTADO PELA UNI - UNIÃO DAS NAÇÕES INDÍGENAS - DO BRASIL NA QUARTA SESSÃO DO GRUPO DE TRABALHO SOBRE POPULAÇÕES INDÍGENAS DA ONU EM GENEVRA, 1985.

OS POVOS INDÍGENAS E O DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL

Traçar um perfil, que seja, da chamada educação para indígenas, a fim de que se possa, a partir do conhecimento do que se fez e faz, encaminhar propostas é uma tarefa para a qual se exigiram informações sistematizadas e abrangentes. Aliás um levantamento sistemático sobre educação indígena inexistente. Os chamados projetos de educação são da mais variada ordem e propósitos, abrangendo diferentes agências, às vezes operando com objetivos que se chocam numa mesma área. Uma lista sucinta inclui a FUNAI, cerca de 50 missões religiosas católicas e protestantes, iniciativas isoladas, projetos de desenvolvimento comunitário, MOBRAL, prefeituras municipais, numa pluralidade que bem demonstra a diversidade de situações geradas pela história que as populações atuais traduzem e dos contextos em que estão inseridas. E, de tudo isso, o único apanhado mais geral de que se dispõe é o produto de uma reunião realizada pela Pró-Índio/São Paulo, em 1979, em que são apresentados resultados e discussões de vários projetos que denominaremos de "alternativos".

Dados sistematizados e maiores informações seria, pois, um alvo a perseguir a fim de que se pudesse comparar com maior profundidade os processos de educação formal, seus acertos, sucessos e fracassos.

Porém, o importante é tentar traçar um simplificado quadro, do que se tem; tentar também ver que tipos de ação desenvolvidas, em que bases se apoiam, enfim, o que se está fazendo e o que ainda falta fazer para que se atinja o ideal da alto-determinação.

Podemos dividir em dois momentos distintos a história da educação dos povos indígenas brasileiros. Um período muito lon



.8.

CAMINHOS PARA A AUTODETERMINAÇÃO

1. Direito às condições que possibilitem uma vida digna, a fim de poder assumir e traçar diretrizes do presente e do futuro.
2. Direito à terra e a intervir sobre as causas de conflito.
3. Direito às informações sobre tudo aquilo que diz respeito à so brevivência de cada população indígena.
4. Direito a manter vivas e orgulhosas de si as culturas indígenas.
5. Direito a uma relação condigna com os brancos, nem de explora dos, nem de objeto de folklóre.
6. Reconhecimento de um conjunto de direitos firmados na Consti tuição e em Lei especial: à terra, à cidadania, ao usufruto das riquezas naturais, à liberdade de organização política, à par ticipação, à assistência de saúde e educacional que se confor me ao respeito das culturas indígenas.
7. Reconhecimento da Nação Brasileira como pluri-étnica e cultu ralmente diferenciada.

PROPOSTAS PARA UMA EDUCAÇÃO VOLTADA AS POPULAÇÕES INDÍGENAS BRASILEIRAS

1. Proceder a um levantamento exaustivo e sistemático do campo da chamada educação indígena: quais agências são responsáveis pe la educação para os índios? Quais os métodos e o material didá tico utilizados? Que tipo de escolas existem nas áreas indíge nas? Qual a população atendida? quais os resultados obtidos?



.9.

Entidades de apoio, centros de pesquisa, departamentos universitários podem ser mobilizados para isso. O Ministério de Educação pode ser acionado para a coordenação e o apoio financeiro desse levantamento.

2. Exigir que não seja renovado o Convênio entre a FUNAI e o Summer Institute of Linguistics; seu prazo expira em dezembro de 1985.

Que sejam incentivadas as pesquisas sobre as línguas indígenas e sobre programas educacionais em áreas indígenas, conduzidas por especialistas ligados a instituições brasileiras.

3. Que sejam revistos todos os programas que não se inspirarem nos princípios de respeito às culturas e sociedades indígenas e de auto-determinação, e que excluam os diretos interesses da participação na sua formulação e andamento. Que recebam apoio institucional os programas que, ao contrário, se conformem a tais princípios.

4. Que seja facilitado o acesso de índios a cursos superiores a través de bolsas de estudo, com uma orientação que possibilite sua inserção no sistema de ensino sem perda da identidade étnica e sem sentimentos de inferioridade, que possam cortar os laços com as áreas de origem e com a problemática indígena específica e geral.

5. Que sejam discutidos e modificados os conteúdos dos programas escolares para os não-índios no que diz respeito às informações e valores transmitidos e reproduzidos sobre as sociedades indígenas, sua história e sua situação atual.

Que seja incentivada a produção de material visual e escrito que divulgue corretamente a cultura e a realidade indígenas.

ANEXO K – Censo Escolar da Educação Básica – 2012 – Dados preliminares



GOVERNO DO ESTADO DE RORAIMA
 "AMAZÔNIA: PATRIMÔNIO DOS BRASILEIROS"
 SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTOS
 GERÊNCIA DE AVALIAÇÃO E INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS
 CENSO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA – 2012 – EXATIDÃO E CONFIABILIDADE

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA REDE ESTADUAL DE ENSINO

- 1. Escolas de Educação Indígena em atividade: 248**
- 2. Total de Escolas em Terras Indígenas: 248**
- 3. Total de Alunos: 13.579**
- 4. Total de Docentes: 1308**
 - Com Ensino Fundamental Incompleto: 15**
 - Com Ensino Fundamental Completo: 143**
 - Com Ensino Médio: 324**
 - Magistério: 477**
 - Curso Superior: 349**

3 Escolas Indígenas no Município de Cantá possuem Sala de Recursos Multifuncionais, para Atendimento Educacional Especializado – AEE, atendendo 14 alunos.

2.513 alunos indígenas utilizam Transporte Escolar Público - Poder Público Estadual.

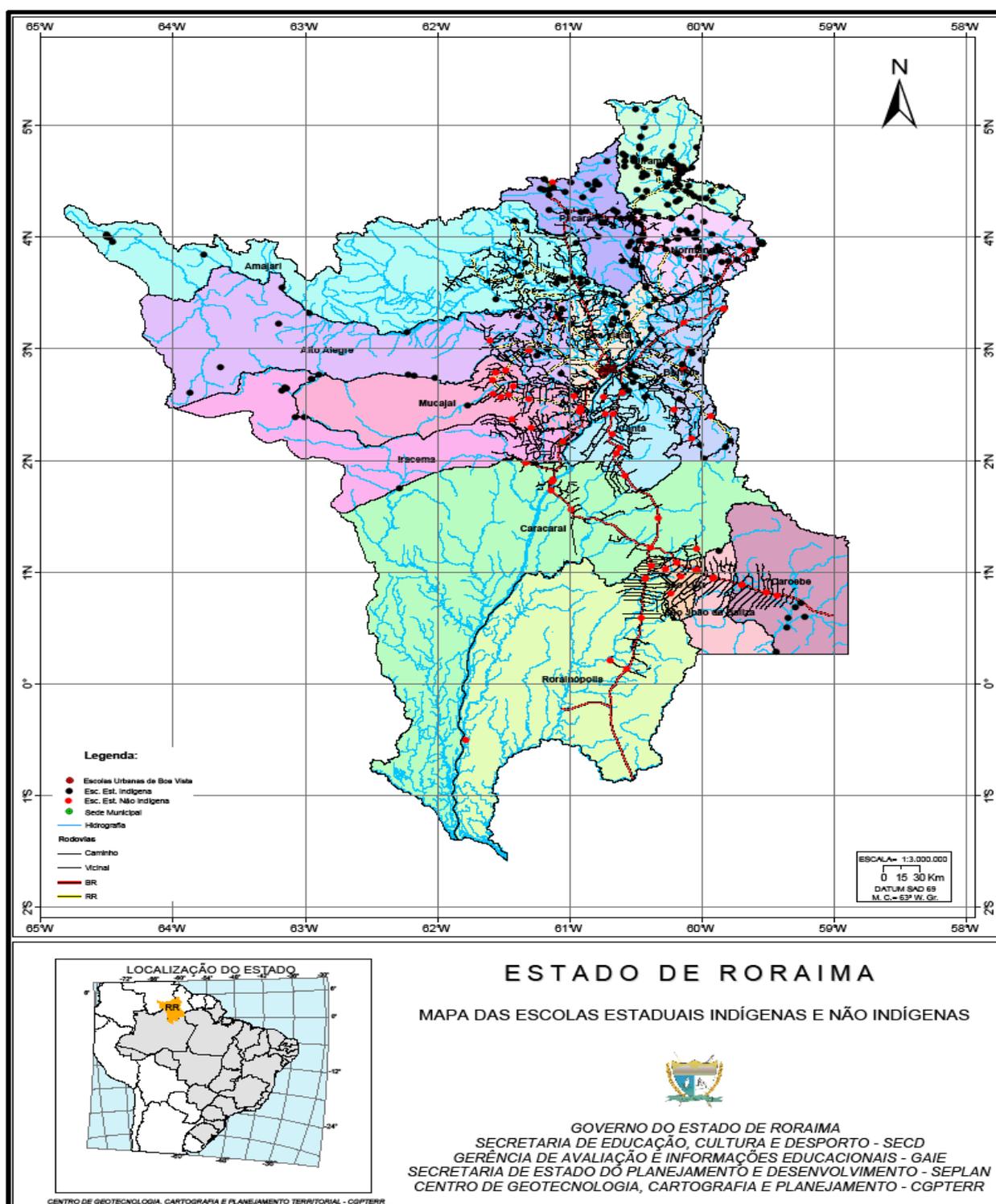
36 Escolas Indígenas possuem Laboratório de Informática.

Fonte: Sistema Educacenso – Censo Escolar da Educação Básica – 2012 – Dados Preliminares

Solma Assunção Manoel
 Gerente de Avaliação e
 Informações Educacionais

GERÊNCIA DE AVALIAÇÃO E INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS - GAIE
 Av. Capitão Enc. Garcez, 1696 – São Francisco, CEP 69.305-135 – Tel: (095) 3621-3849
 E-mails: estatisticarr@inep.com.br;

ANEXO L – Mapa das escolas indígenas estaduais do Estado de Roraima



Fonte: Governo de Roraima. Comitê de Geotecnologia, Cartografia e Ordenamento Territorial. Secretaria de Planejamento e Desenvolvimento, 2014.

ANEXO M - Renda dos agentes de saúde

REGIÃO	AS	RENDA MENSAL *SALÁRIO R\$ 498	RENDA ANUAL (13 MESES)
SERRAS	164	81.672,00	1.061.736,00
SURUMU	52	25.856,00	336.648,00
BAIXO COTINGO	64	31.872,00	414.336,00
RAPOSA	50	24.900,00	323.700,00
TOTAL	330	164.340,00	2.136.420,00

Legenda: AS estão inclusos: Agente indígena de saúde, Ag. Ind de Microscopia, *A base salarial é R\$ 415,00 do salário mínimo, mais R\$ 83,00 de insalubridade. Total R\$ 498,00.

Fonte: Diagnóstico territorial do território da cidadania Terra Indígena Raposa Serra do Sol e São Marcos.

ANEXO N - Produção e comercialização – Região do Baixo Cotingo

PRODUÇÃO E RENDA – REGIÃO DO BAIXO COTINGO				
Tipo de Produto	Preparo como?	Como faz? Como produz? Plantio?	Colheita	Beneficiamento
Produtos agrícolas	Derrubada manual, queimada controlada, limpeza e covaração	Plantar, limpar, maniva, milho, feijão, abóbora	Macaxeira, milho, feijão, abóbora, melão, banana, batata, melancia, pimenta	Bejú, farinha, goma, tapioca, carimã, caxiri
Gado	Castração, salinação, vacinação	Por meio das organizações (Cir, Opir, Omir) inseminação		Venda e troca
Artesanato	Argila, (panela de barro) cocar, colar, peneira, tipiti, jamaxim, abano, darruana	Tranças, colares, brincos, reciclagem de plástico garrafas pet.		
Produtos retirados da floresta	Sementes, flexas, arcos, olho de buriti, buriti			Venda, troca, outros negócios
Cultivo de animais de pequeno porte	Porcos, galinha caipira, carneiro, bodes, pato, picote e peru	Criação extensiva em retiros		Abatimento, venda e consumo
Caça e pesca	Piscicultura, construção de açudes e alimentação, peso			

Fonte: Diagnóstico territorial do território da cidadania Terra Indígena Raposa Serra do Sol e São Marcos.

Comercialização Baixo Cotingo

Tipo de Produto	Como é feito o transporte para venda	Locais de Venda	Quem compra
Macaxeira, milho, melão, melancia, feijão, batata, banana, abóbora, pimenta, buriti, murici, jenipapo, mamão, caju, manga, hortaliças.	Venda residencial e contrato de comprador. Transporte fretado	Nas comunidades vizinhas e outras regiões. Venda na própria comunidade	Professores, aposentados, que não são beneficiados. Para não índios que vendem e revendem para outros municípios

Fonte: Diagnóstico territorial do território da cidadania Terra Indígena Raposa Serra do Sol e São Marcos.

ANEXO O - Registro da Assembleia dos Tuxauas - 1986

ASSEMBLÉIA GERAL DOS TUXAUAS
SURUMU, 3-4-5, Janeiro/1986.

Nos dias 3-4-5 de janeiro, na Missão de Surumu, houve a Assembléia Geral dos Tuxauas. Estavam presentes:
 (Uso as siglas: T. Tuxaua; Cap. Capataz; Prof. (Professor); A. Acompanhante; C. Conselheiro; Sec. Secretário; Cat. Catequista),

A.- Região das Serras.

- 1.- Maloca de Maturuca: 289 habitantes.
 Jaci José de Souza (T); Matias de Lima (Cap.); Inácio (Prof.).
- 2.- Maloca de Cararual: 90 habitantes
 Augustino (T); José França (Prof.).
- 3.- Maloca do Perdiz: 128 habitantes
 Alcides (T); Valdir (Cap.); Abel (Prof.).
- 4.- Maloca de Santa Maria: 102 habitantes
 Antonio (T).
- 5.- Maloca da BARRERINHA: 126 habitantes
 Raimundo (T).
- 6.- Maloca da Pedra Branca: 145 habitantes
 João Batista da Silva (T).
- 7.- Maloca da Enseada: 95 habitantes
 Damasceno Alves (T); Severiano (A).
- 8.- Maloca da Bananeira: 35 habitantes
 Damasceno (T).
- 9.- Maloca de Mudubám: 46 habitantes
 José Ribeiro (T).
- 10.- Maloca do Caraparú: 120 habitantes
 Bento (T); Carlos (A).

19 Dia - 03.01.1986. Os trabalhos tiveram início de manhã às 08:00 hs com a leitura da palavra de Deus e explanação da mesma por um Catequista na língua Makuxi. Houve apresentação dos participantes da Assembléia por regiões. Os Coordenadores foram: Terencio e Jaci. Finalidade da Assembléia: O Tuxaua Terencio falando a respeito da finalidade da Assembléia disse: "Os problemas só se resolvem através de encontros, por meio da união. A nossa preocupação aqui é encontrar uma maneira para as nossas Comunidades viverem melhor. Os índios tem um jeito de viver diferente do branco. Mas a chegada dos brancos deixou o índio atrapalhado sem saber falar, pensar sem jeito. Estamos aqui procurando uma solução, porque queremos agir conforme a nossa maneira de ser.

ASSUNTOS DA ASSEMBLÉIA:

- A).- A terra (conflitos, violências, demarcação);
- B).- Projeto do Gado;
- C).- Bebida Alcoólica
- D).- A Política;
- E).- Organização dos Conselhos e suas finalidades;
- F).- A Constituinte;
- G).- Escola Indígena;
- H).- Casa de Apoio;
- I).- Hospital de Surumu;
- J).- Hospital do Taiano;
- K).- Declaração de Compromissos.

A).- A TERRA (conflitos, violências, demarcação). Antes falaram os líderes das Comunidades cuja área não está demarcada : Luiz, da Maloca do Piolho (região do Quinô), denunciou as violências do fazendeiro Quincas, que por duas vezes mandou queimar o retiro. Denunciou outrossim o abuso policial. O Secretário de Segurança Pública Cel. Mena Barreto com outros policiais prenderam quatro (4) parentes

17

- 6.- Aprovação de uma área contínua para as regiões da Raposa e Serra do Sol com os limites seguintes: Rio Tacutu - Rio Maú ao Monte Roraima, do Rio Surumu, Miang ao Monte Roraima;
- 7.- Autoridade indígena quando se apresenta à Delegacia da FUNAI e a outras autoridades deve estar em estado de discutir os problemas;
- 8.- A autoridade indígena se compromete a não usar mais da caça;
O desrespeito a este compromisso resultará na destituição da autoridade.

Boa Vista-RR, aos 05/janeiro/1986

Assinaturas:

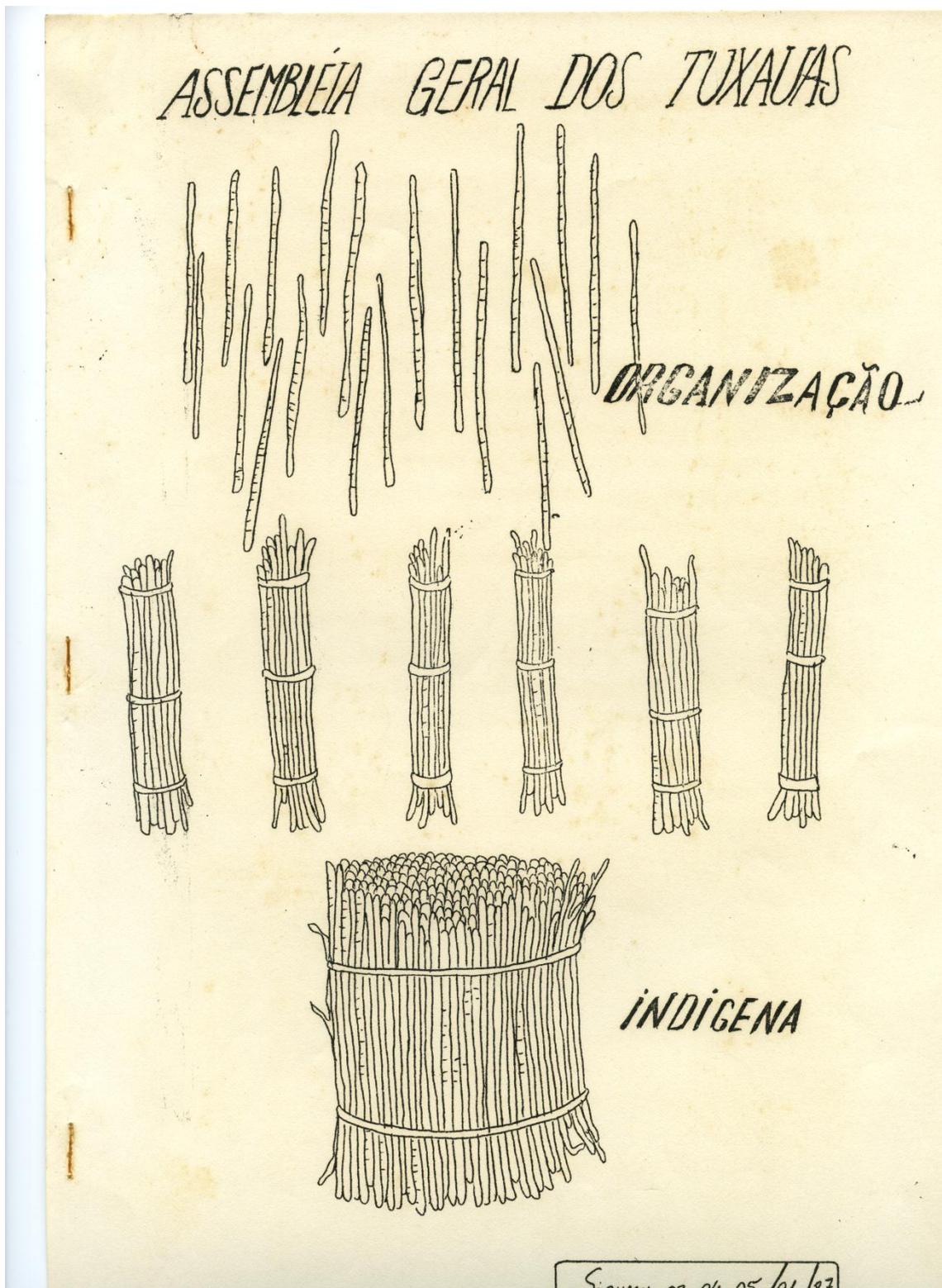
- Conselhos e Tuxauas.

NOTA. Orlando e Valdir foram escolhidos para participar da reunião da CPT, nos dias 20 a 27 de janeiro em Manaus.

ENCERRAMENTO DA ASSEMBLÉIA

Os trabalhos tiveram encerramento com a celebração eucarística presidida pelo Bispo Dom Aldo Mongiano, durante a qual foi entregue e lida por todos a Declaração de Compromissos.

ANEXO P - Registro da Assembleia dos Tuxauas – 1987



1º DIA - 03.01.1987

Os Trabalhos Tiveram início de Manhã às 8:00h, com a Leitura e explicação da palavra de Deus, pelo catequista Anízio, com a seguinte mensagem: "Quem quer ser o maí^or, seja o servo!" Em seguida, o coordenador do dia, Enilton, deu alguns avisos: - 1 - Gravações; só o encarregado (Ednelson).

2 - Necessidade de participação de todos. Houve apresentação dos participantes da Assembléia, por regiões.

Finalidade da Assembléia: Incentivar a união das comunidades indígenas. - Encontrar uma solução para resolver os problemas.

TEMA DA ASSEMBLÉIA: Organização Indígena: Na Maloca; Nas Regiões e no Território.

- Pergunta para o trabalho em grupo - por Região.

(1) - QUAL É A 1ª AUTORIDADE DA MALOCA? E AS OUTRAS?

Conclusões dos grupos:

- TALIANO: - Quem coordena a comunidade é o 1º Tuxaua, com os membros: 2º Tuxaua, Capataz, Conselheiro, Catequista. Ninguém pode tomar decisões sem falar com o tuxaua ou sem consultar a comunidade.

- SÃO MARCOS E AMAJARÍ: - A primeira autoridade da comunidade é o Tuxaua, depois 2º Tuxaua, capataz, conselheiro, professor, cantineiro, carpinteiro, enfermeiro e vaqueiro.

- SURUMU: - A primeira autoridade é o Tuxaua. As outras autoridades, como o 2º Tuxaua e demais secretários, de vem ajuda-lo.

- SERRA 1: - A primeira autoridade da maloca é o Tuxaua. Na ausência do Tuxaua, fica o 2º Tuxaua, capataz. A autoridade branca tem que pedir licença para entrar.

- SERRA 2: - Primeira autoridade é o Tuxaua, porque nasceu dentro da comunidade. Os outros também são autoridades, sendo que o conselho é a maior autoridade

- 13 -

- SÃO MARCOS - AMAJARI - SERRA DA LUZ: - Sim, o Conselho é superior porque todos os projetos e os problemas graves estão sendo resolvidos pelo Conselho. O Conselho, sendo um grupo organizado, poderá resolver problemas que o tuxaua sozinho não pode resolvê-los.

- SERRAS: - O Conselho se torna superior aos tuxauas porque, já está abrindo idéias novas, está fazendo trabalhos firmes, está sendo um caminho para todas as tribos do Território sem fazer diferença um do outro. E os tuxauas, antes sofreram muito; apanharam de uma outra raça branca. Exemplos: a bebida alécolica, perda da própria cultura e as invasões brancas.

O Coordenador encerra os trabalhos realizados pela parte da manhã, dizendo as seguintes palavras: "Temos o direito e o dever de lutar pelas nossas terras e culturas."

Às 14:30h, todos voltaram aos trabalhos, neste segundo dia de reunião. E os trabalhos, realizados pela parte da tarde, foram:

- Documento sobre as "funções do Conselho do Território" (lido, assinado por todos os participantes da Assenbléia).
- Estudo sobre a "Organização do Conselho do Território" (lido e assinado por todos os membros da Assenbléia).

Também foi feita a apresentação de problemas recentes e graves, existentes na comunidade, por todos os Tuxauas presentes.

FUNÇÕES DO CONSELHO REGIONAL:

- O Conselho Regional é a autoridade maior.
- 1. - Reunir o Conselho para ver a situação da Região:
- 2. - Visitar as Comunidades para ver a situação das malocas.
- 3. - Levar os problemas ao Conselho do Território.
- 4. - Organizar, fiscalizar o projeto de gado, depósito, cantina, corte-costura, mercearia, roça comunitária.
- 5. - Tratar os problemas com brancos, apoiando o tuxaua onde tem problema.
- 6. - Orientar os vaqueiros, cantineiros.
- 7. - Se preocupar com a escola da maloca, para funcionar bem.

8. - Fiscalizar os tuxauas para que cumpram com as suas responsabilidades. Sendo o tuxaua fraco, que não quer nada com nada, junto com a comunidade, ver para trocar.

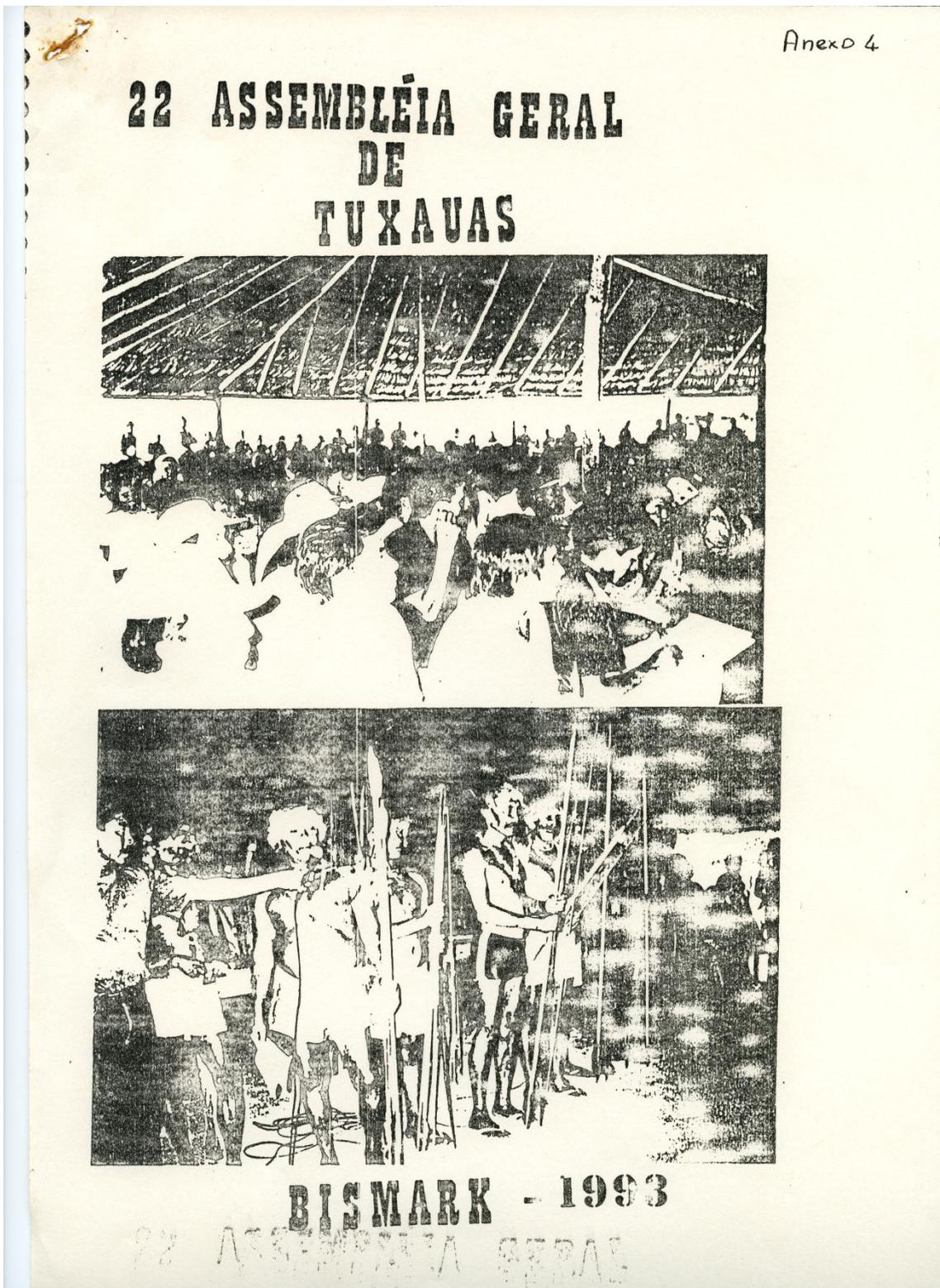
ORGANIZAÇÃO DO CONSELHO DO TERRITÓRIO

- Para o conselho do Território precisa:
- Dois elementos escolhidos em cada Conselho Regional:
(Surumu, Serra, Raposa, Taiano, Serra da Lua, Anajari e São Marcos.)
- Enviar os dois nomes para a casa de formação em Surumu, dia 15 de fevereiro.
- 1º Encontro do Conselho do Território em Boa Vista, dia 25 e 26 de fevereiro, na casa de apoio.

FUNÇÕES DO CONSELHO DO TERRITÓRIO :

- 1 - Se preocupar para demarcação e recuperação das Terras.
- 2 - Visitar os Conselhos Regionais.
- 3.- Se preocupar para que os conselhos das Regiões funcionem.
- 4 - Tratar os problemas apresentados pelos Conselhos Regionais na Funai, Governo, Brasília e autoridades.
- 5 - Responsável pela Assenbléia geral dos Tuxauas, em Surumu.
- 6 - Responsável pela casa de apoio, em Boa Vista.
- 7 - Responsável pela distribuição dos projetos e se preocupar para que funcione bem.
- 8 - Responsável pelo carro.
- 9 - Ficar por dentro dos problemas, denunciar e responder pela opinião pública.
- 10 - Responsável pela organização dos Cursos, em Surumu.
- 11 - Responsável pela escola indígena: Wapixana e Macuxi.
- 12 - Repassar o gado do projeto, depois de cinco anos, para outra comunidade.

ANEXO Q – Registro da 22ª Assembleia Geral De Tuxauas – Bismark - 1993



. Fundar uma escola com 2 grau no centro de Malacacheta.

GRUPO 9. IANOMAMY

.O nosso povo sempre teve educacao. A nossa educacao e conservar a cultura para que os nossos filhos nao percam os costumes. A nossa educacao e ensinar a pescar, fazer roca; fazer xamanismo, conversar com os espiritos, fazer nossos rituais, etc...

A escola dos brancos, ensinam as coisas ruim, pois faz a gente esquecer nossa tradicao, como acontece com os macuxi. Agora eles estam tentando recuperar a cultura e estao vendo que e dificil. Nos nao queremos uma escola de brancos que destroi nossos costumes. Nao queremos que mude nossas dancas, nossas festas, nossos cantos. OMAM e que nos deu educacao assim, a natureza nos ensina, a floresta nos ensina a viver. Assim nos queremos continuar.

Ha quatro anos no Catrimani, tem escola de alfabetizacao para aprender a ler e ascrever a nossa lingua, para poder escrever nosso livro e nossa historia. Aprender tambem a lingua dos brancos para se comunicar e nos defender, e nossa terra.

Logo em seguida a apresentacao dos grupos o presidente de OAB de Roraima, Hesmone Grangeiro, falou aos tuxauas e resolveu tomar alguns posicionamentos sobre a demarcacao da area Unica Raposa Serra do Sol. Segundo ele, sua posicao como presidente da OAB/RR traz seguintes pontos.

.Solucao dentro de um clima de bom senso, sem deixar-se levar pela emocao.

.Debate amplo com todas as partes envolvidas e interessadas: indios, fazendeiros, garimpeiros, deputados, etc.

.Presenca e vivencia das situacoes de ambos os lados.

.Respeitar a decisao do Conselho da OAB que e composto por 12 advogados, instancia maior da entidade.

O lider Yanomami, Davi Kopenawa, tambem falou a Assembleia. Ele elogiou a organizacao dos Tuxauas e chamou a atencao dos mesmos para a importancia de manter a lingua materna como condicao para fortalecer a comunidade e sua cultura tradicional.

Encerrando, o presidente da Associacao dos Povos Indigenas (APIR) Alfredo da Silva, foi convidado a falar para a Assembleia. Afirmou que ao assumir a coordenacao da APIR, neste ano, tem como meta o seguinte:

.Nao intervir contra a demarcacao da Raposa Serra do Sol, uma vez que o CIR representa 85% na regioao.

.Trabalhar para que os direitos indigenas garantidos na Constituicao sejam garantidos.

.Buscar entendimento com o CIR.

Respondendo as indagacoes dos Tuxauas, Alfredo disse que a APIR atualmente e composta por 16 comunidades dentro da area indigena Raposa/Serra do Sol: Raposa, Napoleao, Canavial, Cachoeirinha, Araca, Olho D'agua, Cantao, Taxi, Barreirinha, Nova Alianca, Macedonia, Maloquinha, Maracana, Mapae, Serra do Sol, Pacu (nao soube dizer qual das Maracana, se I ou II).

ANEXO R - Cartilhas distribuídas pelo CIR no início do Projeto do Gado



ANEXO S - Declaração dos professores indígenas do Amazonas e Roraima

DECLARAÇÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS DO AMAZONAS E RORAIMA

Os professores indígenas do Amazonas e Roraima, dos povos Sateré-Maué, Tukano, Baniwa, Tikuna, Taurepang, Macuxi, Miranha, Kambeba, Mayoruna, Mura, Kokama, Baré, Marubo, Waimiri-Atroari, Wapixana, Yanomani e Pira-Tapuia, reunidos em Manaus, AM, nos dias 12, 13, 14, 15 e 16 de julho de 1991, preocupados com a situação atual e futura das escolas indígenas, firmam os seguintes princípios:

- 1 – As escolas indígenas deverão ter currículos e regimentos específicos, elaborados pelos professores indígenas, juntamente com suas comunidades, lideranças, organizações e assessorias.
- 2 – As comunidades indígenas devem, juntamente com os professores e organizações, indicar a direção e supervisão das escolas.
- 3 – As escolas indígenas deverão valorizar as culturas, línguas e tradições de seus povos.
- 4 – É garantido aos professores, comunidades e organizações indígenas a participação paritária em todas as instâncias – consultivas e deliberativas de órgãos públicos governamentais responsáveis pela educação escolar indígena.
- 5 – É garantida aos professores indígenas uma formação específica, atividades de reciclagem, e capacitação periódica para o seu aprimoramento profissional.
- 6 – É garantida a isonomia salarial entre professores índios e não-índios.
- 7 – É garantida a continuidade escolar em todos os níveis aos alunos das escolas indígenas.
- 8 – As escolas indígenas deverão integrar a saúde em seus currículos, promovendo a pesquisa, promovendo a pesquisa da medicina indígena e o uso correto dos medicamentos alopáticos.
- 9 – O Estado deverá equipar as escolas com laboratórios onde os alunos possam ser treinados para desempenhar papel esclarecedor junto às comunidades no sentido de prevenir e cuidar da saúde.
- 10 – As escolas indígenas serão criativas, promovendo o fortalecimento das artes como formas de expressão de seus povos.
- 11 – É garantido o uso das línguas indígenas e dos processos próprios de aprendizagem nas escolas indígenas.
- 12 – As escolas indígenas deverão atuar junto às comunidades na defesa, conservação, preservação e proteção de seus territórios.
- 13 – Nas escolas dos não-índios será corretamente tratada e veiculada a história e cultura dos povos indígenas brasileiros, a fim de acabar com os preconceitos e o racismo.
- 14 – Todos os municípios e Estados onde houver escolas e professores indígenas devem dar apoio e material aos encontros e reuniões dos professores indígenas, quando forem realizados em áreas indígenas, e propiciar toda a infra-estrutura necessária, inclusive cedendo locais, quando forem realizados nas cidades.
- 15 – O sistema de ensino das escolas indígenas deverá ser o federal.

Manaus, 16 de julho de 1991.

ANEXO T - Quadro cronológico dos encontros

QUADRO CRONOLÓGICO DOS ENCONTROS

EVENTOS	DATA	LOCAL	POVOS
I Encontro dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima	15 a 18/10/88	Manaus-AM	Tikuna, Sateré-Maué, Makuxi, Wapixana, Kokama, Marubo, Kambeba, Mayoruna, Baniwa, Desano, Tukano, Pira-Tapuia, Munduruku.
Curso/Encontro dos Professores Indígenas do Oiapoque	1 a 12/3/89	Aldeia do Manga Oiapoque-AP	Karipuna, Galibi-Marworno, Palikur
I Encontro Estadual de Educação Indígena do Mato Grosso	7 a 11/5/89	Aldeia Salto de Mulher, A.I. Paresi-MT	Karajá, Xavante, Bororo, Bakairi, Paresi, Kayabi, Apiaká, Munduruku, Rikbaktsa, Nambikuara, Terena, Tikuna.
II Encontro dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima	11 a 15/7/89	Manaus-AM	Tikuna, Kokama, Kambeba, Makuxi, Mayoruna, Wapixana, Sateré-Maué, Tariano, Desano, Baniwa, Tukano, Manchineri.
II Encontro dos Professores Indígenas do Mato Grosso	14 a 18/8/89	P.J. Aroreira, A.J. Nambikuara-MT	Bakairi, Paresi, Nabikuara, Kayabi, Bororo, Xavante, Rikbaktsa, Apiaká, Munduruku.
III Encontro dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima	19 a 22/7/90	Manaus-AM	Tukano, Tikuna, Tariano, Pira-Tapuia, Desano, Baniwa, Marubo, Mayoruna, Kambeba, Kokama, Baré, Sateré-Maué, Yanomami.
I Encontro dos Professores Terena	22 a 24/8/89	Campo Grande-MS	Terena.
I Encontro dos Professores Indígenas de Roraima	26 a 28/10/90	Aldeia Surumu-RR	Makuxi, Wapixana, Taurepang, Ingarikó.
I Encontro dos Professores Indígenas de Rondônia	3 a 8/11/90	Vilhena-RO	Karitiana, Parintintim, Gavião, Uru-eu-wau-wau, Arara, Cinta Larga, Suruí, Tupari, Nambikuara, Kitãulu, Aikana, Sabané, Terena.
III Encontro dos Professores Indígenas do Mato Grosso	3 a 10/11/90 (1ª etapa) 11 a 12/11/90 (2ª etapa)	Várzea Grande-MT Cáceres-MT	Paresi, Nambikuara, Kayabi, Apiaká, Munduruku, Iranxe, Umutina.
I Encontro dos Professores Indígenas e não-indígenas do Mato Grosso do Sul.	2/91	Mato Grosso do Sul	Terena, Guarani Kaiowá, Guarani Nhandeva.
I Curso dos Professores Indígenas de Rondônia	13 a 24/4/91	Vilhena-RO	Tenharim, Parintintim, Karitiana, Cinta Larga, Nengorotê, Sabané, Suruí, Jaboti, Tupari.

Fonte: (CIMI, 1992)

ANEXO U - Portaria MEC – SNEB Nº. 60, de 08 De Junho De 1992.

Institui e dispõe sobre o Comitê de Educação Escolar Indígena junto ao Departamento de Educação Fundamental e Médio.

O SECRETÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA, no uso de suas atribuições e, tendo em vista o disposto no Decreto n.º 26, de 4 de fevereiro de 1991,

RESOLVE:

Art. 1.º Instituir junto ao Departamento de Educação Fundamental e Médio, o Comitê de Educação Escolar Indígena.

Art. 2.º O Comitê tem a finalidade de subsidiar as ações e proporcionar apoio técnico-científico às decisões que envolvem a adoção de normas e procedimentos relacionados com o Programa de Educação Escolar Indígena.

Art. 3.º Os componentes do Comitê serão designados a partir de consultas prévias às instituições de ensino e pesquisa, às associações científicas de reconhecido mérito, às Secretarias Estaduais de Educação e aos órgãos oficiais que atuam no setor.

Art. 4.º O Comitê reunir-se-á ordinariamente duas vezes por ano e, extraordinariamente, tantas vezes quantas necessárias ao desempenho de suas tarefas.

Art. 5.º Fica criada a Assessoria de Educação Escolar Indígena no Departamento de Ensino Fundamental e Médio da Secretaria Nacional de Educação Básica do Ministério da Educação com a finalidade de dar curso às recomendações do Comitê, acompanhar e avaliar as ações referentes à educação escolar indígena nos Estados.

Art. 6.º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

Paulo Elpíio de Menezes Neto

Secretário.

ANEXO V - Declaração de princípios adotada como política pública do RCNEI

DECLARAÇÃO DE PRINCÍPIOS

Os professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, dos povos Apurinã, Baniwa, Baré, Desano, Jaminawa, Kaxinawa, Kambeba, Kampa, Kocama, Kulina, Makuxi, Mayoruna, Marubo, Miranha, Mundurucu, Mura, Pira-Tapuia, Shanenawa, Sateré-Maué, Tariano, Tauerapang, Tikuna, Tukano, Wanano, Wapixana, Yanomami, reunidos em Manaus (AM), nos dias 16 a 20 de outubro de 1994, preocupados com a situação atual e futura das escolas indígenas reafirmam os seguintes princípios:

- 1 • As escolas indígenas deverão ter currículos e regimentos específicos, elaborados pelos professores indígenas, juntamente com suas comunidades, lideranças, organizações e assessorias.
- 2 • As comunidades indígenas devem, juntamente com os professores e organizações, indicar a direção e supervisão das escolas.
- 3 • As escolas indígenas deverão valorizar as culturas, línguas e tradições de seus povos.
- 4 • É garantida aos professores, comunidades e organizações indígenas a participação paritária em todas as instâncias consultivas e deliberativas de órgãos governamentais responsáveis pela educação escolar indígena.
- 5 • É garantida aos professores indígenas uma formação específica, atividades de atualização e capacitação periódica para o seu aprimoramento profissional.
- 6 • É garantida a isonomia salarial entre professores índios e não índios.
- 7 • É garantida a continuidade escolar em todos os níveis aos alunos das escolas indígenas.
- 8 • As escolas indígenas deverão integrar a saúde em seus currículos, promovendo a pesquisa da medicina indígena e o uso correto dos medicamentos alopáticos.
- 9 • O Estado deverá equipar as escolas com laboratórios onde os alunos possam ser treinados para desempenhar papel esclarecedor junto às comunidades no sentido de prevenir e cuidar da saúde.
- 10 • As escolas indígenas serão criativas, promovendo o fortalecimento das artes como formas de expressão de seus povos.
- 11 • É garantido o uso das línguas indígenas e dos processos próprios de aprendizagem nas escolas indígenas.
- 12 • As escolas indígenas deverão atuar junto às comunidades na defesa, conservação, preservação e proteção de seus territórios.
- 13 • Nas escolas dos não-índios será corretamente tratada e veiculada a história e cultura dos povos indígenas brasileiros, a fim de acabar com os preconceitos e o racismo.
- 14 • Os Municípios, os Estados e a União devem garantir a educação escolar específica às comunidades indígenas, reconhecendo oficialmente suas escolas indígenas de acordo com a Constituição Federal.
- 15 • A União deverá garantir uma Coordenação Nacional de Educação Escolar Indígena, interinstitucional, com participação paritária de representantes dos professores indígenas.

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

DECRETO Nº 6.861, DE 27 DE MAIO DE 2009.

Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, e tendo em vista o disposto no art. 231, ambos da Constituição, e nos arts. 78 e 79 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, e no Decreto nº 5.051 de 19 de abril de 2004,

DECRETA:

Art. 1º A educação escolar indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades.

Art. 2º São objetivos da educação escolar indígena:

I - valorização das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica;

II - fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena;

III - formulação e manutenção de programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação escolar nas comunidades indígenas;

IV - desenvolvimento de currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

V - elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado;
e

VI - afirmação das identidades étnicas e consideração dos projetos societários definidos de forma autônoma por cada povo indígena.

Art. 3º Será reconhecida às escolas indígenas a condição de escolas com normas próprias e diretrizes curriculares específicas, voltadas ao ensino intercultural e bilíngue ou multilíngue, gozando de prerrogativas especiais para organização das atividades escolares, respeitado o fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas e as especificidades de cada comunidade, independentemente do ano civil.

Art. 4º Constituirão elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena:

I - sua localização em terras habitadas por comunidades indígenas;

II - exclusividade de atendimento a comunidades indígenas;

III - ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas; e

IV - organização escolar própria.

Parágrafo único. A escola indígena será criada por iniciativa ou reivindicação da comunidade interessada, ou com sua anuência, respeitadas suas formas de representação.

Art. 5º A União prestará apoio técnico e financeiro às seguintes ações voltadas à ampliação da oferta da educação escolar às comunidades indígenas, entre outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto:

I - construção de escolas;

II - formação inicial e continuada de professores indígenas e de outros profissionais da educação;

III - produção de material didático;

IV - ensino médio integrado à formação profissional; e

V - alimentação escolar indígena.

§ 1º O apoio financeiro do Ministério da Educação será orientado a partir das ações previstas e pactuadas no plano de ação de cada território etnoeducacional, previstos nos arts. 6º, 7º e 8º, e veiculadas pelo Plano de Ações Articuladas - PAR de que trata o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.

§ 2º As ações apoiadas pelo Ministério da Educação deverão estar em conformidade com as diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena, estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Art. 6º Para fins do apoio de que trata o art. 5º, a organização territorial da educação escolar indígena será promovida a partir da definição de territórios etnoeducacionais pelo Ministério da Educação, ouvidos:

I - as comunidades indígenas envolvidas;

II - os entes federativos envolvidos;

III - a Fundação Nacional do Índio - FUNAI;

IV - a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena;

V - os Conselhos Estaduais de Educação Escolar Indígena; e

VI - a Comissão Nacional de Política Indigenista - CNPI.

Parágrafo único. Cada território etnoeducacional compreenderá, independentemente da divisão político-administrativa do País, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por

raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações lingüísticas, valores e práticas culturais compartilhados.

Art. 7º Cada território etnoeducacional contará com plano de ação para a educação escolar indígena, nos termos do art. 8º, elaborado por comissão integrada por:

I - um representante do Ministério da Educação;

II - um representante da FUNAI;

III - um representante de cada povo indígena abrangido pelo território etnoeducacional ou de sua entidade; e

IV - um representante de cada entidade indigenista com notória atuação na educação escolar indígena, no âmbito do território etnoeducacional.

§ 1º Serão obrigatoriamente convidados para integrar a comissão os Secretários de Educação dos Estados, do Distrito Federal e Municípios, sobre os quais incidam o território etnoeducacional.

§ 2º A comissão poderá convidar ou admitir outros membros, tais como representantes do Ministério Público, das instituições de educação superior, da rede de formação profissional e tecnológica, além de representantes de outros órgãos ou entidades que desenvolvam ações voltadas para a educação escolar indígena.

§ 3º A comissão deverá submeter o plano de ação por ela elaborado à consulta das comunidades indígenas envolvidas.

§ 4º Será assegurado às instâncias de participação dos povos indígenas acesso às informações sobre a execução e resultados das ações previstas nos planos.

§ 5º A comissão elaborará suas normas internas de funcionamento e reunir-se-á, no mínimo semestralmente, em sessões ordinárias, e, sempre que necessário, em sessões extraordinárias.

§ 6º A comissão acompanhará a execução do plano e promoverá sua revisão periódica.

Art. 8º O plano de ação deverá conter:

I - diagnóstico do território etnoeducacional com descrição sobre os povos, população, abrangência territorial, aspectos culturais e lingüísticos e demais informações de caráter relevante;

II - diagnóstico das demandas educacionais dos povos indígenas;

III - planejamento de ações para o atendimento das demandas educacionais; e

IV - descrição das atribuições e responsabilidades de cada partícipe no que diz respeito à educação escolar indígena, especialmente quanto à construção de escolas indígenas, à formação e contratação de professores indígenas e de outros profissionais da educação, à produção de material didático, ao ensino médio integrado à educação profissional e à alimentação escolar indígena.

Parágrafo único. O Ministério da Educação colocará à disposição dos entes federados envolvidos equipe técnica que prestará assistência na elaboração dos planos de ação e designará consultor para acompanhar sua execução.

Art. 9º A formação de professores indígenas será desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores e será orientada pelas diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena.

§ 1º Os cursos de formação de professores indígenas darão ênfase à:

I - constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades e atitudes apropriadas para a educação indígena;

II - elaboração, ao desenvolvimento e à avaliação de currículos e programas próprios;

III - produção de material didático; e

IV - utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa.

§ 2º A formação dos professores indígenas poderá ser feita concomitantemente à sua escolarização, bem como à sua atuação como professores.

Art. 10. A produção de material didático e para-didático para as escolas indígenas deverá apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos dos povos indígenas envolvidos, levando em consideração a sua tradição oral, e será publicado em versões bilíngües, multilíngües ou em línguas indígenas, incluindo as variações dialetais da língua portuguesa, conforme a necessidade das comunidades atendidas.

Parágrafo único. As propostas de elaboração e produção de material didático para as escolas indígenas apoiadas com recursos do Ministério da Educação serão submetidas à análise e aprovação de comissão instituída para apoio à produção de material didático indígena.

Art. 11. As propostas pedagógicas para o ensino médio integrado à formação profissional dos alunos indígenas deverão articular as atividades escolares com os projetos de sustentabilidade formulados pelas comunidades indígenas e considerar as especificidades regionais e locais.

Art. 12. A alimentação escolar destinada às escolas indígenas deve respeitar os hábitos alimentares das comunidades, considerados como tais as práticas tradicionais que fazem parte da cultura e da preferência alimentar local.

Art. 13. As despesas da União com educação escolar indígena correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação, devendo o Poder Executivo compatibilizar a quantidade de projetos a serem aprovados com as dotações orçamentárias existentes, observados os limites estipulados pelo Poder Executivo, na forma da legislação orçamentária e financeira.

Art. 14. O Ministério da Educação coordenará a implantação, o acompanhamento e a avaliação da educação escolar indígena, respeitada a autonomia e mantidas as responsabilidades e competências dos entes federativos.

Art. 15. O § 2º do art. 11 do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, passa a vigorar com a seguinte redação:

“§ 2º A instituição que oferecer curso antes da devida autorização, quando exigida, terá sobrestados os processos de autorização e credenciamento em curso, pelo prazo previsto no § 1º do art. 68.” (NR)

Art. 16. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 27 de maio de 2009; 188º da Independência e 121º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Tarso Genro
Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no DOU de 28.5.2009.

COM AS PRÓPRIAS MÃOS

PROFESSORES INDÍGENAS
CONSTRUINDO
A AUTONOMIA
DE SUAS ESCOLAS

Anexos

1 - Portaria Interministerial nº 569, de 15 de abril de 1997

2 - Documento final do Encontro Nacional de Professores Indígenas do Mato Grosso

3 - Relatório de Avaliação das Escolas Indígenas

4 - Plano de Trabalho das Escolas Indígenas

5 - Documento final do Encontro Nacional de Professores Indígenas

6 - Documento final do Encontro Nacional de Professores Indígenas

7 - Documento final do Encontro Nacional de Professores Indígenas

8 - Documento final do Encontro Nacional de Professores Indígenas

9 - Documento final do Encontro Nacional de Professores Indígenas

10 - Documento final do Encontro Nacional de Professores Indígenas

**SETOR DE DOCUMENTAÇÃO DO CONSELHO
INDIGENISTA MISSIONÁRIO - CIMI**

Brasília-DF

1992

**NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INDÍGENA
PRAÇA DO CENTRO CÍVICO, 471
CEP: 60.301-380 BOA VISTA (RR)**

Dando continuidade a esse processo de troca de experiências, os professores indígenas do Amazonas e Roraima, representantes dos povos Mura, Kokama, Mayoruna, Miranha, Tikuna, Kambeba, Pira-Tapuia, Makuxi, Wapixana, Taurepang, Waimiri-Atroari, Yanomami, Sateré-Maué e Baniwa realizaram seu IV Encontro em Manaus, no período de 12 a 16 de julho de 1991. O Encontro foi inteiramente preparado pela Comissão dos Professores Indígenas (Copiar) que era formada na época pelos professores Gersen (Baniwa), Nino (Tikuna), Álvaro (Sateré-Maué) e Enilton (Wapixana).

O encontro teve avanços importantes e discussões muito ricas, consolidando o movimento dos professores indígenas e tornando-o cada vez mais autônomo.

Este IV Encontro contou com a participação de 43 professores, lideranças e estudantes indígenas. No final a Copiar foi outra vez criada e foram escolhidas 5 professores, cada um representando uma região: Gersen (Baniwa) Alto Rio Negro; Genival (Mayoruna) Médio Solimões; Lúcio (Sateré-Maué) Baixo Amazonas; Alfrío (Tikuna) Alto Solimões.

Os professores, preocupados com a situação atual e a perspectiva futura das escolas indígenas, firmaram vários princípios:

- as escolas indígenas deverão ter currículos e regimentos específicos elaborados pelos professores indígenas, juntamente com suas comunidades, lideranças, organizações e assessorias;
- as escolas indígenas deverão valorizar as culturas, línguas e tradições de seus povos;
- deve ser garantida aos professores, comunidades e organizações indígenas a participação paritária em todas as instâncias – consultivas e deliberativas de órgãos públicos governamentais responsáveis pela educação escolar indígena;
- deve ser garantida aos professores indígenas uma formação específica, atividade de reciclagem e capacitação periódica para o seu aprimoramento profissional;
- as escolas indígenas deverão atuar junto com as comunidades na defesa, conservação, preservação e proteção de seus territórios.

Em várias regiões do país começaram a acontecer outros encontros, já no primeiro semestre de 1989. No mês de maio desse ano, em plena área indígena Paresi, foi realizado o I Encontro de Professores Indígenas do Mato Grosso, reunindo 34 professores dos povos Karajá, Xavante, Bororo, Bakairi, Paresi, Kayabi, Apiaká, Munduruku, Rikbaktsa, Nambikuara, Terena e Tikuna. O objetivo deste encontro foi elaborar e encaminhar propostas para uma política nacional de educação indígena, que garantisse o direito a uma educação escolar específica e diferenciada, respeitando a cultura e autonomia dos povos indígenas. Ao final deste primeiro encontro os participantes aprovaram um documento onde se reivindicava que o Ministério da Educação assumisse o financiamento das escolas indígenas; que era urgente criar condições para que essas escolas fossem de fato bilíngües e interculturais; que deveria haver isonomia salarial entre professores indígenas e não-índios. Outra exigência foi de que a sociedade deveria se reeducar para romper com a histórica discriminação em relação aos povos indígenas.

Apenas três meses depois, em agosto de 1989, os companheiros professores do Mato Grosso voltaram a se reunir em seu II Encontro. Participaram os povos Bakairi, Paresi, Nambikuara, Kayabi, Bororo, Xavante, Rikbaktsa, Apiaká e Munduruku, totalizando 32 pessoas. A reunião aconteceu no Posto Indígena Aroeira, área do povo Nambikuara. Ao final foi elaborado um documento que completava o anterior e que foi encaminhado ao Congresso Nacional. Este documento pede que a educação escolar indígena esteja ligada ao Ministério da Educação, exige que a política nacional de educação indígena contemple a participação ampla de todas as pessoas envolvidas em comunidades indígenas.

ANEXO X - Portaria MEC Nº 734, de 7 de junho de 2010

Portaria MEC nº 734/2010: Ministério da Educação - Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI) - Instituição

Escrito por DOU 08.06.2010

Ter, 08 de Junho de 2010 14:45

PORTARIA MEC Nº 734, DE 7 DE JUNHO DE 2010

DOU 08.06.2010

O Ministro de Estado da Educação, no uso de suas atribuições legais e de acordo com o Decreto nº 26, de 4 fevereiro de 1991 e da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho, promulgada pelo Decreto 5.051 de 19 de abril de 2004, resolve:

Art. 1º Instituir, no âmbito do Ministério da Educação, a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena - CNEEI, órgão colegiado de caráter consultivo, com a atribuição de assessorar o Ministério da Educação na formulação de políticas para a educação escolar indígena.

Art. 2º A Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena será composta por representantes governamentais, da sociedade civil e dos povos indígenas, nomeados pelo Ministro de Estado da Educação:

§ 1º A representação Governamental será composta da seguinte forma:

- a) Ministério da Educação: um representante titular e suplente das seguintes secretarias: SECAD, SEB, SESU e SETEC;
- b) Fundação Nacional do Índio - FUNAI: um representante titular e suplente;
- c) Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED: um representante titular e suplente;
- d) União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME: um representante titular e suplente; e
- e) Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior - ANDIFES: um representante titular e suplente;

§ 2º A representação da Sociedade Civil será indicada pelas seguintes instituições:

- a) Associação Brasileira de Antropologia - ABA: um representante titular e suplente;
- b) Associação Brasileira de Lingüistas - ABRALIN: um representante titular e suplente;
- c) Conselho Indigenista Missionário - CIMI: um representante titular e suplente; e

d) Rede de Cooperação Alternativa - RCA.

§ 3º A representação indígena será composta da seguinte forma:

- a) Região Norte: seis representantes titulares e suplentes de organizações indígenas;
- b) Região Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo: cinco representantes titulares e suplentes de organizações indígenas;
- c) Região Centro Oeste: quatro representantes titulares e suplentes de organizações indígenas;
- d) Região Sul: dois representantes titulares e suplentes de organizações indígenas;
- e) Região Sudeste (RJ e SP): dois representantes titulares e suplentes de organizações indígenas;
- f) Representante indígena no Conselho Nacional de Educação - CNE.

Art. 3º A representação relacionada no artigo 2º far-se-á sem prejuízo de outras instituições ou representantes que poderão ser convidados a participar das reuniões.

Art. 4º A participação nas atividades da CNEEI será considerada relevante, não remunerada.

Art. 5º A CNEEI será presidida pelo representante da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

Art. 6º A Secretaria Executiva da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena será exercida pela Coordenação-Geral de Educação Escolar Indígena do Ministério da Educação.

Art. 7º A CNEEI reunir-se-á ordinariamente duas vezes por ano e extraordinariamente sempre que convocada.

Art. 8º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação

Art. 9º Fica revogada a Portaria nº 3.282, de 26 de Setembro de 2005.

FERNANDO HADDAD

ANEXO Y - Carta de Canauanin - Roraima.

CARTA DE CANAUANIN/ RORAIMA

Aos:

Ministro de Educação, Presidente Conselho Nacional de Educação, Coordenação de Apoio às Escolas Indígenas, SESU, ANDIFES/ Nacional e Região Norte, SBPC/ Nacional e Região Norte, INPA, UNESCO, UNICEF, PDPI/ Ministério Meio Ambiente, Ministério Público, SECD/ RR, DEI-SECD/ RR, Reitor UFRR, Reitor UA, FUNAI.

Professores, lideranças, alunos e comunidades indígenas de Roraima, dos povos Wapichana, Makuxi, Taurepang, Ingarikó, Yekuana e Wai-Wai, reunidos no Seminário Ensino Superior: Conquistando espaço na formação do professor indígena, na comunidade de canauanin, Município de Cantá, entre os dias 02 e 04 de maio do presente ano, discutimos sobre as necessidades de formação dos professores indígenas em nível superior universitário.

Para fazer frente ao violento processo de colonização que impôs a nós fronteiras de dominação física, social e cultural, as lideranças e comunidades levantaram diversas problemáticas e se organizaram, buscando alternativas que permitissem melhorias nas condições de vida.

Neste processo, em especial com relação a realidade educacional, no ano de 1985 realizou-se uma grande discussão "que escola temos que escola queremos". Uma das principais conclusões foi que o Governo do Estado deveria se preocupar com as problemáticas vividas nas comunidades. Como um dos resultados desta discussão foi criado o Núcleo de Educação Indígena (NEI) na Secretaria Estadual de Educação, coordenado no início por não-indígenas, mas que logo foi assumido por uma liderança indígena.

Em termo do movimento mais amplo, as lideranças indígenas articularam o Conselho Indígena de Roraima (CIR), que trabalha sobre os diversos problemas indígenas, como a demarcação de terras, saúde, educação e projetos de auto-sustentação.

No ano de 1987 foram construídas pelos indígenas com apoio da diocese de Roraima, três escolas (Maturuca, Canta galo e Malacacheta), com o objetivo de promover a valorização da língua e da cultura indígena. A partir deste período, novas escolas foram construídas. Estas escolas formaram os primeiros professores indígenas. No ano de 1990, os professores sentiram a necessidade de estar articulados, criando assim a Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIR). Em 1994, numa parceria entre OPIR, Secretaria Estadual de Educação, FUNAI e Universidades, cria-se o projeto Magistério Indígena Parcelado, que buscou atender a demanda no campo de formação de professores no ensino fundamental.

Atualmente existem em Roraima 193 escolas indígenas, nas quais trabalham 430 professores indígenas, atendendo aproximadamente 8.500 alunos do ensino fundamental e médio. Neste quadro é preciso habilitar professores indígenas para lecionar nas escolas com ensino fundamental, médio e profissional de acordo com as exigências e garantias da Legislação nacional de educação (Constituição Federal de 1998, LDB, Resolução 03 do CNE, Plano Nacional de Educação, dentre outras).

Fonte: (UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA, 2014)