



UFAM

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia

MARCOS ANTONIO BRAGA DE FREITAS

INSIKIRAN: DA POLÍTICA INDÍGENA À
INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Manaus - Amazonas

2017

MARCOS ANTONIO BRAGA DE FREITAS

**INSIKIRAN: DA POLÍTICA INDÍGENA À
INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Tese de Doutorado apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia da Universidade Federal do Amazonas, como requisito para a obtenção do título de doutor em Sociedade e Cultura na Amazônia. Linha de Pesquisa: Sistemas Simbólicos e Manifestações Socioculturais, sob a orientação da professora doutora Iraildes Caldas Torres.

Orientadora: Prof^a Dr^a Iraildes Caldas Torres

Manaus - Amazonas
2017

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

F866i Freitas, Marcos Antonio Braga de
Insikiran: da política indígena à institucionalização da educação superior / Marcos Antonio Braga de Freitas. 2017
263 f.: il. color; 31 cm.

Orientador: Iraildes Caldas Torres
Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) -
Universidade Federal do Amazonas.

1. Insikiran. 2. Movimento indígena. 3. Interculturalidade. 4.
Educação Escolar Indígena. I. Torres, Iraildes Caldas II.
Universidade Federal do Amazonas III. Título

MARCOS ANTONIO BRAGA DE FREITAS

**INSIKIRAN: DA POLÍTICA INDÍGENA À
INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Aprovada em 18 de janeiro de 2017

Prof^ª Dr^ª Iraildes Caldas Torres (Orientadora)
Universidade Federal do Amazonas – UFAM/PPGSCA

Prof^ª Dr^ª Marilene Corrêa da Silva Freitas (Membro)
Universidade Federal do Amazonas – UFAM/PPGSCA

Prof. Dr. Alfredo Wagner Berno de Almeida (Membro)
Universidade Federal do Amazonas – UFAM/PPGSCA

Prof. Dr. Carlos Alberto Marinho Cirino (Membro)
Universidade Federal de Roraima - UFRR

Prof^ª Dr^ª Eglê Betânia Portela Wanzeler (Membro)
Universidade do Estado do Amazonas – UEA

DEDICATÓRIA

À professora Natalina da Silva Messias (*in memoriam*), que em macuxi se autodenominava *Anike'ba*, um exemplo de luta e militância em defesa dos direitos dos povos indígenas.

Aos netos de Makunaimã, aos filhos de Insikiran e Anikê, aos povos e comunidades indígenas de Roraima que lutam por uma educação escolar de modo específico e diferenciado, respeitando os saberes tradicionais nos processos de escolarização e aprendizagem.

AGRADECIMENTOS

Cheguei ao final de mais uma etapa profissional de estudos interdisciplinares e interculturais, um exercício de aprendizagem e crescimento como humano, além de muita disciplina, dedicação, esforço e humildade para atingir o resultado esperado. E não resta dúvida, muitos foram as pessoas e instituições que fizeram parte dessa jornada de doutoramento.

É o momento de agradecimentos, destacando principalmente os que estiveram diretamente envolvidos nesta trajetória de estudos, e vivenciaram o meu percurso intelectual.

Meus sinceros agradecimentos aos familiares, em especial, aos meus pais Maria Giseuda Braga de Freitas e Manoel Irineu de Freitas (*in memoriam*) por ter sido concebido e por terem me trazido ao Planeta Terra na condição de *homo sapiens sapiens*.

À minha orientadora, professora Iraíldes Caldas Torres, pela paciência e discussões epistemológicas na elaboração deste trabalho acadêmico no campo da interdisciplinaridade do conhecimento, somado ao zelo e carinho ao longo dessa jornada de estudos doutorais.

Ao corpo docente do PPGSCA/UFAM pelas discussões teórico-metodológicas e epistemológicas no exercício da interdisciplinaridade científica e acadêmica, propiciando novos olhares sobre os estudos na Amazônia, em especial, sobre a educação escolar indígena.

Aos colegas professores do Curso de Licenciatura Intercultural do Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena da Universidade Federal de Roraima pelo apoio à minha licença qualificação para cursar o doutoramento em Sociedade e Cultura na Amazônia.

À colega querida Socorro Alves e seus familiares que me acolheram em Manaus no ano de 2013 em sua residência para a estada inicial dessa minha viagem intelectual.

Aos amigos queridos de Boa Vista, Roraima, que nas idas e vindas a Manaus deram apoio ao longo desse período, destaco aqui Geyza Alves Pimentel e Dorcilio Erik, Meire Joisy Almeida Pereira, dona Ruth Helena Xavier da Silva e seu filho Cleiton Hudson Xavier da Silva, uma pessoa querida e amiga.

À querida amiga Oneide Melo e família que conheci em 2013, depois construímos uma amizade que foi se fortalecendo, e sempre que precisei de hospedagem em Manaus ao longo desta jornada, colocou-se pronta para me acolher e oferecer conforto aos momentos de idas e vindas no trecho Boa Vista/Manaus/Boa Vista.

À professora Iraíldes Caldas Torres que confiou a sua residência em 2014 aos meus cuidados e responsabilidade, enquanto cursava o pós-doutoramento em Lyon, França.

À Neide Maria Lucas pela acolhida nos meses iniciais do trabalho de campo na cidade de Boa Vista, em 2015, demonstrando carinho e afeto, além de reafirmar a nossa amizade como colegas de UFRR.

À amiga Maria José Alves de Souza (Dedé) e família, minha vizinha querida, pela disponibilidade incondicional, sempre atendendo as minhas demandas pessoais com apoio e dedicação sem medir esforços na minha jornada de doutoramento.

À querida Jânia Maria de Paula pelos momentos de socialização de ideias, além de lazer na cidade de Manaus, Amazonas, e demais colegas de turma, em especial, Eveline, Andrea e Jakson.

À Márcia d'Acampora pelos momentos vividos na disciplina *Formação do Pensamento Social da Amazônia*, momento em que discutimos Roraima no contexto do pensamento social brasileiro, a partir de temáticas como cultura política e educação escolar indígena.

Ao Grupo Tucandeira (professoras Artemis e Iraíldes, Mara Teresa, Mirella, Milton, Natália, Solange, Agnaldo e bolsista Tatiane), pelo bom convívio estabelecido durante a realização da pesquisa *Gênero, etnicidade, prática sociais e corporais das mulheres Sateré-Mawé em duas comunidades indígenas no Amazonas*, em especial, Solange Nascimento, pelos momentos de campo nas comunidades Simão e Umirituba, no rio Andirá, município de Barreirinha, Amazonas, com financiamento da Fapeam, sob a coordenação da professora Iraíldes Caldas.

Aos familiares, aos meus filhos (Marcos Gabriel e Giseuda) e aos meus irmãos José Luciano, Luiz Alberto, Fernando Antonio, Antonio Almir e Ivo Emiliano, os quais mesmos distantes geograficamente, mantiveram-se sempre presente espiritualmente com palavras de apoio moral e “curiosidades” sobre o andamento da pesquisa, quando algumas vezes estive em Chorozinho, Ceará, para visitas familiares.

À Capes pela concessão da bolsa para os estudos doutorais.

Aos sujeitos da pesquisa e instituições que deram anuência para a realização da pesquisa, a saber: Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIRR), Universidade Federal de Roraima (UFRR) e Secretaria de Estado da Educação e Desportos (SEED/RR).

Assinalo o meu reconhecimento à professora Simone Batista pelo trabalho conjunto que às vezes partilhamos no campo empírico do fazer pesquisa acadêmica sobre educação escolar indígena em Roraima.

Aos Coordenadores de Cursos do Insikiran, professor Celino Alexandre Raposo (Licenciatura Intercultural), professor Luiz Otávio Pinheiro da Cunha (Gestão Territorial Indígena) e professora Ana Paula Barbosa Alves (Gestão em Saúde Coletiva Indígena) pela disponibilidade nas informações acadêmicas.

À Diretora do Insikiran, professora doutora Ise de Goreth Silva, por permitir a realização da pesquisa de campo e apoio institucional, quando foi necessário.

À Coordenadora Institucional do Pibid Diversidade da UFRR, professora Mariana Souza da Cunha, pelo apoio e convite aos eventos acadêmicos.

À técnica administrativa em educação Gorett Nascimento e a diretora Acácia Duarte do Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DERCA) da UFRR, que colaboraram com a disponibilização de informações sobre os indígenas ingressos e os egressos do Insikiran, receba minha gratidão.

Ao professor Antônio Aparecido Giocondi, Presidente da Comissão Permanente de Vestibular (CPV) da UFRR no apoio ao trabalho de campo sobre o vestibular específico para indígenas.

À técnica Rouse da Silva Ferreira, Chefe da Divisão de Arquivo da UFRR, pelo empenho em encontrar documentos importantes para a minha tese.

A minha gratidão às colegas professoras Danielle Trindade e Áurea Mello pelo apoio e incentivo, destacando os momentos que precisei nas revisões de língua portuguesa referente à produção textual durante a jornada profissional de doutoramento.

Aos amigos Cícero Thiago e Tatiana Lopes que os conheci em Manaus, e convivemos nas atividades acadêmicas do PPGSCA, que dividiram comigo os momentos de alegria e me reconfortaram na maior das dores que passei (falecimento do meu pai em 01/02/2014), sempre dispostos e solidários comigo nesses momentos.

Aos colegas Nívea Lopes e Michael Rolim que dirimiram dúvidas e/ou esclarecimentos quanto ao registro do Projeto de Tese na Plataforma Brasil, para fins de aprovação pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Aos membros do Gepos – Grupo de Estudo, Pesquisa e Observatório Social: Gênero, Política e Poder pelo excelente convívio fraternal no processo de formação, socialização e

fraternidade, sejam nas reuniões mensais do grupo ou nas oficinas pedagógicas realizadas na Fazenda Experimental da UFAM.

Aos membros da Banca de Qualificação de Doutorado, a saber: professora doutora Iraildes Caldas Torres (orientadora), professor doutor Carlos Alberto Marinho Cirino (UFRR), professor doutor Raimundo Nonato Pereira da Silva (UFAM) e professora doutora Valéria Augusta Weigel (UFAM) pelas valiosas contribuições.

Minha gratidão a todos que diretamente e indiretamente contribuíram para que eu pudesse concluir mais esta etapa profissional.

Obrigado!

RESUMO

Este estudo discute a criação e inserção do Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena no contexto da educação escolar indígena no âmbito da Universidade Federal de Roraima – UFRR, buscando apontar os impactos ocorridos na vida dos povos e comunidades indígenas desta região. A educação escolar nas comunidades indígenas representa um avanço nos últimos tempos na medida em que tornou-se uma realidade social com a inserção da escola e o protagonismo do professor indígena, que passou a assumir as atividades docentes em detrimento da política assimilacionista e protecionista defendida pelo Serviço de Proteção ao Índio, desde 1910, prosseguindo com o modelo integracionista implantado pela Funai em meados dos anos de 1960, a qual veio somar-se às experiências de missões religiosas. Esta tese busca analisar em que sentido a política de educação superior desenvolvida pela UFRR, por intermédio do Insikiran, tem tido impacto no desenvolvimento social dos povos indígenas de Roraima, tendo por base a experiência do Curso de Licenciatura Intercultural implantado em 2002. A questão indígena em Roraima faz parte do processo histórico que começa com os relatos dos viajantes sobre a exploração no vale do rio Branco, desde meados do século XVIII, quando se tem as primeiras notícias dos povos indígenas. A pesquisa foi desenvolvida na cidade de Boa Vista, estado de Roraima, onde acontece as atividades didático-pedagógicas do Insikiran, de onde partimos para analisar o processo de formação de professores indígenas na escola e comunidade com vistas a perceber os impactos sociais, políticos, educacionais e culturais desse curso para as organizações e comunidades indígenas de Roraima, tendo por base os dados qualitativos obtidos juntos aos indígenas do chão de comunidade e suas lideranças que participam do Conselho do Insikiran. Dentre os múltiplos aspectos revelados ficou claro o fato de que as relações de poder são elementos fundantes, que instituem o Insikiran como um espaço de disputa saudável, no contexto da educação superior indígena, quer seja por parte das organizações dos povos indígenas, quanto por parte da própria Universidade. Deve-se reconhecer, portanto, à guisa de conclusão, que, por um lado, as organizações indígenas de Roraima tomam para si, a “paternidade” deste projeto audacioso e inovador no campo do movimento indígena, e, outro, não deixa de ser, também, um espaço de poder institucional dentro da Universidade Federal de Roraima que se vê como gestora e executora deste projeto de educação superior indígena.

PALAVRAS-CHAVE: Insikiran; Amazônia; Movimento Indígena; Interculturalidade; Educação Escolar Indígena.

ABSTRACT

The present study deals with the creation and insertion of the Insikiran Institute of Indigenous Higher Education, in the context of the indigenous education at the Federal University of Roraima - UFRR, aiming at identifying the impacts of indigenous peoples and communities life in the region. The education in indigenous communities represents an advance in recent times, as long as it has become a social reality with an insertion of the school and the protagonism of the indigenous teacher that began to have teacher activities to the detriment of the assimilationist and protectionist policy defended by the Indigenous Protection Service - SPI, since 1910, continuing with the integrationist model implemented by the Indigenous National Foundation - Funai in the middle of 1960s in the twentieth century, which has contributed to religious mission experiences. The current dissertation aims to analyze how the policy of indigenous high education developed by UFRR through Insikiran, has had an impact at the social development of the indigenous peoples in Roraima, based on the experience of the Intercultural Licentiate Undergraduate Course implemented in 2002. The indigenous issue in Roraima is a part of the historical process that begins with the travelers' reports about the exploration at Branco river valley since the middle of the eighteenth century, when the first Indigenous people news existed. The research was carried out in the city of Boa Vista, state of Roraima, where the didactic-pedagogical activities of Insikiran happens in order to realize the process of indigenous teacher qualification in the school and community aiming at analyzing social, political, educational and cultural impacts of this course for the organizations and indigenous communities in Roraima, based on the qualitative data obtained by the indigenous natives from the community and their leaders who participate in the Council of Insikiran. Among the various aspects demonstrated, the results have proved that the fact of power relations are founding elements which institute Insikiran as a place of positive dispute in this process of indigenous higher education, as through indigenous people organization, as through the University. Therefore, it is important to recognize the fact that, on the one hand, the indigenous organizations in Roraima take the "paternity" of this audacious and innovative project in the field of indigenous movement. On the other hand, it is also a place of institutional power inside the Federal University of Roraima which is the manager and executor of this project of indigenous higher education.

KEYWORDS: Insikiran; Amazon; Indigenous Movement; Interculturality; Indigenous Education.

TU'KAN MA'RONO'PÍ¹

Seni' esenyawanto' wanî iteekare pe î' kai'ma Insikiran esenyawanto' pata'se' ekoneka'pî tarî Universidade Federal Roraimâ ta' – UFRR, iteekare sîrîrî î'kai'ma patamunayamî' esenumenka'pî Insikiran esenpo tera'mai' tipaatakon kaisîrî. Esenupanto' arenta ko'mannîpî sîrîrî tímîrînikon pe awanî tîpo moroopai esenupanto' yene'sa' amnan pe yenuupatonkon esenupa'san patamunayamî' wanî karaiwayamî' pata'pî ya' pena tuyisenon SPI, 1910 pataapai moroopai FUNAI ewomî'pî 1960 pataapai sîrîrî ipîkku esenupanto' pe tîwe'sen pona' terepanse. Mîrî to'pe, seni' esenyawanto' ya' iteekare karemeekî î' ye'ka pe patamunayamî' yeseru mo'tanîpî'pîiya yekare Insikiran ta' teesenuupai' 2002 pataapai. Pena pataapai panton pe tera'masen, karaiwayamî' iipî'san nimenuka'pî terepanse Kuwai' Kîrî pata pona' XVIII yai, e'mainokon teepîremasanon pootorîyamî' pokon pe. Kuwai' Kîrî po si'ma seni' e'menuuka'pî, Roraimî pata po, teesenupasanon pata'se' ya' mîrî to' pe tamî'nawîrî Insikiran yeseru epu'to' pe inna pe î'kai'ma to' esenupa'pî yekare wanî eseepu'to' pe awanî sîrîrî tamî'nawîronkon ponkon pe. Mararonkon pepîn uneepu'tîkon seni' iteekare yekare esenpoto' wanî itu'sankon piya' esenupanto' yewî' ta' moroopai tamurukun pe teesenyaka'masanon patamunayamî' piya moroopai Universidade piya'. Mîrîrî to'pe, morî pe epu'paino iteekare sîrîrî anî' nisara'tî'pî tera'mai', yun wannî pe tîwe'sen pena pataapai moroopai tarî esenyaka'ma'san Insikiran esenpoto' pe, mîrîrî ipîkku pe esenupanto' enaasa' teesenyaka'mato'kon pe tarî Universidade ta.

MAIKON IPÎKKUKON: Insikiran; Amasonia; Tamurukunpankon patamunayamî'; Tamî'nawîron kaisoron; Patamunayamî' esenupaato.

¹Texto em língua Macuxi.

LISTA DE MAPAS, TABELAS, QUADROS E FIGURAS

Figura 1. Localização do Estado de Roraima na Amazônia Legal	24
Figura 2. Mapa Político-Administrativo do Estado de Roraima	32
Tabela 1. Situação fundiária das Terras Indígenas em Roraima	58
Tabela 2. Povos Indígenas por Etnorregiões Políticas em Roraima	60
Figura 3. Mapa das Terras Indígenas em Roraima	61
Quadro 1. Povos Indígenas em Roraima: situação étnica e população	67
Quadro 2. Presença indígena no âmbito da UFRR, 2003 a 2016	101
Figura 4. Centros Regionais de Educação Escolar Indígena da DIEI/SEED-RR	104
Figura 5. Tema da XXII Assembleia Estadual dos Professores Indígenas de Roraima	109
Tabela 3. Egressos do Curso de Licenciatura Intercultural do Insikiran/UFRR, por áreas de habilitação no período de 2008 a 2016	111
Tabela 4. Vestibular do Curso de Licenciatura Intercultural por ano, vagas, turmas e formas de seleção	124/5
Tabela 5. Distribuição do corpo docente do Curso de Licenciatura Intercultural por áreas de conhecimento em nível de pós-graduação	134
Quadro 3. Matriz conceitual: Formação Pedagógica Específica	135
Quadro 4. Matriz conceitual da área de habilitação em Ciências Sociais	138
Quadro 5. Matriz conceitual da área de habilitação em Ciências da Natureza	140
Quadro 6. Matriz conceitual da área de habilitação em Comunicação e Artes	140
Figura 6. Cozinha indígena preparando à alimentação dos cursistas	144
Tabela 6. Egressos do Curso de Gestão Territorial Indígena da Universidade Federal de Roraima, por ênfases no período de 2014 a 2016	153
Quadro 7. Profissionais indígenas na gestão pública estadual de Roraima	158
Quadro 8. Pós-graduados que cursaram a Licenciatura Intercultural / Insikiran	160/1
Quadro 9. Indígenas que estão cursando pós-graduação <i>stricto sensu</i> em 2014-2016	168
Quadro 10. Trabalhos acadêmicos sobre a educação escolar indígena em Roraima em nível de pós-graduação	169
Figura 7. Participação do Insikiran na IV Marcha dos Povos Indígenas de Roraima	183
Figura 8. Indígenas na Audiência Pública na ALE/RR, em 2015	189
Figura 9. Participação indígena no Grito dos Excluídos em 2015	195
Figura 10. Luta dos Indígenas de Roraima em Defesa da Educação Escolar, 2015	196
Figura 11. Mobilização dos Indígenas de Roraima em Defesa da Educação Escolar, 2015	196
Quadro 11 Formados na área de habilitação Ciências da Natureza em 2008	213
Quadro 12. Formados na área de habilitação Comunicação e Artes em 2008	220/1
Quadro 13. Formados na área de habilitação Ciências Sociais em 2008	222
Figura 12. Damurida, prato tradicional da culinária indígena de Roraima	226
Figura 13. Atividades pedagógicas no Malocão do Insikiran, 2015	229
Figura 14. Palestra com o Promotor de Justiça Edson Damas sobre Direitos Indígenas, 2016	229

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AGU	Advocacia-Geral da União
ALE-RR	Assembleia Legislativa do Estado de Roraima
APIRR	Associação dos Povos Indígenas de Roraima
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE/RR	Conselho Estadual de Educação de Roraima
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CF	Constituição Federal
CIFCRSS	Centro Indígena de Formação e Cultura Raposa Serra do Sol
CIR	Conselho Indígena de Roraima
COIAB	Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira
COPIAR	Comissão de Professores Indígenas do Amazonas e Roraima
CONEEI	Conferencia Nacional de Educação Escolar Indígena
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
COPIAM	Conselho de Professores Indígenas da Amazônia
CNE	Conselho Nacional de Educação
CREEI	Centro Regional de Educação Escolar Indígena
CUni	Conselho Universitário
DERCA	Departamento de Registro e Controle Acadêmico
DIEI	Divisão de Educação Escolar Indígena
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
GEPOS	Grupo de Estudo, Pesquisa e Observatório Social: Gênero, Política e Poder
HAY	Hutukara Associação Yanomami
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INSIKIRAN	Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena
LACED	Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MPE/RR	Ministério Público do Estado de Roraima
MPF	Ministério Público Federal
OMIRR	Organização das Mulheres Indígenas de Roraima

OPIRR	Organização dos Professores Indígenas de Roraima
PBP	Programa Bolsa Permanência
PEE/RR	Plano Estadual de Educação de Roraima
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGSCA	Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia
PROEG	Pró-Reitoria de Ensino e Graduação
PROLIND	Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas
PSEI	Processo Seletivo Específico para Indígenas
RCNEI	Referencial Curricular Nacional das Escolas Indígenas
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEED/RR	Secretaria de Estado da Educação e Desportos de Roraima
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
SESu	Secretaria de Educação Superior
STF	Supremo Tribunal Federal
TWM	Sociedade para o Desenvolvimento Comunitário e Qualidade Ambiental dos Povos Indígenas Taurepang, Wapichana e Macuxi
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UNEMAT	Universidade Estadual do Mato Grosso
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
UNIR	Universidade Federal de Rondônia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO 1. RORAIMA E O CENÁRIO ÉTNICO-CULTURAL.....	24
1.1 LOCALIZAÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL DE RORAIMA.....	24
1.2 A AMAZÔNIA INDÍGENA: DO PASSADO AO CONTEMPORÂNEO.....	37
1.3 O ESTADO DE RORAIMA E A QUESTÃO INDÍGENA.....	53
CAPÍTULO 2. O MOVIMENTO INDÍGENA E A LUTA PELAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO EM RORAIMA.....	69
2.1 OS MOVIMENTOS INDÍGENAS E A LUTA PELA AUTONOMIA.....	69
2.2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR COMO CONQUISTA DO MOVIMENTO INDÍGENA EM RORAIMA.....	80
2.3 PARA UMA ETNOGRAFIA DO INSIKIRAN.....	92
CAPÍTULO 3. A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E SUA INSTITUCIONALIZAÇÃO NO INSIKIRAN.....	113
3.1 A INTERCULTURALIDADE COMO FIO CONDUTOR DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.....	113
3.2 O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO INSIKIRAN.....	132
3.3 OS EGRESSOS DO INSIKIRAN E SEU STATUS SOCIAL.....	152
CAPÍTULO 4. CENÁRIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM RORAIMA NA CONTEMPORANEIDADE.....	172
4.1 POLÍTICA INDIGENISTA EDUCACIONAL: REALIDADES E PERSPECTIVAS.....	172
4.2 A VISÃO DAS LIDERANÇAS INDÍGENAS SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.....	191
4.3 A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.....	211
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	231
REFERÊNCIAS.....	238
ANEXOS.....	253
ANEXO 1: Registro do Projeto de Tese na Plataforma Brasil – Processo Aprovado	253
ANEXO 2: Licenciaturas Interculturais Indígenas nas Instituições de Ensino Superior da Amazônia Brasileira	254
ANEXO 3: Organizações Indígenas de Roraima	255
ANEXO 4: Histórico dos Processos Eleitorais do Insikiran/UFRR, 2005-2016	257
ANEXO 5: Carta Compromisso entre Organizações Indígenas de Roraima e o Governo Federal	260

INTRODUÇÃO

Tentar definir o que é ‘ser índio’ e não ‘quem é índio’, tem levado muitos estudiosos a produzirem teorias que buscam corporificar o índio, com o fim de dar significado a esse modo de designação. Torna-se, pois, importante realçar a heterogeneidade dos critérios de classificação: algumas dessas teorias as utilizam critérios biológicos, outras, critérios culturais, linguísticos e até psicológicos, para definir sua natureza. Chame-se a atenção também para que todos esses aspectos forma convencionados pela lógica de pesquisadores que pertencem a uma cultura diferente e que possuem uma forma distinta de ver o mundo. Ou seja, não se considerou o ponto de vista indígena para definição da questão (Euclides Pereira, 2006).

Esta tese centrada no tema da educação escolar indígena que assume o propósito de contextualizar de forma analítica a criação do Insikiran² - Instituto de Formação Superior Indígena no âmbito do acesso dos indígenas à educação superior na Universidade Federal de Roraima – UFRR, dando especial relevo aos impactos e contribuição deste Instituto na vida destes povos e suas comunidades na região do lavrado roraimense.

A educação escolar nas comunidades indígenas se tornou uma realidade social com a inserção da escola e o protagonismo do professor indígena que passou a assumir as atividades docentes em detrimento da política assimilacionista e protecionista defendida pelo Serviço de Proteção ao Índio – SPI, desde 1910, prosseguindo com este modelo integracionista implantada pela Funai, desde meados dos anos de 1960, o qual vem se somar às experiências de missões religiosas.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 – CF/1988, um novo rumo foi dado à política indigenista brasileira. O Estado brasileiro passou a incorporar a concepção de

²Insikiran refere-se à cosmologia dos povos indígenas que habitam o Monte Roraima, região do noroeste do estado de Roraima, sendo para os índios Macuxi, Taurepang e Ingaricó (povos da família linguística Karíb) e, também os Wapichana (família Aruák) um dos filhos guerreiros de Makunaimi/Makunaima, irmão de Anikê, integrando toda a cosmologia de criação dos índios dessa região, segundo a tradição e culturas desses povos. Quando refiro-me aos Filhos de Insikiran, é também uma referência aos estudantes egressos dos cursos de Licenciatura Intercultural e Gestão Territorial Indígena, trazendo esses vários sentidos (cultural, político e educacional). Cabe destacar que a escolha pelo nome Insikiran levou-se em conta que já havia o *Projeto Anikê* que trata da produção de materiais didáticos da Organização dos Professores Indígenas de Roraima – OPIRR, inclusive ganhando em 2002 o prêmio sobre *Gestão Pública e Cidadania* da Fundação Getúlio Vargas e o *Centro Makunaima* da Terra Indígena São Marcos, referenciando assim, outro membro desta cosmologia étnico-cultural.

diversidade étnico-cultural, o que implica dizer que supostamente o Brasil passou a ser um país pluriétnico, reconhecendo que há uma pluralidade de povos e culturas indígenas que precisam ser respeitados em seus direitos socioculturais.

A educação constitui-se numa relevante conquista dos povos indígenas na medida em que esses povos devem utilizar as suas línguas maternas e inserirem os seus processos próprios de aprendizagens no contexto da escola. Cada povo indígena pode usar a sua língua materna e buscar novas formas de conhecimentos e aprendizagens a partir de seu contexto sociocultural, apontando as suas necessidades e demandas construídas no processo de contato com a nossa sociedade no âmbito da própria dinâmica cultural presente na organização social desses povos.

A educação nesse contexto é uma das bandeiras de luta das organizações e comunidades indígenas que reivindicam do poder público a contratação de professores, construção de escolas e ampliação dos níveis de ensino. É da Amazônia que ecoa a luta e que são produzidos documentos para reivindicar do Estado brasileiro o acesso ao ensino superior, tendo como protagonistas os professores indígenas de Roraima.

Neste estudo analisamos as relações de poder no contexto da educação escolar indígena em Roraima, tendo como recorte a luta e reivindicação dos povos indígenas pelo acesso à educação superior no âmbito da UFRR com a criação do Insikiran. Estas relações estão materializadas no campo da institucionalização do Insikiran por parte da universidade e no âmbito do protagonismo das organizações indígenas que, enquanto constructos sociais, firmam o seu empoderamento e legitimidade no contexto indígena e na sociedade em geral.

A escolha deste tema está associada à minha experiência profissional como docente do Curso de Licenciatura Intercultural do Insikiran, desde 2004, quando cheguei à instituição para atuar na docência do magistério superior, o qual tornou-se um tema relevante de pesquisa para os estudos de doutoramento. Assoma-se a isto o fato de desenvolver atividades na área de habilitação em Ciências Sociais na formação de professores indígenas. O curso habilita os professores indígenas para atuarem na educação básica das escolas de suas comunidades. Trata-se diretamente de uma temática sobre as relações de poder e *status* social que envolve a formação profissional de indígenas no contexto do Insikiran, a partir da experiência do Curso de Licenciatura Intercultural, criado em 2002, como resultado das demandas políticas dos movimentos indígenas de Roraima que reivindicaram o acesso à educação superior.

Destaque-se que a temática indígena entrou na minha vida ainda quando cursava a graduação em Ciências Sociais na Universidade Federal do Ceará, depois prosseguiu na minha trajetória quando desempenhei o cargo de antropólogo da Funai em Manaus, entre os

anos de 1997-1999, momento em que vivenciei a educação escolar indígena no Amazonas. A partir daí comecei a mergulhar nos processos educacionais das políticas indigenistas e indígenas. Uma trajetória que permitiu-me aprofundar os conhecimentos sobre etnicidade, identidade étnica e territorialidade, potencializado pelo estudo de mestrado que realizei sobre os Kokáma do Alto Solimões, Amazonas, com a defesa da dissertação em 2002.

Esta temática faz parte da minha trajetória de pesquisador na Amazônia, sendo que a educação escolar me fascinou como *locus* de investigação científica, tendo como inquietação epistemológica o sentido político e cultural do Insikiran na vida dos povos indígenas de Roraima. Trata-se de verificar a contribuição trazida pelo Insikiran às comunidades indígenas no que diz respeito ao processo de educação escolar, apontando os aspectos de desenvolvimento social a partir da experiência da formação de professores indígenas egressos da Licenciatura Intercultural, e sua inserção nas escolas de suas comunidades.

No contexto de institucionalização do Insikiran no âmbito da UFRR os desafios são inúmeros, vão desde o espaço físico para funcionamento das atividades didático-pedagógicas dos cursos, a necessidade de apoio pessoal técnico-administrativo e a contratação de professores efetivos, entre outros. Destaque-se nesse contexto a dinâmica institucional na relação com as organizações indígenas que participam do Conselho do Insikiran como algo inovador no âmbito de uma universidade pública federal. E com isso, as dissenções políticas compõem os processos pedagógicos e políticos de ampliação e consolidação do Insikiran, sejam elas que envolvam as relações alunos/professores, professores/organizações indígenas/universidade ou ainda professores/professores. São processos relevantes que não podem ser silenciados e/ou “negados” na análise da pesquisa.

A questão indígena em Roraima no contexto do processo histórico começa com os relatos dos viajantes sobre a exploração no vale do rio Branco a partir de meados do século XVIII, quando se tem as primeiras notícias dos povos indígenas. Os primeiros registros sobre esses povos foram feitos por funcionários da administração colonial da região entre os anos de 1774-1775, dentre os quais o ouvidor Francisco Xavier Ribeiro de Sampaio, no seu Diário de Viagem. Sampaio (1985, p. 224) afirma que “as nações pois que habitam aquellas povoações são as seguintes: Paraviana, Uapixana, Sapara’, Atuariu’, Tapicari, Uaiumara’, Amaripa’, Pauriana. As nações conhecidas, mas que ainda se não acham reduzidas, são as seguintes: Caripona’, Macuxi, Uaica’, Securi, Carapi, Sepuru’, Umaiana”.

Não resta dúvida o fato de que muitos foram dizimados pelos confrontos com os colonizadores, já outros resistiram ao longo desse processo colonizatório e disputa territorial pela ocupação do Vale Amazônico. A viagem de Theodor Koch-Grunberg nas primeiras

décadas do século XX fornece informações sobre os diversos povos indígenas que ocupavam as savanas e rios do vale do rio Branco, constituindo-se numa referência para entendermos a contemporaneidade dos povos indígenas de Roraima. Para Koch-Grünberg (2006, p. 32) destaca que, “as primeiras notícias seguras sobre os índios da região do rio Branco datam, comprovadamente, do último terço do século XVIII. O relatório da comissão portuguesa de fronteiras de ano de 1787, comandada pelo hábil governador Manoel da Gama Lobo de Almada, identifica e caracteriza brevemente umas vinte e duas tribos na área”.

E nesses processos históricos de ocupação de Roraima que a Vila de Boa Vista da Freguesia de Nossa Senhora do Carmo, que depois se tornou a capital do Território Federal em 1943, passando a estado em 1988 com o advento da nova constituição do país, é a referência de agrupamento à margem do rio Branco. Para Rice³ (1978, p. 25), “Boa Vista é o único agrupamento junto ao rio [Branco] que a honra de ser chamado ‘vila’. Esse aglomerado compreende 164 casas que abrigam uma população de 1200 almas”.

O estado de Roraima tem uma população de 505.665 (IBGE, 2015), dos quais aproximadamente 10% são indígenas que vivem em 32 terras indígenas demarcadas pela Funai, e também no contexto urbano da cidade Boa Vista, capital do estado. As etnias Macuxi, Wapichana, Saporá, Taurepang, WaiWai, Yanomami, Ye'kuana, Patamona, Ingaricó compõem Roraima na contemporaneidade de sua diversidade étnico-cultural. Ressalte-se que todos esses povos frequentam o Insikiran para cursar a educação superior, uma de suas demandas para o desenvolvimento das comunidades e expansão da educação escolar.

Esses povos indígenas mostraram resistência frente a dominação colonialista chegando ao século XXI com os processos identitários de luta pelos direitos sociais e culturais, destacando no nosso estudo, o contexto da educação escolar. É uma resistência sociocultural (DALMOLIN, 2004) que se fortalece na organização política e na retomada dos territórios, além de buscar estratégia de sobrevivência como uma das formas dessa resistência.

A educação escolar torna-se uma das bandeiras da luta dos povos indígenas no diálogo com os governantes, sobretudo, na esfera federal. Para Ferreira (2001, p. 101) “pelo que vimos, o direito à educação diferenciada e específica tem sido uma das principais bandeiras do movimento indígena, dentro dos ideais da autodeterminação”. E com isso, vão surgindo as experiências de formação diferenciada para indígenas no país, principalmente através das organizações não governamentais. Não resta dúvida que os governos estaduais também dão

³A expedição foi empreendida entre os anos de 1924-25, tendo os seguintes objetivos: 1) explorar e cartografar o rio Branco, e seu afluente principal o Uraricoera; 2) efetuar toda a pesquisa e experimentação sobre aparelhos de telegrafia sem fio; 3) utilizar um hidroplano, do tipo *Curtiss Sea-Gull* 4) efetuar o estudo geológico; 5) efetuar o estudo antropológico e etnológico e sanitário da região visitada. A iconografia desta viagem é muito interessante pelos detalhes da Vila de Boa Vista, do rio Branco e seus afluentes.

início a partir dos anos de 1990 das primeiras experiências de formação de professores indígenas em nível de ensino médio – magistério. Em Roraima, é criado o Magistério Indígena Parcelado, em 1994 para a formação de professores.

Dalmolin (2004, p. 270) afirma que “as propostas que foram sendo construídas na área da educação desencadearam uma série de documentos legais, pareceres e resoluções com vistas a subsidiar a construção de programas de educação escolar dentro das novas orientações constitucionais”. Orientações estas que vieram a partir dos dispositivos legais na CF/1988 e LDB/1996. De acordo com Lopes da Silva (2001, p. 40), “o reconhecimento legal, no Brasil, do direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada e à manutenção de seus modos próprios de pensar, produzir e transmitir conhecimentos é, sem dúvida, uma conquista que exigiu intensa mobilização”.

À medida que as escolas indígenas vão sendo criadas e expandindo a educação escolar nas suas comunidades, novos desafios surgem para os próprios indígenas, porque cria a perspectiva de continuidade de estudos aos egressos do ensino médio oferecido nessas escolas. Isto também está associado à ideia de um projeto societário que articule escola e comunidade, além da luta por emprego e trabalho assalariado⁴ sem perder de vista o espírito de coletividade que justifica o reconhecimento aos territórios tradicionais de sua ocupação e habitação permanente para os usufrutos nas terras indígenas.

A educação escolar indígena torna-se uma referência de estudos no contexto da complexidade de conhecimento, porque dialoga as vivências socioculturais com outras formas de conhecimentos, sem perder de vista as suas identidades étnicas e as lutas políticas pelos direitos territoriais. A nova escola indígena assume uma interação com a sua organização social, ou seja, faz parte do contexto sociocultural. E pensar a educação escolar indígena nos remete ao desafio da complexidade na perspectiva de Morin (2014, p. 176), segundo o qual “o primeiro mal-entendido consiste em conceber a complexidade como receita, como resposta, em vez de considerá-la como desafio e como uma motivação para pensar”.

A educação superior no contexto da educação escolar indígena assume esse desafio e motivação para pensar as conquistas históricas que o Insikiran traz para a vida das comunidades indígenas de Roraima, como sendo uma experiência inovadora e ousada dentro do modelo hegemônico de universidade hierarquizada, sobretudo, na constituição dos conhecimentos disciplinares, negando outras formas de saberes e validando apenas os

⁴O primeiro concurso diferenciado ocorreu em 2002 quando foram contratados apenas professores indígenas no âmbito da Secretaria Estadual de Educação de Roraima. A maioria dos professores são seletivados (contratos temporários), alguns são voluntários. E com a expansão da educação infantil nas comunidades ocorreu também contratação por parte das Prefeituras Municipais.

chamados conhecimentos científicos. Aquilo que Morin chama de “mutilação”, ou seja, o pensamento mutilante que ainda é dominante na produção da ciência. É preciso enxergar a educação escolar indígena como um todo, articulando os aspectos biológicos, sociais, culturais, psíquicos e espirituais da sua condição humana como desafiadores do pensamento complexo, ou seja, da incompletude do conhecimento (MORIN, 2014).

Isso nos remete ao paradigma emergente de Santos (2010, p. 85), destacando que “hoje não se trata tanto de sobreviver como de saber viver. Para isso é necessária uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe”. Estudar a educação escolar indígena é também levar em conta as relações íntimas que permeiam a luta pelos seus direitos e os processos de escolarização que estão imbricados na rede de saberes, levando-se em conta a inserção dos professores formadores na vida desses povos.

A educação superior é um tema que vai tomando proporções relevantes na sociedade brasileira contemporânea com a organização dos povos indígenas por meio de suas reuniões e assembleias, somado às ações de organizações de personalidade jurídica em diversos campos, e na própria educação, na medida em que os professores indígenas possuem uma agenda política específica no processo de escolarização, criando diretrizes indígenas no campo educacional.

Diretrizes estas que começam no movimento indígena brasileiro, sendo incorporadas pelo Ministério da Educação – MEC, em 1991, quando assumiu a coordenação das demandas educacionais indigenistas. Para Guimarães (2013, p. 195), “no MEC as demandas educacionais dos povos indígenas passam a ser consideradas a partir de 1991 com a edição do Decreto nº 26 que atribui ao órgão competência para a formulação e coordenação das políticas de educação referenciadas nas realidades socioculturais e políticas dos povos indígenas e sua execução pelas secretarias de educação”. Isso envolvendo é claro, todas as modalidades de ensino, incluindo a educação superior.

É preciso frisar que o MEC não estava preparado para assumir esse novo desafio educacional no sentido de lidar com a realidade sociocultural dos povos indígenas do Brasil, mesmo assim o decreto foi instituído, tendo em vista a crise institucional também enfrentada pela Funai para coordenar a educação escolar indígena. Para Matos (2013, p. 222-223), “ao receber a atribuição de definir e coordenar a execução da política de educação escolar voltada para os povos indígenas, o MEC encontrou-se diante de um desafio para o qual estava despreparado, pois não possuía cultura institucional nem corpo técnico atento à realidade indígena no Brasil. A solução foi buscar contribuição externa”.

As mudanças só foram possíveis em virtude da luta e mobilização indígena que a cada assembleia formulava suas políticas educacionais para as suas comunidades, buscando no embate com o Estado brasileiro a sua implementação, além do apoio das instituições indigenistas com experiências na educação escolar, subsidiaram também o MEC nessas políticas.

A escola contribui para o processo de ressignificação da educação escolar indígena, revitalizando suas línguas maternas, recuperando suas memórias históricas e coletivas na reafirmação identitária, na gastronomia, bebidas e danças tradicionais, arte indígena, entre outros assuntos que são debatidos em suas assembleias, de cunho político e pedagógico, visando a construção de pedagogias indígenas e de projetos políticos pedagógicos para suas escolas. Ou seja, são processos de vivências interculturais e interdisciplinares que a escola indígena vai incorporando no diálogo com o estado e com os não indígenas. Isso se dá principalmente com a formação profissional dos professores indígenas na educação superior.

A educação escolar indígena assume hoje um lugar de destaque na agenda dos movimentos indígenas de modo geral no país com pauta de reivindicações junto ao Estado brasileiro por melhores condições, como: materiais pedagógicos e educativos, merenda escolar, contratação de professores indígenas por meio de concurso diferenciado e específico, transporte escolar e construção de escolas nos padrões arquitetônicos indígenas, entre outros aspectos.

Esta pesquisa é desenvolvida de maneira interdisciplinar no campo das ciências humanas e sociais, estabelecendo um diálogo com diferentes saberes sobre a realidade da educação escolar dos povos indígenas e os processos de mobilização dos movimentos indígenas em Roraima, na luta pelo acesso à educação superior. Na perspectiva dialógica proposta por Morin (2012, p. 288), “este trabalho é conduzido pelo sentimento da complexidade humana; liga e articula o que foi separado, ventilado e compartimentado por e nas disciplinas”. Nesse sentido, foi possível estabelecermos uma conversa com a Educação, Antropologia, Ciência Política, Sociologia e Direito, num permanente diálogo com os saberes tradicionais indígenas.

Durante a pesquisa de campo foram ouvidas por 15 pessoas⁵ sob a técnica da entrevista profunda (BOURDIEU, 2004), com o uso autorizado do gravador, sendo 10

⁵Os sujeitos da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Este quantitativo foi o indicador inicial para fins de registro na Plataforma Brasil, sendo que sofreu alterações na execução da pesquisa. Entretanto, outros caminhos metodológicos foram traçados para fins de desenvolver a investigação científica utilizando-se das técnicas da pesquisa participante, relatos orais/memória e observação participante, haja visto que sou professor formador do Curso de Licenciatura Intercultural do Insikiran, também sendo estratégias metodológicas para a compreensão da institucionalização do Insikiran no âmbito da UFRR.

indígenas (06 professores e 04 lideranças), respeitando a sua realidade sociocultural e história de luta no movimento indígena. Todos são falantes da língua portuguesa. Foram ouvidos também 05 gestores públicos (02 da Divisão de Educação Escolar Indígena, 01 da Funai e 02 da UFRR), que atuaram entre os anos de 2001 a 2012 na criação do Insikiran, totalizando 15 sujeitos da pesquisa.

Outros procedimentos metodológicos se fizeram necessários no processo de captura de informações, tais como o levantamento documental no Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DERCA) e Arquivo Central da UFRR; Centro de Documentação (CEDOC) e Secretarias Acadêmicas dos Cursos do Insikiran, para buscarmos informações sobre os estudantes indígenas matriculados e formados, além de mapear estudos realizados sobre o Insikiran.

A tese encontra-se estruturada em quatro capítulos que se articulam num debate fecundo, a partir do solo amazônico da questão indígena de onde ecoam as nossas reflexões. No primeiro capítulo apresentamos o processo histórico de constituição do espaço fronteiro de Roraima, destacando aspectos do processo colonizatório e a exploração dos povos indígenas, ao mesmo tempo em que mostramos a resistência dos povos indígenas no lavrado roraimense, frente ao projeto civilizatório de ocidentalização do mundo. Apresentamos também as diversas etnias que se fazem presentes na contemporaneidade do estado de Roraima a partir da ideia de Amazônia caribenha estudada por Oliveira (2011).

Ao discutirmos o cenário étnico-cultural deslindamos a Amazônia que vai sendo inventariada e explorada, a partir do século XVI com a viagem de Francisco Orellana, aonde vamos navegar com os autores que estudam a formação do pensamento social da Amazônia, tendo como solo de discussão crítico-analítica o conhecimento produzido pelos viajantes nesse processo de contato do chamado homem branco com os povos indígenas. Autores como Becker (1988), Gondim (1994), Pinto (2008), Silva (2013), dentre outros deram o suporte teórico-metodológico para a análise sobre a região amazônica.

O segundo capítulo traz a discussão acerca do papel do movimento indígena no processo de escolarização. Estabelecemos um debate sobre o conceito de autonomia a partir da análise freiriana contida em *Pedagogia da Autonomia* (2015) e como essa ideia é incorporada pelos indígenas nas suas reivindicações pelo acesso à educação escolar.

Outro conceito que discutimos neste capítulo é a própria concepção de movimento indígena ancorado na análise de Gohn (2010), e a ideia de poder que se faz presente nas estratégias de articulação e mobilização dos sujeitos políticos no confronto com o Estado, no contexto de reivindicação de seus direitos sociais e culturais. A abordagem foucaultiana em

Microfísica do Poder (1992) e *O Poder em Movimento* de Tarrow (2009) nos forneceram elementos analíticos para o entendimento desse poder que emerge no seio dos movimentos sociais indígenas.

O terceiro capítulo apresenta uma análise sobre a interculturalidade como fio condutor da educação escolar indígena sem deixar de assinalar alguns elementos do currículo na formação de professores. Neste capítulo demos ênfase ao *status* social dos egressos do Insikiran formados nos cursos de Licenciatura Intercultural e Gestão Territorial Indígena, apontando aonde eles estão e o que estão fazendo nas escolas, comunidades e nas instituições governamentais, e se estão dando continuidade aos estudos.

Realizamos também a discussão sobre os processos interculturais de convivência dos indígenas nos diversos espaços do Insikiran e suas interlocuções com os demais estudantes no contexto universitário, a partir de eventos acadêmico-culturais a exemplo da Semana dos Povos Indígenas da UFRR, que vem sendo realizada desde 2014 na perspectiva de interculturalizar a universidade. Ou seja, saímos de uma interculturalidade funcional para uma interculturalidade crítica, conforme definem Tubino (s/d) e Walsh (2008), que discutem as várias ideias de interculturalidade. Autores como Collet (2006); Grupioni (2006); Morin (2012, 2014); Souza Lima e Barroso (2013); Luciano (2013); Lopes da Silva e Ferreira (2001); Silva (2006); Silva e Moreira (2001); Santos (2010); Padilha (2004) contribuíram para o diálogo da interculturalidade nos processos educacionais indígenas.

No quarto capítulo nos detivemos na análise da política educacional indigenista ao mesmo tempo em que discutimos a visão dos movimentos indígenas sobre a educação escolar indígena, tendo por base a percepção dos professores indígenas. Autores como Rocha (2003); Tassinari (2001); Dalmolin (2004); Coelho (2008); Ladeira (2004), Souza Filho (1999), Hall (1996); entre outros contribuíram para a reflexão sobre as políticas educacionais indigenistas do Estado brasileiro, executadas pelos estados e municípios, mostrando as tensões e conflitos na sua implementação.

Ademais, deve-se reconhecer que o percurso até aqui realizado nos permitiu mostrar a experiência do Insikiran como um dos modelos que rompe com a ideia hegemônica de universidade com atitudes verticalizadas e conhecimentos disciplinares, o que nos deixa mais aliviados de que quando iniciamos este estudo doutoral.

É assim que este estudo assume fundamental relevância social para a avaliação de políticas educacionais indigenistas rumo ao fortalecimento das organizações dos povos indígenas de Roraima, na medida em que poderá contribuir como estratégia para a fundamentação de políticas públicas direcionadas a este segmento étnico no campo da educação escolar indígena.

1. RORAIMA E O CENÁRIO ÉTNICO-CULTURAL

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

1.1 – LOCALIZAÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL DE RORAIMA

Discorrer sobre o processo de constituição histórico-cultural de Roraima supõe reconhecer, que esta região faz parte do complexo geopolítico-econômico e cultural da Amazônia, que à luz do conhecimento científico e acadêmico vai recebendo *adjetivos* como Amazônia Setentrional, Amazônia Legal, Amazônia Brasileira, Amazônia Caribenha, Amazônia Indígena, entre outros.

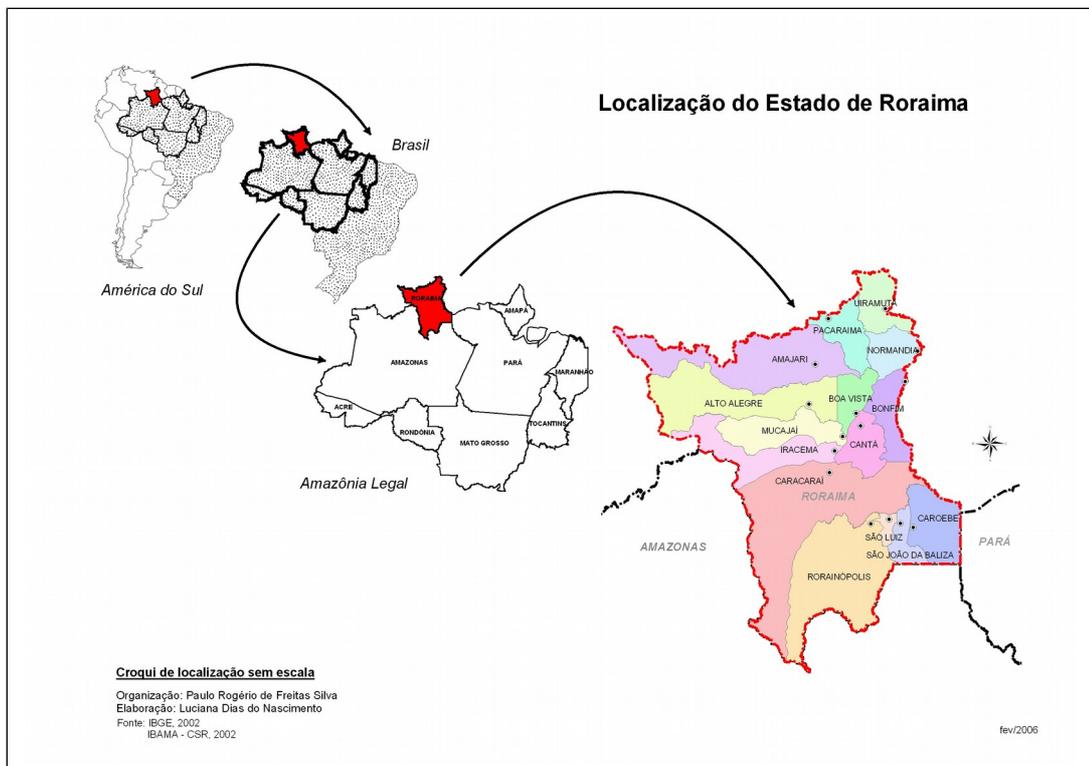


Figura 1. Localização do Estado de Roraima na Amazônia Legal

Fonte: SILVA, 2007. Dinâmica territorial urbana em Roraima – Brasil. (USP, Tese de Doutorado).

Roraima é constitutiva da ocupação do Vale do Rio Branco circunscrito ao século XVII em tempos coloniais com a instalação do Forte de São Joaquim em disputas territoriais. No período imperial integrou-se ao Amazonas na condição de vila, em 9 de julho de 1890, sendo sede de um novo município denominado *Boa Vista do Rio Branco*, criado pelo então governador da Província do Amazonas, Augusto Ximeno Villeroy. A área municipal da vila de Boa Vista foi desmembrada do antigo município amazonense de Moura.

Em meados do século XX é criado o Território Federal do Rio Branco no Governo do Presidente da República Getúlio Vargas, tornando Boa Vista a capital do então território; transformado em Território Federal de Roraima em 1962, numa tentativa de povoamento e desenvolvimento realizado pelo Governo Federal para essa região.

Destacamos os estudos arqueológicos sobre a ocupação humana no lavrado roraimense ainda prevalece como um dos referenciais são as expedições realizadas por Ribeiro (1986, 1987)⁶, resultado do “Projeto Arqueológico de Salvamento da Região de Boa Vista, Território Federal de Roraima, Brasil”, destaque-se a localização de 17 sítios arqueológicos, dentre eles o da Pedra Pintada, na Terra Indígena São Marcos.

Não resta dúvida quanto a importância que tem os estudos arqueológicos para compreendermos as sociedades humanas a partir de vestígios como cerâmica, urna cinerária, caçadores-coletores, agricultura executados por essas populações, levando-nos a construir um novo olhar científico da pré-histórica amazônica com o trabalho de campo na contemporaneidade.

A Amazônia indígena envolve diversas áreas de conhecimento para descortinar as formas de ocupação desde quando se tem registro histórico dos processos de colonização que marcaram o chamado Novo Mundo no final do século XV. De acordo com Oliveira (2014, p. 17),

Assim sendo, a Amazônia Caribenha é composta por todo o território da Ilha das antigas Guianas que compreende o litoral Atlântico Norte entre o delta do rio Orinoco (Venezuela) e do rio Amazonas, pela margem esquerda do rio Amazonas e do rio Negro, pelo Canal de Cassiquiare (Brasil/Venezuela) e a margem direita do rio Orinoco. Para interpretarmos essa relação histórica e cultural entre Amazônia e Caribe faremos uso da literatura holandesa e de

⁶Ver os estudos realizados em 1985 sob a coordenação científica de Pedro Augusto Mentz Ribeiro *et alli*, publicados na Revista do CEPA – Centro de Ensino e Pesquisas Arqueológicas (vol. 13, n° 16, dezembro/1986 e vol.14, n° 17, junho/1987) da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Santa Cruz do Sul - RS. Isso apenas a título de informação não sendo objeto de nossa análise os estudos arqueológicos, mas servem como dados relevantes no cenário histórico-cultural.

autores que se dedicam ao Caribe. É uma literatura que analisa os caminhos históricos e o processo cultural da Amazônia Caribenha, observando o Tratado de Tordesilhas (1494) como o primeiro documento na literatura histórica que celebrou o acordo entre os reinos ibéricos (Espanha e Portugal) na delimitação das fronteiras no Novo Mundo. Com o processo de colonização europeia, o Novo Mundo foi denominado de América, cuja fronteira foi reorganizada em três regiões: Norte, Central e Sul. A nossa temática envolve o Caribe e América do Sul, com especial atenção para a ilha das antigas Guianas.

É nas várias Amazônias que se dá o contato entre os europeus e os diversos povos indígenas que aqui viviam. O processo de colonização e exploração econômica ocorre por várias frentes de caminhos terrestres e fluviais, desde o Pacífico, Atlântico e Caribe, chegando ao chamado *Vale do Rio Branco* quando a região é citada nos registros historiográficos a partir do século XVIII. Ainda segundo Oliveira (2014, p. 16), “a história das antigas Guianas é marcada pelos caminhos aquáticos e terrestres que favoreceram os deslocamentos indígenas do tronco linguístico Karib e Arawak, bem como outros povos indígenas, que habitam esse contexto singular que denominamos ilha Amazônia Caribenha”.

Além dos aspectos históricos não poderíamos deixar de mencionar o aspecto geográfico de Roraima no que se refere ao relevo. Pereira (1980, p. 21) contextualiza este território nos seguintes termos:

A forma do Território Federal de Roraima, na feliz expressão do Moacir M. F. Silva é a de um ‘pentágono curvilíneo’. Na variabilidade de seu relevo se encontram o Maciço Guiano, com a série de Roraima, que se desdobra nas serras denominadas Pacaraima, Roraima e Parima, e as suas formações campestres, denominadas por ciperáceas, gramíneas e raras leguminosas, com ‘ilhas de mato’ e a linha de buritizais, destacando-se lhes em ondulações no horizonte. Uma rede hidrográfica, das mais importantes da Amazônia Brasileira, domina as terras dessa Unidade Federal, com o rio Branco, cuja bacia mede cerca de 35.000 km², segundo o professor Agnello Bittencourt. Este rio se divide em três seções: baixo rio branco; zona encachoeirada e alto rio branco. São formadores desse rio o Uraricuera e o Tacutu; o rio Surumu é afluente deste formador, tendo as suas nascentes na serra de Pacaraima. Os limites do Território Federal de Roraima são: ao Norte e Noroeste, com a República Bolivariana de Venezuela; Nordeste e Leste, com a República Cooperativista da Guiana; Sudeste, com os Estados do Pará e Amazonas; Sul e Sudeste, com o Estado do Amazonas; Oeste ainda com o Estado do Amazonas e a República Bolivariana de Venezuela.

Na moldura do relevo de Roraima, os buritizais embelezam a nossa flora ao longo dos igarapés que percorrem o nosso solo que também são objetos de inspiração para as canções

regionais dos nossos compositores. O buritizeiro é um dos símbolos na bandeira da Universidade Federal de Roraima e da Editora da própria universidade. Outro aspecto diz respeito à utilização da palha dos buritizais na cobertura das casas e barracões (malocões) nas comunidades indígenas, entretanto, com a escassez da matéria prima foi aos poucos sendo substituída por telhas de amianto ou de barro, até mesmo porque esse tipo de material tem maior tempo de durabilidade em relação à palha extraída dos buritizais.

Ao discutir a elaboração feita sobre os povos pré-históricos nas citações quinhentistas e seiscentistas Melatti (2007, p. 17) deixa claro que “os europeus que começaram a se instalar na América a partir do final do século XV não encontraram um continente vazio. Fazia milhares de anos que estava inteiramente ocupado por uma população que se apresentava distribuída por inúmeras sociedades, organizadas das mais diferentes maneiras”. Ou seja, é uma região já ocupada por vários povos mesmo antes da chegada dos colonizadores.

A ideia de vazio demográfico predomina o processo de colonização e exploração desta região, sempre buscando a exploração econômica e posses territoriais, mas sem respeitar e reconhecer a presença dos povos indígenas. Chega-se ao final do século XIX com a força de políticas colonialistas impostas pelos países nessas disputas por terras ao chamado Novo Mundo, sobretudo, por Espanha e Portugal, mas também com as tentativas de franceses, holandeses e ingleses.

O século XX é marcado pela intervenção do Governo Federal, destacando o período da Ditadura Militar (1964-1984) quando trouxe sérios impactos ambientais e sociais para os povos indígenas, inclusive dizimando aldeias como foi o caso dos índios Waimiri-Atroari nos anos de 1970 com a construção da BR 174 que liga o Amazonas ao Estado de Roraima cortando a TI Waimiri-Atroari.

Contemporaneamente a maioria dos povos indígenas de Roraima é do tronco linguístico Karíb (Macuxi, WaiWai, Taurepang, Patamona, Waimiri Atroari, Ingaricó e Ye'kuana), um grupo Aruák (Wapichana) e grupos da família Yanomami e os Sapará que estão no processo de recuperação da memória social e cultural. Mais adiante teremos um pouco de etnologia indígena desses povos que vivem hoje no então Estado de Roraima.

Na atualidade ocorre a mobilização dos povos indígenas pela luta aos territórios, além de reivindicar o acesso ao ensino superior quando extraímos o preâmbulo da Carta de Canaúanim⁷, Roraima para mostrar a luta dessas populações pela garantia dos direitos culturais, sociais, políticos e educacionais. Isto é, quando “professores, lideranças, alunos e

⁷Canaúanim, comunidade indígena localizada no município de Cantá, Estado de Roraima, o local que sediou a assembleia geral dos professores indígenas desse estado por ocasião do seminário de educação superior indígena de Roraima, promovido pela Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIRR).

comunidades indígenas de Roraima, dos povos Wapichana, Makuxi, Taurepang, Ingarikó, Ye'kuana e WaiWai, reunidos no Seminário Ensino Superior: conquistando espaço na formação do professor indígena, discutimos sobre as necessidades de formação dos professores indígenas em nível superior universitário” (Carta de Canaúanim/Roraima, 2001).

Uma das formas de resistência cultural com vista à autonomia se dá pela educação escolar que é o processo de escolarização nas comunidades indígenas, saindo do campo da integração para o direito à diferença. No momento apropriado abordaremos com mais profundidade essa questão ao longo deste trabalho.

A região é classificada nos estudos etnológicos de Eduardo Galvão (1979) como *Norte Amazônica com três núcleos culturais (Guiana brasileira – Karib; Savana: Rio Branco-Cauaboris – Xirianá; Rio Negro – Aruak-Betoya)* quando divide o Brasil em onze (11) áreas culturais indígenas, um conceito trabalhado nos anos de 1950/1960 no Brasil a partir do difusionismo/culturalismo norte-americano de Franz Boas (1858-1942) nas primeiras décadas do século XX com o paradigma da história cultural no jargão antropológico.

Galvão (1979) ao fazer uma crítica aos estudos norte-americanos (Kroeber, Steward e Murdok) que tinha certas dificuldades em abranger a realidade sociocultural indígena brasileira diz o seguinte:

O conceito de área cultural, desenvolvido principalmente pelos antropólogos norte-americanos, oferecia certas dificuldades em sua aplicação às culturas indígenas do território brasileiro. Além da falta de informação factual sobre um grande número de tribos, acrescia o fato de que os remanescentes indígenas, por força da expansão luso-brasileira tiveram seus territórios reduzidos, concentrando-se em uma mesma área grupos de origem mais diversa (GALVÃO, 1979, p. 194).

Durante o período de estudos sobre áreas culturais apareceu um conceito ainda muito usado para discriminar os índios que é o de aculturação que sobreviveu até essa época. Este conceito tornou-se uma ideologia dominante defendida pela elite política e econômica brasileira indo alojar-se no senso comum da população em geral para o não reconhecimento da presença indígena.

A decadência do termo aculturação é contextualizada por Galvão (1979, p. 126) do seguinte modo:

No congresso de americanistas reunido em Nova Iorque no ano de 1949, sob o tema aculturação foram apresentadas apenas duas comunicações com

referência ao Brasil. Uma, de Charles Wagley, sobre a cultura do caboclo da Amazônia, e outra, de Willems, sobre o habitante rural da região sul do país. O ameríndio é citado nesses estudos apenas como elemento que historicamente contribuiu para a atual configuração das respectivas culturais regionais.

Outras noções e conceitos foram sendo superados no contexto dos estudos indígenas, no âmbito da antropologia dos tempos atuais, tais como os conceitos de identidade étnica e etnicidade, sugeridos nos estudos de Barth. Outro conceito nesse contexto é o de cultura que foi sistematizado pela antropologia e se tornou importante para a compreensão da dinâmica social e cultural desses povos. Ressalte-se, neste aspecto, o conceito de cultura em Roy Wagner (2010, p. 38) com a obra *Invenção da cultura* ao afirmar que “a antropologia é o estudo do homem ‘como se’ houvesse cultura. Ela ganha vida por meio da invenção da cultural, tanto no sentido geral, como conceitual, quanto no sentido específico, mediante a invenção de culturas particulares”.

Isto justifica o fato de os povos indígenas buscarem na sua etnicidade e construções identitárias étnicas, mesmo tendo sofrido a dominação cultural, embora ainda persistem particularidades do seu constructo de cultura para a mobilização social como povos culturalmente diferente. Essa invenção vai se dando em diversos campos de negociação e disputas políticas na relação com a nossa sociedade e o próprio Estado, quando reivindicam a educação escolar.

Para Williams (2011, p. 18), o “desenvolvimento da palavra cultura é um registro de um número de reações importantes e permanentes a essas mudanças em nossa vida social, econômica e política, e pode-se ser visto, ele mesmo, como um tipo especial de mapa medo do qual a natureza das mudanças pode ser explorada”. Então, a cultura é algo dinâmico na vida das pessoas, inclusive, dos povos indígenas superando a ideia histórica de apenas falar de elementos/traços culturais como perdurou no difusionismo/historicismo de Boas no início do século XX, muito menos como cultura sendo um todo funcional na perspectiva de Malinowski. Para este autor, “a cultura consiste no conjunto integral dos instrumentos e bens de consumo, nos códigos constitucionais dos vários grupos da sociedade, nas ideias e artes, nas crenças e costumes humanos (1997, p. 37). Não resta dúvida que esses autores contribuíram para institucionalizar esse conceito no campo da antropologia.

Essas mudanças são produzidas na própria luta e organização dos povos indígenas que vão superando e mostrando a realidade atual das comunidades em que vivem, e assim vão superando o preconceito e a discriminação que historicamente grassaram na cultura brasileira.

Julio Cezar Melatti reformula novos conceitos a partir da dinâmica social e cultural dos povos indígenas tais como relações interssocietárias, questão comercial, casamentos entre outros. Redimensiona o conceito de Áreas Etnográficas da América Indígena dividindo em Maciços Guianenses Ocidental e Oriental, levando-se em conta as relações interculturais desses povos. Para Melatti (2011, p. 1),

Esta área compreende as terras altas situadas no sul da Venezuela e nas fronteiras desse país com o Brasil e com a Guiana. Os rios que a percorrem na Venezuela se dirigem para o Orenoco, que a contorna pelo oeste e pelo norte. No Brasil, os rios correm para o Negro, no Estado do Amazonas, ou para o Branco, seu afluente, que a bordeja pelo sudeste, no Estado de Roraima. Na Guiana os rios correm para o Essequibo. Isso porque a fronteira entre os três países se traça sobre os divisores de águas do Amazonas, Orenoco e Essequibo. Apesar de montanhosa, a área é coberta pela floresta, que apresenta, entretanto, manchas de savana, e mesmo campos, como os que se estendem por uma grande superfície em torno do monte Roraima, situado bem no ponto em que as fronteiras do Brasil, Venezuela e Guiana se encontram. Sem contar que os llanos, ou seja, as savanas do Orenoco, também acompanham o médio e baixo curso desse rio na sua margem direita. Por conseguinte, não se trata de um ambiente homogêneo, dispondo-se as sociedades indígenas em diferentes altitudes, bem como diferentes vegetações. O que me inclina a toma-la como uma área etnográfica é a extensa rede de comércio que liga entre si essas sociedades, muito embora, com relação aos civilizados, algumas tenham contato muito antigo e outras bastante recente.

Ressaltamos que os estudos de Galvão e Melatti são referências na perspectiva de um culturalismo/historicismo, se assim podemos colocar no pensamento antropológico clássico ao querer definir e/ou classificar a diversidade étnico-cultural indígena a partir de determinados elementos ou traços culturais, sempre na ideia de espaço-tempo e distribuição geográfica-espacial. Ou seja, são pensamentos construídos a partir do determinismo geográfico e cultural, mas não no perspectivismo ameríndio como vem sendo estudado por Viveiros de Castro.

Nesse contexto é notório levarmos em conta as dinâmicas socioculturais e econômicas de cada povo ou comunidade, as relações societárias no contexto do mundo chamado “globalizado”, as lutas étnicas e políticas pelos seus direitos, porque esses povos têm fronteiras (BECKER, 2009), forças em escala global, nacional e regional/local.

Outro aspecto relevante ao fazer referência a Roraima refere-se à questão do mito de Makunaimã que envolve toda a cosmologia dos povos indígenas dos troncos linguísticos Karíb e Aruák; sendo que essa entidade mágico-religiosa vive no Monte Roraima, na tríplice fronteira (Brasil, Venezuela e Guiana); tendo ainda dois filhos que são batizados de Insikiran e

Anikê. Esses índios acreditam serem descendentes desses heróis míticos, sendo netos de Makunaimî. Sobre este fenômeno Carvalho (2015, p. 39) destaca que,

É, pois, na condição de herói de uma cultura ágrafa que Makunaimî/Makunaima ganha concretude por meio de um conjunto de narrativas que explicam fatos diversos como a ocorrência de fenômenos naturais e acidentes geográficos, bem como a forma de alguns animais e a existência de certas constelações avistáveis da região do Monte Roraima, mas também como teriam sido criadas algumas fórmulas mágicas de cura, entre outras coisas, como a escassez de árvores e o fato de existirem poucas frutas na região dos campos naturais, em contraste com a maior abundância delas na face norte de Roraima - para onde tombou o tronco da árvore *Wazaká*. Além disso estabelecem um conjunto de regras tácitas, potencialmente capazes de manter a harmonia social e cósmica do grupo.

De fato, essas narrativas míticas se fazem bem presentes na vida social e cultural dos povos indígenas na atualidade, pois escutamos essas falas nas assembleias e reuniões comunitárias e na própria formação dos professores indígenas no Insikiran. O professor indígena Elton Barroso Tenente (2016, p. 31) em seus estudos sobre arqueologia reafirma a existência viva deste mito ao afirmar: “o levei para conhecer a piscina de Makunaima, nome este dado pelos antigos por existir marcas, então os mesmos diziam que Makunaima havia passado por ali e deixado suas marcas”.

É nesse cenário histórico e étnico-cultural que se reconfigura o mais novo estado do Brasil, denominado Roraima a partir de 1988. O Estado de Roraima é criado formalmente com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil no dia 5 de outubro de 1988, saindo da condição de Território Federal *status* que possuía desde 1943. No contexto da reconfiguração faz lembrarmos de Elias (1993, p. 37),

Mas aqui a questão histórica decisiva é o motivo por que mudam as instituições, e, também, a conduta e a constituição afetiva de pessoas, e por que mudam dessa maneira particular. Estamos interessados na ordem rigorosa das transformações sócio-históricas. E talvez não seja fácil, mesmo hoje, compreender que essas transformações não devem ser explicadas por algo que, em si, permanece inalterado, e ainda menos fácil compreender que, na história, nenhum fato isolado jamais produz por si mesmo qualquer transformações, mas apenas em combinação com outros.

Roraima vai se reconfigurado com essa sociodiversidade, produzindo novas dinâmicas culturais, políticas e econômicas. A sua população atual é de 505.665, segundo dados do IBGE/Censo 2015, é o menor ente federativo do país. Essa população está distribuída em

quinze (15) municípios, incluindo a capital Boa Vista que concentra a maioria da população do estado.

Uma população formada aproximadamente por 11% de indígenas, depois com os migrantes das regiões Nordeste (Maranhão e Ceará, principalmente); Norte (Amazonas e Pará); Sul (principalmente os gaúchos que investiriam no agronegócio); Sudeste e Centro-Oeste em menor percentual de migração. Este Censo apresenta a seguinte classificação pelo critério cor/raça: Preta (5,85%); Parda (61,25%); Indígena (11,02%) e os 21,88% estão distribuídos entre as categorias Branca e Amarela.



Figura 2. Mapa Político-Administrativo do Estado de Roraima

Fonte: SILVA, 2007. Dinâmica territorial urbana em Roraima – Brasil. (USP, Tese de Doutorado).

A questão fundiária é um dos desafios que envolve a sua condição de estado desde que saiu do *status* de território, necessitando da regularização das terras para planejamento das ações estatais. Cabe destacar que a União por meio do Governo Federal busca legalizar a situação das terras por meio de doação, sendo feita em 2009 no Governo do Presidente Luís

Inácio Lula da Silva, na medida em que as terras da União passaram para o domínio político-administrativo do Estado de Roraima. Destaque-se também que a Presidenta Dilma Rousseff (2015) assinou um novo decreto destinando as terras da União ao estado.

Com relação ao aspecto de regularização fundiária do estado, o processo se inicia no Governo Fernando Henrique Cardoso, por meio da Lei nº 10.304, de 05/11/2001, que transfere ao domínio dos Estados de Roraima e do Amapá terras pertencentes à União e dá outras providências. A regulamentação dessa Lei veio com o Decreto nº 6.754, de 28/01/2009 no Governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva que no artigo 1º estabelece: “ficam transferidas gratuitamente ao Estado de Roraima as terras públicas federais situadas em seu território que estejam arrecadadas e matrículas em nome da União, em cumprimento ao disposto no art. 1º da Lei nº 10.304, de 05/11/2001” com a condicionante que exigia a criação da Unidade de Conservação do Lavrado.

Com esse Decreto criar-se-ia a Unidade de Conservação do Lavrado, mas esse tema gerou conflitos e tensão na região chamada Serra da Lua, localizada no município de Bonfim, envolvendo índios e produtores rurais não sendo criada a referida reserva. Isso reacendeu o discurso de mais terras para novas unidades de conservação e proteção ambiental. Foram iniciados estudos por parte do IBAMA, FEMARH e MDA, mas sem chegar a acordos e consensos de que área seria destinada para a criação do Parque Nacional do Lavrado.

Como estratégia dos Governos Federal e Estadual na vinda da Presidente Dilma Rousseff em Roraima no dia 09/12/2015 para a entrega de 2.992 apartamentos do Programa Minha Casa Minha Vida, foram anunciadas medidas para o estado como Linhão do Tucuruí, regularização fundiária e obras de asfaltamento (Folha de Boa Vista, 10/12/2015). E assim a Presidenta Dilma assina o Decreto nº 8.586, de 09/12/2015 que altera o Decreto nº 6.754/2009 que exclui a criação da Unidade de Conservação do Lavrado. Uma “vitória” dos políticos locais e classe de produtores rurais e decepção para os ambientalistas e povos indígenas.

O aspecto histórico-cultural situando Roraima dentro da Amazônia é importante para entendermos as consequências do contemporâneo a partir dos processos de colonização e dominação cultural que trouxeram implicações atuais no modo de vida social e econômico das pessoas que vivem na região. Para Oliveira (2003, p. 35),

A região de Roraima possui cerca de 230.000 km², com diversificado ecossistema na bacia do Rio Branco, é uma área maior do que a do Estado do Paraná e muitos países da Europa. Afigura-se entre terra com relevo

acidentado e terra plana, situando-se acima da linha do equador (Hemisfério Norte), entre florestas amazônicas e as primeiras elevações do sistema orográfico das Guianas. Desse modo, seu espaço geográfico apresenta uma grande diversidade: floresta, savana, serras, rios, lagos, cachoeiras, fauna, etnias indígenas, homens da sociedade nacional que habitam distintos povoados ribeirinhos e povoados esparsos das terras firmes.

Um cenário que mostra uma diversidade na paisagística natural como também na sociodiversidade, mostrando a relação homem/natureza/homem num todo complexo de luta e sobrevivência, além da própria resistência cultural por parte dos povos indígenas. Ocorreram diversas frentes na exploração da Amazônia desde as viagens de Pedro Teixeira, La Condamine, Ferreira, Fritz, Agassiz, Rice, entre outras, fazendo um verdadeiro inventário dessa região inóspita com os mais diversos instrumentos tecnológicos. Rice (1978, p. 16) afirma que “a exploração da América do Sul, no século XX, teve os estudos científicos como motivo determinante, e a Geografia, especialmente que concerne à Física e à Biologia, deles se beneficiou de maneira tal que marcou época”.

Não resta dúvida que a Amazônia indígena é uma temática relevante no pensamento social brasileiro, na medida em que mostra as suas ambiguidades e contradições no contexto da questão nacional para entender o Brasil contemporâneo. Ao mesmo tempo em que assume a ideia de preservação e conservação, ela também é alvo de projetos que visam o chamado desenvolvimento do país, o que contribui para a geração de conflitos que historicamente dominaram a exploração e colonização com os povos indígenas e que continuam hoje.

Chauí (1994, p. 12) destaca que “entre os efeitos dessa obra – colonização, evangelização, escravidão, aculturação, extermínio – destaca-se um: a certeza de que os povos indígenas pertencem ao passado das Américas e ao passado do Brasil”. Agora cabe aos estudos contemporâneos mostrar a diversidade étnico-cultural no contexto da organização social dos povos indígenas, rompendo com essas imagens pretéritas que dominaram os relatos dessas viagens.

Este é o nosso desafio: situar a questão indígena no contexto da Amazônia sem perder de vista o eixo central das nossas discussões. Como afirma Freitas (2007, p. 31), “e daí decorre parte dos desafios de articulação entre as interpretações da Amazônia provenientes de outros marcos científicos e as bases analíticas das ciências da sociedade”. Diríamos não só os marcos científicos, como também os relatos dos viajantes, naturalistas, entre outros se constituem em narrativas singulares para a interpretação da região.

Uma Amazônia que se torna mundializada a partir desses processos colonizatórios e exploratórios que envolveram os vários campos da ciência moderna, sempre buscando um inventário detalhado da região para fins comerciais e demarcação territorial na expansão europeia em busca novas terras. Meggers (1987, p. 209) afirma que “a chegada dos exploradores europeus no princípio do século XVI trouxe consequências bem diversas, por duas razões: exploração comercial e fornecimento de mercadorias. A Amazônia ficou sobre a influência contínua de um agente que era extracontinental”.

As influências externas que vieram do mundo europeu foram se impondo no modo de vida dos povos da região, desde a questão da língua (aprender a língua do colonizador português se fosse o caso) como também ao incentivo de casamentos com os nativos, além da catequização aos seres sem alma. Foram muitas formas de dominação cultural, mas houve resistência por parte dos índios que geraram conflitos e guerras.

Quando falamos de catequização, Pinto (2006, p.183) afirma que “a presença das missões religiosas na Amazônia constitui um momento de ampla significação para o processo de formação do pensamento político e social sobre a região”. Isso de fato, é uma realidade quando vimos a presença da Igreja Católica (Diocese de Roraima) como um dos grandes aliados dos povos indígenas de Roraima no processo de luta, retomada dos territórios e educação. Não mais na ideia de catequização e evangelização, mas de luta política e identitária. Ivaldo André⁸ afirma que,

Tudo isso já tinha na cabeça dos tuxauas, daí que surgiu vários...várias discussões convites de parceiros, que querem, que gostam de acompanhar a causa indígena, **veio a Diocese, como número 1, a Diocese tem acompanhado muito a causa indígena**, aonde começou a abrir espaço para a comunidade ter as suas escolas, em algumas comunidades ainda (entrevista, 2016, grifo nosso).

Na realidade dos povos indígenas de Roraima, a Diocese de Roraima tem assumido papel de fortalecimento na luta e organização política desses povos. Podemos destacar com a chamada Missão Surumu (local dos beneditinos nas primeiras décadas do século XX), hoje, é cedido ao CIR para a formação de jovens indígenas com a oferta do ensino médio integrado com o curso de Técnico em Agropecuária no Centro Indígena de Formação e Cultura Raposa Serra do Sol.

⁸ Vice coordenador do Conselho Indígena de Roraima (CIR). É do povo Macuxi, comunidade indígena Maturuca, tem 49 anos de idade. Foi tuxaua da comunidade indígena Maturuca no período de 2000 a 2007. Vice coordenador regional das Serras (uma etnorregião política) no ano de 2008 e Coordenador nos anos de 2010 a 2011. Hoje está no segundo mandato como vice coordenador do CIR.

Na perspectiva de Bourdieu (2004), poderíamos afirmar que funciona como um “campo de intermediação” essas relações objetivas entre os povos indígenas e a Igreja na criação de escola nas comunidades e organização política.

Retomando as discussões sobre a Amazônia, Pinto (Ibid., p. 193), afirma que “a Amazônia no período colonial viveu experiências históricas que foram determinantes para conferir à Região a posição de que passaria a ocupar posteriormente na constituição do Estado nacional e da identidade nacional”. A Amazônia a partir dos anos 60 do século XX tornou-se alvo dos grandes investimentos por parte do Governo Brasileiro no sentido de pensar a expansão do capital numa região em atraso econômico e de vazio demográfico (baixa densidade demográfica) do ponto de vista da ideologia do Estado-Nação. Ao mesmo tempo em que a Amazônia é vista como contendo um farto e diversificado estoque de recursos naturais que precisam ser explorados à luz do capitalismo mundial.

Quando falamos que a Amazônia é explorada à luz do capitalismo mundial é na perspectiva que Loureiro (2009, p. 21) afirma “um dos traços fundamentais na formação social da Amazônia brasileira é a persistência de políticas de caráter elitista, patrimonialista e voltadas especificamente para a acumulação de capital, executadas sem qualquer preocupação com a vida e o futuro das populações locais”. Mencionamos que essas políticas são implantadas, a exemplo, a construção de hidrelétricas e estradas sem discussões com os povos indígenas, como no caso, a hidrelétrica do Bem-Querer, no rio Branco e na cachoeira do Tamanduá, Terra Indígena Raposa Serra do Sol, em Roraima.

Continua Loureiro (Ibid., p. 21) “como decorrência dessas políticas estabeleçam-se tensões e antagonismos visíveis por parte das elites e do Estado em relação a esses grupos sociais”. E dentro dessas políticas, a educação indígena torna-se uma demanda reivindicatória dos povos indígenas no confronto com o Estado. Para Tarrow (2009, p. 43), “a política de confronto é produzida quando as oportunidades políticas se ampliam, quando demonstram o potencial para alianças e quando revelam vulnerabilidade dos oponentes”. Por isso esses povos vão ao confronto na garantia de seus direitos, no caso aqui, da escola indígena.

A luta dos tuxauas de Roraima nos anos de 1980 com a participação política no chamado Dia D de mobilização nacional pela educação, tendo os povos indígenas do então território federal se engajado fervorosamente nesse ato público. A professora Idelvânia Rodrigues de Oliveira⁹ afirma:

⁹ Professora de Educação Básica, Técnica e Tecnológica do Ex-Território Federal de Roraima. É do povo Macuxi, 56 anos de idade. Tem 35 anos de docência, além de ter exercido o cargo de assessora técnica na Divisão de Educação Escolar Indígena da Secretaria de Estado da Educação e Desportos de Roraima. Formada em Letras pela UFRR e mestrado em Letras pela mesma instituição. Nos últimos quatro anos tem atuado no Curso de Licenciatura Intercultural do Insikiran.

Vale ressaltar que o desejo das lideranças indígenas, por uma educação que valorizasse a cultura de cada povo e que levassem em consideração os conhecimentos adquiridos de geração em geração, não ocorreu apenas naquele dia conhecido por Dia “D”, mas a partir das grandes reuniões que ocorriam todos os anos na Missão Surumu, já se discutia essas questões. Havia uma grande preocupação por parte dos pais, mães, principalmente dos mais velhos, que percebiam o distanciamento dos filhos de suas próprias culturas. Tive a oportunidade de participar de todas essas assembleias em meados dos anos 70, período em que era professora na comunidade São Jorge, hoje região Surumu, município de Pacaraima (entrevista, 2016).

A professora Idelvânia faz referência à Missão Surumu como local que se discute às questões educacionais dos povos indígenas na época, além de mencionar as assembleias desde o ano de 1970, mostrando a luta desses povos pelos seus direitos, tendo a Igreja Católica como uma aliada histórica no processo de mobilização das comunidades.

Com isso, situamos Roraima no cenário histórico e étnico-cultural da Amazônia, além de percebermos como a temática da educação escolar se faz presente nos vários momentos históricos na vida dos povos indígenas, incluindo nesse contexto o processo de catequização como sendo um dos mais drásticos na dominação cultural por meio da imposição de valores e aprendizagem da língua do colonizador. A educação escolar agora assume a perspectiva da valorização cultural como atesta a fala da professora Idelvânia.

Antes de entrarmos na temática da educação escolar é preciso uma digressão histórica dos processos colonizatórios na Amazônia indígena para compreendermos as lutas do índios no contemporâneo no que se refere ao acesso à educação superior.

1.2 A AMAZÔNIA INDÍGENA: DO PASSADO AO CONTEMPORÂNEO

O século XVI marca o início das expedições realizadas pelos espanhóis desde o Napo até o Amazonas, visando o processo de colonização junto aos “selvagens” do Novo Mundo ao longo dos rios Huallaga, Marañón, Ucayali e Napo. Uma Amazônia que vai sendo descortinada na disputa política e poder pela região. Para isso, os colonizadores europeus não mediram esforços e demarcaram a presença com suas viagens e expedições, fazendo um verdadeiro inventário da Amazônia.

Todo este interesse pelo “desconhecido” tinha um objetivo por parte dos colonizadores europeus, mais especificamente os espanhóis, a busca de riquezas para o Reino. Em sua obra,

Porro (1993, p. 81) enfoca a busca pelo esse “novo”, ou seja, o Novo Mundo nos seguintes termos:

Falava-se muito, naqueles anos, na Província das Esmeraldas, no país de Rupa-Rupa, no El Dorado, em Omagua e no lago Paititi e tinha-se uma vaga noção de que a eles se chegaria descendo o Huallaga ou o Ucayali. Sabia-se que Orellana descera o Napo, o rio da canela, e que muito tempo depois chegara ao oceano, mas não se tinha ideia da articulação das duas bacias pelo Marañón. Já em 1551 Gómez de Arias tentou a entrada com 150 homens; regressaram um ano mais tarde completamente desbaratados e sem ter nada encontrado. O mesmo aconteceria com Juan de Salinas pouco tempo depois.

As expedições que adentraram os rios da Amazônia à procura de especiarias e ouro para fortalecer a Coroa espanhola. Naquela época, existiam notícias sobre o *El Dorado* e o País da Canela. A partir dessas explorações, o contato com os nativos aqui existentes, entre outras ações colonialistas, provocou um declínio demográfico causado pelas epidemias de doenças trazidas pelos brancos europeus e guerras intertribais.

A depopulação indígena é provocada pelos agentes patogênicos da varíola, do sarampo, da coqueluche, da peste bubônica e até da malária, trazidos ao Novo Mundo pelos colonizadores europeus. Outros fatores tanto ecológicos quanto sociais, tais como o clima, a altitude, a densidade de população e o *relativo isolamento*, contribuíram também para esse quadro de diminuição populacional.

As tentativas de pacificar os índios neste vasto continente recém “descoberto” pelos europeus tiveram como processo inicial a catequização, sendo uma das estratégias de dominação implantada pela missão espanhola no Alto Rio das Amazonas e baixo litoral brasileiro, através dos portugueses. Com certeza outras formas de dominação foram impostas nos processos colonizatórios em busca de domínios territoriais, envolvendo os indígenas e os colonizadores.

Uma das expedições e viagens realizadas ao Novo Mundo, na chamada região amazônica, antes da chegada de Orellana data de 1538, com o capitão Alonso Mercadillo ao rio Marañón (Alto Amazonas), narrada pelo português Diogo Nunes em carta a D. João III de Portugal. Nessa carta ele descreve a migração Tupi do Brasil ao Peru, realizada pelos índios Tupinambá que chegaram por volta de 1549.

Outras expedições foram a de Gonzalo Pizarro em 1541, que em 1542 nomeou Francisco de Orellana para dar continuidade à expedição; Expedição de Pedro de Ursúa e

Lopo de Aguirre (1560-61), narrada pelo Capitão Altamirano na qual o último mata Ursúa para assumir o comando expedicionário; outra expedição foi a do Capitão-Mor Pedro Teixeira (1637-39) que fez o reconhecimento do grande rio e, na viagem de retorno, vieram os frades Cristobal de Acuña e André de Artieda (Companhia de Jesus).

A primeira tentativa de conhecer o Novo Mundo ocorreu no governo de Gonzalo Pizarro (Governador das províncias de Quito que tomou posse em 1 de dezembro de 1540). Em fevereiro de 1541, saiu de Quito com quatro mil índios e 220 espanhóis à procura do El Dorado e do país da Canela. Nesse mesmo ano, Pizarro passa o comando da expedição a Francisco de Orellana que, com 57 homens e dois frades, saiu do rio Napo, confluência de Aguarico. Ao chegarem à margem do rio dos Omágua é construído um bergantim (embarcação da época) para Orellana e os frades, enquanto Pizarro retorna a Quito. Orellana se afasta da expedição em 24 de dezembro de 1541 entrando no rio Coca e depois desemboca no rio das Amazonas. O percurso no rio das Amazonas ocorreu entre fevereiro a agosto de 1542.

A narrativa dessa viagem foi escrita pelo frade dominicano Gaspar de Carvajal¹⁰, tendo um dos objetivos sido explicitado nesta citação quando afirma que, “nem ele [Orellana] nem seus companheiros iam conquistar a terra, nem era essa a sua intenção, mas, pois que Deus os havia trazido por este rio abaixo, queria descobrir a terra para que em seu tempo e quando fosse da vontade de Deus Nosso Senhor e de Sua Majestade, a mandassem conquistar” (CARVAJAL, 1941, p. 42). Para Schwarcz (1993, p. 58), “a época das grandes viagens inaugura um momento específico na história ocidental, quando a percepção da diferença entre os homens torna-se tema constante de debate e reflexão; a conquista de terras desconhecidas leva a novas concepções e posturas”. Estas concepções e posturas a autora chama “entre a edenização e a detração”, e de fato essa visão era forte na relação com os indígenas.

Destacamos as expedições científicas: Charles-Marie de La Condamine (1735-45); Alexandre Rodrigues Ferreira (1783-92); Spix e Martius (1817-20); Viagem ao Brasil de Luiz Agassiz e Elizabeth Cary Agassiz (1865-1866).

Cabe ressaltar que foi a Expedição Filosófica do naturalista Alexandre Rodrigues Ferreira, entre os anos de 1783 a 1792, adentrou o rio Branco que percorreu 148 léguas marinhas percorridas. Um dos aspectos dessa viagem refere-se aos trabalhos geográficos que tem cunho descritivo peculiar à geografia da época, haja visto que a Academia de Geografia

¹⁰ CARVAJAL, Gaspar de; ROJAS, Alonso de e ACUÑA, Cristobal de. *Descobrimientos do Rio das Amazonas*. São Paulo / Rio de Janeiro / Recife e Porto Alegre: Nacional, 1941. Tradução de C. Melo-Leitão. Coleção Brasileira. V. 203. Carvajal nasceu em Trujillo – Extremadura espanhola, no ano de 1504, chegou ao Peru em princípios de 1537, tornando-se o principal vigário de Lima em 1538; fundou o primeiro Convento Dominicano da América. Frade da Ordem de São Domingos de Guzman.

só foi criada em Portugal no ano de 1799, por ato de D. Maria I¹¹.

As expedições realizaram um grande levantamento sobre a Amazônia no que diz respeito à fauna e à flora. A vida humana existente na região é descrita por esses viajantes no que diz respeito as relações entre os nativos e suas formas de organização social, distribuição espacial, vestimentas, costumes, entre outros aspectos. Além dessas expedições, ocorreram as viagens missionárias de Laureano da la Cruz (1647-1650) e de Pe. Samuel Fritz (1686-1723).

Os relatos dos viajantes vêm mostrar a visão etnocêntrica e colonialista sobre os povos da Amazônia, mas, ao mesmo tempo, podemos extrair aspectos interessantes para a análise na medida em que os dados etnohistóricos contribuem para identificar a situação de um determinado povo numa época em relação ao espaço e às relações intertribais. Para Oliveira (1987, p. 85), “os relatos de viagem, ao contrário, ajudam o antropólogo a imprimir à sociedade estudada uma dimensão histórica mais profunda, reunindo informações que transcendem em muito a capacidade de observação dos etnógrafos durante a sua situação de campo”.

Note-se que as informações contidas nos relatos desses viajantes contribuem com os antropólogos até certo ponto, em termos da historiografia, quanto à descrição de um povo em determinada época e sua forma de organização. Entretanto, é necessário percebermos que houve transformações sociais e culturais que afetaram a vida dessas populações, que merecem a elaboração da crítica e a visibilização de dados qualitativos que muitas vezes não se encontram nesses relatos.

E quando falamos de elaboração crítica é no sentido da superação desses relatos que muitas vezes obedecem a um padrão sempre igual sobre os nativos como seres belos, fortes, livres, sem fê, sem rei e sem lei. Chauí (1994, p. 11) afirma que “a imagem dos ‘índios’ não é casual: os primeiros navegantes estão convencidos de que aportaram no Paraíso Terrestre e descrevem as criaturas belas e inocentes que viveriam nas cercanias paradisíacas”.

Os povos indígenas¹² que habitavam o Amazonas de que se têm notícias pelas crônicas narradas pelos viajantes, missionários, naturalistas e exploradores, são os seguintes: Abacaxis, Aisuaris ou Curucirari, Amicuanos, Apantos, Aroases, Aruás, Bobuis, Carabayanas, Caripunas, Cocamas, Conuris ou Conduris, Curiatós, Cunibas ou Cunivos, Curinas, Gacarás, Guayazis, Ibanonas, Iruris, Jivaros ou Jibaros, Júris, Mainas, Manaos, Maraguás, Omáguas ou

¹¹ In: Cadernos da Amazônia, 10, 1966, p. 27-28.

¹² A grafia dos nomes desses povos será mantida conforme o que consta na escrita original dos documentos pesquisados. In: CARVAJAL, Gaspar de; ROJAS, Alonso de e ACUÑA, Cristobal de. *Descobrimientos do Rio das Amazonas*. São Paulo / Rio de Janeiro / Recife e Porto Alegre: Nacional, 1941. Tradução de C. Melo-Leitão. Coleção Brasileira. V. 203.

Cambebas, Paguanas, Pebas, Piros, Tabaos, Tapajós, Taguaus, Tupinambás, Yurimáguas, Sorimões, Solimões, Yoriman ou Culiman, entre outros. Não resta dúvida que esses são alguns dos que foram registados nos documentos dos administradores coloniais, mas com certeza o vale amazônico tem um sociodiversidade que nessas viagens são impossíveis de registrar-se toda a diversidade.

Os autores quinhentistas e seiscentistas escreveram uma vasta informação que envolve aspectos da vida cultural e social acerca dos diversos povos autóctones que habitavam as margens do rio das Amazonas. Observe-se que as expedições possuíam objetivos claros de dominação e conquista. O Reino precisava ter uma visão desse Novo Mundo para, no futuro, colocar em prática o projeto de colonização como uma alternativa econômica para a coroa espanhola.

É necessário ter em mãos maiores detalhes dos nativos aqui existentes como também dos rios navegáveis, fauna e flora. Por isso, o relatório tinha que ser consubstanciado e o mais fidedigno possível sobre a realidade encontrada, ou seja, um verdadeiro inventário da Amazônia para que os espanhóis encontrassem o espaço necessário e vital para a expansão colonialista nessa região recém “descoberta”.

Ao longo da narrativa da expedição de Orellana (1541), os nativos que eram encontrados às margens dos rios foram sendo descritos e os expedicionários iam ao encontro deles para adquirirem provisões (alimentos), objetivando dar continuidade à descida pelo rio das Amazonas. Esse contato às vezes era pacífico e, em outros momentos, belicoso porque guerreavam para afugentar os indígenas e, assim, conseguirem o desejado (alimentação) para a tripulação. “Mas como o nosso intento era somente procurar o que comer e ver como poderíamos salvar as nossas vidas e dar notícia de tão grande coisa, não cuidávamos de obter qualquer riqueza” (CARVAJAL, 1941, p. 48).

Carvajal registra a existência de várias províncias (aldeamentos indígenas), sendo as principais as dos povos Apária, Machiparo¹³, Oniguayal (Omagucei), Omágua, Paguana, Picotas e algumas sem denominações. O contato que tiveram com essas povoações sempre foi através do líder, denominado cacique, pois este era o intermediário para facilitar as informações que desejassem.

Ainda hoje muitos povos indígenas têm o cacique como o grande líder e representante do seu povo para manter a ordem na aldeia e fora dela. Mas há outros povos indígenas cujo líder da aldeia possui a denominação de capitão, tuxaua, capataz, nomes oriundos do processo

¹³ Esse povo se uniu com os Omágua para guerrear contra os inimigos, somando um grupo de 50 mil homens na idade de 30 e 70 anos, pois os mais jovens não iam à guerra.

de colonização europeia, enfim, cada grupo indígena tem sua forma de organização social e política.

A expedição de Pedro Teixeira¹⁴ foi narrada pelo Padre Cristobal de Acuña. Vejamos o que diz o Capitão-Mor sobre a importância do papel de um padre na embarcação “[...] observando e anotando tudo o que era necessário para dar narração exata e completa do descobrimento, a que se deve dar inteiro crédito, melhor que a nenhum outro, dos que foram na dita jornada” (ACUÑA, 1941, p. 131).

A presença religiosa nas embarcações, além do papel de pacificar e amansar os nativos com a evangelização e catequização, também tinha a missão de relatar a expedição, por ser uma pessoa letrada e de notório conhecimento da escrita, contribuindo, assim, com informações claras e precisas acerca do que ia encontrando ao longo do curso do rio.

Essas informações servem para tentar compreender a distribuição espacial e sua localização, também, no que tange às relações com outros povos e a forma como viviam em seu habitat natural sem a interferência do colonizador. Deve-se reconhecer que esses viajantes detalhavam somente o que lhe interessava e assim os dados etnográficos surgem como consequências do inventário acerca da flora e da geografia física, e não como um propósito claro da expedição.

O registro de informações sobre os povos autóctones poderíamos dizer que era uma necessidade secundária porque o que interessava ao expedicionário eram números quantitativos dos tipos de espécies vegetais. Mas, o interessante é que as descrições etnográficas aparecem nesses relatos para percebermos o quanto de diversidade sociocultural existia entre esses povos.

Acuña ressalta a natureza, mãe comum de todos, que deu a estes “bárbaros” meio fácil para a sua conservação. Ou seja, a natureza proporcionou aos “indolentes” o sustento sem necessitarem de trabalho, portanto, Deus não poderia abandonar seus filhos até mesmo aqueles tidos como “selvagens”.

Os colonizadores possuíam uma visão de que os nativos aqui encontrados não faziam nada e ainda tinham a natureza como protetora e doadora de suas necessidades básicas. Nesse sentido, os missionários e colonizadores formavam uma ideia de que os índios eram totalmente dependentes e improdutivos. Ou seja, julgavam os índios a partir de uma visão mercantilista predominante na Europa da época e pensando na possibilidade de implantar o

¹⁴A expedição de Pedro Teixeira saiu do Pará em 28 de outubro de 1637 com 47 canoas, 70 soldados portugueses e 1200 índios, mulheres e moços de serviço, totalizando aproximadamente 2000 pessoas. Chega em Quito em 24 de junho de 1638. Em 16 de fevereiro de 1639 deixou Quito com retorno ao Pará, chegando em 12 de dezembro de 1639.

trabalho explorado no contexto dos nativos. Para o poder colonizador esses povos eram pessoas sem cultura e sem uma estrutura social quando, na verdade, os índios possuíam uma ordem de viver e trabalhar a natureza sem os padrões culturais dos colonizadores.

As expedições além de inventariar a riqueza existente no Novo Mundo, objetivavam também impor seu modo de vida aos povos que encontrassem nessa região, buscando conquista-los para estabelecer o domínio. Santos (2014, p. 82) afirma que “sobre a conquista do mundo amazônico pela cultura europeia, cabe assinalar, além da invenção levada a cabo pelos cronistas e naturalistas, as intervenções, esforço de ordenamento, de territorialização, que este espaço sofreu no contexto da colonização”. A construção dos fortes como o do Presépio, em Belém; São José da Barra do Rio Negro; Forte São Joaquim, no Vale do Rio Branco; São José, em Amapá, formando os limites do Estado Colonial Português no reordenamento da Amazônia. Fortes (2000, p. 160) afirma que, “neste sentido, focalizar a rede de fortes de defesa na Amazônia brasileira, do final da metade do século XVII ao final da primeira metade do século XVIII, é, antes de tudo, reconhecer o processo de militarização que operou na dinâmica de apropriação e controle da ‘natureza’ amazônica pela Coroa portuguesa”.

A ideia de fortificação da Amazônia vem acompanhada dos processos de controle e militarização do espaço amazônico nas disputas territoriais impostas pelos europeus, subjungando os povos do vale amazônico aos interesses do Estado Colonial português.

O processo missionário implantado pelo Padre Samuel Fritz¹⁵ se deu na grande nação dos Omáguas, nos Jurimáguas, Aisuares, Ibanomas e outras nações desde o Napo ao rio Negro. As principais aldeias fundadas foram São Joaquim dos Omáguas, Nossa Senhora de Guadalupe, São Paulo Apóstolo e São Cristóvão, dentre as 38. As aldeias enquanto aglomerados de pessoas facilitaram o processo de catequização que as missões religiosas estavam apregoando junto aos “povos sem alma”. Também foi uma estratégia política de doutrinar essa população para que pudessem estar a serviço da coroa espanhola com o seu trabalho.

Em 1689, Pe. Samuel Fritz saiu de São Joaquim dos Omáguas para a aldeia Nossa Senhora das Neves dos Jurimáguas e de lá seguiu para a Província do Grão-Pará e retornou a Laguna (Missão dos Mainas) em 1691, sem perder o referencial que foi o de catequizar os índios. Pinto (2006, p. 183), afirma que “a presença das missões religiosas na Amazônia

¹⁵ Samuel Fritz, jesuíta alemão, nasceu em 9 de abril de 1654, e aos 19 anos (1673), ingressou na Companhia de Jesus onde estudou Humanidades e Filosofia. Em 1685, chegou à sede das missões espanholas no Peru sendo nomeado em 1704, Superior de todas as missões. Morreu em 20 de março de 1725 aos 71 anos de idade, dedicando sua vida missionária totalmente às populações indígenas e em suas missões conseguiu traçar o mapa da Amazônia, publicado em 1691 e reimpresso em 1707.

constitui um momento de ampla significação para o processo de formação do pensamento político e social sobre a região”.

Não resta dúvida, que percebemos nas falas dos indígenas contemporaneamente o papel que a Igreja Católica, sobretudo, porque tem realizado o trabalho de mobilização e formação política na atualidade na perspectiva da mudança social, não apenas na ideia da catequização como nos mostra a história regional.

O século XVIII é marcado pela expedição científica de Charles-Marie de La Condamine (1735-45), viagem que reforça a concepção de que o índio é um ser insensível ou até mesmo sem formação nenhuma, pois, “a insensibilidade constitui a base desse caráter”. Um aspecto relacionado com a paciência e satisfação dos índios pelo de fato eles viverem num mundo onde as necessidades básicas são aquelas dadas pela própria natureza (LA CONDAMINE, 1992, p. 55).

Ao mesmo tempo, La Condamine (Ibid., p. 46) reconhece que o “selvagem” tem domínio do seu habitat natural... “*O bastante para um índio nu e excelente nadador, como o são todos*”. Em seus escritos os viajantes transmitiram os conceitos do exótico sobre o Amazonas, a miscigenação dos povos indígenas e a ideia de raça. A teoria de raça que classificou a espécie humana em quatro grupos, formulada pelo naturalista sueco Linneu, em 1758, e mais tarde pelo alemão Blumenbach (1806) a partir da cor da pele, influenciou as missões expedicionárias ao Novo Mundo, produzindo assim uma atitude de superioridade em relação aos povos ameríndios. Influenciou também os antropólogos evolucionistas em suas explicações sobre a origem e evolução da espécie humana.

No final do século XVIII o naturalista Alexandre Rodrigues Ferreira, chegou ao rio Branco entre os anos de 1783 a 1792, com o intuito de descrever a vida na Amazônia no que diz respeito à botânica, zoologia e antropologia, num momento em que a região vinha sendo explorada e desvendada para o mundo. Essa expedição científica do governo luso-brasileiro é uma das tentativas na demarcação territorial da Amazônia frente as disputas dos países ibéricos.

A viagem das ideias de Pinto (2008, p. 20-21) traz a seguinte menção sobre Alexandre Rodrigues Ferreira:

Vamos encontrar também nas anotações sobre os povos indígenas do brasileiro Alexandre Rodrigues Ferreira – Viagem filosófica – exemplos e argumentos igualmente inspirados nas ideias de Buffon, ou seja, na caracterização negativas das terras e gentes da Amazônia, propondo o estudo dos povos indígenas como um ramo da história natural. De modo breve, passamos a assinalar os elementos centrais do que poderíamos considerar a

antropologia de Alexandre Rodrigues Ferreira e apontar, sob diversos prismas, quanto sua interpretação do homem amazônico, é um dos traços fundamentais do pensamento científico tal como se desenvolveu em relação aos povos e ao meio natural dessa parte da América. Sua obra é também exemplar no sentido de evidenciar as limitações que marcavam o trabalho da ciência em uma região como a Amazônia no século XVIII. Sua obra também evidencia o envolvimento do cientista com um padrão de política colonial limitado e decadente como era o de Portugal no momento e quem o naturalista baiano empreende seu ambicioso trabalho de inventário científico do vale do Amazonas.

Spix e Martius (1817-20) usaram vários termos para denominar os nativos localizados no rio das Amazonas, como aborígene, arredio, gente de cor, raça indígena, enfim, uma concepção de que os índios - termos adotados no processo de colonização - perderam seus traços culturais que os distinguiam das demais populações (colonos, negros, migrantes), dizendo que o convívio com o homem branco fazia-os adquirir um certo grau de “civilização”.

Esses naturalistas utilizam o conceito civilização de referência, marco europeu de humanidade. Então, quem não se enquadra nesses padrões de civilidade eram consideradas pessoas não civilizadas. Note-se que ainda no século XIX produzia-se uma concepção eurocêntrica por parte dos colonizadores, conforme podemos perceber:

Todas essas tribos [tupinambás, nheengañbas, mamaiamases e famílias de toquiguarás] misturaram-se e perderam os seus traços distintivos, consistindo, sobretudo nos seus diversos dialetos. Eles falam todos o português, e, como os índios das costas do Maranhão e da Bahia, adquiriram certo grau de civilização. Digno de nota é que os índios das costas, que ficaram entre os europeus, primitivamente se dedicavam à navegação e à pesca, nas suas pequenas igaras e ubás, ao passo que as tribos caçadoras do interior do continente permaneceram no seu estado selvagem, e sempre vão recuando para mais longe (SPIX; MARTIUS, 1981, p. 70, vol. 3).

Na acepção desses expedicionários “o índio é tão destro na pescaria, quanto na caçada. [...]. Não se deve estranhar que, apesar de toda a sua *incultura*, possuam grande habilidade e até conhecimentos, para nós totalmente desconhecidos, na arte da pesca” (SPIX; MARTIUS, 1981, p. 95, vol. 3). As expedições científicas e missionárias, apesar do olhar etnocêntrico acerca desses povos, deixaram uma riqueza cultural cujo legado de seus relatos contribui para

que pudéssemos hoje discutir e tentar compreender as vicissitudes dessa etnografia sobre a Amazônia.

Quando falamos do olhar etnocêntrico nos referimos ao evolucionismo social de Spencer e Tylor que influenciou o pensamento ocidental na relação com o Outro a partir do padrão cultural europeu, classificando os povos em graus de evolução: selvageria, barbárie e civilização. Ou seja, julgando ou comparando o outro a partir do seu ponto de vista e padrões culturais. Para contrapor a esse etnocentrismo é que surge na primeira década do século XX a ideia de relativismo cultural. Lévi-Strauss (1996, p. 19) afirma que “é na própria medida em que pretendemos estabelecer uma discriminação entre as culturas e os costumes que nos identificamos mais completamente com aqueles que tentamos negar”.

Segundo Rocha (1990, p. 7), “etnocentrismo é uma visão de mundo onde o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo e todos os outros são pensados e sentidos através dos nossos valores, nossos modelos, nossas definições de existência.”. Foi com esse olhar etnocêntrico que as viagens e expedições científicas marcaram a relação com a Amazônia indígena.

Assim, pode-se dizer que precisamos fazer o inventário para conhecer uma determinada cultura ou grupo indígena, conforme Lévi-Strauss (Ibid., p. 13), “para compreender como, e em que medida, as culturais humanas diferem entre si, se estas diferenças se anulam ou contradizem, ou se concorrem para formar um conjunto harmonioso, devemos, em primeiro lugar, traçar o seu inventário”.

Esse inventário sobre a Amazônia ficou no plano da fauna e flora, aspectos geográficos, esquecendo a diversidade dos povos indígenas na sua dimensão cultural com modos de vida e costumes, apenas citado como selvagens, bárbaros, indolentes, preguiçosos, entre outros adjetivos que foram sendo materializados no senso comum. E assim, surgindo o preconceito e a discriminação em relação ao Outro.

Muitos povos indígenas desapareceram nesse encontro de culturas – o colonizador e os nativos. Alguns conseguiram adentrar as matas e se refugiar, outros tentaram resistir aos conflitos, mas foram vencidos pelos colonizadores. As perdas humanas e culturais são imensuráveis dentre deste processo genocida.

De acordo com Porro (1998, p. 195), “a maioria dos povos indígenas que viviam ao longo do rio Amazonas à chegada dos europeus estão extintos ou destruídos há mais de duzentos anos. O seu conhecimento depende essencialmente do que foi escrito pelos primeiros exploradores, viajantes e missionários”.

A historiografia sobre a Amazônia ainda tem muito que pesquisar, em virtude das lacunas que ainda existem. Para Carneiro da Cunha (1998, p. 11),

Sabe-se pouco da história indígena: nem a origem, nem as cifras de população são seguras, muito menos o que realmente aconteceu. Mas progrediu-se, no entanto: hoje está mais clara, pelo menos a extensão do que não se sabe. Os estudos de casos contidos neste volume são fragmentos de conhecimento que permitem imaginar mas não preencher as lacunas de um quadro que gostaríamos fosse global. Permitem também, e isto é importante, não incorrer em certas armadilhas.

É preciso, pois, compreendermos neste processo de que forma o pensamento social da Amazônia é construído nessas viagens e expedições científicas. Pinto (2008, p. 13) sugere com base no seu livro *Viagem das ideias* os seguintes pressupostos em relação à formação do pensamento social da Amazônia, a saber:

Com o presente título queremos sugerir que as ideias, ao percorrerem espaços próximos e distantes, conectando homens e épocas, possuem, em determinadas situações especiais e em certos momentos singulares, a capacidade de se imporem como o sistema de pensamento predominante, a partir do qual se passa a sentir, a agir e a perceber o mundo das coisas e dos homens. Há também as situações em que as ideias perdem seu impulso original em momentos desfavoráveis a sua propagação, se extraviam e se eclipsam. Nessa perspectiva queremos sugerir que o processo de formação do pensamento que construiu a Amazônia, como um espaço natural e cultural, vem ao longo desses cinco séculos produzindo e continuamente reinventando, a partir de um conjunto relativamente limitado de ideias, as percepções que se tornaram as mais persistentes, dentro certamente do quadro mais amplo e diversificado da geografia do Novo Mundo.

Ideias que foram sendo construídas em torno da Amazônia como El Dorado, Pulmão do Mundo, última fronteira para a expansão do capital internacional, vazio demográfico, terras de oportunidades, entre outras que fazem parte do imaginário social e, que muitas vezes são reproduzidas pelos governantes no processo de implementação de políticas públicas como, por exemplo, vamos povoar a Amazônia, com o incentivo da migração inter-regional. Becker (2009, p. 33), “nesse contexto, alterou-se o significado da Amazônia, com uma valorização ecológica de dupla face: a da sobrevivência humana e a do capital natural, sobretudo a megadiversidade e a água”.

Pode-se lembrar, neste processo, o exemplo de Roraima que, no ano de 1990, é incentivada pelo Governo Estadual a receber pessoas vindas do nordeste para a região,

especialmente do Maranhão. Também a procura de minérios na região da Serra do Tepequém, no município de Amajari, produziu um outro boom da migração em busca da exploração de ouro.

Quando mencionamos a questão da exploração de minérios, porque é uma realidade na Amazônia, em especial, nas terras indígenas, sendo alvo constante de garimpagem ilegal, causando conflitos e tensões por conta de ouro e diamante. Isso é presenciado na mídia e nos jornais de grande circulação, casos como os índios Cinta Larga em Rondônia e os Yanomami em Roraima com garimpo ilegal, além de ser pauta no Congresso Nacional a discussão para regulamentar essa questão.

O Conselho Indígena de Roraima (2012) reivindica,

Que as autoridades federais competentes continuem com ações para coibir o garimpo ilegal nas terras indígenas, realizando séria investigação dos financiadores do garimpo. Ainda que continuem com operações de retirada de garimpeiros na Terra Indígena Yanomami. Apesar da realização da operação federal em abril de 2011 para a retirada de garimpeiros, os invasores permanecem no interior da terra indígena, como na cachoeira do Puraque, com garimpos ativos. Lideranças Yanomami avistaram o funcionamento de pistas clandestinas que dão suporte aos garimpos, como a pista Faiiau, e em diversas outras localizações.

Para Sousa e Lyra Júnior (2015, p. 33) afirmam que “o crescimento econômico, a ocupação e a integração da região amazônica, tem sido marcados pela exploração dos recursos naturais. A região é promissora em termos de biodiversidade e recursos minerais, os quais tem sido constantemente explorados. Um bom exemplo são os garimpos de ouro e diamante comuns à Amazônia.”

E Roraima não foge à regra dessa cobiça pela exploração da mineração nas terras indígenas, trazendo resistência por parte desses povos, haja visto que o governo brasileiro não tem discutido os benefícios e impactos que a exploração traz aos índios. Cabe destacar que houve um seminário em 2015 na comunidade indígena Tabalascada, no município de Cantá com a presença de instituições governamentais e agências indigenistas para discussão do projeto de lei que tramita no Congresso Nacional sobre mineração em terras indígenas.

Ainda sobre esse tema, Sousa e Lyra Júnior (Ibid., p. 35) destacam que “as principais ocorrências minerais de ouro e diamante no estado na área do zoneamento ecológico-econômico da região central, localizam-se nos municípios de Amajari [destaque para a Serra do Tepequém], Uiramutã [dentro da TI Raposa Serra do Sol] e Normandia [também parte da TIRSS]”. Por isso, as terras indígenas ficam em evidência e se torna até emblemático por

conta da riqueza mineral que há no subsolo dos territórios tradicionais. Esses povos tem o usufruto das terras da habitação permanente e exploração para as suas necessidades como pesca, caça e atividades produtivas e produção de artesanatos, mas não podem explorar os recursos minerais existentes no subsolo.

De acordo com Sousa e Lyra Júnior (2015, p. 47) afirmam que,

Com base nos registros históricos, desde a década de 1920, o estado de Roraima tem sido alvo de exploração mineral de ouro e diamantes através da garimpagem ilegal. As marcas deixadas pela garimpagem em Roraima são degradação ambiental; conflitos com os povos indígenas; condições precárias de saúde e trabalho; assoreamento e erosão; contaminação mercurial, entre outros.

A temática da mineração já foi incorporada no currículo da formação superior indígena, quando o tema contextual *CS5-Os novos projetos econômicos em Terras Indígenas* do Curso de Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Roraima trabalha com os professores indígenas essas questões atuais, buscando pensar caminhos e refletir criticamente as implicações sociais e políticas para as comunidades indígenas sobre a exploração de mineração.

São temas contemporâneos sobre o pensamento social na Amazônia, a questão da mineração em terras indígenas que precisam ser estudados e aprofundados. Para Pinto (2008, p. 13-14),

Um outro aspecto certamente digno da atenção de toda investigação em torno do desenvolvimento da história das ideias sobre a Amazônia é que esse processo tem envolvido uma gama bastante diferenciada de campos da ciência e do pensamento, mas tem se concentrado de forma especial nas áreas como a história natural, geografia, da antropologia. O aspecto, entretanto, de maior interesse é aquele revelado por esse tipo de prospecção em torno de quais ideias matrizes que foram historicamente se configurando para constituir esse núcleo a partir do qual vem sendo geradas as noções diferenciais entre a civilização e a barbárie, ou seja, mapear no trajeto do pensamento moderno as origens das noções que separaram o mundo através de noções preconceituosas.

Essa ideia de civilização e barbárie é muito forte nos tempos atuais, sobretudo no que diz respeito à questão indígena que ainda é vista como selvagem/bárbara em relação à chamada civilização que tem a escrita como domínio cultural. E assim, disseminam-se as noções preconceituosas sobre o outro que é tido como uma cultura inferior, de menor valor.

É nesse contexto de noções preconceituosas que a nova escola indígena ou educação escolar indígena assume função importante no sentido de superar o preconceito e, ao mesmo tempo, buscar o diálogo com a alteridade em relação a sociedade dita “civilizada” mostrando a sua identidade cultural de pertencimento étnico - ser indígena na luta contra a ideia de barbárie que ainda predomina na atualidade.

Como assinalamos anteriormente, o Vale do Rio Branco tem suas primeiras notícias nos relatos dos viajantes a partir do século XVI quando marcaram o processo de colonização da Coroa Portuguesa na costa brasileira. As frentes de disputas que marcam a expansão europeia entre espanhóis e portugueses pelo Tratado de Tordesilhas e depois pelo Tratado de Madri, definiram os limites territoriais para cada Península Ibérica.

Também fazem parte de disputas desse espaço franceses, holandeses e ingleses que trouxeram sérias consequências para essa região no contato com os povos indígenas, criando redes comerciais e de articulações políticas no maciço guianense ocidental (DREYFUS, 2003). Em 1755 é instalado o Forte de São Joaquim, nas confluências dos rios Uraricoera e Tacutú como uma forma de controle do espaço territorial e sua defesa de possível ocupação holandesa ou espanhola. Sampaio (1985, p. 222), “o lugar mais próprio, que sempre se conheceu, para a construção de uma fortaleza era o da união dos dois rios Uraricoera e Tacutú, por que d’aqui se dominava, quanto era possível a entrada dos mesmos”.

Nesse processo de colonização, a mão de obra do trabalho indígena constituiu-se no potencial aos exploradores com vistas ao acúmulo de riqueza para a Coroa Portuguesa na Amazônia. De acordo com Farage (1991, p. 26),

Até meados do século XVII, porém, a economia amazônica é fortemente caracterizada pela atividade extrativista, com utilização exclusiva de mão-de-obra indígena. Dos índios dependiam não só a extração das “drogas do sertão”, como também todos os outros serviços voltados para a vida cotidiana dos colonos: eram os remeiros, os guias, os pescadores, os caçadores, carregadores, as amas-de-leite, as farinheiras...

Deve-se reconhecer que o trabalho indígena sustentava a exploração econômica da colonização. A mão de obra indígena no período pré-pombalino esteve dividida em duas categorias distintas: escravizados e livres. Não resta dúvida quanto ao fato de que as fontes históricas mostram a resistência indígena frente a dominação, bem como frente ao processo de conquista religiosa de conversão dos índios ao Cristianismo, justificada no Diretório Pombalino no século XVIII na Amazônia.

A mão de obra indígena marca o processo de colonização, exploração e dominação na Amazônia, isso é registrado e documentado nas fontes quinhentista e seiscentista dos naturalistas, nos viajantes, ou seja, a presença indígena representa o dualismo: bom e selvagem justificado por Rousseau (1754) no *Discurso sobre a origem e fundamentos da desigualdade entre os homens*.

Essa ideia de Rousseau abre uma discussão interessante sobre o dualismo: bom e selvagem. Ou seja, os povos indígenas são bons na medida em que servem aos interesses dominantes, seja na condição de guia, mateiro, remador, prático de embarcação, carregador, entre outras tarefas que são intrínsecas na relação exploradores e explorados. Nessa relação de desigualdades entre os homens, são bons homens porque lhes são úteis aos projetos de colonização, mesmo que o reconhecimento de civilidade inexista.

Quando se refere a ideia de selvagem é de homens sem cultura do ponto de vista do letramento porque são povos ágrafos, sem o domínio da escrita, sem credo religioso, seres sem alma, vivem na floresta, alimentando-se apenas do que a natureza pode lhes oferecer. São seres indolentes ao se negarem dos afazeres determinados pelos colonizadores e exploradores. O selvagem aqui, também, tem a dimensão de povos inferiores ao padrão cultural europeu.

Rousseau (2016) ao referir-se sobre a origem das desigualdades entre os homens, se trata de duas espécies, a natural ou física e a outra moral ou política. A primeira faz parte da própria natureza humana, são consequências do processo vital, enquanto que a segunda gozam dos diferentes privilégios da vida, alguns são ricos em detrimentos de outros. Ou seja, se justifica como algo que faz parte da sociedade, não há como fugir desse processo da vida social.

O trabalho indígena assenta-se no processo de distribuição social do trabalho¹⁶ que envolve homens, mulheres, jovens e crianças, desde o preparo da terra, o cultivo e a colheita.

¹⁶Deve-se reconhecer, também, que o trabalho assalariado constitui-se atualmente na estrutura organizativa dos povos indígenas, criando uma nova classe social dentro das comunidades, o do funcionário público e prestadores de serviços. Isto acaba formando uma nova estratificação social com um poder aquisitivo que supera o modelo de economia de subsistência que historicamente faz parte das populações tradicionais, em especial, na Amazônia.

Some-se a isto as atividades de caça, pesca e coleta de frutos silvestres. É parte integrante dessa organização social a domesticação e criação de animais como gado, porco, galinha, situação que reforça a economia indígena.

Esse trabalho obedece a divisão social de gênero, ou seja, atividades para homens e mulheres. Para Santilli (2001, p. 93),

A concepção Makuxi de propriedade é estritamente limitada ao produto resultante das atividades praticadas pelos índios. Os Makuxi entendem como objeto de apropriação individual ou familiar apenas as próprias casas ou aldeias construídas por eles próprios, as áreas dos roçados cultivados seja individualmente, seja familiarmente e, sobretudo, os objetos de uso pessoal. Os apetrechos agrícolas, de caça e pesca, pertencem aos homens que os utilizam, assim como os utensílios de cozinha, os objetos próprios para a fiação do algodão e as ferramentas utilizadas na limpeza das roças pertencem às mulheres que os manejam em suas atividades produtivas rotineiras.

O trabalho na agricultura assume um todo integrado com a vida social, cultural, política e econômica da comunidade, embora tenha surgido no final das últimas décadas do século XX e com mais intensidade no início do XXI o trabalho assalariado. Observa-se que, “embora as atividades hortícolas e pesqueiras sejam importante na economia Nuer, as atividades pastoris têm precedência porque o gado não somente possui utilidade para a nutrição, mas também possui um valor social genérico sob outros aspectos (EVANS-PRITCHARD, 2008, p. 27).

A cultura de criação do gado assume papel social preponderante da vida dos Nuer, tanto como atividade política como econômica. Hoje, a atividade agropecuária é uma realidade na vida social dos indígenas do estado de Roraima, resultado de projetos de ação social da Funai e da Igreja Católica com o “projeto de uma vaca para um índio.”

Nesse aspecto Santilli (2001, p. 92) assinala que “atualmente, as comunidades Makuxi, estabelecidas em cada aldeia, possuem coletivamente pequeno rebanho de gado bovino, obtido através de projetos iniciados pela Diocese de Roraima, pela FUNAI e pelo Governo do Estado de Roraima”. Isto se faz presente atualmente nas etnorregiões políticas, tendo os rebanhos familiares para consumo próprio ou comercialização interna, e também o comunitário que é utilizado nas maiorias das vezes para a alimentação nas assembleias.

É claro que a presença da cultura gado no vale do rio Branco remonta ao período da edificação do forte São Joaquim em meados do século XVIII, afirma Santos (2013, p. 62-63) que,

Com a fundação do forte São Joaquim e a implantação das fazendas reais, os campos do rio Branco estavam incorporados ao projeto amazônico de ocupação e domínio, projeto esse de Pombal. A cultura do gado e a fortaleza fixaram um pequeno grupo de origem europeia que se impôs ao indígena e deu origem a um setor social e político de relevância no futuro.

Essa atividade modifica a sua organização social porque além de criação para o consumo próprio também os indígenas fazem o abate para comercializar entre as comunidades ou às vezes vendem aos atravessadores das vilas próximas as suas comunidades. Noutros momentos, é feita doação para as assembleias indígenas. As organizações indígenas possuem retiros/fazendas específicas para criação de gado com a finalidade de coletividade.

Atualmente o trabalho indígena é reconfigurado com novas inserções no mundo do trabalho, atuando por meio do serviço público que chega às comunidades como educação, saúde, energia e nas próprias organizações indígenas, mas sem perder de vista o espírito de coletividade e as demandas históricas pela posse da terra. E nesse processo, a educação escolar assume papel importante de mobilização e luta pela autonomia na medida em que os indígenas veem na formação e qualificação a busca pelo chamado etnodesenvolvimento de suas comunidades e povos.

1.3 O ESTADO DE RORAIMA E A QUESTÃO INDÍGENA

A questão indígena em Roraima faz parte do processo histórico que começa com os relatos dos viajantes sobre a exploração no vale do rio Branco a partir de meados do século XVIII, quando se tem as primeiras notícias dos povos indígenas. Segundo Cavalcante (2012, p. 29) afirma que,

Durante a segunda metade do século XVIII, o Rio Branco foi visitado por vários funcionários coloniais que documentaram a região e seus habitantes. Em 1777, um desses funcionários, o ouvidor Francisco Xavier Ribeiro Sampaio, esteve na região e posteriormente elaborou um documento sistematizando suas observações; nesse documento ele dedica algumas páginas à descrição dos ‘usos e costumes’ dos índios, buscando identificar as diferenças e semelhanças entre os mesmos.

A viagem do Ouvidor Sampaio (1774-1775) é um dos primeiros diários que traz informações sobre a ocupação do vale do rio Branco. Para João Mendonça de Souza (1985, p. 9) afirma que,

O interesse pelo Diário da Viagem do Ouvidor Sampaio, editado no ano de 1825, em Lisboa, na Tipografia da Academia Real das Ciências, com licença de S. Majestade, é a do conhecimento do Amazonas nos primórdios da colonização, testemunhada por um historiador então presente, àquela época, à análise intensiva de organização social, da vida econômica, dos problemas e realidade da defesa lusa ao longo das terras do então celebrado Rio Mar.

A descrição do relatório português de Manuel da Gama Lobo de Almada (1787)¹⁷ é outra referência histórica relativa ao rio Branco e suas fontes, destacando os rios principais e seus afluentes, além das nações que disputavam a ocupação territorial e fronteiriças como os espanhóis, da região do Orinoco, os holandeses no Suriname e os franceses na Cayana. E neste contexto de colonização estavam os diversos povos indígenas que já habitavam esse vale, servindo muitas vezes de escravos.

Koch-Grunberg (2006) destaca que o século XIX é marcado pelas viagens de Johann Natterer (1832) e os exploradores Robert e Richard Schomburgk (1835 e 1844) que tem contato quase contínuo com os Macuxi. Para este autor menciona ainda Carl Ferdinand Appun e Charles Barrington Brown nos anos de 1860 e final da década de 1870 os estudos de Everard F. Im Turn. Autores que trazem descrições sobre os indígenas do Vale do Rio Branco, e também da Guiana. Para Rice (1975, p. 26)),

Os índios dessa parte da região, que se estende do norte até o Roraima, são os macuxis, os uapixanas e os jaricunas. Alguns podem-se ser considerados como ‘civilizados’; com efeito, vestem-se, repartem-se em pequenas comunidades rurais e entregam-se a ocupações pastoris; outros não trazem senão uma faixa de algodão ao redor do tronco, com um trampo passando entre as partes.

Este trecho da expedição científica de Rice mostra-nos alguns conceitos como a ideia de civilização que vem impregnada na relação com o outro, nesse caso, os indígenas que marca as relações de dominação cultural, além da concepção de comunidades rurais. Essas informações são relevantes para pensarmos a questão indígena atual em Roraima a partir das dos processos colonizatórios nas diversas histórias de contato e expedições científicas e

¹⁷ Extraído da Revista do IHGB, vol. 24, p. 617.

empreendimentos dos administradores coloniais, percebendo os impactos e consequências dessas viagens na vida desses povos.

Uma região que é descrita nos relatos de ocupação do vale do Rio Branco com suas disputas territoriais, depois vem a criação da Vila de Boa Vista como Província do Amazonas. O século XX é marcado as políticas governamentais do Estado brasileiro para a Amazônia, dentre elas destacam-se a criação do Território Federal do Rio Branco/Roraima em meados dos anos de 1940, sobretudo com as ideias de defesa territorial e ocupação, tendo esta Vila a tornar-se a Capital desse território, hoje estado de Roraima.

Destacamos que nos dados do Censo Demográfico do IBGE nas últimas três décadas é possível vermos o crescimento populacional desse estado na medida em que em 1991 eram apenas 217.583; 2000 passando para 324.397 e em 2010 já são 450.479 habitantes. Esta percentagem é circunscrita apenas à condição de ente federativo do Estado brasileiro sem levar em conta as informações populacionais de ex-território e Província do Amazonas.

No Estado de Roraima existem 32 terras indígenas em diferentes estágios de regularização fundiária, com uma extensão total de 3.250.256 hectares. Os maiores conflitos estão relacionados ao processo de desintrusão da Terra Indígena Raposa Serra do Sol (TI/RSS), com uma extensão de 1.678.800 hectares e uma população em torno de 19.000 indígenas, onde existem várias fazendas (rizicultores) e algumas vilas (Água Fria, Socó e Mutum) e a própria sede do município Uiramutã habitadas por não-índios.

O caso da demarcação da TI/RSS tornou-se num grande conflito de visibilidade nacional indo a julgamento no Supremo Tribunal Federal (STF), em 2007, por ação dos rizicultores e do Governo de Roraima. O julgamento no STF foi realizado em três sessões cujo processo resultou em condicionantes em relação à demarcação de terras indígenas no Brasil. Durante esses julgamentos os indígenas de Roraima se mobilizaram em concentração no Centro Cívico de Boa Vista para acompanhar o referido julgamento, ao mesmo tempo em que mostravam para a população do estado o que são produzidos nas terras, as formas tradicionais da economia indígena denunciando o descaso dos governos para com esses povos. De acordo com Dallari (2009, p. 17),

As questões relativas aos direitos dos índios e das comunidades indígenas vem aparecendo com muita evidência na grande imprensa brasileira, nos últimos tempos. Embora a imprensa conceda muito mais espaço a articulistas ligados ao agronegócio e a setores militares retrógrados e preconceituosos, incapazes de uma visão realista e humanista da presença indígena na história e na sociedade contemporânea do Brasil, tem sido também divulgadas

algumas informações importantes relevadoras da truculência e do desprezo pela ética e pelo direito que caracterizamos invasores de terras indígenas.

Nessas manifestações estavam presentes os alunos do Curso de Licenciatura Intercultural do Insikiran como parte das atividades didático-pedagógicas. A ida dos cursistas eram definidas em assembleias do Centro Acadêmico da Licenciatura Intercultural (CALI) em diálogo com a coordenação do Curso e direção do Insikiran. Confeccionaram faixas de apoio ao ato público em defesa dos direitos dos povos indígenas. Para os professores indígenas esse ato também é formação e fortalecimento da identidade cultural dessa população na medida em que eles expressavam seus cantos e rituais como parichara¹⁸ durante todo o dia, acompanhando de carixi¹⁹, damurida²⁰ e beiju²¹.

Essa situação trouxe sérios conflitos envolvendo índios e não índios no Estado de Roraima, a exemplo do que fizeram com a chamada Missão Surumu onde funcionava atividades de saúde e educação realizada pela Diocese de Roraima. Anos depois essa infraestrutura foi transferida para o Conselho Indígena de Roraima (CIR) onde funciona hoje o Centro Indígena de Formação e Cultura Raposa Serra do Sol (CIFCRSS), com a escola de ensino médio integrado com os cursos de Técnico em Agropecuária e Manejo Ambiental. Isto foi resultado da parceria que se iniciou em 1996 na formação de jovens indígenas visando a auto-sustentação das comunidades e o fortalecimento do processo de recuperação das terras.

A proposta pedagógica do CIFCRSS está baseada em três eixos de referência a terra, a identidade cultural e a autonomia. De acordo com o regimento do referido Centro no artigo 6º,

Terra como um direito originário, que representa a própria vida indígena, sendo necessárias para a sobrevivência física, cultura, ambiental e econômica dos povos indígenas, relacionando-as ao exercício de demais direitos fundamentais; identidade cultural, como riqueza e referente da vida social, no presente e no futuro, numa perspectiva dinâmica; autonomia, como direito de determinar livremente sua condição política e buscar livremente seu desenvolvimento econômico, social e cultural (Regimento do CIFCRSS, 2006, p. 5).

¹⁸ Ritual indígena para celebração da vida. Manifesta-se também para a recepção dos visitantes na maloca e nos eventos festivos.

¹⁹ Bebida tradicional, fermentada naturalmente, sendo feita de mandioca. Há outros tipos como pajuarú feito de beiju queimado/assado; taniqui de arroz ou batata rocha e aluá de milho, batata ou cará.

²⁰ Comida tradicional indígena feita de carne de caça, peixe moqueado ou carne de boi, com vários tipos de pimenta como malagueta, olho de peixe, de cheiro, murupi, entre outras.

²¹ Feito de farinha de mandioca, é servido com a damurida ou consumido noutros hábitos alimentares.

Aqui aparece a concepção inicial de autonomia que vem atrelada à ideia de liberdade no sentido de que o povo indígena busca livremente o seu desenvolvimento e condição política no processo de construção de sua cidadania, aspecto que abordaremos mais à frente.

Em 2005 quando foi homologada a referida TI pelo presidente da República Luis Inácio Lula da Silva, houve manifestações no Centro Cívico de Boa Vista. O movimento antiindígena realizou ato político com carro de som, os carros, bicicletas e motocicletas que portavam uma fita preta com o sentido de “luto” por esse ato democrático-político feito tardiamente pelo Governo Federal na garantia dos direitos indígenas.

Em 2008 o CIR empreendeu em âmbito internacional uma Campanha denominada *Anna Pata, Anna Yan* que na língua Macuxi significa *Nossa Terra, Nossa Mãe* para defender o direito às terras tradicionalmente ocupadas pelos Macuxi, Taurepang, Wapichana e Ingaricó. Nessa missão internacional promovida pelo movimento indígena de Roraima participou a liderança tradicional Jaci José de Sousa e a acadêmica do curso de Licenciatura Intercultural e Presidente da OPIRR, Pierlangela Nascimento da Cunha²² que percorreram sete países da Europa para mostrar o que estava acontecendo com os índios de Roraima, no Brasil.

No material digitalizado em CD para divulgação o CIR expõe o seguinte texto:

Os povos indígenas de Raposa Serra do Sol aguardam ansiosos a decisão do Supremo Tribunal Federal pela constitucionalidade da demarcação da terra. Para facilitar a compreensão sobre este caso emblemático dos direitos indígenas no Brasil, o Conselho Indígena de Roraima preparou este dossiê (educação, saúde, produção etc.) em forma de slide e vídeo com a verdade sobre a Raposa Serra do Sol.

Destaque-se que parte das terras indígenas já demarcada está ainda invadida por posseiros que se utilizam da violência para manter a sua dominação. O caso de Raposa Serra do Sol que foi a julgamento no Supremo Tribunal Federal (STF) em 2008/2009, com três sessões ordinárias para julgar a tradicionalidade de ocupação dos índios, constitui-se num exemplo de resistência frente a invasão dos posseiros. Veja a seguir o voto do ministro Carlos Ayres Britto do STF (2008) acerca da ação popular contra a União, ajuizada em 20/05/2005,

²²Um dos filhos de Insikiran, egresso do Curso de Licenciatura Intercultural em 2008. Mestra em Sociedade e Cultura na Amazônia pelo Minter UFRR/UFAM. Atualmente é professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), Campus Amajari. Presidente da Organização de Professores Indígenas de Roraima (OPIRR) nos anos de 2007/2009.

pelos senadores da República Augusto Affonso Botelho Neto e Francisco Mozarildo de Melo Cavalcanti na qual se pede a declaração de nulidade de homologação da TI/RSS, a saber:

Enfim, tudo medido e contado, tudo visto e revisto – sobretudo quanto a cada um dos dezoito dispositivos constitucionais sobre a questão indígena-, voto pela improcedência da ação popular sob julgamento. O que faço para assentar a condição indígena da área denominada Raposa/Serra do Sol, em sua totalidade. Pelo que fica revogada a liminar concedida na Ação Cautelar nº 2009, devendo-se retirar das terras em causa todos os indivíduos não-índios. É como voto (Brasília, 27 de agosto de 2008).

Essa decisão do STF é um novo marco jurídico em defesa dos direitos dos povos indígenas do Brasil, que teve repercussão nacional e internacional pela relevância social contra os interesses da elite política e econômica de Roraima que tentam desqualificar a tradicionalidade de ocupação das terras tradicionalmente historicamente ocupadas pelos índios. Dallari (2009, p. 18) afirma que, “o resultado foi uma vitória consagrada dos índios, que tiveram reconhecidos e garantidos seus direitos constitucionais por ampla maioria dos membros do STF, pois oito Ministros já externaram o seu voto favorável ao reconhecimento dos índios sobre toda a área demarcada e não apenas sobre pedaços ou ‘ilhas’, como pretendiam os grileiros”.

A situação fundiária de Roraima está assim distribuída com o procedimento administrativo tendo por base a legislação que vige no país que é a Portaria nº 14/1996 da Funai e o Decreto nº 1.775/1996-MJ, que trata da regularização territorial, conforme determina o artigo 231 da CF/1988:

Tabela 1. Situação fundiária das Terras Indígenas em Roraima

Procedimento Administrativo de Terra Indígena	Nº de TIs
Demarcada*	1
Demarcada e homologada**	1
Demarcadas, homologadas e registradas	30
TOTAL	32

Fonte: Povos Indígenas no Brasil – 2006/2010, São Paulo: ISA, 2011.

*A TI Anaro está com a homologação suspensa parcialmente por liminar da Justiça em 2010.

**A TI Trombetas/Mapuera foi homologada pelo Decreto s/n de 21/12/2009, mas falta o registro na Secretaria de Patrimônio da União (SPU).

Os conflitos fundiários marcaram a atualidade de Roraima a exemplo do caso TI/RSS que foi a julgamento no STF; é o caso da TI Anaro que se encontra com o processo de

homologação suspenso, haja vista a ação judicial de fazendeiros contra a regularização fundiária dessa área indígena. Outros conflitos se dão no campo da extração de minérios e madeiras na TI Yanomami. A ideia de conflito vem no sentido de confronto na afirmação de Tarrow (2009, p. 43) que “o confronto se cristaliza em movimento social quando ele toca em redes sociais e estruturas conectivas embutidas e produz quadros interpretativos de ação coletiva e identidade de apoio capazes de sustentar o confronto com oponentes poderosos”.

Esse confronto é bem patente em Roraima envolvendo o movimento social indígena e a classe econômica dos rizicultores, cuja resistência indígena não recuou em nenhum momento em virtude das manifestações contrárias ao processo de homologação da TI/RSS. Pelo contrário, os povos indígenas se fortalecem como ação coletiva de apoio de agências indigenistas e organizações não governamentais que atuam em defesa dos direitos desses povos.

Para Santos (2013, p. 155),

A questão fundiária em Roraima aprofundou-se após a Constituição Federal de 1988 e a criação do estado. A nova carta, em seu artigo 231, reconheceu os direitos dos indígenas às suas terras imemorais, mas o novo estado instrumentalizou os grupos de pressão contrários à materialização local do fato, já que agora se poderia usufruir de uma legislação favorável ao seu discurso. Como resultado, a situação fundiária tornou-se complexa e indefinida, com solução indeterminada e sujeita a desdobramentos políticos.

Nesse processo foi observado o chamado contraditório da legislação que garante aos grupos de pressão contrários aos direitos dos povos indígenas ingressaram com ação judicial, contestando a legitimidade de ocupação dos territórios tradicionais com a edição do Decreto nº 1775/96 para essa materialização. Os grupos contrários aqui são principalmente, os rizicultores e os madeireiros, contando com o apoio dos governantes do estado.

O movimento indígena tem reivindicado a revisão de terras indígenas demarcadas em ilhas, sobretudo nas etnoregiões políticas Amajari e Serra da Lua. As assembleias de tuxauas tem reafirmado essa demanda ao Estado brasileiro por meio da Funai. Outro momento dessa reivindicação é no chamado Abril Indígena, evento em referência ao Dia do Índio que se comemora no dia 19 de abril e também na Marcha pelos Direitos dos Povos Indígenas que acontece no mês de agosto, um demarcador histórico da resistência indígena no diálogo com o Estado.

A resistência indígena no confronto com o Estado ultrapassou séculos de história, Ricardo e Santilli (2009, p.31), afirmam que “apesar da convivência e do confronto de mais de quinhentos anos, o conhecimento que a sociedade e o Estado tem sobre os povos indígenas é fragmentário e cumulativo, embora tenha avançado significativamente a partir dos anos de 1980”. A história indígena na contemporaneidade dar-se pelo fortalecimento identitário e resistência cultural na luta pelos seus direitos.

Os indígenas estão distribuídos para fins administrativos em onze etnorregiões políticas e culturais, incluindo os povos que vivem na região de floresta como os Yanomami, Ye'kuana e WaiWai, sendo que em muitas comunidades coexistem famílias de etnias distintas. Vejamos na tabela 2 a população indígena do estado distribuída por etnorregião política e cultural.

Tabela 2. Povos Indígenas por Etnorregiões Políticas em Roraima

REGIÃO	COMUNIDADES	POPULAÇÃO
Serras	98	9.570
Surumu	25	2.721
Baixo Cotingo	34	2.728
Raposa	41	4.120
Amajari	17	2.592
Taiano	16	2.276
São Marcos	33	4.781
Serra da Lua	18	6.581
Wai Wai	8	706
Murupu	5	850
Ye'kuana	3	471
TOTAL	298	37.396

Fontes: CIR-Saúde/FUNASA-MS, 2008 e ISA, 2011.

As terras indígenas de Roraima no mapa estão na cor cinza, do total de 32 TIs, três são em áreas contínuas (Yanomami, Raposa Serra do Sol e São Marcos) e as demais são denominadas de ilhas.



Figura 3. Mapa das Terras Indígenas em Roraima

Fonte: SILVA, 2007. Dinâmica territorial urbana em Roraima – Brasil. (USP, Tese de Doutorado).

Com relação ao reconhecimento dos territórios indígenas, Santilli (2001, p. 50) afirma que,

O reconhecimento de territórios indígenas pelo Estado se dá sob variadas configurações, ao longo do século XX. Desde 1910, com a promulgação da Lei n. 8.072, criando o Serviço de Proteção ao Índio e Localização dos Trabalhadores Nacionais, a legislação brasileira atribuiu a um órgão oficial a incumbência de demarcação das terras indígenas, com o fim explícito de garanti-las pela devida regularização.

Descreveremos de forma sucinta quem são os indígenas que vivem no lavrado roraimense e região de florestas, que se organizaram para garantir os seus direitos territoriais.

Os Macuxi vivem atualmente nas áreas de lavrado e de serras, na região do rio Branco, constituem a maior população indígena do estado de Roraima, possuindo também várias comunidades na República Cooperativista da Guiana. Santilli (2001, p. 25-26),

Os Macuxi constituem uma população estimada atualmente em torno de 19 mil indivíduos, distribuída por cerca de cento e quarenta aldeias. As aldeias Macuxi encontram-se, em sua maior parte – cerca de noventa –, estabelecidas em área brasileira, no vale do Rio Branco; em outra parte, um com junto aproximado de cinco dezenas de aldeias, situa-se em área guianense, mais especificamente no interflúvio Maú (Ireng)/Rupununi.

Os Taurepang ocupa no Brasil uma pequena região no Alto Rio Surumu na fronteira com a República Bolivariana de Venezuela onde vive a maior parte de sua população. Concentrando-se principalmente nas comunidades indígenas da etnorregião Alto São Marcos.

Os índios Ingaricó e Patamona estão localizados no extremo norte do estado, na região atravessada pelo rio Cotingo e a maior parte de sua população reside na Guiana. No Brasil os Ingaricó são aproximadamente 1.446 pessoas, distribuídos em onze (11) comunidades que são Manalai, Serra do Sol, Karumanpak Tei, Mapaé, Pamak, Paranã, Kumaipak, Área Única, Sauparu, Awenswi, Mura Meru dentro na TI/RRS (COPING, 2015). É um povo falante da língua indígena, tendo o português como segunda língua, a qual é trabalhada nas onze escolas, sendo sete estaduais e quatro municipais. O ritual do arerua é um dos elementos culturais que marca a identidade Ingaricó, é também a religião tradicional do seu povo.

Em 2003, os Ingaricó em assembleia geral na comunidade Manalai criou o Conselho do Povo Indígena Ingaricó – COPING com as seguintes finalidades: a) prestação de quaisquer serviços que possam contribuir para o fomento e racionalização das atividades artesanais e produtoras, bem como nas áreas de saúde, educação e cultura; b) proporcionar a melhoria do convívio, através da integração de seus associados; c) promover a preservação do meio ambiente; d) defender os interesses do povo Ingaricó; e) promover intercâmbio e participar das atividades culturais indígenas de Roraima, no Brasil e exterior; f) resgatar a cultura indígena; e g)melhorar as condições de vida das comunidades.

As organizações indígenas colocam em discussão a superação da tutela que historicamente o Estado brasileiro impôs aos povos indígenas, buscando a preservação e o assistencialismo que ainda hoje domina a política indigenista brasileira por meio da Funai na relação com esses povos. Para Souza Lima (2010, p. 15) que,

[...], passaram, por efeito da Constituição de 1988, a ser reconhecidos como capazes de se representarem juridicamente por meio de suas organizações, e tiveram seu estatuto de povos reconhecido por força da ratificação pelo governo brasileiro da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), ratificada pelo Congresso Nacional em junho de 2002.

De fato, os anos de 1980 marcam o surgimento das organizações indígenas resultado da mobilização de suas assembleias de tuxauas e lideranças tradicionais de base, tendo também, o apoio das organizações não governamentais, instituições científicas e de pesquisa²³ que apoiam a luta indígena.

Souza Lima (Ibid., p. 20) enaltece que,

Por outro lado, é importantíssimo ressaltar o quanto as organizações indígenas tem sido pró-ativas na busca de alianças com a cooperação técnica internacional para o desenvolvimento (sem a qual, cabe destacar, muitas coisas não teriam acontecido nem estariam acontecendo), dentre as ONGs indigenistas, grupos de pesquisa em universidades, setores da administração pública etc.

Os Wapichana localizam-se na região sudeste do lavrado, possuindo também muitas malocas na República Cooperativista da Guiana. Há malocas indígenas que predominam apenas Wapichana, principalmente na etnorregiões Serra da Lua, Murupu e Taiano, mas há outras onde convivem os Macuxi. É comum ocorrer casamentos entre índios Macuxi e Wapichana, rompendo com a noção de casamentos endógenos. Para Santilli (2001, p. 55), “o vale do Rio Uraricoera constitui a fronteira sudeste do território Macuxi. Área de transição para o território Wapixana, não é raro que, ali, aldeias Macuxi estejam em estreita vizinhança com aldeias Wapixana; mais do que isso, verifica-se alta porcentagem de aldeias mistas”.

Os WaiWai ocupam a região de florestas ao sul do estado, em território que se localiza na interseção dos Estados de Roraima, Pará e Amazonas. Este povo também possui comunidades na República Cooperativista da Guiana. Estão distribuídos nas TIs WaiWai e Trombetas/Mapuera, em sete comunidades, ao longo dos rios Jatapuzinho e Anauá,

²³ Podemos citar a Associação Brasileira de Antropologia (ABA) que surgiu em 1955, como um das aliadas em defesa dos direitos dos povos indígenas, tendo inclusive uma Comissão de Assuntos Indígenas na sua estrutura política.

respectivamente nos municípios de Caroebe e São Luiz do Anauá. De acordo com Howard (2002, p. 25)

Os primeiros encontros dos WaiWai, um grupo caribe na Guiana Inglesa e no Brasil, com missionários protestantes norte-americanos nos anos 50 foram experiências perturbadoras, mas não totalmente anômalas. Se, por um lado, os WaiWai especulavam se aqueles seres estranhos e algo grosseiros vindos de longe seriam realmente seres humanos, por outro reconheciam nos bens que traziam – terçados, facas, machados e miçangas – objetos que há muito vinham adquirindo indiretamente por meio das redes de trocas intertribais.

Os WaiWai mesmo com o recente contato com a nossa sociedade, a escola se fez presente a partir das missões religiosas, destacando a Missão Evangélica da Amazônia (MEVA) na tradução da bíblia, inclusive proibido certos aspectos das manifestações da vida sociocultural como casamentos para menores de 18 anos de idade; o trabalho do pajé; entre outros. Para Reginaldo²⁴ WaiWai (2006, p. 12) afirma que “o povo WaiWai está passando por um processo de mudanças sociais, políticas e no ensino aprendizagem. O processo de educação escolar tem contribuindo bastante nas comunidades, pois tem ajudado a preservarmos os valores culturais que nossos ancestrais deixaram.

Os Waimiri-Atroari estão localizados na TI Waimiri-Atroari distribuída nos Estados de Roraima e Amazonas, sua mobilização política e social está restrito ao Programa Waimiri-Atroari (PWA) que surgiu em meados dos anos de 1980 em virtude do convênio celebrado com a Eletronorte, hoje Eletrobrás para compensar as políticas de mitigação pelos impactos socioambientais causados pela construção da hidrelétrica de Balbina, além da construção de 750 km da rodovia federal BR 174 Manaus / Boa Vista que resultou em massacres e conflitos territoriais.

A sua população está estimada em 1750 pessoas (2015). É o PWA é que administra os recursos oriundos da Eletrobrás e são revestidos em projetos de atividades produtivas, saúde, educação e formação dos indígenas para a sustentabilidade ambiental e cultural dos Waimiri-Atroari.

²⁴Filho de Insikiran, egresso da Licenciatura Intercultural em 2008, área de habilitação Ciências Sociais, apresentou o trabalho de conclusão de curso “Valorizando a cultura WaiWai”. Professor na comunidade indígena Anauá.

Em recente publicação do Comitê Estadual de Direito à Verdade, à Memória e à Justiça do Amazonas (2014) na obra *A ditadura militar e o genocídio do povo Waimiri-Atroari*, constata-se que,

Em 1905 os pesquisadores alemães Georg Hubner e Theodor Koch-Grunberg percorreram o baixo rio Jauapery e estimaram os Waimiri-Atroari em 6.000 pessoas. O Padre João Calleri, que em 1968 fez o primeiro levantamento a serviço da FUNAI, sobrevoando os rios Uatumã, Abonari e Alalaú os estimou em 3.000. Número que se repetiu em pesquisa mais minuciosa de funcionários do mesmo órgão em 1972. Menos de dois anos após, sem notícias sobre alguma grave epidemia, a FUNAI já os estimava em menos de 1.000. Em 1983 o pesquisador da UnB, Stephen Grant Baines, percorrendo todas as aldeias, contabilizou apenas 332 pessoas sobreviventes, das quais 216 crianças ou jovens com menos de 20 anos. Foi o primeiro censo dos Waimiri-Atroari (Comitê Estadual de Direito à Verdade, à Memória e à Justiça do Amazonas, 2014, p. 25)

A localização do território dos Yanomami estende-se sobre uma vasta área de florestas do lado venezuelano e brasileiro, tendo a TI sido demarcada nos anos de 1990, registrada por do Decreto s/n de 25/05/1992. No Brasil, os índios Yanomami ocupam áreas situadas nos Estado do Amazonas e Roraima. Existem subgrupos como Sanumá, Yanam, Yanomam. A partir da história de contato com a nossa sociedade essa população se organiza na Hutukara Associação Yanomami (HAY) para lutar pela defesa de seus territórios e direitos sociais. O grande líder nacional e internacional que ficou conhecido pela defesa do seu povo é Davi Kopenawa²⁵.

Os Yanomami chegam ao Insikiran com o ingresso de sete professores indígenas no ano de 2012 no Curso de Licenciatura Intercultural. Esses professores são egressos do Projeto do Magistério Indígena Yarapiari desenvolvido pelo CCPY, hoje ISA. Um dos grandes desafios para os Yanomami, o português é a segunda língua, tendo certa dificuldade no acompanhamento didático-pedagógico durante as aulas do curso. Isso também, reflete que a escola indígena para esses povos é muito mais recente em relação aos demais povos no contexto do bilinguismo/multilinguismo.

Os Ye'kuana fazem parte da TIY na região de floresta, que na literatura brasileira são conhecidos como Maiongong, distribuídos em três comunidades à margem dos rios Auaris e Uraricoera, ao noroeste do estado de Roraima, na fronteira com a Venezuela. A maioria desta

²⁵ A Aula Magna do ano letivo da UFRR em 2016 foi ministrada pelo líder indígena Davi Kopenawa com o título "Os xapiri e a ciência da floresta". Segundo Davi Yanomami "Os xapiri são seres especiais na cosmologia Yanomami, espíritos que se comunicam com os habitantes da floresta, que orientam a vida social e a relação com a natureza".

etnia vive em território venezuelano, onde alcança mais de 4.800 pessoas (MOREIRA, 2010, p. 75-76).

No Insikiran foram três professores indígenas Ye'kuana que ingressaram na Licenciatura Intercultural em 2003, tendo êxito mesmo com a dificuldade linguística, sendo egressos em 2008. A relevância social e política do desenvolvimento educacional mostra que um desses professores, hoje, é o presidente da Associação dos Povos Ye'kuana do Brasil (APYB). Ou seja, vão ocupando espaço na articulação com outros povos e agentes governamentais na relação com o estado.

Essa relação vai sendo moldada na medida em que esses povos criam diálogos interculturais para superação da política assimilacionista imposta pelo Estado brasileiro na perspectiva da integração nacional. Afirma Souza Lima (2010, p. 15) que,

Nos últimos 40 anos, diversas foram as mudanças nas relações entre o Estado Nacional brasileiro e os povos indígenas habitantes do território do país. De uma política desenvolvimentista marcada por um assimilacionismo desenfreado, chegamos até a demarcação na condição de terras indígenas (TIs) extensas partes do território brasileiro, a partir dos anos de 1990.

E esse Estado que impõe uma política assimilacionista aos povos indígenas, é também repressor, porque não respeita a realidade sociocultural desses povos, torna-se dominante. Gramsci (2005, p. 121) afirma que “se o Estado representa a força coercitiva e punitiva de regulamentação jurídica de um país”, fazendo com que a coletividade seja educada assimilando essas regras impostas. Segundo este autor “que no Estado são obrigações legais, como princípios de conduta moral” (GRAMSCI, 2005, p. 121).

Com relação à especificidade dos povos indígenas é imprescindível saber que há uma diversidade étnico-cultural dessas populações em Roraima, que se apresenta através de diversas famílias linguísticas e até mesmo com a presença de determinados grupos em outros estados do Brasil como Pará e Amazonas e países fronteiriços como a Bolivariana de Venezuela e a República Cooperativista da Guiana.

O quadro abaixo destaca a realidade desses povos e sua respectiva população.

Povo indígena²⁶ (País)	Grafias ou Outros Nomes	Família/Língua	População	Ano
Macuxi (Brasil e Guiana)	Makuxi, Macushi, Pemon	Karíb	29.931	2011
Patamona (Brasil e Guiana)	Kapon	Karíb	128	2011
Sapará	-	Karíb	28	2012
Taurepang	Taulipang Pemon, Arekuna	Karíb	623	2011
Waimiri-Atroari	Kinã, Kinja	Karíb	230	2004
Wai Wai (Amazonas, Roraima e Pará)	Waiwai, Wai-wai	Karíb	706*	2011
Ingaricó (Brasil, Guiana e Venezuela)	Ingarikó Akawaio, Kapon	Karíb	1.446	2015
Ye'kuana (Brasil e Venezuela)	Ye'kuana, Yekwana, Maiongong	Karíb	471	2011
Wapichana (Brasil e Guiana)	Uapixana, Vapidiana, Wapixana, Wapisiana, Wapishana	Aruák	7.832	2011
Yanomami** (Brasil: Roraima e Amazonas) e Venezuela (Sanumá, Ninam)	Ianomâmi, Ianoama, Yanomam	Yanomami Xirianá	10.771	2011
TOTAL GERAL	-	-	52.138	-

Quadro 1. Povos Indígenas em Roraima: situação étnica e população

* Total referente apenas as oito comunidades do Estado de Roraima.

** No estado do Amazonas, segundo a SECOYA (2001) na região de Barcelos e Santa Isabel do Rio Negro há 1.297 Yanomami.

Fontes: Povos Indígenas do Brasil (2006-2010). São Paulo: Instituto Socioambiental, 2011; Programa Waimiri Atroari - PWA, 2004; Serviço de Cooperação Yanomami – SECOYA; 2001, CIR/Saúde, 2008; FUNAI/BOA VISTA, 2015; Conselho do Povo Indígena Ingaricó – COPING, 2015.

A situação histórica vivida por estes povos indígenas em relação aos impérios coloniais e depois com os Estados Republicanos, sempre ocorreu em meio a um contexto de muita discriminação, preconceito e indiferença. Seus territórios foram sistematicamente invadidos e as comunidades encurraladas, física e culturalmente sem contar o extermínio de muitos desses povos. Esta situação não foi favorável ao reconhecimento da diversidade social e cultural, ou seja, do valor dos povos indígenas para a formação sociopolítica e econômica de Roraima e do Brasil. De acordo com Carneiro da Cunha (2012, p. 22), “por má consciência e boas intenções, imperou durante muito tempo a noção de que os índios foram apenas vítimas do sistema mundial, vítimas de uma política e de práticas que lhes eram externas e que os

²⁶O povo Sapará está no processo de auto-identificação. Eles estão localizados nas etnorregiões do Taiano e Amajari. Contudo ainda não aparecem quantificados em documentos oficiais. Em 2012 foi publicado o livro **A política da memória Sapará**, de Olendina de Carvalho Cavalcante, resultado da sua tese de doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) que traz informações etnográficas sobre esses povos.

destruíram”.

De fato, a história mostra apenas esse dualismo do bom selvagem, as vezes o bárbaro, um índio genérico, apenas questões do passado, invisibilizado a luta e resistência indígena frente ao capital. Esta autora afirma,

Essa visão, além de ser fundamento moral, tinha outro, teórico: é que a história, movida pela metrópole, pelo capital, só teria nexos em seu epicentro. A periferia do capital era também o lixo da história. O resultado paradoxal dessa postura ‘politicamente correta’ foi somar à eliminação física e étnica dos índios sua eliminação como sujeitos históricos (IBIDEM, p. 22).

O sistema educacional brasileiro como um todo, e a Universidade Federal de Roraima especificamente, tem muito a contribuir para modificar esse estado de descaso e preconceito que ainda impera no país em relação aos povos indígenas. Não obstante, o Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena cumpre, nesse contexto, um importante papel, não apenas por formar professores indígenas em nível superior, e por dar apoio às atividades de educação escolar promovidas pelas organizações e pelas escolas das comunidades, mas sobretudo por possibilitar a estada efetiva, na universidade, de uma população historicamente excluída. Acima de tudo, mais que proporcionar o acesso de indígenas ao ensino superior, quase sempre pensado e projetado para as elites da população brasileira, as ações do Insikiran têm o objetivo de tornar ostensiva a presença e a causa indígena no meio universitário e no cenário intelectual local e nacional.

O processo qualificação profissional indígena, em especial, a formação de professores em si não esgota as demandas das comunidades indígenas que, ao conseguirem a formação de inúmeros alunos no ensino médio, pleiteiam, então, a continuidade dessa formação, agora na educação superior e nas mais diversas áreas de conhecimento.

Desse modo é que as organizações indígenas têm, ao longo desses anos, se preocupado em responder a essa situação, resultando na criação do Insikiran. Alguns dados sobre a educação escolar indígenas foram levantados nas experiências exitosas e em curso como o Magistério Parcelado Diferenciado, o Magistério Indígena Tami’kan, o Projeto Yarapiari dos Yanomami com a CPPY/Hutukara Associação Yanomami; culminando com a criação da Licenciatura Intercultural no âmbito da UFRR.

No capítulo dois vamos discutir as políticas públicas de educação escolar a partir da luta dos movimentos indígenas, destacando a experiência do Insikiran em Roraima.

2. O MOVIMENTO INDÍGENA E A LUTA PELAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO EM RORAIMA

A sociedade civil brasileira, incluindo o movimento indígena, aproveitou tal direcionamento da legislação brasileira para, sob o auspício das novas orientações políticas e jurídicas, cobrar do governo uma mudança de atitude no relacionamento com os povos indígenas (GERSEM JOSÉ DOS SANTOS LUCIANO, 2013).

2.1 – OS MOVIMENTOS INDÍGENAS E A LUTA PELA AUTONOMIA

Vimos ao longo deste estudo que a Amazônia se caracteriza por ser uma região onde a diversidade étnico-cultural representa 60% da população indígena do Brasil. É nesse estuário amazônico que o movimento de professores indígenas também se articula e cria em 1989/90, a Comissão de Professores Indígenas do Amazonas e Roraima (COPIAR), hoje, Conselho de Professores Indígenas da Amazônia (COPIAM) com sede na cidade de Manaus, capital do Amazonas.

É nessa Amazônia de vários surtos econômicos e sociais de tentativas de integração à economia mundial globalizada que também os movimentos sociais, sejam eles ambientais e de defesa dos direitos dos povos indígenas se fortalecem e se mobilizam na luta pelos seus direitos culturais e educacionais, por exemplo a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB) criada em 1989 para mobilizar os diversos povos indígenas da região.

O movimento indígena vai para o confronto contra as políticas indigenistas brasileiras calcada nas ideias de homogeneização e desenvolvimentismo, buscando a integração nacional dos povos indígenas por parte do governo brasileiro. Por isso os povos indígenas se organizam como uma ação coletiva para lutar pelos seus direitos sociais e culturais, conforme está garantindo na legislação brasileira.

O discurso da autonomia para os povos indígenas tornou-se um jargão nas assembleias de tuxauas desses povos. Para o vice-coordenador geral do Conselho Indígena de Roraima (CIR), Ivaldo André (povo macuxi) a ideia de autonomia pode ser compreendida do seguinte

modo.

A nossa visão na questão da autonomia, a gente tem discutido muito essa palavra autonomia. A autonomia, assim no entender indígena é você ter a sua casa, sua comunidade organizada. E na parte do desenvolvimento sustentável é o indígena ter a sua produção e ele administrar sua produção sem ele depender do governo, seja ele municipal ou estadual, quando se fala, uma cesta básica por exemplo, então se o indígena ficar dependendo dessa cesta básica então ele não é autônomo, então ele tem que ser autônomo (entrevista, 2016).

Na fala da liderança indígena Ivaldo André percebemos quatro ideias centrais que dão significação ao conceito de autonomia, a saber: a moradia (ter casa), depois o tema da organização comunitária, a outra é a independência em relação aos governos (estadual e municipal); além do desenvolvimento sustentável da produção.

O aspecto da comunidade organizada está articulado com a ideia de desenvolvimento sustentável. Este conceito indígena vem atrelado à produção agrícola e a criação de animais, contrapondo-se à discriminação que historicamente recaiu sobre os povos indígenas. Para Ivaldo André,

O objetivo maior é a gente estar organizado em todas as áreas, vamos começando aos poucos se organizar em todas as áreas. A gente sofre e ainda continua a sofrer essa discriminação, de dizer, não, o indígena ele é incapaz, a gente não quer mais ouvir isso. A gente quer ir pra frente se organizando, manter o povo organizado, com capacidade, tendo sua liberdade, com sua capacidade e até já contribuindo com o estado, seja com professores, seja na área de produção. Buscar esse desenvolvimento sustentável, a gente já faz muitas coisas, o indígena já cria boi, faz farinha, beiju, tapioca. A gente já vem construindo com o estado, agora a gente tem que está organizado (entrevista, 2016).

Se buscarmos no campo da educação o conceito de autonomia recorreremos ao educador e teórico Paulo Freire (2015), em *Pedagogia da autonomia* busca-se compreender esse conceito que os povos indígenas se apropriaram a partir do contato com a nossa sociedade. Para este pensador “ensinar exige respeito à autonomia do educando” (FREIRE, 2015, p. 58). Trata-se de uma autonomia que respeite os conhecimentos acumulados no processo de vida dos educandos. Nesse processo o professor leva em conta no contexto de ensino e aprendizagem os saberes que os educandos possuem e que acumularam ao longo da vida.

De acordo com Freire (2015, p. 58),

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para a sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade de desvio ético não pode receber outra designação que senão a de transgressão.

É, pois, em favor da autonomia e dignidade que os povos indígenas lutam e erguem suas bandeiras de resistência contra a dominação, e isto entremeado à conquista de sua cidadania em torno da reivindicação dos direitos territoriais e educacionais. Essa autonomia se torna um imperativo para os indígenas que reivindicam seus direitos constitucionais, respeitando a diversidade étnico-cultural e a realidade sociocultural.

Em se tratando de educação escolar indígena essa autonomia ainda precisa ser melhor posicionada no campo da resistência na garantia dos direitos, haja visto que o governo não reconhece a liberdade que a comunidade precisa ter para trabalhar com os processos diferenciados da realidade indígena. De acordo com Ivaldo André,

A educação, ela consegue sim essa autonomia, construir, só que ela ainda não é, a gente vê que ela não é autônoma, a educação escolar indígena, e isso o governo vem querendo, assim, cada vez nos maltratar como ele quer tirar todo o direito que nós temos, ele quer que a escola fica dependente mesmo do governo, se o governo disser olha, vocês tem que fazer isso, é isso e isso, e é isso aqui, aí a gente não concorda com isso, porque, a comunidade ela tem a sua liberdade pra pensar, pra trabalhar com seus professores, seus jovens, seus alunos, crianças e aí onde o governo não aceita isso, da gente dizer que tem que ter uma autonomia, escolas indígenas tem que ser autônomas (entrevista, 2016).

Freire (2015, p. 61), chama a atenção para o fato de que, “saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, na prática, procurar a coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidade sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante”. Essa autonomia assume a tônica nos discursos indígenas na luta pelos seus direitos, em especial quando a bandeira de luta é a educação indígena.

Para o movimento indígena, suas organizações e lideranças tradicionais, o Estado deve ter respeito à autonomia dos povos indígenas com suas diferenças culturais. O discurso por

educação indígena se reveste do caráter diferenciado nos documentos produzidos pelas organizações indígenas. Para Freire (2015, p. 76) “no fundo, as resistências – a orgânica e/ou cultural – são manchas necessárias à sobrevivência física e cultural dos oprimidos. O sincretismo religioso afro-brasileiro expressa a resistência ou a manha que a cultura africana escrava se defendia do poder hegemônico do colonizador branco”.

No contexto da mobilização social dos povos indígenas pelos seus direitos vem a questão da cidadania, uma palavra tão antiga, mas, ao mesmo tempo, atual. Se buscarmos no processo histórico da humanidade encontraremos o conceito de cidadania na filosofia da Grécia Clássica de Aristóteles na ideia de *polis* exposto no livro III da Política. Com o advento da modernidade esse conceito se associa a ideia de liberdade dos filósofos John Locke (1632-1704) e Jean-Jacques Rousseau (1712-78), com o contrato social na relação com o chamado Estado, ganhando importância com os direitos civis.

É assim que o movimento indígena com as experiências sociais na busca por educação para as suas comunidades contribuem enormemente para o espírito de coletividade na garantia dos direitos, assumindo uma identidade social enquanto movimento, no âmbito da luta coletiva e política. Para Botelho e Schwarcz (2012, p. 12) a “cidadania é noção construída coletivamente e ganha sentido nas experiências tanto sociais quanto individuais, e por isso é uma identidade social. Claro que pensamos aqui em identidade como uma construção social relativa, contrastiva e situacional”.

Com isso, as leis e normas correlatas vem como uma resposta das mobilizações sociais e políticas das ditas minorias, que são, na verdade, maioria na sua diversidade como negros, povos indígenas, populações tradicionais, população LGBT, mulheres, entre outros que conquistam seus direitos frente ao Estado.

Não podemos deixar de reconhecer a importância da Lei nº 10.639, de 9/1/2003 que trata de incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”. Essa Lei foi alterada em 2008 para incluir a temática indígena que passou a ser trabalhada no sistema de ensino brasileiro. Trata-se de uma tentativa do Estado brasileiro para fazer o enfrentamento ao preconceito e à discriminação em relação a esses povos, garantindo o respeito a pluralidade étnico-cultural existente no país. E assim, institui o dia 20/11 como Dia Nacional da Consciência Negra.

A educação, nesse âmbito tem o papel de libertar os humanos da dominação e de valorizar os conhecimentos que cada indivíduo tem acumulado pela experiência de vida, rumo à sua emancipação como cidadão e cidadã. A educação indígena com o processo de escolarização vem nessa perspectiva de uma cidadania emancipatória. Na perspectiva de

Adorno (1995, p. 169) trata-se da “a exigência de emancipação que parece ser evidente numa democracia”.

A emancipação rompe com a ideia de tutela que perdurou durante décadas no âmbito do Estado brasileiro que insistia em tratar os povos indígenas como relativamente incapazes no Código Civil, no início do século XX, sendo superado pós-1988 e também com a reformulação da legislação indigenista. Para Adorno (1995, p. 172),

Contudo, o que é peculiar no problema da emancipação, na medida em que esteja efetivamente centrada no complexo pedagógico, é que mesmo na literatura pedagógica não se encontre esta tomada de posição decisiva pela educação para a emancipação, como seria de se pressupor, o que constitui algo verdadeiramente assustador e muito nítido.

A luta dos povos indígenas busca romper com os modelos de educação que historicamente foram impostos pelas políticas governamentais de cunho integracionista e assimilacionista. Buscam construir outras experiências que possam contribuir com essa emancipação política e de cidadania. Isso é possível com a educação escolar baseada na realidade sociocultural das comunidades indígenas.

É, pois, no campo da educação escolar que os indígenas lutam por especificidade e o direito à diferenciação em suas escolas, desde a contratação de professores indígenas e pessoal administrativo, passando pela produção de materiais educativos e pedagógicos, o uso de línguas indígenas na matriz curricular, até o reconhecimento de um calendário específico dentro do sistema escolar de ensino, entre outros.

A educação escolar indígena tem essa dimensão de emancipação política e, como assinala Morin (2003, p. 35) “o conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade”, que abrange o mundo dos brancos e o universo sociocultural indígena. Para os povos indígenas os saberes tradicionais são conhecimentos que devem ser levados em conta no projeto societário de educação escolar em articulação e diálogo com esses conhecimentos, sendo tecido juntos. Morin destaca “*complexus* significa o que tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico)”. Isso é um desafio da educação intercultural indígena.

Para os indígenas esses conhecimentos são inseparáveis e constitutivos do todo, ou seja, integram a realidade sociocultural do mundo cosmológico indígena. De acordo com Morin (2003, p. 35) “há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de

conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si”. É no emaranhado da vida comunitária que os povos indígenas lutam pela educação escolar. A educação indígena faz parte desses costumes e tradições, integra a organização social dos grupos indígenas do Brasil independente da história de contato como a língua, arte, roça, bebidas (mocororó, pajuarú, caxiri), pinturas corporais, entre outras.

No aspecto da luta pela educação escolar coube à COIAB e a outras organizações fazer a “articulação de ações que visem garantir a implementação de políticas públicas de educação escolar indígena diferenciada, em todos os níveis de ensino; fundamental, médio e superior, em conformidade com a legislação vigente, a realidade, a cultura e os interesses dos povos indígenas.” (COIAB, s/d). É assim que nos processos de escolarização voltadas para os povos e comunidades indígenas as políticas públicas devem levar em conta as especificidades culturais e os interesses locais. Athias (2015, p. 137-138) assinala que,

[...] um levantamento preliminar que realizamos no banco de dados da Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira – COIAB, é que existem cerca de 207 organizações indígenas em diversos estágios de desenvolvimento institucional na Amazônia e é com essas associações que estão sendo discutidos os projetos de desenvolvimento, os quais questionamentos na maneira como são implantados. Evidentemente não dispomos de dados sobre esses projetos em toda a Amazônia, mas dispomos sobre aquelas que estão sendo implantados hoje nas comunidades como nas nos Hupd’ah.

Na agenda do movimento indígena além da bandeira da demarcação das terras indígenas constam também o direito a uma educação diferenciada tanto em nível de educação básica como superior. A discussão sobre o acesso à educação superior indígena se dá no contexto amazônico, em especial, no Estado de Roraima com a Carta de Canaunanim, escrita em 2001, na qual os professores reivindicam cursos de graduação em nível superior.

Nessa luta pela autonomia de um sistema de ensino específico e diferenciado é que os professores indígenas de Roraima reivindicam a formação de professores em nível superior para fortalecer a resistência cultural de escolas indígenas com pessoal qualificado.

Essa Carta foi encaminhada ao Conselho Nacional de Educação - CNE e fundamenta o Parecer CNE/CP 010/2002, de 11/03/2002. Neste âmbito, o conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury no seu relatório destaca o seguinte:

Através do Ofício 90/01, a OPIR consulta o CNE solicitando uma posição

sobre um documento que traz reivindicações feitas por representantes de diversos povos indígenas e anexa como justificativa de sua consulta a Carta de Canauanin. A OPIRR, representando professores, lideranças e alunos dos povos Wapixana, Makuxi, Taurepang, Ingarikó, Yekuana e Wai-Wai, encaminharam a outras autoridades nacionais e a representações de autoridades internacionais no Brasil (UNESCO e UNICEF) a mesma Carta de Canauanin – Roraima. Nela, a OPIRR expressa a necessidade de formação de professores indígenas em nível universitário de modo a atender as exigências e garantias da legislação nacional de educação (CF/1988, LDB 9.394/96, Resolução 03/99, PNE/2001-2011, dentre outras). **De modo especial, a Carta de Canauanin reivindica da UFRR apoio para a elaboração de proposta e viabilização de cursos de formação para uma habilitação plena de professores indígenas** (Parecer 010/2002, CNE/CP). (Grifo nosso).

Esse é um exemplo claro de autonomia e resistência cultural que impulsiona a OPIRR a reivindicar da UFRR a criação de cursos específicos para a formação de professores indígenas em nível superior. É nesse processo de luta, mobilização e articulação do movimento indígena de Roraima que foi criado o Insikiran em 2001 no âmbito da UFRR para atender as demandas específicas desses povos.

A professora Idelvânia Rodrigues de Oliveira afirma que,

O movimento indígena a meu ver é uma grande fortaleza. Fortaleza, no sentido de união, parcerias e principalmente a coletividade, ou seja, tudo se resolve a partir de ampla discussão com todos os representantes das comunidades indígenas. Os direitos adquiridos só foram possíveis graças ao fortalecimento dos movimentos indígenas que foram e continuam persistentes em lutar para que esses direitos sejam respeitados. Portanto, é através dos movimentos que se discute políticas públicas, se reivindica melhores condições de atendimento educacional, saúde e demais situações necessárias aos povos indígenas (entrevista, 2016).

Ainda no contexto dessa autonomia os povos indígenas de Roraima deflagram greve por tempo indeterminado nas escolas no dia 10/10/2015 no âmbito do movimento pela Marcha dos Povos Indígenas. Foram 37 dias de paralisação após várias audiências com a Governadora Suely Campos. A pauta de reivindicação principal consistiu em garantir o direito à diferença no Plano Estadual de Educação de Roraima que tramitava à época na Assembleia Legislativa do Estado e melhoria das condições de infraestrutura das escolas, além do pedido de exoneração da Secretária de Estado da Educação professora Selma Molinari por não atender as demandas das comunidades e desrespeitar os direitos constitucionais.

O Insikiran marcou presença no processo de manifestação dando apoio ao movimento, inclusive propondo na Assembleia Geral dos Professores da UFRR uma Moção de Apoio aos professores indígenas de Roraima em virtude da luta pelos direitos educacionais. No documento produzido pelos professores Marcos Braga e Jonildo Viana do Insikiran, em forma de panfleto e distribuído no ato público ocorrido no Centro Cívico de Boa Vista durante a manifestação dos povos indígenas, o instituto expõe a sua visão sobre a educação escolar indígena nos seguintes termos:

A educação escolar indígena no Brasil toma um novo rumo a partir da Constituição Federal de 1988 quando garante os direitos socioculturais dos povos indígenas e a regularização dos territórios tradicionais de suas populações. Outro aspecto é no que se refere aos direitos educacionais que respeita os processos próprios de aprendizagens e uso de suas línguas maternas nas escolas indígenas. Há um avanço no campo da legislação, mas ainda tem resistência na criação de políticas públicas. **Pode-se exemplificar no Estado de Roraima quando atualmente na elaboração no Plano Estadual de Educação (2014-2024) o governo estadual retira do documento inicial o concurso diferenciado para professores indígenas e a criação dos centros regionais de educação nas etno regiões políticas que o movimento indígena trabalha nas suas ações e atividades de organização social de seus povos e comunidades.** O Estado de Roraima tem a vanguarda de lutar historicamente pelos direitos educacionais quando em 1989 inicia o movimento de professores juntamente com o Amazonas no debate por uma educação diferenciada e específica. Pode-se destacar também a luta pelo ensino superior para qualificação de professores indígenas quando reivindica da Universidade Federal de Roraima o Curso de Licenciatura Intercultural; sendo criado em 2002. Com base no documento que ficou conhecido nacionalmente com a Carta de Canauanim, resultou o Parecer 10/2002 do Conselheiro Jamil Cury para que as IES se manifestem para atender as demandas de educação superior em atenção aos povos indígenas. A luta e resistência cultural dos povos e comunidades indígenas do Brasil materializam uma série de documentos que vige hoje no âmbito do MEC para a formulação de políticas educacionais indigenistas, por exemplo a Resolução 03/99 da CEB/CNE que reconhece a categoria ESCOLA INDÍGENA. E assim a educação indígena é um direito à diferença, levando-se em consideração a questão cultural dos povos indígenas com suas tradições e costumes na implementação de políticas educacionais (Moção de Apoio, Insikiran/UFRR, 10/08/2015, Grifo nosso).

O Insikiran além de ser uma unidade acadêmica e administrativa da UFRR, ultrapassa as fronteiras universitárias e assume a sua função social e política de apoio ao movimento indígena, já que é resultado da luta histórica desses povos. Surge aí o embrião de uma universidade indígena que cria cursos específicos para os povos indígenas. Para Silva (2007, p. 371-372) “sem dúvida, a educação, tanto para o projeto invasor, quanto para os povos

invadidos, tem sido um aspecto fundamental a perpassar esse meio milênio. [...]. Da parte dos povos nativos, estes procuraram manter seus processos educativos próprios de todas as formas”.

A professora Idelvânia Rodrigues de Oliveira considera que essa unidade acadêmica no âmbito da UFRR, que é o Insikiran, tornou-se um espaço para a construção do conhecimento. Vejamos:

O Insikiran é fruto não só das lutas dos povos indígenas, mas também de algumas pessoas que foram sensibilizadas com o assunto em questão, mais precisamente reitor, vice-reitor e professores de alguns departamentos da Universidade Federal de Roraima. Estes acompanharam desde o início das discussões até a implementação do curso. Assim, o Insikiran tornou-se um espaço cultural, onde povos de várias etnias se encontram para a construção do conhecimento (entrevista, 2016).

Para Gohn (2010, p. 89)

O movimento de gênero, o movimento dos afro-brasileiros e o movimento indígena, movimentos de jovens, idosos etc., são considerados movimentos identitários e culturais porque conferem aos seus participantes uma identidade centrada em fatores biológicos, étnicos/raciais ou geracional.

De fato, a ideia de pertencimento ao seu grupo social ou étnico é importante na retomada de direitos historicamente perdidos no processo de dominação e colonização. Por isso as mulheres se organizam, assim como a população LGBT e, também os próprios indígenas numa luta de igualdade e justiça, respeitando as diferenças de gênero e etnicidade. De acordo com Gohn (2010, p. 112),

Os indígenas detêm saberes sobre a floresta, tanto da arquitetura de seu território como de suas matas e animais. Crescem e socializam-se neste ambiente, tem com a terra uma relação que não passa pela ideia de propriedade. É algo também do mundo simbólico, do sagrado. A ‘mãe natureza’, a terra e a água tem estatuto divino, são ‘deusas’. Aprenderam a conviver com harmonia. Conhecem as plantas e seus efeitos medicinais.

Claro que a ideia de Gohn é meio genérico porque trata os indígenas apenas como sabedores da floresta. E temos os índios do litoral brasileiro que vivem em regiões de praias detendo outras relações cosmológicas, das áreas de mata e serras, entre outras formas de convívio com a natureza e meio ambiente, criando as suas formas tradicionais de conhecimento.

Os processos identitários e territoriais que permeiam a luta dos povos indígenas assumem diferentes estratégias políticas em defesa de seus direitos no campo dos movimentos sociais. Para Almeida (2006) que vem trabalhando com o projeto de *Nova Cartografia Social da Amazônia* com os mais diversos grupos e populações tradicionais, destaca que há critério nas suas diferentes formas de representação social. Para este autor, o primeiro critério é o de características étnicas; o segundo é a ocupação no sentido de atividade econômica; o terceiro refere-se as práticas de mobilização para ocupação de terras; e por último, os impactos dos grandes projetos tem provocado sobre essas populações (ALMEIDA, p. 60-61).

A luta do movimento indígena está centrada em três eixos se assim podemos afirmar a partir de suas assembleias políticas que são: TERRITÓRIO, EDUCAÇÃO E SAÚDE, ou seja, a retomada pelos territórios tradicionais que foram expropriados historicamente, os processos de escolarização e a assistência à saúde. Nesse caso específico, a problemática em discussão é a temática da educação escolar indígena em nível superior voltada para a formação de professores. As políticas indígenas (território, educação e saúde) constituem-se em resultados da conquista da luta desse movimento, isso está bem claro na fala da senhora Martilza de Lima²⁷, vice coordenadora da Organização das Mulheres Indígenas de Roraima (OMIRR), a saber:

Nessa época, a gente ouvia muitos tuxauas, lideranças, falar nessa autonomia, dos povos indígenas, é então na época, os tuxauas, não tinham essa formação, mas eles tiraram três metas pra trabalhar. A primeira meta deles foi: vamos conquistar a nossa terra. Trabalharam isso muito tempo. E eram todos unidos. Passaram anos pra eles conquistarem essa terra, passaram mais ou menos 35 anos pra conquistar a terra. Aí outra meta, qual é a outra meta depois da conquista da terra? A educação indígena. A educação indígena que viram que os não indígenas estavam na sala de aula, pra isso eles disseram: não. Queremos nosso professor dentro da sala de aula também. Que estavam estudando, tinham formação. Então eles viram aquilo que era...era importante. E a terceira meta: saúde e hoje, por isso digo, hoje nós temos isso já conquistado. E nós, acho que não estamos vendo que isso

²⁷ Povo Macuxi, nascida na comunidade indígena da Raposa, mas vive atualmente na comunidade Guariba, Amajari. Começou em 1999 no movimento de mulheres pela Igreja Católica.

é importante, é importante pra nós. A importância que já tivemos nessa conquista (entrevista, 2016).

O território²⁸ é a bandeira principal de luta do movimento indígena, porque ela representa a vida cultural dos povos indígenas, representa também a sua sobrevivência física. Ramos (1988, p. 13), afirma que “para as sociedades indígenas a terra é mais do que simples meio de subsistência. Ela representa o suporte da vida social e está diretamente ligada ao sistema de crenças e conhecimento. Não é apenas um recurso natural mas – e tão importante quanto este – um recurso sociocultural”. Faria (2003, p. 89) destaca que “a importância do território expressa-se na sobrevivência física e cultural das nações indígenas”. É importante frisar que optamos por utilizar o termo povos indígenas ao longo do trabalho em vez de nações indígenas como menciona Faria (2003) nesta citação, inclusive foi superado politicamente e antropologicamente esse termo.

Não resta dúvida que o conceito mais utilizado no movimento indígena é o de terra, ressaltando que se trata de uma categoria jurídica. Oliveira (1998, p. 18) assinala que, “de início é necessário perceber que ‘terra indígena’ não é uma categoria ou descrição sociológica, mas sim uma categoria jurídica, definida pela Lei nº 6.001, de 10/12/1973, conhecida como o Estatuto do Índio”. Raffestin (1993, p. 152) que discute o sistema territorial entrelaçado com os elementos do espaço, conhecimentos e práticas, sejam eles econômicos, políticos, sociais e culturais, leva em consideração a relação de poder que o território produz. Território é um conceito que perpassa várias áreas do conhecimento como Antropologia, Sociologia, Geografia, Cartografia, Ciência Política, entre outros em sua explicação.

A educação escolar indígena teve avanços no aspecto legal, como também nas experiências de formação de professores indígenas nas últimas décadas do século XX, incluindo a expansão de escolas nas comunidades com a presença do professor indígena. Foi com essa expansão da educação básica nas comunidades indígenas que vem a reivindicação pela educação superior, surgindo as licenciaturas interculturais. Para Lopes da Silva (2001, p. 12), “a implantação de uma educação escolar indígena diferenciada constitui um projeto de certo modo amadurecido quanto a seus princípios e fundamentos, que já dispõe de amparo legal e institucional, conformando-se em um espaço de atuação de expressivas organizações indígenas locais e regionais”.

²⁸ Veja o capítulo que trata “A importância do território”. In: Sociedades indígenas. 2. ed. São Paulo: Ática, 1988.

Não resta dúvida que a partir dos anos de 1990 as experiências em curso dos processos de escolarização com o apoio das organizações indígenas e não-governamentais foram importantes na institucionalização das políticas educacionais indigenistas com avanço legal, sendo também criados espaços políticos nas esferas governamentais sejam elas os governos estaduais na sua grande maioria e os municipais com menor proporção para desenvolver e executar as políticas de educação escolar indígena.

A mobilização social dos indígenas pelos seus direitos como políticas oficiais remontam o final dos anos de 1970 quando esses povos dão início à luta pela retomada dos territórios. Dalmolin (2004, p. 266) afirma que “nesta mobilização, nas questões de interesse da população indígena, houve a participação de instituições não-governamentais que, a partir de 1970, surgiram com o propósito de apoiar as lutas políticas dos grupos minoritários. Instituições que contribuíram, substancialmente, nas experiências em educação escolar como recurso favorável aos projetos indígenas”.

O resultado dessa mobilização no campo da educação escolar indígena é que essa demanda passou a constar na agenda do MEC, na medida em que em 1991 sai da instância da Funai, para ser coordenado por este ministério e executado pelos estados e municípios. Para Tassinari (2001, p. 45) a educação “como dever do Estado, e por pressão das ONGs, Universidades e comunidades indígenas, na última década do século, a escola indígena passou a ser assunto da agenda do MEC e das Secretarias Estaduais de Educação”.

Com essas conquistas nos campos do território e da educação os povos indígenas buscam agora a formação escolarização dos indígenas nas diversas áreas para garantir a autonomia das comunidades. Uma formação que atendam às necessidades das escolas indígenas, com a melhoria da saúde do seu povo e a gestão territorial das terras indígenas, surgindo assim os cursos específicos em nível superior.

A experiência do Insikiran com a criação de três cursos específicos (Licenciatura Intercultural, Gestão Territorial Indígena, Gestão em Saúde Coletiva Indígena), mostra a força do movimento indígena em Roraima na conquista dos seus direitos, *locus* de emancipação e cidadania e também da complexidade na concepção *moriniana*.

2.2 – A EDUCAÇÃO ESCOLAR COMO CONQUISTA DO MOVIMENTO INDÍGENA EM RORAIMA

A luta pela educação escolar acompanha a história do movimento indígena de Roraima desde os anos de 1970 com a retomada dos seus territórios, mas foi no chamado Dia D

ocorrido nos anos de 1980 que se tornou referência política de luta e resistência para os tuxauas que reivindicavam escolas para as comunidades.

É nessa década que os povos indígenas de Roraima deram os primeiros passos para a organização política com a realização das assembleias de tuxauas, na comunidade Maturuca, depois no Surumu, com o apoio da Igreja Católica. Esse movimento fez com que fosse criado em 1987 o Conselho Indígena do Território de Roraima para mobilização das comunidades.

O chamado Dia D foi um marco político em Roraima de mobilização das comunidades para discutirem assuntos diversos de interesses das comunidades indígenas como terra, educação, saúde, entre outros com os agentes públicos do então Território Federal.

A professora Idelvânia Rodrigues de Oliveira afirma que,

No primeiro momento, eu não conseguia compreender exatamente o que estava acontecendo, mas com o passar dos tempos percebi o grande marco desse dia e o impacto que causou no modo de se pensar a Educação Indígena nas comunidades nas quais o governo já havia implantado escolas. Até então, os valores culturais e os conhecimentos próprios dos povos indígenas, se quer eram considerados no âmbito escolar. O debate ocorrido em 17 de setembro de 1985, na cidade de Boa Vista foi uma grande oportunidade, para que tuxauas e lideranças indígenas se pronunciassem externando profundos sentimentos de tristezas, angústias pelas perdas de seus maiores valores culturais, principalmente a língua indígena, desde que escolas foram sendo criadas dentro das comunidades indígenas (entrevista, 2016).

O resultado desse momento histórico de luta e resistência foi a criação no ano seguinte do Núcleo de Educação Indígena no âmbito da Secretaria de Educação do Território Federal de Roraima para tratar das políticas educacionais dos povos indígenas. De acordo com Idelvânia Rodrigues de Oliveira,

Mediante a essas colocações percebe-se que, o dia “D” de certa forma contribuiu para o desabafo dos povos indígenas de Roraima, já que se tratava de um evento público, momento propício para apresentação de propostas inovadoras sobre a educação indígena, pois no evento se encontravam representantes de várias instituições e órgãos públicos envolvidos na educação (entrevista, 2016).

Essas lutas e mobilizações sociais dos movimentos indígenas com abrangência nacional e também local vão refletir nas leis do país provocando mudanças na legislação brasileira com forte pressão junto ao Congresso Constituinte de 1987, tendo a participação do deputado federal Mário Juruna e outras lideranças indígenas como Ailton Krenak que

estiveram juntos no Congresso Nacional reivindicando os direitos dos povos indígenas do Brasil.

E por falar em Ailton Krenak no dia 18/05/2016 realizou palestra no Insikiran por ocasião de lançamento de livro durante as atividades da Aula Magna do semestre 2016.1 da UFRR. Ela estava aproveitando o ensejo para conhecer esta experiência de ensino superior indígena. Começou a fala destacando “a interação com as experiências na universidade afirmando que a presença indígena na universidade mostra o sucesso das reivindicações dos mais velhos e que devemos valorizar essa experiência (Insikiran) como uma conquista”.

Com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil em 1988, um novo rumo foi dado à política indigenista brasileira, o Estado brasileiro passa a incorporar a concepção de diversidade étnico-cultural. Ou seja, o Brasil é um país pluriétnico, o que significa dizer que reconhece a pluralidade dos povos indígenas. De acordo com a Constituição Federal de 1988 “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” (Cap. VIII dos Índios, art. 231).

O Governo brasileiro reconhece aos índios a posse permanente de suas terras para garantir a sua reprodução física e cultural e, assim, tenta implementar uma “nova” prática na sua política indigenista, tanto nos aspectos sociais, educacional, econômico, ambiental como político e jurídico.

Em relação ao aspecto educacional hoje as comunidades e povos indígenas têm a garantia de poder usar suas línguas maternas inserindo seus processos próprios de aprendizagens no contexto da escola. Ou seja, cada povo indígena pode usar sua língua materna e buscar novas formas de conhecimentos e aprendizagens a partir de seu contexto sociocultural, buscando atender as suas necessidades e demandas oriundas do contato com a nossa sociedade, como também da própria dinâmica cultural, integrando a organização social desses povos.

Nesse aspecto dos processos tradicionais indígenas no contexto da educação escolar, a professora Idelvânia Rodrigues de Oliveira destaca que,

A reflexão feita pelas lideranças indígenas acerca do que estava ocorrendo com o ensino nas escolas indígenas abriu possibilidades para se reivindicar uma educação mais próxima da realidade indígena, ou seja, uma educação que respeitasse o modo de vida das pessoas dentro de suas comunidades, bem como os seus saberes tradicionais (entrevista, 2016).

O reflexo maior dessa mudança veio com a descentralização na execução da educação, que antes era desenvolvida pela Fundação Nacional do Índio, e em 1991 por meio do Decreto nº. 26/91 que passou à coordenação do Ministério da Educação. Sua implementação ocorreu por meio das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, obedecendo a especificidade sociocultural de cada grupo étnico e a realidade sociocultural de cada comunidade.

Essa mudança é significativa porque a educação feita pela Funai nas comunidades indígenas tinha o cunho integracionista, desconsiderado a realidade sociocultural, inclusive existia o intérprete e tradutor bilíngue para contribuir com o professor não índio nos processos de escolarização.

A educação escolar indígena toma uma dimensão que vai além da esfera estatal, pois as organizações não-governamentais estão atuando junto a diversos povos indígenas do Brasil com modelos experimentais²⁹ no sentido de procurar fazer uma educação e currículo diferentes, construídos num diálogo permanente com o protagonismo indígena. Mandulão (2006, p. 221) destaca que “pensar o currículo nas escolas indígenas é pensar a vida. Por exemplo, a temática da terra e conservação da biodiversidade será profundamente relacionada à vida, à saúde, à existência dos povos indígenas, sem a terra, o ser ‘índio’ é nada”.

É com base nessas experiências e discussões com lideranças indígenas e com os consultores especializados que o MEC lança em 1993, *as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena*, tendo como princípios gerais uma educação que seja específica, intercultural, diferenciada e bilíngue/multilíngue. Esses termos que foram sendo materializados nas diretrizes nacionais são resultados das lutas e experiências de educação escolar indígena.

Quando falamos de educação indígena bilíngue/multilíngue estamos nos referindo aos povos que falam a língua de origem e o português, outros povos que vivem em regiões fronteiriças falam essas duas línguas mais o inglês ou espanhol (sobretudo nas regiões norte e sul), mas há povos que ainda são monolíngue por conta da recente história de contato que falam apenas a língua de origem. Isso é uma discussão muito interessante no campo da linguística ou sociolinguística. Oliveira (2006, p. 178) lembra que,

Evidentemente que a ‘literalização’ de uma língua antes ágrafa, isto é, a sua transformação em língua escrita, tem sido vista por amplos setores que

²⁹Pode-se exemplificar nesse contexto a formação dos Tikuna, Baniwa, Tuyuka e Tariano, no Amazonas; dos Kaxinawá, no Acre; dos Macuxi e Wapichana, em Roraima; Projeto Tucum em Mato Grosso; Projeto Açaí em Rondônia; dos Tremembé, no Ceará entre outros no país de um modo geral, mas as experiências maiores acontecem na Amazônia por concentrar a maioria das terras indígenas do Brasil.

atuam na área de educação escolar indígena como intimamente associada ao empreendimento escolar. A possibilidade de uma escola sem a língua escrita é fato difícil de conceber para a maioria das pessoas que trabalham com educação, indígena ou não, embora seja um empreendimento logicamente possível. Faz parte do pensamento majoritário a indissociabilidade entre escola e escrita, como é a prática no mundo dito ocidental.

Já os termos específica e diferenciada levou-se em consideração os aspectos socioculturais de cada povo ou comunidade, além da questão metodológica nos processos de ensino e aprendizagem. Por isso não há um único modelo de educação indígena, o que existem são experiências que trazem aspectos do que vem a ser específico e diferenciada, sobretudo no que se refere ao currículo com a inserção dos saberes tracionais indígenas. Há ainda a predominância do ensino disciplinar nas escolas indígenas, fruto da herança cultural da história de contato e imposição das agências governamentais nas comunidades indígenas do Brasil.

A problematização desses termos faz-se necessária porque às vezes escutamos de tuxauas que a educação diferenciada tem a conotação de inferioridade, como se fosse algo fácil do que o modelo que vige nas escolas dos não índios. Com o passar do tempo e discussões nas assembleias essas questões têm sido superadas no entendimento das lideranças tradicionais de base. A própria educação superior nas licenciaturas específicas têm contribuído para esse debate.

Agora a discussão do conceito de interculturalidade tem avançado nos debates acadêmico e científico a partir das experiências de formação de professores indígenas, sejam elas no magistério ou licenciatura específica. Podemos destacar autores como Collet (2006) que traz algumas reflexões no artigo *Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico*, trazendo a noção de multiculturalismo norte-americano e a política indigenista na América Latina com o Instituto Linguístico de Verão, no México com a educação bilíngue e intercultural se expandido aos demais países.

Esses princípios foram resultados das experiências de formação de professores indígenas que já vinha ocorrendo na região amazônica e em outros estados do Brasil. É importante focar o papel do I Encontro de Professores Indígenas do Amazonas e Roraima, realizado em Manaus, no ano de 1988 para discutir a educação que os povos indígenas querem em suas comunidades. Nesse encontro como já dissemos foi criado a COPIAR³⁰ –

³⁰ No XII Encontro de Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, realizado em agosto de 2000 na cidade de Manaus, Estado do Amazonas, a COPIAR passou-se a denominar COPIAM – Conselho de Professores Indígenas da Amazônia; além dos atuais abrangendo também os Estados de Rondônia, Mato Grosso, Amapá, Tocantins e Maranhão.

Comissão de Professores Indígenas do Amazonas e Roraima, nos anos seguintes foi incorporando o Estado do Acre. Um dado de campo coletado junto a Marcio Ferreira da Silva e Marta Maria Azevedo que assessoram o movimento de professores indígenas da Amazônia desde a sua criação até o presente momento, citados por Silva e Azevedo (1995, p. 154-155) dá conta de que,

[...]. Em julho de 1988 realizou-se em Manaus o I Encontro de Professores Indígenas do Amazonas e Roraima, promovido pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI). Este encontro procurou discutir as formas originais de educação de cada um dos povos lá representados, a necessidade de uma outra educação, formal, decorrente da situação de contato com a sociedade envolvente, e os tipos de escolas que os diversos povos indígenas estavam reivindicando. Neste encontro foi firmado um primeiro documento sobre estas questões.

A professora Idelvânia Rodrigues de Oliveira mostra a importância da COPIAR para a criação da organização dos professores indígenas de Roraima ao afirmar que,

Participei dos primeiros encontros realizados na cidade de Manaus denominado COPIAR (COMISSÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS DO AMAZONAS E RORAIMA). Esses encontros com professores de outras regiões do Brasil nos motivaram a criar uma organização de professores indígenas no nosso Estado. Juntamente com outros professores organizamos o nosso primeiro encontro realizado em 1990, na missão São José – Surumu. Nesse encontro fundamos a OPIR (Organização dos Professores Indígenas de Roraima). Fui a primeira secretária dessa organização (entrevista, 2016).

É nesses eventos que os professores discutem as demandas das escolas, formulam as políticas indígenas para reivindicar aos governantes a garantia do direito à educação, avaliam as conquistas e reafirmam a agenda social de luta frente ao Estado, além de motivar para a organização, fortalecendo assim, os vínculos identitários como povos indígenas.

Em 1991, os professores indígenas elaboraram quinze princípios e foram ratificados em 1994. Em um dos princípios está posta a crítica dos professores indígenas em relação à questão do preconceito por parte da nossa sociedade nos seguintes termos: “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” (COPIAR, Princípio 13).

Esse princípio nos instiga a discutir como vem sendo trabalhado nas escolas públicas o

tema transversal *Pluralidade Cultural* que integra os parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental. Na realidade esse tema vem ao encontro do que almeja a COPIAR em reverter a imagem do “índio” presente nos livros didáticos que chega com informações errôneas às escolas dos não-índios. Ou seja, uma concepção genérica de achar que os povos indígenas são iguais, negando as especificidades como tradições, línguas, costumes, organização social etc. que fazem parte do universo cultural indígena.

Ainda sobre a COPIAR, Silva e Azevedo (1995, p. 157) chamam a atenção para o fato de que,

O Movimento dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre é, a cada ano que passa, mais forte e expressivo, e desempenha um indiscutível papel de vanguarda. Um dos efeitos mais notáveis destes eventos é, sem dúvida, a irradiação da reflexão e da discussão sobre escola indígena em diversas populações locais de professores, como a dos Sateré-Mawé e a dos Mura, e organizações regionais como a dos professores indígenas de Roraima. Além disso, encontram-se em fase de discussão ou implementação organizações do mesmo tipo nas regiões do Alto Rio Negro e do Médio Solimões. Os professores indígenas Tikuna talvez tenham sido os primeiros a se organizar e, de uma certa forma, inspiraram todos os outros.

Quando esses autores trazem à tona o papel social dos professores indígenas na luta por escolas específicas e diferenciadas a partir do contexto sociocultural de cada povo, eles pensam no protagonismo indígena para dialogar com o Estado políticas educacionais que atendam as demandas e necessidades.

Podemos exemplificar a criação da Organização dos Professores Indígenas dos Sateré-Mawé (OPISM) que reivindicam junto ao Governo do Amazonas a formação de professores de suas escolas e comunidades; a Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIRR) e a Organização Geral dos Professores Ticunas Bilíngue (OGPTB) na região do Alto Solimões no Amazonas.

A partir das experiências em curso na formação de professores indígenas e expansão de escolas nas comunidades indígenas é formatado o Referencial Curricular Nacional das Escolas Indígenas (RCNEI). Trata-se de um material muito rico em informações que foi elaborado a partir dos projetos de educação escolar indígena em andamento no Brasil.

Esse documento veio orientar a criação de uma política educacional estadual e municipal de educação para atender os povos indígenas que integram seu sistema de ensino. Cabe a cada instituição, seja ela secretaria estadual ou municipal, órgãos que estão diretamente envolvidos com essas populações, adaptar e formular uma proposta que atenda as

reais necessidades das comunidades indígenas, levando-se em consideração o diálogo e o respeito na construção de propostas curriculares indígenas.

Com base nesse referencial político-pedagógico o Conselho Nacional de Educação (CNE) por meio da Câmara de Educação Básica instituiu a Resolução nº. 03/99, fixa as diretrizes para o funcionamento das escolas indígenas, determinando que os sistemas de ensino reconheçam a categoria escola indígena, dando as condições básicas e apoio necessário ao seu pleno funcionamento e também criando uma política local de educação escolar indígena.

Pode-se dizer que em termos de amparo legal e publicação de materiais didáticos e diretrizes para nortear o novo modelo de educação escolar indígena no Brasil, ocorreram avanços, pois a perspectiva de educação integracionista começa a ser rompida por uma visão de alteridade de respeito ao outro, ao diferente culturalmente, garantia dos direitos culturais e educacionais. Destaque-se que, em 2001, ocorreu a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) no qual aparece a educação indígena. O Estado estabelece para os entes federativos a prerrogativa ou a tarefa do sistema público de ensino pensar/planejar/instituir as políticas públicas em atenção às comunidades e povos indígenas.

Inicialmente, a educação escolar aparece na pauta do movimento indígena voltada para a expansão de escolas em nível de ensino fundamental, e posteriormente com a implementação do ensino médio para garantir a presença do jovem indígena na comunidade ou aldeia em detrimento das migrações causadas por falta de continuidade dos estudos é ampliada para o ensino superior.

Essa questão da educação escolar na comunidade foi sendo pautada no movimento indígena para que o indígena adquirisse mais conhecimento. Isso está bem claro na afirmação do indígena Ivaldo André, a saber:

Mas resumindo a história: a educação começou com esse pensamento, pensamento de que? De abrir escolas nas comunidades pra que o indígena tivesse mais conhecimento, leitura e conhecimento naquilo que é de direito dele. Então isso foi o ponto principal da discussão ali, de ter escolar indígena nas comunidades, claro: indígenas não sabiam ler, não tem leitura, pra que lê tem alguns tuxauas que não sabem ler, não tem leitura, e aí hoje a discussão foi se avançando, pode ser trazido para as comunidades o ensino fundamental, o ensino médio, aí vem a universidade, os tuxauas já haviam colocado isso, na sua discussão (entrevista, 2016).

A formação de indígenas é uma demanda vinda dos tuxauas para fortalecer a escola indígena, realizando as discussões sobre educação escolar nas assembleias e reuniões comunitárias. No caso de Roraima, é criado o Magistério Indígena Tami`kan³¹ e o Insikiran com a Licenciatura Intercultural. E Ivaldo André no seu relato afirma que, “hoje a escola, ela está muito avançada, embora a gente tenha essa dificuldade, a luta dos povos indígenas com a formação dos nossos indígenas, seja no Tami`kan, seja no Insikiran (entrevista realizada em 04/03/2016).

Idelvânia Rodrigues de Oliveira destaca a importância da luta indígena ao afirmar que,

A educação escolar indígena em Roraima é fruto de muitas lutas. Como relatei anteriormente, no começo dos anos 70, já havia grandes preocupações em relação à educação que se tinha naquele período. O reconhecimento de uma educação diferenciada, com processos próprios de aprendizagem inseridos na CF/88 e LDB/96, também são considerados grandes avanços, para nós povos indígenas. Vejo que a educação escolar indígena em Roraima, de certa forma avançou, pois conforme as reivindicações das lideranças, as escolas indígenas são gerenciadas por professores filhos das próprias comunidades, no entanto penso que ainda há muitos desafios a serem superados, como por exemplo: melhores condições de trabalho nas escolas indígenas, formação continuada aos professores, acompanhamento pedagógico aos profissionais da educação (entrevista, 2016).

Com essa realidade de criação de escolas indígenas vem o desafio de qualificar e habilitar o professor indígena para atuar nas comunidades. É nesse processo de expansão da educação escolar indígena que surge a demanda de formação de professores indígenas em nível de magistério e também em nível superior. Temos o exemplo da OGPTB/Centro Magüta no Amazonas com o apoio do Museu Nacional da UFRJ na formação dos Tikuna; o Projeto Pira-Yawara (magistério indígena) da Secretaria de Estado da Educação do Amazonas que foi buscando adesões dos municípios para formação de professores indígenas junto aos Sateré-Mawé, depois com os Mura, Munduruku, Kanamary e Kulina entre outros povos indígenas.

Em Roraima, a Secretaria de Estado da Educação qualificou os professores no âmbito do Projeto do Magistério Indígena Parcelado. Depois com um novo formato tendo por base as discussões do próprio movimento indígena com o Tami`kan Magistério Indígena para os Macuxi, Taurepang, Wai Wai, Saporá, Ingaricó, Wapichana e Ye`kuana; já os Yanomami foi

³¹É o curso de formação continuada em nível de ensino médio profissionalizante ofertado pela Secretaria de Estado da Educação e Desporto de Roraima (SEED-RR) por meio do Centro de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima (CEFRR). Tami`kan na língua Macuxi significa sete estrelas, projeto criado em 2004 em diálogo permanente entre a Equipe da Divisão de Educação Indígena (DIEI) da SEED-RR e movimentos indígenas de Roraima.

por meio do Projeto Yarapiari em parceria com a Comissão Pró-Yanomami (CCPY) iniciado em 2001, tendo a sua continuidade com o Instituto Socioambiental (ISA) e Hutukara Associação Yanomami (HAY).

Para a gerente de formação indígena do CEFORR, professora Ineide Izidório Messias³²,

Então, eu começo a acompanhar a partir de 2002 quando eu já entro em 2001 né? Que automaticamente quem era da divisão participava das assembleias, até o momento eu sabia que existiam as assembleias, mas eu não participava, sempre me mantive arredia, mas a partir do momento que eu começo a discutir eu acompanhei dois grandes eventos, uma na comunidade indígena Raposa e o último que foi pra definição, pra onde iria mesmo o local do Tami'kan, naquele momento que foi ali no Ginásio do Totozão, na cidade de Boa Vista, um, dos maiores eventos que teve, a gente foi relatora nessa época. Nessa época, que assim pelo menos eu observo, era um pedido muito forte das lideranças, eram as lideranças que puxavam naquele momento, muitos professores estavam ali envolvidos, mas por traz dos professores eram as lideranças que faziam esse puxado, eles queriam mesmos, é nesse momento que se decide que vai iniciar o magistério, e nesse momento assim eu delego dia 4 de dezembro de 2006, foi que iniciou as 13h ali, eu falei pra ti que eu tenho a única foto marcado, marcou muito, e aí a gente queria porquê queria e nós fomos naquele momento protagonista de vontade mesmo, não recebíamos um centavo, nada, a gente veio pra fazer a coisa acontecer, nesse momento nos demos o pontapé no magistério (entrevista, 2016).

O movimento indígena de Roraima reivindica o acesso ao ensino superior como uma das demandas em suas assembleias na formulação de políticas indígenas educacionais. O documento elaborado pela OPIRR em 2001 é que suscitou uma manifestação formal do Estado brasileiro em relação a essa temática que resultou no Parecer CNE/CP 010/2002, de 11/03/2002, solicita pronunciamento do Conselho Nacional de Educação quanto à formação de professor indígena em nível universitário.

O ensino superior tornou-se uma demanda para a formação dos professores indígenas em virtude da expansão de escolas de educação básica nas comunidades com a implantação do ensino médio. Por isso a importância de buscar junto à universidade a oferta de cursos específicos para habilitar esses professores. Isso está claro para o movimento indígena quando a professora Idelvânia Rodrigues de Oliveira afirma que,

³² Povo Macuxi, 47 anos, nascida na comunidade do Barro, Surumu. Formada em Pedagogia com Especialização em Gestão Escolar. Professora concursada desde 1994 na Secretaria de Estado da Educação e Desportos de Roraima. Coordenou a implantação do ensino médio nas comunidades indígenas de Roraima, quando esteve lotada na Divisão de Educação Indígena. Atualmente é a Gerente de Formação Indígena do CEFORR.

Nós, indígenas, sempre vimos com muita clareza a importância do conhecimento formal. E isso nos motivou a lutar pelo ensino superior, mas não um ensino que as Universidades vêm oferecendo ao longo dos anos. Queríamos algo que correspondesse com a realidade indígena, ou então como transformar os conhecimentos tradicionais em conhecimentos científicos (entrevista, 2016).

Aqui vem a ideia de ruptura na proposta pedagógica do curso de Licenciatura Intercultural que fosse ofertado algo diferente, construído a partir da ótica indígena. Que os conteúdos trabalhados contemplassem os saberes tradicionais indígenas, buscando o diálogo com os conhecimentos ditos científicos do universo acadêmico.

A professora Idelvânia Rodrigues de Oliveira enaltece que essa proposta curricular foi construída com as parcerias DIEI, UFRR, professores e lideranças indígenas, destacando que,

As reivindicações solicitando a implantação do ensino médio foram acatadas e no primeiro momento, esse projeto funcionou de forma itinerante, em dez escolas com professores não indígenas. Paralelamente a essas ações desenvolvidas pela Secretaria de Educação, via Divisão de Educação Escolar Indígena, professores indígenas juntamente com professores da UFRR, mais precisamente Prof^a Maria Auxiliadora Melo discutiam o Ensino Superior Indígena na Universidade Federal de Roraima, justamente pela necessidade de professores indígenas formados para atuar no Ensino Médio das escolas dentro das comunidades. A criação de um Ensino Superior Indígena de forma intercultural, abrangendo as três áreas do conhecimento foi um dos avanços mais importantes da Universidade Federal de Roraima, que tem correspondido com as expectativas dos povos indígenas (entrevista, 2016).

Destacamos que outras organizações³³ formam os movimentos indígenas de luta, frente às políticas integracionistas e desenvolvimentistas do Governo Estadual de Roraima que cria nos anos de 2000 a Secretaria de Estado do Índio (SEI-RR), como uma forma de construir alianças com esses povos, mas que muitas vezes é apenas uma estratégia do governo para buscar diálogo em face dos problemas fundiários.

Há algumas organizações indígenas que trabalham especificamente em pauta centrada em especificidades culturais como é a realidade dos Yanomami e Ye'kuana que são povos que habitam a região de florestas. Há outros que atuam por segmentos sociais como é o caso das mulheres indígenas por meio da OMIRR e os professores indígenas com a OPIRR, todas buscam a chamada autonomia.

³³ Elenquemos as diversas organizações indígenas de Roraima com seus objetivos e possível área de abrangência com vistas ao fortalecimento de suas identidades étnicas e articulações sociopolíticas (Anexo 3).

Cabe destacar que de todas essas organizações indígenas, o CIR tem uma maior abrangência na medida em que atua em etnorregiões políticas (Serras, Baixo Cotingo, Surumu, Raposa, São Marcos (Alto, Médio e Baixo), Amajari, Taiano, Murupu, Serra da Lua, WaiWai, Yanomami e Ye'kuana), independente da terra indígena, inclusive envolvendo a realidade sociocultural dos Yanomami, Ye'kuana e WaiWai. E a educação faz parte da luta e agenda do CIR quando afirma que,

É preciso se fazer cumprir a LDB (Lei nº 9.394/96), no tocante à valorização dos profissionais da educação e da cultura, garantindo uma educação básica de qualidade, considerando os aspectos culturais e a realidade dos Povos Indígenas. Assim, que o governo realize um concurso público específico e diferenciado para professores indígenas estaduais e municipais; crie um sistema próprio para a educação indígena – estadual e municipal, e realize também concurso público específico para pessoal de apoio nas escolas indígenas (Carta Final da 41ª Assembleia Geral dos Povos Indígenas de Roraima, Centro Regional do Lago do Caracaranã, Terra Indígena Raposa Serra do Sol, 11 a 16 de Março de 2012).

A ideia de etnorregião mostra não só uma distribuição sócioespacial como também evidencia a dinâmica de mobilização das comunidades para as assembleias regionais/encontros/reuniões locais e as lutas específicas da região, facilitando assim o desempenho social e político do coordenador regional junto às lideranças comunitárias para definição das demandas regionais e locais. Um exemplo dessa dinâmica socioespacial ocorreu com a etnorregião do Murupu quando em 2008, foi reconhecida em virtude de suas singularidades geográficas e socioculturais com apenas cinco comunidades. Desmembrou-se do Taiano passando a ser reconhecida na Assembleia Geral dos Tuxauas do CIR e também dos professores indígenas pela OPIRR.

E o CIR em suas assembleias sempre pauta a temática da educação indígena para que os tuxauas possam avaliar como está a realidade educacional nas etnorregiões políticas. É um momento de mostrar a luta e resistência e ao mesmo tempo reafirmar o compromisso histórico por melhores condições das escolas nas comunidades. Vejamos:

As estruturas das escolas nas comunidades indígenas se encontram em condições precárias e indignas, de tal forma que as aulas são ministradas embaixo de árvores, não tem material didático, faltam cadeiras e outros itens indispensáveis. Sabe-se que Roraima é o estado que mais recebe recursos para aplicar na educação, mas o que presenciamos é o abandono total. (Carta Final da 41ª Assembleia Geral dos Povos Indígenas de Roraima, Centro

Regional do Lago do Caracaranã, Terra Indígena Raposa Serra do Sol, 11 a 16 de Março de 2012).

A questão da educação escolar na agenda social do movimento indígena abrange também o ensino superior destacando que “queremos que o MEC atenda a formação superior indígena com bolsas e moradia para a permanência dos estudantes, e a consolidação do Instituto Insikiran da Universidade Federal de Roraima (UFRR) através da contratação de docentes e técnicos, compra de equipamentos e construção de laboratórios didáticos” (CIR, 2012).

2.3 – PARA UMA ETNOGRAFIA DO INSIKIRAN

A etnografia é um método que foi sistematizado pela antropologia nos estudos com os povos ditos ágrafos, naquele momento de surgimento dessa ciência, Foi assim o trabalho de campo de Boas, Malinowski, e tantos outros antropólogos das primeiras décadas do século XX que descreveram as culturas desses povos. Claro que fazemos etnografia não só de culturas, povos ou grupos sociais, mas também de instituições.

Há necessidade de se fazer uma etnografia do Insikiran para interpretar o sentido político e cultural desse momento de institucionalização da educação escolar para os povos indígenas de Roraima. Peirano (2014, p.379), afirma que “a ideia de ‘método etnográfico’ é complexa. Desse episódio fica claro que a pesquisa de campo não tem momento certo para começar e acabar”.

A Universidade Federal de Roraima³⁴ (UFRR) foi criada em 1985 e implementada em 1989. Ao longo desses vinte e seis anos foi a primeira instituição federal de ensino superior do Brasil a criar uma unidade acadêmica específica com um curso de Licenciatura Intercultural para atender a formação de indígenas em nível de graduação.

³⁴ Lei nº 7.364, de 12/09/1985, instituída por meio do Decreto nº 98.127, de 08/09/1989. A UFRR, fundação pública de personalidade jurídica de direito privado, nos termos da Lei nº 7.596, de 10/04/1987, vinculado ao Ministério da Educação, terá por objetivo ministrar o ensino e desenvolver as ciências, as letras e as artes, regendo-se por Estatuto e Regimento Geral, aprovados na forma de legislação vigente (art. 2º).

Em 2001, a UFRR criou o Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena³⁵, transformando-o em Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena no ano de 2009, conforme Resolução nº 009/2009-CUni, visando desenvolver e articular com lideranças, professores, comunidades e organizações indígenas de Roraima e a sociedade em geral, a formação profissional dos indígenas, de modo específico, diferenciado e intercultural.

A criação do Insikiran veio atender a uma das demandas dos povos e comunidades indígenas de Roraima que reivindicaram o acesso ao ensino superior por meio da **Carta de Canaunim, elaborada em 2001**, na Assembleia Geral da Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIRR), e a UFRR respondeu ao compromisso social da instituição e politicamente à luta dos indígenas de Roraima.

O Insikiran³⁶ atua com o modelo de gestão compartilhada e o seu Conselho assume espaço central nas discussões e deliberações das questões políticas, pedagógicas e administrativas. Ressalte-se que são reuniões ordinárias trimestrais ao longo do ano ou extraordinária quando necessária. Entretanto, nos últimos anos em virtude da agenda política das organizações indígenas que participam do Conselho tem ocorrido poucas reuniões, mas isso não se justifica pela relevância social que esse conselho exerce nas atividades pedagógicas e políticas do Insikiran.

A composição desse Conselho ocorre da seguinte forma: Direção da Unidade Acadêmica, Coordenações (Gestão Administrativa, Extensão, Pós-Graduação e Coordenadores de Cursos de Graduação), Representante dos Professores Formadores e Discentes de cada curso, Representante dos Técnico-Administrativos em Educação, FUNAI, Divisão de Educação Escolar Indígena da Secretaria de Estado da Educação de Roraima, Conselho Indígena de Roraima (CIR), Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIRR), Associação dos Povos Indígenas de Roraima (APIRR) e Organização das Mulheres Indígenas de Roraima (OMIR), totalizando 21 membros na atual estrutura, conforme preconiza o regimento interno da referida unidade acadêmica que vige atualmente.

A respeito do Insikiran quanto à sua criação Oliveira (2002, p. 9) afirma o seguinte:

³⁵ A Resolução nº 015/2001-CUni aprova a criação do Núcleo INSIKIRAN de Formação Superior Indígena. No art. 1º afirma que o Núcleo é vinculado a Pró-Reitoria de Graduação da UFRR, e subordinado ao Regimento Geral e ao Estatuto da UFRR, constitui-se num instrumento de articulação entre a UFRR e outras Instituições de Ensino Superior, Organizações Indígenas, Entidades Não-Governamentais, Governamentais, experiências nacionais e internacionais concernentes à educação indígena, facilitando, concretizando e ampliando as ações pertinentes, voltadas, primordialmente, para as comunidades indígenas do Estado de Roraima.

³⁶ No Regimento Geral do Núcleo Insikiran aprovado em 2001, no art. 8º destaca que ao Conselho do Núcleo compete: a) deliberar, em primeira instância, sobre matérias administrativas e político-pedagógicas; b) credenciar docentes e assessores para atuarem no Núcleo; c) promover atividades de integração entre as comunidades indígenas e à comunidade universitária regular; e d) zelar pelo cumprimento dos objetivos traçados no artigo 4º deste regimento.

Um aspecto a salientar no projeto pedagógico do Núcleo Insikiran é o caráter experimental e aberto com que se coloca o planejamento da licenciatura. Nas conversas mantidas com vários membros do Núcleo, essa escolha apareceu não como uma posição fácil e descomprometida; pelo contrário, como uma decisão a partir do reconhecimento da complexidade da tarefa a enfrentar, a importância que os atores envolvidos no processo sigam aprendendo e adquirindo mais experiência, sem perder o caráter participativo e flexível.

É notório destacar que outras organizações indígenas do Estado de Roraima como a TWM e o COPING tem reivindicado a participação no Conselho do Insikiran. Diante dessas novas demandas, é preciso também, repensar os processos de escolha dos gestores da unidade acadêmica frente aos conflitos internos que tem ocorridos nas “eleições” desde o ano de 2007, indo além fronteiras da UFRR com divulgação nas redes sociais e ações no MPF. Com isso, há a necessidade de reformulação do Regimento Interno do Insikiran para avaliar os avanços e os novos desafios desses 15 anos de institucionalização. E também, avaliar os impactos dos cursos no contexto das escolas e comunidades indígenas. A exemplo desses conflitos, houve manifestação formal do CIR quando fez circular uma nota de esclarecimento na sua *home page* e e-mail com o título “Educação superior indígena: movimento indígena busca garantir um processo diferenciado para a escolha da direção do Instituto Insikiran”, afirma,

Com a expressão ‘que educação nós temos, que educação nós queremos’, o movimento indígena continuará firme e fortalecido na luta em defesa de uma formação superior indígena, não somente para os alunos e professores indígenas que diretamente fazem parte da instituição de ensino superior, mas em defesa de uma formação que atenda às comunidades indígenas, através dos diversos campos do conhecimento científico, porém que prevaleça e respeite os conhecimentos tradicionais e culturais dos povos indígenas (CIR, 25/07/2013).

Essa manifestação formal do movimento indígena de Roraima faz analisarmos o papel social e político do Insikiran da vida desses povos, não apenas denota o sentido de participar dos processos de escolha dos gestores, mas tem uma relevância política de empoderamento como membro do Conselho, resultado de luta histórica e mobilização por esse espaço diferenciado no contexto da UFRR.

Esse caráter experimental se concretizou com a expansão da infraestrutura do Insikiran³⁷, tanto de pessoal como física, contando hoje com três cursos de graduação e quatro

³⁷ Os professores colaboradores de início foram Maria Auxiliadora de Souza Melo, a Dora (*in memoriam*) e o professor Celino Alexandre Raposo, que depois foram relatados no Insikiran para realizarem a coordenação das atividades administrativa e pedagógica do Insikiran. Após essa primeira etapa, vieram outros professores como

blocos que contém as salas de aula somado ao apoio administrativo para funcionamento dos cursos, centro de documentação (local para leitura e pesquisa), laboratório de informática; uma estufa de vegetação; a maloqueira e o malocão para atividades culturais e pedagógicas, e a Casa do Estudante e Cultura Indígena. Claro que as demandas vão além dessa infraestrutura para atender as atividades administrativas e pedagógicas, pois é urgente o aumento do corpo docente que hoje é apenas de 25 professores com dedicação exclusiva³⁸ para fazer ensino, pesquisa e extensão. Há a necessidade de laboratórios didáticos e práticos para as atividades didáticas dos cursos.

Oliveira (2002, p. 10) continua sua análise sobre esse Instituto nos seguintes termos:

Outro dos méritos deste projeto é o compromisso e envolvimento da universidade com as demandas das organizações indígenas. A nível pessoal isso pode até ser mais antigo, com professores, pesquisadores e alunos participando das atividades e projetos das comunidades indígenas. Agora no entanto o envolvimento de professores da UFRR tem um caráter institucional e regular, o que é sobremaneira valioso. Como aparecer em vários depoimentos, as lideranças queriam um local físico onde se dirigir e orientar suas demandas em relação a universidade e a gora com a criação do Núcleo Insikiran essa demanda está concretizada.

Isso é bem claro nas entrevistas com lideranças do CIR, OMIRR, DIEI, OPIRR e professores indígenas egressos do Insikiran, sendo, pois, uma referência política e pedagógica para os povos indígenas de Roraima. Outro aspecto é quando o Insikiran é acionado para as mobilizações políticas e convidado para as assembleias de tuxauas, constituindo-se nesse poder simbólico para os índios, porque transforma a visão de mundo e ação sobre o mundo (Bourdieu, 2004), tendo a formação política e pedagógica como elementos importantes no reconhecimento e mobilização das comunidades.

Fábio Almeida de Carvalho, do Curso de Letras, que foi escolhido para assumir a Coordenação Geral do Insikiran logo após o falecimento da Dora, em julho de 2003. Em 2004 é realizado o primeiro concurso para professores efetivos do Insikiran, ingressando os professores Maxim Repetto e Marcos Braga e a professora Isabel Fonseca; em janeiro de 2005 são empossadas as professoras Fabíola Carvalho e Lucianne Vilarinho; em dezembro de 2005 os professores Elder Lanes e Luiz Otávio e a professora Viviane Cardoso; a professora Jovina Mafra em 2006; o professor Cristóvão Abrantes em 2009, depois solicitou transferência para a UNIR/Campus Ji-Paraná; Mariana Cunha em 2010; professora Danielle Trindade em 2012; o professor Jonildo Viana em 2015. Ao longo desses 15 anos de Insikiran assumiram a coordenação geral/direção da unidade acadêmica: 1) Fábio Carvalho (2003 a 2007); 2) Marcos Braga (2007-2010); 3) Lucianne Vilarinho (2010-2011); 4) Ise de Goreth (2012-2014 e 2014-2016); 5) Michael Rolim (2016 até o momento).

³⁸ É o regime de trabalho de professor do magistério superior nas universidades federais que abrange 20h, 40h e 40h com dedicação exclusiva.

Após a criação do Insikiran foi aprovado o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural³⁹, cujos princípios norteadores da proposta pedagógica são a transdisciplinaridade, a interculturalidade e a dialogia social. O curso abrange três áreas de habilitação: Comunicação e Artes, Ciências da Natureza e Ciências Sociais. A ferramenta na construção de trilhas teórico-metodológicas na formação do professor indígena dar-se-á por meio da pesquisa que envolve três linhas, a saber:

- 1) Interculturalidade e Educação Indígena;
- 2) Meio ambiente e Auto-sustentação e;
- 3) Arte e Comunicação (Fonte: PPP Curso de Licenciatura Intercultural, 2008).

Percebe-se que essas linhas de pesquisa estão articuladas com as três áreas de conhecimento específico, ofertadas pelo curso, dando assim um embasamento teórico aos trabalhos dos cursistas, seja na prática de pesquisa ou estágio curricular supervisionado que os professores indígenas executam na escola e comunidade ao longo dos quatro anos de estudos.

Esses princípios norteadores acabam sendo o eixo teórico-metodológico que norteia a proposta pedagógica do curso que experimenta novas práticas de ensino no contexto de uma *pedagogia indígena*, se assim podemos dizer. Trata-se de um conhecimento que se torna propulsor de uma proposta inovadora e que tem a sua complexidade na ideia de Morin.

Nicolescu (2000, p. 15) afirma que “a transdisciplinaridade com o prefixo ‘trans’, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento”. A estrutura curricular da Licenciatura Intercultural está alicerçada em temas contextuais que buscam envolver várias áreas do conhecimento científico em permanente diálogo com a realidade indígena. Ou seja, um conhecimento que busca a compreensão do mundo indígena, “o ponto de vista indígena” (PEREIRA, 2016).

O tema contextual da área de habilitação em ciências sociais como o CS-3-Povos Indígenas no Brasil dialoga com o Direito, a Antropologia, a Sociologia, a Geografia, a Filosofia, a Ciência Política, entre outras, mas sempre a partir do contexto social indígena para a compreensão do mundo contemporâneo. Isso tem sido visto como um absurdo porque a ciência moderno-cartesiana valorizou o conhecimento disciplinar, encapsulou o saber dentro

³⁹ Resolução nº 017/2002-CEPE, de 06/12/2002 aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural. Esse projeto político pedagógico sofreu algumas alterações/ajustes no ano de 2008, conforme Resolução nº 013/2008-CEPE, de 22/10/2008. O curso foi criado pela Resolução nº 019/2003-GR, sendo referendado pelo Conselho Universitário, conforme Resolução nº 025/2003-CUni, de 16/12/2003.

das ditas caixinhas do conhecimento. Nicolescu (2000, p. 15) destaca que “o pensamento clássico, a transdisciplinaridade é um absurdo porque não tem objeto. Para a transdisciplinaridade, por sua vez, o pensamento clássico não é absurdo, mas seu campo de aplicação é considerado como restrito”.

O conceito de interculturalidade vai sendo sistematizado a partir dessas vivências pedagógicas inovadoras da transdisciplinaridade do conhecimento que busca contextualizar os saberes técnico-científicos no diálogo com os conhecimentos tradicionais indígenas. De acordo com Santiago, Akkari e Marques (2013, p. 27) afirmando que,

Como projeto político e social, a interculturalidade crítica exige uma pedagogia que afirme a diferença em seus aspectos histórico-político-sociais e de poder. No que se refere à construção de práticas educativas orientadas por uma perspectiva intercultural, o trabalho requer que seja oferecido aos estudantes múltiplas situações que permitam compreender o mundo a partir de diferentes formas sócio-históricas que possibilitem a reflexão sobre seu próprio contexto e sobre outras realidades.

O Insikiran vem nessa perspectiva da interculturalidade crítica ao buscar o diálogo com as organizações indígenas nos processos políticos e pedagógicos dos cursos que compõem a unidade acadêmica. Busca um diálogo intercultural na institucionalização das políticas de educação superior indígena no âmbito do Insikiran, respeitando as demandas advindas das comunidades, mas também se moldando no modelo de universidade ainda hierarquizado, buscando ao mesmo tempo rupturas epistemológicas no fazer pedagógico.

As aulas da primeira turma foram iniciadas em julho de 2003. A etapa de estudos presenciais intensivos ocorre no Campus do Paricarana, da UFRR, em Boa Vista, nos meses de janeiro e fevereiro e julho e agosto quando os professores indígenas estão de recesso das escolas indígenas. Além desse momento presencial, a proposta pedagógica do curso contempla os encontros pedagógicos como parte integrante na formação do cursista. Este é o momento em que os professores formadores do Insikiran se deslocam a determinadas regiões para realizarem o acompanhamento didático-pedagógico do cursista, visando aprofundar e aprimorar conhecimentos e discutir o andamento dos trabalhos dos alunos que desenvolvem nas comunidades, como parte do processo de construção de novos conhecimentos.

Cabe destacar que nos primeiros anos havia um convênio de cooperação técnica entre a Funai e a UFRR para as despesas referentes ao deslocamento dos professores indígenas das

suas comunidades para Boa Vista, seja transporte aéreo ou terrestre, além de um convênio com a Secretaria de Estado da Educação de Roraima para a manutenção das duas turmas iniciais. Esse convênio foi aditivado em 2009. Um dos desafios iniciais da licenciatura foi a manutenção, porque ainda não existia um corpo docente efetivo, apenas colaboradores de outros cursos da universidade.

Como assinalamos a licenciatura intercultural tem o embasamento teórico-metodológico alicerçado nas concepções de transdisciplinaridade, interculturalidade e dialogia social, sendo que o currículo trabalha os conteúdos nos temas contextuais que abrangem as áreas das ciências sociais, comunicação e artes, ciências da natureza e formação pedagógica específica nos dois anos iniciais do curso.

E quando falamos de currículo recorreremos aos pós-estruturalistas para as discussões contemporâneas do conhecimento complexo que é explorado em sala de aula a partir do universo cultural dos povos indígenas e suas vivências pedagógicas nas licenciaturas intercultural. Sacristán (1995, p. 89-90) ao discutir o currículo interno e o currículo externo destaca que,

A escola não opera no vazio; a cultura que ali se transmite não cai em mentes sem outros significados prévios. Aqueles que aprendem dentro da educação escolarizada são seres com uma bagagem de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos adquiridos fora das escolas. Este princípio de caráter geram tem uma validade maior quando nos referimos ao conhecimento social.

A proposta curricular da licenciatura intercultural dialoga com o conhecimento social acumulado historicamente pelos povos indígenas. Esse conhecimento é primordial na construção do currículo no sentido de que possa superar a pedagogia tradicional para uma pedagogia libertadora na perspectiva de Paulo Freire, que busque a emancipação dos indivíduos como sujeitos históricos. Para Moreira e Silva (2000, p. 8) “o currículo está implicado em relações de poder”. Ou seja, busca-se enfatizar “o currículo como prática cultural e como prática de significação” (SILVA, 2006, p. 13).

Além do ensino nos três cursos específicos o Insikiran desenvolve atividades de pesquisa e extensão fomentadas pelos projetos e programas que vêm sendo construído com o apoio das parcerias como: RIDEI (Rede Internacional de Estudos Interculturais) com a Pontifícia Universidade Católica do Peru (PUC-Peru), nos anos de 2006-2008 e o Programa E´ma Pia de Acesso e Permanência de Indígenas no Ensino Superior com a Fundação FORD e Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (LACED) do Museu

Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), como parte do Projeto Trilhas de Conhecimentos, nos anos de 2005-2007.

Em relação ao Programa E'ma Pia⁴⁰ pode-se destacar a fala do coordenador indígena Alvino Andrade da Silva (2009, p. 15) ao afirmar que,

O Programa E'ma Pia foi, depois da Licenciatura Intercultural, a primeira grande ação do Núcleo Insikiran. Os entraves que ocorreram são entraves que ocorrem em qualquer processo, não causando grandes impactos entre instituições e comunidades. Porém, considero os seguintes pontos como importantes; a) nivelamento das informações entre os atores sociais envolvidos no processo; b) interesse das comunidades indígenas em conhecer de perto o programa; c) interesse dos jovens indígenas pelo ingresso nos cursos regulares da UFRR; d) abertura da UFRR com relação a seleção diferenciada para ingresso de estudantes indígenas; e) participação do Núcleo Insikiran em congressos e seminários nacionais e internacionais; f) participação na rede de universidades latino-americanas.

Esse programa em parceria com o LACED/MN/UFRJ e Fundação FORD contribuiu para essa discussão nas unidades acadêmicas da universidade, juntamente com a Pró-reitoria de Ensino e Graduação (PROEG), no que diz respeito à ampliação de vagas nos demais cursos de graduação da instituição para atender outras demandas das comunidades e povos indígenas de Roraima, que reivindicavam acesso dos cursos de Medicina, Economia, Direito, Engenharia, Agronomia, Administração, dentre outros, surgindo assim, o Processo Seletivo Específico para Indígenas (PSEI).

A professora Ednalva Dantas Rodrigues da Silva Duarte⁴¹ destaca a importância social e política do programa para a universidade ao atender as demandas indígenas quando nos seguintes termos:

O Processo Seletivo Específico para Indígenas – PSEI - surgiu de demandas apresentada a UFRR, por representantes de organizações indígenas parceiras da UFRR, visando atender o desejo dos povos indígenas de Roraima em dar oportunidade aos estudantes indígenas das diferentes etnias de fazerem o curso de bacharelado em áreas como agronomia, direito, medicina, contabilidade, engenharia civil entre outros cursos oferecidos pela UFRR. Buscando atender essas demandas, a PROEG com a colaboração do Núcleo Insikiran promoveu ao longo de dois anos debates e discussões feitas em

⁴⁰ Na língua indígena Taurepang significa trilhas, caminhos...

⁴¹ Professora do Departamento de Química do Centro de Ciências e Tecnologia (CCT) da UFRR desde 1991. Tem 53 anos. Foi Pró-reitora de Ensino e Graduação entre os anos de 2004 a 2012, acompanhou a luta dos indígenas, e também a institucionalização do Insikiran, na época de sua criação que era vinculado a esta Pró-reitoria.

reuniões com representantes dos cursos de bacharelados da UFRR. Período muito intenso, muitas ações foram realizadas, muitos processos paralelos relacionados a educação superior indígena na UFRR, como por exemplo, a cooperação entre o Núcleo Insikiran/UFRR, LACED/Museu Nacional e Fundação Ford. Muitas reuniões foram realizadas, muitos esclarecimentos feitos, mas muitas perguntas ficaram sem respostas, porém um grande feito foi conquistado, foi a institucionalização do PSEI através da aprovação da Resolução 008/2007-CEPE (19/12/2006). No primeiro processo em 2007, somente três cursos (Ciências Sociais, Economia e Medicina) ofereceram vagas específicas para os estudantes indígenas. E nos anos seguintes vários outros cursos foram oferecendo vagas através do PSEI (entrevista, 2016).

A positividade dessas conquistas para os indígenas vêm com a afirmação de Silva (2009, p. 15-16), ao dizer que, “por outro lado, avaliamos que a participação indígena foi muito positiva. Os maiores desafios consistem em fazer com que esse conjunto de ações se transforme em estratégias comuns, que apontem para um novo modelo de nivelamento das informações, empregando o método participativo pela concretização de política que de fato fortaleça o movimento indígena”. Ainda sobre o PSEI, a professora Ednalva Dantas afirma que,

Com a entrada dos estudantes indígenas via PSEI nos cursos de bacharelado, surgiu a necessidade de acompanhar mais de perto a permanência dos estudantes na UFRR, pois os projetos pedagógicos desses cursos, diferente do projeto pedagógico do curso de Licenciatura Intercultural oferecido pelo Núcleo Insikiran desde 2003, não foram elaborados atendendo as necessidades interculturais dos povos indígenas (entrevista, 2016).

Ressaltamos que é preciso avaliar os egressos desses cursos e o retorno que os mesmos vêm dando às comunidades e organizações de Roraima, não sendo foco da nossa discussão, além de averiguar como os cursos vem trabalhando a presença indígena em seus projetos pedagógicos.

O Insikiran desenvolve diversos projetos como o Prodócência e Observatório de Educação Escolar Indígena com financiamento da Capes, que vem atuando em determinadas escolas indígenas com as políticas linguísticas, projetos políticos pedagógicos e materiais didáticos. Em 2010, fomos contemplados com o PIBID Diversidade da Capes envolvendo 72 estudantes da Licenciatura Intercultural nas três grandes áreas da matriz conceitual de formação dos professores indígenas. Em 2013 esse número de bolsistas foi ampliado para 273 com o novo edital publicado pela Capes, e também o programa e projetos financiados pelo PROEXT/MEC compõem as ações extensionistas do Insikiran.

Além do Curso de Licenciatura Intercultural voltado à formação de professores indígenas, foi criado em 2009 o curso de Gestão Territorial Indígena e em 2012 o Curso de Gestão em Saúde Coletiva Indígena. Hoje, o Insikiran conta com três cursos específicos para a formação de indígenas na educação superior. Com a implantação de políticas específicas para garantir o acesso ao ensino superior de indígenas ocorreu a expansão de vagas nos cursos de graduação da UFRR, seja em cursos específicos ou criação de vagas extras nos demais cursos da instituição.

Trata-se de cursos específicos ou vagas extras existentes nos demais cursos os quais são resultados das demandas oriundas dos movimentos indígenas para atenderem as necessidades políticas e sociais das comunidades e organizações indígenas no fortalecimento da autonomia e identidade.

O quadro a seguir mostra esse crescimento:

ANOS	Extras	LI	GTI	GSCI	TOTAL
2003	-	60	-	-	60
2005	-	120	-	-	120
2007	11	60	-	-	71
2008	23	-	-	-	23
2009	34	60	-	-	94
2010	41	60	80	-	181
2011	57	60	40	-	157
2012	50	60	40	-	150
2013	49	60	40	40	189
2014	49	60	40	40	189
2015	54	60	40	40	194
2016	54	60	40	40	194
TOTAL	422	720	320	160	1622*

Quadro 2. Presença indígena no âmbito da UFRR, 2003 a 2016

Legenda: Extras (vagas nos demais cursos de graduação da UFRR específico para indígenas; LI – Licenciatura Intercultural; GTI – Gestão Territorial Indígena; GSCI – Gestão em Saúde Coletiva Indígena.

* Dados absolutos, sem excluir o número de alunos evadidos/desistentes, retenção e egressos.

Fontes: Comissão Permanente do Vestibular (CPV) e Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DERCA) da PROEG e Insikiran, 2016.

Estar-se-á diante de desafios frente a autonomia universitária com políticas de ação afirmativa e específicas para indígenas no que se refere à permanência e continuidade dos estudos. Com a presença indígena na universidade há uma interculturalidade da universidade com a discussão dos saberes indígenas nas salas de aula dos cursos que ofertam tais vagas, provocando debates calorosos sobre termos como o preconceito e a discriminação. Esta tese não tem a pretensão de aprofundar esses processos de interculturalidade a partir do PSEI, mas apenas suscitar reflexões iniciais para trabalhos⁴² futuros no âmbito das ciências humanas e sociais.

Santos (2012, p. 212) afirma que as

Ações afirmativas são medidas que visam criar oportunidades iguais para grupos e populações excluídas do ponto de vista social. Trata-se de ações que preveem diferentes formas de execução e têm como objetivo promover maior inserção desses grupos e populações seja nos sistemas de saúde e educação, seja no mercado de trabalho.

No caso da UFRR essas políticas veio fortalecer a luta do movimento indígena, além de propiciar formação profissional em diversas áreas para fazer a gestão das organizações e terras indígenas e da escola e comunidade. É notório destacar que alguns cursos são demandas para atender a gestão administrativa dos indígenas, mas ainda não oferecem vagas específicas como é o caso dos cursos de Administração e Ciências Contábeis. No diálogo travado por meio do Insikiran com as unidades acadêmicas, ficou claro o fato de que precisa de infraestrutura e pessoal qualificado para lidar com a diversidade étnica-cultural para que as unidades acadêmicas incorporem com mais clareza e objetividade as políticas de ação afirmativa.

Ainda sobre a questão das políticas de ação afirmativa no contexto da universidade existem três argumentos básicos de justificação dessas políticas, conforme afirma Feres Júnior (2006) que são: reparação, justiça distributiva e diversidade. Para este autor, “nem sempre os três argumentos estão presentes em um determinado momento histórico, nem sempre os argumentos presentes são equipotentes em cada discurso de justificação, mas onde quer que a ação afirmativa tenha sido implantada, pelo menos um desses argumentos foi usado em sua justificação pública” (FERES JÚNIOR, 2006, p. 46). Para a UFRR pesou a questão da diversidade étnico-cultural dos povos indígenas de Roraima em atender as demandas referentes ao acesso ao ensino superior e a pouca presença indígena na universidade.

⁴² Pode-se destacar a tese de doutorado de Michael Lopes da Silva Rolim que trata da presença de estudantes indígenas no curso de Matemática da UFRR, defendida em 2015 na área de Educação Matemática da Universidade Anhanguera de São Paulo.

Para Zoninsein e Feres Júnior (2006, p. 11), “as políticas de identidade e as políticas multiculturalistas buscam corrigir as consequências da exclusão social que atinge grupos discriminados por razões étnicas ou raciais”. Isso não foi diferente com os povos indígenas do Brasil que sofreram o processo de exclusão ao longo da história de contato nas Américas com a dominação colonial e cultural.

Destaque-se que do total dos professores indígenas em formação já se graduaram 235 nas três áreas de habilitação da Licenciatura Intercultural. Desse total alguns deram continuidade aos estudos em nível de pós-graduação⁴³, no capítulo três desta tese vamos discutir o *status* social dos egressos do Insikiran. Esses profissionais além de atuarem nas escolas indígenas como professores e gestores, também assumem os centros regionais de educação escolar indígena no acompanhamento, supervisão e planejamento pedagógico das escolas indígenas de Roraima e Divisão de Educação Escolar Indígena da SEED-RR.

O Estado de Roraima tem 12 Centros Regionais de Educação Escolar Indígena, sendo que desse total seis são reconhecidos pela nova estrutura organizacional da SEED-RR, vinculado ao Departamento de Gestão Escolar que tem as unidades regionais. Em 2009 a DIEI passou a ser vinculada ao Departamento de Desenvolvimento de Políticas Educacionais – DEP, hoje está no Departamento de Gestão do Interior. A figura 4 mostra os nomes desses centros e o total de escolas, respectivamente, além da etnorregião sociocultural e política.

Ressaltamos que esses centros regionais necessitam de infraestrutura e pessoal para desenvolver as atividades pedagógicas nas escolas indígenas, a equipe técnica fica restrita ao diretor e coordenador pedagógico, mostrando assim o descaso do governo do estado nas políticas de educação em atenção aos povos indígenas. Muitas das vezes essa equipe técnica e gestores das escolas assumem as despesas com o deslocamento do material escolar.

⁴³Cabe destacar que houve demanda dos egressos da primeira turma da Licenciatura Intercultural em 2009 para continuidade dos estudos em nível de mestrado, sendo oportunizado um Mestrado Interinstitucional UFRR/UFAM no âmbito do Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia.



Figura 4. Centros Regionais de Educação Escolar Indígena da DIEI/SEED-RR
 Fonte: Assembleia Estadual da OPIRR, 2015.

Falar de pesquisa no pensamento social brasileiro é destacar as questões contemporâneas com temas que envolvem a problemática atual da investigação científica na área de ciências humanas. Pode-se exemplificar a problemática ambiental discutida em âmbito global e, também local, mas há outros temas como a pobreza, violência, direito às diferenças, os novos movimentos sociais, a organização dos trabalhadores frente a reestruturação do sistema produtivo capitalista, o movimento feminista, a questão de gênero, educação escolar indígena dentre outros. Esses temas são desafios colocados para o campo das ciências humanas e sociais com vistas a dialogar de forma interdisciplinar à luz do conhecimento científico.

Santos (2010) assinala que com a crise do paradigma dominante entra em movimento a vocação transdisciplinar a partir da teoria das estruturas dissipativas de Prigogine e a nova física de Capra, entre outros, no surgimento de uma nova possibilidade de produção do conhecimento científico. Para este autor um conhecimento que nega o senso comum, que é

arbitrário frente aos protagonismos sociais (movimentos indígenas, negro, feminismo, questão ambiental, LGBT entre outros), um saber “desumanizado”, se assim podemos conceituá-lo, esse paradigma entra em crise.

Com isso Santos (2010) recupera a perspectiva epistemológica que designou de ecologia dos saberes. Trata-se da pluralidade interna da ciência e a pluralidade externa dela própria. Isto mostra as condições da diversidade epistemológica do mundo o que sugere que a diversidade é também cultural e, em última instância, ontológica, traduzindo-se em múltiplas concepções de ser e estar no mundo.

Os temas abordados pelas ciências humanas e sociais são centrais no entendimento da sociedade contemporânea que passa por transformações sociais, políticas, econômicas, culturais e ambientais, envolvendo a relação homem e natureza. Os mais diferentes temas se tornam desafiadores para compreensão da realidade social posto que a sociedade atual enfrenta grandes desafios nos seus mais diferentes enfoques e/ou problemáticas sociais.

A CF/1988, em seu artigo 205 assegura: “educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Nessa mesma constituição garante aos povos indígenas o direito às suas terras tradicionais, suas tradições, costumes e formas de organização social (art. 231) e, no artigo 210 §2º, assegura que o ensino fundamental deve ser ministrado em língua portuguesa, mas respeitando aos povos indígenas com o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Estaria aí surgindo a ideia de uma educação diferenciada e específica aos povos e comunidades indígenas do Brasil.

Essa especificidade e diferença toma corpo nos documentos oficiais do Estado brasileiro, publicados pelo MEC como as diretrizes nacionais em 1993 e o RCNEI, em 1998; a Resolução nº 03/99 e o Parecer nº14 do CNE e a própria regulamentação da Lei 9.394/96, especificamente os artigos 78 e 79 da LDB, destaque para o § 3º do art.79 que incorporou por meio de Lei nº 12.416/2011 a seguinte redação “no que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais.

É, pois, nesse processo de luta dos povos e comunidades indígenas do Brasil que o direito às diferenças se torna uma temática relevante aos estudos culturais para uma abordagem interpretativa e científica nas ciências humanas e sociais dentro da sociologia, do direito, da antropologia e da ciência política.

Um tema que vai tomando proporções relevantes na sociedade brasileira contemporânea com a organização dos povos indígenas por meio de suas reuniões, assembleias e em organizações de personalidade jurídica em diversos campos, e na própria educação na medida em que os professores indígenas lutam por uma agenda específica no processo de escolarização, criando diretrizes indígenas no campo educacional.

A escola traz ressignificações para a educação indígena como a valorização e revitalização de suas línguas maternas, recuperação de suas memórias históricas e coletivas na reafirmação identitária, na gastronomia e arte indígena entre outros assuntos que são debatidos em suas assembleias de cunho político e pedagógico; visando a construção de pedagogias indígenas e de projeto políticos pedagógicos para suas escolas.

A educação indígena passa a integrar a agenda dos movimentos indígenas como um todo na pauta de reivindicações junto ao Estado por melhores condições como: materiais pedagógicos e educativos, merenda escolar, contratação de professores indígenas por meio de concurso diferenciado e específico, transporte escolar e construção de escolas nos padrões arquitetônicos indígenas.

À medida que as escolas indígenas vão sendo criadas e expandindo o ensino escolar nas comunidades indígenas, novos desafios surgem para os próprios indígenas, porque cria a perspectiva de continuidade de estudos aos estudantes egressos das escolas. Some-se isto, a ideia de um projeto societário que articule escola e comunidade, além da luta por emprego e trabalho assalariado sem perder de vista o espírito de coletividade que justifica o reconhecimento dos territórios tradicionais de habitação permanente.

Cabe às ciências humanas e sociais responderem às inquietações e suscitar o debate para pensar a educação escolar indígena como um direito à diferença no contexto dos estudos culturais dentro do pensamento social brasileiro à luz da cientificidade. Afirma Fry (2012, p. 230) que “na prática, todavia, as diferenças frequentemente se caracterizam por desigualdades nos planos de poder e das representações.” Por isso, os povos indígenas buscam o acesso ao ensino superior, além de reivindicar que os cursos venham ao encontro de suas demandas sociais e culturais.

A educação escolar indígena como um direito à diferença entra no contexto do multiculturalismo no discurso de noção de minoria, assim como aponta Seyferth (2012, p. 238) pois “o multiculturalismo, é entendido como um movimento que reivindica o direito à diferença cultural sob uma mesma cidadania”. Neste caso os povos indígenas afirmam seus processos identitários de pertencimento étnico, justificando assim a educação escolar.

Os processos identitários nesse contexto de luta por uma educação intercultural tem papel importante na questão da autonomia no sentido de percebermos a forma como são produzidas essas identidades. Para Silva (2004, p. 76), “a identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade, a diferença são criações sociais e culturais”.

Isso se dá porque a educação no contexto da organização social das comunidades indígenas realiza-se numa formação por meio da oralidade, os conhecimentos adquiridos, aprendidos, ensinados no cotidiano da vida comunitária, seja nas atividades produtivas ou no contexto familiar. É isto que podemos chamar de uma educação indígena. Na análise crítica de Luciano (2012, p. 213),

No início da década de 2000, veio a consolidação de espaços de representação do movimento indígena nas esferas públicas através de suas organizações – com a internalização e a gestão de recursos governamentais e de várias lideranças de organizações indígenas, que passaram a ocupar funções públicas e políticas na esfera da administração pública (prefeitos, vereadores, gestores etc.), trazendo novas conquistas, ações), mas também novos desafios conflitos, luta pelo poder, subserviência ideológica e identitária e problemas de gestão de recursos públicos). Desse modo, foi se consolidando uma nova relação do Estado com as organizações indígenas.

Historicamente o Estado surge num modelo burguês, marcando também a modernidade. De acordo com Giddens (1991, p. 173) “quando falamos de modernidade, contudo, nos referimos a transformações institucionais que têm suas origens no Ocidente”. E nesse modelo político e econômico que marcam a modernidade tentam impor a dominação cultural com a chamada globalização⁴⁴, independente de povos e culturas. Esse autor afirma que “a modernidade é universalizante não apenas em termos de seu impacto global, mas em termos do conhecimento reflexivo fundamental a seu caráter dinâmico” (GIDDENS, 1991, p. 174).

Talvez aqui possamos recorrer ao conceito de democracia ao considerar o conceito platônico⁴⁵ de ser o governo do povo para o povo e com o povo. Conforme Bobbio (2006, p. 98) “um dos lugares comuns de todos os velhos e novos discursos sobre a democracia consiste

⁴⁴ Para alguns ‘globalização’ é o que devemos fazer se quisermos ser felizes; para outros, é a causa da nossa infelicidade. Para todos, porém, ‘globalização’ é o destino irremediável do mundo, um processo irreversível; é também um processo que nos afeta a todos na mesma medida e da mesma maneira. Estamos todos senão ‘globalizados’ - e isso significa basicamente o mesmo para todos” (Ver Bauman, 1999). Para Ianni (1997, p. 23) afirma que “a forma pela qual a globalização provoca uma nova consciência de que todos habitam o planeta Terra cria também desafios teóricos”.

⁴⁵ Ver Platão, A República ().

em afirmar que ela é o governo do ‘poder invisível’. A partir desse conceito, podemos afirmar que a visibilidade indígena vem dessa chamada democracia na República Federativa do Brasil, ou ela, também é resultado dos conflitos que envolvem Estado e povos indígenas momento em que são materializadas tais garantias em dispositivos legais e ações de programas educacionais, ou seja, as chamadas políticas públicas.

Afirma Bobbio (2000, p. 30) que “todo grupo social está obrigado a tomar decisões vinculatórias para todos os seus membros com o objetivo de prover a própria sobrevivência, tanto interna como externamente”. Isso é notório no movimento indígenas por meio de suas organizações quando assumem compromissos políticos no diálogo com o estado para garantia de seus direitos. Afinal, elas estão legitimadas como instituições que representam seus diversos grupos étnicos.

No campo da educação superior para indígenas podemos dizer que ocorre um momento novo na história de políticas governamentais no contexto da expansão da presença da instituição escola nas comunidades. É possível afirmar que a educação escolar indígena assume papel importante nos processos identitários de afirmação étnica e autonomia no diálogo com o Estado.

Quando falamos do Estado é importante percebermos que o Estado moderno entrou em crise porque não atende as demandas da sociedade como um todo ou faz reformas de direitos sociais historicamente garantidos à população, sendo uma ameaça aos bens e serviços oferecidos aos indivíduos. Aqui merece destaque Santos (2010, p. 341), quando afirma que, “a questão da crise e reforma do Estado moderno é uma questão intrigante. Dos dois paradigmas de transformação social da modernidade ocidental – a revolução e o reformismo – o primeiro foi pensado para ser exercido contra o Estado e segundo para ser exercido pelo Estado”.

Por isso é interessante compreender o contexto político e social do Estado moderno em que se constituem a presença da escola no universo indígena, buscando seus conflitos culturais e antagonismo políticos, além de buscarmos compreender os próprios interesses dos povos indígenas pela escola.

Também pode-se dizer que a instituição escola nas comunidades indígenas representa novos desafios frente aos projetos societários de valorização dos saberes indígenas, além de garantir os direitos sociais como resultado da luta dos movimentos indígenas. E as assembleias é um dos espaços de políticas de deliberação para definição de uma agenda social de luta e resistência cultural quando professores, lideranças e jovens decidem que rumo seguirão na luta em defesa dos direitos.



Figura 5. Tema da XXII Assembleia Estadual dos Professores Indígenas de Roraima

Fonte: Assembleia Estadual da OPIRR, 2015.

Nesse processo, os movimentos indígenas e os próprios indígenas assumem gestão na esfera da administração e dos recursos públicos com vistas aos processos de construção da educação escolar indígena de forma que ocorra uma valorização cultural dos saberes e respeito aos sujeitos políticos.

A educação escolar indígena passa a compor a agenda social dos movimentos indígenas no exercício da cidadania e autonomia política e cultural, sendo a formação de professores indígenas uma das bandeiras de reivindicação junto ao Estado brasileiro. O parecer 010/2002 do CNE destaca que,

Diante do exposto e considerando que na organização educacional, à luz da cooperação recíproca, a União tem papel de coordenação e articulação, em especial quanto à Educação Indígena, voto nos seguintes termos:

- 1) As instituições de ensino superior compreendidas no sistema federal de educação, em especial as instituições federais de ensino, devem se comprometer com a meta 17 da educação Indígena tal como posta na lei 10.172/01.
- 2) As universidades dos sistemas de ensino e outras instituições de ensino superior credenciadas, em especial as mais **próximas das populações indígenas**, devem se comprometer com as necessidades de formação dos professores indígenas em nível universitário. (Grifo nosso)

3) O projeto pedagógico da formação de professores indígenas em nível superior, apoiado na legislação pertinente, deverá considerar as Diretrizes Curriculares nacionais da Formação Docente no âmbito Superior em articulação com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica com especial atenção para as Diretrizes Curriculares nacionais da Educação Indígena (Brasília-DF, 11 de março de 2002, p. 6-7).

Os cursos de licenciaturas indígenas interculturais se tornaram um fenômeno a ser estudado na interface da antropologia com a educação e ciência política, ou seja, na perspectiva da interdisciplinaridade do conhecimento.

Paladino e Almeida (2012, p. 116) sobre as ações voltadas para a formação de professores indígenas no ensino superior destacam que “até o final desse mesmo ano (as autoras se referiram a 2010), estavam em andamento no país 24 licenciaturas interculturais para indígenas, coordenadas por 23 instituições de Ensino Superior localizadas em 17 estados: 17 das licenciaturas coordenadas por universidades federais e sete por universidades estaduais, ofertando um total de 2.781 vagas”.

Mesmo com essa expansão e crescimento das licenciaturas indígenas a meta no Plano Nacional de Educacional (PNE) dos anos de 2001/2010 referente à titulação exigida para o exercício do magistério não foi atingida. As autoras Paladino e Almeida (2012, p. 116) afirmam que,

Consideramos importante observar que, apesar do crescimento quantitativo de licenciaturas interculturais, a formação de professores indígenas não conseguiu a meta estabelecida pelo PNE quanto à titulação requerida aos professores em exercício. Segundo dado da própria Secad do ano de 2008, apenas 21,2% dos professores que atuavam nos anos finais do ensino fundamental nas escolas indígenas tinham concluído o ensino superior. Entre os que lecionavam no ensino médio, o percentual de professores licenciados nesse ano era de 51%.

Se essa questão é uma realidade nacional, não é diferente no Estado de Roraima porque no Sistema Estadual de Ensino tem 266 escolas indígenas com aproximadamente 1400 professores. Ou seja, chegamos apenas a 50% desse total para garantir a formação superior. Levando-se em conta os dados da Licenciatura Intercultural do Insikiran da UFRR, chegamos ao total de 660 professores ingressos no curso, com 235 egressos.

Claro que esses dados podem mudar um pouco haja vista que tem professor formado noutras áreas de conhecimento e instituições de ensino superior, sem ter sido pela UFRR.

Tabela 3. Egressos do Curso de Licenciatura Intercultural do Insikiran/UFRR, por áreas de habilitação no período de 2008 a 2016

Ano/Semestre	ÁREAS DE HABILITAÇÃO			TOTAL
	Ciências da Natureza	Comunicação e Artes	Ciências Sociais	
2008.2	14	14	9	37
2009.2	20	27	34	81
2010.1	0	1	0	1
2012.1	19	20	8	47
2013.2	0	1	0	1
2014.1	13	12	8	33
2015.1	0	3	0	3
2015.2	3	8	2	13
2016.1	6	4	9	19
TOTAL	75	90	70	235

Fonte: Departamento de Registro e Controle Acadêmica (DERCA) da Pró-Reitoria de Ensino e Graduação (PROEG) da UFRR, 2016.

As licenciaturas específicas para indígenas já são uma realidade no Brasil, na Amazônia. Para as autoras Paladino e Almeida (2012, p. 117), “nesse sentido, cabe destacar que existem poucos estudos e avaliações sobre como são as apropriações indígenas dos conteúdos ensinados durante os períodos presenciais e a sua consequente transmissão”. É preciso, pois, avaliarmos a Licenciatura Intercultural e o reflexo na escola e comunidade a partir da formação do professor indígena e sua prática em sala de aula.

Para se chegar a essa realidade atual de expansão das licenciaturas indígenas, Barroso (2013, p. 80-81) destaca que,

Nesse quadro, assessores de organizações não governamentais indígenas e indigenistas ligadas a experiências inovadoras na área de educação iniciadas na década de 1980 tiveram papel destaque na formulação da nova legislação e no assessoramento da implantação dos projetos que deram início às primeiras licenciaturas interculturais visando à formação de professores indígenas em nível superior, implantadas na Universidade Estadual de Mato Grosso (Unemat) e Universidade Federal de Roraima (UFRR), respectivamente em 2001 e 2003.

O trabalho desenvolvido pelas organizações não governamentais e indigenistas em articulação com o movimentos indígena contribuíram para o surgimento dessas experiências inovadoras de formação superior no campo da indígena. Há uma relação de cumplicidade na emancipação política dos povos indígenas nesse trabalho inovador, saindo da perspectiva hierarquizada e universalista de fazer educação.

Nesse processo de expansão das licenciaturas indígenas, o Estado do Pará oferece a partir de 2012 o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena para formação de professores indígenas⁴⁶, criado em 2011 pela Resolução nº 2395/11-CONSUNI da Universidade do Estado do Pará - UEPA.

Destaque-se que a Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus de Altamira criou a Faculdade de Etnodiversidade com os cursos de Licenciatura Educação do Campo e Bacharelado Etnodesenvolvimento para atender as populações tradicionais como um todo a partir do conceito de povos e comunidades tradicionais, preconizado no Decreto nº 6.040/2007. Na primeira turma em 2010 das 45 vagas ofertadas, nove eram indígenas, depois surgiu uma nova turma em 2013 com trinta vagas, mas sem conhecimento da presença indígena. Talvez esses dados mostrem uma certa desarticulação do movimento indígena em relação à educação escolar naquele estado.

Ressaltamos que em 2015 recebemos a visita de uma equipe da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) com sede na cidade da Santarém para conhecer a experiência do Insikiran na formação de indígenas. Foi um diálogo em que socializamos a nossa experiência, mostrando os avanços e os desafios no processo de concretização do Insikiran, sobretudo no que se refere à assistência estudantil.

Em relação à assistência para indígenas que vivem no contexto urbano, demandas atuais advindas dos cursos de bacharelados temos certas dificuldades para contemplar esses índios, haja vista que muitos não tem o registro administrativo de nascimento indígena, gerando com isso impedimento para tal benefício.

O curso de licenciatura indígena tem políticas específicas do MEC por meio do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas - Prolind, enquanto que para os demais indígenas foi criado Programa Bolsa Permanência dentro da política do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) em 2013, mas tem dificuldade em absorver as singularidades que envolvem os índios urbanos.

No próximo capítulo vamos discutir com mais precisão a educação escolar e sua institucionalização no Insikiran, dando destaque para o *status* social dos egressos e o currículo intercultural na formação de professores indígenas.

⁴⁶ Ver anexo 2. Em 2016, a UEPA formou 72 indígenas dos povos Gavião, Suruí Aikewara e Tembé (Informações disponibilizadas pela professora doutora Joelma C. P. Monteiro Alencar/UEPA).

3. A EDUCAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA E SUA INSTITUCIONALIZAÇÃO NO INSIKIRAN

O intelectual público é um facilitador. É alguém que facilita o contato entre diferentes experiências, diferentes ideologias, diferentes conhecimentos, diferentes aspirações, por justiça social e democracia. Faz isso por trazer para dentro dos movimentos sociais comparações entre países e tradução intercultural (BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS, 2007).

3.1 - A INTERCULTURALIDADE COMO FIO CONDUTOR DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Antes de iniciarmos as discussões sobre os processos de interculturalidade no campo da educação superior é necessário fazermos uma digressão das lutas e conquistas históricas que os povos indígenas desenvolveram em torno da bandeira da escolarização em nível da educação básica. A educação escolar indígena tornou-se um instrumento de inclusão no contexto da educação intercultural na medida em que os indígenas assumiram o desafio de dialogar a partir de seus saberes indígenas com os conhecimentos técnico-científicos, que se tornou hegemônico no processo de contato. É assim que a domesticação da escola dentro da realidade sociocultural vai-se estabelecendo e, neste processo, emergem novas concepções de educação escolar indígena.

A escola torna-se um aparelho sociocultural, nesse processo, uma vez que possibilita a ressignificação e valorização da educação escolar indígena, revitalizando o uso de suas línguas maternas, recuperando ao mesmo tempo suas memórias históricas e coletivas na reafirmação identitária. Valoriza a gastronomia e arte indígena entre outros elementos de cunho político e pedagógico discutidos pelos indígenas em suas assembleias visando a construção do seu projeto político pedagógico para suas escolas.

O governo brasileiro reconhece aos índios a posse permanente das suas terras para garantir a sua reprodução física e cultural e, assim, implementa uma “nova” prática nas políticas indigenistas; seja no aspecto social, educacional, econômico, ambiental, político e jurídico com vistas a atender as demandas dos povos e comunidades indígenas do Brasil. O

art. 231 da CF/88 afirma que “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”.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) publicado em 1998 pelo MEC é um material que imprime uma ideia inicial de propostas curriculares e foi elaborado a partir das experiências dos projetos de educação indígena em andamento no Brasil. Esse documento veio para fortalecer a criação de uma política estadual e municipal de educação para atender os povos indígenas que integram seu sistema de ensino. Coube, então, a cada instituição, seja ela secretaria estadual ou municipal - órgãos que estão diretamente envolvidos com esses povos - adaptar e formular uma proposta que atendesse as reais necessidades das escolas indígenas. Para o RCNEI (1998, p. 11),

A educação escolar indígena no Brasil vem obtendo, desde a década de 70, avanços significativos no que diz respeito à legislação que a regula. Se existem hoje leis bastante favoráveis quanto ao reconhecimento da necessidade de uma educação específica, diferenciada e de qualidade para as populações indígenas, na prática, no entanto, há enormes conflitos e contradições a serem superados. Este documento [RCNEI/Indígena] foi escrito na expectativa de que possa contribuir para diminuir a distância entre o discurso legal e as ações efetivamente postas em prática nas salas de aulas das escolas indígenas.

Se verificarmos com base nesse RCNEI a estrutura curricular que vige no estado de Roraima para as escolas indígenas, dezesseis (16) anos depois, vamos constatar que os elementos novos existentes nos currículos das escolas indígenas são a inserção da língua materna, a arte indígena e a prática de projeto. As demais disciplinas são história, português, matemática, geografia, ciências e outras. Destaque-se que foi constituído um grupo de trabalho coordenado pela DIEI/SEED-RR responsável por realizar a discussão sobre os Parâmetros Curriculares Estaduais para as Escolas Indígenas do estado, mas não avançou. Não obstante, o RCNEI (1998, p. 13) recomenda o seguinte:

Espera-se, assim, que este documento [RCNEI] possa servir de base para que cada escola indígena construa o seu próprio referencial de análise e avaliação do que nela está sendo feito e, ao mesmo tempo, elabore um planejamento adequado para o que nela se quer realizar. Nesse sentido, o Referencial aqui apresentado tem função formativa e não normativa. Ele pretende, como já foi

dito, fazer refletir sobre o desenvolvimento curricular e as experiências pedagógicas existentes ou que poderão emergir no interior das escolas indígenas.

A partir desse referencial político-pedagógico e do Parecer 14/99, o Conselho Nacional de Educação (CNE) por meio da Câmara de Educação Básica (CEB) instituiu a Resolução nº. 03/99 que fixa as diretrizes para o funcionamento das escolas indígenas, aconselhando que os sistemas de ensino reconhecessem a categoria escola indígena, dando as condições básicas e apoio necessário para seu pleno funcionamento, criando assim a política local de educação escolar indígena. Essa resolução é uma súmula do Parecer 14/99 do CNE que traz um apanhado histórico dos processos escolares que os indígenas sofreram e tiveram ao longo desses quinhentos anos de contato com a nossa sociedade, expondo esta problemática desde o período colonial até a contemporaneidade.

Deve-se reconhecer que, em termos de amparo legal e publicação de materiais didáticos e diretrizes para orientar o “novo modelo” de educação indígena no Brasil, ocorreram avanços, pois a perspectiva de educação “integracionista” começou a ser rompida por uma visão de alteridade – respeito ao outro, ao diferente culturalmente, garantia dos direitos culturais.

Destaque-se, também, a importância que teve o Plano Nacional de Educação instituído por meio da Lei 10.172/2001, em que aparece o item que trata da educação indígena. Note-se que o Estado brasileiro dá um horizonte aos entes federativos no sentido de o sistema público de ensino pensar/planejar/instituir as políticas públicas em atenção às comunidades e povos indígenas do país. E assim, o PNE, foi constituído com 21 metas e objetivos para implantar ações ao longo de uma década.

Cabe destacar que a Funai visando uma avaliação independente do PNE/2001 propôs por intermédio da Coordenação Geral de Educação essa avaliação, sendo lançado um edital de concorrência pública para contratar uma empresa que pudesse fazer esse trabalho em nível nacional, abrangendo todos os estados da federação que tivesse a presença oficial de povos indígenas. De acordo com Almeida (2011, p. 13),

A FUNAI teve como preocupação básica que a avaliação fosse realizada por uma equipe independente do ‘órgão indigenista oficial. Por isso, adotou como medidas a contratação de consultoria específica na área de antropologia/educação escolar indígena para elaborar os instrumentos e procedimentos metodológicos da avaliação em seguida, por meio de edital público, selecionou a Fundação Ajuri de Apoio ao Desenvolvimento da

UFRR (Fundação Ajuri/UFRR) para executar a Avaliação Independente, oficializando o trabalho através do contrato nº 177/2009. Levando-se em consideração a preocupação com a autonomia, o rigor e a lisura do processo dessa avaliação, foi constituído um Grupo de Acompanhamento – GA, formado por representantes⁴⁷: da FUNAI, MEC, UNDIME, CNE, CONSED, CNPI, CNEEI, instituído pela Portaria nº 11.312, de 04/11/2009 do Gabinete da Presidência da FUNAI.

Com esse trabalho, o Insikiran é o grande responsável pela avaliação no âmbito da Fundação Ajuri/UFRR, tendo sido convidado o professor Marcos Braga para coordenar essa atividade, juntamente com as coordenadoras pedagógica Eliane Amorim e administrativa Tânia Ferreira, entre os anos de 2009/2010. Foi um trabalho de envergadura nacional com equipe de pessoal de nível superior e um pesquisador indígena em cada estado da federação. Almeida (2011, p. 18) afirma que “no caso da educação escolar indígena, o PNE trouxe como novidade tratar o tema como uma modalidade de ensino e estabelecer metas para que a educação escolar indígena fosse desenvolvida segundo as diretrizes e princípios estabelecidos oficialmente durante toda a década de 1990”.

O trabalho apontou a relação de poder no âmbito da UFRR como referência na política de educação superior indígena a partir da experiência vigente no Insikiran com os cursos específicos na formação de indígenas. O relatório final dessa avaliação independente foi publicado pela Editora da UFRR, mostrando assim o compromisso institucional e a seriedade com a educação escolar indígena.

É importante ressaltar que o novo PNE aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 contém vinte metas e com estratégias diferenciadas nas modalidades de ensino, incluindo a educação voltada aos povos e comunidades indígenas do Brasil para um período de dez anos. Vejamos:

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb:

Estratégias:

[...]

7.27) desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as **comunidades indígenas** e quilombolas, **incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua**

⁴⁷Maria Helena Sousa da Silva Fialho – FUNAI/CGE, Gersem José dos Santos Luciano – MEC/CGEEI, Maria das Dores de Oliveira Pankararu – CNE, Ságua Moraes Sousa (MT) e Gedeão Timóteo Amorim (AM) – CONSED, France Clayre Moutinho da Silva Melo – UNDIME, Francisca Novantino Pinto de Ângelo – CNPI, Edilene Bezerra Pajeú – CNEEI.

materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didático específicos, inclusive para os(as) alunos(as) com deficiência (PNE, 2014, pp. 28 e 32, grifo nosso).

No Estado de Roraima, a luta exigiu forte resistência para que o governo do estado garantisse a educação escolar indígena de modo específico e diferenciado. Foram (37) trinta e sete dias de paralisação das escolas estaduais com uma extensa pauta de reivindicações, dentre elas o novo Plano Estadual de Educação de Roraima (PEE/RR) contemplando a especificidade da escolarização dos povos indígenas.

A Lei nº 1.008, de 3 de setembro de 2015 aprovou o PEE/RR com destaque para o Anexo I, item 9 – Educação Indígena que contem 44 estratégias na implementação de políticas públicas de educação escolar indígena. A garantia desses direitos legais foram resultados de audiência pública com a Comissão de Educação da ALE/RR, acampamento na Praça do Centro Cívico de Boa Vista, Roraima, com a participação das lideranças, professores, mães, crianças, jovens e os velhos das comunidades indígenas. Todos participaram das sessões ordinárias da assembleia legislativa; enfim, foi um marco de luta e resistência política e cultural frente ao governo estadual para garantir os direitos a uma educação específica e diferenciada.

O período dessa paralisação começou no dia 10 de agosto de 2015 e perdurou até meados de setembro, momentos intensos de mobilização e articulação, incluindo audiência com a Governadora Suely Campos para buscarem soluções e acordos, contando também, com a presença do MPF e MPE para conciliação do Termo de Acordo e assim finalizar a paralisação. Uma das reivindicações era a saída da Secretária de Educação Selma Molinari, irmã da governadora. Houve tentativa de ocupar a sede da Secretaria, mas os índios foram impedidos pela Polícia Militar e trancaram o portão de acesso ao prédio da secretaria. A coordenação desse movimento iniciou-se pela OPIRR e pelo CIR.

Os primeiros anos do século XXI marcaram novos desafios na agenda do movimento indígena no que diz respeito ao ensino superior. A largada foi dada por ocasião do Parecer nº. 010/CNE-CEB, de autoria do conselheiro Jamil Cury tendo por base a Carta de Canaúanim⁴⁸ que reivindicava a formação superior para professores indígenas. Para Luciano (2013, p. 44) a concepção de educação escolar indígena para os próprios indígenas ocorre nos seguintes termos:

⁴⁸Documento final da Assembleia Geral da Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIRR), realizada em 2001, na comunidade indígena Canaúanim, região Serra da Lua, município do Cantá, Estado de Roraima. Esse documento traz as propostas acerca da educação escolar indígena, dentre elas estão à reivindicação pelo ensino superior onde foi enviado ao MEC, CNE, FUNAI, MJ, UFRR.

A educação escolar indígena diferenciada é trabalhada a partir da escola e temos como fundamento e referência os pressupostos metodológicos e os princípios geradores de transmissão, da produção e da reprodução de conhecimentos do universo sociocultural específico de cada povo indígena. Em outras palavras, trata-se de uma educação que busca garantir o fortalecimento e a continuidades dos sistemas de saber próprios de cada povo indígena, bem como a necessária e desejável complementariedade de conhecimentos científicos e tecnológicos.

Os cursos de licenciaturas indígenas interculturais⁴⁹ se tornaram um fenômeno sociocultural a ser estudado na interface da antropologia e da educação numa perspectiva de interdisciplinaridade. As primeiras experiências de cursos de graduação específicos na formação de professores indígenas ocorrem em 2001 na Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT) e em 2002, na Universidade Federal de Roraima (UFRR), com suas instâncias acadêmicas e projetos políticos pedagógicos de licenciaturas interculturais indígenas. A partir de 2004 expande-se para outras instituições de ensino superior do Brasil.

Experiências estas que surgem no bojo de discussão dos movimentos indígenas do Brasil no sentido de ampliar o acesso à educação superior, visando à formação profissional dos indígenas no contexto da reforma universitária brasileira. Barroso (2013, p. 92) considera que,

Cabe destacar ainda que, em junho de 2004, parte importante do movimento indígena pronunciou-se oficialmente sobre a temática do ensino superior, quando a Coiab, organização de âmbito macrorregional, com 75 associações filiadas, nas quais 165 povos diferentes se faziam representar, apresentou a proposta de Reforma Universitária em uma audiência pública, promovida pelo MEC, em Manaus, para debater este tema.

Com isso, a luta pelo acesso à educação superior entra de vez na pauta do movimento indígena brasileiro, e com as experiências de formação de professores indígenas nos estados de Mato Grosso e Roraima no contexto da educação intercultural, torna-se uma realidade pedagógica nos cursos de licenciaturas interculturais indígenas.

A ideia de interculturalidade vai sendo apropriada pelos professores indígenas e constituindo-se num dos princípios, tendo em vista que o próprio documento oficial publicado

⁴⁹Ver Projeto de Pesquisa “Políticas afirmativas de acesso ao ensino superior: as licenciaturas específicas para formação de professores indígenas nas Instituições de Ensino Superior Públicas da Amazônia Brasileira”, de autoria da professora doutora Rosa Helena Dias da Silva/UFAM-PPGE, financiado pelo CNPq.

pelo MEC em 1994 menciona esse termo. A educação intercultural estabelece-se como um fio condutor das políticas de educação escolar indígena em âmbito nacional. Quando falamos em interculturalidade outros termos vem se associar a este conceito posto que estamos nos movendo no campo da inclusão das chamadas minorias étnicas. Para Silva (2003, p. 26),

Multiculturalismo é visto como o reconhecimento de que em um mesmo território existem diferentes culturas. Interculturalismo é uma maneira de intervenção diante dessa realidade, que tende a colocar a ênfase na relação entre culturas. Pluriculturalismo é outra maneira de intervenção que dá ênfase à manutenção da identidade de cada cultura.

Com base nestes termos podemos afirmar que o Insikiran é multicultural porque nele convivem diferentes etnias nos processos de escolarização, ao mesmo tempo em que intervém com práticas interculturais com o diálogo de saberes indígenas e os conhecimentos do mundo ocidental entrelaçados ao interculturalismo e no pluriculturalismo que valoriza e respeita essas culturas. Todo esse processo de intercâmbios, socialização de conhecimentos, vivências interculturais vai proporcionar a interculturalidade, ou seja, a educação intercultural.

O século XXI inaugura novos desafios com o processo de escolarização indígena a partir das demandas e reivindicações políticas dos indígenas, processo que culmina neste caso específico de Roraima com a criação do Insikiran há 15 anos, assentando-se numa relação de poder tanto para os povos indígenas como para a universidade. Para o professor Edinaldo Gustavo Marcolino⁵⁰,

O Insikiran certamente marca um novo momento da Educação Escolar Indígena no Estado de Roraima bem como no Brasil, já que foi um dos pioneiros na formação de professores indígenas em nível superior. O Insikiran é um território construído dentro da Universidade Federal de Roraima - UFRR com intuito de oportunizar aos povos indígenas a sua autonomia sócio econômico, político e cultural a partir dos diversos conhecimentos científicos, bem como através das experiências culturais de cada povo. A partir dessas experiências tem-se a oportunidade de se criar uma nova identidade acadêmica, ou seja, de pesquisadores comprometidos com o seu povo de origem (entrevista, 2016).

⁵⁰ Macuxi, comunidade indígena Araçá da Serra, TI/RSS, município de Normandia, Roraima. 41 anos. Professor da rede estadual de ensino de Roraima desde 1994. Egresso do Curso de Licenciatura Intercultural, área de habilitação em Ciências Sociais. Atualmente cursa o mestrado Sociedade e Fronteiras na UFRR.

O professor Edinaldo mostra o que representa o Insikiran na vida dos povos indígenas de Roraima, ao destacar a importância social e política. Ou seja, o empoderamento dos indígenas como pesquisadores comprometidos com as suas comunidades de origem. Não resta dúvida o fato de o Insikiran constituir-se num espaço de poder para as organizações indígenas de Roraima, que tomam para si a “paternidade” deste projeto audacioso e inovador no campo do movimento indígena. Por outro lado, não deixa de ser, também, um espaço de poder institucional dentro da UFRR que se vê como gestora e executora deste projeto de educação superior indígena.

Percebemos também nesta fala do professor Edinaldo a questão do território como espaço de conquista e luta dentro da UFRR, há uma delimitação não só física, mas a materialização da continuidade da maloca de origem para o convívio com outra realidade social. O Insikiran na maloca Boa Vista é o território da formação superior indígena no contexto da universidade, e ao mesmo tempo a representação da sua organização social no âmbito acadêmico.

O professor Edinaldo Marcolino afirma que,

A minha perspectiva em relação ao Insikiran, é que ele continue crescendo, ofertando programas de formação em nível de mestrado e doutorado. Em síntese o Insikiran representa um espaço onde se discute políticas públicas em prol dos povos indígenas de Roraima. Insikiran é a oportunidade e o sonho de dias melhores ao povo indígena (entrevista, 2016).

Então, se é verdade que o Insikiran é um espaço de disputa de poder, podemos dizer que ele engendra um insígne significado enquanto constructo social. Poderíamos também dizer que esse poder é simbólico na perspectiva de Bourdieu (2004, p. 9), na medida em que “o poder simbólico é um poder de construção da realidade”, assumido pelas organizações indígenas como um discurso simbólico de poder com sua função política de participação e deliberação nas decisões políticas, administrativas e pedagógicas do Insikiran.

No que se refere à interculturalidade, Paladino e Czarny (2012, p. 14) destacam que,

Nos últimos anos, a noção de interculturalidade vem ocupando um espaço significativo não campo da antropologia e da educação. E tornou-se consenso tratar-se de uma modalidade potencialmente promotora do reconhecimento da diversidade e do diálogo entre saberes que, ao longo da história colonial e pós-colonial, foram deslegitimados e subsumidos pelos conhecimentos ‘científicos’, que se impuseram como únicos e hegemônicos.

Observe-se que a formação na perspectiva da interculturalidade vem romper com os saberes hegemônicos que assinalaram a história colonial de escolarização dos povos indígenas, desconsiderando os conhecimentos da realidade sociocultural desses povos. Então, o Insikiran vem ser a possibilidade de uma universidade popular dos movimentos sociais (Santos, 2010), neste caso, uma “universidade indígena” que pense na reforma democrática do acesso à universidade e emancipação política dos povos indígenas.

Tomemos aqui a perspectiva de Santos (2010) que visualiza o movimento contra hegemônico de amplitude mundial, globalizado, lembrando que a “UPMS – Universidade Popular dos Movimentos Sociais é composta por três eixos principais apresentados por este autor, a saber: atividades pedagógicas, atividades de pesquisa-ação para a transformação social e atividades de difusão de competências e instrumentos de tradução inter-temática, transnacional e intercultural” (SANTOS, 2010, p. 171).

O Insikiran desenvolve as atividades pedagógicas por meio do ensino ofertado nos três cursos de graduação que formam o espaço acadêmico no âmbito da universidade, desenvolvendo a pesquisa-ação na escola-comunidade e organizações indígenas para refletir sobre a realidade das políticas em atenção aos povos indígenas, buscando a elaboração de uma proposta pedagógica de intervenção ou pesquisa investigativa.

Para Paladino e Czarny (2012, p. 14), “a educação intercultural é vista como um instrumento de ‘empoderamento’ das minorias, das populações que estão à margem da cultura hegemônica”. Com a formação superior percebemos essa realidade do ‘empoderamento’ à medida que os egressos do Insikiran vão ocupando espaços políticos na gestão da educação escolar indígena no contexto da Secretaria Estadual de Educação de Roraima, constituindo-se como membros da equipe de assessoria técnica e pedagógica na Divisão de Educação Indígena (DIEI). “A ideia subjacente a esta visão seria a de que as minorias, por meio do domínio tanto dos seus códigos específicos quanto dos códigos ‘ocidentais’, poderiam pleitear seu espaço na sociedade e na economia mundiais” (IBIDEM, p. 14).

De fato, a formação na perspectiva da interculturalidade tem propiciado aos professores indígenas a ocupação de espaços políticos na gestão pública do Estado de Roraima no campo educacional. Ressalte-se que os códigos específicos como a valorização da língua, planejamento e gestão escolar, diagnóstico da situação da escola, entre outros aspectos - que se encontram em diálogo permanente com os códigos ‘ocidentais’ - tem favorecido a ocupação desses estratos étnicos na administração pública.

Canclini (2005, p. 17), afirma que a interculturalidade remete “à confrontação e ao entrelaçamento, aquilo que sucede quando os grupos entram em relações de troca”. Isso é bem

notório na relação entre a UFRR e os povos indígenas quando o Insikiran é acionado para dar apoio às lutas políticas e reivindicações, seja com a doação de alimentos para seus eventos, seja com assessoria técnica na produção de relatórios das assembleias com a participação de estudantes indígenas e professores formadores, às vezes, até com passagens para eventos. Para este autor⁵¹, a interculturalidade é objeto de estudo mais revelador e problematizador das pseudo certezas etnocêntricas ou disciplinares. A cultura é um instrumento de remodelação dos fluxos locais no contexto das dinâmicas da globalização. Os processos de interculturalidade no contexto do Insikiran vem provocar as dinâmicas locais na formação de indígenas em interlocução com o mundo dito globalizado.

A interculturalidade é um elemento concreto na relação dos povos indígenas com a UFRR por meio do Insikiran. O Insikiran é o canal de empoderamento da luta desses povos, contribuindo para o desenvolvimento social, político e cultural dos territórios tradicionais indígenas em Roraima com a formação superior, além de ser referência nacional na expansão das licenciaturas indígenas interculturais. O professor Euclides Pereira⁵² (2016, p. 23) afirma que,

Uma das conquistas importantes das lideranças indígenas, de modo particular dos professores indígenas encabeçados pela OPIRR, foi a criação do Núcleo Insikiran, hoje, Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena, da Universidade Federal de Roraima. A sua importância não se resume a possibilidade de graduação de professores indígenas, antes sem nenhuma possibilidade de ingressar em Universidades, mas pelo seu princípio fundamental: diálogo intercultural. Esse princípio deveria nortear todos os nossos projetos políticos pedagógicos e as nossas práticas pedagógicas. Interculturalidade não é apenas discurso, mas acima de tudo vivência. É a nossa relação no dia-a-dia com o outro. É a nossa experiência de vida com o outro.

O professor Euclides Pereira mostra com muita clareza o princípio fundamental dessa relação pedagógica e política que se faz presente na universidade na sua relação com os povos indígenas por meio do diálogo intercultural, a saber:

⁵¹ Ver resenha de Elenice Esteves de Oliveira e Marília Gomes Ghizzi Godoy. In: Revista da Universidade Vale do Rio Verde, Três Corações, v. 12, n. 2, p. 1075-1077, ago./dez. 2014.

⁵² Macuxi, professor indígena, nasceu na maloca do Limão, TI/RSS, município de Pacaraima, Roraima. 52 anos. Egresso do Curso de Licenciatura Intercultural, área de habilitação Ciências Sociais, Insikiran, UFRR. Coordenador da COIAB entre os anos de 1998 a 2001 e Gerente Técnico do PDPI, 2008-2011 (PEREIRA, 2016).

A interculturalidade não deve ser entendida como a perda de um e o ganho de outro, mas a soma das nossas vivências. Diariamente nos confrontamos com o outro, mesmo que o outro não esteja por perto. Quando assistimos um jornal, quando lemos um livro, quando cantamos uma música sertaneja e assim por diante, estamos interagindo com o outro. Não devemos pensar que a interculturalidade só acontece entre os povos indígenas, mas com e entre outros povos não indígenas. Este é o diferencial do Instituto [Insikiran] frente aos outros cursos (PEREIRA, 2016, p. 23).

Os cursos destinados especificamente aos indígenas funcionam no Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena, que inclui alguns projetos inovadores, dentre eles a formação intercultural para professores indígenas (Licenciatura Intercultural) e de gestores indígenas (bacharelado em Gestão Territorial Indígena) e novo curso de Gestão em Saúde Coletiva Indígena. A UFRR foi pioneira entre as universidades federais a ministrar um curso de graduação específico para os indígenas, bem como a primeira no país a garantir, no ensino superior, a formação de profissionais indígenas para gerir seus territórios.

A criação do Insikiran é resultado das lutas dos movimentos indígenas de Roraima e setores da sociedade civil que historicamente apoiam os povos indígenas, pela ampliação da oferta da educação escolar no contexto das comunidades indígenas e melhoria da qualidade do ensino em suas escolas. A ampliação da oferta do ensino de uma maneira geral e do número de escolas coloca Roraima como a unidade da federação com maior número de escolas indígenas, devidamente reconhecidas em todos os níveis, pelos sistemas oficiais de educação, com um total de 236 escolas, das quais duzentos e quatro (204) com a oferta do ensino fundamental e, trinta e seis (36), com a oferta da educação básica completa, conforme atesta a Divisão de Educação Indígena da Secretaria de Estado da Educação de Roraima.

A Licenciatura Intercultural é um curso regular da UFRR que tem duração de quatro anos e meio e uma carga horária total de 3.952 horas. Trata-se de um curso específico para a formação de professores indígenas em nível de educação superior, pertencentes a oito povos: Macuxi, Wapichana, Taurepang, Ingaricó, Ye'kuana, Yanomami, Sapará e, WaiWai. Em 2016, o curso de Licenciatura Intercultural conta com um total de 400 alunos devidamente matriculados. Ao longo desses 13 anos de criação do curso, já formou 235 professores indígenas nas três habilitações: Comunicação e Artes, Ciências da Natureza e Ciências Sociais; chegando ao total de 660 alunos entre ingressos e egressos.

O curso visa: a) propiciar a reflexão e busca de alternativas para os currículos das escolas indígenas e de suas práticas pedagógicas; b) criar condições teóricas, metodológicas e práticas, para que os professores indígenas possam tornar-se atores efetivos na construção e

reflexão do projeto político-pedagógico da escola em que está inserido; c) possibilitar a formação de professores indígenas para lecionar nas escolas de ensino fundamental e médio de suas comunidades, em consonância com a realidade social e cultural específica e segundo a legislação nacional que trata da educação escolar indígena, d) propiciar a elaboração de desenhos curriculares adequados à realidade das escolas indígenas; e) habilitar os professores indígenas para a prática de planejamento e gestão escolar; f) desenvolver atividades de pesquisa e extensão; g) promover ações didático-pedagógicas de caráter transdisciplinar no processo de formação do professor indígena (PPP do Curso de Licenciatura Intercultural, 2008). A Licenciatura Intercultural visa, por fim, a propiciar uma formação para que os professores indígenas possam investigar e refletir sobre a situação e as condições históricas de suas comunidades e de seus povos e que, a partir disso, possam contribuir de forma mais consciente com o desenvolvimento de suas comunidades.

Para que esses objetivos sejam materializados na formação dos povos indígenas é preciso que o currículo do curso absorva a realidade sociocultural desses povos, buscando a ressignificação da educação escolar como a reforma do pensamento. Para Morin (2005, p. 26), “a reforma do pensamento contém uma necessidade social-chave: formar cidadãos capazes de enfrentar os problemas de seu se tempo”. Com isso a Licenciatura Intercultural tem um dos desafios que é formar professores indígenas para atuarem com os vários problemas que chegam às escolas e suas comunidades em virtude do forte contato com a nossa sociedade, a saber: questão das drogas, exploração sexual infanto-juvenil, suicídio, violência doméstica, alcoolização, escassez alimentar, queimadas, entre outros.

Neste contexto da interculturalidade um aspecto relevante diz respeito ao próprio acesso à universidade por meio de vestibular específico e diferenciado aonde o domínio na língua indígena e a experiência profissional são critérios importantes no processo de seleção. Claro que ao longo dos anos, alguns critérios foram suprimidos como a entrevista que marcou os primeiros anos do vestibular indígena. A entrevista tinha função importante ao avaliar o candidato a partir de suas práticas como docente na escola indígena, metodologias utilizadas, engajamento no movimento indígena, enfim, vários fatores que contribuíam para o perfil do cursista que desejava ingressar no Insikiran.

Tabela 4. Vestibular do Curso de Licenciatura Intercultural por ano, vagas, turmas e formas de seleção

Anos	Nº vagas	Turmas	Formas de seleção
2003.2	60	A e B	Redação, entrevista e prova de títulos
2005.1 e 2005.2	120	C, D, E e F	Redação, entrevista e prova de títulos

2007.2	60	G e H	Redação, entrevista e prova de títulos
2010.1	60	I e J	Redação, entrevista e análise de títulos
2011.1	60	K e L	Redação, entrevista e currículo
2012.1	60	M e N	Redação, entrevista e análise de currículo
2013.1*	60	O e P	Redação, currículo e memorial
2014.1**	60	Q e R	1ª fase eliminatória - Prova objetiva e redação 2ª fase classificatória – currículo
2015.1	60	S e T	1ª fase eliminatória - Prova objetiva e redação 2ª fase classificatória – currículo
2016.1	60	U e V	1ª fase eliminatória - Prova objetiva e redação 2ª fase classificatória – currículo
2017.1	60	X e Z	1ª fase eliminatória - Prova objetiva e redação 2ª fase classificatória – currículo
TOTAL	720	24	-

Fonte: Editais publicados pela CPV/UFRR, 2016.

*Com base no parecer 160/2012-AGU foi suprimida a fase de Entrevista e incluída a fase de Memorial a partir da experiência do curso de Gestão Territorial Indígena.

**---Vestibular unificado com o processo de seleção para todos os cursos específicos (Licenciatura Intercultural, Gestão Territorial Indígena e Gestão em Saúde Coletiva Indígena) e PSEI (vagas extras/políticas de ação afirmativa) dos outros cursos de graduação da UFRR para indígenas iniciado em 2007.

É preciso frisar que essas mudanças com a supressão da entrevista e exigência da carta do tuxaua ou organização indígena se deu partir de consulta feita pela Comissão Permanente do Vestibular - CPV ao Ministério Público Federal – MPF, e também por conta de ações judiciais em vestibulares anteriores quanto ao critério da subjetividade que poderia acontecer na entrevista, e de questionamentos da própria legalidade referente a um processo diferenciado (vestibular indígena).

Na época a CPV (Ofício nº 040/2009) formulou três questões: 1) pode a UFRR criar cursos com vagas exclusivas para indígenas? 2) pode haver solicitação, de forma obrigatória, de recomendação e/ou apoio da comunidade e organização indígena? 3) pode haver determinação de número de vagas por região de Roraima e entorno?

Esses questionamentos mostram uma ameaça ao modelo de universidade hegemônico que traz uma única forma de acesso, o chamado vestibular tradicional com questões de múltiplas escolhas. E com isso o acesso diferenciado para os povos indígenas tornou-se uma certa insegurança aos membros da CPV quando se faz esse tipo de consulta ao judiciário. Como afirma Morin (2005, p. 22), “uma reforma da Universidade suscita um paradoxo: não se pode reformar a instituição (as estruturas universitárias), se anteriormente as mentes não forem reformadas; mas só se pode reformar as mentes se a instituição for previamente reformada”.

Não obstante, tais questionamentos suscitam que as mentes não foram reformadas para lidar com o diferente, neste caso, com o novo modelo de vestibular indígena, aonde temos por exemplo, a redação em língua indígena também, precisando de tradutores/especialistas, ou seja, linguistas indígenas para esse trabalho acadêmico. Mas essas micro-reformas servem para reformar as nossas mentes ao trabalhar com o direito à diferença.

Vejamos o Parecer nº 481/2009/AGU/PGF/PR-RR/PFSP, de 17/11/2009, de autoria do Procurador Federal Paulo Fernando Soares Pereira ante o exposto, da análise da consulta sob exame, opina-se pela:

1. Constitucionalidade e legalidade da destinação de vagas exclusivas para índios nos Cursos de Licenciatura Intercultural e Gestão Territorial;
2. Pela Constatação da condição de índio a partir da apresentação do Registro Administrativo de Índio, emitido pela FUNAI;
3. Na impossibilidade do registro, pela possibilidade de consulta às comunidades, de forma opinativa, não conclusiva. E, em persistindo a dúvida, que a UFRR institua comissão para análise de tais casos;
4. Pela impossibilidade, no momento, de determinação de número de vagas por regiões de Roraima. Vagas que deverão ser destinadas aos indígenas que vivem na cidade e outras Unidades da Federação;
5. Sugestão de encaminhamento da discussão em torno do critério de acesso ao Curso de Gestão Territorial aos conselhos superiores da UFRR;
6. Acatado o presente parecer, dê-se ciência à Pró-reitoria de Ensino e Graduação, Comissão Permanente do Vestibular – CPV e Instituto Insikiran.

O parecer da AGU mostrou-se em primeira instância pela constitucionalidade e legalidade do vestibular indígena, além de colocar em evidência a autonomia universitária para discutir a questão de vagas por regiões de Roraima nos conselhos superiores da UFRR, ou seja, a definição de critérios das 40 destinadas ao Curso de Gestão Territorial Indígena. Não resta dúvida o fato de que os conflitos e tensões por parte da universidade se faz presente quando provoca essas consultas.

Ao suscitar a questão da autonomia universitária estamos nos referindo ao próprio conceito contido no artigo 53 da LDB/1996, quando trata das suas atribuições que são asseguradas às universidades, e também da autonomia didático-científica das universidades, respeitando as decisões dos colegiados acadêmicos. O Insikiran é criado no contexto dessa lógica da autonomia universitária.

A experiência do vestibular indígena é que nutre um modelo de universidade no âmbito da sua autonomia universitária quando se abre aos desafios da contemporaneidade, acolhendo as reivindicações do movimento indígena de Roraima que provocam esses processos de mudanças nas estruturas vigentes da UFRR. Morin (2005, p. 23) afirma que,

É necessário que se auto eduquem e eduquem escutando as necessidades que o século exige, das quais os estudantes são portadores. É certo que a reforma se anunciará a partir de **iniciativas marginais**, por vezes julgadas aberrantes, mas caberá à própria Universidade levá-la a acabo. É obvio que críticas e questionamentos externos nos fazem falta, mas sobretudo o que nos falta é um questionamento interior (grifo nosso).

O vestibular indígena poderia até ser considerada uma iniciativa marginal, mas a universidade inovou com os processos diferenciados para garantir o acesso à educação superior no Insikiran aos povos indígenas de Roraima. Essas consultas serviram para uma reflexão interna dos que fazem a instituição universitária como um todo, independente dos que estão à frente da CPV. Ou seja, um exercício dos processos de interculturalidade como também a própria reforma das mentes que fazem a gestão da universidade.

Cabe destacar que uma nova consulta foi feita pela CPV (Ofício nº 006/2012) à AGU sobre a legalidade de editais para a seleção de indígenas “e, para que se deixe bem clara a posição desta unidade, lembre-se o que foi concluído naquele parecer [nº 481/2009]”. Ou seja, faz referência e ratifica a decisão anterior. Sobre a necessidade de a UFRR rediscutir os critérios de acesso (unificação dos processos), vejamos o parecer 160/2012 AGU/PGF/PR-RR/PFSP, 09/04/2012. O parecer começa com as seguintes indagações: por que 03 (três) editais para o mesmo fim? Por que tanta diversidade de critérios? Após a análise sociojurídica chega-se à conclusão e sugestões nos seguintes termos:

- 1) Sobre a necessidade da UFRR rediscutir os critérios de acesso (unificação dos processos);
- 2) **Sobre os critérios de seleção para o Curso de Licenciatura Intercultural: não tendo sido esclarecido o objetivo da Entrevista e já sendo os indígenas beneficiados com a ausência de prova objetiva e presença de prova de currículo, recomenda-se que a fase de Entrevista seja suprimida. (Grifo nosso);**
- 3) Sobre os critérios de seleção para o Curso de Gestão Territorial Indígena (GTI): recomenda-se, em relação à seleção do Curso de GTI, o aumento do número de questões e que o conteúdo de todas as disciplinas seja adaptado, na medida do possível, para a realidade

indígena. Imprescindível, para a Avaliação do Memorial, que a UFRR esclareça os critérios de seleção dessa fase, explicando para que servirá tal fase, bem como a forma como se dará a referida avaliação;

- 4) Sobre os critérios para a seleção do PSEI: que a Prova Discursiva seja substituída pro Prova Objetiva, à semelhança do que já pratica a Universidade de Brasília, com conteúdo, evidentemente que deve ser adequado à realidade indígena. E, para o curso de Medicina, que ao invés de Teste de Habilidade Específica, que se institua Prova Discursiva como segunda fase, a ser acompanhada pela CPV, com conteúdo (Ciências Biológicas) compatível com área;
- 5) Sobre a ausência de informação a respeito do conteúdo programático que será cobrado nas provas: para o PSEI e todos os procedimentos de seleção há, também, a necessidade de fazer constar no Edital o conteúdo programático que será abordado.

Como base nesses dois pareceres da AGU foram alterados o formato da seleção dos diferentes processos de seleção de indígenas no âmbito da UFRR. No critério de análise curricular há uma tabela para cada curso, levando-se em consideração o perfil do candidato. Com relação a prova objetiva leva-se em conta os componentes curriculares que são trabalhados no ensino médio, com pesos diferentes para cada um. Quanto à prova de redação é possível ser realizada na língua indígena apenas os candidatos ao Curso de Licenciatura Intercultural, os demais fazem na língua portuguesa.

De qualquer maneira as experiências desses processos indígenas pautou-se na autonomia universitária, no perfil sociocultural dos candidatos, para cada curso específico do Insikiran e as vagas extras do PSEI. A trajetória profissional do ingresso na Licenciatura Intercultural, além da prova objetiva e redação (português ou língua indígena), dar-se-á pelo currículo que traz os seguintes critérios: 1) ter concluído o ensino médio com habilitação em magistério; 2) ser docente em exercício (sala de aula); 3) experiência profissional no magistério; 4) participação em eventos; 5) ser/ter sido supervisor de escola indígena; 6) ser/ter sido diretor de escola indígena; 7) estar desenvolvendo ação em prol da educação escolar indígena.

Desse modo, buscou-se nos processos de seleção a valorização dos conhecimentos locais e tradicionais dos povos indígenas, além dos conhecimentos tidos como necessários para que possam ter êxito em seus projetos de sustentabilidade na formação profissional. Temas do universo sociocultural são cobrados na prova objetivo como: territorialidade e questões ambientais; sustentabilidade e povos indígenas; educação indígena intercultural,

diferenciada, bilíngue; direitos indígenas com base na constituição de 1988; medicina tradicional indígena; doenças frequentes na comunidade; falta de saneamento, lixo.

Consolida-se, portanto, que a interculturalidade é um princípio da formação profissional começando pelo vestibular indígena para ingresso na universidade. Ao colocar a opção do professor indígena para escrever uma redação em língua indígena a Universidade mostra que ela valoriza a cultura indígena, permitindo por outro lado os não falantes reflitam sobre os processos históricos de dominação colonial que sofreram, e se hoje eles não falam a língua de origem, terão a possibilidade de fazer essa discussão quando ingressarem no Insikiran.

Destaque-se também que os conhecimentos específicos que são discutidos nas assembleias e reuniões comunitárias, são levados para serem trabalhados pela escola indígena, nada mais justo ao jovem indígena que pretende continuar os estudos poder ter a oportunidade de exercitar no vestibular os conhecimentos que vem sendo discutidos no âmbito da sua formação no contexto do ensino médio. As dinâmicas interculturais do vestibular indígena da UFRR mostram a preocupação de como lidar com os vários universos socioculturais desses povos.

Quando mencionamos sobre a concepção de interculturalidade dois pontos são discutidos, a saber: 1) uma ideia de interculturalismo funcional; 2) a interculturalidade crítica. Walsh (2008) destaca que o interculturalismo funcional foi assimilado como parte do discurso oficial dos Estados nacionais. Isso é notório nos documentos oficiais do governo brasileiro que lançou em 1993 o primeiro texto que trata da questão da educação escolar indígena, mencionando o princípio da interculturalidade.

Reconhecemos a pertinência do interculturalismo crítico que busca visibilizar causas da injustiça cultural para suprimi-las, propondo um diálogo contextualizado, problematizando e refletindo criticamente sobre a realidade social. Nesse aspecto, a perspectiva do Insikiran é de um interculturalismo crítico, buscando a emancipação política dos professores indígenas como sujeitos da história na construção de modelos de educação escolar. Czarny (2012, p. 32) afirma que,

Considerando tudo isso, entendo também que, na região [América Latina], o conceito permitiu avançar em duas frentes que não são formuladas separadamente, mas que, para efeito de uma discussão metodológica, situarei em dois eixos: a) a interculturalidade como visão e perspectiva para reformular cidadanias; b) a interculturalidade como caminho para o reconhecimento de epistemes diversas.

A partir da consideração de Czarny é possível afirmarmos que a ação pedagógica e política do Insikiran encontra-se no caminho da interculturalidade crítica como visão e perspectiva de reformulação de cidadanias. Observe-se que os próprios professores indígenas são protagonistas dos processos pedagógicos de suas escolas, buscando o diálogo permanente dos saberes com os conhecimentos técnico-científicos, respeitando e valorizando a aprendizagem acumulada historicamente. Ou seja, há um exercício na construção das epistemes indígenas, que chamamos de filosofia indígena ou pedagogia indígena. Agora precisa ser sistematizado e organizado para provocar as reformas e mudanças estruturais que as escolas indígenas reivindicam.

Agora não resta dúvida que a escola é resultado da dominação colonialista e hegemônica de um estado que silenciou e negou as diversidades étnicas que vivem no Brasil. Uma escola que chega aos povos indígenas na perspectiva da integração à comunhão nacional, isso é ideológico no chamado Estatuto do Índio (Lei 6.001/1973). Nesse aspecto os autores Santiago; Akkari; Marques (2013, p. 25) afirmam que “o contexto do interculturalismo no Brasil coloca-nos diante do desafio sobre como deve ser essa experiência [projeto intercultural de escolarização], acarretando a necessidade de uma revisão criteriosa da forma pela qual o Brasil e suas culturas tem sido representadas na escola e na universidade”.

A interculturalidade funcional e interculturalidade crítica, proposta por Walsh (2008), vem sendo produzida pelas experiências educacionais em curso no país na perspectiva da criticidade em razão da participação indígena durante todo o processo de conceber e elaborar a proposta pedagógica do curso, seja no magistério indígena de nível médio ou nas licenciaturas interculturais indígenas na educação superior.

A participação indígena nos projetos é muito importante para o sucesso de uma proposta inovadora como a do Insikiran, além de ser um grande aliado para discutir os problemas que afetam a vida das comunidades. Nesse aspecto o professor indígena Geisel Bento Julião (2007, p. 52) aponta que,

Nesses últimos anos, com a implantação do Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena e do Curso de Licenciatura Intercultural dentro da Universidade Federal de Roraima, as organizações indígenas e as comunidades do estado de Roraima ganharam um forte parceiro nessa luta. O objetivo primordial é o de discutir com professores, alunos, comunidade e demais lideranças os principais que afetam a vida social da comunidade.

Percebemos que a educação intercultural vem articulada com a vida social dos indígenas, isso é muito claro em Roraima. Entre os anos de 2008/2009 em virtude do julgamento da TI/RSS no STF os professores indígenas participaram ativamente das manifestações em Boa Vista nos atos públicos, tendo esse momento como atividades pedagógicas de formação. Para estes professores a luta pela terra é sinal de garantir a vida comunitária, além de manter a escola cidadã e intercultural.

O professor indígena Bruno de Melo Cavalcante⁵³ (2007, p. 55-56) destaca que,

Vivenciar as lutas e movimentos indígenas nas instituições escolares e sistematizar os conhecimentos é um trabalho a ser construído pela coletividade, e não apenas por especialistas educacionais, diretores e professores. A participação dos tuxauas, capatazes, agentes de saúde, agentes comunitários, jovens e outras lideranças são essenciais para consolidação de uma proposta inovadora, capaz de mudar os rumos da educação escolar indígena que durante muito tempo estava sujeito à integração dos povos indígenas à sociedade nacional.

A formação profissional de professores indígenas passa pelo engajamento à vida comunitária e luta pelos direitos sociais e culturais que estão na pauta de reivindicações dos movimentos indígenas. É por isso mesmo que a licenciatura intercultural indígena atua com a formação contextualizada em parceria com as organizações indígenas e lideranças tradicionais de base.

Freitas (2007, p. 39) afirma que,

No processo de educação intercultural e formação de professores indígenas é preciso conhecer e interpretar a dinâmica existente no movimento indígena como também a relação deste com as ONGs e vice-versa, na construção de um novo modelo de educação escolar indígenas. Porque a interdisciplinaridade do conhecimento pressupõe ir além do saber departamentalizado, fragmentado, ou seja, que integra o meio acadêmico, mas a educação deve resgatar a visão de totalidade para que possa envolver o todo com as partes na formação do homem, tornando-o cidadão pleno, um cidadão planetário, conforme analisa Edgar Morin acerca da concepção de transdisciplinaridade.

A interculturalidade crítica que se faz presente na formação dada pelo Insikiran traz mudanças estruturais na vida escolar dos professores e gestores indígenas porque provoca

⁵³Egresso do Curso de Licenciatura Intercultural/Ciências da Natureza. Foi presidente do Centro Acadêmico da Licenciatura Intercultural – CALI, entre os anos de 2007/2008. É wapichana da comunidade da Barata, etnorregião política do Tabaio (Taiano), município de Alto Alegre.

outros olhares acerca da realidade social. Faz com que o estudante indígena exercite por meio da pesquisa ou estágio na comunidade/organização indígena/escola um diagnóstico da situação para pensar questões sobre os processos educacionais que vige na contemporaneidade.

O professor Alexandre Aniceto de Souza⁵⁴ WaiWai, 25 anos, afirma que,

O Instituto [Insikiran] no meu entendimento representa a continuação de estudos de muitos indígenas, como eu, que busco uma educação voltada para a realidade própria, e que quero voltar para repassar essa experiência, esses conhecimentos. O curso de licenciatura é uma conquista e um avanço para educação escolar indígena do estado de Roraima, com ele aprendi a priorizar os conhecimentos tradicionais necessários hoje para minha formação como estudante e como indígena (entrevista, 2016).

Na fala do professor Alexandre constata-se que a formação intercultural propiciou o enfoque nos conhecimentos tradicionais indígenas, destacando que ao retornar à sua comunidade de origem fará o repasse da aprendizagem. Também enalteceu que o Insikiran trabalhar com a formação voltada para a realidade sociocultural. Ou seja, a interculturalidade crítica faz-se presente na licenciatura intercultural indígena.

3.2 - O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO INSIKIRAN

Na formação profissional indígena a prática de pesquisa é um componente curricular importante nas atividades dos cursos, que têm como princípio a formação pela pesquisa, uma vez que são atividades realizadas quando da permanência dos cursistas da Licenciatura Intercultural em suas comunidades, onde a maioria atua como professor, sendo que vários exercem cargos de gestores de suas escolas, como diretores ou coordenadores pedagógicos.

Deve-se reconhecer que as escolas indígenas de Roraima enfrentam muitas dificuldades para desenvolver ações efetivas de uma escola específica e diferenciada pelo fato de ainda não disporem de um corpo de gestores maior e mais qualificado, nem de material pedagógico adequado para atender as suas necessidades. A discussão sobre o PPP dessas

⁵⁴Oriundo da comunidade indígena Anauá, T.I./WaiWai, município de São João da Baliza, Roraima. Egresso do Curso de Licenciatura Intercultural/Insikiran/UFRR, habilitação Ciências Sociais. Atualmente cursa o mestrado em Antropologia Social no PPGAS/UFAM.

escolas ainda está se iniciando na maioria delas. A proposta do curso é fazer com que as escolas indígenas de Roraima discutam sobre seus métodos, objetivos e sobre o material pedagógico e educativo utilizado por elas. A partir dessas discussões se visualiza a possibilidade de construção/reconstrução de currículos numa perspectiva intercultural e de definição de propostas pedagógicas a partir do contexto dessas escolas.

O currículo do Curso de Licenciatura Intercultural foi concebido num diálogo permanente com os povos e comunidades indígenas de Roraima para a elaboração do projeto político pedagógico do curso. A base teórico-metodológica do desenho curricular está embasada nas concepções de transdisciplinaridade, interculturalidade e dialogia social para fundamentar a formação de professores indígenas numa perspectiva da interdisciplinaridade e educação intercultural.

As linhas de pesquisa que o PPP do curso está centrada na matriz conceitual da Formação Pedagógica Específica - FPE e nas três áreas de habilitação (CA, CN e CS) que são as seguintes:

- 1) Interculturalidade e educação indígena;
- 2) Meio ambiente e auto-sustentação e;
- 3) Arte e comunicação.

O professor indígena no exercício da prática de pesquisa e estágio curricular supervisionado deve ser orientado a partir dessas três linhas de pesquisa para pensar o projeto de escola indígena para a sua comunidade. A formação profissional intercultural no exercício da interdisciplinaridade e transculturalidade busca no contexto da teoria e prática a fundamentação de construção da educação escolar indígena. E esse é um dos desafios da formação intercultural, sair do viés cartesiano da ciência moderna e pós-cartesianos para pensar a experiência da interculturalidade indígena, algo que vai além dos modelos hegemônicos do conhecimento científico. Para Bianchi (2010, p. 125),

Se a complexidade, essa modelização do pensamento *moriniano*, é um paradigma pós-cartesiano, deve permitir-nos não apenas formular os problemas de outra maneira, mas inventar as soluções. O método do pensamento complexo não é um evangelho nem uma tábua de Moisés; é arte de religar o que a análise desagrega, de contextualizar quando o reducionismo separar, de 'historizar' o método, os conceitos e o sujeito pensante, para não ser governado – ou sê-lo o mínimo possível – pelo idealismo da simplificação ou da abstração.

A educação escolar indígena retoma a ideia de constructo na relação homem-natureza-cultura-homem no seu processo de formação profissional e escolarização. Ou seja, “o proto-humano só se torna plenamente humano quando o conceito de homem comporta uma dupla entrada: uma entrada biofísica e uma entrada psico-sócio-cultural, uma remetendo à outra. Na ponta da aventura criadora da vida, a hominização resulta num novo começo” (MORIN, 2012, p. 34).

Por isso a formação indígena é esse constante diálogo de saberes na ressignificação do sujeito histórico do processo de escolarização, não como algo deslocado de sua vida sociocultural, mas como agente de mudança e transformação também, se pensarmos na perspectiva da pedagogia do oprimido de Freire.

Nesse processo aparece a interdisciplinaridade como um conceito que fundamenta todo o trabalho de sala de aula no dia a dia da etapa de estudos presenciais intensivos. O próprio exercício da interdisciplinaridade dar-se-á pela equipe de professores formadores que atuam nos cursos do Insikiran, os quais são profissionais de diversas áreas do conhecimento que trabalham nos temas contextuais. Se pegarmos a estrutura curricular da Licenciatura Intercultural para a nossa análise é notória essa prática interdisciplinar.

Tabela 5. Distribuição do corpo docente⁵⁵ do Curso de Licenciatura Intercultural por áreas de conhecimento em nível de pós-graduação

Áreas	Áreas de Conhecimento				TOTAL
	Ciências Humanas	Linguística, Letras e Artes	Ciências Agrárias	Multidisciplinar	
Educação	4	-		-	4
Antropologia	1	-		-	1
Veterinária	-	-	1	-	1
Letras	-	2	-	-	2
Ciências Ambientais	-	-	-	1	1
Interdisciplinar*	-	-	-	1	1
Ensino**	-	-	-	1	1
TOTAL	5	2	1	3	11

Fonte: Dados coletados nos sites do Insikiran/UFRR e Capes, 2016.

*Sociais e Humanidades ** Ensino de Ciências e Matemática

Se levarmos em consideração o atual corpo docente do curso de Licenciatura Intercultural percebe-se que 45,5% fizeram pós-graduação na área de ciências humanas; 27,3% multidisciplinar; 18,2% letras e 9% em ciências agrárias. Claro que esses dados por si não são determinantes na prática interdisciplinar e vivências interculturais, é preciso além da

⁵⁵Professor com vínculo efetivo e dedicação exclusiva. É importante ressaltar que para atender a demanda do curso tem os professores colaboradores de outros cursos da UFRR, além de substitutos contratados para atender o déficit e os cedidos da Secretaria de Estado da Educação e Desportos de Roraima (SEED-RR).

qualificação propriamente dita, a educação continuada por meio de oficinas, estudos temáticos, avaliação da prática docente, entre outros, que são momentos importantes para o próprio aperfeiçoamento do professor na condução de uma educação intercultural.

O currículo da Licenciatura Intercultural compreende a seguinte estrutura curricular nos dois anos iniciais. O cursista tem um embasamento dos chamados temas contextuais na área pedagógica, conforme quadro abaixo:

Tema Contextual	Carga Horária	Encontro Pedagógico	Prática de Pesquisa
FPE1-Fundamentos Legais da EEI	144	20hs	50hs
FPE2-Fundamentos Pedagógicos da EEI	144	20hs	
FPE3-Sistemas de Ensino e Gestão Escolar Indígena	144	20hs	50 hs
FPE4-Formação de Professores	144	20hs	
FPE5-Material Didático I	144	20hs	50 hs
CS1-Cultura, Identidade e Educação	144	20hs	
CA1-Diversidade de Linguagens e Políticas Linguística	144	20hs	50 hs
CN1-Meio Ambiente e Qualidade de Vida	144	20hs	
SUBTOTAL	1.152	160hs	200hs
TOTAL	1.312 horas/aulas		1.512hs

Quadro 3. Matriz conceitual: Formação Pedagógica Específica

Fonte: PPP Curso de Licenciatura Intercultural, Insikiran, UFRR 2008.

O cursista tem esses temas contextuais ao longo de dois anos que são distribuídos em quatro etapas presenciais que ocorrem no Campus do Paricarana da UFRR em Boa Vista. Cada tema contextual é trabalhado em 18 dias letivos, manhã e tarde, com um total de 8 horas por dia, totalizando 144 horas/aulas, sendo ofertados dois temas em cada semestre letivo. Após cada etapa é realizado o encontro pedagógico que ocorre em determinada comunidade previamente definida durante a etapa de estudos em diálogo com os estudantes. Ou seja, cada encontro pedagógico equivale a 40 horas/aulas, sendo 20 para cada tema.

Neste encontro também discutimos a prática de pesquisa que compõe a formação do aluno com um total de 400 horas, sendo 50 por semestre. Geralmente essa pesquisa é articulada com o trabalho final dos temas contextuais, facilitando assim, a formação do cursista pela pesquisa como determinante na prática docente.

Podemos destacar que a formação pela pesquisa tem como objetivos principais: despertar no estudante o senso para a realização de pesquisa; conhecer a importância da pesquisa no conhecimento da realidade social; conhecer os tipos de pesquisa e suas técnicas na investigação da realidade e propiciar uma reflexão sobre o papel do processo educacional na formação do professor pesquisador

A pesquisa sobre a realidade social atravessa a formação dos licenciados, pois desde

o primeiro semestre do curso fazem diagnósticos e levantamentos acerca do contexto educacional - sociocultural e ambiental da sua comunidade. O cursista vai exercitando o olhar sobre uma realidade em mudanças e transformações. Lüdke (2004, p. 36), assinala que “a questão da importância da pesquisa na prática docente vem há muito tempo sendo discutida em associação com os conceitos de reflexão e crítica, sob a perspectiva de uma prática reflexiva, do professor reflexivo ou professor pesquisador”.

Os cursos específicos voltados para os povos indígenas e trabalhadores do campo vem rompendo com o paradigma da formação tradicional, adotando desenhos curriculares que levem em consideração os aspectos sociais e culturais desses povos.

Por isso, a pesquisa está na formação do licenciando desde as etapas iniciais de suas vivências na universidade, em diálogo permanente com suas comunidades e associações criando uma mentalidade e postura crítica do fazer pedagógico. Essa autonomia intelectual contribui para novas formas de sociabilidade e construção de novos conhecimentos nos cursos de licenciaturas específicas, a exemplo da Licenciatura em Educação do Campo e da Licenciatura Intercultural. Para Brandão (1999, p. 25),

O pesquisador, como o educador, o líder político ou religioso e o dirigente sindical também precisam ser educados e esta educação só pode vir no bojo de sua prática dentro de uma realidade social que não tem nada de fria, estática e imutável. Aprender a rede de relações sociais e de conflitos de interesse que constitui a sociedade, captar os conflitos e contradições que lhe imprimem um dinamismo permanente, explorar as brechas e contradições que abrem caminho para as rupturas e mudanças, eis o itinerário a ser percorrido pelo pesquisador que se quer deixar educar pela experiência e pela situação vivida.

O novo licenciado convive com a realidade social que é a comunidade indígena ou assentamento ou o campo, esse *locus* assume relevância no seu processo de formação na medida em que as relações de tensões e de conflitos contribuem para uma prática reflexiva e crítica. Ou seja, uma nova *práxis* na perspectiva do sujeito histórico na abordagem marxista.

Os temas contextuais CS1, CA1 e CN1 são introdutórios a cada área de habilitação do curso, compreendendo as Ciências Sociais (CS), Comunicação e Artes (CA) e CN (Ciências da Natureza). Esses temas ajudam ao cursista na tomada de decisão quando da escolha da área de habitação que dar-se-á a partir do quinto semestre, quando o professor indígena faz a opção para aprofundar e se habilitar em determinadas áreas do conhecimento.

A escolha da área de habilitação geralmente é feita a partir da própria vivência disciplinar do professor indígena na sua escola e comunidade. Por exemplo, se alguns atuam com história, antropologia, filosofia e geografia vão para a área de CS; se atua com matemática e ciência, optam por CN; e quando trabalham com língua portuguesa, língua indígena e literatura seguem para CA. Claro que isso não é regra determinante, mas predomina na escolha. Constatamos esta forma de escolha noutra momento junto à primeira turma de 2003 na qual ingressaram três professores Ye'kuana e eles optaram seguindo uma área para atender a demanda da sua comunidade. Foi assim com os WaiWai. Mas hoje o critério tem sido a vivência em sala de aula na maioria das escolhas.

Ressalte-se que esses momentos são importantes na formação do professor formador e também cursista. É a presença da universidade na vida comunitária em busca da interação entre escola e comunidade. Não obstante, nos últimos anos essa etapa de estudos tem sido prejudicada por alguns fatores tais como a manutenção da logística com redução dos recursos financeiros e, geralmente, no primeiro semestre do ano em virtude de questões climáticas como as chuvas que dificultam o acesso às localidades. E aí, tem-se feito o encontro para cumprir a carga horária em Boa Vista, mas isso acaba saindo da lógica prevista no projeto pedagógico que é o envolvimento comunitário.

Após os dois primeiros anos com a matriz conceitual de formação pedagógica específica o estudante passa a obter conhecimento das áreas de educação, gestão escolar, currículo, legislação educacional brasileira, didática, psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento, história e filosofia da educação, conceitos educacionais, pesquisa no campo educacional, entre outros, sempre em diálogo permanente com a realidade das escolas e comunidades indígenas.

O diálogo permanente com a realidade social vem ao encontro da ideia de cultura sugerida por Morin (2012, p. 35) no sentido de que,

A cultura é, repitamos, constituída pelo conjunto de hábitos, costumes, práticas, *savoir-faire*, saberes, normas, interditos, estratégias, crenças, ideias, valores, mitos, que se perpetua de geração em geração, reproduz-se em cada indivíduo, gera e regenera a complexidade social. A cultura acumula o que é conservador, transmitido, aprendido e comporta vários princípios de aquisição e programa de ação. O primeiro capital humano é a cultura. O ser humano, sem ela, seria um primata do mais baixo escalão.

Quando contextualiza a formação nas diferentes matrizes conceituais, o professor indígena é levado a pensar e refletir sobre a sua prática pedagógica, além de avaliar a formação que teve nas experiências em curso nas escolas indígenas, seja no magistério indígena, no ensino médio regular ou em outras modalidades de ensino. No terceiro ano do curso o professor indígena é levado a aprofundar os conhecimentos nas áreas de habilitação.

Além de continuar com a prática de pesquisa, entra em ação na formação intercultural, o estágio curricular supervisionado. Vejamos a matriz conceitual em cada área de habilitação do curso:

Tema Contextual	Encontro Pedagógico	Prática de Pesquisa	Estágio Curricular Supervisionado	CH*
CS2-Povos Indígenas nas Américas – 288hs	40hs	50hs	100hs	478
CS3-Povos Indígenas no Brasil – 144hs	40hs	50hs	100hs	478
CS4-Povos Indígenas em Roraima – 144hs				
CS5-Os Novos Projetos Econômicos em Terras Indígenas – 144hs	40hs	50hs	100hs	478
CS6-Qualidade de Vida: Meio Ambiente – 144hs	40hs	50hs	100hs	478
CS7: Qualidade de Vida: Saúde – 144hs				
CS8-A Elaboração e Produção de Material Didático na Área de Ciências Humanas – 144hs				
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	-	-	-	328
Atividades Acadêmico-Científico-Cultural	-	-	-	200
TOTAL	160	200	400	2.440

Quadro 4. Matriz conceitual da área de habilitação em Ciências Sociais

*CH – Carga Horária.

Fonte: PPP Curso de Licenciatura Intercultural, Insikiran, UFRR 2008.

Observe-se que este é um currículo contextualizado envolvendo temas candentes e circunscritos à questão indígena a fim de que possam suscitar as discussões no contexto da realidade sociocultural, em diálogo com as ciências humanas e sociais na contemporaneidade. Envolvendo conhecimento de sociologia, filosofia, antropologia, história, economia, entre associados à questão indígena na América, no Brasil e em Roraima, além de articular com o meio ambiente e a saúde numa interlocução com os projetos vivenciados nas comunidades. As ciências sociais têm a sua institucionalização histórica desde o raiar do século XIX, buscando ocupar o seu espaço na elaboração do conhecimento objetivo sobre a realidade social. De

acordo com o relatório da Comissão Gulbenkian para a Reestruturação das Ciências Sociais (1996, p. 28-29),

A criação das múltiplas disciplinas das ciências sociais inseriu-se no esforço global empreendido pelo século XIX no sentido de garantir e de fazer avançar um conhecimento ‘objetivo’ sobre a ‘realidade’ na base de descobertas empíricas (entendidos por oposição ao trabalho de ‘especulação’). O intuito era ‘aprender’ a verdade, em vez de a inventar ou intuir. O processo de institucionalização deste tipo de atividade do conhecimento não foi nada simples nem linear.

E esse currículo na habilitação das ciências sociais no curso de Licenciatura Intercultural não tem sido nada fácil com vistas à construção da educação escolar indígena. O diferencial é que a reflexão parte do contexto social no qual estão inseridos os povos indígenas para pensar modelos de educação escolar. No tema contextual CS2-Povos Indígenas nas Américas com 328 horas, é preciso proceder a sua reformulação para envolver os povos de outros continentes que estão na luta pelos processos identitários e seus direitos sociais. Do mesmo modo devemos proceder com CS8 relativo à Elaboração e Produção de Material Didático na Área de Ciências Humanas com 168 horas. É necessário articular com outros temas que reflitam o papel das ciências sociais no contexto da educação escolar indígena e a prática docente do professor indígena. Para D’Ambrosio (2002, p. 34),

A diversidade cultural é muito complexa, é como um emaranhado de atitudes e comportamentos que não foram bem entendidos em educação e, especialmente, em educação científica. Ouso dizer que ela não foi reconhecida como fator importante na educação científica. Atitudes como formas de pensamento, jargões, códigos, interesses, motivações e mitos geram raízes culturais definitivas, modos de produção, de propriedade, conflitos de classe, senso de segurança social, direitos do indivíduo etc. Esses fatores compõem a sociedade e são ignorados pela educação científica.

Essa discussão não é diferente na área de ciências da natureza na medida em que há uma herança do ensino de matemática na vida das pessoas, no caso dos povos indígenas tem o que alguns especialistas chamam de etnomatemática ou educação matemática. Também precisa de ajustes e/ou reformulação para atender aos novos desafios postos na formação profissional indígena.

Tema Contextual	Encontro Pedagógico	Prática de Pesquisa	Estágio Curricular Supervisionado	CH*
CN2-Conceitos em Ciências I – 144hs	40hs	50hs	100hs	478
CN3- Ciências e Diversidade – 144hs				
CN4- Conceitos Básicos nas Ciências II – 144hs	40hs	50hs	100hs	478
CN5- Fenômenos Naturais – 144hs				
CN6-Uso do Meio e Qualidade de Vida – 144hs	40hs	50hs	100hs	478
CN7-Saúde e Qualidade de Vida – 144hs				
CN8-Ciência e Tecnologia - 144hs	40hs	50hs	100hs	478
CN9-Material Didático II – 144hs				
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	-	-	-	328
Atividades Acadêmico-Científico-Cultural	-	-	-	200
TOTAL	160	200	400	2.440

Quadro 5. Matriz conceitual da área de habilitação em Ciências da Natureza

*CH – Carga Horária.

Fonte: PPP Curso de Licenciatura Intercultural, Insikiran, UFRR 2008.

A mesma reflexão serve para a área de comunicação e artes em que o grande desafio é o tema do ensino de línguas indígenas, LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais. Ao longo desses anos houve tentativas para encontrar caminhos que pudessem trabalhar essa questão de forma contextualizada durante a etapa de estudos presenciais, mas sem uma continuidade mais sistemática. Entretanto, é uma demanda para os três cursos do Insikiran, o ensino de línguas indígenas.

Tema Contextual	Encontro Pedagógico	Prática de Pesquisa	Estágio Curricular Supervisionado	CH*
CA2-Descrição e Documentação de Línguas – 288hs	40hs	50hs	100hs	478
CA3-Linguagem e Construção da Identidade – 144hs	40hs	50hs	100hs	478
CA4-Arte, Cultura e Sociedade – 144hs				
CA5-Dialogia e Construção Social das Linguagens – 144hs	40hs	50hs	100hs	478
CA6-Criação Artística I – 144hs				
CA7-Criação Artística II – 288hs	40hs	50hs	100hs	478
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	-	-	-	328
Atividades Acadêmico-Científico-Cultural	-	-	-	200
TOTAL	160	200	400	2.440

Quadro 6. Matriz conceitual da área de habilitação em Comunicação e Artes

*CH – Carga Horária.

Fonte: PPP Curso de Licenciatura Intercultural, Insikiran, UFRR 2008.

D'Ambrosio (2002) faz crítica à educação científica porque não compreende os conhecimentos oriundos do contexto da diversidade cultural, tal crítica confirma-se também na fala do professor Edinaldo Marcolino ao ressaltar,

Diferente do que pensa a sociedade não indígena, o estudante indígena é um ser pensante, observador, e produtor de conhecimentos uteis para a humanidade, basta-lhe uma oportunidade, e é isso que o Insikiran tem proporcionado a cada acadêmico, através de um ensino bilíngue e intercultural e de qualidade (entrevista, 2016).

Não resta dúvida de que as experiências de licenciaturas interculturais indígenas e magistério indígena materializaram as diretrizes curriculares para a formação de professor indígenas. Destaque-se que “os currículos de formação de professores indígenas podem ser organizados em núcleos, eixos, temas contextuais ou geradores, módulos temáticos, áreas de conhecimento, dentre outras alternativas, sempre que o processo de ensino e aprendizagem assim o recomendar” (Art. 12, Res. 1/2015-CNE/CP).

Os cursos de licenciaturas indígenas e os demais cursos específicos como Gestão Territorial Indígena e Gestão em Saúde Coletiva Indígena segue a estrutura dos demais bacharelados ou área multidisciplinar, faltando ainda uma regulamentação específica. As teorias sobre o currículo das licenciaturas indígenas tem encontrado nos estudos culturais ou pós-estruturalistas o aporte teórico-metodológico no que diz respeito à construção do currículo diferenciado e específico na perspectiva das teorias críticas e pós-críticas, rompendo com as chamadas teorias tradicionais desde a *Didatica Magna de Comenius* (PADILHA, 2004). Para este autor,

O currículo assim considerado, que confirma as características das teorias pós-críticas, leva em conta as dimensões objetivas e subjetivas da formação da pessoa e das relações pessoais e impessoais que elas estabelecem tanto na escola como no mundo em que vivem, resgatando não apenas as suas experiências pessoais mas também, sobretudo, estimulando a troca de experiência e a ênfase às dimensões grupais (IBIDEM, p. 133).

No contexto da educação continuada dos professores formadores o pensamento complexo é uma necessidade paradigmática porque se apresenta como um sistema aberto que

proporciona interação e reinvenção da sua prática docente, e também de articulação de saberes e conhecimentos. Azibeiro (2003, p. 98) afirma que,

Para tornar possível esse pensar, sentir, agir plural, que incorpora e articula, ao invés de excluir, é necessária, como vínhamos afirmando, uma mudança paradigmática. Ou seja, é preciso flexibilizar a própria estruturação, a própria modulação dos sistemas de ideias e sentimentos, das teias de significados, da visão de mundo e atitude diante do mundo. Os esquemas mentais e as estruturas de personalidade rígidas, dualistas, dogmáticas não dão conta de pensar e agir em contextos complexos.

E quando se fala em contextos complexos estamos nos referindo à diversidade cultural de oito diferentes etnias que dividem espaços de salas de aula, momentos de convivência nas atividades didático-pedagógicas, a exemplo do *Caxiri literário e seminários de término de cada semestre*, além dos conhecimentos acumulados pelos professores formadores que atuam nessa educação intercultural.

Apresentamos aqui trabalhos dos professores indígenas em formação intercultural para mostrar esses contextos complexos produzidos em sala de aula. Vejamos:

Culturas indígenas⁵⁶: Na família, a arte é educar, e na escola aprendo a fazer o cocar. Oh! que jamaxim pesado! eu quero é tipoiá. Queimo a boca com a damurida, e com a pimenta vou me curar. Vou caçar, vou pescar, o gereré vou levar. Com o caxiri mato a minha sede. Com a cuia vou cuiacá (Turma IJ2, 2013).

Bebidas indígenas⁵⁷: nas festas das comunidades tem taniqui, pajuarú e aluá. Tem peixe e caça na damurida pra toda família degustar. Na minha comunidade, em noite de luar canto e danço o parichara, tomando o caxiri e também o aluá. A cada santo dia, sinto saudade de beber o pajuarú, viver a liberdade e fazer as bebidas como taniqui e o suco de caju. O mcororó é extraído do caju pode-se tomar como o pajuarú. Com fermento fazemos o taniqui, e da mandioca também o caxiri. Sou índio forte, sou elegante, porque como damurida com beiju. Tomo vinho de bacaba e buriti. Tomo caxiri na cuia e o pajuarú (Turma IJ2, 2013).

⁵⁶Trabalho realizado na área de habilitação do curso: Comunicação e Artes, turma IJ2: Maria de Lourdes O. Tavares, Sérgina Jutai Coelho, Vitória Donaldo, Leopoldina Lima Mota, Elinildo S. da Silva, coordenado pela professora Idelvânia Rodrigues de Oliveira.

⁵⁷ Trabalho realizado na área de habilitação do curso: Comunicação e Artes, turma IJ2: Arlete Pereira, Ilka Simplicio, Ozenir da Silva, Pedro Souza, Veronica Gomes, coordenado pela professora Idelvânia Rodrigues de Oliveira.

Esses dois trabalhos foram elaborados dentro de um tema contextual da área de habilitação Comunicação e Artes. Retratam a complexidade do conhecimento do professor cursista e também o agir e pensar do formador, no sentido de flexibilizar a proposta de trabalho inicial da estruturação do curso. Ou seja, aqui aprendemos um pouco da cultura do outro ao mostrar as suas bebidas tradicionais e a dieta alimentar. Isso também é possível quando a proposta curricular trabalhada com temas contextuais proporciona essa reflexão sobre o cotidiano dos estudantes indígenas. D'Ambrosio (2002, p. 34) destaca que,

O currículo deve refletir o que está acontecendo na sociedade. A dinâmica curricular sempre pergunta 'onde' e 'quando' o currículo tem lugar, e o problema-chave na dinâmica curricular é relacionar o momento social, o tempo e o lugar, na forma de objetivos, conteúdos e métodos, de forma integrada. O momento social é mais do que simplesmente tempo e local, ou quando e onde. Trago à tona uma dimensão extra da natureza mais complexa, que é a diversidade cultural.

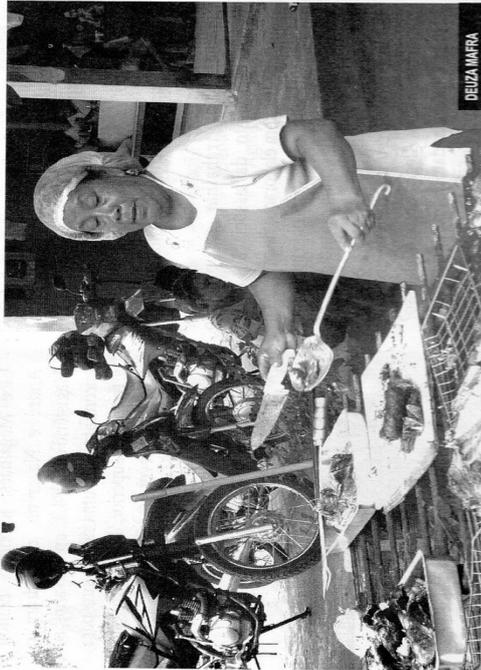
O professor indígena ao expressar aspectos da sua cultura traz a ideia de valorizar e socializar com os demais a vida comunitária da sua maloca, além de mostrar que o ensino produzido no Insikiran também o distancia do seu povo, conforme percebemos no seguinte trecho: “a cada santo dia, sinto saudade de beber o pajuarú, viver a liberdade e fazer as bebidas como taniqui e o suco de caju” (Turma IJ2, 2013).

É preciso reconhecer que mesmo estando num processo de formação que leve em conta o respeito à diferença, a universidade provoca esse distanciamento da vida comunitária, do cotidiano da maloca.

06

BOLETIM INSIKIRAN

**EQUIPE DE COZINHA OFERECE
CARDÁPIO DE QUALIDADE PARA
OS ACADÊMICOS DO INSIKIRA**



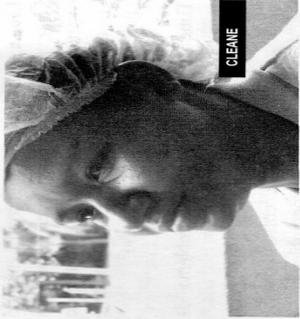
DEIZA MAFRA

deuzita Maria Mafra, nascida na maloca do Limão - Surumu, ma'okxi, Cleane, de Itautuba - Pará. Ilce, de Malacacheta - Roraima. José, de Santa Inês-Maranhão e Norma Wapichana

de Boa Vista - RR são as cozinheiras do Núcleo Insikiran e trabalham durante as etapas presenciais no curso de Licenciatura Intercultural. A alimentação é de qualidade e o cardápio varia durante a semana: frango assado, carne assada, cozido de carne,

damurida de peixe tambaqui e matrinxã tudo acompanhado de verduras, beterraba, cenoura e limão.

A Deusa como é conhecida, conheceu o Insikiran através da professora Jovina e o aluno Leonardo em 2004, pois a mesma vendia lanche debaixo da mangueira no Diretório Central dos Estudantes - DCE para os parentes e foi convidada para cozinhar e, então desde lá ficou definitivamente como cozinheira oficial dos acadêmicos do Insikiran. "Amados, que todos consigam chegar ao seu objetivo e não desistam de suas lutas, continuem olhando para o lado bom da vida. Não existe vitória sem luta, podemos melhorar as nossas comunidades com esse estudo que vocês estão tendo". A argumentou. "Queridos alunos, espero que todos alcancem os seus objetivos e nunca desistam". Cleane.



CLEANE

Figura 6. Cozinheira indígena preparando à alimentação dos cursistas

Fonte: Boletim Insikiran, Informativo da Licenciatura Intercultural, Ano 4, nº 05, Jan-Jun. de 2008.

Por isso, há uma preocupação por parte do Insikiran no que diz respeito aos hábitos alimentares permitindo nos primeiros anos do curso que a alimentação fosse feita com recursos provenientes dos convênios (MEC/Prolind e SEED/RR). Era preparada na Casa do Estudante e Cultura Indígena, órgão complementar da unidade acadêmica. Nesse cardápio sempre tinha peixe assado e a damurida com a farinha, alimentos imprescindíveis na dieta alimentar dos indígenas.

O professor formador está em constante formação nesses contextos complexos, sair da sua própria qualificação disciplinar e seus dogmas culturais, políticos, ideológicos para saber lidar com a diversidade étnico-cultural, buscando o respeito mútuo no processo de escolarização indígena no âmbito do Insikiran.

Outro dado relevante é que a grande maioria dos professores formadores possuem licenciaturas como graduação. Esses dados são interessantes para um colegiado que atua na formação de professores indígenas e na perspectiva de educação intercultural. E assim, caminha-se para o que está fundamentado no PPP do curso a questão da transdisciplinaridade.

Morin (2012) nos lembra que o indivíduo gera e regenera a complexidade social, fato bem visível na produção textual dos alunos indígenas do Insikiran. Observe-se que na área de Comunicação e Artes eles criaram o Boletim Insikiran para divulgação e socialização dos conhecimentos produzidos no contexto intercultural de formação. Acabou se tornando um material também pedagógico e educativo de disseminação junto às escolas, às comunidades e às organizações indígenas, aos parceiros, e claro, com a sociedade roraimense e comunidade acadêmica da UFRR daquilo que se faz no Insikiran.

O Boletim Insikiran tornou-se uma ferramenta importante na circulação das atividades pedagógicas que se desenvolvem no âmbito da UFRR no que se refere aos cursos específicos para indígenas. Ao longo de 11 edições (2005-2011) foram instrumentos de registro e documentação de trabalhos autorais dos indígenas e professores formadores do Insikiran. Agora infelizmente desde 2012 está sem publicação a edição do Boletim, e tem vindo financiamento por meio do Prolind/MEC para a editoração e publicação, mas está faltando fomentar novamente essa política de produção textual.

Vejamos o editorial do Editor-Chefe Gleison Batista de Oliveira, Diretor de Imprensa do Boletim Insikiran:

É com grande satisfação que publicamos a segunda edição do BOLETIM INSIKIRAN, o informativo da Licenciatura Intercultural, que tem como escopo maior levar ao conhecimento da sociedade roraimense, à comunidade acadêmica e, principalmente, aos Povos Indígenas de Roraima, as ações e atividades desenvolvidas pelo Núcleo Insikiran, bem como as atividades do curso de Licenciatura Intercultural e os conhecimentos produzidos pelos acadêmicos indígenas. [...]. A nossa esperança é de que possamos fazer cada vez melhor, para que os vários setores da sociedade indígena e não indígena possam ir-se informando e tendo uma compreensão cada vez maior sobre as especificidades de cada um dos povos: Ye'kuana, Taurepang, Wapichana, Macuxi, WaiWai, Ingarikó. Esperamos, por fim, estar contribuindo para que a sociedade roraimense se percebe cada vez mais como multi-étnica-cultural e linguística e que, assim, possa se perceber como uma civilização verdadeiramente heterogênea e plural (Boletim INSIKIRAN, Ano I, nº 02, Jan/Fev., 2006, p. 2).

Percebemos a função pedagógica, social, cultural e política que o Boletim Insikiran exerceu no fomento aos trabalhos autorais dos indígenas. Trata-se de material de empoderamento e valorização da formação profissional que divulga e registra a produção textual dos processos interculturais e interdisciplinares.

E esse é um dos grandes desafios para a prática docente do colegiado do Insikiran porque a formação desses profissionais é centrada na tradição disciplinar, e hoje os temas contextuais que compõem a estrutura curricular dos cursos envolvem várias áreas do conhecimento ao mesmo tempo.

Essa interdisciplinaridade vem contribuir no planejamento pedagógico dos temas contextuais. O enfoque da transdisciplinaridade vem na perspectiva de romper com as tradicionais disciplinas dos currículos presentes na maioria dos cursos de graduação na educação superior brasileira. Na tentativa de ruptura desse modelo tradicional na pedagogia no ensino do Brasil é que o PPP da Licenciatura Intercultural destaca a importância desse princípio na formação do professor indígena. Para Nicolescu (2000, p. 16-17),

Embora a transdisciplinaridade não seja uma nova disciplina, nem uma nova hiperdisciplina, alimenta-se da pesquisa disciplinar que, por sua vez, é iluminada de maneira nova e fecunda pelo conhecimento transdisciplinar. Neste sentido, as pesquisas disciplinares e transdisciplinares não são antagônicas mas complementares. [...]. A disciplinaridade, a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade são as quatro flechas de um único e mesmo arco: o do conhecimento.

Ao trabalhar com temas contextuais na formação profissional dos indígenas, o Insikiran busca reforçar essa ideia de uma visão holística dos saberes tradicionais indígenas em interação com as demais formas de conhecimento, caminhando para esse diálogo intercultural e exercício transdisciplinar, como pressuposto da prática docente e de gestores. De acordo com Morin (2005, p. 17),

A missão transecular faz com que a Universidade conclame a sociedade a adotar sua mensagem e suas normas: ela introduz na sociedade uma cultura que não é feita para sustentar as formas tradicionais ou efêmeras do aqui e agora, mas que está pronta para ajudar os cidadãos a rever seu destino *hic et nunc*. A Universidade defende, ilustra e promove no mundo social e político valores intrínsecos à cultura universitária, tais como autonomia da consciência e a problematização, cujas consequências expressam-se no fato

de que a investigação deve manter-se aberta e plural, que a verdade tenha sempre primazia sobre a utilidade, que a ética do conhecimento seja mantida.

A formação intercultural trabalha essa problematização do conhecimento, tendo a ferramenta da metodologia da pesquisa como instrumental importante nesse exercício da vivência transdisciplinar, o olhar da interculturalidade e a dialógica social como princípios teórico-metodológicos, tal como propõe Morin (2005).

Dentre os princípios norteadores destacamos aqui a concepção de interculturalidade que nas propostas curriculares é um dos desafios nas discussões dos saberes indígenas com os ditos conhecimentos técnico-científicos institucionalizados no meio acadêmico.

Os saberes indígenas são trabalhados durante os temas contextuais num debate com a polifonia indígena. Além desses momentos, lideranças indígenas são convidadas de forma pontual para colaborar na exposição de temas, sendo um exercício de educação intercultural. Collet (2006, p. 123) afirma que,

[...], a educação intercultural seria vista como instrumento de inclusão das minorias e de atribuição de poder às populações que estão às margens da cultura dominante. A ideia subjacente a essa visão seria que, através do domínio tanto de seus códigos específicos como dos códigos “ocidentais” ou nacionais, as minorias poderiam reivindicar um espaço na sociedade e na economia nacionais e globais.

Os diversos programas de licenciaturas indígenas instituídas no país como já enunciamos anteriormente são os da Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT), em 2001, Universidade Federal de Roraima (UFRR), em 2002, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em 2005 e Universidade do Estado do Amazonas (UEA); além dessas há ainda outras experiências em curso (UFAM, UFG/UFT, UFAC, UFPA, UNIR e outras). Note-se que as licenciaturas específicas para indígenas já é uma realidade na Amazônia, um reconhecimento à diversidade étnico-cultural.

Nesse aspecto de expansão de cursos específicos para indígenas nas instituições públicas de ensino superior a universidade pública brasileira teve papel fundamental na garantia de acesso aos grupos historicamente excluídos da educação. Aqui lembramos da análise de Chauí (2003, p. 5) acerca da universidade pública ao afirmar que,

A universidade é uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. Tanto é assim que vemos no interior da instituição universitária a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade.

Ou seja, as políticas de ação afirmativa tal como a criação de cursos específicos para indígenas e populações do campo rompem com modelos excludentes e, assim a universidade vai garantindo sua prática social enquanto instituição referenciada socialmente.

As vezes a educação que é reivindicada pelos indígenas não é perceptível do ponto de vista do pesquisador porque este tema está implícito na luta pela terra, pela saúde, pela educação. Na mobilização dos indígenas pela demarcação de suas terras ouvimos frase com o seguinte teor: “nós era um povo só” e “terra demarcada, vida garantida”. Portanto, é necessário refletir que uma simples frase contém um simbolismo profundo arraigado à vida de um povo que luta pelos seus direitos e ao mesmo tempo em que mostra também a ideia de pertencimento, ou seja, a construção da etnicidade do grupo social por meio da mobilização política em garantir a posse da terra. Novos princípios como interculturalidade, especificidade, diferenciada e bilíngue/multicultural que o Estado Brasileiro vem promovendo nos documentos oficiais do MEC, marcam definitivamente a pertinência da educação escolar indígena no nosso país.

Nesse processo de escolarização e de formação específica e diferenciada, há sérias contradições. Observe-se que ao mesmo tempo em que o Estado atende a reivindicação da luta de um povo historicamente excluído das políticas públicas, o próprio Estado implementa políticas assistencialistas baseadas numa educação integracionista. Lembremo-nos disso se fizermos nos documentos oficiais do Serviço de Proteção ao Índio e Localização dos Trabalhadores Nacionais (1910-1967) e Fundação Nacional do Índio a partir de 1967.

É preciso fazermos uma interpretação dos dados empíricos e seus significados na organização social de determinado grupo ou comunidade para entendermos o papel sociocultural e político que eles exercem sobre esses atores sociais, no caso aqui os indígenas. Na reivindicação da luta pela posse da terra como foi sendo construído o processo de reafirmação e reelaboração da identidade étnica, tais aspectos podem ter contribuído para a autonomia e sustentabilidade das comunidades indígenas onde a escola assume papel importante.

Se levarmos em consideração o esquema de Burrell e Morgan (1979), as dimensões/subjetivas de abordagem subjetivista das ciências sociais poderia classificar como

construção ontológica o fato de que a realidade é interpretada a partir dos sujeitos⁵⁸, ou seja, construída socialmente. Os professores indígenas que estão formados ou em processo de formação na Licenciatura Intercultural e demais cursos do Insikiran são ilustrativos dessa questão ontológica. E como sujeitos dessa luta e conquista, os indígenas traduzem muito bem o que representa essa formação de cunho intercultural na sua vida com o trabalho na escola e comunidades quando vão inovando suas práticas pedagógicas.

De acordo com o professor indígena Fausto da Silva Mandulão⁵⁹ (2010, p. 42),

A educação escolar indígena no estado de Roraima é um marco em conquistas que deflagraram os princípios e nortearam os passos a serem seguidos, inclusive por outros estados da federação, mas acima de tudo revelou a força que detínhamos e não percebíamos, pois um grupo de professores levantaram a bandeira e os povos indígenas, em uníssono, bradaram nossas ideias, nossos potenciais e nos fizeram acreditar que o futuro é possível pela interculturalidade.

Percebemos que a interculturalidade se torna um sonho a ser perseguido e trilhado na formação de professores indígenas com vista às mudanças estruturais que a educação escolar indígena precisa para romper com os modelos homogeneizadores que perduraram por décadas nos processos de escolarização. O professor Fausto Mandulão é categórico ao afirmar que eles acreditam na formação intercultural como resistência cultural na construção da escola indígena no mundo contemporâneo na perspectiva de futuro.

De fato, são 15 anos de história, luta, resistência e conflitos na consolidação das políticas educacionais de educação escolar indígena no âmbito da UFRR por meio do Insikiran. Cabe ressaltar que a avaliação das experiências das licenciaturas interculturais indígenas está na pauta de avaliação do MEC desde 2007, pois o próprio Insikiran foi alvo

⁵⁸Sujeitos aqui são os indígenas que assumem o perspectivismo ameríndio, buscando sentido também com os seres e/ou entidades da natureza nessa relação homem-natureza-homem, ou seja, numa simbiose como parte integrante da cultura, a exemplo do mito que rege as suas vidas. Na Amazônia o perspectivismo ameríndio está associado a duas características recorrentes: a valorização simbólica da caça, e a importância do xamanismo (Viveiros de Castro, 2004). Em Roraima temos a entidade do “canaimé” ou “kanaimi” em língua Macuxi, que é um ser punitivo e/ou grande perseguidor em muitas malocas indígenas. Essa entidade mágico-cultural, sendo uma mistura de humano e bicho, tendo relação com o mundo espiritual e com a natureza, segundo a tradição cultural indígena, principalmente os Macuxi. Ver trabalho de Fidelis Raposo da Silva intitulado “A organização social e cultural da comunidade Camará (2012, p. 27-28).

⁵⁹Macuxi. 55 anos. Nascido na comunidade indígena Boqueirão. Atualmente mora na Tabalascada. Professor EBTT do ex Território Federal de Roraima. Membro da Comissão Nacional de Professores Indígenas - CNPI do MEC, entre os anos de 2001 a 2004, depois passou-se a chamar Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena. Foi conselheiro no Conselho Estadual de Educação de Roraima – CEE/RR, 2007-2010, representando os povos indígenas. Egresso do Curso de Licenciatura Intercultural, Insikiran, na área de Ciências Sociais em 2009.2.

desse trabalho inicial. Depois vieram os seminários em nível nacional, sendo realizado o primeiro em Belo Horizonte, na UFMG, e o segundo na UFRR, em Boa Vista, entre os dias 25 a 27/10/2010. Neste período foi realizado o Seminário Nacional de Educação Superior Indígena e o XV Seminário de Formação Superior Indígena de Roraima com o objetivo de consolidar uma política pública no âmbito do Governo Federal. Para a professora Lucianne Vilarinho⁶⁰ (2010),

O cenário atual aponta um crescimento significativo em atendimento à demanda indígena por educação superior. Hoje são 26 licenciaturas interculturais em quase todos os estados brasileiros contempladas no Edital Prolind/Secad/MEC. Contudo, essa nova realidade vivenciada pela IES, suscita a discussão e consolidação de uma política de apoio aos estudantes indígenas que ingressam no ensino superior. [...]. Os seminários propiciaram o intercâmbio de experiências relacionadas às ações desenvolvidas em vários estados brasileiros relativas à educação superior indígena, promoveu ainda discussões que subsidiaram a elaboração das diretrizes para as Licenciaturas Indígenas, a ser submetida ao Conselho Nacional de Educação – CNE (Boletim Insikiran, Ano 6, nº 10, jul./dez., 2010).

Com base na legislação brasileira sobre educação escolar indígena, somadas às experiências na formação de professores indígena (ensino médio/magistério e licenciaturas interculturais) e realização de seminários em 2010 foi aprovado o Parecer nº 6/2014, de 2/4/2014-CNE/CP que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas, e a respectiva Resolução nº 1, de 7/1/2015 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências.

Isso é um fato novo e interessante porque os cursos de licenciatura interculturais indígenas eram avaliados com base nas resoluções que dizem respeito às demais licenciaturas, sem levar em consideração as singularidades socioculturais, pedagógicas, políticas e étnicas dos cursos específicos para indígenas. Foi mais um avanço e conquista a partir das experiências em curso no país. Avançou-se no campo da legislação e diretrizes, mas é preciso uma avaliação profunda dos resultados desses cursos na vida das comunidades indígenas. A professora Idelvânia Rodrigues de Oliveira destaca que,

⁶⁰ Professora da UFRR. 48 anos. Atualmente é a Pró-reitoria de Ensino e Graduação. Foi professora do Curso de Licenciatura Intercultural do Insikiran entre os anos de 2005 a 2014. Foi diretora eleita do Insikiran entre março de 2010 a novembro de 2011. Coordenadora pedagógica do Curso de Licenciatura Intercultural em 2008 onde garantiu a formatura da primeira turma com a organização da secretaria acadêmica do curso. A pedido foi relotada no Curso de Agronomia da mesma instituição.

O curso [Licenciatura Intercultural] precisa de uma avaliação e reformulação do Projeto Político Pedagógico, pois no decorrer desses 15 anos é possível perceber o que é necessário melhorar. Por isso, penso que essas mudanças precisam ser feitas urgentemente. Percebo também, que o curso se distanciou das lideranças indígenas (entrevista, 2016).

A professora indígena Idelvânia fala sobre a importância da avaliação do curso no sentido de melhorar o projeto pedagógico, além de fazer uma crítica ao distanciamento das lideranças indígenas na implementação das políticas educacionais de educação superior. Por isso o momento é oportuno para uma avaliação pedagógica do curso, afinal são 235 egressos na Licenciatura Intercultural.

Ressalte-se que em 2012 foi aprovado o Parecer nº 13/CNE-CEB que trata das diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena, além da respectiva Resolução nº 5, de 22/06/2012 que define essas diretrizes. O que se tinha até então, era apenas o RCNEI/1998, mas com a luta dos povos indígenas que culminou com a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena – CONEEI em 2009, houve alguns desdobramentos positivos no campo das políticas educacionais. Agora cabe aos estados e municípios definirem as suas diretrizes.

Trazemos uma fala do professor indígena Alexandre Aniceto de Souza para ilustrar de forma crítica a questão do currículo nas escolas indígenas quando afirma,

Ainda hoje a educação escolar indígena não é totalmente indígena, porque nela é oferecido um sistema educacional convencional (voltada para o público da cidade), mas tem o diferenciado que apoia a interculturalidade a pluriétnica que precisa ser mais valorizada. Temos questões dos materiais didáticos, também a merenda oferecida, essas não contribuem para manter as tradições nem os hábitos. Tem um ponto positivo que a língua materna possa ser a disciplina nas escolas, educação bilíngue, mas terá que ser plurilíngue, como é o caso da minha comunidade (entrevista, 2016).

O indígena Alexandre WaiWai é incisivo na sua afirmação ao mostrar que ainda predomina uma educação escolar moldada na dominação colonial que não tem contribuído para a valorização étnico-cultural dos povos indígenas. Cita o caso da merenda escolar que foge aos padrões culturais desses povos. Não obstante, a educação escolar na escola indígena e na formação profissional no âmbito da universidade assume a “teatralização do poder” na perspectiva da modernidade com a ritualização cultural (CANCLINI, 2011). Este autor enaltece que “a escola é um palco fundamental para a teatralização do patrimônio. Transmite

em cursos sistemáticos o saber sobre os bens que constituem o acervo natural e histórico” (IBIDEM, p. 164). Ou seja, a escola trabalha no contexto de um hibridismo de conhecimentos na formação intercultural indígena.

3.3 – OS EGRESSOS DO INSIKIRAN E SEU *STATUS* SOCIAL

O *status* social dos filhos de Insikiran passa necessariamente pelo crivo do exercício da cidadania, que historicamente foi dificultada pelo Estado brasileiro com suas políticas indigenistas e pela própria sociedade brasileira. Cidadania que se estabelece nas relações entre o Estado e os povos indígenas, classificada por Luciano (2012), em distintos momentos, a saber: 1) indigenismo governamental tutelar, destaque-se aqui a ação do SPI; 2) indigenismo não governamental a partir dos anos 1970 e 3) indigenismo governamental contemporâneo que ocorreu depois de 1988. A cidadania indígena está em articulação com a garantia dos direitos num processo de conquista junto ao Estado pluriétnico. Trata-se do “o desafio central enfrentado pelos povos indígenas do Brasil no tocante aos seus direitos é a garantia e as efetividades destes” (IBIDEM, p. 215).

E uma dessas efetividades ocorreu com a expansão do acesso à educação superior indígena em diversas instituições de ensino superior do Brasil. Ressaltamos neste caso, a experiência do Insikiran da UFRR. Os profissionais indígenas que se formaram no Insikiran são preparados para atender a realidade sociocultural das escolas de suas comunidades e a gestão de seus territórios tradicionais. São preparados também para atuar junto às suas organizações indígenas e os espaços na gestão pública que trata das políticas indigenistas. Nesse processo de luta e consolidação do Insikiran 261 indígenas que já se formaram, sendo 235 na Licenciatura Intercultural (vide tabela 3, p. 109) e 26 em Gestão Territorial Indígena. Cidadania que vem sendo conquistada com a garantia dos seus direitos, destacamos especificamente neste trabalho, o direito à educação diferenciada. Covre (1999, p. 11) assinala que, “desse modo, penso que a cidadania é o próprio direito à vida no sentido pleno. Trata-se de um direito que precisa ser construído coletivamente, não só em termos de atendimento às necessidades básicas, mas de acesso a todos os níveis de existência”.

Esta autora afirma a cidadania nos campos dos direitos civis, políticos e sociais. Nesse processo do Insikiran é eleita a educação como uma das bandeiras da luta indígena no

confronto com o Estado brasileiro, um dos direitos sociais, o que confere ao *status* social dos egressos do Insikiran resistência e protagonismo no contexto da educação superior indígena.

Vamos começar pelo curso de bacharelado Gestão Territorial Indígena que foi criado em 2009, com entrada de 80 estudantes indígenas em 2010.2, atingindo ao longo desse período o ingresso de 320 alunos oriundos de diversas comunidades indígenas de Roraima. Os alunos que estão aptos a se formarem são apenas 120, levando em conta os 4 anos de duração do curso. Ou seja, seriam os que ingressaram em 2010.2 e 2011.2. A tabela abaixo nos mostra um pouco da trajetória do curso.

Tabela 6. Egressos do Curso de Gestão Territorial Indígena da Universidade Federal de Roraima, por ênfases no período de 2014 a 2016

Ano/Semestre	ÊNFASES ⁶¹				TOTAL
	Atividades Produtivas e Manejo Ambiental	Serviços e Infraestrutura	Empreendimentos Sociais	Patrimônio Indígena	
2014.2	3	2	0	2	7
2015.1	8	2	3	1	14
2015.2	2	0	0	1	3
2016.1	1	0	1	0	2
TOTAL	14	4	4	4	26

Fonte: Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DERCA) da Pró-Reitoria de Ensino e Graduação (PROEG) da UFRR e Coordenação de Curso, 2016.

O percentual por ênfase do curso desses 26 formados é o seguinte: 53,8% APAM; 15,4% SI; 15,4% ES; 15,4% PI. A retenção tem sido alta nos anos iniciais do curso em virtude da questão da permanência do estudante indígena na universidade. Isso só foi possível a partir de 2013 quando é criado o Programa Bolsa Permanência.

Quatro egressos do Insikiran deram continuidade aos estudos em nível de mestrado (um em Geografia/UFRR, dois em Desenvolvimento Regional na Amazônia/UFRR e um no IPHAN/MINC). A proposta pedagógica do curso tem quatro ênfases (Atividades Produtivas e Manejo Ambiental; Patrimônio Indígena; Empreendimentos Sociais; Serviços e Infraestrutura).

Dentre os 26 formados a maior demanda foi pela ênfase nas *Atividades Produtivas e Manejo Ambiental* que vem ao encontro das demandas e necessidades da gestão territorial. Nesse caso, é sugestivo que ocorra uma revisão da proposta pedagógica do curso para pensar a reestruturação das ênfases a partir desses dados, buscando atender aos desafios

⁶¹ Ênfase tem a dimensão de habilitação, funciona como uma área de profissionalização do curso. O curso foi pensado em quatro grandes ênfases, sendo que o aluno pode escolher até duas para a sua formação profissional.

contemporâneos no que se refere ao etnodesenvolvimento⁶² dos povos indígenas.

Outro aspecto importante na implementação do curso é em relação à permanência do estudante indígena na cidade de Boa Vista, haja vista que a política do MEC iniciada em 2005 é voltada para a manutenção dos cursos de licenciaturas interculturais na formação de professores indígenas com o Prolind.

Destaque-se que as políticas de ações afirmativas geram novas demandas e desafios. Tem aumentado o índice de segmentos sociais dentro das universidades brasileiras, a partir de 2002, com o Programa Diversidade na Universidade - PDU, em especial, nas públicas federais; sobretudo de populações negras, indígenas e do campo. Para Almeida (2013, p. 163-164),

O Diversidade, [...]. Surgiu na esteira das repercussões da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação, a Xenofobia e a Intolerância Correlata realizada em setembro de 2001, em Durban, África do Sul. Esta conferência foi um marco no desenvolvimento dos debates sobre a adoção de políticas de ação afirmativa para populações etnicamente diferenciadas, tendo em vista a Declaração e o Plano de Ação resultantes do evento incluíam recomendações aos países para que desenvolvessem este tipo de política.

O PDU abrangeu quatro componentes para pensar ações do Estado brasileiro com a expansão das políticas de ação afirmativa, a saber: 1) desenvolvimento de estudos e pesquisas para subsidiar a formulação de políticas públicas de inclusão social; 2) fortalecimento institucional; 3) apoio e avaliação de projetos inovadores de cursos; e 4) comunicação social. Almeida (2013, p. 186) destaca que “um dos pontos nodais do PDU, desde a sua concepção, diz respeito ao espaço reservado às populações indígenas nas ações planejadas”. Não obstante, as instituições de ensino superior no Brasil criaram as suas políticas de ação afirmativa para a inclusão de populações etnicamente diferentes, surgindo assim os desafios para garantir a permanência do estudante na universidade. De acordo com Paladino e Almeida (2012, p. 126),

Outro aspecto a problematizar é o fato de que as ações afirmativas voltadas ao acesso de estudantes indígenas nem sempre vem acompanhadas de

⁶²Segundo Stavenhagen, propositor do conceito, etnodesenvolvimento seria o desenvolvimento que mantém o diferencial sociocultural de uma sociedade, ou seja, sua etnicidade (In: **Etnodesenvolvimento e políticas públicas**, 2002, p. 31).

projetos ou ações destinados a garantir sua permanência e bom desempenho. É evidente que as situações são muito diversas e que cada uma mereceria um estudo aprofundado.

Com vistas a aperfeiçoar as políticas de assistência estudantil, o Governo Federal instituiu o Decreto nº 7.234, de 19/07/2010 criando o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, executado no âmbito do Ministério da Educação, tendo como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal. Esse Decreto apresenta os objetivos do PNAES da seguinte maneira:

- I - Democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;
- II - Minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;
- III - Reduzir as taxas de retenção e evasão e;
- IV - Contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

Com relação ao inciso que trata de contribuir para a promoção da inclusão social pela educação foi criada a Lei nº 12.711, de 29/08/2012 que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

Essa Lei define o percentual de alunos oriundos de escolas públicas e autodeclarados pretos, pardos e indígenas, levando-se em consideração o percentual por unidade da federação de acordo com o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) referente a essas populações. O Decreto nº 7.824, de 11/10/2012 regulamenta a referida Lei. Cabe destacar que em relação aos povos indígenas o critério de indianidade é o autodeclarado pelo estudante, a sua condição de pertencimento étnico.

O estudante indígena que vive no contexto urbano ao se autodeclarar índio pode ser beneficiado com a política de assistência estudantil, mas na hora de entregar a documentação é excluído automaticamente pela falta do documento que é a “declaração de sua respectiva comunidade sobre a sua condição de pertencimento étnico, assinada por pelo menos 03 (três) lideranças reconhecidas” (anexo I da Portaria nº 389/MEC).

Com base nesses dispositivos legais de democratização de acesso à educação superior é criado o Programa Bolsa Permanência - PBP por meio da Portaria nº 389, de 9/5/2013/MEC destinado à concessão de bolsas de permanência aos estudantes de graduação de instituições federais de ensino superior. O PBP tem por objetivos:

- I – viabilizar a permanência, no curso de graduação, de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em especial os indígenas e quilombolas;

II – reduzir custos de manutenção de vagas ociosas em decorrência da evasão estudantil; e
III – promover a democratização do acesso ao ensino superior, por meio da adoção de ações complementares de promoção do desempenho acadêmico.

O artigo 4º estabelece que a bolsa permanência é um auxílio financeiro que tem por finalidade minimizar as desigualdades sociais e étnico-raciais, contribuindo para a permanência e diplomação dos estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

É importante destacar o papel da Comissão de Acompanhamento Pedagógico, para buscar junto à Instituição melhores condições ao apoio psicossocial e pedagógico aos estudantes indígenas, visando a sua permanência e graduação. No caso da UFRR, a Comissão é formada pela Coordenação do Programa, três docentes do Insikiran e um representante da Pró-reitoria de Assuntos Estudantis e Extensão (PRAE). Há também a Comissão Interdisciplinar, conforme determina o Art. 12, XI da Portaria 389/MEC que diz:

Criar comissão interdisciplinar com a participação de indígenas e quilombolas e membros da sociedade civil para **auxiliar na comprovação e fiscalização da condição de pertencimento étnicos dos estudantes indígenas** e quilombolas, bem como no acompanhamento de tais estudantes no processo de adaptação acadêmicas, sempre que houver estudantes indígenas ou quilombolas beneficiados (grifo nosso).

O PBP/MEC foi criado para suprir a necessidade de populações em vulnerabilidade social, destacando os indígenas e quilombolas que são oriundos de escolas públicas. Com essas políticas específicas ocorreu um aumento da taxa de permanências nos cursos do Insikiran, também com os estudantes do PSEI. Antes mesmo da implantação deste Programa, os indígenas recebiam apenas uma ajuda de custo da Funai, sofrendo as consequências de viver na cidade e prosseguir nos estudos. Para o indígena Rodrigo Diego dos Santos⁶³, 25 anos,

A maior dificuldade foi a financeira, você vem da sua comunidade, nunca nem tinha estado na cidade, e se depara com um outro mundo, uma outra sociedade, uma nova cultura diferente da sua. Aqui na cidade tudo tem que ser comprado até a água de beber, primeiro para vir estudar na cidade, se a pessoa não tiver um parente para lhe dar uma ajuda, uma moradia durante a

⁶³ Macuxi, nascido na maloca São Jorge, região do Surumu, TI/RSS, município de Pacaraima, Roraima. Ingressou no curso de História da UFRR pelo PSEI em 2008, concluindo em 2016.1.

temporada de formação, a pessoa tem que morar de aluguel, pagar um quarto para morar, tem que arranjar um trabalho para se sustentar, comprar comida, se vestir, pagar água e energia que usar; e fora os livros e apostila que você acompanha as aulas. Se conseguir um quarto com preço acessível perto da instituição de ensino, parabéns, você pode ir a pé para estudar, e para os que moram longe da instituição de ensino, o que fazer? Os mesmos precisam se deslocar! Se a pessoa não tiver o transporte, bicicleta, moto, fica difícil manter-se estudando, pagar ônibus todos os dias sem condição. Na minha época, morei por dois anos só, depois não dava mais aluguel subindo a cada ano, o jeito foi dividir aluguel com outro colega (entrevista, 2016).

Paladino e Almeida (2012, p. 126) afirmam que “falando em termos genéricos, podemos dizer que as ações de permanência são planejadas e desenvolvidas por iniciativas das próprias universidades, em convênios e acordos com diversos organismos, e apontam principalmente para o auxílio financeiro aos estudantes indígenas”. Não resta dúvida que foi assim na UFRR antes da implantação do PNAES/PBP, em 2013.

O Curso de Bacharelado Gestão em Saúde Coletiva Indígena teve início com as atividades acadêmicas em 2013 com o ingresso de 40 estudantes, sendo dois não indígenas que comprovaram atuação no subsistema de atenção à saúde das populações indígenas. O curso tem 140 estudantes regularmente matriculados. Ainda não tem graduados, a previsão dos primeiros formandos é para o semestre 2016.2 que termina em março de 2017.

Cabe destacar que a excepcionalidade de dois estudantes não indígenas no curso foi aprovado na reunião ordinária do Conselho Universitário (CUn) da UFRR, ocasião em que foi apreciado o processo de criação do referido curso. Esse curso foi criado com a justificativa da excepcionalidade pautado na ideia de interculturalidade que pode ser interpretado como uma via de mão dupla, já que outros cursos da UFRR tem vagas extras para indígenas (a exemplo do PSEI); porque não nos cursos do Insikiran criar tais vagas, ou seja, vagas extras para não indígenas. Acabou que esse discurso convenceu os conselheiros para a aprovação dessa demanda com essa singularidade. Ainda sobre o PSEI, o indígena Rodrigo Diego dos Santos afirma que,

Ao meu ver o processo seletivo específico para os indígenas foi uma porta de entrada exclusiva para os indígenas, os mesmos concorrendo entre si, com os mesmos níveis de conhecimento ao qual muitos indígenas assim como eu pode ter acesso à educação superior. Se formos pensar em fazer uma prova de vestibular normal proposto pela UFRR, as chances de passar são mínimas, pois sabemos que a educação escolar indígena é muito precária, o nível de ensino é baixo, e imaginar concorrer no vestibular normal com as pessoas que moram na cidade onde o conhecimento é mais ‘fácil’ sempre

iríamos ficar à margem. Posto isto, o PSEI foi uma ação bastante inovadora, e veio dar oportunidade de acesso aos indígenas à formação superior o que não se imaginava almejar tão cedo pelo nível de concorrência nas instituições de ensino (entrevista, 2016).

A implantação de políticas específicas para garantir o acesso ao ensino superior de indígenas tem permitindo a expansão de vagas nos cursos de graduação da UFRR, seja em cursos específicos ou criação de vagas extras nos demais cursos da instituição. Conseqüentemente vem os desafios em relação a permanência desses indígenas na universidade, exigindo-se políticas de ação afirmativa. Para Silva e Cavalcante (2010, p. 113),

Por um lado, pensar a presença de estudantes indígenas em nossas instituições universitárias é enfrentar o desafio de mudar mentalidades, superar o histórico preconceito, velado ou aberto, para com os povos indígenas, transformar relações, sejam elas assistencialistas ou de subalternidade, com vistas ao que foi chamado, no citado Seminário, de protagonismo construtivo, que envolve diversos protagonismos, nos quais diálogo, conflito e negociação têm que se ‘trabalhados’.

Os professores indígenas formados no Insikiran estão atuando nos Centros Regionais de Educação Escolar Indígena na condição de Direção e Coordenação Pedagógica; alguns deram continuidade aos estudos em nível de mestrado e doutorado; outros estão na Divisão de Educação Escolar Indígena da SEED-RR; outros estão na gestão e salas de aula das escolas. A questão educacional que traz a demanda pela formação de professores e implantação de escolas indígenas nas comunidades.

Quanto ao status social dos filhos de Insikiran, digo, netos de Makunaimî no contexto da gestão pública em Roraima, podemos descrever da seguinte forma:

SETOR	QUANT.
Divisão de Educação Escolar Indígena/SEED-RR – Equipe Técnica/Assessoria Pedagógica	2
Centros Regionais de Educação Escolar Indígena	21
Gestores/Responsáveis de Escolas Indígenas	266
Gerência de Formação Indígena / CEFORR	3
Secretaria de Estado do Índio de Roraima	1
Professores e Professoras Indígenas	1.700
TOTAL	1.992

Quadro 7. Profissionais Indígenas na Gestão Pública Estadual de Roraima

Fonte: DIEI/SEED/RR, 2015 e CEFORR, 2016.

Neste quadro não estão inseridos os indígenas que porventura estejam atuando na esfera do poder municipal em Roraima, e também os que estão à frente das organizações indígenas, principalmente, a OPIRR. Ressaltamos ainda que os professores indígenas tem-se aventurado pelo mundo do sistema político brasileiro quando em 2008 alguns conseguiram êxito nos parlamentos municipais de Alto Alegre, Pacaraima e Uiramutã, aproximadamente 7, e todos cursavam o Insikiran.

Em 2016 foram apenas 14 indígenas que se autodeclararam que foram eleitos vereadores, sendo cinco professores: Lourdes Miguel de Brito, Jaime Lima Araújo, Jefferson Manduca Moreira da Silva, Jesus Moreira e Nilton Melquior Messias; um estudante de Direito Roberlândio Rodrigues Messias, e os demais são lideranças e um agente indígena de saúde (Eleições Municipais/2016, Justiça Eleitoral em Roraima).

Essa temática é apenas uma referência sem querer aprofundar essas discussões nesta pesquisa. Bruno (2000, p. 195) afirma que “a reflexão sobre a participação indígena, em partidos políticos e nas disputas eleitorais na história brasileira não tem resultado em trabalhos historiográficos. O mais comum é encontrarmos artigos produzidos para revistas e/ou informativos de ONGs que atuam no campo indigenista ou, ainda, esporadicamente, para a grande imprensa”.

Desses egressos, a professora Pierlangela Nascimento da Cunha Wapichana foi aprovada em concurso público do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima - IFRR/Campus Amajari para atuar no ensino básico, técnico e tecnológico daquela instituição. Esse campus do IFRR atende estudantes indígenas no ensino médio integrado e técnico profissionalizante.

Essa aprovação mostra o reconhecimento do curso de Licenciatura Intercultural do Insikiran pelas instituições públicas federais. Observe-se que o IFRR abriu uma vaga de professor efetivo para egressos do Insikiran e agora possui no quadro de seus professores um indígena para fazer a interlocução com o público específico no referido campus.

A continuidade dos estudos na pós-graduação é uma demanda presente na agenda dos movimentos indígenas, em especial, dos professores, haja vista a necessidade de aprofundar a pesquisa-intervenção para a construção dos processos de escolarização indígena.

A formação em nível de mestrado e doutorado é uma ação que busca instrumentalizar o protagonismo indígena no aprimoramento da educação escolar indígena na perspectiva da qualidade socioambiental e sustentabilidade cultural, sendo também, possível a partir da formação de pesquisadores indígenas. Esse intelectual indígena que é empoderado com a

formação superior, e a posteriori, com a pós-graduação é uma escolha não só individual como também política com vistas ao fortalecimento institucional da educação escolar indígena.

Nessa perspectiva, podemos falar da ecologia de saberes (SANTOS, 2010), que busca superar a lógica da monocultura do saber. Ou seja, “a ecologia de saberes visa criar uma nova forma de relacionamento entre o conhecimento científico e outras formas de conhecimento. (IBIDEM, p. 108). E com certeza os pesquisadores indígenas ao darem continuidade aos estudos em nível de pós-graduação estão buscando essa perspectiva de superação da monocultura do conhecimento para novas epistemologias no contexto da educação intercultural.

De acordo com Morin (2003, p. 86-87),

Entretanto, a ação é decisão, escolha, mas é também uma aposta. E na noção de aposta há a consciência do risco e da incerteza. Aqui intervém a noção de ecologia da ação. Tao logo um indivíduo empreende uma ação, qualquer que seja, esta começa a escapar de suas intenções. Esta ação entra em um universo de interações e é finalmente o meio ambiente que se apossa dela, em sentido que pode contrariar a interação inicial.

Assim esperamos, que a ação dos pesquisadores indígenas mesmo que possam escapar das armadilhas que as novas epistemologias venham a causar em busca de outros conhecimentos, não percam de vista o contexto da educação escolar indígena como fio condutor da sua formação profissional. Por isso, há necessidade de continuidade dos estudos assim como os projetos societários no contexto da coletividade indígena para fortalecer a construção da educação escolar. Nesse contexto explicitamos os trabalhos autorais de suas pesquisas acadêmicas em nível de pós-graduação.

Professor (a) Indígena	Título da Dissertação	Programa / Instituição
Francisco Souza da Cunha	A dinâmica das políticas indígenas no Nordeste de Roraima: a reconfiguração da organização indígenas e da identidade étnica dos Macuxi	PPGAS/UFAM 2014
Geisel Bento Julião ⁶⁴	Currículo como construção social em contexto de cidadania intercultural indígena	PPGE-Currículo PUC-SP 2011
Getúlio Sólon da Silva	Agroatividade Wapixana na comunidade indígena Canaúanim: avanços e ajustes em contato com outras culturas (1960-2010)	PPGSCA/UFAM 2013
Jane Alice Manduca Moreira	O impacto sociocultural na identidade Taurepang na comunidade Sorocaima I	PPGSCA/UFAM 2013
Léia da Silva Ramos ⁶⁵	A mulher indígena no processo de formação social	PPGSCA/UFAM

⁶⁴ Em 2013 ingressou no doutorado em Educação-Currículo, PUC/SP.

	e cultural da comunidade e a construção de propostas curriculares para a escola na comunidade indígena Araçá da Serra / T.I. Raposa Serra do Sol	2013
Linda Peres	Cantos e danças indígenas: a ressignificação do conhecimento tradicional da comunidade Boca da Mata no processo das transformações contemporâneas	PPGSCA/UFAM 2013
Pierlangela Nascimento da Cunha	A inserção da cultura indígena no currículo da escola na comunidade Canauanim: um instrumento de resistência cultural ou um novo instrumento de dominação cultural?	PPGSCA/UFAM 2013

Quadro 8. Pós-graduados que cursaram a Licenciatura Intercultural / Insikiran

Fonte: Portal da Capes/Plataforma Sucupira, 2016.

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/listaTrabalhoConclusao.jsf>, acessado em 01/11/2016.

Percebe-se que a continuidade dos estudos é uma demanda importante nos processos educacionais com vistas à construção da escolar indígena. Note-se que os professores indígenas buscam a qualificação profissional no aprimoramento das discussões teórico-metodológicas de temas que estejam diretamente envolvidos com a realidade sociocultural e garantia dos seus direitos sociais.

Gomes e Silva (2006, p. 17) destacam que “entre as perspectivas que se tem aberto para o estudo de formação de professores/as, vem encontrando interesse crescente aquelas que focalizam as histórias de vida, o desenvolvimento profissional, a formação de professores reflexivos e de novas mentalidades”.

A formação de professores envolve

Questões, até pouco tempo, não levadas seriamente em conta, mas que as pessoas e os debates de caráter pedagógico relativos à construção das identidade, valores, ética, religião, relações de gênero, de raça, de trabalho tem mostrado serem relevantes dimensões na atuação profissional dos/as professores/as. É nesse ponto que a diversidade étnico-cultural começa a ser reconhecida como uma questão (mais do que uma temática) que precisa ser articulada à formação de professores/as e à práticas educativas escolares e não escolares (GOMES E SILVA, 2006, p. 17).

A formação de professores indígenas no contexto da Licenciatura Intercultural estabeleceu articulação com a prática de pesquisa, com os debates em sala de aula, com as vivências educativas e as dinâmicas socioculturais em interlocução com o movimento indígena para a construção de propostas pedagógicas que atendessem as demandas societárias

⁶⁵ Em 2015 ingressou no doutorado em Antropologia Social, UnB.

de cada etnia ou comunidade. Percebe-se essa construção na dissertação de mestrado da indígena Léia da Silva Ramos (2013), quando ela traz as relações de gênero no processo de formação social e cultural da mulher indígena para pensar propostas curriculares da comunidade Araçá da Serra, TI/RSS. O trabalho de Léia buscou a partir do cultivo da mandioca e seus derivados (farinha, caxiri, entre outros) entender a dinâmica social que a mulher ocupa na comunidade, buscando a reflexão crítica da mudança cultural na perspectiva da educação escolar indígena.

Já o trabalho de Linda Peres (2013) traz o tema dos cantos e danças indígenas num processo de ressignificação dos conhecimentos tradicionais envolvendo a identidade étnica Macuxi, na comunidade Boca da Mata, TI/São Marcos. Essa temática é uma continuidade do seu trabalho de conclusão de curso na Licenciatura Intercultural momento em que ela desenvolveu o tema da memória social dos mais velhos (anciãos) da comunidade para recuperar as manifestações artísticas e culturais no contexto da escola indígena.

Os estudos de Geisel Bento Julião (2011) analisa a ideia de cidadania intercultural indígena a partir da escola, no momento em que começou a trabalhar como docente na comunidade Anta II, região do Taiano⁶⁶. A análise toma a família, a escola e a comunidade como *locus* do exercício da cidadania indígena para a construção social do currículo intercultural. O trabalho traz a discussão da escola em tempos pretéritos, num período histórico em que a escola foi utilizada como mecanismo de dominação colonial. Atualmente há uma inversão do papel da escola a partir dos interesses comunitários. Para Julião (2015, p. 82),

Porém, esse contato permitiu também, aos moradores locais, conhecer melhor quem os colonizou e, com base nisso, desenvolver estratégias de sobrevivência física e cultural. Uma dessas estratégias é a escola, antes utilizada em prol dos interesses do colonizador, agora está sendo recriada para poder ser utilizada em prol dos interesses dos moradores, como forma de fortalecimento da cultural e da melhoria de vida das pessoas.

Aqui a escola já toma uma nova dimensão que é estar a serviço da comunidade, além de fortalecer o aspecto identitário e cultural dos povos indígenas. Com isso reforça a ideia de que a formação profissional dos indígenas a partir das vivências socioculturais são

⁶⁶ A partir de 2016 o movimento indígena de Roraima rebatizou a etnorregião política e cultural Taiano, passou-se a chamar Tabaió.

fundamentais nos projetos societários para a cidadania intercultural. Aquilo que Gomes e Silva (2006, p. 21) consideram ser,

Uma concepção que entenda o profissional da educação enquanto sujeito sociocultural, ou seja, aquele que atribui sentido e significado à sua existência, a partir de referências pessoais e coletivas, simbólicas e materiais e que se encontra inserido em vários processos socializadores e formadores que extrapolam a instituição escolar.

É patente o fato de que o professor indígena vai além da escola na qual atua no exercício da docência, porque ele faz parte da vida social, cultural e comunitária, buscando construir uma educação escolar que atenda aos anseios do seu povo. Por isso, as reflexões analíticas partem do diálogo com a realidade sociocultural, porque como sujeito faz parte da organização social da comunidade indígena. De acordo com Julião (2015, p. 85),

Esse processo histórico de reconstrução da escola é um exemplo claro da cidadania intercultural indígena, pois, através do diálogo intercultural e do contato constante, tanto com outros povos indígenas quanto não indígenas é que se vem reconstruindo a escola a partir da construção do seu currículo, específico e diferenciado. Pode-se concluir, então, que neste sentido, o currículo é uma construção social e um exemplo de exercício da cidadania intercultural indígena.

Não resta dúvida o fato de que o currículo é peça fundamental na formação profissional de indígenas para superar a ideia homogeneizadora que perdurou décadas na educação brasileira. Não obstante, para que esse reflexo aconteça na escola indígena é preciso que a formação seja contextualizada e problematizadora, construindo rupturas epistemológicas da educação para a construção de modelos diferenciados de currículos que absorvam as demandas societárias dos povos indígenas. Ao mesmo tempo em que retorne às comunidades com as novas mentalidades, resultado da educação intercultural.

A construção social do currículo é necessária dentro da formação do professor indígenas no contexto da educação intercultural, para que esse novo profissional pense uma escola diferenciadas, superando aos poucos o modelo herdado do processo colonizatório, imposto pelo Estado colonial, imperial e republicano, na perspectiva da integração à comunhão nacional.

Além do trabalho do professor Geisel que traz a análise sobre a cidadania intercultural indígena e o currículo, outro que faz uma reflexão crítica ao problematizar o currículo da escola indígena é o da Pierlangela Cunha do Nascimento (2013) que procura compreender a lógica de inserção da cultura indígena nos currículos escolares. Temos o exemplo da Secretaria Estadual de Educação de Roraima que modificou o currículo das escolas indígenas inserindo as disciplinas: arte indígena, prática de projeto e línguas indígenas para fundamentar, a partir da legislação em vigor, que a escola indígena é diferenciada e específica.

Pierlangela debruçou-se sobre a realidade educacional que vige no sistema estadual de ensino, tendo como campo investigativo a comunidade indígena Canauanim, na Escola Estadual Indígena Tuxaua Luiz Cadete. Em sua análise ela destaca que a escola tem sido um instrumento de resistência cultural e política para os Wapichana com as discussões em torno de um currículo diferenciado, com elementos tradicionais das culturas indígenas, sendo valorizados nos processos de ensino e aprendizagem.

Outro estudo relevante é a pesquisa da Jane Alice Manduca Moreira (2013) que realiza uma análise sobre o impacto sociocultural na identidade do povo Taurepang, comunidade Sorocaima II, região do Alto São Marcos. Constatou-se que a escola e a igreja constituem-se em instituições que tem impactado a vida comunitária dos Taurepang nos seus processos identitários e culturais. Pereira (2016, p. 21) considera que,

A escola traz a cultura da escrita, da leitura, das operações matemáticas. Isso é importante para os povos indígenas que buscam novos conhecimentos. Por outro lado, não podemos ignorar que a escola, ao trazer novidades, acaba contribuindo para suplantando nossos conhecimentos, nosso modo de conceber o mundo. Começa colocar em xeque nossos valores sociais, culturais, morais e espirituais.

A religião é a instituição que mais tem trazido mudanças na organização social das comunidades indígenas pela imposição de valores alheios ao convívio comunitário. E, não resta dúvida, que a escola fruto dos processos colonizatórios, missionários e de agências indigenistas (SPI e Funai), também tem implicações negativas na vida dos povos indígenas do Brasil. A retomada de uma nova escola indígena deu-se a partir do protagonismo indígena ao escrever a própria história educacional.

O desafio consiste em saber como a escola a partir da perspectiva indígena ou da lógica indígena vai trabalhar o seu currículo escolar para ir ao encontro de suas demandas,

constatamos aí o papel da formação do profissional indígena que é singular para reverter as lógicas de dominação cultural.

O trabalho do indígena Getúlio Sólon da Silva (2013) faz uma discussão sobre a questão da agroatividade na comunidade indígena Canauanim apresentando as mudanças culturais a partir da história de contato com outras culturas. O autor procura compreender as alterações socioculturais no contexto da territorialidade indígena Wapichana, buscando perceber as possibilidades de negociação frente a sua sobrevivência física e cultural.

O indígena Francisco de Souza Cunha (2014) tendo por base o estudo de caso analisa a dinâmica das formas de organização política e identitária dos Macuxi no contexto do processo de homologação da TI/RSS, destacando a mobilização das comunidades indígenas do Barro e Surumu na luta frente ao Estado brasileiro. O estudo mostra o protagonismo étnico vivenciado pelos indígenas Macuxi no contexto das relações com outros grupos étnicos e no diálogo com a sociedade nacional.

Podemos afirmar que os indígenas assumem o papel de intelectual orgânico na ideia de Gramsci (1982, p. 7), que “todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então: mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais”, o qual não só tem o papel social como sujeito político, ideológico e cultural, de romper com os modelos hegemônicos que predominam no currículo oficial, mas também cabe a ele como profissional modificar a estrutura vigente na sua condição de intelectual.

À medida que ele assume a gestão administrativa e pedagógica de setores da educação que trata da educação escolar indígena, esse trabalho de intelectual orgânico pode ser desenvolvido. Esses estudos autorais indígenas vem confrontar com a crença da ciência moderna (SANTOS, 2010), ou seja, “o impulso subjacente à emergência da ecologia de saberes, como forma epistemológica das lutas sociais emancipatórias emergentes sobretudo no Sul” (IBIDEM, p. 108). Não obstante, esses trabalhos acadêmicos se tornam também elementos integrantes de suas lutas emancipatórias na construção dos saberes indígenas em detrimento da dominação da ciência moderna. Não resta dúvida que esses trabalhos são produzidos no contexto dos cânones ainda dominantes no mundo acadêmico, mas que aos poucos - com as experiências da educação superior com os cursos específicos para indígenas - vem rompendo com essa hegemonia do conhecimento científico.

Nos trabalhos dos filhos de Insikiran, seja os de conclusão de curso ou dissertações de mestrado, percebe-se que a pesquisa serve para fortalecer os valores indígenas na educação, momento em que serão recuperados pela memória social dos mais velhos a história da comunidade e do seu povo, e com isso construir para com o tão sonhado currículo

diferenciado, ou seja, a educação diferenciada. O professor Euclides Pereira Macuxi (2007, p. 40) destaca que “alguns elementos básicos que devem consolidar os princípios da nossa educação diferenciada, a saber: respeito aos velhos (não pela imposição que se dá, mas pela prática da criança, do jovem); espírito de companheirismo e solidariedade; exclusão da concorrência...”.

É importante destacar que o professor Euclides como liderança indígena passou por muitas experiências ao longo do curso, inclusive assumindo a Gerência Técnica do PDPI/MMA em Brasília-DF. Ao retornar para Roraima foi colaborar como professor no CFICRSS/CIR, e assim adiando a sua formação profissional. Mas conseguiu terminar esse ciclo como estudante do Insikiran, concluindo em 2016 o curso de Licenciatura Intercultural, sob a minha orientação.

Segundo o professor Francisco Souza da Cunha Wapichana (2007, p. 42),

Talvez essas pesquisas possibilitem não somente sistematizar os conhecimentos e saberes tradicionais de nossos povos, mas também, ao mesmo tempo, sistematizar todo o processo histórico que nossos povos viveram ao longo do tempo, que acarretou de certa forma na perda de muitos valores e elementos da cultural. Nada melhor do que, hoje, o professor indígena adquirir ferramentas para que possa, ele mesmo, estar sistematizando todas essas questões como a memória do povo, o processo de contato desses povos com a sociedade envolvente (Sistematização das experiências dos projetos inovadores de cursos: licenciaturas para professores indígenas).

A própria dissertação de mestrado de autoria do professor Francisco retrata com muita clareza esse pensamento narrado em 2007, também materializado na sua pesquisa de graduação sobre *Memórias de Orokaima*, comunidade indígena Santa Rosa, TI/SM, Pacaraima.

E assim, vimos que as pesquisas acadêmicas dos professores indígenas egressos do Insikiran vem aprofundar temáticas que possam pensar a educação escolar que os indígenas tiveram no processo de colonização, que interferiu fortemente nos seus valores culturais e ancestrais, e agora numa outra lógica, que é a valorização e o respeito aos conhecimentos tradicionais indígenas. Ou seja, busca-se a construção da escola indígena na perspectiva diferenciada e específica para cada povo e comunidade.

Ao vislumbrar os títulos das sete dissertações defendidas no período de 2011 a 2014, vimos com clareza que as temáticas perpassam a vida educacional e dinâmica social das

escolas e comunidades indígenas. Desse total, duas estão no campo das ciências humanas e cinco na grande área multidisciplinar, mas todas vão ao encontro do contexto escolar indígena.

O *status* político e social dos estudantes indígenas na universidade e os estudos em nível de pós-graduação tem sido de fundamental importância no diálogo com o estado para a institucionalização das políticas públicas e ocupação dos espaços públicos de gestão na esfera do governo estadual.

Ainda sobre a presença indígena na universidade, o pensamento do professor Luiz Otávio Pinheiro da Cunha⁶⁷ (2007, p. 50) traduz um pouco essa questão, a saber:

É preciso pensar, construir e conceber a questão da inserção desse curso na universidade. Isso tem um sentido, vai na construção de mudança na sociedade. Aqui você tem realmente o que a gente poderia falar de uma reforma, ou pelo menos começar a pensar uma perspectiva de mudança na universidade, no sentido dela se tornar intercultural mesmo (In: Sistematização das experiências dos projetos inovadores de cursos: licenciaturas para professores indígenas).

Neste aspecto, o desafio institucional é criar um mestrado no âmbito da UFRR afim de atender as demandas para formação de professores indígenas em nível profissional de atuação no contexto da educação básica. Com certeza a criação de pós-graduação para indígenas vem ao encontro da construção do conhecimento na perspectiva da ecologia de saberes. Para Santos (2010, p. 137),

Por um lado, só existe conhecimento em sociedade e, portanto, quanto maior for o seu reconhecimento, maior será a sua capacidade para conformar a sociedade, para conferir inteligibilidade ao seu presente e ao seu passado e dar sentido e direção ao seu futuro. Isto é verdade qualquer que seja o tipo e objeto de conhecimento.

Por isso não só os profissionais indígenas ingressam nos mestrados que já existem como também reivindicam mestrados específicos para aprofundar essa inteligibilidade do seu

⁶⁷ Indigenista da Funai, sendo consultor no projeto de construção do Insikiran, entre os anos de 2000 a 2005. Em 2006 faz concurso para ingressar na carreira do Magistério Superior na UFRR para o Curso de Licenciatura Intercultural, área de Ciências Sociais. Em 2010 é relotado no corpo docente do Curso de Gestão Territorial Indígena, assumindo a coordenação *pro-tempore* desse curso, depois eleito coordenador (2012-2014). Atualmente é novamente reconduzindo à coordenação do curso para um mandato de dois anos por meio de processo de escolha.

presente em articulação com o passado com vistas ao futuro da educação escolar indígena. Isto só será possível quando essas demandas forem materializadas nas universidades brasileiras porque tais experiências provocariam os diálogos interculturais e aprofundaria a interculturalidade.

Além desses que já cursaram o mestrado outros profissionais indígenas ingressaram em pós-graduação. Vejamos:

Programa/Instituição	Cursos Egressos	
	Licenciatura Intercultural	Gestão Territorial Indígena
Letras / UFRR	7	-
Geografia / UFRR	-	1
Desenvolvimento Regional na Amazônia / UFRR	-	2
Sociedade e Fronteiras / UFRR	1	-
Antropologia Social / UFAM	1	-
Preservação do Patrimônio Cultural / IPHAN	-	1
Antropologia Social - UnB	2	-
Educação/Currículo-PUC/SP	1	-
TOTAL	12	4

Quadro 9. Indígenas que estão cursando pós-graduação *stricto sensu* em 2014-2016

Fonte: Construção própria a partir da oralidade com esses estudantes.

O desafio da perspectiva intertranscultural (PADILHA, 2004) é quando diálogos de saberes são construídos em contextos socioculturais diferentes e podem contribuir para pensar a escola indígena e a sustentabilidade territorial, moldando currículos que venham ao encontro das demandas societárias dos povos indígenas.

Quando falamos de diálogos de saberes é no sentido dos conhecimentos ditos tradicionais indígenas com os técnico-científicos do mundo ocidental que predominam nos processos de escolarização indígena na contemporaneidade. Para Alexandre Aniceto de Souza WaiWai,

O Instituto [Insikiran] no meu entendimento representa a continuação de estudos de muitos indígenas, como eu, que busco uma educação voltada para a realidade própria, e que querem voltar para repassar essa experiência, esses conhecimentos, o curso de Licenciatura Intercultural é uma conquista e um avanço para a educação escolar indígena do estado de Roraima, com ele aprendi a priorizar os conhecimentos tradicionais necessários hoje para minha formação como estudante e como indígena (Entrevista, 2016).

O indígena Alexandre reforça essa perspectiva que o Insikiran tem produzido com as experiências interculturais para a produção de conhecimentos que venham atender os projetos de futuro das comunidades indígenas. Isso é possível na medida em que o conhecimento

científico rompe-se para dialogar com outros saberes. Aquilo que Santos (2010, p. 142) em ecologia de saberes afirma que “o reconhecimento da diversidade epistemológica do mundo sugere que a diversidade é também cultural e, em última instância, ontológica, traduzindo-se em múltiplas concepções de ser e estar no mundo”. E com certeza esses saberes indígenas estão construindo as múltiplas concepções de mundo a partir do seu contexto sociocultural.

Além dos trabalhos autorais dos profissionais indígenas, há outros produzidos por professores formadores do Insikiran e aliados à causa indígena que nos subsidiam a pensar o processo de avaliação da educação escolar indígena em Roraima na contemporaneidade. Eis os trabalhos acadêmicos:

Pesquisador (a)	Título	Nível	Instituição / Programa
Maria Auxiliadora de Souza Melo	Metamorfoses do saber Macuxi/Wapichana: memória e identidade	M	UFAM/PPGE 2000
Maxim Paolo Repetto Carreño	Roteiro de uma etnografia colaborativa: as organizações indígenas e a construção de uma educação diferenciada em Roraima, Brasil	D	UnB/PPGAS 2002
Telma Vieira Lima	Educação indigenista e políticas públicas: o Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena em Roraima	M	Minter UFMA/UFRR PPGPP - 2009
Fábio Almeida de Carvalho	Makunaima / Makunaíma: contribuições para o estudo de um herói transcultural	D	PPGL/UFF-RJ 2011
Edlamar Menezes da Costa	As práticas lúdicas na comunidade indígena Tabalascada em Roraima	M	Minter UFAM/UFRR PPGSCA - 2013
Lauro José de Albuquerque Prestes	Educação e diversidade em contexto de interculturalidade: a importância da OPIRR para a consolidação da educação diferenciada em Roraima/RR	M	Minter UFPE/UFRR PPGA - 2013
José Airton da Silva Lima	Políticas Públicas no Campo da Educação Indígena no Estado de Roraima	D	Dinter UFRGS/UFRR PPGCP - 2014
Raimundo Nonato Ferreira do Nascimento	Interculturalidade e educação escolar indígena em Roraima: da normatização à prática cotidiana	D	UFPE/ PPGA 2014
Fábio Campelo Conrado de Holanda	Interculturalidade e políticas públicas: desafios da educação escolar na TI/RSS	D	Dinter UFRGS/UFRR PPGCP - 2015
Isabel Maria Fonseca	Considerações sobre as textualidades indígenas Watunna – mitologia Makiritare	M	UFRR/PPGL 2015
Michael Lopes da Silva Rolim	Estudantes indígenas nos Cursos de Bacharelado e Licenciatura em Matemática da UFRR	D	UA/SP 2015
Jonildo Viana dos Santos	Identidade docente e formação de professores Macuxi: do imaginário negativo à afirmação identitária na contemporaneidade	D	UFAM/PPGE 2015

Quadro 10. Trabalhos acadêmicos sobre a educação escolar indígena em Roraima em nível de pós-graduação

Fonte: Portal da Capes/Plataforma Sucupira, 2016; CEDOC/Insikiran/UFRR, 2015.

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/listaTrabalhoConclusao.jsf>, acessado em 01/11/2016.

Minter – Mestrado Interinstitucional; Dinter – Doutorado Interinstitucional.

M – mestrado; D – doutorado.

Esses trabalhos nos auxiliam e nos ajudam a pensar o panorama da educação escolar indígena a partir dessas polifonias e dos múltiplos olhares que os pesquisadores não indígenas produzem sobre o contexto sociocultural dos povos indígenas. Claro que ainda está em construção as epistemologias do Sul (SANTOS, 2010), pois “a primeira ideia é que a diversidade e a pluralidade não tem ainda hoje uma expressão epistemológica adequada. Ou seja, a diversidade epistemológica do mundo não tem ainda uma forma. E isso é assim porque nos subterrâneos da diversidade e pluralidade ainda corre o imperativo da unidade” (IBIDEM, p. 144). Aos poucos vamos superando esse imperativo da unidade na construção de novas epistemologias, sejam com os trabalhos autorais indígenas ou com as pesquisas científicas dos não indígenas que atuam na educação escolar indígena.

E continua Santos (2010, p. 144-145) que,

O debate sobre a diversidade epistemológica do mundo apresenta hoje duas vertentes: uma, que poderíamos designar *interna*, questiona o caráter monolítico do cânone epistemológico e interroga-se sobre a relevância epistemológica, sociológica e política da diversidade interna das práticas científicas, dos diferentes modos de fazer ciência, da pluralidade interna da ciência; a outra vertente interroga-se sobre o exclusivismo epistemológico da ciência e centra-se nas relações entre a ciência e outros conhecimentos, no que podemos designar pro pluralidade *externa* da ciência. Trata-se, pois, de dois conjuntos de epistemologias sectoriais ou regionais que procuram, a partir de diferentes perspectivas, responder às premissas culturais da diversidade e globalização.

Não obstante, os trabalhos acadêmicos produzidos pelos pesquisadores indígenas e não indígenas que atuam no Insikiran contribuem para pensar essa perspectiva da ecologia de saberes, construindo novas epistemes para ruptura do cânone científico ainda predominante na disciplinaridade do conhecimento. Por isso, o exercício da interdisciplinaridade vem aos poucos contribuindo para os desafios de fazer ciência na contemporaneidade.

É indiscutível o reconhecimento e a importância que o Insikiran ocupa na polifonia indígena, mostrando a alteridade desses jovens pesquisadores com a produção de trabalhos acadêmicos. O *status* social dos filhos de Insikiran reside a cidadania indígena. De acordo com Covre (1999, p. 63),

A categoria cidadania, como tento distingui-la, depende da ação dos sujeitos e dos grupos básicos em conflito, e também das condições globais da

sociedade. No decorrer da história, tivemos em nossos modelos de desenvolvimento de posturas que enfatizaram ora os sujeitos, ora as estruturas e seus mecanismos, como agentes da história.

Uma cidadania indígena que provocou rupturas no âmbito do Insikiran com a presença desses sujeitos como agentes de mudanças e transformações na educação escolar de suas comunidades e escolas. Isto se baseia no pressuposto dialético marxista, com suas contradições, que permeiam as relações de poder entre o Insikiran e os povos indígenas. Eles estão fazendo uma nova história baseada no fortalecimento institucional e respeito à realidade no campo social desses povos.

4. CENÁRIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM RORAIMA NA CONTEMPORANEIDADE

O Curso de Licenciatura Intercultural com sua metodologia de temas contextuais e de formação pela pesquisa através, principalmente de um estágio curricular supervisionado em que elaboramos propostas pedagógicas a serem implantadas na realidade de nossas comunidades, foi muito interessante e muito importante para a minha formação. Deu muito trabalho e, também, me trouxe muitos conhecimentos (INÁCIO PEREIRA GUTIERREZ WAIWAI, 2015).

4.1 – POLÍTICA EDUCACIONAL INDÍGENISTA: REALIDADES E PERSPECTIVAS

A política indigenista brasileira no início do século XX deu-se no plano dos ideais positivistas que predominavam na ciência moderna ocidental, influenciando assim, o modelo de indigenismo⁶⁸ que pretendeu integrar os povos indígenas à ordem e ao progresso do Brasil. De acordo com Löwy (2002, p.36), “a pressuposição fundamental do positivismo é de que essas leis que regulam o funcionamento da vida social, econômica e política, são do mesmo tipo que as leis naturais, portanto, o que reina na sociedade é uma harmonia semelhante à da natureza, uma espécie de harmonia natural”.

E nesse aspecto o Estado brasileiro molda a sua ação por meio do SPI (1910) e Funai (1967), pensando que com o processo de pacificação e integração dos indígenas à comunhão nacional o Estado brasileiro viveria numa harmonia societária. Esses povos eram vistos como selvagens, arredios, entre outras classificações. Os colonizadores operavam com a ideia do evolucionismo, segundo o qual, a humanidade passa por estágios de evolução cultural: selvageria, barbárie e civilização.

Rocha (2003, p. 45) chama a atenção para o fato de que,

⁶⁸ Ver *Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil*, de Antonio Carlos de Souza Lima (1995).

Se, durante o Império, foram o liberalismo e o romantismo que forneceram as bases para o arcabouço ideológico da política indigenista, concretizada pelo binômio civilização e catequese, com a Proclamação da República, será o evolucionismo, em suas vertentes positivista ou liberal, até os anos 30, e nacional-desenvolvimentista, no período pós-1930, que terá como tarefa garantir os elementos para a ideologia orientadora da ação indigenista do Estado brasileiro, concretizada, inicialmente, pela ‘proteção fraternal’, e posteriormente, pelo ‘integracionismo harmonioso’.

O poder tutelar do Estado brasileiro consistiu em cuidar desses povos porque eram considerados relativamente incapazes. A chamada cidadania indígena foi alterada com o novo Código Civil, instituído pela Lei nº 10.406, de 10/01/2002. No art. 4º, parágrafo único consta o seguinte: “a capacidade dos índios será regulada por legislação especial”. Essa legislação está associada ao Estatuto do Índio de 1973 (Lei 6.001) que ainda vige para fins de elaboração de políticas indigenistas. Destaque-se que desde 1994 vem sendo discutido no Congresso Nacional um novo estatuto dos povos indígenas, entretanto, não avançou a discussão, inclusive a proposta está engavetada.

Muitos foram os estudos que marcaram o século passado para analisar as relações entre o Estado nacional e os povos indígenas nos seus mais diversos aspectos como: a questão da demarcação das terras indígenas, etnologia, tutela, políticas indigenistas⁶⁹, entre outros temas. De acordo com Rocha (2003, p. 47),

É dentro desse processo de reorganização, ‘modernização’ de burocratização do Estado, quando diversas agências estatais ampliam sua atuação no território brasileiro, que se insere a política indigenista. O SPI, principal agência governamental afeta às questões indígenas, conhecer, a partir dos anos 40, uma expansão sem precedentes, atingindo regiões até então à margem da ação direta do Estado.

Essa expansão se dá principalmente na região amazônica com a pacificação dos indígenas por meio da instalação de postos indígenas, subordinado ao Ministério da Agricultura, depois com a reforma administrativa dos anos de 1934 passou-se ao Ministério da Defesa (ROCHA, 2003).

As ações indigenistas ocorreram muito mais no campo da educação porque foi por meio da escola que se deram os processos de dominação e colonização com o ensino em

⁶⁹ Autores como Ribeiro (1996); Oliveira (1998), Souza Lima (1995) ajuda-nos nas discussões teóricas sobre a política indigenista brasileira no século XX.

língua portuguesa, desconsiderando as línguas indígenas faladas. O ensino de trabalhos manuais e domésticos eram desenvolvidos nos postos indígenas como processos de educação. Para Rocha (2003, p. 128),

A política indigenista pressupunha, como um todo, que a nacionalização/integração deveria ocorrer através da transformação do índio em um trabalhador rural. Assim, a educação indígena deveria garantir essa transformação. Daí a adoção do ensino de técnicas agrícolas e pecuária no currículo, bem como aspectos relacionados à educação moral e cívica, este último bem ao estilo Estado-novista, mas que subsiste à redemocratização e está relacionado com a ideia de nacionalização.

Todos esses modelos de política indigenista afetou a vida dos povos indígenas do Brasil, além de reforçar uma ideologia de branqueamento da sociedade brasileira, invisibilizados a diversidade étnico-cultural presente no país.

Também a Igreja Católica teve papel importante no processo de escolarização em Roraima com a chamada Escola Surumu/Missão São José, na qual os primeiros indígenas foram qualificados com o apoio desta instituição religiosa. Isso é bem claro na fala do professor Fausto da Silva Mandulão como podemos perceber:

E aí, eu venho começar pelo Centro de Formação do Surumu, seria o nosso bisavô daqui do Instituto Insikiran, em 1949, quando foi criado o centro de formação do Surumu. Vocês sabem onde fica? Lá no Surumu, na Missão foi criada em 1949, para levar para lá os alunos com essa intenção de formação, embora não era muito..., mas, já era formação em 1949. Em 1972 saem os primeiros professores com nível de estudo primário, 4ª série, saíram os primeiros professores dali que foram pra escola, porque tinha necessidade de dá aula, vocês sabem daquele provérbio: em terra de sego quem tem olho é rei. Quem tinha até a quarta série sabia muita coisa, e foi ali que saiu os primeiros professores, 1972, só tinham a quarta série, não sei se vocês conheceram o professor Maurício Pereira, foi um dos professores que formou-se. Já em 1975 se forma a primeira turma com professores com a 8ª série do ensino fundamental, professor Marcos, professora Idelvânia, só começaram a sair esse pessoal aí, saíram em 1975, a primeira turma lá de Surumu, então, vejam só, as coisas andam, mas aí quando foi em 1980, claro, aqui era território, não se fazia concurso, como era território federal, quando precisavam...eles chamavam: oh, vamos precisar ali, eles chamavam 'contrato federal', ninguém dava importância para isso (seminário, 2016).

Essa narrativa é um demarcador na história da educação dos povos indígenas em Roraima, na medida em que se tem os primeiros professores contratados pelo Ex Território Federal como o embrião de mobilização em torno da educação escolar a partir do protagonismo indígena com esses sujeitos políticos. Nasce, a partir de então, a demanda para a continuidade dos estudos a fim de aprimorar os conhecimentos, visando a ampliação do ensino nas comunidades indígenas. Para o professor Fausto Mandulão,

A maioria de nós, só tínhamos até a 8ª série, era preciso um curso que tivesse esse perfil, a formação pedagógica. Eu só tinha magistério para atuar até a quarta série, eu precisava do magistério nível médio, e aí fomos chamados, muitos professores indígenas, que estavam para se aposentar, professor Bento, Sebastião Cruz, esse pessoal, professor Enilton, o irmão dele, o Hamilton, Gerônimo, Sobral, eu, prof^a Lilian, prof. Inácio Brito. Todos foram chamados pra fazer esse curso em 1980, magistério parcelado, não era indígena, era todo mundo, todo pessoal professor era chamado para fazer esse curso, em 1980, formou-se as turmas A e B. Começou no antigo colégio roraimense, depois passamos lá para à beira do rio [Escola Estadual Barão de Parima], onde hoje é da polícia lá, em 1980 começou, lá terminou esse curso, precisava aumentar o professorado, era preciso também ter um curso, aí começa o movimento (seminário, 2016).

As políticas educacionais deram-se a partir das necessidades de formação profissional de professores que atuavam no sistema de educação do ex território. Nos anos de 1980 é ofertado o Magistério Parcelado para professores que tivessem em regência de sala de aula, independente da origem étnica. Só nos anos de 1993 veio o Magistério Parcelado Indígena em nível de 2º grau, fruto da luta do movimento indígena que fazia parte do Núcleo de Educação Indígena – NEI / Secretaria de Educação, Cultura e Desportos de Roraima, criado em 1986. Para Loretta Emiri (1993, p. 5),

Durante o I Seminário Internacional de educação indígena, promovido pelo NEI/SECD-RR de 4 a 7/08/1992, uma das reivindicações feitas pelos 180 participantes em seu documento final, chamado **CARTA DE RORAIMA** foi: adoção de política de recursos humanos, com a implantação de programa de habilitação de professores em nível de 2º grau, em diversas regiões. Reunidos em sua 22ª Assembleia Geral, realizada na maloca Bismark de 6 a 9/01/1993, os 89 tuxauas representantes dos povos Macuxi, Ingarikó, Taurepang, Wapichana, WaiWai e Yanomami manifestaram preocupação em relação à educação, e auspiciaram a implantação de cursos profissionalizantes em nível de 2º grau, nas regiões de Maturuca, Malacacheta e São Marcos. Durante o III Encontro dos Professores Indígenas de Roraima, realizado por sua organização de 22 a 24/01/1993 em

São Marcos, em vários momentos e por todos os grupos que representavam nove regiões geográficas, apontou-se para a necessidade e urgência da criação de cursos profissionalizantes em nível de 2º grau, em áreas indígenas.

Percebe-se nesses encontros promovidos pelos movimentos indígenas de Roraima que a demanda recaiu sobre os cursos profissionalizantes, neste caso, o magistério em nível de 2º grau para a formação de professores, e assim ampliar a rede escolar nas comunidades com pessoal qualificado. E continua a autora dizendo que,

Não há dúvida que o ‘Dia D’ [17/09/1985] representa o marco da mudança de rumos na educação escolar indígena em Roraima. Tendo o evento possibilitando a reflexão crítica em torno do tema, os indígenas chegaram à conclusão que ‘as escolas para indígenas’, pensadas e impostas pelos brancos, serviram para acabar com as culturas indígenas, preconceituosamente consideradas inferiores e não apenas DIFERENTES, impondo assim o modelo da sociedade envolvente, pretensamente considerado superior. Um vez feita a leitura crítica da realidade, os indígenas passaram a reivindicar ‘escolas verdadeiramente indígenas’, idealizadas, implantadas e gerenciadas por eles mesmos. Estas novas escolas deveriam ter currículo específico e diferenciado (EMIRI, 1993, p. 4).

A mudança e rupturas dessas ideologias hegemônicas do Estado nacional vem ocorrer a partir da própria mobilização dos indígenas em suas assembleias e reuniões comunitárias, contando também, com os aliados à causa indígena como algumas universidades, instituições de pesquisa, Associação Brasileira de Antropologia, ONGs, Conselho Indigenista Missionário, Operação Padre Anchieta, hoje Operação Amazônia Nativa - OPAN, entre outras entidades de apoio no indigenismo brasileiro.

Essas mudanças que se dão a partir dos anos 1960 e 1970, culminado com a Assembleia Nacional Constituinte em 1987 para a elaboração de uma nova Carta Magna para o Brasil, momento de conquista dos direitos dos povos indígenas e reconhecimento da pluralidade étnico-cultural pelo Estado brasileiro.

Entra em ação o paradigma do respeito e valorização cultural, dentro do Estado pluriétnico, ou seja, “os povos indígenas teriam reconhecida, assim, sua condição de sujeitos políticos no exercício direto de seus direitos e de suas relações” (SOUZA LIMA; BARROSO-HOFFMANN, 2002, p. 16-17). E para Duprat (2012, p. 228), “já agora, passados quase 20 anos da promulgação da Constituição de 1988, não se põe mais em dúvida que o Estado

Nacional é pluriétnico e multicultural, e que todo o direito, em sua elaboração e aplicação, tem esse marco como referência impossível de se afastar”.

E esses processos de mobilização pelos direitos indígenas ocorreu em todo o país, com destaque principalmente para a Amazônia momento em que são criadas as primeiras organizações como COIAB, COPIAR/COPIAM, FOIRN, OGPTB, entre outras. Então, há um movimento em nível nacional pós-1988. Para Mindlin (2004, p. 101), “é nítido no Brasil o movimento de afirmação dos direitos culturais e linguísticos dos índios, com espaço para a autonomia indígena na construção de um sistema educacional, em especial desde a Constituição de 1988”.

Em Roraima os tuxauas se reúnem em 1987, para lutarem pelos seus direitos, incluindo a educação escolar. Antes mesmo da realização da primeira assembleia de tuxauas para a criação do Conselho Indígena do Território de Roraima - CINTER, os indígenas participaram do chamado Dia D, promovido pelo MEC, momento em que o Território Federal de Roraima acenou com a criação do Núcleo de Educação Indígena, em 1986, no âmbito da Secretaria da Educação. Pereira (2016, p. 23) contextualiza este processo do seguinte modo:

O surgimento do CINTER remonta ao final de década de 1970, e se intensifica na década seguinte. Os primórdios do CIR estão baseados na união das comunidades e nas articulações dos tuxauas em suas regiões, inicialmente nas Serras. Essas articulações, denominadas de ‘conselhos de tuxauas’, e posteriormente chamados de ‘conselhos regionais’, tinham como finalidade unir, articular e conscientizar as comunidades indígenas a lutarem pelo seus direitos, entre eles, o direito à terra. Não foi por acaso que se chamou de conselho. Em macuxi chama-se ‘panaman’to’, que significa conselho; ‘panaman’, aconselhar e ‘panamanen’ aquele que aconselha, conselheiro. Portanto, o Conselho tinha como função aconselhar, orientar, informar e articular essas informações entre as comunidade.

A retomada pelos territórios foi a bandeira de luta dos povos indígenas de Roraima, destacando a Terra Indígena Raposa Serra do Sol. E assim, é criado o CINTER, depois com a transformação do território em estado em 1988, passou a chamar apenas CIR – Conselho Indígena de Roraima, institucionalizado em organização indígena sem fins lucrativos em dezembro de 1990.

O Núcleo tal constitui-se no primeiro embrião da política educacional indigenista em Roraima na perspectiva do Estado pluriétnico. Na época professores indígenas que já atuavam no sistema de educação com regência de classe foram compor a equipe desse Núcleo, tais como os professores Celino Alexandre Raposo, Fausto da Silva Mandulão, Idelvânia

Rodrigues de Oliveira, Sebastião Bento, Sobral André, Zineide Pereira Sarmento e Euclides Pereira.

Celino Alexandre Raposo⁷⁰ destaca que “é preciso formar a equipe e dar sustentabilidade pedagógica às escolas indígenas nas comunidades” (entrevista, 2016). E quando o professor Celino fala em formar a equipe é no sentido da formação superior, ou seja, a qualificação profissional com vistas ao aprimoramento de novos conhecimentos para dar suporte à formulação das políticas de educação escolar indígena.

A formação deu-se a partir da primeira experiência para ingresso de professores indígenas na UFRR por meio da Resolução n° 038/92-CEPE, 06/03/1992 que regulamenta o aproveitamento de vagas remanescentes dos cursos de licenciaturas plenas, alterada pela Resolução n° 025/92-GR, de 21/07/1992 que o artigo 2° da Resolução 038/92-CEPE passa a ter a seguinte redação:

Art. 2°. A seleção para o preenchimento das referidas vagas será realizada através de análise curricular, obedecendo-se a seguinte ordem decrescente de prioridade:

- I) **Ser professor indígena;** (grifo nosso)
- II) Ser professor de escolas indígenas;
- III) Estar em efetiva regência de classe;
- IV) Demais casos.

Após a edição e alteração da resolução, foi publicado o edital 001/93-CPV, de 06/01/1993 com as vagas remanescentes nos cursos de licenciaturas da UFRR. Para o professor Celino a estratégia da equipe do NEI foi que cada professor escolhesse uma área diferente para cursar uma licenciatura, e assim fortalecer o núcleo com a formação profissional dos professores indígenas diferentes cursos. Ele lembra que optou por Geografia; a professora Idelvânia escolheu Letras; a professora Zineide optou por História e os professores Fausto, Euclides e Bento não sabemos.

É interessante notar que antes mesmo da criação do Insikiran, em 2001, houve uma preocupação por parte do reitor da UFRR, professor Hamilton Gondim, em oportunizar o acesso ao ensino superior para professores indígenas que já atuavam no sistema estadual de ensino. Além dessa iniciativa de vagas remanescentes nos cursos de licenciaturas, foi ofertada uma turma de Pedagogia na comunidade indígena da Raposa, município de Normandia. Celino Alexandre Raposo atuava nesse curso como professor de língua macuxi e como

⁷⁰ 53 anos. Macuxi, nascido na comunidade indígena da Raposa, mas hoje vive na comunidade Aakan, no Baixo São Marcos, Boa Vista, Roraima. Formado em Geografia pela UFRR. Especialista em Etnodesenvolvimento pela mesma instituição. Mestre em Educação pela UFAM. Professor EBTT, escritor e falante da língua macuxi.

intérprete dos professores que iam atuar com os Macuxi que não tinham conhecimento da língua desse povo, muito menos da realidade sociocultural. Celino por ter nascido nesta maloca foi o interlocutor entre a universidade, a comunidade e os estudantes indígenas. O curso acontecia nos finais semana. Os professores indígenas Macuxi do Curso de Pedagogia da/Campus Maloca da Raposa/UFRR que concluíram foram apenas 8 pessoas no semestre 2003.2, segundo o DERCA/UFRR/2016, sendo relacionados abaixo:

- 1) Denilzo Fidelix
- 2) Gerson Raposo Felipe⁷¹
- 3) João Maçarico Raposo
- 4) Magno Jaime Raposo
- 5) Nilton Raposo Diogo
- 6) Odalício Messias Peixoto
- 7) Narciso Jerônimo Raposo
- 8) Nélio Diogo Mandulão

Isso mostra que essas experiências do magistério parcelado indígena e formação em licenciaturas no ensino superior tem contribuído para o fortalecimento dos processos de escolarização indígena.

Após a estruturação do Núcleo de Educação Indígena com o magistério parcelado indígena, novos desafios foram postos ao sistema estadual de ensino. É criado nos anos de 2004 o Projeto Tami'kan com o objetivo de formar jovens indígenas em nível de magistério, sendo uma demanda dos tuxauas e comunidades indígenas de Roraima.

Um movimento indígena cada vez mais forte e articulado passa a reivindicar o ensino superior, surgindo assim o Insikiran. A participação indígena e os processos políticos e pedagógicos do Insikiran constituíram-se num dos impactos mais significativos na política educacional indigenista de Roraima, e referência nacional com a presença de povos indígenas nas instâncias deliberativas no âmbito de uma universidade pública federal.

Os movimentos indígenas ao se organizarem em suas agendas sociais a partir de suas reuniões, assembleias, reivindicam e lutam pela participação nas decisões e deliberações em qualquer ação que esteja voltada para suas populações e comunidades. A anuência de programa e projetos que sejam planejados pelos governantes e instituições públicas devem passar pelo crivo da participação e acompanhamento dos indígenas. As vezes os nossos governantes pensam que estão prestando assistência como favores e não como direito às pessoas, independente da matriz étnica. De acordo com Torres (2009, p. 118),

⁷¹ Atualmente cursa a Licenciatura Intercultural/Insikiran. Segundo ele veio buscar novos conhecimentos na perspectiva interdisciplinar no contexto da educação escolar indígena.

Propiciar bem-estar aos desvalidos sociais significa situar o sujeito nas dobras reais de seu sofrimento. Faltava trabalho ao povo e novas perspectivas de vida. Muita coisa foi feita, mas de forma assistencialista e fragmentária, muito próprio de um tempo em que a assistência social era conduzida sob o paradigma da benemerência. Ou seja, os serviços prestados estavam associados à bondade do governante que atendia a todos indistintamente.

Não resta dúvida que a política indigenista do governo brasileiro é de cunho assistencialista e paternalista para com os povos indígenas, além de buscar forçosamente a integração nacional, inclusive com a herança estatal do *indigenismo tutelar* que predomina na Funai contemporaneamente. Pouco se tem avançado na construção de novas políticas indigenistas até mesmo porque essas políticas estão fragmentadas no âmbito do governo federal. Isso reflete no Estatuto fabricado na década de 1970 com os ideais militaristas, e também no campo educacional quando transfere ao MEC a coordenação das ações educacionais, ouvindo a Funai.

Era notório também nesta década o papel dos indigenistas e antropólogos como interlocutores dos indígenas nos projetos governamentais. Matos (2007, p. 153) destaca que,

Naquela década [1970], o contexto político interétnico era diferente do atual, com antropólogos e indigenistas assumindo o papel de porta-vozes das demandas e dos interesses dos povos indígenas em face da sociedade nacional e do Estado brasileiro. Mesmo aqueles que se mostraram dispostos a atuar no indigenismo para recuperar a autonomia política dos povos indígenas não conseguiram romper a assimetria das relações, mantendo-se os indígenas afastados do poder de decisão sobre o desenvolvimento de novas ações socioeconômicas nas comunidades.

Não obstante, essa prática aos poucos vem sendo rompida com o protagonismo indígena ocupando espaço na gestão pública e reivindicando as suas demandas socioeconômicas. É uma tarefa às vezes difícil porque as políticas públicas do Estado muitas vezes são pensadas em gabinetes, não ouvindo as demandas dos povos e comunidades indígenas. Com a promulgação da 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e ratificação da mesma pelo Estado brasileiro, é tarefa desafiadora para o planejamento de políticas públicas em atenção a esses povos, ouvir os indígenas e suas comunidades mesmo com um Estado moderno em crise. Para Santos (2010, p. 341), “a questão da crise e reforma do Estado moderno é uma questão intrigante”. O autor destaca dois paradigmas de transformação social da modernidade ocidental: 1) a revolução, pensado para ser exercido

contra o Estado – dominante nos países centrais, estendendo-se ao sistema mundial; 2) o reformismo, pensado para ser exercido pelo Estado. Para ele, o objetivo é analisar o contexto social e político do movimento para a reforma do Estado, destacando as diferentes alternativas de reforma e seus promotores fazendo referência para o terceiro setor na reforma do Estado e sentindo político desse papel e da reforma em que o terceiro setor se traduz.

De acordo com este autor,

O papel central do Estado nacional na mudança social reformista desdobrou-se em três estratégias fundamentais: acumulação, hegemonia e a confiança. É através das estratégias de acumulação, o Estado garantiu a estabilidade da produção capitalista; é através das estratégias de hegemonia, o Estado garantiu a lealdade das diferentes classes sociais à gestão estatal das oportunidades e dos riscos e, nessa medida, garantiu a sua própria estabilidade, tanto enquanto entidade política, como enquanto entidade administrativa e através das estratégias de confiança, garantiu a estabilidade das expectativas aos cidadãos ameaçados pelos riscos decorrentes das externalidades de acumulação capitalista, e da distanciação das ações técnicas em relação às suas consequências e portanto, ao contexto imediato de interações humanas (IBIDEM, p.343-4).

Essa reforma do Estado moderno atinge não só os países do chamado eixo central, mas também os ditos periféricos, chegando à realidade brasileira a partir dos anos de 1990 com o processo de privatização de empresas estatais (energia, telefonia, bancos estaduais, etc.), e em 2006 com a Companhia Vale do Rio Doce, acelerando a desestatização de outros setores do Governo, além de agências reguladoras como ANATEL, ANTT, ANVISA, entre outras, atingindo assim as políticas públicas sociais afetando diretamente a população menos favorecidas.

Fajardo (2009, p. 15) considera que isso “rompe explicitamente com o integracionismo e estabelece as bases de um modelo pluralista, baseado no controle indígena de suas próprias instituições e modelo de desenvolvimento, e na sua participação nas políticas públicas”. A educação escolar indígena como um direito à diferença vem sendo desenvolvida pela esfera estatal com a participação indígena em todos os momentos desde a concepção, elaboração, planejamento, avaliação e monitoramento dos resultados das atividades escolares em curso nas comunidades indígenas.

Quando o Insikiran foi institucionalizado no âmbito da UFRR, a participação das organizações indígenas (CIR, OMIRR, APIRR, OPIRR) de Roraima, foi garantida desde o processo de discussão das políticas públicas de educação para os indígenas até sua

participação com direito a voz e voto nos atos deliberativos e consultivo de escolha dos dirigentes da unidade acadêmica.

Nesse aspecto, há uma ruptura com a concepção de universidade centrada no paradigma da participação da comunidade acadêmica (docente, aluno e técnico administrativo). No caso do Insikiran⁷² foi garantido a participação efetiva dessas organizações indígenas em tudo, até nas escolhas de coordenações nos anos de 2005 a 2016, quando representantes dessas organizações indígenas participaram da escolha dos dirigentes da unidade acadêmica que faz a gestão.

Do ponto de vista político antes mesmo da regulamentação da 169/OIT no Brasil, a UFRR já vinha exercitando e garantindo o princípio da autonomia universitária, permitindo a participação das organizações indígenas, rompendo com o direito positivo que vige em nível nacional. Deve-se destacar, não obstante, que nos últimos meses com a reformulação do estatuto da universidade, correntes contrárias a esse modelo de gestão compartilhada passaram a levantar questionamentos quanto à participação das organizações indígenas na escolha dos dirigentes do Insikiran, haja vista que existe uma lei federal (1995) que regulamenta a proporcionalidade entre corpo docente, técnico administrativo em educação e estudante nas deliberações de escolhas de dirigentes, e também garante a presença da sociedade civil nessas instâncias.

Caso isso aconteça com a reformulação estatutária, esta conquista histórica dos movimentos indígenas de Roraima que serve de modelo para o resto do Brasil, sofrerá um grande abalo. Será um retrocesso frente as novas garantias de acordos internacionais, normas correlatas e direitos indígenas em vigência no país.

Isso gerou um exaustivo debate nas reuniões do CUni/UFRR em 2013, órgão máximo de deliberação sobre questões administrativas da instituição. Inclusive foi elaborado um parecer por professores dos cursos de Direito e Antropologia da UFRR e Promotor do MPE/RR que legitima a participação indígena no Insikiran em virtude da singularidade do Insikiran que trata de assuntos da educação superior voltada para esses povos.

A participação indígena no conselho interinstitucional do Insikiran é o diferencial na medida em que estabeleceu ruptura com o modelo homogeneizador que perdurou na relação Estado e povos indígenas nas políticas indigenistas do Brasil. No caso do Insikiran foi inaugurado em 2001 o diálogo intercultural na vida acadêmica com a presença das organizações indígenas como instâncias representativas na relação de poder entre os povos

⁷² Ver anexo 4. Histórico dos Processos Eleitorais do Insikiran/UFRR, 2005 a 2016.

indígenas e a universidade, o que lembra a perspectiva de Bourdieu (2004) do “poder simbólico”.

O poder aqui vai além da ideia de repressão. Para Foucault (1992, p. 8), “o que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso”. E de fato, essa produção está nas falas de professores e lideranças indígenas ao fazer referência ao Insikiran, também dos gestores da universidade quando enaltece esse trabalho diferenciado voltado aos indígenas de Roraima.



Figura 7. Participação do Insikiran⁷³ na IV Marcha dos Povos Indígenas de Roraima

Então, se é verdade que o Insikiran é um espaço de disputa de poder, podemos dizer que ele engendra um insígnia significado enquanto constructo social. Poderíamos também dizer que esse poder é simbólico na perspectiva de Bourdieu (2004, p. 9), na medida em que “o poder simbólico é um poder de construção da realidade”, assumido pelas organizações

⁷³ Trabalho de campo em 11/08/2015. Insikiran marcando presença na IV Marcha dos Povos Indígenas de Roraima com o professor Marcos Braga e a professora Ise de Goreth e Silva. A professora foi diretora do Insikiran entre os anos de 2012 a 2016. Em 2001 quando foi criado o Insikiran, a professora Ise era lotada no Curso de Ciências Biológicas da UFRR, mas participou das reuniões em ocorreram as discussões para a criação do Insikiran, nas comunidades indígenas Malacacheta e Canauanim. Foi a primeira coordenadora financeira do Instituto. Em 2004 deixou de colaborar com a unidade acadêmica porque saiu para cursar o doutorado, aonde trabalhou com o tema de “algas em águas doces” nos lagos indígenas de Roraima. Em 2012 solicitou por iniciativa própria a sua relocação para o Insikiran. Ela desenvolve as suas atividades docente no curso de Gestão Territorial Indígena, mas colabora com os demais cursos do Instituto.

indígenas como um discurso simbólico de poder com sua função política de participação e deliberação nas decisões administrativas e pedagógicas do Insikiran.

Fausto Mandulão, sujeito ouvido neste estudo, afirma categoricamente que a formação de professores indígenas foram pontos positivos. Vejamos:

Então pra nós foi uma luta, uma vitória, uma conquista, esses pontos que estou colocando, são pontos positivos que vieram, e aí teve o magistério indígena, e depois em 2004, o TAMI'KAN, quando termina o magistério parcelado indígena, aí paralisou, o estado paralisou, fez concurso, **mas aí precisava ter mais professores formados**, começamos a repensar novamente, aí veio o projeto TAMI'KAN, é claro que paralelo a isso eu lembro, veio o projeto Caimbé, que também, não era específico para indígena, mas muita gente foi para lá. Como hoje está acontecendo, nós temos aqui a Licenciatura Intercultural, mas a universidade está ofertando o curso de Educação do Campo, e muitos indígenas estão correndo para lá, é tanto que nós contemplamos essa formação nesse seletivo, o que penso também, que é um magistério... tem as características... muito próximo (grifo nosso, seminário, 2016).

A narrativa do professor Fausto afirma que a formação superior entrou na pauta de reivindicações, haja vista que muitos indígenas tinham cursado os diversos magistérios oferecido pelo Governo de Roraima em nível de 2º grau, precisando agora da educação superior para a qualificação profissional dos professores indígenas.

Outro aspecto relevante se deu no campo da legislação com a Lei Complementar nº 041, de 16/07/2001, que dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação de Roraima definindo a responsabilidade sobre a educação escolar indígena. Conforme essa lei,

No art. 64. Ao Sistema Estadual de Ensino cabe a regularização da escola indígena, isto é, sua criação, reconhecimento, credenciamento, supervisão e avaliação, em consonância com a legislação federal e as normas do Conselho Estadual de Educação.

Parágrafo único – Os municípios que tiverem interesse e condições de ofertar a educação escolar indígena poderão fazê-lo por termo de colaboração com o estado, devendo para tanto ter suas escolas regularizadas pelo Conselho Estadual de Educação.

É bom frisar que esta lei estadual regulamenta a Resolução nº 03/1999-CNE/CEB que fixa as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. E com base nessa resolução o estado de Roraima instituiu a Resolução nº 41/2003-CEE-RR criando e dando funcionamento à escola indígena, a saber: “o

estabelecimento de ensino que oferte educação escolar indígena no âmbito da educação básica, localizado em terras indígenas, será reconhecida como escola estadual indígena” (Art. 1º).

O regime de colaboração entre o estado e os municípios foi regulamentado por meio da Lei nº 429/2004. A partir desses dispositivos legais os municípios de Roraima começaram a criar escolas de educação infantil sem nenhuma discussão sobre o que se entende por alfabetização e letramento das crianças. Viu-se apenas a possibilidade de receber por esse termo de cooperação a entrada de recursos financeiros nas receitas municipais, e por outro lado, para o movimento indígena era a oportunidade de contratação de pessoal, ficando de lado uma proposta pedagógica do que venha a ser educação infantil para os povos indígenas.

Ainda referindo-se à política estadual em atenção à educação escolar indígena é criado pela DIEI/SECD-RR 11 centros regionais para fazer a gestão e acompanhamento pedagógico das escolas indígenas nas etnorregiões políticas e culturais de Roraima. São reconhecidos pelo estado apenas 6 centros por meio da Lei nº 622 de 20/12/2007, art. 6º e pelo Decreto nº 8.622-E, de 21/01/2008. Eis os Centros Regionais de Educação Indígena – CREI de Roraima:

- 1) CREI Noêmia Peres / Amajari;
- 2) CREI Amooko Januário / Baixo Cotingo;
- 3) CREI João Viriato (sem decreto) / Raposa;
- 4) CREI Tuxaua Renato da Silva Makuxi / São Marcos
- 5) CREI Watumipen Kaimena’u Da’y / Serra da Lua
- 6) CREI Miriki’yo Macuxi / Serras
- 7) CREI Professor Elcio Miguel de Alencar – Ingaricó
- 8) CREI Marairi / Surumu
- 9) CREI Kuruwachi / Taiano
- 10) CREI WaiWai
- 11) CREI Diuizba’u / Murupu

Além desses 11 centros regionais, há o território Etnoeducacional Yanomami e Ye’kuana com 22 regiões. Em 2015 pelo Censo Escolar / INEP foram cadastradas 266 escolas estaduais indígenas e 1 Centro de Formação Indígena/Escola Particular mantida pelo CIR, com um total de 14.154 alunos. Cabe destacar que em 2009 o MEC criou os territórios étnico-educacionais que vem sendo implantado gradativamente no país. Entretanto, tem-se encontrado resistência e dificuldade por falta de compromisso dos gestores públicos dos estados e municípios com a educação escolar indígena.

Não se deve esquecer que o tão falado regime de colaboração esbarra nas divisões político-administrativa, como é o caso dos Yanomami que abrange Roraima e Amazonas. Os sistemas estaduais de educação desses dois estados não conseguiram dialogar no momento do

Censo Escolar para o cadastro das escolas e contratação de pessoal, imagine na institucionalização do chamado território etnoeducacional. Guimarães (2013, p. 224) afirma que “a inserção das escolas indígenas nos sistemas estaduais e municipais de ensino implicou, entre outros procedimentos, em registrá-las, anualmente, no Censo Escolar realizado pelo MEC sob a coordenação do INEP Anísio Teixeira”.

Quanto a esses Centros Regionais pouco tem se avançado na sua institucionalização com infraestrutura e pessoal de apoio para realizar o trabalho pedagógico nas escolas indígenas. A equipe é formada somente pelo diretor e coordenador pedagógico, necessitando de local adequado, transporte, recursos financeiros e insumos para o pleno desempenho das funções. Na gestão do governador José de Anchieta Júnior⁷⁴ foi comprado motocicletas, mas faltava combustível para o deslocamento do pessoal às comunidades indígenas. Muitas das vezes é o próprio professor indígena que assume essas despesas em razão do seu compromisso com a escola e a comunidade. De acordo com Paladino e Almeida (2012, p. 44),

Apesar dessas conquistas, observa-se uma defasagem entre o que estabelecem as leis e sua aplicação prática, assim como situações muito diferentes segundo as Unidades da Federação que integram a União. Isto se deve, entre outros fatores, às mudanças e às discontinuidades existentes nas políticas e nos programas de governo, às dificuldades de ordem financeira e burocrática, à incompreensão e ao preconceito que pesam sobre os povos indígenas, e às realidades vividas por eles na atualidade, em função de gestores e dos servidores dos órgãos públicos estaduais e municipais encarregados de aplicar as leis na oferta da educação básica para os povos indígenas.

É uma conquista do ponto de vista político a criação desses Centros na esfera estadual, mas falta o apoio necessário para que funcione com qualidade a fim de que a vida escolar dos alunos e comunidade sejam respeitados. A garantia institucional está no campo da legislação, mas pouco na execução das políticas públicas do estado. Às vezes a própria equipe da DIEI/SEED-RR tem dificultado de chegar às escolas indígenas por falta de transporte. A respeito desta discussão do descompasso da política educacional e legislação, Ladeira (2004, p. 149) destaca que,

⁷⁴ José de Anchieta Júnior foi eleito vice-governador em 2006, assumiu o cargo de governador com a morte do Brigadeiro Ottomar de Souza Pinto, em 11/12/2007. Foi reeleito governador em 2010. Renunciando em abril de 2014 para ser candidato ao senado federal, mas não logrou êxito.

Atualmente há um distanciamento entre a esfera normativa e a executiva, agravada pelas características da organização federativa do Estado brasileiro, onde os estados federados têm autonomia na implementação das recomendações vindas dos ministérios, dentro dos parâmetros estabelecidos pela Constituição Federal. Os estados têm também uma liberdade para interpretar e/ou adaptar ao contexto político local as normas emanadas de Brasília. Por isso o descompasso entre uma proposição ministerial e as ações executivas vindas das secretarias estaduais/municipais que afetam diretamente as aldeias.

De fato, isso é uma realidade que os povos indígenas têm enfrentado na conquista da legislação como campo normativo, mas a execução ocorre de forma mais lenta do que se possa imaginar. Deve-se reconhecer que as experiências de licenciaturas interculturais indígenas provocaram no MEC a necessidade de uma política de educação superior indígena e as políticas de ação afirmativa com a presença de indígenas por meio de cotas/vagas extras. Em 2004 por meio da Portaria nº 52, de 29/10/2004 é instituída a Comissão Especial no âmbito da Secretaria de Educação Superior – SESu, para elaborar políticas de educação superior indígena.

Se houve conquistas nas políticas educacionais indigenistas a partir dos anos de 1980, os impasses também continuam na implantação da educação escolar indígena diferenciada com base na visão dos tuxauas, professores, velhos, jovens, ou seja, do protagonismo indígena. Recentemente a luta do movimento indígena de Roraima foi pela paralisação das atividades escolares, reivindicando melhorias das escolas, concurso diferenciado. A nossa entrevistada Ineide Izidório Messias faz um balanço deste momento político, a saber:

Assim, eu vejo como um lado muito positivo nesse sentido, é claro...como nós terminamos de discutir, nós temos que reavaliar alguns pontos pra que ele se efetive de fato assim...é com a realização daquilo que a gente sonha, na verdade tudo isso foi um sonho pensado pelas lideranças, mas que hoje nós fazemos parte, nós temos o dever de continuar com isso, eu vejo como positivo. Como é que eu vejo como positivo? Hoje os professores estão lá na praça, é aquilo que eu digo, porque eles estão lá? As lideranças mandaram eles para lá? Não! Hoje eles estão percebendo, eles são os protagonistas, somos nós que estamos sofrendo toda essa situação, pode não nesse momento não paralisar todas as escolas, mas uma boa parte dos professores já entenderem...que eles começam também a caminhar, não só nessa questão da formação aqui, mas do que está acontecendo lá pela assembleia, na própria administração da própria educação, eles conseguem perceber o que está acontecendo, isso é muito bacana porque abriu a visão, porque eu não me deixo mais levar por aquilo que as pessoas acham que eu sou (entrevista, 2016).

Ainda acerca da participação indígena na política educacional, Mindlin (2004, p. 119), afirma que “outro princípio bastante estabelecido nos documentos do governo é o da participação indígena em todos os aspectos da política educacional que lhes diz respeito”. E em Roraima, avança-se de um lado, e tem retrocesso do outro, a exemplo da chefia da DIEI/RR que nas últimas décadas têm sido indicada pelo movimento indígena, mesmo com os seus conflitos internos.

Em 2016, as assembleias gerais de tuxauas e professores indicaram o nome da professora Edite Andrade, e a governadora Suely Campos nomeou outra pessoa indicada por uma organização indígena sem muita representatividade do ponto de vista da densidade populacional e representatividade nas etnoregiões políticas e culturais de Roraima.

Ao tratarmos da política educacional indigenista é preciso levar em conta os 20 objetivos e metas propostas pelo PNE/2001, cuja avaliação independente publicada no Relatório Final⁷⁵ (2011), sob a organização de Eliene Amorim Almeida, e executado pela Fundação Ajuri de Apoio ao Desenvolvimento Institucional da UFRR, em convênio elaborado por meio de edital de concorrência pública da Funai, traz indicadores importantes sobre a educação escolar indígena no Brasil, destacando a realidade nos estados da federação.

Esse relatório mostra o quadro de avanços e impasses da implementação de políticas de educação escolar indígena. Destaca quais metas/objetivos foram atingidos parcialmente, outras estão em fase de desenvolvimento, algumas não tiveram início, umas foram iniciadas e atingidas parcialmente. E agora já tem um novo PNE/2014 com 20 metas e diferentes estratégias.

O mais interessante de tudo é que os povos indígenas estão na luta sempre construindo vitórias, muito mais fortalecidos e organizados, para o confronto com o estado nas políticas educacionais, de forma nenhuma se intimidam frente ao poder coercitivo de ameaças com o corte de salário. A narrativa da professora Ineide Izidório Messias retrata do protagonismo indígena na luta pelos seus direitos, a saber:

Assim, eu vejo como um lado muito positivo nesse sentido, é claro...como nós terminamos de discutir, nós temos que reavaliar alguns pontos para que ele se efetive de fato. Assim com a realização daquilo que a gente sonha, na verdade tudo isso foi um sonho pensado pelas lideranças indígenas, mas que hoje nós fazemos parte, nós temos o dever de continuar com isso, eu vejo como positivo. Como é que eu vejo como positivo? Hoje os professores indígenas estão lá na praça [Centro Cívico de Boa Vista na mobilização pelos direitos na educação escolar], é aquilo que eu digo, porque eles estão

⁷⁵ Em Roraima o trabalho da Avaliação Independente foi conduzido pelo professor Daniel Bampi Rosar / Insikiran - UFRR e a professora indígena Edilce Pereira de Oliveira do Curso de Licenciatura Intercultural.

lá? As lideranças mandaram eles para lá? Não! Hoje eles estão percebendo, eles são os protagonistas, somos nós que estamos sofrendo toda essa situação, pode não nesse momento não paralisar todas as escolas, mas uma boa parte dos professores já entenderem...que eles começam também a caminhar, não só nessa questão da formação aqui, mas do que está acontecendo lá pela assembleia [legislativa de Roraima], na própria administração da própria educação, eles conseguem perceber o que está acontecendo, isso é muito bacana porque abriu a visão, porque eu não me deixo mais levar por aquilo que as pessoas acham que eu sou (entrevista, 2016).



Figura 8. Indígenas na Audiência Pública na ALE/RR, em 2015

Destacamos que um dos resultados dessa audiência pública foi a aprovação do Plano Estadual de Educação de Roraima no qual foi garantido o direito à educação escolar indígena depois de 37 dias de paralisação, audiências públicas com a Governadora Suely Campos e MPF para juntos firmarem um acordo com as reivindicações do movimento indígena. Um dos momentos dessa paralisação foi a audiência pública na Assembleia Legislativa do Estado de Roraima – ALE/RR para discutir as demandas de educação escolar indígena.

Toda a luta e mobilização dos povos indígenas do Brasil pelos seus direitos têm redimensionado a relação do Estado para com esses povos, e também com a própria sociedade brasileira para a superação de conceitos historicamente construídos como aculturação e assimilação, e assim afirmar que é um país multicultural. Coelho (2008, p. 11)

destaca que “esse contexto tem redimensionado o campo indigenista com a elaboração de políticas e sua consequente implementação, movimento que se dá no embate entre princípios assimilacionistas já arraigados no imaginário de gestores e índios e as novas diretrizes que se afirmam multiculturais”.

As políticas educacionais foram determinantes para a elaboração das diretrizes no âmbito do MEC, e suas implementações nos estados e municípios foram resultados desse embate dos povos indígenas com o Estado brasileiro. As políticas indígenas subsidiaram a formulação das políticas indigenistas na perspectiva do respeito à diversidade que faz parte da realidade sociocultural desses povos. E continua a autora afirmando que,

As novas políticas indigenistas situam-se em um paradigma de respeito à diversidade, contrapondo-se, à primeira vista, ao viés assimilacionista que sempre havia marcado essas políticas no Brasil. No entanto, cabe relativizar a perspectiva multicultural das novas políticas, atentando para as entrelinhas do discurso oficial, tanto legal, quanto político (COELHO, 2008, p. 12).

Não resta dúvida que é uma luta contínua em torno da garantia dos direitos. Uma prova de resistência como aludimos anteriormente foi a mobilização dos indígenas em Roraima que durou 37 dias em 2015, sobretudo, em razão da exclusão do direito à educação diferenciada no PEE/RR. A conquista para a inclusão no plano estadual só foi possível após o embate direto, confronto, acampamento, audiências, além de denúncias feitas no MPF para que o governo do estado mudasse a sua postura frente ao modelo homogeneizador de educação pública que se queria impor na educação escolar indígena. Ou seja, negando a diversidade sociocultural dos povos indígenas.

Mesmo que o termo multicultural seja complexo na ideia de Hall (2006), ainda é uma alternativa que temos para a discussão das políticas educacionais indigenistas no país, destacando aqui, as experiências das políticas de educação em Roraima voltadas especificamente aos povos indígenas. Hall retoma a discussão do termo multiculturalismo a partir de Homi Bhabha para problematizar as questões contemporâneas em contextos multiculturais. Para Hall (2006, p. 50) é necessário fazer uma distinção entre multicultural e multiculturalismo, a saber:

Pode ser útil fazer aqui uma distinção entre ‘multicultural’ e o ‘multiculturalismo’. Multicultural é um termo qualificativo. Descreve as características sociais e os

problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua identidade ‘original’. Em contrapartida, o termo ‘multiculturalismo’ é substantivo. Refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais.

Partindo da concepção de Hall, poderíamos afirmar que o Brasil é um país multicultural, assim como o estado de Roraima pelas distintas etnias que aqui vivem, pelos migrantes de outras regiões do Brasil que vieram em busca de oportunidades, e principalmente dos países fronteiriços (República Bolivariana de Venezuela e República Cooperativista da Guiana) que também compõem uma espécie de caleidoscópio humano neste estado. Com isso, os povos indígenas buscam estratégias no contexto do multiculturalismo de Roraima para lutar pelos seus direitos, sendo uma delas, a educação escolar.

4.2 – A VISÃO DAS LIDERANÇAS INDÍGENAS SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

O debate que trata da visão das lideranças sobre a educação escolar indígena passa pela ideia de representação que o indivíduo cria de si mesmo, e também na relação com o outro no campo social, assumindo uma realização dramática (GOFFMAN, 1985) e significativa na luta pelos seus direitos. Isto não é diferente na educação escolar indígena como uma manifestação simbólica na vida cotidiana. Para este autor “em presença de outros, o indivíduo geralmente inclui em sua atividade sinais que acentuam e configuram de modo impressionante fatos confirmatórios que, sem isso, poderiam permanecer despercebidos” (IBIDEM, p. 36). E nas narrativas das lideranças e professores indígenas a representação social tem-se pautado no direito à diferença, assumindo essa realização dramática para dar sentido cultural as suas escolas e comunidades no contexto da educação diferenciada.

São vários os momentos ao longo desses 40 anos de luta em Roraima que os povos indígenas vem buscando repostas para as suas demandas, alguns momentos são marcados pelo diálogo harmonioso, noutros com tensões e conflitos. O caso mais conhecido na mídia brasileira foi a resistência para garantir a homologação da Terra Indígena Raposa Serra do Sol, em 2005. Sempre a bandeira principal gira em torno da garantia dos direitos como

cidadãos brasileiros, fazendo valer sua diversidade étnico-cultural. De acordo com Goffman (1985, p. 36-37),

Pois se a atividade do indivíduo tem de tornar-se significativa para os outros, ele precisa mobilizá-la de modo tal que expresse, durante a interação, o que ele precisa transmitir. De fato, pode-se exigir que o ator não somente expresse suas pretensas qualidades durante a interação, mas também quem o faça durante uma fração de segundo na interação.

A luta por direitos começa com a demarcação dos territórios tradicionais ocupados historicamente e de forma permanente pelos seus antepassados, acompanhado dos direitos sociais como educação e saúde. Até mesmo para quem é da área jurídica tem sido um aprendizado a convivência e diálogo com esses povos. E aqui trazemos um trecho de Souza Filho (1999) que relata “aprendendo com os Macuxi”.

O jurista brasileiro e professor da PUC/PR Carlos Frederico Marés de Souza Filho quando em esteve em 1988 com os Macuxi para acompanhar a assembleia dos tuxauas na condição de convidado, buscou explicar o que seria Constituição, informando que ela garantia direitos e limitava o poder. Nesse momento um tuxaua pede a palavra e discursa nos seguintes termos: “essa tal constituição é coisa boa, está certo o que os brancos estão fazendo. Nós também temos que fazer uma constituição para nós, para deixar escrito e sabido quem é que pode entrar em nossas terras e quem tem que ficar fora, quem é que diz onde podemos construir nossas casas e fazer nossas roças e quando são nossas festas” (In: SOUZA FILHO, p. 22). Para Souza Filho (1999, p. 23),

Só muitos dias depois compreendi as palavras do tuxaua. Claro, a Constituição que estávamos fazendo e que tanto trabalho nos estava dando incluir os direitos indígenas e ainda que pudesse sair, como de fato saiu, a melhor Constituição acerca dos povos indígenas de tantas quanto já regeram o Brasil, não passava de uma coisa de branco, de uma forma de expressão de um direito que continuava sendo de dominador, que continuava tentando incluir, teórica e formalmente, quem nunca fora incluído e, talvez, nem quisesse sê-lo. [...]. A sabedoria do tuxaua macuxi era capaz de ver que o Estado e o Direito dos brancos que se pretende universal, geral e único, é parcial, especial e múltiplo. [...]. O tuxaua entendeu em poucos minutos o que nossa cultura constitucionalista não logrou compreender em 200 anos de puro estudo e reflexão: a uma sociedade que não é uma, não pode corresponder um único Direito, outras formas e outras expressões haverão de existir, ainda que simuladas, dominadas, proibidas e, por tudo isto, invisíveis.

Essa reflexão do autor nos mostra que o Insikiran tem se construído num constructo social do protagonismo indígena ao construir uma proposta de educação intercultural baseada na participação indígena em todas as etapas dos processos pedagógicos, políticos e culturais, com vistas à formação profissional. E visando esse aprimoramento foi realizado um seminário⁷⁶ temático, no dia 23/03/2016 com o título “Um olhar sobre a formação de professores indígenas em Roraima”.

Vejam alguns trechos desse evento para percebemos a visão das lideranças indígenas sobre a educação escolar indígena. O professor Fausto Mandulão⁷⁷, 55 anos, inicia seu discurso nos seguintes termos:

Boa tarde a todos e todas, colegas, irmãos, parentes, quero agradecer a coordenação desse evento, Simone, que convidou para que eu pudesse estar aqui com vocês, pra mim é uma honra, sou egresso desse curso de Licenciatura Intercultural. Eu lembro que no meu TCC eu coloquei as memórias, se vocês quiserem depois, se tiverem interesse e oportunidade, o meu TCC está à disposição na universidade, pra vocês conhecerem a minha história de vida, eu acho que é importante isso, se alguém está fazendo TCC nessa linha, é material público, está aí na universidade a disposição de vocês. Então pra quem ainda tem pouca intimidade comigo, meu nome é Fausto Mandulão, sou professor, sou indígena, moro na Tabalascada, estou hoje professor, talvez uns dos ainda, daqueles professores bem mais.....comecei com 17 anos em 1979, ainda hoje continuo, não fui aposentado por falta de idade ainda, não tenho idade para me aposentar, conforme a legislação, portanto estou aqui. Hoje vou falar, eu quero frisar coloquei um *slide* aqui, sobre a FORMAÇÃO E O DIREITO A DIFERENÇA, e ai tem as conquistas, os avanços e os desafios que eu acho importante, então eu começaria pra vocês que estão no curso de Licenciatura, a formação de professores indígenas, ela tem uma história, essa história é bem longa, e ai eu fazendo uma reflexão a respeito disso, eu comecei, antes disso, pra gente saber e outra, os povos Ingariko, Sapará, WaiWai, Taurepang, Ye'kuana, todos tem assento aqui, todos esses povos aqui, estão com acesso, estão presente nesse curso de formação (discurso proferido no dia 23/03/2016).

Para Martilza da Silva, dos movimentos de mulheres indígenas de Roraima destaca que,

⁷⁶Contou com a participação dos professores indígenas Fausto da Silva Mandulão e Edite Andrade, e professor formadores Simone Rodrigues Batista Mendes, Luiz Otávio Pinheiro da Cunha e Marcos Braga, na sala 7, do Bloco B do Insikiran/UFRR para algumas turmas do Curso de Licenciatura Intercultural.

⁷⁷Macuxi. Professor indígena de Educação Básica, Técnica e Tecnológico - EBTT. Formado pelo Insikiran, no curso de Licenciatura Intercultural, área de habilitação Ciências Sociais, em 2009. Foi conselheiro do Conselho Estadual de Educação de Roraima – CEE/RR, representando os povos indígenas.

Então a gente vê que essas duas formações [Tami'kan e Insikiran], que tem, o professor indígena, a gente tem isso como uma história, então, é importante demais, quando a gente vê, essa formação desses professores que tapo se formando, que tão ali, vão contar uma história, assim como vocês, o professor Marcos, ele tem uma história, ele tá fazendo o seu papel de historiador aqui dentro, então isso é importante sim, os professores que estão sendo formado aqui para formar a sua história de vida (entrevista, 2016).

Martilza é uma liderança feminina que participa ativamente e acompanha de perto os trabalhos do Insikiran, participou da abertura da etapa de estudos presenciais do Curso de Licenciatura Intercultural, seminários, e nas últimas eleições do instituto tem representado o movimento indígena na comissão eleitoral. Uma militante bastante compromissada e atuante com as demandas educacionais indígenas. A sua fala traz a relevância social da formação de professores indígenas como um momento de registro também de história de vida. Essa história que retratará da memória política dos indígenas na conquista da educação escolar. Ressaltamos que o papel de feminismo na luta política pelos seus direitos é recente nos movimentos sociais da América Latina, além do surgimento das redes feministas. Não sendo diferente também com as mulheres indígenas que buscam espaço numa sociedade construída sob a dominação do sexismo. Para Alvarez (2000, p. 386),

Para melhorar a situação das mulheres em uma região marcada por notórias desigualdades sociais e econômicas, a maioria das fundadoras da segunda onda do feminismo latino-americano afirmou a necessidade de se engajar plenamente na 'luta geral' por justiça e contra os modelos de 'capitalismo selvagem' implantados pelos militares, as elites políticas civis, seus aliados imperialistas e da classe dominante durante as décadas de 1960 e 1970. A maioria deu as costas para o Estado e evitou a arena política convencional – considerada então (com razão) excludente, opressiva e inimiga de todas as reivindicações de justiça social, sem da justiça de gênero.

E Martilza Macuxi é uma dessas mulheres indígenas de Roraima que está engajada na luta por justiça social, além de exercer a função de vice coordenadora do movimento estadual.

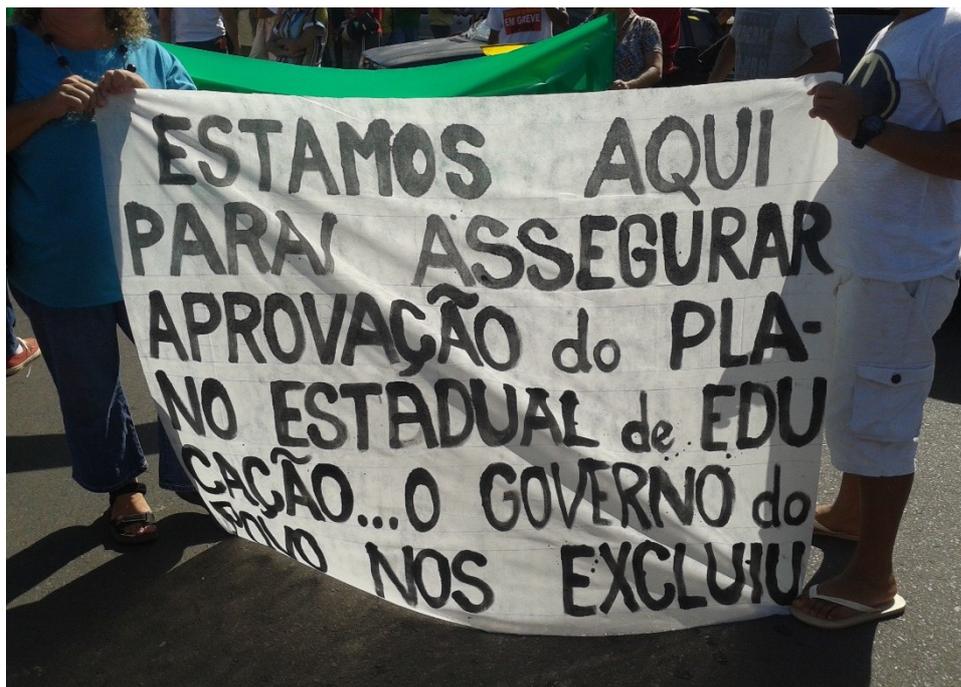


Figura 9. Participação indígena no Grito dos Excluídos em 2015

O agosto de 2015 representou um momento histórico para a educação escolar indígena de Roraima com a participação de aproximadamente 5 mil pessoas vindas das diversas etnorregiões políticas. Participaram dessa marcha para a grande maloca Boa Vista, lideranças tradicionais de base, homens, mulheres, crianças, jovens firmemente dessa luta pelas políticas educacionais indigenistas.

Todos os espaços serviram como momentos de denúncia e descaso. Também no *Grito dos Excluídos*⁷⁸ estavam lá mostrando a sua indignação, além de reivindicar a aprovação do Plano Estadual de Educação de Roraima com a inserção da temática da educação escolar indígena. Para Luciano (2012, p. 216), “no entanto, entre a letra das leis e a prática há uma enorme distância, ou lacunas institucionais e conceituais intransponíveis que dificultam ou anulam as possibilidades de efetividade desses direitos conquistados com muita luta, sofrimento, dor, sangue e morte de lideranças e povos indígenas inteiros”.

Essa mobilização dos indígenas de Roraima serviu também como um demarcador político e étnico, mostrando a sua força frente ao descaso do governo estadual com as políticas educacionais nas comunidades indígenas.

⁷⁸Evento que ocorre no dia 7 de setembro promovido pela Diocese de Roraima há mais de 20 anos com apoio e participação dos movimentos sociais e populares, sindicatos, mulheres, LGBT, entre outros para denunciar a conjuntura política brasileira de exclusão social.



Figura 10. Luta dos Indígenas de Roraima em Defesa da Educação Escolar, 2015



Figura 11. Mobilização dos Indígenas de Roraima em Defesa da Educação Escolar, 2015

As imagens por si só já falam o que pensam e querem os povos indígenas de Roraima sobre a situação da escolar indígena. Ou seja, mostra um total descaso por parte do Governo Estadual. Esses povos ocuparam a Praça do Cívico, local que fica a sede dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário. A figura 10 mostra os indígenas na entrada do Palácio

Senador Hélio Campos, sede do governo de Roraima. Veja que o aparato policial se apresenta como uma das formas de intimidar e mostrar a força coercitiva do estado, frente à luta dos indígenas.

Antes mesmo de começar a grande paralisação nas escolas estaduais indígenas no mês de agosto, a partir da Marcha dos Povos Indígenas, os professores fizeram um DIA DE PROTESTO (09/07/2015) para mostrar ao governo estadual a luta pela educação escolar indígena. Vejamos:

Aproximadamente 1.500 professores indígenas de várias etnias foram ontem para frente do Palácio Hélio Campos, na Praça do Centro Cívico, com a finalidade de protestar contra a decisão do Governo do Estado que retirou o capítulo sobre a Educação Indígena do Plano Estadual de Educação (PEE), que foi enviado para apreciação da Assembleia Legislativa. Eles também cobraram o cumprimento da Lei 892, que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Remunerações dos Servidores da Educação Básica do Estado de Roraima (PCCREB). A professora Monaliza Ribeiro, que faz parte da comissão organizadora da mobilização, disse que é necessário assegurar a nomeação dos coordenadores pedagógicos e diretores de centros regionais de ensino, conforme diz a referida lei. Os protestos também trataram da situação das escolas das comunidades indígenas, que estão em condições precárias, levando riscos aos alunos e funcionários. ‘Muitas escolas só têm nome e não têm estrutura de qualidade. Muitas são construídas pelas próprias lideranças das comunidades. Nós queremos estruturar as escolas de forma geral’, disse a professora. Outra solicitação dos educadores indígenas está relacionada aos vencimentos, inferiores aos salários dos professores da educação básica estadual não indígenas. ‘Nós estamos exigindo que os salários sejam iguais, não estão equiparados’, complementou Monaliza. Professores, alunos, tuxauas, representantes organizações indígenas e associações de apoio à educação escolar indígena estavam presentes à mobilização. ‘Nós queremos o reconhecimento dos direitos enquanto servidores públicos, professores, técnicos escolares indígenas e pedimos concurso público específico, construção das escolas, melhorias no transporte escolar’, frisou a professora. <http://www.folhabv.com.br/noticia/Professores-indigenas-fazem-paralisacao/8218>, acessado em 08/11/2016.

Percebemos ao longo destas narrativas indígenas e da expressão corporal da dessas mobilizações, *materializadas* mesmo que por um segundo nas figuras 9, 10 e 11 que estão neste trabalho, o sentido da representação na perspectiva de Goffman (1985, p. 41), que afirma, “assim, quando o indivíduo se apresenta diante dos outros, seu desempenho tenderá a incorporar e exemplificar os valores oficialmente reconhecidos pela sociedade e até realmente mais do que o comportamento do indivíduo como um todo”. De fato, a expressão dessa incorporação está nas pinturas corporais não apenas como traços distintivos de suas

identidades indígenas perante a sociedade, mas como uma forma de reconhecimento social e político do seu indivíduo como sujeito coletivo.

Um dos desafios das políticas educacionais em atenção aos povos indígenas é a situação do sistema próprio que foi amplamente debatido na primeira Conferência Nacional. Acerca disto Paladino e Almeida (2012, 91) considera que “no entanto, a despeito da recorrência desta demanda, não se realizou, até o presente momento, nenhuma ação por parte do MEC om o intuito de aprofundar o debate sobre a criação de tal sistema próprio”. Isso vem sendo discutido no contexto do movimento de professores indígenas. Lembramos aqui do Seminário Estadual sobre Educação Escolar Indígena em Roraima, realizado entre os dias 29 a 31/10/2007, com o tema “Educação escolar indígena: federal, estadual ou municipal? promovido pela OPIRR.

Após os três dias de amplas discussões e análise o documento final apresentou reivindicações. Destacamos alguma delas que tratam do Insikiran e Governo Estadual, a saber:

- 1) Que a UFRR garanta a transformação do Núcleo Insikiran em Centro de Formação Superior Indígena; que a UFRR garanta a ampliação de vagas para indígenas nos demais cursos da instituição; que a UFRR garanta cursos de especialização e mestrado para os professores indígenas.
- 2) Na esfera estadual apesar de termos tidos alguns avanços significativas para as nossas escolas, como por exemplo, o concurso público diferenciado para indígenas, criação de três regionais indígenas, escolha de gestores feitos pelas próprias comunidades ainda assim, temos vários problemas que vão desde o atendimento das escolas com materiais didáticos e permanentes, construção, reforma e ampliação das escolas, falta de estrutura física e de profissionais nos Centros Regionais, falta de investimento na formação dos professores, enfim ainda são muitos os problemas tanto de ordem estrutural, quanto pedagógico que e enfrentamos para termos uma educação escolar de qualidade e que atenda nossas demandas.

Esses trechos extraídos do Documento Final da OPIRR trazem uma reflexão mostrando que os avanços são lentamente, enquanto os problemas só aumentam, até mesmo porque a educação básica tem sido ofertada nas comunidades como uma exigência dos tuxauas, mas chegam com as deficiências estruturais, e que o movimento de professores e lideranças tradicionais indígenas apontaram nesse seminário estadual.

Por isso os indígenas têm refletido e discutido a questão do sistema próprio de educação escolar indígena. Na assembleia estadual dos professores indígenas de Roraima, realizada em junho de 2016, na comunidade Canauanim, a temática voltou à pauta de debate. E nesse aspecto Ladeira (2004, p. 149-150) acrescenta o seguinte:

Assim, acreditamos que, se o MEC só pode ter uma função normativa, a execução das ações educativas em terras indígenas deveria estar sendo atendida de modo particular, inovador, cuja viabilidade jurídico-administrativa deveria ser também um desafio para uma instância federal mais sintonizada com a realidade atual do movimento indígena. Talvez assim pudéssemos pensar realmente em um Sistema Próprio Integrado de Educação Indígena para o país, já que as fronteiras políticas e territoriais dos povos indígenas não coincidem obrigatoriamente com os limites territoriais dos estados federados, não tendo portanto fundamento atrelar as ações voltadas para os povos indígenas às políticas diferenciada de cada estado da federação.

De fato esse assunto tem se tornado cada vez mais complexo porque não é consenso nos movimentos indígenas do Brasil a criação do Sistema Próprio de EEI. As experiências são diversas em cada estado da federação nas políticas públicas de educação escolar. Além dos estados, é preciso notar que tem se ampliado a oferta da educação infantil por meio dos municípios. Note-se que os governantes mesmo com os problemas estruturais e dificuldades para entender a EEI, não querem perder recursos. Então entra a correlação de forças junto ao Governo Federal e o regime de colaboração com o estado para continuar no formato que vigora atualmente no país.

Isso foi pauta na I CONEEI, em 2009, e pouco se avançou acerca do Sistema Próprio. Uma das estratégias deliberadas foram os Fóruns Estaduais para debater o assunto, mas não saiu do papel. No Documento Final da CONEEI (2014, p. 21), o item que trata da organização e gestão da educação escolar indígena no Brasil destaca o seguinte:

Criação de um Sistema Próprio de EEI, em âmbito nacional, com ordenamento jurídico específico e diferenciado, sob a coordenação do MEC e com garantia do protagonismo dos povos indígenas em todos os processos de criação, organização, implantação, implementação, gestão, controle social e fiscalização de todas as ações ligadas à educação escolar indígena, contemplando e respeitando a situação territorial de cada povo indígena.

E na época o movimento indígena de Roraima (01 a 05/06/2009) na realização da conferência regional exigia “que o Governo Federal crie um Sistema Próprio de EEI com recurso próprio e autonomia para atender os anseios dos povos indígenas” (BRASIL, 2014, p. 41). E assim, o termo autonomia vai aparecendo também nas falas dos indígenas. Veja a fala da professora Natalina da Silva Messias⁷⁹ (2007, p. 27) nos seguintes termos:

Como aluna desse curso [Licenciatura Intercultural], para mim o desafio vai ser na contribuição na busca dessa autonomia das escolas e das nossas comunidades. Porque as nossas comunidades esperam de nós, alunos. Quando os tuxauas discutiam essa formação superior, eles diziam assim: ‘para que nós vamos formar vocês? Será que vocês vão ter o compromisso de retornar à nossa comunidade? Vocês vai ter coragem, realmente, de defender os nossos direitos?’. Nós temos visto muitas pessoas que saem para estudar e não querem mais retornar (In: Sistematização das experiências dos projetos inovadores de cursos: licenciaturas para professores indígenas).

Atualmente na proposta de Roraima, é interessante perceber a referência à questão da autonomia. Assunto já abordado no capítulo dois desta tese, mas que merece novamente uma reflexão. Esse termo está cada vez mais integrando os documentos das assembleias indígenas e na realidade a ideia de autonomia surge no contexto dos Estados nacionais, quando se ele assume como pluriétnico. Vem acompanhado da ideia do reconhecimento étnico-cultural e sustentação das formas de vida. Para Sánchez (2009, p. 65), “tal aspiração se manifestou com mais força nos últimos anos em suas lutas pela autodeterminação”. E essa autodeterminação tomou força com a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas (aprovada em 13/09/2007).

O autor afirma que “a autonomia é um sistema pelo qual os povos indígenas podem exercer seu direito à livre determinação sob o marco de seus respectivos Estados”. E continua destacando que “o regime de autonomia compreende, assim os seguintes elementos: 1)

⁷⁹ *In memoriam*. Macuxi, 57 anos, nascida na comunidade do Barro, região do Sururu, TI/RSS. Formou-se pela Licenciatura Intercultural em 2009, na área de Ciências Sociais. Foi chefe da DIEI/SEED-RR por quase 8 anos. Após deixar a DIEI retornou a sua comunidade de origem. Uma liderança feminina no movimento indígena de Roraima. Deixou seus ensinamentos em sala de aula, noutros momentos como gestora na abertura das etapas de estudos presenciais do Insikiran. *Anike'ba* como se autodenominava na língua Macuxi. Adorava cantar e animar nas reuniões e encontros. O canto para ela representava inspiração e energia para dar força à luta, fortalecer o espírito de guerreira. Uma pessoa sempre rindo, alegre, disposta a colaborar e ensinar aos outros. Mesmo cansada frente aos desafios da DIEI, e indo para o confronto quando preciso for com o Governo Estadual deixou a sua história e memória a cada professor formador do Insikiran e povos indígenas de Roraima. A sua última participação no Insikiran foi em abril de 2015 na condição de palestrante para um das turmas da Licenciatura Intercultural, sob a coordenação do professor Luiz Otávio Pinheiro da Cunha, seu orientador na graduação. Nessa palestra narrou a história da luta da educação escolar indígena em Roraima.

autogoverno (governo autônomo); 2) base territorial; 3) competências e 4) participação e representação política na vida nacional” (SÁNCHEZ, 2009, p. 69).

Neste caso, para a efetivação da autonomia nos Estados nacionais é preciso que o pluralismo jurídico avance para dar conta das demandas. A questão da autonomia é afirmada na luta pós-1998 e 169/OIT, tanto do ponto vista interno como também no ordenamento jurídico internacional. Então, quando os povos indígenas falam em autonomia estão solicitando que o Estado nacional reconheça a sua livre determinação enquanto povo culturalmente diferente.

E acompanhado desse pluralismo jurídico as organizações indígenas passam a ser também um instrumento de autonomia no diálogo com o Estado, na luta pelos seus direitos. De acordo com Verdum (2009, p. 100),

O reconhecimento formal do direito à organização e à representação própria dos indígenas, expresso na Constituição de 1988, representou o impulso definitivo para o processo de auto-organização desses povos, o surgimento e a multiplicação de organizações indígenas pelo país afora e sua articulação em redes regionais e inclusive transfronteiriças.

De fato essa reivindicação é legítima e pertinente se tomarmos como parâmetro o estado de Roraima (ver anexo 3) que conta hoje com mais de dez organizações indígenas que lutam pela garantia dos seus direitos. Todas defendem a autonomia na gestão dos territórios e políticas públicas no campo da educação e saúde, principalmente. Se olharmos de fora, pensamos que elas surgem apenas por conflitos territoriais na relação de controle e poder político, mas há outras dinâmicas socioculturais, políticas e até mesmo, econômicas, que são fatores e que definem o surgimento de determinada organização. De acordo com Repetto (2008, p. 124), “o processo de surgimento das organizações indígenas e dos vários movimentos indígenas se cruzam no campo político de Roraima, está fortemente ligado aos conflitos territoriais”.

O importante é que todas as organizações indígenas no momento da luta estão juntas, independente dos conflitos e dinâmicas internas. A estratégia em fortalecer a luta em defesa da homologação da TI/RSS, foi fundamental para as conquistas. Em 2007 foi elaborado uma Carta⁸⁰ compromisso entre as organizações indígenas (CIR, SODIUR, ALIDCIR, CEIKAC, OMIR, OPIR, COPING, APIRR) de Roraima e o Governo Federal (Funai, MDA e Comitê Gestor Casa Civil da Presidência da República), a qual foi assinada por todas essas

⁸⁰ Ver anexo 5.

organizações e instituições governamentais, pontuando 13 questões. Outra experiência foi o Termo⁸¹ de criação da Federação Indígena da Reocupação da TI/RSS, assinado em 17/04/2009 no Auditório do MPF/RR.

Para Repetto (2008, p. 117), “as organizações indígenas podem ter base territorial, regional, gremial, política e/ou religiosa e agrupam as comunidades através da participação de seus tuxauas”. Toda essa dinâmica das organizações estão em articulação com o fortalecimento da educação escolar indígena porque garantir o território demarcado, é garantir o acesso aos serviços como saúde, educação, entre outros. Nas assembleias de tuxauas discute-se as políticas educacionais indigenistas.

Destacamos que a 41ª Assembleia Geral dos Povos Indígenas de Roraima, realizada pelo CIR, em 2012, trouxe com muita clareza e objetividade sobre a situação da educação escolar indígena no estado e apontado demandas⁸² das políticas indígenas.

⁸¹ indignas, de tal forma que as aulas são ministradas embaixo de árvores, não tem material didático, faltam cadeiras e outros itens indispensáveis. Sabe-se que Roraima é o estado que mais recebe recursos para aplicar na educação, mas o que presenciamos é o abandono total.

1. Que seja garantida a execução do Programa de Ação Articulada (PAR). Muitas escolas estão em situação extrema de risco de desmoronamento, funcionam precariamente, sem material, transporte e merenda escolar, colocando em risco a vida dos estudantes. Cabe lembrar que o Estado de Roraima tem o maior índice de arrecadação para investir em educação, no entanto existem inúmeros pedidos de reformas e construção sem respostas e providências. Dentre o total das escolas no Estado, as escolas indígenas são as de maior número.

2. Que seja reconhecido o curso do Centro Indígena de Formação e Cultura Raposa Serra do Sol (CIFCRSS), conforme o projeto político pedagógico que foi construído a partir das comunidades indígenas no âmbito estadual e que apresenta uma peculiaridade em termo de educação escolar indígena específica.

3. Solicitamos a retomada das discussões do convênio com o MEC referente à reconstrução e apoio ao funcionamento do Centro Indígena de Formação e Cultura Raposa Serra do Sol (CIFCRSS), bem como a garantia de suporte técnico e financeiro da União tal como amparado em lei.

4. **Queremos que o MEC atenda a formação superior indígena com bolsas e moradia para a permanência dos estudantes, e a consolidação do Instituto Insikiran da Universidade Federal de Roraima (UFRR) através da contratação de docentes e técnicos, compra de equipamentos e construção de laboratórios didáticos.**

5. É preciso se fazer cumprir a LDB (LEI Nº 9394/96), no tocante à valorização dos profissionais da educação e da cultura, garantindo uma educação básica de qualidade, considerando os aspectos culturais e a realidade dos Povos Indígenas. Assim, que o governo realize um concurso público específico e diferenciado para professores indígenas estaduais e municipais; crie um sistema próprio para a educação indígena – estadual e municipal, e realize também concurso público específico para pessoal de apoio nas escolas indígenas.

6. Que os coordenadores pedagógicos estaduais e municipais trabalhem em parceria, inclusive garantindo a estes sua contratação.

7. Que o governo do estado execute os projetos de construção de todas as escolas nas comunidades indígenas que não têm escolas e que foram contempladas no PPA.

8. Que sejam assegurados recursos para a ampliação e reforma das escolas indígenas, conforme as demandas das comunidades.

9. Que sejam assegurados recursos às ações educativas permanentes sobre jovens, como a sexualidade, combate às drogas, prevenção das doenças sexualmente transmissíveis, em parceria com os órgãos de saúde.

10. Que sejam assegurados recursos para projetos de capacitação sobre a temática ambiental nas comunidades indígenas. Ver anexo 6.

⁸² As estruturas das escolas nas comunidades indígenas se encontram em condições precárias e

11. Que sejam fiscalizadas as licitações, contratos e prestação de serviços das empresas que trabalham no âmbito da educação escolar nas comunidades indígenas, principalmente no transporte escolar.

12. **Que seja construído um centro dentro de uma terra indígena para atender o curso de formação do curso Magistério Tamî'kan, e haja a continuidade do mesmo.**

Vejam a relevância social da formação de professores indígena com as duas experiências em curso em Roraima, o Insikiran com a educação superior e o Tami'kan com o magistério indígena. Percebe-se que a educação escolar é um elemento cultural importante para a vida desses povos na contemporaneidade, mas agora, tem que ser do que jeito que eles acreditam e querem. Ou seja, a partir da visão das lideranças indígenas.

Sobre o curso de Licenciatura Intercultural Natalina da Silva Messias (2007, p. 38) afirma o seguinte:

O curso nos está dando essa formação de como elaborar projetos, tudo em função da nossa comunidade. Então eu tenho certeza de que os estudantes daqui, terminando o curso – e outros, iniciando – eles vão estar ajudando a elaborar projetos e buscar essas parcerias. O curso tem nos proporcionado esse momento de estudo sobre a nossa legislação, que é uma coisa que muitos ainda não tinham tido essa condição, essa oportunidade (In: Sistematização das experiências dos projetos inovadores de cursos: licenciaturas para professores indígenas).

A percepção das lideranças indígenas sobre a educação escolar indígena em Roraima tem demonstrando que houve avanços, conflitos, tensões, mas também antagonismo e conquistas. O professor Euclides Pereira (2007, p. 40) afirma que, “esse curso [Licenciatura Intercultural] pode ser melhorado. No final da primeira turma há uma necessidade de sentar e avaliar com pé no chão, estudar toda a produção que fizemos, nossos processos de acompanhamento, de avaliação. As nossas metodologias podem ser ajustadas” (In: Sistematização das experiências dos projetos inovadores de cursos: licenciaturas para professores indígenas).

Lembramos que em 2011 o curso de Licenciatura Intercultural foi avaliado pelo sistema *e-MEC*, recebendo o conceito final 4, considerado satisfatório dentro da lógica do Estado que se diz multicultural, levando-se em consideração as diretrizes da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES de caráter disciplinar, haja vista que na época não tinha diretrizes para a formação de professores indígenas. Mesmo assim, a avaliação foi feita, e o conceito obtido como satisfatório deixou claro para o Insikiran que a

13. Que se crie programa de acesso à internet nas comunidades indígenas, inclusive para implantar a internet nas escolas de ensino médio e centros regionais.

14. Que as universidades possam ampliar as vagas e o acesso ao curso superior para atender a demanda indígena. (Grifos nosso).

perspectiva de contextos multiculturais é um dos caminhos possíveis na educação intercultural.

Para os avaliadores Grams e Alencar (2011, p. 10):

Ainda não existem diretrizes curriculares específicas para os cursos interculturais e/ou interdisciplinares. Destaque-se que, para a sua concepção e realização, não é possível, simplesmente, que sejam consideradas como a soma das disciplinas tradicionalmente desenvolvidas em cada uma das áreas de conhecimento. Portanto, nesse caso específico, é preciso que sejam consideradas as características de interdisciplinaridade e inovação na proposta pedagógica, a qual se destina à formação de um docente capaz de atuar, pro área de conhecimento, nos diversos níveis da educação básica, em escolas indígenas quase sempre com classes multisseriadas.

Esse momento formal da avaliação no contexto do aparato estatal também é um indicador para o diálogo intercultural com o protagonismo indígena na implementação das políticas educacionais. Claro que a polifonia do movimento indígena e os documentos aprovados em assembleias são outros indicadores importantes para a percepção dos que atuam com a educação escolar indígena.

Para o professor Enilton André da Silva (2007, p. 42),

Precisa garantir a continuidade desse curso. Nós precisamos ampliar e estender, dar oportunidade a todos os professores que precisam ser formados também, que eu acho que esse é o caminho, não só obter um curso de licenciatura, mas a nossa ideia, nossa intenção, nossa projeção é formar doutores mesmo em educação indígena, esse é o nosso objetivo (In: Sistematização das experiências dos projetos inovadores de cursos: licenciaturas para professores indígenas).

Aqui aparece a ideia de continuidade dos estudos, assunto abordado no terceiro desta tese, quando tratamos do *status* social dos egressos do Insikiran. Ou seja, há uma necessidade da formação profissional com vistas à institucionalização da EEI em outras áreas de conhecimento. E continua o professor Enilton dizendo que é preciso “garantir a continuação do curso de Licenciatura Intercultural e também abrir outras vagas para outras áreas de conhecimento para os nossos alunos, nas áreas de Direito, Medicina, Agronomia; esses cursos que atendem, que tem que atender à nossa especificidade na comunidade” (IBIDEM, p. 57).

A partir de novas demandas dos movimentos indígenas de Roraima o Insikiran vai provocando junto à gestão da UFRR a ampliação e expansão de vagas. O primeiro momento foi atender a demanda de formação de professores indígenas iniciada com amplo debate nos anos 2000, depois para gestores dos seus territórios e área da saúde. E concomitante à criação dos cursos específicos tinham as demandas nas demais áreas do conhecimento que os indígenas reivindicavam, conforme a fala do professor Enilton.

E assim com o apoio da Fundação FORD/UFRRJ-LACED foi elaborado o Programa E'ma Pia e com esse projeto foi possível realizar esse debate no âmbito da UFRR, e as demandas por outras áreas foram sendo ofertadas gradativamente a partir de 2007, fazendo surgir as políticas de ação afirmativa para os indígenas. Hoje, além dos cursos do Insikiran, há vagas extras em 15 cursos da instituição. Para Fernandes e Martins (2009, p. 46),

Dessa forma o Programa E'ma Pia debate novas possibilidades para viabilizar a formação superior indígena. Tínhamos a consciência de que tal iniciativa não iria romper completamente com as estruturas antigas de dominação e exclusão, sob as quais padece grande parte da população brasileira. Mas estávamos nos prestando ao papel de iniciar o trabalho da água da persistência contra a rocha da permanência: aos poucos, com paciência e perseverança, chegará o momento de ver a rocha ruir.

Continuando com a polifonia dos professores indígenas sobre a percepção da educação escolar no contexto do Insikiran, o professor Bruno de Melo Cavalcante (2007, p. 57) chama a atenção para o fato de que,

Essa experiência (do Insikiran) vai dar o mérito para a gente continuar defendendo a nossa luta, nossa educação, nossa economia, nossa cultura, programas sociais, e fazer o diferente, tentar construir uma sociedade diferente da que tem. São propostas, são lutas, são programas. A gente tem na cabeça essa diferença.

A narrativa do professor Bruno assinala a função institucional do Insikiran nas políticas indígenas e indigenistas, na medida em que as organizações indígenas buscam a parceria com o Insikiran para seus projetos de etnodesenvolvimento. É uma fala elucidativa para percebermos que a formação profissional contribui para a construção de uma nova sociedade, ou seja, diferente da que tem na perspectiva de superação da dominação colonial,

sendo sujeitos históricos e políticos nos processos de luta e conquistas pelos direitos indígenas. Para Tarrow (2009, p. 181),

Seja qual for a origem das reivindicações do confronto, são as oportunidades e restrições políticas que as transformam em ação. Elas produzem movimentos sociais disponibilizando conhecimento e repertório flexíveis de confronto; desenvolvendo quadros interpretativos de ação coletiva e identidades coletivas, e construindo estruturas de mobilização em torno de redes sociais e de organizações.

E com certeza a conquista do Insikiran como espaço de confronto no contexto da universidade tem proporcionado novas oportunidades ao mesmo tempo que fortalece a luta política dos indígenas como ação coletiva e identitárias. Ou seja, na ideia de relações comunitárias étnicas (WEBER, 1999) com suas contradições e ambiguidades na ação comunitária. É importante lembrar que nesses planos de gestão ambiental das terras indígena, a questão educacional está incluída, inclusive com a participação da escola e professores nas oficinas de construção dos PGTA. A sustentabilidade territorial e ambiental está sempre em articulação com a escola e comunidade enquanto um projeto societário. Vejamos como o CIR (2012, p. 2) mostra esse aspecto da parceria:

A questão ambiental é uma das prioridades para o CIR. O passo mais importante foi dado em 2011, quando se começou a discutir a criação de um Plano de Gestão Territorial e Ambiental (PGTA) para as terras indígenas. Para atingir a meta, o CIR conta com o apoio da Funai, TNC, **Instituto Insikiran da UFRR** e de outras organizações indígenas, governamentais e não governamentais (grifo nosso).

Para a professora Pierlangela Nascimento da Cunha (2007, p. 22-23),

O que importa é que este curso [Licenciatura Intercultural] está trazendo melhoria para as nossas escolas, para nossas comunidades. E se hoje ele está cumprindo a função dele, está porque a gente consegue ver uma ação diferente dos professores dentro da escola...Nós não estamos nem na primeira turma formada ainda, mas você já vê resultado positivo dentro das comunidades; você já vê a discussão politizada dentro das escolas, no sentido de que essas mudanças tem que ocorrer, para que realmente a educação indígena atenda às necessidades das comunidades. Então, para a gente realmente é uma conquista...É um primeiro passo em desfazer o que há

muito tempo estava cristalizado (In: Sistematização das experiências dos projetos inovadores de cursos: licenciaturas para professores indígenas).

A formação profissional de indígenas provoca uma politização dos professores no âmbito da escola e comunidade com a apropriação de outros conhecimentos adquiridos no contexto da universidade. Mesmo que essa universidade seja um aparelho político e econômico da sociedade dominante (FOUCAULT, 1992), mas com os processos interculturais aos poucos proporciona mudanças estruturais com os micro-espços de poder que o Insikiran tem institucionalizado nas políticas educacionais de Roraima. Para este autor, “parece-me que o que se deve levar em consideração no intelectual não é, portanto, ‘o portador de valores universais’, ele é alguém que ocupa uma posição específica, mas cuja especificidade está ligada às funções gerais do dispositivo de verdade em nossas sociedades” (IBIDEM, p. 13). Não obstante, esse intelectual indígena assume a tripla especificidade na perspectiva foucaultiana, a saber: a) posição de classe; b) condições de vida e de trabalho, ligadas a sua condição de intelectual e; 3) política de verdade nas sociedades contemporâneas. Não resta dúvida que estas narrativas indígenas mostram essa tripla especificidade no contexto da luta pela educação escolar indígena e na relação de poder com o constructo do Insikiran.

A exposição do professor Fausto da Silva Mandulão no seminário temático, promovido pelo Insikiran retrata muito bem a percepção da formação intercultural como resultado da luta do movimento indígenas, e também como espaço político dentro da universidade. Ele deixa claro que,

Com muita luta saiu a Licenciatura Intercultural com essas áreas do conhecimento CS, CA, e CN. Agente achou importante, muito bom, a aprovação no conselho para nós foi uma festa, foi esses avanços que vão conquistando, é claro que a universidade, ela através do, eu acho que tinha uma meta 17, da lei 10.172/2001, que a gente fez uma consulta ao MEC que gerou o parecer 10/2002 do CNE, que dizia de que era de competência ou de responsabilidade das instituições de nível superior que pudesse ofertar esse curso, estava claro que nesse caso era a Universidade Federal de Roraima. Portanto não foi assim aleatoriamente, foi através de toda uma justificativa, juntamente com a participação do movimento, um embasamento legal que foi implantado, que criou-se a Licenciatura Intercultural. Se hoje nós temos todo um espaço construído, que não é só um espaço físico, mas um espaço político, mas um espaço político dentro da universidade, esse espaço criado para a gente ocupar, foi feito através do movimento, da própria organização dos professores indígenas [OPIRR], seja lá quem for, muitos outros participaram, através da reunião de todos os encontros, então essa ação política mesmo que fez com que pudesse o movimento pudesse fortalecer,

sensibilizar também a própria Universidade, que pudesse implantar um curso desse porte (exposição no seminário, 2016).

O Insikiran aparece como espaço político dentro da universidade, assumindo a interação nesses contextos multiculturais com um “fenômeno pós-colonial”, conforme Hall (2006, p. 54). Houve rupturas com as políticas assimilacionistas/integracionistas para as políticas no contexto do respeito à diversidade. Isso só foi possível com o protagonismo indígena enquanto sujeito participante de todo o processo de discussão, implementação e avaliação das políticas indigenistas.

E quando Hall (2006) traz a ideia de pós-colonial não quer dizer que as práticas colonialistas foram superadas/abolidas, é um exercício de vivências interculturais e respeito mútuo na elaboração de políticas de educação. Para este autor,

Contentemo-nos, por enquanto, em afirmar que o ‘pós-colonial’ não sinaliza uma simples sucessão cronológica do tipo antes/depois. O movimento que vai da colonização aos tempos pós-coloniais não implica que os problemas da colonização foram resolvidos ou sucedidos por uma época livre de conflitos. Ao contrário, o ‘pós-colonial’ marca a passagem de uma configuração ou conjuntura histórica de poder para outra (HALL, 1996, p. 54).

E assim, esperamos que a história do Insikiran esteja no caminho do pós-colonial (Hall, 2006), mesmo existindo conflitos envolvendo professores formadores e cursistas no campo das discussões pedagógicas, quando o assunto é a prática de pesquisa em terras indígenas. A pesquisa acadêmico-científica na sua relação de poder e domínio do conhecimento como foi construída historicamente, lembrando que no campo das ciências humanas e sociais o outro foi tratado sempre como objeto e não como sujeito. Ou seja, ela foi concebida assim, por isso a resistência que os indígenas têm quando se fala do termo PESQUISA, mesmo quando estamos em contextos de educação intercultural.

Esse assunto é complexo, tem gerado momentos de tensão no Insikiran, faltando uma ampla discussão com a comunidade acadêmica para encontrar caminhos e propostas para a execução e desenvolvimento dos trabalhos ditos científicos, sejam de estudantes indígenas ou dos professores formadores que atuam na institucionalização das políticas educacionais no âmbito da UFRR. Ressalte-se que este assunto vem sendo adiado na discussão com o

movimento indígena, e até mesmo no contexto dos colegiados pedagógicos dos cursos, colegiado acadêmico e Conselho do Insikiran.

Os conflitos que marcaram o Insikiran tomaram dimensões extramuros da universidade indo para as redes sociais, gerando divisões internas entre o corpo docente e discente, chegando às organizações indígenas no período das eleições para a coordenação geral do Insikiran, em 2007. Inclusive o edital foi parar nas instâncias superiores da universidade para “legalizar” algo que já vinha sendo feito, como foi o caso da eleição de 2005 (anexo 5). Esse processo de disputa de poder, essa medição de forças trouxe problemas. Para ilustrar esse fato o professor Fausto da Silva Mandulão traz uma excelente reflexão:

Oh, Insikiran. Insikiran, filho de Macunaima. Poderoso Insikiran, irmão de Anikê. Quanta saudade de você! Tenho saudade da força, da coragem, do pensamento mais ‘sério e de mais verdade. Tenho saudade da mulher que tu levaste, a minha/nossa Dora (Maria Auxiliadora), só para judiar de nós povos indígenas. Preciso de mulher corajosa igual a ela... Capaz de arrumar a casa. Oh, Insikiran, a tua casa está desarrumada, desde que levaste a Dora de nós, virou a casa de mãe Joana. Volta para dizer aos irmãos mais velhos com ou o que deve ser feito para pôr ordem na tua casa. Você está armando demais a Dora por isso esqueceu de mim, não é? Oh, Insikiran, precisamos de você! A tua casa, local que onde nos educa, não tem lugar certo, mudou em vários lugares. No malocão fizeram um rabo de jacu para você dormir... Mas é muito pequeno para atar a tua rede e da Dora. O *karaiuwa* não quis nos ajudar a terminar de construir. Estou desconfiado que em suas andanças o nosso avô, Macunaima, teve vários filhos com mulheres *karaiuwa*. Eles estão aqui. Agora estão querendo ficar na tua casa, até arengaram por causa do teu banco. Aquele banco que dá para ver longe, de lá, dá até para mandar em nós. Oh, Insikiran, manda notícias... (Boletim Insikiran, p. 9, Ano 4, n. 5, jan.-jun., 2008).

O poema *Insikiran* de autoria do professor Fausto faz menção a Dora. Refere-se a professora Maria Auxiliadora de Souza Melo⁸³, uma das mentoras na interlocução com os indígenas de Roraima no processo de articulação e mobilização que levariam à conquista da educação superior indígena no âmbito da UFRR. Dora como era conhecida no meio acadêmico e também nas comunidades indígenas, foi professora de antropologia da instituição, depois assumiu a Coordenação Geral do Insikiran quando este foi criado, em 2001.

⁸³Amazonense. 39 anos. Formada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Amazonas. Depois ingressou em 06/01/1997 como professora efetiva na UFRR, lotada no Departamento de Antropologia. Em 1998 saiu para cursar o mestrado em Educação na UFAM, concluindo em 2000 a sua dissertação com o título “Metamorfose do saber Macuxi/Wapichana: memória e identidade”.

Dora foi uma mulher guerreira como era chamada pelos professores indígenas por estar à frente dessa luta como representante da universidade nas assembleias de tuxauas, seminários que trata de discussões sobre a educação escolar indígena. Dora é parte dessa história e conquista do Insikiran, mas nos deixou em julho de 2003, quando iniciaram as aulas da primeira turma do curso de Licenciatura Intercultural, vindo à óbito 15 dias depois que começaram as atividades pedagógicas. Por isso, esse poema de lamento que o professor Fausto trouxe para refletirmos o contexto de tensões e conflitos vividos internamente no Insikiran com as eleições de 2007.

O professor Valderício de Lima também homenageou a Dora com o poema intitulado *Maria...*

Todos nós te conhecemos
 Todos nós aqui estamos
 Todos nós aqui sabemos
 Todos nós nos alegramos
 Vamos juntos nesta vida
 Vida boa pra danar
 A vida agora é estudar
 De letra em letra vou formando
 O teu nome pra lembrar...

Auxiliadora é teu nome
 Mulher meiga e madura
 De estatura mediana
 Mulher de rara postura
 Mulher de voz afinada
 E tom de voz acelerada
 Digo com certeza
 Sua profissão exigia
 Cuidado e delicadeza [...]

(In: Boletim Insikiran, Ano 3, n° 04, março de 2007).

Estes dois poemas traduzem a ideia de subjetividade (SARTRE, 2015) porque são expressões que refletem a objetividade presente vivenciada no Insikiran com base em fatos concretos, mas resgata o sentimento de subjetividade do pesquisador, neste caso, dos professores indígenas que externam a sua consciência em forma de arte literária enaltecendo Dora, uma das precursoras da luta para a criação do Insikiran. Para Sartre (2015, p. 96-97),

Ao contrário, parece-me que a arte sempre foi uma tomada de consciência da sua própria subjetividade, mas tomada de consciência que reconstrói a historial dele, o modo como chegou à objetividade; em dado momento, a subjetividade projeta-se na objetividade, sempre conservando uma parte

preponderante que o artista deve olhar, estudar, e da qual precisa ter consciência constantemente.

O texto do professor Fausto traduz essa discussão sobre o espírito pós-colonial. E não resta dúvida que está em jogo, também, essa nova configuração de poder na perspectiva de Hall, não na perspectiva da neocolonização, mas o poder institucional materializado no *Insikiran* e assumido pelos indígenas como autores dessas políticas com vista a atender as suas demandas comunitárias.

Destacamos que em 2017 será realizada a II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena e já começou a mobilização das comunidades educativas nas malocas, com vistas à realização da conferência regional/estadual para a avaliação das políticas públicas de educação escolar, levando em consideração os novos dispositivos legais pós-2009, os avanços nos estados e municípios, além da perspectiva de futuro na escolarização indígena.

Esperamos que novas visões de educação escolar indígena sejam pensadas a partir das experiências de formação profissional em curso no país, e que o pós-colonial esteja assumindo uma postura de contextos multiculturais no Estado pluriétnico.

4.3 – A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Não resta dúvida o fato de que é preciso recuperar o quantitativo de professores por áreas de habilitação no curso de Licenciatura Intercultural que finalizaram a graduação. Isto já reflete a primeira percepção do professor pesquisador com os trabalhos autorais a partir de sua formação profissional, porque isso implica compreender o percurso acadêmico no diálogo com diversas áreas de conhecimento. Vamos começar pela área de ciências natureza que representa 31,9%, ou seja, 75 professores indígenas se formaram nesta habilitação do curso. E uma das grandes problemáticas vem nas discussões que ocorreram nos encontros pedagógicos, seminários, assembleias volta-se para a questão do ensino de matemática na escola indígena. Ou seja, há uma cobrança dessa disciplina para a prática docente.

A tradição da formação disciplinar ainda é muito forte no discurso do professor indígena quando chega para cursar uma licenciatura intercultural, pois os temas contextuais exploram diversos conhecimentos, dentre eles, a área de matemática. Não da forma como é

cobrado pelo movimento indígena, de uma matemática pura/exata, mas problematizando a representação do ensino da matemática na vida dos povos.

Para a professora Lucianne Vilarinho (2007, p. 16) que atua na área de ciências da natureza,

Em termos de acertos, eu acho muito interessante essa perspectiva de participação indígena contínua e efetiva dos alunos em cima da proposta do curso como um todo, em que a gente tem essa perspectiva de estar construindo o tempo inteiro e não transmitindo. A gente tem costume de afirmar que a gente fala com eles, fala junto a eles, e não para eles. A gente tem um diálogo franco, aberto, em que todos participam. Eu acho que nós professores conseguimos levar essa proposta para dentro da sala de aula, em que todos os alunos se sentem à vontade para participar. Essa é a função nossa, de criar um ambiente nessa perspectiva: todos tem vontade e entusiasmo para participar e para estar construindo junto. Acho que talvez esse seja o nosso maior acerto, essa perspectiva mais aberta de integrar opiniões, valores, e de estar sempre se dispondo, disposto a aprender (In: Sistematização das experiências dos projetos inovadores de cursos: licenciaturas para professores indígenas).

A narrativa da professora Lucianne mostra a abertura do professor formador na implementação de um projeto inovador, de uma experiência na formação intercultural. A prática do professor formador é interdisciplinar para se atingir o exercício da interculturalidade, porque permite abertura para o novo acontecer no fazer pedagógico na licenciatura intercultural indígena. Essa vivência só é possível com a interação professor-aluno-professor em interlocução com a realidade sociocultural e o mundo. Na perspectiva de Morin (2003, p. 47), “a educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana. Estamos na era planetária; uma aventura comum conduz os seres humanos, onde quer que se encontrem”.

Não obstante, a formação superior indígena implica nessa condição humana da educação para o futuro. Futuro este que faz parte de um projeto de coletividade das comunidades indígenas, e que vai além dos sonhos e desejos pessoais que cada professor possui. Uma educação do futuro que busca a superação da desunião dos saberes. E continua este autor dizendo que,

Interrogar nossa condição humana implica questionar primeiro nossa posição no mundo. O fluxo de conhecimentos, no final do século XX, traz nova luz

sobre a situação do ser humano no universo. Os progressos concomitantes da cosmologia, das ciências da Terra, da ecologia, da biologia, da pré-história, nos anos 60-70, modificaram as ideias sobre o Universo, a Terra, a Vida e sobre o próprio Homem. Mas estas contribuições permanecem ainda desunidas (IBIDEM, p. 47).

Por isso devemos insistir no trabalho junto à grande área de ciências da natureza com conhecimentos da biologia, física, matemática, química, ecologia, entre outros de forma interdisciplinar, levando-se em conta os saberes interculturais. Os trabalhos autorais dos professores indígenas mostram esse exercício intelectual de rupturas com as modificações que se iniciaram no final do século XX.

Professor	Trabalho de Conclusão de Curso	Povo Indígena
Aldeli Rodrigues Viriato	Reflexão, catalogação e produção de material didático na E.E.I. N. Sra. da Consolata	Macuxi
Antonina da Silva	O papel do ancião na disseminação do conhecimento na medicina tradicional indígena	Macuxi
Dilson Domente Ingarikó	Saúde e nutrição nas comunidades indígenas	Ingaricó
Felipe Albertino Gimenes	Ime'ku'tödö: a matemática Ye'kuana	Ye'kuana
Francimário da Silva	Saneamento básico e saúde na comunidade indígena Araçá da Serra em Roraima	Macuxi
Geisel Bento Julião	Educação, cidadania e interculturalidade, uma parceira que pode mudar realidades.	Wapichana
Inácio Pereira Gutierrez ⁸⁴	A grande árvore	WaiWai
Juberlita F. Rocha da Silva ⁸⁵	Pensando material didático para as escolas indígenas e apresentando propostas: calendário cultural indígena	Macuxi
Lourival Simplício Manduca ⁸⁶	Atlas da TI São Marcos: construção, discussão e utilização de material didático específico	Macuxi
Nardele Maximino da Silva ⁸⁷	Atlas da TI São Marcos: construção, discussão e utilização de material didático específico	Macuxi
Raul Luiz Yacashi Rocha	Ciências da natureza e práticas pedagógicas na Escola Ye'kuana	Ye'kuana
Severino Cruz da Silva ⁸⁸	Pensando material didático para as escolas indígenas e apresentando propostas: calendário cultural.	Wapichana
Ulisses Monteiro da Silva	Conhecendo a minha realidade: comunidade São Miguel da Cachoeira	Macuxi
Wilson André da S. Ribeiro	O uso diário de matemática na comunidade indígena Canauanim	Wapichana

Quadro 11. Formados na área de habilitação Ciências da Natureza em 2008

Fonte: Secretaria Acadêmica do Curso de Licenciatura Intercultural/Insikiran/UFRR, 2015.

⁸⁴ Em 2015 foi publicado o livro **História, ambiente e educação no Jatapuzinho**, de autoria do professor Inácio Pereira Gutierrez e da professora Eliane de Souza, formada em 2009 na área de habilitação Ciências Sociais), ela é macuxi e trabalha na área WaiWai desde 2005.

⁸⁵ Em 2009 foi publicado o **Calendário Cultural Indígena** de autoria dos professores Juberlita Francisca Rocha da Silva, Raul Luiz Yacashi Rocha, Severino Cruz da Silva e Tennison Raposo Felipe.

⁸⁶ Em 2009 foi publicado o livro **Atlas escolar: Terra Indígena São Marcos** de autoria dos professores Lourival Simplício Manduca, Nardele Maximino da Silva e Francimário Tavares de Almeida (formado na turma 2009.2).

⁸⁷ Idem Atlas escolar: Terra Indígena São Marcos (2009).

⁸⁸ Idem Calendário Cultural Indígena (2009).

O trabalho autoral *História, ambiente e educação no Jatapuzinho* (2015) do professor Inácio e da professora Eliane reflete muito bem a prática interdisciplinar e intercultural nos processos de escolarização indígena. Pessoas de história de vida e culturas diferentes atuam na mesma escola, formados pelo Curso de Licenciatura Intercultural, mas em habilitações diferentes, buscam construir propostas pedagógicas para educação escolar dos WaiWai.

O interessante nesta produção autoral constituiu na elaboração de um material que pudesse não só fazer o registro da história e realidade sociocultural dos WaiWai, mas também transformar-se num material pedagógico a ser utilizado nas escolas indígenas desse povo. Outros professores como Reginaldo (2008) e Alexandre (2014) WaiWai também já se formaram no curso de Licenciatura Intercultural, e poderiam ter contribuindo neste trabalho, trazendo um panorama das duas Terras Indígenas Trombetas/Mapuera e WaiWai, em Roraima, mostrando as realidades da educação escolar nas comunidades indígenas.

De qualquer maneira é uma iniciativa importante na formação profissional do professor indígena que se dá pela pesquisa, e os resultados servem de subsídios na discussão da política educacional indigenista de Roraima a partir da produção literária autoral. E esse, é um dos desafios do Insikiran no que se refere à editoração e publicação dos trabalhos acadêmicos elaborados pelos professores indígenas. Sobre a pesquisa na formação indígena, a professora Ednalva Dantas (2007, p.16) destaca que,

Essa história do tripé ensino, pesquisa e extensão na Licenciatura Intercultural fica um processo tão tranquilo e tão contínuo; você identifica muito bem ensino, pesquisa e extensão ao tempo. Facilita muito essas proposta. Eu acho que é aí que ela se torna diferente e, relação aos outros cursos, porque os outros parece que tem a hora de fazer o ensino, a hora de fazer a extensão e a hora de fazer a pesquisa, como se pudesse ser separado. A gente sabe que o processo de aprendizagem, da pesquisa e da extensão, de você estar fazendo um trabalho dentro de uma comunidade, ele pode estar continuamente acontecendo. E o curso tem esse diferencial (In: Sistematização das experiências dos projetos inovadores de cursos: licenciaturas para professores indígenas).

A professora Ednalva faz uma crítica incisiva ao modelo de ensino fragmentado e desarticulado que ainda impera nos demais cursos da universidade, reconhecendo o diferencial da formação do Insikiran para a compreensão da sua realidade sociocultural em articulação com a totalidade das coisas, interagindo o chamado tripé acadêmico. Esse modelo está bem presente nos trabalhos e nas pesquisas acadêmicas que os professores indígenas vem desenvolvendo nas atividades do curso ao longo da sua formação. Para Morin (2003, p. 94)

implica que, “há duas formas de compreensão: a compreensão intelectual ou objetiva e a compreensão humana intersubjetiva. Compreender significa intelectualmente aprender em conjunto, *comprehendere*, abraçar junto (o texto e seu contexto, as partes e o todo, o múltiplo e o uno). A compreensão intelectual passa pela inteligibilidade e pela explicação”.

Outra produção foi o trabalho da professora Jocivânia Silva Oliveira⁸⁹ (2014) com o título *Registrando os conhecimentos tradicionais indígenas sobre plantas medicinais na comunidade do Ticoça*. Esta foi uma única vez que teve aporte de recursos do Prolind para a publicação de livro, sendo priorizado o trabalho dos egressos.

Para a professora Lucianne Vilarinho,

O Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena/UFRR, com dez anos de existência, vem desenvolvendo um trabalho de formação pela pesquisa, sendo a contextualização da problemática vivenciada no âmbito das comunidades indígenas o eixo de formação curricular. O interessante dos alunos indígenas no aprofundamento de conhecimentos relativos às plantas medicinais e conhecimento tradicional associado, impulsionou a criação da obra agora apresentada pela autora Jocivânia Silva Oliveira como parte das atividades desenvolvidas na execução do trabalho de conclusão do curso de Licenciatura Intercultural.

Quando falamos de pesquisa, remetemos ao campo da área educacional para os pesquisadores Bogdan e Biklen no livro *A pesquisa qualitativa em educação*, (apud Lüdke e André, 2003, p. 11) a saber:

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisadores como seu principal instrumento. Segundo os dois autores, a pesquisa qualitativa supõe contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo.

Neste caso, do exemplo, da produção autoral do professor Inácio e da professora Eliane, vai além porque são pesquisadores de etnias diferentes, atuando no mesmo espaço escolar e realidade sociocultural. Não resta dúvida que eles conhecem o ambiente, mas o espaço comunitário tem organização social própria que foge da nossa lógica de conceber a

⁸⁹ Macuxi, oriunda da maloca do Ticoça, TI/RSS, Uiramutã. Formou em 2009.2, com colação de grau realizada no dia 09/04/2010, na área de habilitação Ciências da Natureza do Curso de Licenciatura Intercultural / Insikiran / UFRR.

educação e escola, como apenas institucionais e formais. A educação escolar indígena busca um projeto societário a partir das suas demandas e necessidades.

O importante nos processos de formação intercultural é pensar o lugar que a escola ocupa no universo indígena como se fosse uma *domesticação do pensamento* (Goody, 1988), saindo do campo da educação indígena, tendo a oralidade como instrumento de dominação, controle e formação na organização social das comunidades indígenas para o mundo da escrita, compelido pela história de contato, assimilando novas tecnologias de comunicação. Ou seja, a educação escolar indígena tem o desafio de trabalhar com esses universos, que às vezes parece tão simples, mas que são complexos.

Toda essa questão está presa a uma ideologia que dominou o pensamento ocidental das ditas sociedades letradas (civilização) e as sociedades *ágrafas* (selvagem), conforme indica Lévi-Strauss (2010). Quanto à ideologia, Menezes (2005, p. 133), destaca que “a ideologia da alfabetização reproduz um discurso relativo à suposta diferença entre a atitude ‘científica’ perante a natureza – considerada como característica das sociedades letradas e a atitude ‘mística’ – vista como característica das sociedades ágrafas”.

É nesse aspecto que a formação profissional intercultural vem gradativamente rompendo com os cânones dominantes, sobretudo, na universidade na medida em que impõe modelos hegemônicos de se fazer ciência. Os TCCs mostram essa ruptura na forma de conceber a realidade quando os indígenas constroem análise e reflexão sobre a educação escolar indígena, a partir da sua realidade sociocultural.

Os trabalhos autorais da maioria dos professores indígenas da área de comunicação e artes estão voltados para a revitalização e valorização das línguas indígenas, em diferentes estratégias metodológicas como a construção de gramática, jogos e brincadeiras, cantos, culinária, entre outros. Apenas o professor Reinaldo Ye’kuana é que refletiu sobre a política escolar do seu povo, claro que nessa reflexão está incluída também a questão linguística. Não se pode falar de política escolar sem a discussão da função social da língua indígena na escola e comunidade.

Já o trabalho do professor Leonardo Macuxi preocupou-se com o modelo de escola diferenciada como espaço de resistência e fortalecimento identitário, além de lutar pela garantia dos direitos indígenas. A escola é apresentada como instrumento de autonomia para a organização social e territorial da comunidade.

Na época da sistematização das experiências dos cursos de licenciaturas indígenas executado pelo MEC, a professora Jorgina Wapichana (2007, p. 22) destacou que,

A (situação da) língua wapichana na nossa comunidade [Barata] nos preocupa, pois atualmente apenas uma minoria da população é falante. Outros já tem como língua de origem o português. E foi pensando em uma política voltada à revitalização da língua wapichana que elaboramos um projeto chamado 'jogos e brincadeiras' como aquisição da língua wapichana, através do E'ma Pia. É uma experiência nova, mas houve grande interesse e participação tanto de alunos como professores e comunidade (Sistematização das experiências dos projetos inovadores de cursos: licenciaturas para professores indígenas).

A partir da prática de pesquisa a professora Jorgina Wapichana com o projeto financiado pelo Programa E'ma Pia desenvolveu a reflexão sobre a política linguística no contexto da escola e comunidade. Entretanto, o seu trabalho de conclusão de curso caminhou noutra perspectiva de práticas e construção textual, tendo como tema gerador a influência da alcoolização no contexto indígena.

Destacamos que esses trabalhos contribuem para o arcabouço teórico-metodológico de uma interculturalidade crítica que revoluciona a forma de pensar e conceber a formação acadêmica no âmbito da educação superior indígena. Silva e Cavalcante (2010, p. 119) assinalam chamando a atenção para o fato de que,

Colocamos como exigência uma interculturalidade crítica e radical – que questione os poderes desiguais; que encare a complexidade do diálogo entre diferentes lógicas, entre diferentes maneiras de explicar o mundo, de construir 'verdades', entre diferentes 'racionalidades'; que estabeleça um diálogo na perspectiva da 'intercientificidade' - que acolha e esteja aberto a novas formas teóricas, a novas abordagens metodológicas e a novas formas de avaliação.

Percebemos que no contexto da formação intercultural o pensamento complexo é desafiante para compreendemos e entendemos a realidade. Morin (2014, p. 192) atesta que “a complexidade não tem metodologia, mas pode ter seu método. O que chamamos de método é um *memento*, um ‘lembrete’”. Então cada trabalho autoral indígena é reflexo do método de escolha sobre determinada temática para o exercício do pensamento complexo. Para este autor,

O método da complexidade pede para pensarmos nos conceitos, sem nunca dá-los por concluídos, para quebrarmos as esferas fechadas, para restabelecemos as articulações entre o que foi separado, para tentarmos

compreender a multidimensionalidade, para pensarmos na singularidade com a localidade, com a temporalidade, para nunca esquecermos as totalidades integradoras (IBIDEM, p. 192).

Dito isto, as concepções indígenas sobre educação escolar caminham na perspectiva da complexidade para a compreensão das realidades das escolas e comunidades na produção de conhecimentos, buscando a sua multidimensionalidade envolvendo sujeitos-objetos-natureza-cultura para pensar os conceitos que são inacabados.

Um tema relevante, também, foi a produção do calendário cultural indígena na comunidade Tabalascada pelo professor Tennison que culminou numa publicação literária, trazendo a realidade sociocultural, fauna e flora para a reflexão da proposta pedagógica no contexto da educação escolar indígena. De acordo com Jorgina Wapichana (2007, p. 22),

Ao refletir sobre o que ensinar, para que ensinar, e para quem ensinar, penso que agora já estou contribuindo de forma participativa, coletiva junto à comunidade. É difícil, quando trabalhamos isolados, e o curso tem incentivado a trabalhar de forma participativa, desde a elaboração de projetos e trabalhos de pesquisas. Dessa forma, o curso de Licenciatura Intercultural tem nos dado uma melhor visão de ensino diferenciado (Sistematização das experiências dos projetos inovadores de cursos: licenciaturas para professores indígenas).

O relato da professora Jorgina reafirma a ideia de que uma visão de ensino diferenciado tem sido proporcionado pela formação intercultural, provocando uma mudança de postura com uma atitude participativa na prática pedagógica do professor indígena.

A preocupação com a língua indígena é a tônica na educação escolar indígena e formação profissional. Vejamos o que revela a professora Adine Ramos Macuxi (2007, p. 31):

A minha preocupação maior é a perda, cada dia a gente vê esse declínio da língua macuxi...Essa escola que temos na comunidade indígena parece forçar o uso permanente da língua portuguesa, até porque a gente vê que toda tecnologia, as coisas, as inovações, as novidades, elas vêm de lá como computadores, televisão, energia. Então tudo acaba forçando para que o aluno realmente de falar a língua (Sistematização das experiências dos projetos inovadores de cursos: licenciaturas para professores indígenas).

A linguística ou sociolinguística é o centro das discussões na área de comunicação e artes, sendo um instrumento de reflexão crítica, e importante material na formação do professor indígena para a construção da escola diferenciada. E nesse aspecto, o Insikiran por intermédio do curso de Licenciatura Intercultural tem propiciado e oportunizado esse espaço de formação pedagógica e política no trato das políticas linguísticas. Para Rodrigues (2002, p. 17),

Os índios do Brasil não são um povo: são muitos povos, diferentes de nós e diferentes entre si. Cada qual tem usos e costumes próprios, com possibilidade tecnológicas, atitudes estéticas, crenças religiosas, organização social e filosofia peculiares, resultantes de experiências de vida acumuladas e desenvolvidas em milhares de anos. E distinguem-se também de nós e entre si por falarem diferentes línguas.

A política linguística é um dos desafios para o Insikiran como espaço multicultural que reúne diversas etnias com diferentes línguas indígenas, buscando a formação intercultural. Independente da área de habilitação o aspecto linguístico se faz presente nas discussões de sala aula, além de ser demanda das escolas e comunidades no contexto dos processos de revitalização linguística desses povos. Para este autor Rodrigues (2002, p. 17), “como todas as demais, as línguas dos povos indígenas do Brasil são inteiramente adequadas à plena expressão individual e social no meio físico e social em que tradicionalmente tem vivido esses povos”. Não resta dúvida, que o Insikiran tem procurado fortalecer o trabalho da política linguística na formação intercultural indígena no contexto da educação superior.

Observe-se que o debate acerca dos direitos linguísticos no Brasil é eivado de muitas críticas, porque historicamente o Estado aniquilou a diversidade dos povos indígenas nos processos de colonização e dominação, e outros foram forçados e obrigados a falarem a língua do dominante, ou seja, abandonando as suas línguas de origem. Franchetto (2006, p. 192) afirma que,

No Brasil, onde as novidades e o debate são recentes, a Constituição em vigor reconhece, ainda que timidamente, que o país é pluricultural e multilíngue. É certamente, uma conquista. Digo ‘timidamente’, já que muito ainda pode ser feito em termos do efetivo reconhecimento dos chamados direitos linguísticos, foco, inclusive, de um movimento internacional.

Todos esses trabalhos acadêmicos trazem uma mostra inicial da preocupação do Insikiran com a política linguística mostrando a produção de livros nas línguas desses povos. Também no campo da extensão existe o *Programa Valorização de Línguas e Culturas Macuxi e Wapichana* para a comunidade acadêmica e sociedade em geral que buscam conhecer e falar uma língua indígena, constituindo-se numa forma de fortalecimento da política linguística. Este trabalho é coordenado pela professora Ananda Machado, que tem trazido implicações positivas no contexto da educação escolar indígena. Destaque-se que o município de Bonfim *cooficializou*, em 2014, o uso da língua Wapichana, haja vista a presença de comunidades indígenas nesse município. Por outro lado, mostrou-se uma conquista histórica para os povos indígenas de Roraima, sendo o primeiro município a *cooficializar* o uso de uma língua indígena por meio da Lei nº 211/2014.

O quadro com a relação dos trabalhos de conclusão do curso da área Comunicação e Artes, mostra a percepção dos professores indígenas no contexto da formação intercultural. Vejamos:

Professor	Trabalho de Conclusão de Curso	Povo Indígena
Adine da Silva Ramos	Jogos e brincadeiras como instrumento de motivação e fortalecimento para o ensino de língua Macuxi	Macuxi
Ananias Costa Lima	Jogos e brincadeiras para o ensino-aprendizagem das línguas Macuxi, Wapichana e Portuguesa na Serra da Lua	Macuxi
Ariadna Costa Tebir	Estratégias de leitura e produção textual na língua Macuxi para Ensino Médio na E.E.I. Bernardo Sayão	Macuxi
Aroldo Souza da Silva	Jogos e brincadeiras para a aprendizagem da língua Macuxi	Macuxi
Aurélio Alves Gonçalves	Morfologia Taurepang: gerando nomes e verbos	Taurepang
Getúlio Sólon da Silva	Produzindo material na língua Wapichana: manual do plantio de caju	Wapichana
Jorgina de Souza Araújo	Práticas leitoras, construção de sentido e produção textual na E.E.I. Hermenegildo Sampaio em torno do tema “a influência do alcoolismo na comunidade indígena Barata”	Wapichana
Lavina Pereira da Silva	Vivenciando a arte da música em Macuxi	Macuxi
Leonardo Pereira da Silva	A construção de uma escola diferenciada na aldeia Uiramutã: resistindo à opressão e lutando pelo fortalecimento da identidade e pela garantia do direito à posse da TI/RSS	Macuxi
Moisés da Silva Salazar	Gramática ou variação linguística?	Macuxi
Reinaldo Wadeyma Luiz Rocha	Atualização da política escolar para o povo	Ye'kuana

	Ye'kuana	
Rosilda Raposo Felipe	A culinária Macuxi	Macuxi
Rosineia Raposo Felipe	Jogos e brincadeiras como forma de aquisição da língua Wapichana	Macuxi
Tennison Raposo Felipe	Pensando material didático para as escolas indígenas e apresentando propostas: calendário cultural indígena	Macuxi

Quadro 12. Formados na área de habilitação Comunicação e Artes em 2008

Fonte: Secretaria Acadêmica do Curso de Licenciatura Intercultural/Insikiran/UFRR, 2015.

Um dos professores formadores do curso na área de comunicação e artes, o professor Celino Alexandre Raposo Macuxi (2007, p. 31) destaca que,

Aqui no curso já não existia nem o estudo da língua, existe o estudo da linguística. Mas o estudo da língua mesmo pra falar e pra produzir texto existe muito pouco. Os professores incentivam os alunos até a produzirem um texto na língua, mas às vezes acaba não fazendo, porque se torna um pouco difícil...As coisas que existem aí não estão na linguagem indígena; isso traz muita dificuldade (In: Sistematização das experiências dos projetos inovadores de cursos: licenciaturas para professores indígenas).

Ressalte-se que o professor Celino como falante da língua macuxi e preocupado com a revitalização da língua indígena produziu o “Dicionário da língua Makuxi”, publicado em 2008, e reeditado e atualizado em 2016 para uma nova publicação.

Há um outro trabalho publicado que traz duas grandes discussões. A primeira *Amooko pïkon pantioni / wayamuri moroopai kaikuxi* de autoria do professor Vitor Francisco Juvêncio⁹⁰ (2014), e a segunda parte *Anna eynmata anna maimu* (a nossa língua é a nossa identidade), de autoria da professora Eliza Silvino da Silva⁹¹, produzido apenas em língua macuxi. Os autores são professores indígenas formados na área de Comunicação e Artes.

A publicação deste material foi possível com o apoio de recursos financeiros do Prolind, evidentemente que esta é uma política editorial incipiente, sendo necessário um maior investimento por parte dos Governos Federal e Estadual no fomento à editoração de materiais pedagógicos específicos para as escolas indígenas.

⁹⁰ Macuxi, oriundo da comunidade Tabalascada, Cantá. Formou em 2012.1, com colação de grau realizada no dia 06/06/2012, na área de habilitação Comunicação e Artes do Curso de Licenciatura Intercultural / Insikiran / UFRR.

⁹¹ Macuxi, é oriunda da comunidade Truaru da Cabeceira, Boa Vista. Formou em 2012.1, com colação de grau realizada no dia 06/06/2012, na área de habilitação Comunicação e Artes do Curso de Licenciatura Intercultural / Insikiran / UFRR.

Em relação ao apoio de órgãos governamentais tem sempre uma resistência, sobretudo, em Roraima, quando o governo estadual mostra o descaso com a educação escolar indígena. A professora Idelvânia Rodrigues reforça essa política governamental destacando que,

A meu ver, com grande descaso. Não é, e nunca foi prioridade para os governantes investir na educação escolar indígena. Presenciei várias situações desgastantes dentro da Secretaria de Educação. Um exemplo muito claro dessa falta de compromisso com a questão indígena, nós vivenciamos recentemente, quando foi necessária a força do movimento indígena em intervir, para que não ocorresse um retrocesso na própria legislação vigente (entrevista, 2016).

De qualquer maneira mesmo com os poucos recursos que vem no Prolind alguns trabalhos dos professores indígenas já foram publicados. Esse número é reduzido pelo quantitativo de TCC já apresentados no Insikiran.

Professor	Trabalho de Conclusão de Curso	Povo Indígena
Alan Douglas	Levantamento sobre a educação indígena, a educação escolar e o impacto na comunidade Manoá	Wapichana
Francisco Souza da Cunha	Memórias de Orokaima: história, cultura e identidade da comunidade indígena Santa Rosa	Wapichana
Henrique Aleuta Gimenes	Ritos e passagens de idade do povo Ye'kuana	Ye'kuana
Mariléia Teixeira	Educação escolar na comunidade Serra do Sol	Macuxi
Marinildes Barbosa dos Santos	A Terra Indígena Raposa Serra do Sol: a luta dos povos indígenas	Macuxi
Matias da Silva de Souza	A produção de material didático para a valorização da língua Macuxi nas escolas indígenas da região Raposa	Macuxi
Pedro Bento da Silva	Os anciãos indígenas na transmissão dos conhecimentos tradicionais na comunidade Sucuba	Wapichana
Pierlangela Nascimento da Cunha	A construção coletiva do Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Indígena Tuxaua Antônio Horácio: relato de uma experiência de assessoria pedagógica.	Wapichana
Reginaldo Oliveira de Souza	Valorização da cultura WaiWai no contexto da escola indígena	WaiWai

Quadro 13. Formados na área de habilitação Ciências Sociais em 2008

Fonte: Secretaria Acadêmica do Curso de Licenciatura Intercultural/Insikiran/UFRR, 2015.

A construção teórica-metodológica da produção autoral dos indígenas remete-se ao contexto local, buscando o diálogo com outras formas de conhecimento para pensar o futuro da sua realidade educacional numa perspectiva da interculturalidade crítica e interdisciplinaridade de novos saberes, construindo novas epistemes. Para Freitas e Regis (2016, p. 53), “a interdisciplinaridade como momento epistemológico de superação das limitações e enfoques estritamente disciplinares emerge como conceito fundamental e indispensável em um contexto de crise paradigmática”. E com certeza, essa produção indígena está nesse novo caminho epistemológico com o diálogo construtivo no mundo social.

De acordo com estes autores (IBIDEM, p. 53),

É com esta atitude de diálogo construtivo que se poderá preencher limites analíticos, corrigir ênfases teóricas e superdimensionamento de certas variáveis explicativas em detrimento da complexidade do mundo social. Mundo este, que longe das estreitezas disciplinares, é simultaneamente um mundo econômico, político, cultural, biológico, químico que se constitui reciprocamente e tece aquilo que chamamos de realidade.

Não resta dúvida que a produção intelectual indígena tem caminhado na perspectiva do diálogo interdisciplinar no contexto dessa transição paradigmática. Para Santos (2011, p. 50), “o paradigma da modernidade é um projeto ambicioso e revolucionário, mas é também um projeto com contradições internas”. Isto está posto na formação intercultural indígena na medida em que se busca novos paradigmas de construção do conhecimento do mundo social que é complexo. O professor Edinaldo Marcolino ilustra essa formação ao destacar que,

Quanto a Licenciatura Intercultural posso dizer que foi uma experiência ímpar sem a qual jamais poderia compreender ou perceber que é possível construir através da educação uma sociedade mais igualitária e humana. Através da licenciatura intercultural pude compreender melhor a cosmovisão indígena. Diferente dos cursos convencionais da UFRR, a Licenciatura Intercultural forma cidadãos solidários, comprometidos não apenas consigo mesmo, mas principalmente com toda a sociedade indígena, seja do Estado de Roraima, seja do Brasil, pelo menos foi isso que aprendi e convivi durante o tempo em que estive estudando nesse instituto (entrevista, 2016).

A ideia de cidadãos solidários para conquistar uma sociedade mais igualitária e justa trazida pelo indígena Edinaldo mostra que é possível construir uma nova cultura política com

a crise da modernidade ocidental (SANTOS, 2010). A educação assume uma esperança nova para os povos indígenas que historicamente foram excluídos pelo Estado moderno. Para Santos (2010, p. 221), “a aspiração ao multiculturalismo e à autodeterminação assume, com frequência, a forma social de uma luta pela justiça e pela cidadania culturais, envolvendo exigências de formas alternativas de direito e de justiça e de novos regimes de cidadania”.

Em 2007 houve uma experiência ímpar com um aluno da Licenciatura Intercultural quando fez intercâmbio de quatro meses no *Pitzer College* nos Estados Unidos, dentro de um convênio de cooperação técnica com a UFRR para receber alunos estrangeiros. Observe-se que ocorre realmente a política de inclusão da UFRR, o curso de Licenciatura Intercultural é tido como um curso regular da universidade, tanto é verdade que ele integra os editais da instituição.

Além das áreas de habilitação existentes no curso de Licenciatura Intercultural, outras demandas surgem para a atuação do professor indígena como a educação infantil. O professor Fausto chama a atenção para essa situação nos seguintes termos:

Ai eu coloco aqui algumas coisas, eu coloquei aqui como uma conquista, agora a gente tem que ver isso aqui, a gente fica pensando e agora? Eu terminei, fiz minha graduação, o que vou fazer agora? E aí? Lembra que eu falei que aquele 72% das escolas indígenas não estava tendo uma formação específica para ela? Eu coloco aqui que cria uma área de formação dentro do curso de Licenciatura Intercultural, justamente o pedagogo indígena, eu coloco assim para dizer assim: pedagogo indígena, hoje tem concurso de pedagogia, mas pudesse dá um perfil dessa formação para atender as séries iniciais do ensino fundamental, porque os alunos, ou do estado ou do município, nós precisamos formar um profissional para atender esse público lá, porque é lá que eles vão ficar, não sei se vai ficar no âmbito do estado e do município, mas nós precisamos atender isso, por isso eu chamei de pedagogo indígena. Por isso eu chamei de: CA, CS e CN...Agora criar uma área específica pra formar um professor pra atender esse público aqui, as séries iniciais, nós estamos com essa formação voltada para o sexto ao ensino médio, entenderam o que eu estou colocando aqui? (relato no seminário, 2016).

A expansão de cursos superiores para a formação indígena é uma demanda cada vez mais crescente na medida em que a escola vai ampliando o ensino, exigindo outras habilitações para lhe dar a realidade das comunidades. De acordo com Bondim (2013, p. 130),

Uma política pública de educação superior indígena deve contemplar tanto a necessidade de formação de professores indígenas para o desenvolvimento da educação escolar, na etapa da Educação Básica, quanto a urgência de formação de pesquisadores indígenas e profissionais indígenas nas diversas áreas de conhecimento.

De fato, a formação profissional indígena é uma demanda real para o desenvolvimento escolar de suas comunidades, além do aperfeiçoamento em nível de pós-graduação tornando pesquisadores para realizar estudos e pesquisas do seu campo social e da sua realidade sociocultural. Para a autora, “essa formação de pesquisadores e professores indígenas em nível superior deve ter a perspectiva da criação de cursos que venham a responder a demandas específicas para o desenvolvimento sustentável dos povos indígenas” (IBIDEM, p. 130-131).

A reformulação da proposta pedagógica do curso de Licenciatura Intercultural é uma necessidade, até mesmo porque já se passaram 13 anos desde a sua criação. Hoje tem 235 professores indígenas egressos desse curso. Então, é importante uma avaliação mais sistematizada a partir das vivências que cada um vem tendo na sua prática docente pós-graduação intercultural, seja vivência na escola ou na gestão, envolvendo também aqueles que estão atuando em equipe técnica na Divisão de Educação Escolar Indígena e Centros Regionais no âmbito da Secretaria Estadual de Educação.

Ainda sobre os desafios da educação da escolar indígena a partir da percepção do professor indígena, trazemos o relato da professora Edite Andrade⁹² nos seguintes termos:

Foram uma apropriação de uma ideia que se tinha trabalhado, mas aí nós trouxemos para o curso, essa experiência de trabalhar as sextas culturais, então durante todo o curso nos trabalhávamos num tema, fazíamos com que os professores trabalhassem finalizando concluindo coma sexta cultural, onde os professores que estavam estudando eles pudessem mostrar o que eles tinham conseguido, durante aquele tempo de estudo, concluído.....e aí eu não sei quem já participou das sextas culturais, mas nós víamos nos professores, esses...alguns que estão aqui essamuita, eu achei muito interessante a criatividade, a apropriação de como eles se apropriaram do conhecimento teórico e como eles traziam para as suas realidades, porque isso que era importante pra nós. Você faz a leitura dos textos teóricos e como é que você traz para tua realidade? Então a gente trabalhava muito pra que os professores, formadores fizessem essa ligação. Porque nós estávamos formando professores pra trabalhar nas comunidades indígenas, então eles tem que ser, como ele tem aquele convívio lá e trazer, fazer toda a

⁹² Macuxi, nascida na Maloquinha, região das Serras, TI/RSS, município de Uiramutã, Roraima. Tem 45 anos. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Roraima (2003). Especialista na área de Educação, com concentração em Pedagogia Escolar: Supervisão, Orientação e Administração - FACINTER / IBPEX (2003). Especialização em Gestão do Trabalho Pedagógico: Administração, Orientação e Supervisão Escolar - FACINTER / IBPEX (2006), Mestre em Sociedade e Fronteiras - PPGSOF / UFRR 2016. Professora da Rede Estadual de Ensino de Roraima. Coordenou o Projeto Tami'kan/CEFRR.

construção da questão da prática docente. Então por isso que a gente tinha, tentou dessa experiência acredito que os alunos que passaram por lá eles tiveram muito, recriaram, construíram, colocaram realmente as ideias para funcionar, construindo, mostrando e tinha uma questão na sexta cultural, do ...desses povos que nós não conseguíamos pensar neles de forma assim....específica. Porque nós tínhamos o Ingarikó, Ye'kuana, Taurepang, WaiWai, Wapichana, Macuxi, uma Sapará, nós não conseguíamos...depois que veio outra discussão que até me perguntaram: como é que nós olhávamos aqueles povos diferentes dentro de um curso? Nós não pensamos assim, nós trabalhávamos um contexto todo (seminário, 2016).

A narrativa da professora Edite reforça a ideia de que toda e qualquer ação educativa para os povos indígenas (BONDIM, 2010), “refere-se à missão de a educação formal ser capaz de fazer emergir as visões de mundo, os valores, as culturas enfim, dos povos indígenas, ressignificando os campos de saberes tradicionais, com vistas a um verdadeiro diálogo intercultural nas universidades e institutos de pesquisas” (p. 132). A exemplo desses saberes tradicionais, a damurida como parte da dieta alimentar na vida desses povos se faz presente na formação e atividades interculturais do curso na universidade.



Figura 12. Damurida, prato tradicional da culinária indígena de Roraima

A sexta cultural é um dos momentos de intercâmbios das duas formações indígenas, que às vezes acontecia em Boa Vista, noutros momentos acontecia nas comunidades. A mais marcante ocorreu na comunidade do Barro, região Surumu, Terra Indígena Raposa Serra do Sol. Eram intercâmbios em contexto multiculturais que foram importantes na formação do

cursista, além da troca de experiência, ocorriam atividades pedagógicas como gincana, jogos tradicionais, danças e cantos, entre outros.

Destaque-se que o espaço multicultural Insikiran de formação superior indígena no âmbito da UFRR tem a representatividade de todos os povos indígenas de Roraima, com exceção dos Waimiri Atroari. Se pegarmos os dados étnicos da primeira turma formada em 2008 mostra esse panorama dos netos de Makunaimî. Esta turma é composta de 37 professores indígenas, sendo assim distribuída:

- a) 1 Ingaricó;
- b) 1 Taurepang;
- c) 2 WaiWai;
- d) 4 Ye'kuana;
- e) 9 Wapichana e;
- f) 20 Macuxi.

E nos anos seguintes ingressaram professores dos povos indígenas Sapará, Yanomami e Patamona, dando-se assim a formação intercultural no Insikiran, como resultado da luta e conquista desses povos. O professor Edinaldo Marcolino afirma que,

Meus sentimentos hoje pelo Instituto [Insikiran] é só de gratidão, pelos colegas, pelos mestres (professores), pelos gestores públicos e/ou governantes que aprovaram o curso e também pelas lideranças que idealizaram esse curso e realizaram o sonho de muitos acadêmicos e conseqüentemente da sociedade indígena (entrevista, 2016).

Mais uma vez a representação do indivíduo produz a sua percepção acerca da formação como também da própria educação escolar indígena, resultado da ação como sujeito que atua no cotidiano da escola. Goffman (1985, p. 67) afirma que,

Indiquei os modos pelos quais a representação de um indivíduo acentua certos aspectos e dissimula outros. Se considerarmos a percepção como um forma de contacto e participação, então o controle sobre o que é percebido é controle sobre o contacto feito, e a limitação e regulação do que é mostrado é limitação e regulação do contacto. Aqui há uma relação entre elementos informacionais e rituais.

Nota-se que a percepção que o professor indígena tem-se do Insikiran é produzido a partir da participação e controle que vai se dando no contexto da sua formação dentro do

espaço multicultural, confrontando-se no diálogo com outros conhecimentos e a interação com outras culturas e povos indígenas. Não obstante, essa representação social vai além da própria ação do indivíduo, ela assume a dimensão de interação como um todo (GOFFMAN, 1985) para dar sentido à educação escolar como sistema simbólico que produz valores sociais, políticos, econômicos, culturais, filosóficos, entre outros.

A formação intercultural no contexto multicultural do Insikiran proporciona uma “cabeça bem-feita” (MORIN, 2001), “significa que, em vez de acumular o saber, é mais importante dispor ao mesmo tempo de: - uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas; - princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido” (p. 21). E com certeza o Insikiran tem proporcionado aos indígenas o desenvolvimento das competências para resolver os problemas que surgem no contexto da educação escolar indígena.

Os profissionais indígenas são empoderados não só para a continuidade dos estudos e atender uma demanda formal por escolarização superior, mas acima de tudo fortalecer o projeto societário de desenvolvimento comunitário social, compreendendo o seu campo social.

A primeira dessas rupturas desse processo de formação profissional no contexto da interculturalidade dar-se com a superação do entendimento sobre os efeitos e consequências das políticas indigenistas educacionais impostas pelo Estado brasileiro, formulando as suas políticas indígenas para a construção de novos paradigmas na política indigenista brasileira a partir do seu próprio protagonismo no diálogo e confronto com o estado.

Outro aspecto relevante dessa formação intercultural é a representação que se constrói de educação superior no sentido de mudanças estruturais dos cânones hegemônicos para a construção de novas hermenêuticas de conceber o diálogo de saberes, os ditos tradicionais com os conhecimentos científicos. Isto o Insikiran tem provocado com a inserção da presença indígena no âmbito da UFRR.

O Insikiran fortalece o protagonismo desses povos com a sua participação nas instâncias internas no âmbito da universidade, e também nas esferas governamentais com a qualificação profissional como os novos intelectuais orgânicos, tornando-os cada vez mais como sujeitos políticos da sua própria história em diálogo permanente na elaboração das políticas públicas de educação escolar.



Figura 13. Atividades pedagógicas no Malocão do Insikiran, 2015

O multiculturalismo produzido pelo Insikiran na vida dos povos indígenas de Roraima é uma conquista que tem início formalmente no âmbito da UFRR há 15 anos, sem negar e silenciar o passado de interlocução com o presente para forjar o futuro de esperança. Isto é a história de luta dos povos indígenas de Roraima na garantia pelos seus direitos, mas acima de tudo ocorreu o fortalecimento identitário. Um multiculturalismo que é vivenciado na formação intercultural do Insikiran.



Figura 14. Palestra com o Promotor de Justiça Edson Damas sobre Direitos Indígenas, 2016

Os netos de Makunaimî, os Filhos de Insikiran tem escrito uma nova história na educação escolar indígena no *lavrado roraimense*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: da maloca à universidade, um longo percurso de luta e resistência dos netos de Makunaimî

Na escola que a gente tinha antes, era proibido falar a nossa língua Macuxi. [...] Eu ainda falo Macuxi, mas meus oito filhos não falam. Só agora eles estão reaprendendo na nossa escola bilíngue. Hoje temos escola bilíngue, com professor Macuxi, e essa foi uma conquista nossa (DIONITO⁹³ JOSÉ DE SOUZA, 2008).

Os netos de Makunaimî chegam à grande maloca Boa Vista para cursar a Licenciatura Intercultural no Insikiran da UFRR, em 2003, resultado da luta e resistência dos movimentos indígenas de Roraima, materializada substancialmente na Carta de Canaunanim com suas demandas e reivindicação pelo acesso à educação superior. Os indígenas trazem na bagagem os saberes tradicionais para dialogar com os chamados conhecimentos técnico-científicos, fazendo surgir o exercício da interculturalidade.

Esta pesquisa constata que o estado de Roraima, Amazônia é colocado como referência no âmbito da educação escolar indígena, sobretudo no que diz respeito aos processos identitários e autonomia na luta pelo acesso à educação superior. A Carta de Canaunanim tornou-se o embrião do debate pelo acesso à educação superior, na medida em que este documento dos movimentos indígenas de Roraima provoca no âmbito do Conselho Nacional de Educação uma manifestação formal do Estado brasileiro, relativo ao direito à formação profissional de indígenas de forma específica e intercultural. O parecer nº 010/2002 é a resposta institucional e formal do estado aos indígenas de Roraima, mas que se estende também ao país como documento oficial, servindo de referência aos demais povos e instituições brasileiras de ensino superior.

Na grande maloca Insikiran, no âmbito da UFRR, novos hábitos, valores e costumes são aprendidos, mas não deixam de ser dominados pela cultura do outro, apenas buscam intercâmbios societários no processo de educação intercultural. Experiências essas que são vividas pelas diversas etnias, partilhando saberes e conhecimentos tradicionais na formação profissional em diálogo permanente com os professores formadores, e os chamados conhecimento científicos.

⁹³ Nascido da maloca Maturuca, região das Serras, Terra Indígena Raposa Serra do Sol, Uiramutã, Roraima. Atuou na catequese, depois foi para a saúde indígena como agente/laboratorista, em 1993. Participa do movimento indígena desde 1978. Foi Coordenador Geral do CIR (2007-2010).

Mostramos nesta pesquisa que os momentos interculturais no contexto do mundo acadêmico são espaços vitais para a interculturalidade. Podemos citar como exemplos o caxiri literário, a semana dos povos indígenas na UFRR, a sexta cultural, o surgimento da banda musical Inajá⁹⁴, do parichara na abertura de cada etapa de estudos presenciais com as boas-vindas aos cursistas, da defumação do grande pajé Maruwai, da damurida e o beiju, e a bebida tradicional caxiri.

São momentos de aprendizagem e formação como também de valorização e revitalização cultural numa ambivalência de reafirmação identitária. Os filhos de Insikiran, que são netos de Makunaimĩ, provocam os processos revolucionários na estrutura acadêmica de hierarquização dos conhecimentos – a universidade, a exemplo da criação do processo seletivo específico para indígenas (PSEI), com a participação efetiva das organizações indígenas na escolha de coordenações de cursos e direção da unidade acadêmica.

O Insikiran é um exercício de construção da atmosfera intelectual, o intelectual orgânico para a consolidação de modelos de educação escolar indígena em Roraima. Isto ocorre por meio dos diálogos interculturais nos processos de formação dos profissionais indígenas no âmbito das licenciaturas, traduzindo-se num aprendizado coletivo no que se refere à formação dos professores formadores, dos gestores da instituição e dos demais universitários. Ainda que em alguns momentos os alunos indígenas despertem curiosidade, noutros, atitudes de preconceito e discriminação, pode-se dizer que esta realidade vem mudando a história social e política da UFRR com a presença indígena no universo acadêmico.

Outro aspecto relevante constatado na pesquisa é a importância da troca de conhecimentos e saberes na convivência dos diversos povos indígenas, o que vem se somar ao diálogo com os ditos conhecimentos técnico-científicos da ciência moderna ocidental que permeia todo o processo de escolarização, produzindo novas epistemologias ou pelo menos, na perspectiva de problematizar os conhecimentos hegemônicos, em detrimento da dominação colonial. Claro que nesse processo aparece muito fortemente o empirismo da dimensão objetiva e subjetiva dos sujeitos, com vistas à produção de novos conhecimentos que se observa nas etapas de estudos presenciais das licenciaturas indígenas.

O processo de diálogos interculturais no campo da construção de novos conhecimentos se dá na prática da pesquisa na medida em que o cursista desenvolve esses

⁹⁴Foi coordenada pelo professor Eugênio da Silva Martins da área de comunicação e artes. Hoje ele cursa o mestrado em Letras/UFRR. O nome da banda vem da inspiração de uma planta nativa do lavrado que resiste ao verão e queimadas, sendo um símbolo para mostrar a força e resistência cultural dos povos indígenas de Roraima.

conhecimentos na comunidade indígena, no intervalo de um semestre para outro. Aqui, a formação encontra o embate de saberes e conhecimentos, porque o professor indígena leva novos aspectos da sua formação curricular obtida na universidade para seu povo e comunidade.

A formação de professores indígenas também provoca uma interculturalização da universidade, porque desafia o mundo acadêmico na tentativa de se criar um paradigma da interdisciplinaridade, em que as várias áreas do conhecimento devam dialogar com os saberes indígenas e o universo cultural de cada etnia, possivelmente a filosofia indígena constitua-se no ingrediente importante no processo de escolarização.

Não resta dúvida de que há uma domesticação do conhecimento, mas acima de tudo, os saberes indígenas são valorizados na dimensão dos temas contextuais. Isso é possível com uma matriz curricular que leva em conta a realidade sociocultural dos povos indígenas nas discussões pedagógicas de formação profissional.

Está posto à universidade a ruptura de um modelo disciplinar e homogeneizador na produção de conhecimentos ao criar cursos específicos para indígenas e, assim, as relações interculturais vão se dando na vivência desses povos no meio acadêmico, e da própria universidade que chega à maloca, ou a maloca vem à universidade junto à experiência do Insikiran. Acreditamos que a dimensão intercultural dar-se-á de mão dupla, ou seja, os indígenas ingressando na universidade com seus vários saberes e a universidade se abrindo para aprender com as diversas etnias, ou seja, interculturalizando-se com as vivências culturais.

A nossa pesquisa constata que a educação escolar indígena como um direito à diferença é uma realidade hoje no Brasil, mas a participação indígena, ou seja, o protagonismo indígena, ainda sofre questionamentos nos processos de formulação das políticas públicas no âmbito da gestão pública independente da esfera governamental.

O Insikiran mesmo sendo um espaço interinstitucional no âmbito da UFRR, com a presença de organizações indígenas nos processos pedagógicos e políticos, questionamentos são levantados acerca da sua legitimidade pelo fato de fazer parte do modelo de universidade que é criado no Brasil, em que a comunidade universitária engloba só o corpo docente, os técnicos administrativos em educação e os estudantes.

Outro aspecto constatado neste estudo é a participação do protagonismo indígena nas instâncias deliberativas e pedagógicas do Insikiran. Trata-se de processos na relação de poder, e também de controle social na avaliação e planejamento das políticas educacionais indigenistas. Esta experiência inovadora na formação profissional indígena só é possível

tendo por base o diálogo permanente com as organizações indígenas, que atuam no Conselho do Insikiran, buscando a expansão e institucionalização de um projeto de envergadura que teve início há 15 anos. É necessária uma avaliação mais profunda, para mostrar indicadores de resultados nas comunidades e escolas indígenas de Roraima.

O Insikiran aparece nesta pesquisa como um constructo social de potencialização da questão indígena em Roraima que permitiu aos indígenas não só darem continuidade aos seus estudos em nível de mestrado e doutorado, como também contribuiu para que eles ocupassem os espaços que lhe são devidos na gestão pública, atuando como assessores pedagógicos na DIEI/SEED-RR, coordenadores pedagógicos e diretores dos Centros Regionais de Educação Escolar Indígena no âmbito da Secretaria Estadual de Educação, e fazendo parte da equipe técnica da Gerência de Formação Indígena do CEFORR, entre outros espaços do poder público.

É notória a conquista histórica dos povos indígenas à luz da legislação, mas há ainda resistência dos gestores na implementação de políticas públicas de educação escolar indígena. O movimento indígena teve papel imprescindível nessa luta e conquista histórica da educação escolar junto ao Estado brasileiro, que se viu compelido a criar uma legislação voltada para a realidade desses povos, sobretudo nos campos da educação e saúde e, também, no processo de demarcação de seus territórios tradicionais. Toda essa conquista é realizada e obtida em meio a conflitos, tensões e resistências no embate com o estado coercitivo e homogeneizador.

Constatamos que as instituições de ensino superior no Brasil avançaram na sua função social, ao criarem cursos para atender as demandas regionais e locais, ocupando-se com um projeto de sociedade que rompe com os tradicionais cursos, que são criados apenas na ótica mercadológica, sem levar em consideração a realidade sociocultural brasileira. Foi assim que surgiram as licenciaturas interculturais indígenas, enquanto projeto societário de povos culturalmente diferenciados.

Com esses processos diferenciados, há uma cidadania indígena em curso com autonomia na formação profissional do capital intelectual indígena, sem perder de vista a lógica societária da organização social ainda vigente nas comunidades indígenas, mesmo com o forte contato com nossa sociedade. Poderíamos denominar essa nova lógica de educação intercultural ou diálogo intercultural na universidade pública brasileira.

É possível afirmar que a educação escolar indígena assume papel importante nos processos identitários de afirmação étnica e autonomia no diálogo com o Estado. Também pode-se dizer que a instituição escola nas comunidades indígenas representa novos desafios

frente aos projetos societários de valorização dos saberes indígenas; além de garantir os direitos sociais como resultado da luta dos movimentos indígenas.

Nesse processo, os movimentos indígenas e os próprios indígenas assumem a gestão na esfera da administração pública para gerir os recursos e planejar as políticas públicas com vistas aos processos de construção da educação escolar indígena. Não obstante, é preciso que haja uma valorização cultural dos saberes e respeito às lideranças tradicionais de base. A educação escolar indígena passa a compor a agenda social dos movimentos indígenas no exercício da cidadania e autonomia política e cultural, ou seja, uma resistência sociocultural.

O Insikiran é referência não apenas no campo das políticas públicas educacionais, mas também enquanto interlocutor nas demandas nas áreas de saúde, gestão territorial e ambiental, atividades produtivas, entre outros, realizando, enfim, serviços de consultoria junto às comunidades e organizações indígenas para atender as demandas sociais.

Dentre os trabalhos de assessoria e consultoria realizados pelo Insikiran consta o fortalecimento institucional das organizações indígenas. Participou na elaboração dos Planos de Gestão Territorial e Ambiental das Terras Indígenas de Roraima (PGTA), sob a coordenação do Conselho Indígena de Roraima, trabalho que teve início em 2012 com o apoio de professores do Insikiran. Recentemente foi realizada a I Assembleia Geral Extraordinária dos Povos Indígenas de Roraima sobre Saúde Indígena, entre os dias 30/10 a 01/11/2016, e mais uma vez estava lá o Insikiran como aliado e referência na luta pelos direitos desses povos. E, a presença dos estudantes e professores do curso de Gestão em Saúde Coletiva Indígena foi marcante na assembleia, como apoio aos Grupos de Trabalho, inclusive o documento final traz a menção no aspecto da capacitação da equipe multidisciplinar que atua com o atendimento à saúde indígena por parte do Insikiran.

E assim, o Insikiran vem implementando as políticas de escolarização dos povos indígenas de Roraima, consolidando políticas públicas de educação superior a esses povos, respeitando a especificidade de cada povo e/ou comunidade na sua diversidade étnico-cultural, além do empoderamento das organizações indígenas de Roraima.

Nesse processo é importante destacarmos, também, o diálogo permanente com as organizações de base e a participação nas assembleias como forma de controle social, e a legitimação de uma política construída e discutida coletivamente com o protagonismo indígena.

Os filhos de Insikiran na relação dialógica universidade-comunidade-organização indígena, enfrentam desafios na construção de novos conhecimentos com vistas ao fortalecimento identitário e étnico desses povos. Um deles é a questão linguística, porque o

ensino é em língua portuguesa. Temos o caso do povo Yanomami que fala e/ou se comunica somente na primeira língua de origem, o português vem como segunda língua, mostrando certas dificuldades com a produção textual. É preciso a reformulação da proposta pedagógica do curso de Licenciatura Intercultural no que se refere ao ensino de línguas indígenas.

Não obstante a presença de estudiosos de línguas indígenas na UFRR, é necessário uma política específica no âmbito do MEC com a contratação de profissionais linguistas para compor o quadro docente do Insikiran nas diferentes línguas faladas pelos povos indígenas de Roraima. O Insikiran precisa ter no seu corpo docente, linguistas Yanomami, Ye'kuana, Ingaricó, Macuxi, Wapichana, Taurepang, WaiWai, Patamona, além do povo Sapará (se ainda tiver falante).

A autonomia das comunidades e dos povos indígenas nos processos de formação profissional indígena dos filhos do Insikiran, que são netos de Makunaimi, e memória social e cultural dos povos do Monte Roraima, estão sempre presentes nas atividades didático-pedagógicas, culturais, no lazer, no planejamento e na gestão da unidade acadêmica.

Aqui se deve considerar as principais constatações da pesquisa. Podemos mencionar como constatação o seguinte:

- 1) Movimento indígena de Roraima é forte, lutou aguerridamente pela autonomia, enfrentou o Estado e venceu. Uma luta que começou nos anos de 1970 com o grande lema “Ou vai, ou racha”, consolidando com a primeira assembleia dos tuxauas, em meados de 1980 para lutar pela retomada dos territórios tradicionais, saúde e educação. Uma mobilização política que foi se fortalecendo nas reuniões comunitárias e assembleias regionais;
- 2) O Insikiran é um constructo social, um canal do diálogo intercultural, um demiurgo/razão entrelaçado a uma militância pela causa indígena. Uma semente que foi resultado da luta dos povos indígenas de Roraima no início dos anos 2000 quando reivindicam o acesso à educação superior, tornando-se uma conquista histórica no âmbito da UFRR, tornando-se símbolo de resistência cultural frente aos modelos homogeneizadores de se fazer educação pública neste país;
- 3) Educação escolar indígena é uma realidade consolidada em Roraima, necessita avaliar profundamente seus impactos. O protagonismo indígena se faz presente na escola e nos espaços de pensar a gestão pública na esfera governamental desde que foi criado o Núcleo de Educação Indígena na Secretaria Estadual de Educação, em 1986, como espaço de luta, formulação e planejamento das políticas educacionais indigenistas em atenção aos povos indígenas;

- 4) Egressos são empoderados e valorizados na sociedade com a ocupação de cargos públicos, além da continuidade dos estudos em nível de pós-graduação. Tornam-se referência nas discussões das políticas indígenas e indigenistas de educação escolar indígena. São os “novos” pensadores indígenas com a formação intercultural nos processos da educação superior;
- 5) As lutas internas do Insikiran não “respingam” na causa maior que é a educação escolar indígena. Os índios participam dos processos de discussão eleitoral, isso é bom porque arrefece a “briga” na ruptura de modelos hegemônicos de se fazer a gestão pública no contexto da educação pública brasileira no âmbito das instituições federais de ensino superior. Há uma cidadania indígena construída com a participação desses sujeitos políticos nos espaços deliberativos de planejamento pedagógico e administrativo da unidade acadêmica;
- 6) A formação intercultural e interdisciplinar nos cursos do Insikiran mostram que existem propostas inovadoras na educação pública brasileira. Isto está bem claro nas propostas curriculares dos três cursos específicos para a formação profissional de indígenas. Propostas estas baseadas no diálogo intercultural, contextualizado a partir da realidade sociocultural dos povos indígenas, numa perspectiva da interdisciplinaridade e interculturalidade na construção de conhecimentos em permanente dialogação com os saberes indígenas.

O Insikiran é um embrião de universidade intercultural indígena, um espaço multicultural.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. Tradução de Wolfgang Leo Maar.

ALBERT, Bruce; RAMOS, Alcida Rita (Orgs.). **Pacificando o Branco: cosmologias do contato no Norte-Amazônico**. São Paulo: UNESP/Imprensa Oficial do Estado, 2002.

ALMADA, Manuel da Gama Lobo de. Descrição relativa ao Rio Branco e seu território (1787). Revista do IHGB, vol. 24, pp. 617-683.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Identidade, territórios e movimentos sociais na Pan-Amazônia. In: **Populações tradicionais questões da terra na Pan-Amazônia**. Rosa E. Acevedo Marin e Alfredo Wagner Berno de Almeida (Orgs.). Belém: Associação de Universidades Amazônicas, 2006.

ALMEIDA, Eliane Amorim de (Org.). **Relatório Final: Avaliação Independente do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001**. Cumprimento dos objetivos e metas do capítulo educação indígena. Boa Vista: Editora da UFRR, 2011.

ALMEIDA, Nina Paiva. O Programa de Diversidade na Universidade e as ações afirmativas para o acesso de negros e indígenas ao ensino superior. In: **Povos indígenas e universidade no Brasil: contextos e perspectivas, 2004-2008**. Antonio Carlos de Souza Lima e Maria Macedo Barroso (Orgs.). Rio de Janeiro: E-papers/LACED, 2013.

ALVAREZ, Sonia E. A “globalização” dos feminismos latino-americanos: tendências dos anos 90 e desafios para o novo milênio. In: **Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos: novas leituras**. Sonia E. Alvarez; Evelina Dagnino; Arturo Escobar (Orgs.). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.

ATHIAS, Renato. Povos indígenas, desenvolvimento e autonomia. In: **Povos tradicionais, fronteiras e geopolítica na América Latina: uma proposta para a Amazônia**. Márcia Regina Calderipe Farias Rufino *et alli* (Orgs.) Manaus, Editora Valer, 2015.

AZIBEIRO, Nadir Esperança. Educação intercultural e complexidade: desafios emergentes a partir das relações em comunidades populares. In: **Educação intercultural: mediações necessárias**. Reinaldo Matias Fleuri (Org.). Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BARAZAL, Neuza Romero. **Yanomami: um povo em luta pelos Direitos Humanos**. São Paulo: EDUSP, 2001.

BARROSO, Maria Macedo. Da formação de professores à presença indígena nos cursos universais: o “Trilhas” e a superação da tutela pelo ensino superior. In: **Povos indígenas e universidade no Brasil: contextos e perspectivas, 2004-2008**. Antonio Carlos de Souza Lima e Maria Macedo Barroso (Orgs.). Rio de Janeiro: E-papers/Laced, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999. Tradução de Marcus Penchel.

BECKER, Bertha K. **Amazônia: geopolítica na virada do III milênio**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

_____. **Amazônia**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1998.

BIANCHI, Françoise. O caminho do método. In: **O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade**. Alfredo Pena-Veja e Elimar Pinheiro do Nascimento (Orgs.). Rio de Janeiro: Garamond, 2010. pp.119-127. Tradução de Paulina Wacht e Ari Roitman.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**. 10 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006. Tradução de Marco Aurélio Nogueira.

BONDIM, Renata Gérard. Educação superior indígena: de que estamos falando? In: **Povos indígenas e universidade no Brasil: contextos e perspectivas, 2004-2008**. Antonio Carlos de Souza Lima e Maria Macedo Barroso (Orgs.). Rio de Janeiro: E-papers/LACED, 2013.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004. Tradução de Fernando Tomaz.

BOTELHO, André; SCHWARCZ, Lilia Moritz (Orgs.). **Cidadania, um projeto em construção: minorias, justiça e direitos**. 1. ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal/Secretaria de Editoração e Publicações, 2014.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, DF: Senado Federal/Secretaria Especial de Editoração e Publicações-SEEP, s/d. (Senadora Ângela Portela).

_____. **Educação na Diversidade: experiências e desafios da educação intercultural bilíngue**. 2. ed. Brasília: MEC/Secad, 2009. Ignácio Hernaiz (Org.).

_____. Sistematização das experiências dos projetos inovadores de cursos: licenciaturas para professores indígenas. Brasília, DF: MEC, 2007. Marcia Maria Spyer Resende *et alli*. (Org.).

_____. **Educação como exercício da diversidade**. Osmar Fávero e Timothy Denis Ireland (Orgs.). Brasília: UNESCO/MEC/Anped, 2007.

_____. **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Luís Donisete Benzi Grupioni (Org.). Brasília: MEC/Secad, 2006.

_____. **A presença indígena na formação do Brasil**. João Pacheco de Oliveira e Carlos Augusto da Rocha Freire (Org.). Brasília: MEC/Secad; Laced/Museu Nacional, 2006.

_____. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena**. 2. ed. Brasília: MEC, 1994. Cadernos Educação Básica, Série Institucional, v. 2.

BRUNO, Paulo Roberto de Abreu. Mobilização política e participação política entre os Ticuna. In: **Amazônia em Cadernos**, n° 5, jan./dez., 1999. Manaus: EDUA, 2000.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4.ed. São Paulo: Edusp, 2008. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão; Tradução da introdução Gênese Andrade.

_____. **Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2005. Tradução de Luiz Sérgio Henriques.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **Índios no Brasil: história, direitos e cidadania**. 1. ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

_____. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

_____. (Org.). **História dos índios no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras/SMC/FAPESP, 1998.

CARVALHO, Fábio Almeida de. **Makunaima/Macunaíma: contribuições para o estudo de um herói transcultural**. Rio de Janeiro: E-papers, 2015.

CARVALHO, Fábio Almeida de; JOBIM, José Luís. Makunaima/Macunaíma: caminhos de um personagem transnacional. In: **Literatura e cultura: do nacional ao transnacional**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

CARVAJAL, Gaspar de; ROJAS, Alonso de; ACUÑA, Cristóbal de. **Descobrimientos do rio das Amazonas**. São Paulo/Rio de Janeiro/Recife/Porto Alegre: Companhia Editora Nacional, 1941. Tradução de C. de M-Leitão. (BRASILIANA, vol. 203).

CAVALCANTE, Bruno Melo. Gestão participativa, escola e cidadania. In: **Educação, cidadania e interculturalidade no contexto da escola indígena de Roraima**. Lima, Perú: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú/Red Internacional de Estudios Interculturales - RIDEI, 2007.

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

CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. 4. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

CHAUÍ, Marilena de Souza. 500 anos: caminhos da memória, trilhas do futuro. In: **Índios no Brasil**. Luís Donisete Benzi Grupioni (Org.). Brasília, DF: MEC, 1994.

COELHO, Elizabeth Maria Beserra (Org.). **Estado multicultural e políticas indigenistas**. São Luís: EDUFMA/CNPq, 2008.

COLLET, Célia Letícia Gouvêa. Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico. In: **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Luís Donisete Benzi Grupioni (Org.). Brasília: MEC/Secad, 2006.

CONSELHO INDÍGENA DE RORAIMA (CIR). Projeto de Atenção Básica à Saúde Indígena. Convênio CIR-FUNASA. Boa Vista – Roraima, 2007.

_____. Documento Final da 41ª Assembleia Estadual dos Povos Indígenas de Roraima, 2012.

_____. Notícias do CIR. Informativo da 41ª Assembleia Geral dos Povos Indígenas de Roraima, 2012.

COORDENAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES INDÍGENAS DA AMAZÔNIA BRASILEIRA (COIAB). Informativo Institucional, Manaus, Amazonas, s/d.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. **O que é cidadania**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.

DALLARI, Dalmo de Abreu. A Raposa Serra do Sol e os direitos constitucionais no Brasil. In: **Makunaima grita: Terra Indígenas Raposa Serra do Sol e os direitos constitucionais no Brasil**. Julia Trujillo Miras *et alli* (Orgs.). Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2009.

DALMOLIN, Gilberto Francisco. **O papel da escola entre os povos indígenas**. Rio Branco: EDUFAC, 2004.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Etnomatemática. Um enfoque antropológico da matemática e do ensino. In: **Ideias matemáticas de povos culturalmente distintos**. Maria Kawall Leal Ferreira (Org.). São Paulo: Global, 2002.

DE PAULA, Luís Roberto; VIANNA, Fernando de Luiz Brito. **Mapeando políticas públicas para povos indígenas**. Guia de pesquisa de ações federais. Rio de Janeiro: Contra Capa/LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2011.

DUPRAT, Deborah. O direito sob o marco da pluriethnicidade/multiculturalidade. In: **Constituições nacionais e povos indígenas**. Alcida Rita Ramos (Org.). Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2012.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Formação do Estado e Civilização. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993. Vol. 2. Tradução de Ruy Jungmann. Revisão, apresentação e notas de Renato Janine Ribeiro.

EVANS-PRITCHARD, E. E. **Os Nuer**. São Paulo: Perspectiva, 2008. Tradução de Ana M. Goldberger Coelho.

FAJARDO, Raquel Z. Yrigoyen. Aos 20 anos do Convênio 169/OIT: balanço e desafios da implementação dos direitos dos povos indígenas na América Latina. In: **Povos indígenas: constituição e reformas políticas na América Latina**. Ricardo Verdum (Org.). Brasília: INESC, 2009.

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

FARIA, Ivani Ferreira de. **Território e territorialidades indígenas do Alto Rio Negro**. Manaus: EDUA, 2003.

FERES JR, João; ZONINSEIN, Jonas (Orgs.). **Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas**. Brasília: Editora UnB, 2006.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. Aracy Lopes da Silva e Mariana Kawall Leal Ferreira (Orgs.). São Paulo: Global, 2001.

FORTES, Mírcia Ribeiro. A rede de fortificações na Amazônia brasileira: uma abordagem sobre a militarização (séculos XVII e XVIII). In: **Somanlu – Revista de Estudos Amazônicos**, v. 1, nº 1, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 10 ed. Organização, Introdução e Revisão Técnica de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

FRANCHETTO, Bruna. Notas em torno de discursos e práticas na educação escolar indígena. In: **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Luís Donisete Benzi Grupioni (Org.). Brasília: MEC/Secad, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 50. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2015.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 40 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Marcos Antonio B. de. Educação Escolar Indígena: realidade e perspectiva em Roraima. In: Textos e Debates. **Revista de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Roraima**. Nº. 9, agosto a dezembro de 2005. pp. 85-112.

_____. **O Instituto Insikiran da Universidade Federal de Roraima: trajetória das políticas para a educação superior indígena**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, DF, v. 92, n. 232, set/dez de 2011, pp. 599-615.

FREITAS, Marilene Corrêa da Silva. A Amazônia e o pensamento social contemporâneo. In: **Vozes da Amazônia: investigação sobre o pensamento social brasileiro**. Elide Rugai Bastos e Renan Freitas Pinto (Orgs.). Manaus: EDUA, 2007.

FRY, Peter. Diferenças, desigualdades e discriminação. In: Antonio Carlos de Souza Lima (Coord.). **Antropologia e direito: temas antropológicos para estudos jurídicos**. Rio de Janeiro: Contra Capa/LACED/ABA, 2012.

GALVÃO, Eduardo. **Encontro de sociedades: índios e brancos no Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GEERTZ, Clifford. **O saber local**. Novos ensaios em antropologia interpretativa. Petrópolis: Vozes, 1998. Tradução de Vera Mello Joscelyne.

- _____. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.
- GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991. Tradução de Raul Fiker.
- GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1985. Tradução de Maria Célia Santos Raposo.
- GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010.
- _____. **Novas teorias dos movimentos sociais**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.
- GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha B. Gonçalves e. O desafio da diversidade. In: **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 2. ed. Nilma Lino Gomes e Petronilha B. Gonçalves e Silva (Orgs.). Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- GONDIM, Neide. **A invenção da Amazônia**. São Paulo: Marco Zero, 1994.
- GOODY, Jack. **Domesticação do pensamento selvagem**. Lisboa: Editorial Presença, 1988.
- GRAMSCI, Antonio. **Gramsci: poder, política e partido**. 1. ed. (Org.). Emir Sader. Soa Paulo: Expressão Popular, 2005.
- _____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982. Tradução de Carlos Nelson Coutinho.
- GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.) **Índios no Brasil**. Brasília: MEC, 1994.
- GUIMARÃES, Susana Grillo. A diversidade sociocultural nas políticas públicas educacionais. In: **Povos indígenas e universidade no Brasil: contextos e perspectivas, 2004-2008**. Antonio Carlos de Souza Lima e Maria Macedo Barroso (Orgs.). Rio de Janeiro: E-papers/LACED, 2013.
- GUTIERREZ, Inácio Pereira. A grande árvore. In: **História, ambiente e educação no Jatapuzinho**. Inácio Pereira Gutierrez e Eliane de Souza. Boa Vista: Editora da UFRR, 2015.
- HALL, Stuart. **Da diáspora: identidade e mediações culturais**. Liv Sovik (Org.). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006. Tradução de Adelaine La Guardia Resende *et alli*.
- IANNI, Octavio. **A era do globalismo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.
- INSIKIRAN. Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena. **Boletim Insikiran**, O Informativo da Licenciatura Intercultural, Ano 4, n° 05, Jan-Jun. De 2008.
- _____. **Boletim Insikiran**, Ano 3, n° 04, março de 2007.
- _____. **Boletim Insikiran**, Ano 1, n° 02, Jan-Fev. de 2006.
- JULIÃO, Geisel Bento. A construção social do currículo escolar: um exemplo de cidadania intercultural indígena. In: **Educação e interdisciplinaridade**. Pedro Augusto Hercks Menin *et alli* (Orgs.). Boa Vista: Editora da UFRR, 2015.

_____. Educação cidadã intercultural. In: **Educação, cidadania e interculturalidade no contexto da escola indígena de Roraima**. Lima, Perú: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú/Red Internacional de Estudios Interculturales - RIDEI, 2007.

KOCH-GRÜNBERG, Theodor. **A distribuição dos povos entre rio Branco, Orinoco, rio Negro e Yapurá**. Manaus: INPA/EDUA, 2006. Tradutor Erwin Frank.

_____. **Do Roraima ao Orinoco**. São Paulo: UNESP, 2006. Vol. 1. Tradução de Cristina Alberts-Franco.

_____. **Dois anos entre os indígenas: viagens no noroeste do Brasil (1903/1905)**. Manaus: EDUA/FSDB, 2005.

KROHLING, Aloísio. **Direitos humanos fundamentais: diálogo intercultural e democracia**. São Paulo: Paulus, 2009.

LADEIRA, Maria Elisa. Desafios de uma política para a educação escolar indígena. In: **Revista e Estudos e Pesquisa**. Brasília: FUNAI/CGEP/CGDOC, v. 1. n. 2, dezembro de 2004.

LÉVI-STRAUS, Claude. **O pensamento selvagem**. 11 ed. Campinas, SP: Papirus, 2010. Tradução de Tânia Pellegrini.

_____. **Raça e história**. 5. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1996. Tradução de Inácio Canelas.

LIMA, Carmen Lúcia Silva; CIRINO, Carlos Alberto Matinho (Orgs.). **Moradores da Maloca Grande: reflexões sobre os indígenas no contexto urbano**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2016.

LOPES DA SILVA, Aracy. A educação indígena entre diálogos interculturais e multidisciplinares: introdução. In: **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. Aracy Lopes da Silva e Mariana Kawall Leal Ferreira (Orgs.). São Paulo: Global, 2001.

_____. Uma “Antropologia da Educação” no Brasil? Reflexões a partir da escolarização indígena. In: **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. Aracy Lopes da Silva e Mariana Kawall Leal Ferreira (Orgs.). São Paulo: Global, 2001.

LOUREIRO, Violeta R. **A Amazônia no século XXI: novas formas de desenvolvimento**. São Paulo: Editora do Empório do Livro, 2009.

LÖWY, Michel. **Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCIANO, Gersém José dos Santos. **Educação para manejo do mundo: entre a escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro**. Rio de Janeiro: Contra Capa/Laced, 2013.

_____. A conquista da cidadania indígena e o fantasma da tutela no Brasil contemporâneo. In: **Constituições nacionais e povos indígenas**. Alcida Rita Ramos (Org.). Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2012.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas Básicos de Educação e Ensino).

MALINOWSKI, Bronislaw. **Uma teoria científica e cultura e outros ensaios**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1997.

MANDULÃO, Fausto da Silva. Memórias de professor macuxi: do movimento social à política de educação escolar indígena. Curso de Licenciatura Intercultural do Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena da Universidade Federal de Roraima. Boa Vista, Roraima, 2010. (Trabalho de Conclusão de Curso).

_____. A educação na visão do professor indígena. In: **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Luís Donisete Benzi Grupioni (Org.). Brasília: MEC, 2006.

MARIN, Rosa E. Acevedo; ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de (Orgs.). **Populações tradicionais questões da terra na Pan-Amazônia**. Belém: Associação de Universidades Amazônicas, 2006.

MARTINS, Elisângela; FERNANDES, Maria Luiza. O acesso de indígenas no ensino superior. In: **Acesso e permanência de indígenas ao ensino superior: o Programa E'ma Pia**. Maria Luiza Fernandes; Fábio Almeida de Carvalho; Maxim Repetto (Orgs.). Boa Vista: Editora da UFRR, 2009.

MATOS, Kleber Gesteira. Ensino superior e povos indígenas. In: **Povos indígenas e universidade no Brasil: contextos e perspectivas, 2004-2008**. Antonio Carlos de Souza Lima e Maria Macedo Barroso (Orgs.). Rio de Janeiro: E-papers/LACED, 2013.

MATOS, Maria Helena Ortolan. Projetos indígenas e diálogos tripartites na IX ABANNE; experimentando a interculturalidade na produção de conhecimentos antropológicos. In: **Povos indígenas: projetos e desenvolvimento**. Cássio Noronha Inglez de Sousa *et alli* (Org.). Rio de Janeiro: Contra Capa, 2007.

MEGGERS, Betty J. **Amazônia: a ilusão de um paraíso**. Belo Horizonte: Itatiaia; São: Editora da Universidade de São Paulo, 1987. Tradução de Maria Yedda Linhares.

MELATTI, Júlio Cezar. **Índios do Brasil**. São Paulo: EDUSP, 2007.

MENEZES, Gustavo Hamilton. Conhecimento e poder: dilemas e contradições na educação escolar indígena. In: **Revista e Estudos e Pesquisa**. Brasília: FUNAI/CGEP/CGDTI, v. 2. n. 2, dezembro de 2005.

MINDLIN, Betty. A política educacional indígena no período 1995-2002: algumas reflexões. In: **Revista e Estudos e Pesquisa**. Brasília: FUNAI/CGEP/CGDOC, v. 1. n. 2, dezembro de 2004.

MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MOREIRA, Elaine. Redes sociais e mobilidade espacial entre os Ye'kuana no Brasil. In: **Povos indígenas: projetos e desenvolvimento II**. Cássio Noronha Inglez de Sousa *et alli* (Orgs.). Brasília, DF: Paralelo 15; Rio de Janeiro: Laced, 2006.

MORIN, Edgar. Por uma reforma do pensamento. In: **O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade**. Alfredo Pena-Veja e Elimar Pinheiro do Nascimento (Orgs.). Rio de Janeiro: Garamond, 2010. pp. 21-34. Tradução de Márcia Cavalcanti Ribas.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 16 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Araripe de Sampaio Doria.

_____. **O método 5: a humanidade da humanidade. A identidade humana**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012. Tradução de Juremir Machado da Silva.

_____. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. Maria da Conceição de Almeida e Edgard de Assis Carvalho (Orgs.). 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. Tradução de Edgard de Assis Carvalho.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya.

_____. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. Tradução de Eloá Jacobina.

NICOLESCU, Basarab. Fundamentos metodológicos para o estudo transcultural e transreligioso. In: **Educação e transdisciplinaridade II**. Américo Sommerman; Maria F. de Mello; Vitória M. de Barros (Orgs.). São Paulo: TRIOM, 2002.

_____. Um novo tipo de conhecimento - transdisciplinaridade. In: **Educação e transdisciplinaridade**. Basarab Nicolescu *et alli* (Orgs.). Brasília: UNESCO, 2000. Tradução Judite Vero, Maria F. de Mello, Américo Sommerman.

OLIVEIRA, Gilvan Muller de. O que quer a linguística e o que se quer da linguística, a delicada questão da assessoria linguística no movimento indígena. In: **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Luís Donisete Benzi Grupioni (Org.). Brasília: MEC, 2006.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Projeto de Formação Superior Indígena, Insikiran, Universidade Federal de Roraima, Out./2002. (Parecer do Conselheiro do Conselho Indigenista da Funai).

_____. **Indigenismo e territorialização. Poderes, rotinas e saberes coloniais no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1998.

_____. **Sociedades indígenas e indigenismo no Brasil**. Rio de Janeiro: UFRJ/Marco Zero, 1987.

OLIVEIRA, Reginaldo Gomes de. Amazônia caribenha: a regionalização, os caminhos históricos e culturais. In: **Dos caminhos históricos aos processos culturais entre Brasil e Suriname**. Reginaldo Gomes de Oliveira; Andrea Idelga Jubithana-Fernand (Orgs.). Boa Vista: Editora da UFRR, 2014.

OLIVEIRA, Reginaldo Gomes de; IFILL, Melissa (Orgs.). **Dos caminhos históricos aos processos culturais entre Brasil e Guyana**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2012.

ORGANIZAÇÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS DE RORAIMA (OPIRR). Carta de Canauanim, Cantá, Roraima, maio de 2001.

PADILHA, Paulo Roberto. **Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2004.

PALADINO, Mariana; ALMEIDA, Nina Paiva (Orgs.). **Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula**. Rio de Janeiro: Contra Capa/Laced, 2012.

PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela (Orgs.). **Povos indígenas e escolarização**. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

PEIRANO, Mariza. Etnografia não é método. **Horizontes antropológicos**, Porto Alegre, Ano 20, n°. 42, pp. 377-391, jul./dez. 2014.

PEREIRA, Euclides. Memórias: experiências como docente, coordenador de organizações indígenas e gerente técnico do projetos demonstrativos dos povos indígenas. Curso de Licenciatura Intercultural do Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena da Universidade Federal de Roraima. Boa Vista, Roraima, 2016. (Trabalho de Conclusão de Curso).

_____. Estou cansado de ser índio. In: **Boletim Insikiran**, Ano 1, n° 02, Jan-Fev. de 2006.

PEREIRA, Nunes. **Moronguêta: um decameron indígena**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira/INL, 1980. Vol. 1.

PINTO, Renan Freitas. **Viagem das ideias**. 2. ed. Manaus: Valer Editora, 2008.

_____. (Org.). **O diário do padre Samuel Fritz**. Manaus: EDUA/Faculdade Salesiana Dom Bosco, 2006.

PORRO, Antônio. História indígena do alto e médio Amazonas: séculos XVI a XVIII. In: **História dos índios no Brasil**. 2. ed. Manuela Carneio da Cunha (Org.). São Paulo: Companhia das Letras/SMC/FAPESP, 1998.

_____. **O povo das águas: ensaios de etno-história amazônica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. **As crônicas do rio Amazonas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

REGIS, Alex Sader Pereira; FREITAS, Marilene Corrêa da Silva. Sociologia, *crisis* e interdisciplinaridade: requalificação de uma narrativa crítica sobre o mundo social. In: **Interdisciplinaridade, complexidade e produção do conhecimento**. Waldir de Albuquerque Barbosa *et alli* (Orgs). Curitiba: CRV, 2016.

RICE, Hamilton. **Exploração da Guiana Brasileira**. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; São Paulo: Ed. USP, 1987.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993. Tradução de Maria Cecília França.

RAMOS, Alcida Rita. **Sociedades indígenas**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1988.

REPETTO, Maxim. **Movimentos indígenas e conflitos territoriais no Estado de Roraima**. Boa Vista, RR: Editora da UFRR, 2008.

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

RICARDO, Beto e SANTILLI, Márcio. Povos indígenas, fronteiras e militares no estado democrático de direito. In: **Makunaima grita: Terra Indígenas Raposa Serra do Sol e os direitos constitucionais no Brasil**. Julia Trujillo Miras *et alli* (Orgs.). Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2009.

ROCHA, Everardo P. Guimarães. **O que é etnocentrismo**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

ROCHA, Leandro Mendes. **A política indigenista brasileira no Brasil: 1930-1967**. Goiânia: Editora UFG, 2003.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas**. São Paulo: Loyola, 2002.

RORAIMA. Secretaria de Educação, Cultura e Desportos. Magistério Indígena. Boa Vista (RR), outubro de 1993. Loretta Emiri (Org.).

ROUSSEAU, Jean-Jacques (1755). **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Porto Alegre, RS: L&PM POCKET, 2016.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. 5. ed. Tomaz Tadeu da Silva; Antonio Flávio Moreira (Orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SADER, Emir (Org.). **Gramsci: poder, política e partido**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

SAMPAIO, Francisco Xavier Ribeiro de. **As viagens do Ouvidor Sampaio (1774-1775)**. Manaus: ACA/Fundo Editorial, 1985.

SAMPAIO, Patrícia Melo. **Espelhos partidos: etnia, legislação e desigualdades na Colônia**. Manaus: EDUA, 2012.

SÁNCHEZ, Consuelo. Autonomia, Estados pluriétnicos e plurinacionais. In: **Povos indígenas: constituição e reformas políticas na América Latina**. Ricardo Verdum (Org.). Brasília: INESC, 2009.

SANTIAGO, Mylene Cristina; AKKARI, Abdeljalil; MARQUES, Luciana Pacheco (Orgs.). **Educação intercultural: desafios e possibilidades**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SANTILLI, Paulo. **Pemongon Patá: território Macuxi, rotas de conflito**. São Paulo: Unesp, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. 8. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011. Vol. 1.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

_____. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010. Vol. 4.

_____. Entrevista – Boaventura de Sousa Santos. In: **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Nilma Lino Gomes (Org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTOS, Jocélio Teles dos. Ação afirmativa. In: Antonio Carlos de Souza Lima (Coord.). **Antropologia e direito: temas antropológicos para estudos jurídicos**. Rio de Janeiro: Contra Capa/LACED/ABA, 2012.

SANTOS, Luiz Fernando de Souza. **O panóptico verde: a invenção ambiental da Amazônia**. Manaus: Valer Editora, 2014.

SANTOS, Nelvio Paulo Dutra. **Política e poder na Amazônia: o caso de Roraima (1970-2000)**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2013.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SEYFERTH, Giralda. Minoria. In: Antonio Carlos de Souza Lima (Coord.). **Antropologia e direito: temas antropológicos para estudos jurídicos**. Rio de Janeiro: Contra Capa/LACED/ABA, 2012.

SILVA, Alvino Andrade da. O Programa E'ma Pia por uma ótica indígena. In: **Acesso e permanência de indígenas ao ensino superior: o Programa E'ma Pia**. Maria Luiza Fernandes; Fábio Almeida de Carvalho; Maxim Repetto (Orgs.). Boa Vista: Editora da UFRR, 2009.

SILVA, Enilton André da. História da educação escolar indígena em Roraima. Curso de Licenciatura Intercultural do Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena da Universidade Federal de Roraima. Boa Vista, Roraima, 2012. (Trabalho de Conclusão de Curso).

SILVA, Fidelis Raposo da. A organização social e cultural da comunidade Camará. Curso de Licenciatura Intercultural do Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena da Universidade Federal de Roraima. Boa Vista, Roraima, 2012. (Trabalho de Conclusão de Curso).

SILVA, Marcio Ferreira da; AZEVEDO, Marta Maria. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o Movimento dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In: **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Aracy Lopes da Silva e Luís Donisete Benzi Grupioni (Orgs.). Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

SILVA, Marilene Corrêa da. **Metamorfoses da Amazônia**. 2. ed. Manaus: Valer Editora, 2013.

SILVA, Paulo Rogério de Freitas. Dinâmica territorial urbana em Roraima – Brasil. (USP, Tese de Doutorado), 2007.

SILVA, Rosa Helena Dias da. Movimentos indígenas no Brasil e a questão educativa. Relações de autonomia, escola e construção de cidadanias. In: **Educação como exercício da diversidade**. Brasília: UNESCO/MEC/ANPEd, 2007.

SILVA, Rosa Helena Dias da; CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa. Um curso de licenciatura específico: desafios do diálogo intercultural. In: **Saberes indígenas: ensino superior, autonomia e território**. Ivani Ferreira de Faria e Raimundo Nonato Pereira da Silva (Orgs.). Manaus, AM: UFAM/Piatam, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUSA, Márcia Soares; LYRA JÚNIOR, Américo Alves de. Exploração ilegal de recursos minerais na Amazônia legal: garimpagem de ouro e diamante em Roraima. In: **Desenvolvimento regional da Amazônia: limites e possibilidades**. Maria das Graças Santos Dias Magalhães e Américo Alves de Lyra Júnior (Orgs.). Boa Vista: Editora da UFRR, 2015.

SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés de. **O renascer dos povos indígenas para o Direito**. Curitiba: Juruá, 1999.

SOUZA, Dionito José de. Dionito Macuxi. In: **Vozes da floresta**. Zezé Weiss (org.). Formosa, GO: Xapuri, 2008.

SOUZA, Maria Izabel Porto de; FLEURI, Reinaldo Matias. Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. In: **Educação intercultural: mediações necessárias**. Reinaldo Matias Fleuri (Org.). Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos de. Povos indígenas no Brasil contemporâneo: de tutelados a “organizados”? In: **Povos indígenas: projetos e desenvolvimento II**. Cássio Noronha Inglez de Sousa *et alli* (Orgs.). Brasília, DF: Paralelo 15; Rio de Janeiro: Laced, 2006.

_____. **Um grande cerco de paz. Poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos de; BARROSO, Maria Macedo (Orgs.). **Povos indígenas e universidade no Brasil: contextos e perspectivas, 2004-2008**. Rio de Janeiro: E-papers/LACED, 2013.

_____. (Orgs.). **Estado e povos indígenas: bases para uma nova política indigenista II**. Rio de Janeiro: Contra Capa/LACED, 2002.

_____. (Orgs.). **Etnodesenvolvimento e políticas públicas: bases para uma nova política indigenista**. Rio de Janeiro: Contra Capa/LACED, 2002.

SPIX; MARTIUS. **Viagem pelo Brasil (1817-1820)**. Belo Horizonte: Editora Itatiaia; São Paulo: Editora USP, 1981. Vol. 3. Tradução de Lúcia Furquim Lahmeyer.

TARROW, Sidney. **O poder em movimento: movimentos sociais e confronto político**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009. Tradução de Ana Maria Sallum.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. Aracy Lopes da Silva; Mariana Kawall Leal Ferreira. São Paulo: Global, 2001.

TENENTE, Elton Barroso. Aspectos arqueológicos na comunidade indígena Araçá, Amajari, Roraima. Curso de Licenciatura Intercultural do Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena da Universidade Federal de Roraima. Boa Vista, Roraima, 2016. (Trabalho de Conclusão de Curso).

TORRES, Iraíldes Caldas. **Arquitetura do poder: memória de Gilberto Mestrinho**. Manaus: EDUA, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena. Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural. Boa Vista, Roraima, 2008.

_____. Projeto Político-Pedagógico do Curso de Bacharelado Gestão Territorial Indígena. Boa Vista, Roraima, 2009.

_____. Projeto Político-Pedagógico do Curso de Bacharelado Gestão em Saúde Coletiva Indígena. Boa Vista, Roraima, 2012.

VERDUM, Ricardo. Povos indígenas no Brasil: o desafio da autonomia. In: **Povos indígenas: constituição e reformas políticas na América Latina**. Ricardo Verdum (Org.). Brasília: INESC, 2009.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Perspectivismo e multinaturalismo na América indígena**. O que nos faz pensar, n° 18, setembro de 2004.

_____. **Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio**. Mana 2(2): 115-144, 1996.

WAGNER, Roy. **A invenção da cultura**. São Paulo: Cosac Naify, 2010. Tradução Marcela Coelho de Souza e Alexandre Morales.

WAIWAI, Reginaldo Oliveira de Souza. A educação escolar na visão do povo WaiWai. In: **Boletim Insikiran: o informativo da Licenciatura Intercultural**, Ano 2, n° 03, agosto de 2006.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. pp. 12-43. In: **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Vera Maria F. Candau (Org.). Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e sociedade de Coleridge a Orwell**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. Tradução de Vera Joscelyne.

ANEXO 1: Registro do Projeto de Tese na Plataforma Brasil – Processo Aprovado

- 1.1 Carta de Anuência do Tuxaua César da Silva, Comunidade Indígena Tabalascada, de 04/05/2014
- 1.2 Carta de Apresentação da Orientadora Professora Doutora Iraildes Caldas Torres/UFAM-PPGSCA, de 10/06/2014
- 1.3 Documentação encaminhada à Funai/Boa Vista, em 18/08/2014
- 1.4 Documentação encaminhada à Funai/Brasília, em 08/12/2014.
 - 1.4.1 Processo nº 08620.091841/2014-36 – Ingresso em Terra Indígena.
- 1.5 Projeto registrado na Plataforma Brasil em fevereiro de 2015 para análise CEP/UFAM.
 - 1.5.1 Retorno no dia 09/04/2015
 - 1.5.2 Parecer 1.025.977, de 15/04/2015
 - 1.5.3 Retorno no dia 07/05/2015
 - 1.5.4 Parecer 1.062.832, de 13/05/2015
 - 1.5.5 Recurso de Marcos Antonio Braga de Freitas
 - 1.5.6 Retorno no dia 24/06/2015
 - 1.5.7 Parecer 1.134.346 de 01/07/2015
 - 1.5.8 Recurso de Marcos Antonio Braga de Freitas em 02/07/2015
 - 1.5.9 Retorno no dia 03/09/2015
 - 1.5.10 Recurso de Marcos Antonio Braga de Freitas em 14/09/2015
 - 1.5.11 Parecer Consubstanciado da CONEP, aprovado no dia 15/10/2015
- 1.6 Carta de Anuência da Universidade Federal de Roraima - UFRR, de 27/04/2015
- 1.7 Declaração da FUNAI, Coordenação Regional de Roraima, de 28/04/2015
- 1.8 Carta de Anuência da Secretaria de Estado de Educação e Desportos – SEED/RR, de 26/05/2015
- 1.9 Termo de Compromisso de Marcos Antonio Braga de Freitas, de 29/05/2015, encaminhado à Funai Brasília.
- 1.10 Carta de Anuência da Organização dos Professores Indígenas de Roraima - OPIRR, de 08/06/2015
- 1.2 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)
 - 1.2.1 TCLE/Indígena
 - 1.2.2 TCLE/Gestor Público

ANEXO 2: Licenciaturas Interculturais Indígenas nas Instituições de Ensino Superior da Amazônia Brasileira

Estado	Instituição de Ensino Superior	Campus/Unidade Acadêmica	Curso/Habilitações	Ano	Vagas
AC	Universidade Federal do Acre (UFAC)	Campus da Floresta -Cruzeiro do Sul	Licenciatura - Formação Docente para Indígenas: - Linguagem e Artes - Ciências da Natureza - Ciências Sociais e Humanidades	2007	63 50
AM	Universidade do Estado do Amazonas (UEA)	Manaus/Escola Normal Superior	Licenciatura Plena Professores Indígenas do Alto Solimões - OGPTB	2006	250
		52 municípios, presencial mediado - EaD	Pedagogia – Licenciatura Intercultural Indígena	2009	632
	Universidade Federal do Amazonas (UFAM)	Manaus/Faced	Licenciatura - Formação de Professores Indígenas: Humanas e Sociais; Letras e Artes; Exatas e Biológicas	2009	438*
		São Gabriel da Cachoeira	Licenciatura – Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável: Baniwa, Tukano e Nheengatu	2009	240**
	Santa Izabel do Rio Negro Yanomami Sateré-Mawé		2014	40	
			2014	50	
			2014	50	
AP	Universidade Federal do Amapá (Unifap)	Campus Binacional/Oiapoque	Licenciatura Intercultural Indígena: Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Humanas	2007	30
MT	Universidade do Estado do Mato Grosso (Unemat)	Projeto de Formação de Professores Indígenas – 3.º grau Indígena	Línguas, Artes e Literaturas Ciências Matemáticas e da Natureza	2001	186 90
		Programa de Educação Superior Indígena Intercultural (Proesi)	Ciências Sociais Pedagogia Intercultural	2007	-
		Faculdade Indígena Intercultural		2008	-
PA	Universidade do Estado do Pará - UEPA	Núcleo de Educação Indígena	Licenciatura Intercultural Indígena	2012	72
RO	Universidade Federal de Rondônia (UNIR)	Campus Ji-Paraná/Departamento de Educação Intercultural	Licenciatura Educação Básica Intercultural	2009	193
RR	Universidade Federal de Roraima (UFRR)	Campus do Paricarana-Boa Vista/Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena****	Licenciatura Intercultural Áreas de habilitação: Comunicação e Artes; Ciências da Natureza e Ciências Sociais.	2001	660** *

Fonte: Sites institucionais das universidades federais do Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia e Roraima; estaduais (Amazonas e Mato Grosso), 2015; Insikiran/UFRR, 2016.

UFAM – Jonise Nunes, em 17/08/2015; UNIR – Edineia Isidoro, em 13/08/2015 e Cristóvão Abrantes, 2015.

*Desse total, a primeira turma de 55 professores indígenas Mura são graduados. **Em São Gabriel da Cachoeira, são 120 indígenas graduados. *** Na UFRR são 235 professores indígenas graduados nas três áreas de habilitação do Curso de Licenciatura Intercultural. **** Além do Curso de Licenciatura Intercultural, o Insikiran oferece os bacharelados Gestão Territorial Indígena (2009) e Gestão em Saúde Coletiva Indígena (2012).

ANEXO 3: Organizações Indígenas de Roraima

Nome	Histórico	Ano de Criação
Aliança para Integração e Desenvolvimento das Comunidades Indígenas de Roraima - ALIDCIRR	Abrange poucas comunidades das TIs São Marcos e RSS. Contrapondo-se com certas políticas indígenas do movimento.	1999
Associação do Povo Ye'kuana do Brasil - APYB	Trabalho específico com os Ye'kuana que moram na TI Yanomami das regiões Awaris e Waikás em parceria com a HAY	2006
Associação dos Povos Indígenas de Roraima - APIRR	A atuação está mais voltada às comunidades da TI São Marcos. Hoje está em processo de reformulação seu estatuto para redimensionar a atuação	1988
Associação dos Povos Indígenas da Terra São Marcos - APITSM	Surge a partir do Programa São Marcos, convênio Funai e Eletronorte em 1988. Gerenciar os recursos desse convênio.	2006
Associação Regional Indígena dos Rios Kinô, Cotíngo e Monte Roraima - ARIKOM	Combater o garimpo ilegal no rio Kinô. Desvinculou-se da APIRR.	1991
Conselho do Povo Indígena Ingarikó - COPING	Atua em nove comunidades do povo Ingaricó, TIRSS, Uiramutã.	2003
Conselho Indígena do Território de Roraima Conselho Indígena de Roraima - CIR	Abrange 11 etnorregiões políticas e culturais. Surge para lutar pela demarcação das terras; além da produção, saúde, educação e questão ambiental.	1987 1990
Hutukara Associação Yanomami - HAY	Povo Yanomami. Defesa do território e combate ao garimpo ilegal na área. É uma associação sem fins lucrativos que congrega todos os povos indígenas da Terra Indígena Yanomami (TIY) sendo: Yanomami (subgrupos: Yanomama, Ninan, Sanuma, Xiriana, Xirixana, Xamathari e Yawaripe) e Ye'kuana	
Organização das Mulheres Indígenas de	Defender os direitos das	1999

Roraima - OMIRR	mulheres. Combate ao alcoolismo. Articulação com o Departamento de Mulheres do CIR. Tem as coordenações regionais.	
Organização dos Professores Indígenas de Roraima - OPIRR	Educação indígena. Envolve todo o estado. Tem as coordenações regionais em 11 regiões.	1990
Organização dos Indígenas da Cidade - ODIC	Se organizam por pólo na cidade. Começou com um movimento de jovens indígenas Macuxi, Wapichana e WaiWai. Ampliou-se aos índios urbanos como um todo, reivindicando melhorias na saúde, educação, produção de artesanatos e cursos de línguas indígenas.	2004/2005
Programa de Desenvolvimento Sustentável da Nova Esperança - PRONESP	Comunidade Nova Esperança que atua na perspectiva do turismo sustentável. Política indígena “independente/alternativa”	2004
Sociedade de Defesa dos Índios Unidos do Norte de Roraima - SODIURR	Defende outras políticas indígenas diferente do CIR. Conflitos internos na TIRSS.	1993
Sociedade para o Desenvolvimento Comunitário e Qualidade Ambiental dos Povos Indígenas Taurepang, Wapichana e Macuxi - TWM	Questão ambiental. Ruptura com a APIRR	1996
Associação dos Povos Indígenas WaiWai - APIW	Atua no sul do estado de Roraima, especificamente nas TIs Trombetas/Mapuera e WaiWai.	

Fonte: Sites instituições das organizações indígenas; Nova Cartografia Social da Amazônia: indígenas da cidade de Boa Vista, Roraima (2012); Repetto (2008); Ricardo (1995).

ANEXO 4: Histórico dos Processos Eleitorais do Insikiran/UFRR, 2005-2016

Eleição	Votantes	Percentual %	Presidente da Comissão Eleitoral	Observações
2005	Professores vinculados* ao Núcleo Insikiran e discentes regularmente matriculados no Curso de Licenciatura Intercultural (LI)	50%	Prof ^{ta} Ana Lúcia de Sousa (CCH)	Candidato: Professor Fábio Almeida de Carvalho
2007	<p>Primeiro Edital:</p> <p>Professores efetivos e substitutos lotados no Núcleo Insikiran e discentes regularmente matriculados no Curso de Licenciatura Intercultural (LI) e organizações indígenas que compõem o Conselho do Núcleo Insikiran.</p> <p>Esse Edital foi questionado pela Funai na pessoa do senhor Gonçalo, Administrado Regional de Boa Vista. O Edital é encaminhado ao Conselho Universitário da UFRR para deliberação porque excluía as organizações governamentais (Funai e DIEI-SEED/RR) que compõem o referido Conselho; além de colocar os professores substitutos no bloco dos discentes.</p> <p>Segundo Edital</p> <p>Professores efetivos e substitutos lotados no Núcleo Insikiran; representantes das organizações indígenas e governamentais, com representação no Conselho do Núcleo Insikiran; discentes regularmente matriculados no Curso de LI e professores coordenadores de projetos vinculados ao Núcleo Insikiran (Programa E'ma Pia).</p>	50%	<p>1º Edital: Prof^{ta} Ana Lúcia de Sousa (Presidente da Sesduf-RR e professora do CCH)</p> <p>2º Edital: Estudante Bruno de Melo Cavalcante (Presidente do CALI)</p>	<p>Primeiro momento</p> <p>Candidatos: Professores Marcos Braga e Maxim Repetto</p> <p>Segundo momento:</p> <p>Candidatos: Prof. Marcos Braga e Prof^{ta} Jovina Mafra.</p>

2010	Professores efetivos e substitutos e técnicos administrativos da UFRR, em efetivo exercício no Instituto Insikiran; representantes das organizações indígenas e governamentais, membros do Conselho do Instituto Insikiran; discentes regularmente matriculados no Curso de LI. - a eleição foi no dia 01/03/2010. O Curso de GTI teve início no segundo semestre mesmo sendo criado em 2009.	50%	Profª Áurea Lúcia Melo Oliveira Corrêa	Em virtude da transformação do Núcleo em Instituto em 2009 não houve eleição; ficando um diretor oro-tempore de agosto/2009 a março/2010 Candidata: Profª Lucianne Braga Oliveira Vilarinho
2012	Professores efetivos e substitutos e técnicos administrativos da UFRR, em efetivo exercício no Instituto Insikiran; representantes das organizações indígenas e governamentais, membros do Conselho do Instituto Insikiran; discentes regularmente matriculados nos Cursos de LI e Gestão Territorial Indígena (GTI)	50%	Profª Áurea Lúcia Melo Oliveira Corrêa	Candidatos: Profª Ise de Goreth Silva e Prof. Maxim Repetto
2014	Professores efetivos, substitutos e técnicos administrativos da UFRR, em efetivo exercício no Instituto Insikiran; representantes das organizações indígenas e governamentais, membros do Conselho do Instituto Insikiran; discentes regularmente matriculados nos Cursos de LI, Gestão Territorial Indígena (GTI) e Gestão em Saúde Coletiva Indígena (GSCI)	50%	Profª Mariana Souza da Cunha	Candidata: Profª Ise de Goreth Silva
2016	Professores efetivos, substitutos, cedidos** e técnicos administrativos da UFRR, em efetivo exercício no Instituto Insikiran; representantes das	50%	Profª Danielle da Silva Trindade	Candidatos: Michael Rolim e Bárbara Bethônico

	organizações indígenas e governamentais, membros do Conselho do Instituto Insikiran; discentes regularmente matriculados nos Cursos de LI, Gestão Territorial Indígena (GTI) e Gestão em Saúde Coletiva Indígena (GSCI)			
--	---	--	--	--

*Professor vinculado: além daqueles lotados no Núcleo, aqueles que colaboram com o curso de Licenciatura Intercultural na condição de coordenador de tema contextual, tendo trabalhado pelo menos nas duas últimas etapas de estudos presenciais. Votaram nessa época os professores colaboradores (Ana Lúcia de Souza, Maria Luiza Fernandes, Socorro Pimentel/UFG e Luiz Otávio/Funai-Brasília), Jovina Mafra (cedida SEED-RR), Celino Alexandre Raposo (cedido CAP/UFRR) e professores efetivos (Fábio, Fabíola, Maxim, Isabel, Lucianne, Marcos).

** É incluído a categoria CEDIDO, mas em 2005 usou-se a categoria COLABORADOR que tenha coordenado Tema Contextual e, em 2007 que tenha coordenado o Programa/Projetos no Insikiran, por isso Maria Luiza Fernandes votou porque coordenava o Programa E'ma Pia.



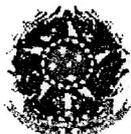
PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA
CASA CIVIL

Comitê Gestor instituído pelo Decreto de 15 de abril de 2005

**CARTA COMPROMISSO ENTRE ORGANIZAÇÕES INDÍGENAS DE
RORAIMA E O GOVERNO FEDERAL**

As Organizações Indígenas **ALIANÇA DE INTEGRAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DAS COMUNIDADES INDÍGENAS DE RORAIMA - ALIDCIR, ASSOCIAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DE RORAIMA - APIRR, CENTRO DE ETNO DESENVOLVIMENTO INDÍGENA KAIPÍTA/CONTÃO - CEIKAC, CONSELHO INDÍGENA DE RORAIMA - CIR, CONSELHO DO POVO INGARIKO - COPING, SOCIEDADE DE DEFESA ÍNDIOS UNIDOS DO NORTE DE RORAIMA - SODIUR, ORGANIZAÇÃO DAS MULHERES INDÍGENAS DE RORAIMA - OMIR, ORGANIZAÇÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS DE RORAIMA - OPIR** e o **Governo Federal**, considerando o processo de regularização fundiária da Terra Indígena Raposa Serra do Sol, em especial o procedimento de retirada dos ocupantes não-índios, após a sétima reunião realizada entre as Organizações e a Coordenação do Comitê Gestor da Casa Civil da Presidência da República, Administração Executiva Regional de Boa Vista da Fundação Nacional do Índio - Funai/RR, Superintendência da Polícia Federal de Roraima e o Ministério Público Federal/RR, na qual, verificada a divergência de enfoque das organizações indígenas envolvidas no referido processo, buscou-se acordo para que os Povos Indígenas busquem o respeito, a dignidade, cidadania, o desenvolvimento sustentável para suas comunidades indígenas, estabelecem o presente **COMPROMISSO**, construído e definido por princípios e valores em consenso, para promover a harmonia, a pacificação e a disposição para trabalhar e participar na construção de políticas, ações e programas públicos voltados para os povos indígenas, assim definido:

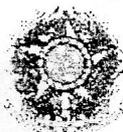
1. Respeitar os direitos e garantias fundamentais constitucional e internacionalmente reconhecidos, fazendo respeitar os povos indígenas, sua forma de organização social, sua terra, sua cultura e seus bens;
2. Manter um relacionamento interindígena de respeito mútuo, de forma a estimular suas comunidades associadas a manterem a paz e a tranquilidade, evitando quaisquer atos de violência, particularmente durante o período de retirada dos ocupantes não-índios, sob pena de responsabilização criminal;
3. Impedir confronto entre índios, adotando princípios e valores morais e éticos essenciais a uma convivência pacífica e harmoniosa, evitando-se, desse modo, quaisquer ações tipificadas como ilícito penal;



**PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA
CASA CIVIL**

Comitê Gestor instituído pelo Decreto de 15 de abril de 2005

4. Criar uma comissão composta por representantes de cada Organização Indígena de Roraima para a elaboração da agenda de reuniões a serem realizadas ordinariamente e o acompanhamento sistemático das mesmas;
5. Promover encontros periódicos, seguindo um cronograma a ser estabelecido, tendo em vista o alcance de um ponto de equilíbrio imprescindível à solução de problemas e à construção de políticas públicas, programas e projetos de desenvolvimento sustentável que serão submetidos ao Governo Federal, a fim de que este, por sua vez, atendendo às reivindicações dos povos indígenas, disponibilize recursos necessários para a implementação desses projetos;
6. O Governo Federal deve assumir a responsabilidade de desenvolver, com a participação dos povos indígenas e suas organizações, ação coordenada e sistemática com vistas a proteger os direitos dos povos indígenas e a garantir o respeito à sua integridade
7. Construir e manter parceria com órgãos e entidades governamentais com a finalidade de fomentar atividades econômicas sustentáveis nas comunidades indígenas, nos seus mais diversos aspectos, atendendo às peculiaridades de cada povo e respeitando seus direitos;
8. Quanto às fazendas ainda em processo de desocupação, sejam discutidas sua forma de reocupação e que passem para o controle e administração regional indígena, respeitando as decisões das comunidades indígenas, com acompanhamento pela comissão de repasse da Funai e da comissão das organizações indígenas estabelecidas nesta Carta;
9. Que os líderes das organizações divulguem o que está sendo acordado nas reuniões e orientem os coordenadores das bases a incentivarem a adoção desses procedimentos, para que haja paz e progresso entre os povos indígenas de Roraima;
10. Buscar a superação das divergências ideológicas entre as organizações, unindo esforços, idéias e recursos para trabalharem em conjunto, a fim de que possam apoiar as comunidades indígenas em seus projetos de desenvolvimento sustentável de acordo com suas organizações sociais, regionais, usos e costumes;
11. O Governo Federal se compromete a garantir a segurança, proteção e vigilância das terras indígenas;
12. A Fundação Nacional do Índio e o Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA se comprometem a apoiar projetos de iniciativas das comunidades



**PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA
CASA CIVIL**

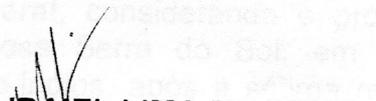
Comitê Gestor instituído pelo Decreto de 15 de abril de 2005

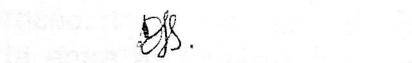
13. Pelo presente compromisso as organizações indígenas anteriormente citadas e seus Tuxauas serão responsáveis em atuar junto aos seus membros associados no sentido de orientá-los, para que seus membros permaneçam no limite da Terra Indígena Raposa Serra do Sol e para que, no período em que perdurar a desocupação, não avancem o perímetro de segurança estabelecido pela Polícia Federal e procedam à retirada daqueles indígenas que eventualmente se encontrarem em áreas internas das fazendas a serem desocupadas, nas quais os órgãos públicos Funai, Ibama e Polícia Federal estiverem realizando suas atividades institucionais, no estrito cumprimento legal, para proceder à regularização fundiária na Terra Indígena Raposa Serra do Sol.

Brasília, 12 de setembro de 2007.

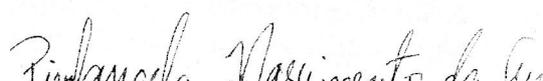

LAURO JOAQUIM BARBOSA
Presidente da SODIUR


ANÍSIO PEDROSA LIMA
Presidente da ALIDCIR


DANIEL LIMA DE SOUZA
Presidente do CEIKAC

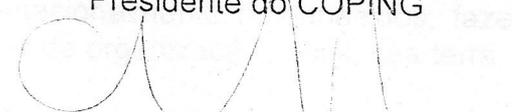

DIONITO JOSÉ DE SOUZA
Coordenador Geral do CIR

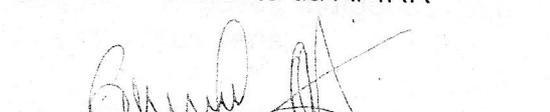

IRANILDE BARBOSA DOS SANTOS
Coordenadora da OMIR


**PIERLANGELA DA CUNHA
NASCIMENTO**
Coordenadora da OPIR


DILSON INGARICÓ
Presidente do COPING


TELMAR MOTA
Presidente da APIRR


**MÁRCIO AUGUSTO FREITAS DE
MEIRA**
Presidente da Funai


GONÇALO TEIXEIRA DOS SANTOS
Administrador Regional da Funai


JOSE HUMBERTO DE OLIVEIRA


JOSÉ NAGIB DA SILVA LIMA

