



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE)
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA (UFRR)
Programa de Pós-Graduação em Antropologia (PPGA)
Núcleo Histórico Sócio-Ambiental (NUHSA)
Curso de Mestrado Interinstitucional em Antropologia (MINTER)



DISSERTAÇÃO

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE EM CONTEXTO DE INTERCULTURALIDADE: *a importância da OPIRR para a consolidação da Educação Indígena Diferenciada em Roraima/RR*

Lauro José de Albuquerque Prestes

Boa Vista/RR
outubro de 2013

Lauro José de Albuquerque Prestes

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE EM CONTEXTO DE INTERCULTURALIDADE: a importância da OPIRR para a consolidação da Educação Indígena Diferenciada em Roraima/RR

Texto de Dissertação em Antropologia, apresentado como requisito final para conclusão do MINTER, junto ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia (PPGA), na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), sob Co-Orientação do Prof. Dr. Carlos Alberto Marinho Cirino e orientação do Prof. Dr. Renato Monteiro Athias.

Boa Vista/RR
outubro de 2013

Catálogo na fonte
Bibliotecária, Divonete Tenório Ferraz Gominho. CRB-4 985

P116e Prestes, Lauro José de Albuquerque.

Educação e diversidade em contexto de interculturalidade: a importância da OPIRR para a consolidação da educação indígena diferenciada em Roraima/RR / Lauro José de Albuquerque Prestes. – [Recife] : Boa Vista, RR : O autor, 2013.

116 f. il. ; 30 cm

Orientador: Prof. Dr. Renato Monteiro Athias.

Coorientador: Prof. Dr. Carlos Alberto Marinho Cirino.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Mestrado do MINTER/UFRR, 2013.

Inclui referência e anexos.

1. Antropologia. 2. Índios – Educação. 3. Cultura – mudança social. 4. Sociedades educacionais. I. Athias, Renato Monteiro. (Orientador). II. Cirino, Carlos Alberto Marinho. (Coorientador). III. Título.

2.
390 CDD (22.ed.)

UFPE (BCFCH2013-170)

LAURO JOSÉ DE ALBUQUERQUE PRESTES

“Educação e Diversidade em contexto de interculturalidade: a importância da OPIRR para a consolidação da educação indígena diferenciada em Roraima/RR”.

Dissertação apresentada ao Mestrado Interinstitucional UFPE/UFRR como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Antropologia.

Aprovado em: 18/09/2013.

BANCA EXAMINADORA

Prof^o Dr^o Antonio Carlos Motta de Lima – Representando Renato Monteiro Athias (Orientador – UFPE)
Programa de Pós-Graduação em Antropologia – UFPE

Prof^o Dr^o Marcos Antônio Pellegrini (Examinador Titular Interno)
Programa de Pós-Graduação em Antropologia (Mestrado Interinstitucional) – UFRR/UFPE

Prof^a Dr^a Maria Edith Romano Siems-Marcondes (Examinadora Titular Externa)
Universidade Federal de Roraima - UFRR

AGRADECIMENTOS

À *Organização dos Professores Indígenas de Roraima* (OPIRR) pela luta em favor da melhoria nas condições de vida das populações indígenas de Roraima e sociedade nacional.

Agradeço ao Centro de Estudos e Pesquisas da Amazônia (CEPEAM) pelo benefício da bolsa concedida durante a estada em Recife/PE. À Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) pela acolhida junto ao quadro de acadêmicos da Pós-Graduação em Antropologia (PPGA). Em especial à Secretaria de Estado do Planejamento e Desenvolvimento Econômico de Roraima (SEPLAN) pela proposta em oferecer a abertura do MINTER em Antropologia no estado, oportunidade em que muitos profissionais tiveram acesso a Pós-Graduação, na busca pelo aperfeiçoamento profissional.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Profissionais de Nível-Superior (CAPES) pela vinculação junto aos quadros de pesquisadores conteudistas em EaD do Instituto Federal de Roraima (IFRR), Universidade Aberta do Brasil (UaB) e Universidade Virtual de Roraima (UNIVIR).

Ao Núcleo Histórico Sócio-Ambiental (NUHSA) pela acolhida desde o Curso de *Especialização em Gestão para o Etnodesenvolvimento*, posteriormente, pela oferta do Mestrado Interinstitucional em Antropologia (MINTER).

Aos Professores Indígenas Sr^o Fausto Mandulão (CIR), Sr^a Adine Ramos (DIEI), Msc^a Gleide de Almeida Ribeiro Macuxi (SEED), Antonina Macuxi que contribuíram

como interlocutores, a partir das contribuições, reflexões e apoio, sendo ricamente beneficiado por ter estado e convivido durante esse período de aprendizado formal.

Sou especialmente grato aos mestres Dr. Carlos Alberto Marinho Cirino e Dr. Renato Monteiro Athias (orientador na pesquisa) pela cordialidade no caminho trilhado. Aos professores Dr. Antonio Motta, Dr. Parry Scott, Dra. Lady Selma, Dra. Marion Quadros, Dra. Vânia Fialho, Dr. Marcos Pellegrini, Msc. Marcos Braga e Dr. Reginaldo Oliveira.

Autorizo exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos de fotocopiadoras ou eletrônico.

Dedico este trabalho a meus sobrinhos Ana Caroline e Jorge Emanuel.

RESUMO

A escrita dessa dissertação teve como propósito a descrição das práticas interculturais que são utilizadas para a permanência do diálogo entre a *Organização dos Professores Indígenas de Roraima* (OPIRR) e a *Secretaria de Estado da Educação e Desportos* (SEED), na mediação pela consolidação de garantias constitucionais asseguradas as Escolas Indígenas em Roraima. A pesquisa foi desenvolvida entre os anos de 2011 e 2013, na cidade de Boa Vista e interior do estado, a partir da pesquisa documental, sobre fontes fornecidas pela SEED/DIEI, com a colaboração de professores indígenas associados à OPIRR, assim como através da observação participante realizada durante a realização de reuniões, encontros e assembléia de professores indígenas. Através dessa abordagem antropológica, versada sobre o discurso organizacional movido pela OPIRR em Roraima, acreditamos ter demonstrado a importância do diálogo intercultural produzido por esta organização indígena, na busca pela construção de uma sociedade justa, democrática e plural, no qual todos possam ter seus direitos reconhecidos e assegurados frente à Constituição brasileira.

Palavras-Chave: *Práticas Culturalista, Diálogo Intercultural e Educação Indígena*

ABSTRACT

The writing of this dissertation aimed to the description of intercultural practices that are used for continuing dialogue between the Organization of Indigenous Teachers of Roraima (OPIRR) and the Ministry of Education and Sports (SEED), in mediating the consolidation of constitutional guarantees ensured Indigenous Schools in Roraima. The research was conducted between the years 2011 and 2013, the city of Boa Vista and the state, from the documentary research on sources provided by SEED/DIEI, in collaboration with Indian teachers associated with OPIRR, as well as through participant observation conducted during meetings, meetings and assembly of indigenous teachers. Through this anthropological approach, versed on organizational discourse driven by OPIRR in Roraima, we believe we have demonstrated the importance of intercultural dialogue produced by this agency Indian, in the quest for building a just, democratic and plural, in which everyone can have their rights recognized and secured against the Brazilian Constitution.

Keywords: Culturist, Intercultural Dialogue and Indigenous Education Practices

LISTA DE SIGLAS

OPIRR	Organização dos Professores Indígenas de Roraima;
CIMI	Conselho Indígena Missionário;
CF	Constituição Federal;
COIAB	Comissão das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira;
COPIAR	Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima;
UFRR	Universidade Federal de Roraima;
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco;
DEPE	Departamento de Políticas Educacionais;
DIEI	Divisão de Educação Escolar Indígena;
DAÍ	Departamento de Ações Indígenas;
CEPEAM	Centro de Estudos e Pesquisas da Amazônia;
FUNAI	Fundação Nacional do Índio;
SECD	Secretaria de Estado da Educação e Desportos;
NUHSA	Núcleo Histórico Socioambiental;
NEPE	Núcleo de Estudos sobre Etnicidade na UFPE;
ACPIR	Associação Cultural dos Povos Indígenas de Roraima;
ADMIR	Associação para o Desenvolvimento das Mulheres Indígenas de Roraima;
APIRR	Associação dos Povos Indígenas de Roraima
CIMI	Conselho Indígena de Missionário;
CINTER	Conselho Indígena do Território de Roraima;
CIR	Conselho Indígena de Roraima;
CNE	Conselho Nacional de Educação;
COIAB	Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira;
COIAC	Coordenação das Organizações Indígena da Bacia Amazônica;
COPIAM	Conselho dos Professores Indígenas do Amazonas;
COPIAR	Comissão dos Professores Indígena do Amazonas, Roraima e Acre;
OMIRR	Organização das Mulheres Indígenas de Roraima;
SETRABES	Secretaria do Trabalho e Bem Estar Social;
SODIURR	Associação dos Índios Unidos do Norte de Roraima;
SPI	Serviço de Proteção ao Índio;

TWM	Sociedade para o Desenvolvimento Comunitário e Qualidade Ambiental;
MEC	Ministério de Educação;
MP	Ministério Público;
FUNAI	Fundação Nacional do Índio;
UNI	União das Nações Indígenas;
FEMACT	Fundação Estadual para o Meio Ambiente, Ciência e Tecnologia;
MIR	Museu Integrado de Roraima;
DAI	Departamento de Ações Indígenas;
DETRAB	Departamento do Trabalho;
OGPTB	Organização Geral dos professores Ticuna Bilíngües;
LDB	Lei de Diretrizes de Bases da Educação;
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística;
CPI	Centro Ecumênico de Documentação e Informação;
CEDI	Associação Nacional de Apoio ao índio;
CTI	Centro de Trabalho Indigenista;
RCNEI	Referencial curricular Nacional para as Escolas Indígenas;
SECAD	Secretaria de Educação, Alfabetização e Diversidade;
CGEEI	Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena;
PEI	Plano de Etnodesenvolvimento dos Territórios Indígenas;
EJA	Educação de Jovens e Adultos;
DNPM	Departamento Nacional de Pesquisa Mineral;
CIDR	Centro de Informação da Diocese de Roraima;
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
NEI'S	Núcleos de Educação Indígena;
CEE	Conselho Estadual de Educação;

LISTA DE FIGURAS E FOTOS

Fig. 01	<i>Fluxograma dos Centros Regionais de Educação Indígena de Roraima.....</i>	<i>72</i>
Fot.02	<i>Fotos 19ª e 20ª Assembléia OPIRR (2012-2013).....</i>	<i>108</i>
Fot.03	<i>Fotos 20ª Assembléia OPIRR 2013.....</i>	<i>109</i>
Fot.04	<i>Fotos Alojamentos e Dinâmica de Trabalho 20ª Assembléia OPIRR.....</i>	<i>110</i>
Fot.05	<i>Fotos Articulação de Professores Indígenas de Roraima.....</i>	<i>111</i>

LISTA DE TABELAS E MAPAS

Map.01 <i>Mapa Político de Roraima</i>	32
Tab.01 <i>Censo IBGE: Pessoa Autodeclarada Indígena em 2010</i>	33
Map.02 <i>Mapa Divisas e Fronteiras do Estado de Roraima</i>	33
Map.03 <i>Demarcação das Terras Indígenas</i>	112
Tab.02 <i>Listagem das Escolas e Centros Regionais que responderam ao questionário de pesquisa</i>	113

SUMÁRIO

RESUMO

LISTA DE SIGLAS

APRESENTAÇÃO

INTRODUÇÃO:.....17

I. CAPÍTULO: MULTICULTURALISMO E A HISTÓRIA ORGANIZACIONAL DOS MOVIMENTOS SOCIAIS POR EDUCAÇÃO INDÍGENA DIFERENCIADA:.....28

1.1. *Multiculturalismo e Interculturalidade - dois aspectos de um mesmo dilema:....28*

1.2. *América Latina e o Desafio da Interculturalidade:.....31*

1.3. *O Contexto da Interculturalidade em Roraima:.....32*

II. CAPÍTULO: DIÁLOGO INTERCULTURAL E PRÁTICAS CULTURALISTAS EM RORAIMA:.....40

2.1. *Neoliberalismo, Estado Positivista e Desigualdades Sociais:.....40*

2.2. *A Escola Indígena e o Desafio da Diversidade:.....43*

2.3. *Educação Escolar Indígena e Práticas Culturalistas:.....46*

2.4. *Aspectos Normativos da Educação Escolar Indígena:.....49*

2.5. *Educação Indígena e Processos Próprios de Aprendizado:.....53*

2.6. *Diálogos Culturalistas e Perspectiva Intercultural:.....54*

III. CAPÍTULO: “OU VAI, OU RACHA”: NOTAS SOBRE O CONTEXTO DE ORGANIZAÇÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS DE RORAIMA (OPIRR):.....56

3.1. *Educação para o Índio em Roraima:.....56*

3.2. *O protagonismo Indígena - notas sobre a importância das Assembléias de Professores:.....59*

3.3. *História de Luta - quando ocorre a emergência étnica da OPIRR:.....63*

3.4. *As Assembléias Regionais e Estaduais:.....70*

IV. CAPÍTULO: O ÍNDIO, O PROFESSOR, O MILITANTE - QUANDO A IDENTIDADE É ENSINADA ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO INDÍGENA:	74
4.1. <i>Educação e Identidade Étnica:</i>	74
4.2. <i>O Índio como categoria positiva:</i>	81
4.3. <i>Educação para a autonomia:</i>	82
4.4. <i>Reflexões sobre a militância política como característica étnica de identificação:</i>	85
4.5. <i>Desafios liberais e as respostas oferecidas pela OPIRR quanto a Consolidação da Educação Indígena Diferenciada em Roraima:</i>	88
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS:	93
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:	96
7. ANEXOS:	108

APRESENTAÇÃO

O interesse em abordar esse objeto de pesquisa teve início com as aulas do Curso de *Especialização em Gestão para o Etnodesenvolvimento*, ofertado pelo Núcleo Histórico Sócio-Ambiental (NUHSA), ocasião em que esta instituição abriu oportunidade de aperfeiçoamento *latu senso* para lideranças indígenas. Nessa ocasião fui apresentado a alguns professores e lideranças indígenas, momento onde comecei a esboçar os primeiros contornos para a compreensão das interações sociais acionadas pelo movimento de professores indígenas em Roraima.

Ao buscar estudar o fenômeno da educação indígena, fiquei surpreendido com a ausência de bibliografias que pudessem evidenciar a importância histórica do trabalho desenvolvido pela *Organização dos Professores Indígenas de Roraima* (OPIRR) dentro do campo educacional no estado, sob gestão da Secretaria de Estado da Educação e Desportos (SEED).

A problematização dessa temática levou a tentativa de identificar os argumentos do diálogo político defendido pela OPIRR, para que as etnias indígenas do estado possam ser reconhecidas em seus processos próprios de aprendizagem, contribuindo dessa forma para o desenvolvimento de projetos e políticas públicas específicas para a Educação Indígena.

A busca do diálogo intercultural, movido por esta organização indígena dentro do campo educacional no estado, tem feito avançar os trabalhos desenvolvidos pela *Secretaria Estadual de Educação e Desporto* (SEED), quanto à construção de um modelo aberto de educação, que possa atender as demandas apresentadas pelas populações indígenas, lingüística e culturalmente diferenciadas em Roraima.

INTRODUÇÃO

O desfecho dos conflitos contidos nesta dissertação teve início, aproximadamente, há quinhentos anos, momento em que diversas etnias indígenas habitavam o território brasileiro. Esses povos viviam a partir de um sistema político-econômico-cultural de certa forma organizado por matrizes lingüísticas, que ora rivalizavam entre si por razões de ocupação do espaço, ora buscavam o equilíbrio nas interações com outros povos através do sistema de parentesco por casamentos.

O contato com os diferentes personagens da dominação, sejam eles os colonizadores, fazendeiros e posteriormente mineradores, fez com que esses povos, de certa forma, autônomos e livres dentro de seus territórios autóctone, fossem apresentados ao jugo da escravidão, opressão e desvalorização de suas tradições, culturas e vidas, impostos muitas vezes de forma violenta pelos valores da cultura Ocidental.

Em razão da busca histórica em conhecer esse processo formador, neste estudo não privilegiamos a re-escrita de uma história de opressão e violência contra os povos indígenas. Pelo contrário, optamos com este trabalho por construir outra perspectiva de olhar, agora do ponto dos méritos alcançados pelos movimentos sociais e organizações indígenas, que nas últimas décadas, vem apresentando a sociedade nacional, formas participativas de deliberar coletivamente sobre questões relacionadas à educação, entre outras demandas apresentadas a estas populações.

Neste aspecto, concordamos com aqueles que defendem a idéia de que, se a educação escolar não é uma invenção do mundo indígena, se faz necessário reconhecer que a maneira de conceber o modelo de educação indígena diferenciada deve partir do jeito, da maneira, das “*manhas*” de viver destes diversos povos, que não cansam de reivindicar um sistema aberto de educação para suas populações, necessariamente, intercultural, diferenciado, bilíngüe e específico.

Essa caminhada histórica dos povos indígenas, na busca pela construção de sua autonomia, liberdade e protagonismo, por meio de lutas dentro de organizações através do uso da educação escolar, fez com que essas populações indígenas se

motivassem a buscar parcerias, de modo a elaborarem seus próprios projetos alternativos de educação indígena, construídos a partir da autodeterminação comunitária (COSTA, 2005, p.37).

A angústia dos povos indígenas, que até recentemente viam a educação escolar como uma arma de extermínio de suas culturas e vida, agora vêem a educação escolar indígena como uma ferramenta fundamental que auxilia na efetivação da garantia de direitos para seus filhos e filhas, fortalecida através do diálogo estabelecido com as diversas entidades, grupos, organizações, instituições e pessoas envolvidas com as problemáticas apresentadas por este campo educacional, na busca em saber qual é o papel da escola e o sentido que esta tem para cada povo (COSTA, 2005).

Foi também pelo motivo em buscar saber o como - e o por quê? - a escola se torna uma forma organizativa de conquista da autonomia para cada povo e cultura diferenciada, que esta pesquisa buscou ser desenvolvida. Restando a questão em saber quais os caminhos a serem trilhados para que a educação escolar trabalhada nas comunidades indígenas de Roraima, não figure como um instrumento a mais de opressão e dominação promovida pela cultura envolvente.

No Estado de Roraima existem, atualmente, de acordo com o Plano de Gestão da Educação Indígena de Roraima um efetivo de profissionais que atuam com educação indígena, do qual 506 (quinhentos e seis) professores concursados que trabalham em diferentes divisões e departamentos da SEED/DIEI, acrescentando aos 41 (quarenta e um) estatutários da União¹, ainda, 957 (novecentos e cinquenta e sete) professores indígenas contratados por processo seletivo simplificado e diferenciado², o que contabiliza um total de 1.504 professores (PAPI/2013).

¹ Nesta categoria de profissionais, cabem os funcionários públicos que pertenciam ao antigo Território Federal de Roraima, enquadrados por projetos de lei que garantiu a efetivação destes funcionários, sem a realização de concurso público, junto à esfera federal. Sobre este aspecto é necessário considerar a ação sindical de grupos políticos da sociedade em financiar *lides* jurídicas junto a escritórios advocatícios como formas de buscar este enquadramento, contando com o apoio de Deputados Federais e Senadores da República.

² Os números são claros ao demonstrar que, a quantidade proporcional de indígenas com efetivação no estado de Roraima, ainda, é menor do que os quadros de professores não indígenas. Estes professores indígenas se submetem a processos seletivos simplificados realizados pela SEED, para

Neste campo educacional, após as primeiras análises de dados, pude constatar que a proposta de educação indígena diferenciada está sendo construída inicialmente no estado, a partir da maneira de entender e de se reunir dos povos indígenas, que através de um processo de diálogo participativo com as comunidades, definem as prioridades e constroem estratégias coletivas de ação quanto à realização das atividades que venham beneficiar a todos os envolvidos.

Paulo Freire argumentava que por meio do diálogo, não seria mais possível a figuração da relação de um sujeito dominador, com outro em condição de sujeição, pois que, contrariamente, a comunicação ocorreria no momento onde todos são chamados a assumir seu papel como sujeitos históricos, “(...) *não havendo, portanto, na teoria dialógica da ação, um sujeito que domina pela conquista e um objeto dominado. Em lugar disto, haveriam sujeitos que se encontrariam para a pronúncia do mundo, para sua transformação*” (2003, p. 165-166).

A partir deste ponto de vista, percebemos que a proposta de uma educação coletiva e participativa, reivindicada pela OPIRR, desenvolvida de modo a “*Organizar para Educar e fortalecer*”³ é apresentada como possibilidade alternativa de conquista da autonomia para indivíduos e grupos étnicos no estado, se transformando em uma fonte de esperança para a superação do preconceito e discriminação, que resultam na falta de acesso a serviços e direitos à cidadania, impostas pelos valores universalistas da cultura nacional.

Para contrariar esta perspectiva, adotamos como propósito à busca por fazer evidenciar as vozes dos sujeitos indígenas, envolvidos com este multifacetado fenômeno coletivo de reflexão. Em razão deste motivo, nesse estudo, utilizamos como alternativa a citação das vozes de professores indígenas associados à OPIRR, de modo a clarificar a dinâmica deste processo de aprendizagem da identidade organizacional, enquanto proposta de formação voltada para a autonomia do “*Ser*” indígena.

poderem atuar em suas comunidades, desde que com o consentimento político dos tuxauas, responsáveis por fornecerem as autorizações a SEED através “*Carta de Indicação*”.

³“*Organiza para Educar e Fortalecer*” representa o emblema defendido pela Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIRR).

Assim é que durante a realização da pesquisa ficou evidenciado que para os professores indígenas desta organização, ocorre a preocupação para que a escola seja um instrumento a mais na luta pelo resgate de suas culturas, conservação das línguas maternas, costumes e modos de vida.

Notamos, igualmente, por meio dos dados levantados, que a concepção de educação para a autonomia do "Ser", passa necessariamente pela dimensão da organização política destes sujeitos. Pois que é a partir da mobilização organizada, fortalecida pelos movimentos sociais, que os povos indígenas de Roraima buscam consolidar seus direitos, construindo alternativas para a realização de ações, cujas metas estão relacionadas à construção de referenciais e práticas em educação indígena diferenciada.

O que percebemos com essa pesquisa é que tanto os envolvidos com a educação indígena, como os próprios indígenas, abordam a questão política da "autodeterminação" como sendo um ato humano, que visa ao bem comum da Civilização e Humanidade em geral, construído mediante a co-participação e co-responsabilidade de todos e todas, dentro deste processo de tomada de consciência coletiva.

Mas não deixando de ser contraditória, uma vez que a perspectiva sobre educação indígena diferenciada e formal, não coaduna com a objetividade funcionalista de Durkheim (2003) para o qual os sistemas de educação representavam um mecanismo para a reprodução da "ordem" nas sociedades modernas. Pois que de acordo com este autor, a "coesão" e "solidariedade orgânica" exigiam que a escola atuasse positivamente como instrumento para a reprodução da cultura e manutenção do *status quo* em sociedade.

Assim, para que os sistemas funcionais da sociedade francesa pudessem manter a ordem interna em seus padrões contratuais de socialização, se exigia do sistema organicista a imposição (coerção) da homogeneidade cultural e, conseqüente, universalização dos padrões e costumes para toda a sociedade.

Há, ainda, uma segunda perspectiva sociológica, agora visualizada por Marx (1983), que percebeu a escola como um aparelho ideológico⁴ para a manutenção de privilégios da classe burguesa. Esse instrumento ideológico conformaria as massas assalariadas, as prerrogativas do sistema de privilégios, inculcado pelo sistema capitalista, de modo a termos uma educação para a subordinação da classe trabalhadora.

Nesse sentido é que para Marx (1983), a "*infra-estrutura*" representaria a base material e econômica da sociedade, correspondendo aos meios de produção e a força de trabalho do proletariado. Já a "*superestrutura*" corresponderia à burguesia, ao Estado e suas Instituições, tais como as escolas, que buscavam manter a reprodução da dominação, através de ideologias (idéias), usadas de modo a assegurar que os trabalhadores e suas famílias aceitassem as condições de exploração, não vindo a lutar por mudanças em sua condição de vida.

Essa duas abordagens quando relacionadas ao fenômeno da educação, não fazem referência às formas particulares para qual devam ser praticadas ações de educação indígena, tanto em relação ao aprofundamento do conhecimento sobre as especificidades étnicas, como em relação ao reconhecimento dos Estados às práticas e manifestações culturais de alteridade.

Nesse sentido é que as ações pertinentes à reprodução das sociedades tradicionais representam, neste aspecto, uma via de mão dupla, pois que se de um lado esta seria uma ferramenta a mais na luta contra a discriminação e exclusão social, de outro, temos que a educação escolar ministrada aos povos indígenas pela sociedade nacional, seria a responsável por reproduzir entre esses diversos povos, sobretudo, entre os jovens indígenas, profundas mudanças de comportamento a partir de situações que favorecem a evasão escolar e o abandono de suas aldeias, em decorrência da situação de exposição aos valores e expectativas da sociedade envolvente.

⁴Para maiores aprofundamentos ver LOUIS ALTHUSSER sobre os "*Aparelhos ideológicos do Estado*". 2. ed. Trad. de Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

O resultado histórico desse processo é o reconhecimento de que o modelo de escolarização que vinha sendo reproduzido dentro das escolas indígena se tornava, sob este ponto de vista, então, um meio eficaz para a desarticulação da identidade étnica e destruição das tradições culturais desses povos (COSTA, 2005).

O contrário é a compreensão do “*processo de figuração*”, movido pela OPIRR desde 1990, enquanto um conjunto de propostas para a construção de uma educação indígena diferenciada, legitimada pelos próprios indígenas, a partir de processos próprios de aprendizagem, tal como demonstra Elias (1994), ao afirmar que:

[...] a interação entre as pessoas e os fenômenos reticulares que elas produzem são essencialmente diferentes das interações puramente somatórias das substâncias físicas. A característica especial desse tipo de processo, que podemos chamar de imagem reticular, é que, no decorrer dele, cada um dos interlocutores formam idéias que não existiam antes ou leva adiante idéias que já estavam presentes (ELIAS, 1994, pp.29).

O que pudemos identificar é que o diálogo comunitário entre os diversos representantes dos movimentos sociais que militam pela causa indígena neste contexto, produzem uma prática educativa e política mediadora, indicando igualmente ser relativa à autoridade possuída pelos professores indígenas, uma vez que o atendimento as demandas e necessidade de educação indígena diferenciada dependem das vicissitudes vigentes no mundo político dos “*brancos*”.

É neste momento que o professor indígena passa a ser orientado em sua “*ação social*” (WEBER, 2004) de modo a que sua prática pedagógica e militância política possam ser capazes de efetivar, ao mesmo tempo, processos de aprendizagem que possam garantir a efetivação de direitos.

Como professor e pesquisador do campo educacional no estado de Roraima, vejo a escola indígena como espaço onde se configura um acontecimento político, campo onde as diferentes etnias realizam confrontos de idéias a respeito de seus modos de vida, tradições e costumes. É nesta heterogeneidade que o diálogo se faz presente, criando de forma *sui generis* unidades organizativas “*tipo ideal*” a partir da diversidade presente nas novas idéias, formas de resistência, organização e luta (WEBER, [1920] apud COHN, 1986, pp. 08).

Foi a partir dessa perspectiva que interessou investigar qual o caminho de militância política trilhada pela *Organização dos Professores Indígenas* (OPIRR) enquanto unidade política capaz de promover a participação e autonomia destes povos, na construção da mediação realizada entre a Secretaria de Estado da Educação e Desportos (SEED) e as diferentes demandas educacionais apresentadas pelas comunidades indígenas em Roraima.

Assim é que esta pesquisa se propôs a compreender como a prática política organizacional dos professores indígenas, enquanto processo dinâmico e sistemático de negociação, tem favorecido o diálogo para consolidação do modelo de Educação Escolar Indígena Diferenciada em Roraima?

Nessa dissertação, compreendemos "*práticas culturalistas*" como uma ação de indigenização sobre os efeitos do neocolonialismo imperialista, que incidem sobre estas populações, em especial as da América Latina, que se afastando de concepções perversas do positivismo discriminador, buscam por meio da organização da experiência e ação humana a articulação de meta-práticas discursiva. Tal como definido por Marshall Sahlins (1999, p.133) ao falar que "(...) o *culturalismo é a forma discursiva moderna das identidades indígenas em sua relação com as alteridades globais-imperiais*". Esse processo de "*indigenização da modernidade*" por apresentar diferentes formas de resistência cultural, indica a esse respeito que não é possível conhecer *a priori*, muito menos subestimar, o poder que os povos indígenas têm de integrar as forças irresistíveis do Sistema Mundial (Sahlins, 1997, p.64).

Desse modo é que, atualmente, a incorporação de reivindicações no campo da legislação e políticas públicas em educação, aponta para um movimento de emergência de novas experiências escolares indígenas nos diversos pontos do país, que, por si só, demonstram novas conjunções em que se evidenciam possibilidades, contradições, conflitos e a ocorrência recíproca de etnocentrismos.

O desafio que se coloca é como traduzir as reivindicações indígenas e as garantias legais já disponíveis, em práticas pedagógicas efetivamente adequadas aos objetivos e identidades de cada população indígena em particular.

Com este propósito é que a base teórica deste trabalho possui um referencial na antropologia das últimas décadas, interessada em compreender conceitos como identidade, etnicidade e cultura, privilegiando aspectos das práticas e interações culturais. Autores da Antropologia, tais como: Fredrik Barth (1976), Clifford Geertz (1972, 1997, 2001), Cardoso de Oliveira (1964), Marshall Sahlins (1997), Stuart Hall (1996, 2003), Taylor (1994), Gasché (2010), Appiah (1994), Athias (2007, 2008, 2010), figuram como marcos teórico no delineamento da pesquisa, tanto pela lapidação dos conceitos, como pela forma como discutem e redefinem as noções acima mencionadas.

Outro referencial teórico desta pesquisa está ancorado em bibliografias relacionadas à educação indígena, tais como: Candau (1997, 2005, 2010), Costa (2005), Forquin (2000), Meliá (1979, 2000), Tassinari (2001), Vieira (1999) em articulação com a obra de Paulo Freire (1976, 1979, 1982, 1987, 1997, 2003, 2004), por ressaltar a identidade cultural como ponto fundamental a ser considerado na prática educativa, levando em consideração a autonomia destas populações; também, por afirmar a dimensão política da educação como momento em que a assunção ou não de identidades, estaria envolta na figuração de uma dimensão política.

O caminho metodológico percorrido com esse estudo foi o da pesquisa bibliográfica e documental, com enfoque etnográfico em duas dimensões: uma apoiada no conjunto de dados e vivências sistematizadas em documentos e bibliografias de outros trabalhos e pesquisas, que foram sendo organizados e analisados sistematicamente, tais como os dados do CIDR, SEED, DIEI, OPIRR e reportagens jornalísticas locais.

Desse modo, os dados da pesquisa foram selecionados a partir de discursos e documentos públicos, coletados em diversas fontes: tanto de lideranças, quanto de técnicos que trabalham com educação indígena na SEED/DIEI. Mas igualmente

enriquecedor foi o diálogo mantido durante esse percurso com a Secretária Titular da Secretaria Estadual de Educação e Desporto de Roraima Sra. Lenir Rodrigues Veras⁵ que prontamente aceitou colaborar com a pesquisa, fornecendo pessoalmente dados e informações necessárias a compreensão do campo da educação no estado.

A etnografia realizada durante reuniões da OPIRR⁶ em Boa Vista e no interior do estado, utilizou a observação participante para o trabalho de coleta de dados em congressos⁷, GT's⁸, eventos culturais, visitas previamente agendadas à OPIRR e DIEI, resultando na aplicação de 37 (trinta e sete) questionários com questões objetivas e abertas, que fora elaborado de modo a obter informações complementares sobre a organização, durante a realização da *XX Assembléia Geral dos Professores Indígenas de Roraima*, realizada na Comunidade do Araça, Terra Indígena Araça, ocorrida em março de 2013.

Os questionários aplicados durante a realização desta assembléia de professores representaram uma amostra de 3,06% da população total de 1.206 (um mil duzentos e seis) participantes presentes ao evento⁹, dentro de um universo de 1.504 (um mil quinhentos e quatro) professores indígenas e não indígenas, que atuam nas escolas do estado de Roraima, de acordo com dados fornecidos pela Divisão de Educação Escolar Indígena (DIEI/SEED).

Foi desse modo que a escolha dessa alternativa metodológica possibilitou um olhar sobre a educação a partir da perspectiva dos próprios professores indígenas,

⁵ Importante considerar a sensibilidade e o esforço desempenhado por esta secretária de estado em Roraima quanto às conquistas que envolvem a educação indígena. Entre os projetos desenvolvidos estão à parceria para a implantação do Projeto Tamí'kan de formação para o magistério indígena; Articulação do Estado de Roraima e UFRR para implantação do Núcleo Insikiran, bem como iniciativas pioneiras como a publicação de editais seletivos específicos para professores indígenas, ou ainda, a publicação de materiais didáticos produzidos em língua materna.

⁶Para esta finalidade ver: PRESTES, Lauro José de Albuquerque. Povos Indígenas e Educação: construindo práticas de respeito à diversidade em Roraima. In: IV Jornada de Estudos sobre Etnicidade de Pernambuco, 2011, Recife: 2011. v. IV. p. 01-76.

⁷PRESTES, Lauro José de Albuquerque. Educação e Diversidade em Contexto Intercultural: a importância da OPIR para a consolidação da educação indígena diferenciada em Roraima/RR. In: Semana de Integração Universitária: V Seminário de Graduação (SEG), VII Encontro de Extensão (ENEX) e X Encontro de Pesquisa e Iniciação Científica (EPIC), Boa Vista: EDUFRR, 2011. v. X.

⁸ Grupo de Trabalho "*Educação Indígena e Interculturalidade*", ocorrido durante a realização do III Seminário Nacional de Educação Inclusiva, com tema: Inclusão e Diferenças: ressignificando conceitos e práticas. Boa Vista/RR: UFRR, de 08 a 10 de agosto de 2012.

⁹ Também foi contabilizada a presença de 771 (setecentas e setenta e um) crianças indígenas nesse referido evento.

que produzem representações sobre as práticas que desempenham, tendo como fundamento ações organizadas que exercem e ajudam a construir.

Os objetivos específicos dessa pesquisa indicaram os procedimentos que foram seguidos para o alcance do objetivo geral, a saber: a) Descrever o processo de construção de práticas culturais em educação escolar indígena no Estado de Roraima a partir da dinâmica organizacional da OPIRR; b) Analisar discursos relacionados à periodização histórica do campo intercultural de educação indígena em Roraima; c) Interpretar a autonomia relativa da OPIRR em sugerir processos próprios de aprendizagem indígena, em diálogo com o sistema de educação escolar praticado no estado.

O conteúdo foi organizado em 04 (quatro) capítulos. O primeiro traz informações sobre as ênfases multiculturais presentes na ação histórica dos movimentos sociais indígenas por educação na América Latina e em Roraima. Devo advertir que neste capítulo não busco privilegiar o simulacro histórico do colonizador, mas sim as conquistas democráticas dos movimentos sociais indígenas por educação, na busca por autodeterminação em seus processos próprios de aprendizagem.

No segundo capítulo, são abordadas práticas culturalistas que permeiam o diálogo intercultural de análise do Estado brasileiro. A problemática de reconhecimento das identidades étnicas representa um significativo desafio aos Estados-Nação contemporâneos, tanto em relação aos aspectos normativos da legislação, quanto ao atendimento das especificidades da prática educativa diferenciada.

Já no terceiro capítulo, será apresentada uma análise sobre a importância do protagonismo indígena quanto à consolidação de propostas que favoreçam o fortalecimento dos direitos destas populações indígenas no estado de Roraima. Assim, demonstramos que a organização política destas sociedades, somente se torna possível, enquanto produto do esforço coletivo realizado em reuniões e assembleias de professores.

No quarto capítulo é descrita a realidade apresentada pelo contexto educacional indígena no estado, evidenciando personagens e falas que participam da construção da educação diferenciada em Roraima. Desse modo, são feitas considerações sobre o aspecto positivo acionado pela identificação étnica do ser indígena, professor e militante, quanto à busca por autonomia em seus processos próprios de aprendizado, evidenciando igualmente as respostas políticas elaboradas pela OPIRR quanto aos desafios liberais posto a consolidação de um modelo aberto de educação.

Vale ressaltar que o contexto que envolve as relações interculturais étnicas dos povos indígenas com a sociedade nacional é extremamente conflitiva em Roraima, situação que expõe pesquisadores a problemas e conflitos de ordem pessoal e institucional, o que reflete na visualização de lacunas e indefinições sobre algumas temáticas e demandas postas pela OPIRR enquanto movimento social organizado.

Desse modo, esta pesquisa pretende contribuir com subsídios para a reflexão sobre os processos educacionais que estão sendo construídos por populações indígenas, mais especificamente, o contexto educacional de articulação da OPIRR a partir da perspectiva da identidade étnica.

Com isso, espero por à disposição de estudiosos do assunto em geral, e dos povos indígenas em particular, um estudo que possa propiciar o esclarecimento de parte das problemáticas indígenas, ainda não totalmente elucidadas, mas importantes para a compreensão da existência futura desses povos e da sociedade brasileira.

É apropriado dizer, ainda, que esta pesquisa se caracteriza como em constituição, com muitas questões em aberto, muitas interrogações e um campo de novos questionamentos a serem desenvolvidos.

CAPÍTULO I: Multiculturalismo e a História Organizacional dos Movimentos Sociais por Educação Indígena Diferenciada

Este capítulo busca abordar os interstícios enfrentados por educadores e lideranças do movimento indígena, na luta pela consolidação de um "*modelo aberto de educação indígena*" (CANDAU, 2005), dentro do sistema de ensino brasileiro, que seja capaz de incorporar as especificidades culturais de populações etnicamente constituídas, reconhecendo o direito à diferença frente à sociedade nacional.

1.1 - Multiculturalismo e Interculturalidade: dois aspectos de um mesmo dilema

A intenção de escrever esse capítulo foi motivada pela possibilidade em buscar compreender e desconstruir os argumentos morais responsáveis por oprimir e marginalizar indivíduos e comunidades étnicas inteiras. Tal como uma tentativa, ao menos no papel, de evidenciar as vozes daqueles que foram vítimas do silenciamento ao longo da história de formação do povo brasileiro, como resultado de simulacros construídos sobre suas culturas.

Vozes que reivindicam historicamente o reconhecimento da legitimidade de suas tradições e identidades. Discursos que questionam o projeto capitalista de modernidade a partir da imposição política e econômica dos países desenvolvidos, na busca em romper com a lógica da exclusão, através do diálogo promovido com outros agentes da sociedade.

É precisamente neste sentido, de acordo com Candau (2005), que o debate multicultural sobre a democracia na América Latina nos coloca diante de sujeitos históricos que foram massacrados, souberam resistir e continuam até hoje afirmando fortemente suas identidades em nossas sociedades, uma vez que nossa formação histórica está marcada pela "*(...) eliminação física do 'outro' ou por sua escravização, formas violentas de negação de sua alteridade... a partir de uma situação de relações de poder assimétricas, de subordinação e acentuada exclusão*" (CANDAU, 2005, p.14-15).

Neste caso, se estamos querendo compreender as diferenças culturais a partir de um contexto histórico particular, temos que ser capazes, ao mesmo tempo, de negar todas as formas de padronização (universalismos), significando lutar contra todas as formas de desigualdade e discriminação presentes nestas sociedades.

Assim é que o multiculturalismo é, por um lado, um dado da realidade, pois vivemos em sociedades multiculturais. Por outro, supõe uma tomada de posição frente a esta realidade, tanto do ponto de vista teórico, como das práticas sociais educativas.

Por esta razão foi que lançamos mão da alternativa em utilizar leituras teóricas sobre multiculturalismo e interculturalidade, enquanto plataforma privilegiada para observação, do padrão de interação destas etnias indígenas com a sociedade nacional, figurada em Boa Vista.

Não é difícil identificar os entraves e conflitos apresentados pelo sistema público de educação no estado, em especial a política de educação indígena diferenciada, frente às demandas apresentadas. Mas, também, é igualmente contraditório não demonstrar que muito se avançou em educação indígena no Estado de Roraima, em grande medida fruto da dinâmica de militância política das várias organizações que exercem pressão a partir desta sociedade.

Candau (2005), argumentando a respeito da afirmação de identidades étnicas dentro de contextos onde ocorrem conflitos, nos diz que a “*educação intercultural*” contribui com o diálogo das diferenças ao se situar no confronto entre visões diferencialistas de identidade, favorecendo processos radicais de reivindicação das particularidades culturais específicas.

Esta autora considera o “*interculturalismo*” uma perspectiva que influencia a educação indígena em todas as suas dimensões, proporcionando uma dinâmica de crítica e autocrítica, que valoriza a interação e a comunicação recíproca entre sujeitos e grupos culturais. Logo, temos que a “*interculturalidade*” deve:

Orientar processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a essa realidade. Não

ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. Reconhece e assume os conflitos, procurando as estratégias mais adequadas para enfrentá-los (Candau, 2005, p.32).

Neste sentido é que a educação intercultural romperia com uma “visão essencialista” de cultura e das identidades culturais, partindo da afirmação de que nas sociedades em que vivemos, os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da constituição de identidades abertas e permanentes, em constante processo de apropriação e negociação, frente aos desafios impostos pela lógica globalizada.

Para esta autora, a educação intercultural, enquanto modelo aberto de educação é “consciente dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais, não desvinculando das questões da diferença e desigualdade, presentes em nossa realidade e no plano internacional” (CANDAU, 2005, p.32).

Sob o mesmo ponto de vista, temos que o desenvolvimento desta abordagem sobre educação indígena e interculturalidade, utiliza categorias de análise que permitem perceber a configuração política do Estado Nação brasileiro, a partir de sua dinâmica “multicultural” e “multinacional”, compreendendo um território que possui uma diversidade de culturas e populações etnicamente constituídas.

Forquin (2000, p.61) considera que a aplicação do conceito de “multiculturalismo” deve implicar na necessária captação e análise do sentido “descritivo” e “normativo-prescritivo” do termo, compreendendo a expressão a partir da situação ‘objetiva’ de cada contexto, no qual coexistem grupos de origem étnica ou geográfica diversa, línguas diferentes, com valores e adesões religiosas¹⁰ também plurais.

¹⁰A partir da técnica da observação direta e análise do organograma e programação da XX Assembleia dos Professores Indígenas de Roraima ficou evidente a adesão de muitos professores indígenas as religiões de matriz protestante. Entre as várias igrejas que mais influências exercem sobre estas populações indígenas no Estado de Roraima, as várias denominações evangélicas dominam o campo. Necessário registrar, também, a proibição de professores indígenas de trabalharem dentro das escolas indígenas em razão da não aceitação a conversão religiosa. Esta temática deve ser aprofundada por outros estudiosos do tema uma vez que configuram como conflituosas as interações entre os valores tradicionais e a incorporação de novas ênfases pentecostais.

Em sua análise, este autor distingue dois tipos de multiculturalismo, um “*aberto e interativo*” e outro “*discriminador e defensivo*”, considerando que a interculturalidade se refere ao tipo aberto, que deve ser privilegiado na análise da relação entre cultura e educação (2000, p.61).

Portanto, penso que a educação intercultural representa uma possibilidade capaz de alimentar a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. Não figurando como um ideal romântico, pois que tal orientação se fundamenta na crença de uma prática educativa que favoreça a interação e negociação cultural entre os diferentes.

1.2 - América Latina e o Desafio da Interculturalidade

Partindo deste ponto de vista, devemos considerar que as primeiras atividades escolares “*para*” os povos indígenas, ocorreram há aproximadamente 5 (cinco) séculos, e embora nas últimas décadas os povos indígenas brasileiros tenham conseguido significativas conquistas, diversos estudos apontam as dificuldades enfrentadas por estas populações na América Latina (GASCHÉ, 2010, p. 117).

Com efeito, entre os maiores desafios apresentados à escola indígena dentro de contextos permeados por interculturalidade, segundo Gasché (2010, p.117), esta o de integrar em sua prática, vivências comunitárias não somente a partir de referências verbais, tal como demonstrada pela educação bilíngüe do “*efeito papagaio*”, mas expressá-las avaliando o potencial de aceitação positiva e contextual por parte dos alunos, “*desconsiderando o ponto de vista exterior, imitativo-abstrato, submetido aos valores e prejuízos dominantes*”.

Athias (2007), considerando a avaliação realizada por analistas das políticas indigenistas na América Latina, nos diz que estes autores costumam indicar que o surgimento do Estado moderno ocorreu paralelo ao reconhecimento oficial da autonomia das populações indígenas, “*(...) o reconhecimento dos outros – dos diferentes – como sujeitos*” (Athias, 2007, p.25).

Assim, temos que, se a condição *sine qua non* de constituição dos Estados Modernos é o reconhecimento da dignidade e direitos individuais dos sujeitos pertencentes a estes territórios, num país de moralidade jurídica positivista¹¹ como o Brasil, demonstra ser contraditória a esperança de figuração de uma sociedade com maior equidade social, cujos princípios físicos primam pela universalização e padronização cultural.

É neste sentido que a perspectiva do “*etnodesenvolvimento*”, segundo este autor, se colocaria como uma possibilidade de empoderamento para estas comunidades, ao proporcionar o aumento da qualidade de vida e o fortalecimento das identidades étnicas das populações indígenas, incluindo o respeito à vida do outro, a aceitação de sua autonomia em todos os sentidos e, sobretudo, a aceitação de uma igualdade de condições no diálogo (ATHIAS, 2007, p.24).

É estudando estes multifacetados aspectos do Estado moderno brasileiro, contemporâneo, que devemos buscar reconhecer, de acordo com Mandulão (2003, p.131), professor da rede estadual de ensino no Estado de Roraima, membro integrante do *Conselho de Professores Indígenas da Amazônia* (COPIAM), a existência no Brasil de uma diversidade de povos, com aproximadamente 170 línguas indígenas, costumes e crenças particulares, “(...) *fato este que nos proíbe de pensar os povos indígenas como dotados de uma única cultura, possuindo um único modo de ser, uma única visão de mundo*”.

1.3 – O Contexto da Interculturalidade em Roraima

Roraima é uma das 27 (vinte e sete) unidades Federativas do Brasil. Passou à categoria de Estado em 05 de Outubro de 1988. Situado geograficamente acima da Linha do Equador, no extremo Norte do país. Possui fenômenos naturais e culturais dificilmente vistos em outros estados do Brasil.



¹¹ Para esta finalidade ver: GRIBOGGI, Ângela Maria. A crise do positivismo jurídico, da sociedade e do Estado no século XXI e a contra proposta oferecida pelo método dialético. Curitiba: PUC/PR, 2010, (dissertação de mestrado).

Seu nome foi escolhido em homenagem ao majestoso Monte Roraima, que figura como divisor natural das três nações vizinhas: Brasil, Venezuela, Guiana. A palavra Roraima vem de origem indígena Patamona, “*Rorôimã*” (Rôroimã), que significa: “*Monte Verde*” (MACUXI, 2012).



Sua área abrange um total de 225.116 km². Limita-se ao Norte, com a Venezuela; ao Sul, com os estados do Amazonas e Pará; a Leste, com a República Cooperativa da Guiana e a Oeste, com o estado do Amazonas e a Venezuela. Sua capital é o município de Boa Vista (IBGE, 2010).

Fonte: Site Oficial Governo do Estado de Roraima¹²

Proporção de Municípios segundo IBGE com pelo menos 01 (uma) Pessoa Autodeclarada Indígena em 2010			
Período	1991	2000	2010
Norte	64,4%	80,0%	80,1%
Nordeste	29,0%	59,1%	78,9%
Sudeste	27,6%	63,3%	80,6%
Sul	39,3%	59,6%	75,8%
Centro-Oeste	47,8%	74,7%	89,1%

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) registrou, em 2010, um aumento populacional no estado de Roraima na ordem de 39,10%, considerando os últimos 10 anos. Em 2000, a população era constituída por 324.397 habitantes,

¹² Ver: http://www.rr.gov.br/index.php?option=com_phocagallery&view=category&id=86&Itemid=241. Acessado em 12/03/13.

aumentando para 469.044 uma década depois, de acordo com o último dado divulgado pelo IBGE.

Considerando o percentual de crescimento da população indígena por Regiões, o IBGE também registrou aumento considerável na proporção da taxa de “*auto-declarados*” nos municípios da Região Norte do país, que apresentou a maior taxa de crescimento de acordo com os índices apresentados por outras localidades.

Segundo a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), atualmente, no estado de Roraima vivem cerca de 41.578 (quarenta e um mil, quinhentos e setenta e oito) indígenas, divididos em 09 (nove) povos espalhados por todo o estado, provenientes do tronco linguístico Karibe e Aruak. São eles: Wai Wai, Wamiri Atroari, Yanomami, Yekuana, Macuxi, Patamona, Taurepangue, Wapichana e Ingaricó, com 32 (trinta e duas) terras indígenas demarcadas e homologadas.

O estado é composto por 15 municípios: Alto Alegre; Amajari; Boa Vista; Bonfim; Cantá; Caracaraí; Caroebe; Iracema; Pacaraima; Normandia; Mucajaí; Rorainópolis; São João da Baliza; São Luís e Uiramutã.

Conforme o Plano de Etnodesenvolvimento do Território das terras indígenas Raposa Serra do Sol e São Marcos (PEI), “*Roraima é o estado que abriga a maior população indígena do Brasil*” (2010, P.13).

Mesmo assim, considerando ser densidade populacional indígena, proporcionalmente menor que a população total do estado, esta se constitui como o centro do argumento empregado pelos grupos de poder no Estado, que acusam esta situação de “*inviabilizar*” Roraima, por restringir, aproximadamente, 42% das terras passíveis de serem exploradas pelos capitais privados (CRUZ & SANTOS, 1993).

Entre as dificuldades resultantes da falta de diálogo entre os diversos setores envolvidos, de acordo com Cruz & Santos (1993, p.09) sobressai a situação de dependência de Roraima em relação ao Governo Federal, ao qual pertencem: a) os bens minerais e todas as riquezas do subsolo; b) as terras tradicionalmente ocupadas pelos indígenas; e) os componentes de energia elétrica.

Contrariando essas previsões econométricas, a expressão que possui a *Organização dos Professores Indígenas* (OPIRR) e outros movimentos sociais indígenas locais e regionais, que lutam pela melhoria da qualidade de vida destas populações em Roraima, têm sido referência para avanços e conquistas alcançadas quanto à implementação de políticas públicas desenvolvidas pelo Estado brasileiro neste contexto.

Nesse sentido, para o alcance de metas especificamente traçadas para a escola indígena, sugeridas pelo MEC, por meio da *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão* (SECADI) e a *Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena* (CGEEI) a SEED, através do DIEI, em articulação com a OPIRR, não tem medido esforços coletivos quanto à superação das contradições e conflitos que perfazem a fase de elaboração dos referenciais e princípios que devem nortear a educação indígena diferenciada em Roraima.

Esta evidência pode clarificar o fato de que estes novos processos de pressões políticas, exercidas atualmente pelas comunidades indígenas em escala local e global, servem para corroborar o argumento de Shalins (1979), para o qual assistimos um momento de:

(...) florescimento, caracterizado como uma 'indigenização da modernidade', tendo como fundamento uma nova definição da tradição a partir dos mecanismos organizacionais de sua transformação, adaptada ao esquema cultural existente, o que nos impede de '(...) subestimar o poder que os povos indígenas têm de integrar culturalmente as forças irresistíveis do sistema mundial (Shalins, 1979, p.64).

Mas não sem ressalvas, pois estes movimentos culturalistas contemporâneos, não são menos genuínos por estarem associados a um envolvimento prático, uma vez que o agenciamento movido pela OPIRR mostra que qualquer organização indígena que reivindique educação diferenciada e específica, deve saber respeitar suas tradições e valores culturais.

Ademais, segundo Athias (2007, p.18), é necessário compreender a "*identidade étnica*" dentro de um campo onde é possível articular diferentes elementos e subjetividades, de modo a possibilitar uma permanente "*re-escrita*" da história destes

povos, em decorrência de seu movimento relacionado há um tempo e um espaço de negociação (p.18).

Deste modo é possível perceber que as novas articulações para a produção de outros sujeitos até então ignorados, resultaram na criação de novas fronteiras de negociação intercultural, que possibilitam a evidenciação de identidades até então negligenciadas, dentro da atual estrutura de poder legitimada no Estado de Roraima.

Mais além desta nova articulação política, o que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de ultrapassar as narrativas de subjetividades originárias e essencialistas, focalizando atenção nos momentos ou processos que são produzidos pela articulação das diferenças culturais (HALL apud ATHIAS, [1996]; 2007, p.18).

Essa constatação esclarece o que Fredrik Barth (1997), já havia enunciado, ao nos dizer que *“(...) as formas contemporâneas de articulação, por serem predominantemente políticas, não retira seu caráter étnico. Tais movimentos políticos constituem novos modos de fazer com que as diferenças culturais sejam organizacionalmente relevantes”* (BARTH apud SHALINS, [1976: p.34]; 1997, p.131).

Logo, entendo que a perspectiva intercultural de interação favorece a crítica e autocrítica do modelo de educação praticado no estado de Roraima, buscando evidenciar, sobremaneira, o transcurso histórico percorrido desde 1977 a 1997, com realização da *I Assembleia Geral dos Povos Indígenas de Roraima*, e após 20 (vinte) anos de luta etnopolítica com a assembléia indígena *“Ou Vai ou Racha”*¹³, quando foram trilhados os primeiros passos na luta pela efetivação de um sistema aberto de educação em Roraima, ancorado na reivindicação do direito à diferença, em contexto onde ainda afiguram relações assimétricas de desigualdade e injustiça social.

¹³ Prêmio Valor Documental da Organização Nacional de Cinema e Vídeo de Cuba, no VI Festival de Cinema e Vídeo dos Povos Indígenas, Guatemala, 1999.

É por este motivo que em contextos assimétricos como este, atuam no Estado de Roraima ONG's em defesa dos direitos indígenas, tal como exemplo a ONG norueguesa "*Vídeo nas Aldeias*"¹⁴ (Au'we), que passou a apoiar e empoderar populações indígenas em Roraima através do desenvolvimento de programas em comunidades indígenas, interessadas no intercâmbio de experiências com outros povos, assim como na revisão de sua imagem e representação junto à sociedade brasileira e internacional, incorporando o uso do vídeo em seus projetos.

O uso do vídeo permitiu que estas comunidades indígenas, selecionassem e fortalecessem suas manifestações culturais, com objetivo de conservar para as futuras gerações e a sociedade nacional, instrumentos em educação adaptados as formas tradicionais de produção e transmissão cultural, tendo por fundamento a força da palavra e o registro da memória oral.

Com esse propósito foi que a difusão de filmes em língua materna a partir de 1998, sobre a temática das demandas indígenas para um público internacional, pressionou o Estado brasileiro, em especial o estado de Roraima, a reconhecer que as escolas indígenas tinham o direito a um sistema aberto de educação, capaz de atender as especificidades culturais das populações culturalmente diferenciadas¹⁵.

Além disso, produzir e possibilitar o acesso a conteúdos sobre a realidade indígena nas escolas brasileiras é fundamental para a formação de um novo olhar sobre os povos indígenas através da desconstrução de preconceitos, pois que o resultado desses trabalhos revelou ser um poderoso instrumento de conscientização para a sociedade envolvente.

Em razão dos argumentos anteriormente apresentados, percebo que as iniciativas em educação escolar indígena diferenciada, praticadas no campo

¹⁴ Em abril de 1997, os índios Macuxi do norte de Roraima comemoram vinte anos do movimento pelo reconhecimento da área indígena Raposa Serra do Sol onde vivem cerca de treze mil índios. Para a festividade, os estudantes da escola indígena encenam os episódios mais importantes de sua história e luta, comentados por seus protagonistas. O documentário foi concluído com a participação dos habitantes da aldeia Maturuca, sede da resistência Macuxi, durante oficinas de edição e desenho animado. 31min. / Makuxi, 1998.

¹⁵ Ver site: Vídeo nas Aldeias. Equipe VNA. Diretor Vincent Carelli <<<http://www.videonasaldeias.org.br/2009/video.php?c=38>>>.

educacional em Roraima, buscam promover o aperfeiçoamento do diálogo intercultural, de modo a obterem o reconhecimento dos direitos sociais das populações indígenas, buscando na medida das dificuldades, cumprir com a legislação pertinente a orientação do Ministério da Educação (MEC) em sua RESOLUÇÃO/CNE/CEB Nº 3/99, que dispõe sobre a necessidade do reconhecimento, por parte do sistema de ensino brasileiro, *das “(...) formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem; E (...) o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sócio-cultural de cada povo indígena...”* (art.3º,§ III – VI).

Tal como estabelece a Constituição Federal brasileira nos Artigos 210 e 217, ao prever que a educação diferenciada deve ser capaz de garantir as comunidades indígenas o direito a utilização de suas línguas maternas e o respeito aos processos próprios de aprendizagem, abrindo possibilidades a oferta de uma educação escolar específica que atenda as necessidades sócio-culturais, fazendo cumprir o ordenamento jurídico pátrio sobre a questão, ao reconhecer que: *“(...) o ensino fundamental será ministrado em língua portuguesa, assegurado às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”* (art. 210, §2). E ainda, que:

(...) são reconhecidos aos índios o direito a sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, compelindo a união demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens culturais. (art. 231, §8).

Seguindo este modelo normativo, segundo argumentações de Candau (2005), temos que a *“educação intercultural”*, tal como consolidada na CF, deve orientar processos que tenham por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social.

Para esta autora, trata-se de um processo permanente, sempre inacabado, marcado por uma deliberada intenção em promover uma relação democrática entre grupos envolvidos dentro de um mesmo território (2005, p.32).

É com este enfoque que considero como alternativa prática à educação diferenciada, tal como a perspectiva do diálogo intercultural, a necessidade em

orientar as novas gerações de educadores indígenas, de modo a colaborar na construção de uma sociedade democrática, através da capacidade de articulação de políticas de igualdade, com políticas de reconhecimento das identidades e especificidades culturais.

No próximo capítulo, será abordada a possibilidade de mudança social a partir do projeto de desenvolvimento de um modelo de educação indígena diferenciada, construída por esta organização indígena em Roraima, considerando a importância do diálogo intercultural, como ferramenta na mediação de conflitos ao longo da trajetória de busca por autodeterminação.

CAPÍTULO II: DIÁLOGO INTERCULTURAL E PRÁTICAS CULTURALISTAS EM RORAIMA

Desconsiderando o simulacro do colonizador, que historicamente demonstrou possuir mecanismos de dominação e exploração das populações indígenas, incluindo Roraima, prosseguimos neste capítulo evidenciando a forma como os movimentos e organizações sociais indígenas constroem coletivamente seus próprios processos educativos, objetivando a preservação de suas línguas maternas e identidades culturais.

2.1 Neoliberalismo, Estado Positivista e Desigualdades Sociais

De acordo com Silva (2004) os primeiros movimentos de contestação culturalista surgiram na Europa, inicialmente, a partir da descrença na legitimidade dos Estados, a qual foi intensificada pela crise da representação política a partir da década de 1980, como decorrência da ruptura nos laços que uniam o indivíduo aos Estados nacionalistas.

Foi a partir da nova política liberal de mercado, que pôs fim ao modelo do "*Estado do Bem Estar Social*", que emergiram as primícias da desagregação e desordem social, em razão da dependência dessas sociedades em relação ao Estado (SILVA, 2004, p.12).

Assim é que, os altos índices de desemprego e exclusão social, foram os responsáveis pelas reações centrípetas de reivindicação por identidades socialmente organizadas.

Este fenômeno de resistência a dominação neoliberal privilegiou e, ainda, motiva, alguns teóricos das Ciências Sociais a enfatizarem a ascendência étnica como um importante aspecto que determina o grau e o nível de aceitação cultural a que pessoas estão sujeitas a partir das sociedades modernas Ocidentais.

Nesse sentido, Hall (1996) afirma que a cultura figura como *locus* onde se estabelecem as divisões sociais, mas também é nela que se constitui o meio em que elas podem ser contestadas. É na cultura que se dá a luta pela significação dos valores tanto de dominação quanto de resistência e libertação.

Foi assim que, mais recentemente, os povos indígenas perceberam que a educação escolar, que outrora, serviu para os interesses da sociedade envolvente, agora, serve como instrumento na luta pela conquista de sua autonomia e liberdade, tal como assinalado por Hall (2003), quando nos diz que “(...) a cultura é o local por excelência das manifestações de opressão e escravidão, acomodação, dominação, mas, também, é nas culturas que o caminho da libertação e da autonomia, é configurado” (HALL [2003] apud COSTA, 2005, pp.26).

É na cultura que os grupos subordinados tentam resistir à imposição de significados que sustentam os interesses dos grupos dominantes. Com estas ponderações podemos ressaltar que aquilo que é destacado comumente como cultura, se configura como um dos condutores das desigualdades em nosso meio social.

Taylor (1994) parte da compreensão de que os Estados democráticos Ocidentais contemporâneos, ao introduzirem as “*políticas de reconhecimento*” igualitário entre seus princípios constitucionais, assumiram formas de exigir um estatuto igual de direitos para as diversas culturas e indivíduos em seus territórios, que acabaram por acirrar as contradições sobre os fundamentos da política da “*igual dignidade*”. Pois que de acordo com este autor:

(...) a igualdade de estima exige uma unidade coesa de objetivo que parece incompatível com qualquer tipo de diferenciação. Onde quer que domine, seja sob a forma de pensamento feminista ou de política liberal, a margem para reconhecer a diferença é extremamente pequena (Taylor, 1994: p.71).

Em um Estado como o brasileiro, cuja tônica positivista se faz presente em práticas universalistas, homogeneizadoras, fisiológicas e corporativas, a identificação dos liames entre a dignidade individual e a de grupos, por vezes se apresenta como profundamente contraditória.

Neste sentido e em conformidade com o foco dessa pesquisa, nos referimos a Khan (1994) ao dizer que um dos maiores responsáveis para que o processo de reprodução social da ordem capitalista, apoiado na exploração, se expandisse entre as populações indígenas brasileiras, foi o modelo de educação conhecido como "*educação escolar indígena*" que se formulou e executou, tendo como referencia o sistema formal de educação escolar.

Neste sentido é que as organizações e movimentos sociais que militam por uma educação diferenciada, buscam consolidar a *sui generis* proposta de manter preservados os saberes e conhecimentos acumulados, como condição necessária a manutenção de suas ênfases e práticas culturais, a serem ensinadas através da escola.

A resposta a esta questão passa, necessariamente, pela revisão das propostas apresentadas pela matriz educacional brasileira, vista por muitos como única e que deveria ser incorporada pela educação indígena, como modelo de organização escolar pré-fabricado.

Esta matriz, vista pelos povos indígenas como um modelo educacional universalista, utilizada para adequar os povos indígenas à realidade dominante é denunciada por Santaré (1988), professor e pedagogo indígena, ao se pronunciar no *I Encontro Indígena do Médio Solimões*, quando nos diz que:

(...) a escola atual pode ser positiva ou negativa. Pode fazer com que esqueçamos nossa cultura, nossa língua. É importante que o processo da escola seja indígena, para manter os nossos costumes, para ensinar a nossa língua. Precisamos do conhecimento do mundo indígena e do branco (SANTARÉ, 1988, p.08).

Esta argumentação coaduna com a proposta da educação diferenciada que reivindica a participação das populações indígenas nas construções coletivas relacionadas a este campo educacional, assim como indica de que modo podem ser desenvolvidas alternativas de manutenção destas fronteiras culturais através da educação, bem como dos diversos modos de apropriação da língua portuguesa, para as mais diversas finalidades de interações com a sociedade nacional.

Para entender melhor a dinâmica da aprendizagem relacionada ao campo da educação diferenciada, utilizamos nesse estudo os ensinamentos de Paulo Freire

(1982) como referencial bibliográfico de modo a fundamentar a argumentação sobre o diálogo cultural movido por esta organização. Seu pensamento crítico, idéias e atitudes influenciaram o cenário educacional brasileiro para o enfrentamento da tradição colonialista e alienante que norteava a educação convencional que se impunha como única.

Dos encontros de Paulo Freire com os povos indígenas, esse autor deixou claro que somente enquanto seres livres é que esses povos poderiam construir sua própria autonomia, devendo entender esta categoria como uma ação centrada na liberdade em relação ao “outro”, a partir de uma relação de comunhão e não exploração.

É por esta razão que o referencial dessa pesquisa foi construído de modo a fazer dialogar Freire (1982) com outros autores, tais como, Tassinari (2001), que escreve ser adequado definir as escolas indígenas como “*espaço-fronteiras*”, compreendidas como lugares de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de redefinições das identidades de grupos envolvidos no processo.

É preciso, então, pensar uma educação escolar diferente da adotada pela sociedade nacional, limitada por se realizar somente em sala, com pouca participação da comunidade e longe da vida. Com esse propósito foi que Paulo Freire refletiu e contribuiu de maneira significativa para que esse processo de descolonização ocorresse, considerando a escola como um espaço significativo para a construção da autonomia dos sujeitos históricos, diferentemente do contexto de quatro paredes de uma sala de aula convencional.

2.2. A Escola Indígena e o Desafio da Diversidade

Com este sentido é que o debate contemporâneo sobre as políticas de reconhecimento da identidade contemplam autores que não cansam de evidenciar controvérsias e tensões em alguns dos princípios evidenciados pela doutrina liberal, principalmente, os relacionados com o fenômeno da educação. Esta discussão é motivada pela problemática do reconhecimento da diversidade, num contexto cingido pelo avanço da globalização.

Geertz (2001) nos diz que ao pensarmos esse processo contraditório, principalmente, quando novidades são pronunciadas pela boca de um antropólogo, estas indicações apontam para algo cultural e politicamente contemporâneo. Pois que “(...) os *atrativos da surdez ao apelo de outros valores e de uma abordagem do tipo ‘relaxe e goze’ a respeito do aprisionamento pessoal na própria tradição cultural são cada vez mais celebrados no pensamento social recente*” (2001, p.71).

As tensões que emergem nos sistemas de educação, por conseqüência deste fenômeno, interessam aos antropólogos e sociólogos como evidências para a compreensão da homogeneidade imposta pela moralidade burguesa e o senso comum, a partir de um excesso de valores apresentados por grupos e comunidades étnicas, o que torna difícil a relativização do padrão etnocêntrico defendido por grupos sociais particulares.

É neste sentido que analisar a questão das diferenças, em sociedades que privilegiam a reprodução dos sistemas culturais, com ênfases num padrão homogeneizador revela-se, por vezes, completamente contraditório.

A manutenção rígida das fronteiras dos grupos de identidade tem exigido atualmente da antropologia, uma reflexão sobre o sentido da ação dos sujeitos sociais inserido em um contexto em interação, a partir do *continuum* de interação entre os limites do “*enfraquecimento moral*” e a “*reivindicação por reconhecimento*” de suas identidades (GEERTZ, 2001).

Este questionamento tem levado Taylor (1994, p.45) a compreensão de que a ênfase coletiva na manutenção de um padrão rígido de interação gera tensões em relação ao reconhecimento da identidade social dos sujeitos, indicando que o não reconhecimento ou o reconhecimento incorreto podem “(...) *afetar negativamente, por ser uma forma de agressão, reduzindo a pessoa a uma maneira de ser falsa, distorcida, que a restringe*”.

Por conseqüência, temos que o não reconhecimento não somente implica uma falta de respeito para com o indivíduo, mas também pode marcar suas vítimas de forma cruel, subjugando-as através de um sentimento incapacitante de ódio contra elas mesmas. Por isso, o respeito devido não é um ato de gentileza para com os outros. É uma necessidade humana vital (TAYLOR, 1994, p.45).

A respeito do conflito entre os direitos individuais e coletivos, evidenciado a partir da problemática de legitimação dos Estados Democráticos Modernos, importa, ainda, assinalar a forma como duas concepções de direitos em contexto liberal entram em conflito, através de infindáveis debates constitucionais que se desenvolveram no Ocidente nos últimos séculos.

Desse modo, percebo que a alternativa em adotar objetivos coletivos em nome de um grupo nacional, também, pode ser visto como inerentemente discriminatório. Pois que quando relacionados ao sistema de educação “(...) os objetivos coletivos podem implicar restrições ao comportamento dos indivíduos, restrições essas que violam seus direitos” (1994, p.75).

A descrição deste tipo de problemática educacional, necessariamente, leva ao questionamento das implicações sociais e educacionais que uma visão assimétrica de identidade revelaria para a constituição destes sujeitos étnicos, em diálogo permanente com a realidade escolar, o sistema de educação e a sociedade nacional.

Neste caso, de acordo com Vieira (1999), é que se faz necessário incrementar nos sistemas educativos modernos cada dia mais multiculturais, a valorização de um paradigma alternativo de comunicação para a educação e, em geral para toda a sociedade, “de modo a que não transformemos o direito de sermos diferentes em entraves culturais” (1999, p.152).

Desse modo é que o conceito de interculturalidade, segundo Vieira (1999), deve implicar em noções de reciprocidade e troca no contexto da aprendizagem, na comunicação e nas relações humanas, entendendo que o que se comunica, sobremaneira, “não são as identidades nacionais ou culturas locais, mas antes as pessoas portadoras de uma identidade cultural dinâmica” (VIEIRA, 1999: p. 151).

A importância do sentido prático da educação na preservação da memória passa a ser uma prioridade quanto à preservação do patrimônio cultural dos grupos envolvidos com este processo dinâmico. A seguir o texto aborda como ocorreu esse processo de construção dos referenciais norteadores da educação indígena, cujas interfaces estão diretamente relacionadas ao reconhecimento das ênfases culturais apresentadas pelas diferentes identidades.

2.3 Educação Escolar Indígena e Práticas Culturalistas

É partindo desse ponto que Vieira (1999, p.151) busca compreender as reflexões e estudos sobre a Educação Escolar Indígena que em geral, são realizados, hodiernamente, a partir de três tipos distintos de abordagem, a saber: 1) A educação escolar como espaço ocidental que ameaça a sobrevivência e a identidade indígena; 2) como espaço de reelaboração de significados e identidades, de acordo com a própria cultura indígena; 3) como espaço de “*fronteira*”, de contato, intercâmbio de relações e construção de conhecimentos, tal como o momento de ressignificação da própria cultura, *locus* de afirmação ou interdição das identidades culturais e sociais.

Contudo, mais do que em qualquer outra época anterior, não é possível concordar com o fato de que as escolas da sociedade nacional sejam apenas uma frente ideológica que destrói as culturas e tradições indígenas. Há também o lado da agência¹⁶ indígena, e de suas formas de significar e interpretar a instituição escolar, com os conhecimentos que dela advêm.

Giddens (1998,p.283) acredita numa “*dinâmica ontológica dos processos sociais*” a partir da definição de “*agência*”, tal como a forma com que os atores sociais podem intervir sobre suas circunstâncias sócio-históricas de existência, crenças e saberes partilhados, não considerados somente apêndices irrelevantes frente ao processo de reprodução e/ou transformação das sociedades no qual estão envolvidos, mas por estarem casualmente inseridos de forma pró-ativa nestes processos.

Considerando esta perspectiva ontológica de ação social dos sujeitos, implicados em processos educacionais, Tassinari (2001, p. 61) busca refletir sobre a desvantagem de se considerar esta abordagem no contexto do ensino escolar, visto que se por um lado a escola indígena não configura numa instituição totalmente externa e destruidora da ordem tradicional, por outro, ela também não se ajusta

¹⁶ Ver também: BOUDON (1989) ao conceituar a importância da “*agência*” a partir dos processos culturalistas contemporâneos, segundo a equação $M = M \{ m [S (P)] \}$, onde (M) representaria o fenômeno social a ser explicado; (m) definida como as ações sociais individuais de certo tipo; (S) representada pela situação social do ator que move a ação; (P) considerando o sistema ou a estrutura a ser modificada de forma processual.

exatamente aos desejos e expectativas dos povos indígenas, mesmo aqueles engajados em seu funcionamento, a ponto de serem considerados como instituição integrante da cultura tradicional indígena.

Para Tassinari (2001), o espaço da educação escolar indígena é um espaço em que nem tudo se encaixa, nem todos se entendem e há zonas imponderáveis de comunicação que são característicos dos espaços de fronteiras. Por isso ela propõe a definição teórica da escola indígena como espaço de “*fronteira*”:

É nesse sentido que considero muito adequado definir as escolas indígenas como espaços de fronteiras, entendidos como espaços de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, índios e não-índios. (TASSINARI, 2001, p. 50).

A terceira abordagem, portanto, considera a educação escolar como espaço de fronteira, de contato, de intercâmbio, de relações, de construção de conhecimentos, de ressignificação da própria cultura, de afirmação ou interdição de identidades. Assim é que, quando falamos deste “*espaço*”, não devemos supor um lugar rígido e fixo, mas um local múltiplo, fluido, movente e muitas vezes indefinido.

Esta noção de inter-espaço, coaduna com a perspectiva de Barth (1976), ao enfatizar que a pertença étnica não pode ser determinada senão por contraste entre os membros e, não membros, de outros grupos sociais.

Para Barth (1976) é necessário que os sujeitos sociais possam ser capazes de identificar as fronteiras que marcam o sistema social, ao qual pertencem e para além das quais eles identificam outros sujeitos, implicados em sistemas sociais complexos. Neste caso, a noção de “*fronteira*” desloca a atenção dos centros das aldeias indígenas, para a periferia dos espaços de intercâmbio e interação entre os grupos sociais ou étnicos.

Este fenômeno da multiplicação dos grupos de fronteiras étnicas está relacionado aos acontecimentos recentes, quando da emergência de lutas dos movimentos sociais indígenas em favor de direitos vitais, como aqueles reconhecidos pela Constituição Brasileira de 1988, referentes à demarcação e garantia dos territórios nacionais indígenas; direito às especificidades étnicas e culturais; direito à educação, saúde e sustentabilidade diferenciadas.

Relacionando este fenômeno à Educação Indígena Diferenciada, os novos Referenciais Curriculares Indígenas estão propondo a veiculação sistemática deste tema dentro da escola, já ao longo do Ensino Fundamental, para que cada estudante conheça seus direitos e possa agir para sua efetivação.

Na realidade cotidiana da educação escolar indígena, a temática dos “*Direitos, lutas e movimentos*”, além de ser assunto para reflexão, se constitui como prática educativa escolar, buscando incluir os estudantes indígenas em atividades de forma ativa e participativa. Por exemplo, quando afirmam que querem aprender a ler e escrever para poder defender melhor o seu povo; para lutar melhor em Brasília; para conhecer e lutar pelos direitos que apóiam seu povo; que precisam estar juntos nos movimentos para mostrar que todo o povo deve estar unido na luta por melhores condições de vida.

Mas não sem resistências, pois que alguns destes discursos destoam em reivindicações contra suas próprias agências indígenas, quando percebem que estão sendo limitados internamente em sua liberdade de ação, por algum dos agentes do movimento que deveriam os representar¹⁷.

Esta mudança está vinculada às reivindicações indígenas pelo reconhecimento de suas identidades étnicas, com a conseqüente manutenção do direito à preservação de suas formas específicas de viver e pensar, de suas línguas e culturas, de seus modos próprios de produção, elaboração e transmissão de conhecimentos acolhidos na Constituição Federal de 1988.

Todas estas falas indicam que os próprios objetivos da educação indígena estão permeados pela marca da identidade, envolta em movimentos reivindicatórios. Portanto, há que se reconhecer, mesmo que tardiamente, que os professores indígenas estão mirando, há décadas, outra forma da escola ser participativa na vida da comunidade.

Pelo exposto, observa-se que a educação escolar indígena busca ser concebida de modo a que possa estar articulada com a realidade de cada povo onde está

¹⁷Ver Folha de Boa Vista. “*Professores indígenas se dizem obrigados a se filiar e pagar taxa da OPIRR*”. <<<http://www.folhabv.com.br/noticia.php?id=142487>>>. Acessado em 08/03/12.

inserida e desta forma, sendo participativa do movimento mais amplo da comunidade, se insere estrategicamente na luta política por autonomia, dignidade e reconhecimento étnico.

Assim, estes movimentos e lutas pelos direitos indígenas revelam que a comunidade escolar não vê a história como uma realidade inexorável, determinada e exata, mas como uma possibilidade, acreditando que a mudança é possível.

Por este motivo, segundo Tassinari (2001, p.44), vivemos um momento de alargamento das políticas e ações voltadas para as escolas indígenas, ocorridas, inicialmente, como fruto dos movimentos indigenistas e reivindicações de comunidades por processos próprios de aprendizagem, que respeitem as particularidades culturais das populações etnicamente diferenciadas.

Refletindo sobre os possíveis “*novos horizontes teóricos*” que a experiência escolar indígena pode trazer à teoria antropológica, esta autora chama atenção para a fertilidade da contribuição em pensar a escola indígena enquanto espaço de “*fronteira*”, imersa em situações “*intersticiais*”, alternativa que melhor levaria a compreensão de seu funcionamento, dificuldades e impasses provocados pelas novas propostas de “*educação diferenciada*” (2001, p.47).

2.4 Aspectos Normativos da Educação Escolar Indígena

Já foi falado anteriormente que a partir da década de 1970, começou a se evidenciar em toda América Latina, o movimento indígena a favor da assunção e respeito às identidades indígenas e, conseqüentemente, defesa de seus territórios, afirmação de sua autodeterminação e demais direitos decorrentes.

Também aqui no Brasil, lideranças e representantes de sociedades indígenas passaram a se articular, procurando soluções coletivas para problemas comuns como a demarcação e defesa de seus territórios, autodeterminação, respeito à diversidade cultural, o direito à assistência médica adequada e a processos educacionais específicos e diferenciados.

Desse modo, de forma inovadora, foi que o Estatuto do Índio de 1973, utilizando definições de inspiração positivista presentes na LEI Nº 6.001, de 19 (dezenove) de dezembro de 1973, passou a normatizar que cabia a educação dos povos indígenas, enquanto princípio constitucional, ser orientada "(...) *para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais*" (Estatuto do Índio, Art. 50, 1973,).

Esse modelo constitucional, presente o Art.48, declarava, ainda, que estendia as populações indígenas, "(...) *com necessárias adaptações, o sistema de ensino em vigor no País*". Também, o Art.49 ao ponderar que "(...) *a alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertencam, e em português, salvaguardado o uso da primeira*" (Título V, 1973, § único).

As diversas reuniões, encontros e assembléias indígenas realizadas em diferentes partes do país, a partir do ano de 1974, colocaram em contato lideranças e povos indígenas até então isolados do cenário político nacional. A partir dessas articulações, diversas organizações foram sendo criada com destaque para a *União das Nações Indígenas (UNI)*, *Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (Foirn)*, *Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (Coiab)* e *Movimento dos Estudantes Indígenas do Amazonas (Meiam)*, ambas fundadas em 1980 (SILVA & LEAL FERREIRA, 2001, p. 95).

É importante evidenciar que a educação escolar sempre esteve no horizonte das reflexões e reivindicações do movimento indígena organizado. Inclusive um dos seus desdobramentos foi à articulação dos professores, que desde 1985 vem realizando a promoção de encontros nacionais em torno da reflexão sobre temas, tais como: a necessidade de ampla articulação entre professores, escolas, comunidades e lideranças; aperfeiçoamento da educação bilíngüe; elaboração de material didático pelos professores; e educação a partir da realidade e cultura considerada.

A partir desse momento, o movimento indígena organizado começou a se mobilizar em torno da Constituinte, sendo convocadas assembléias e formados grupos de trabalho em nível nacional, para visualização de propostas à Constituição

de 1988, que continham aspirações destes movimentos sociais indígenas organizados.

Quase todas as propostas apresentadas continham um item relacionado à educação escolar. Vejamos como exemplo, este item contido na proposta da “*Coordenação do Movimento Indígena*”, que representava os diversos povos e organizações do país, em 1984:

Queremos também que programas de educação sejam realizados pelos próprios índios e com materiais didáticos que falem sobre as nossas próprias realidades, não esquecendo de ser uma educação bilíngüe e que dê maior autonomia para as populações indígenas. Reivindicamos que o Governo Brasileiro nos dê condições para freqüentarmos as universidades independentemente das normas exigidas pelo vestibular. (SILVA & LEAL FERREIRA, 2001, p. 99).

Foi dessa maneira que as organizações do movimento indígena, através da articulação com entidades de apoio da sociedade civil, promoveram conquistas significativas quanto à promulgação da Constituição de 1988.

No âmbito das Secretarias de Educação estaduais, estas passaram a ser orientadas pela Portaria Interministerial Nº 559 de 16/04/1991, que indicava a necessidade da criação dos *Núcleos de Educação Indígena* (NEIs), os quais deveriam contar com representantes das comunidades indígenas, de organizações governamentais e não-governamentais e universidades¹⁸.

Assim, após longo período em que a educação indígena esteve sob responsabilidade da FUNAI, ligada ao Ministério da Justiça, o decreto Nº 24 de 04/02/1991 atribuiu ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) a competência para coordenar as ações referentes à Educação Indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino. Tais ações passaram a ser desenvolvidas pelas Secretarias da Educação dos Estados e Municípios, em consonância com o MEC.

¹⁸ Um fato importante e digno de ser considerado foi à criação do Núcleo *de Educação Indígena de Roraima* (NEI/RR) já a partir do ano de 1986, como resultado das demandas apresentadas pelos povos indígenas de Roraima à *Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Desporto* (SECD). O NEI/RR foi criado com o objetivo de organizar, acompanhar e coordenar as atividades educativas desenvolvidas nas escolas indígenas. Vale ressaltar que o NEI, hoje Divisão de Educação Indígena, (DIEI), apesar de ter um professor indígena como coordenador, enfrenta dificuldades para desenvolver ações efetivas em prol da indianização e interculturalidade das escolas indígenas, uma vez que não dispõe de material pedagógico adequado para atender às necessidades e reivindicações da organização dos professores e das comunidades em geral.

Estas mudanças exigiram do MEC a criação do *Comitê de Educação Escolar Indígena*, criado pela Portaria nº 60 de 08/07/1992, cuja finalidade era a de subsidiar as ações e proporcionar apoio técnico e científico às decisões que envolveriam normas e procedimentos relacionados com o *Programa de Educação Escolar Indígena* (FERRI, 2000, p. 39).

Mas foi a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), aprovada em 1996, que passou a dispor sobre o caráter diferenciado da Educação indígena. Em seu artigo Nº 78, passou a dispor que é dever da União oferecer aos indígenas uma Educação bilíngüe e intercultural, visando proporcionar aos indígenas “(...) a *recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas e a valorização de suas línguas e ciências*”, como também “(...) o *acesso a informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas*” (FUNAI, 2003, p.308).

Observa-se que, neste artigo 78, a LDB reconhece a sabedoria indígena como ciência, tipificado esta como um dos primeiros textos oficiais com tal afirmação. Já o artigo Nº 79 da LDB dispõe que a União deve apoiar técnica e financeiramente programas cujas metas orientem para o fortalecimento das práticas sócio-culturais e língua materna, formação de pessoal, currículos e programas específicos, elaboração e publicação de material didático específico e diferenciado, ainda adaptação do calendário escolar às diferentes necessidades destas populações.

Estes programas visam garantir aos indígenas, autonomia na construção de um projeto pedagógico próprio, com liberdade para criar, desenvolver e avaliar os conteúdos a serem ministrados em suas escolas. A elaboração do *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas* (RCNEI) de 1998, consolidou um marco histórico, pois que contou com a participação dos povos indígenas e de pessoas e instituições envolvidas com a temática dos direitos humanos em particular.

Desta forma foi que anteriormente a promulgação de Constituição de 1988, as organizações indígenas, principalmente a dos professores, já vinham realizando uma série de reflexões sobre o tipo de educação e de escola, que cada povo indígena gostaria de ter em sua comunidade. Essas deliberações resultaram na

elaboração e consolidação de propostas específicas para a educação indígena reconhecidas pela CF de 1988.

2.5 Educação Indígena e Processos Próprios de Aprendizado

De acordo com Meliá (1979), entende-se por educação indígena diferenciada os processos educativos próprios e específicos das sociedades indígenas que incluem pedagogias, maneiras, métodos e regras específicas de ensino e aprendizagem, os quais orientam toda vida nestas sociedades.

De acordo com esta autora, foi na contramão dos projetos integracionistas, com ênfases na "*aculturação*" das populações indígenas, que o modelo contemporâneo de educação escolar indígena passou a figurar como proposta oficial para o Estado brasileiro.

Essa etapa de consolidação, remonta ao início do desenvolvimento de projetos alternativos da política oficial de Estado, articulados que passaram a estar com os movimentos indígenas em emergência a partir da década de 1970. Deste modo, esse momento representou o marco histórico de reconhecimento legal e jurídico dos direitos destas populações, garantidos pela Constituição de 1988 e ratificadas por legislações específicas que se seguiram, passando a Educação Diferenciada a ser assegurada como uma política sistemática e continuada.

Assim, é necessário reconhecer que a educação indígena não está a cargo de uma coletividade abstrata, pois os educadores indígenas têm rosto e voz, têm dias e momentos, têm materiais e instrumentos, tem toda uma série de recursos bem definidos para educar seus filhos e os outros sujeitos de sua comunidade, com personalidade própria, o que implica na afirmação de que este processo não é indefinido em seus aspectos.

Existem aspectos e fases da educação indígena que requerem mais tempo do que outros, mais esforço, mais dedicação, tanto no ensino, como na aprendizagem. A educação dos povos indígenas, neste sentido, se constitui como um processo bem definido em seus elementos: tem pedagogias e metodologias de ensino e

aprendizagem, os quais orientam todo o período da vida, desde a infância até a velhice (MELIÀ, 1979, p. 10).

Este processo, igualmente, não é rígido, nem imutável, mas dinâmico e flexível, modificado quando se julgar conveniente ou inevitável. A educação indígena, neste sentido, está mais perto da noção de educação enquanto processo de formação integral do ser humano. A cultura e o contexto indígena são ensinados e apreendidos em termos do aprendizado coletivo. Toda a comunidade tem interesse na educação de cada indígena.

2.6 Diálogos Culturalistas e Perspectiva Intercultural

Nas últimas décadas, os povos indígenas têm assumido e defendido a educação diferenciada como proposta e como projeto, participando de modo proativo de todas as fases e processos coletivos de sua construção.

Esta proposta foi assegurada na legislação brasileira com o Artigo Nº 78, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) que estabeleceu como dever da União oferecer uma educação intercultural, visando à afirmação das identidades étnicas e dos conhecimentos indígenas, bem como o acesso ao conhecimento da sociedade nacional.

A perspectiva intercultural é proposta como estratégia prática para o diálogo das novas relações entre etnias e culturas diferenciadas, em que se busca promover identidades, reconhecer e valorizar a alteridade, ao mesmo tempo em que é mantida a relação de interação crítica e solidária entre estas identidades divergentes.

Esta perspectiva crítica intercultural, oferecer instrumentos indispensáveis à prática educativa, pois que esta proposta possibilita a reflexão sobre a maneira como são vivenciadas as relações entre culturas e etnias no contexto da educação escolar diferenciada, podendo proceder à rejeição de etnocentrismos a partir da revisão crítica dos conteúdos e processos de ensino-aprendizagem, propostos pela escola convencional.

Deste modo, a perspectiva intercultural esta sendo construída como um projeto educativo intencional, de modo a promover a interação com outros grupos sociais, baseados na autonomia e respeito à alteridade, sendo um de seus aspectos fundamentais a disponibilidade para o diálogo.

Considerando que o diálogo só é possível quando se parte da postura democrática e respeitosa, de que a própria presença do outro ser, como sujeito de direitos, se impõe como condição indispensável para o entendimento e respeito mútuo. Esta postura é fundamental nas relações dinâmicas entre culturas, pois como diz Paulo Freire: “(...) *é impossível o encontro das culturas quando uma é perniciosa para a outra, no momento em que uma esmaga e invade a outra*” (FREIRE, 2004, p. 72).

A disponibilidade para o diálogo implica na abertura respeitosa às outras culturas, a outras formas de viver, de saber, de se relacionar, enfim, a outras cosmovisões, bem como na valorização de sua própria identidade cultural, valorização de seus conhecimentos, de seu saber e de seu fazer.

Meliá (1996) afirma que o diálogo que ocorre entre as culturas indígenas, objetivando a manutenção do padrão de relações com a sociedade nacional, ainda é uma “*utopia possível*”, ou seja, uma possibilidade a ser construída por estas populações. Para Meliá (1996), na educação intercultural, um dos pressupostos necessários para que haja um verdadeiro diálogo entre as sociedades indígenas e a sociedade nacional, com seus respectivos conhecimentos, é o de tentar validar em termos científicos, que o saber e os conhecimentos tradicionais que foram construídos pelo rigor do método, pesquisa e sistematização, foram elaborados utilizando, também, os conhecimentos das culturas e sociedades indígenas em questão.

Deixar de considerar a importância que os conhecimentos e tradições indígenas legaram para a formação de nossa sociedade, seria negar a própria especificidade da identidade nacional, o que ocorre com muita frequência no Brasil considerando a vinculação aos padrões de dominação a que muitas classes e grupos se encontram submetidas, principalmente as mais cultas, através da alienação cultural imposta pelos padrões de consumo Neoliberais.

No próximo capítulo abordaremos o modo como os saberes indígenas contribuem com sua luta política e resistência cultural para a formação da sociedade democrática brasileira, a partir da relativização dos valores e padrões de dominação impostos pela moralidade burguesa.

CAPÍTULO III: “OU VAI, OU RACHA”: NOTAS SOBRE O CONTEXTO ORGANIZAÇÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS DE RORAIMA (OPIRR)

Em Roraima, ao longo de sua trajetória histórica de formação, podemos traçar um panorama das conquistas alcançadas pela Educação Escolar Indígena, marcada pela sistemática negociação dos movimentos e organizações sociais que reivindicam o reconhecimento de sua diferença cultural por parte do Estado brasileiro.

Frente a esta realidade é que o sistema de ensino brasileiro, por ser monoculturalista¹⁹, privilegia a cultura da valorização e interesses da sociedade nacional. Foi partir destas circunstâncias, que a escola foi implantada nas comunidades indígenas em Roraima, conforme o modelo da sociedade não indígena.

3.1 Educação para o Índio em Roraima

De acordo com Gleide Macuxi (2012, p.57), até a década de 1940, a educação dos índios de Roraima ficou, principalmente, a cargo da Igreja Católica. Já na década de 1950, o Estado, através do *Serviço de Proteção dos Índios* (SPI), assumiu o projeto destinado à formação profissional e nacionalista dos povos

¹⁹ De acordo com definição do dicionário Wikipédia o termo "*monoculturalismo*" é utilizado para designar o sentido contrário da sociedade multicultural. É uma sociedade bastante homogênea, composta por uma só cultura - ou por uma cultura muito dominante - onde as tradições, identidade cultural e língua oficial são partilhadas pela esmagadora maioria dos cidadãos, existindo menor diferenciação regional. As etnias constituintes têm tendência para uma menor variedade, ocorrendo também o fenômeno de adoção de uma religião dominante, restando as liberdades individuais a resignação frente a promoção da monoculturização.

indígenas, ampliando, assim, a atuação em torno do objetivo integracionista. “O saber centrado no *tríplice ato de ler, escrever e contar*, era a meta do ensino junto às comunidades indígenas até os anos 1980”.

Procurando entender essa problemática a partir da trajetória da educação escolar na região, vemos que, no final da década de 40, surgia, em pleno lavrado de Roraima – em meio a fazendas e malocas dos chamados “*peões caboclos*” (na realidade, indígenas Macuxi e Wapixana) –, a missão-escola de São José de Surumú, ligada à Igreja Católica.

A crença oficial da época era a de que a escola poderia ser o caminho mais curto e eficaz para transformar o índio em não índio, consumando o processo de integração definitiva daqueles que já eram considerados simplesmente “*caboclos*” aos olhos da sociedade brasileira, capitalista e ocidental. O ideal missionário-civilizatório inseria-se dentro da perspectiva de desenvolvimento e expansão capitalista pós-Segunda Guerra Mundial.

Era o viés humanitário que, subsidiado pela teoria desenvolvimentista da “*recuperação do atraso*”, pretendia minorar o impacto destruidor e socorrer as vítimas que ficavam jogadas à beira do caminho. Assim, de acordo com essa teoria, as diferenças culturais são explicadas como “*conseqüência de sucessivos retardamentos; portanto, a modernização deverá resultar na universalização da cultura, própria da sociedade industrial moderna*”.

Após 30 anos, novos ventos começaram a soprar. O paradigma indigenista/missionário, integracionista/civilizador passou a ser questionado. Os internatos para índios, símbolo maior desse modelo, são atingidos pelo vendaval das idéias e dos ideais de mudança radical de rumos. Em Roraima a missão São José do Surumú passou a década de 1970 sob esse acirrado questionamento, o que resultou no fechamento do internato/escola indígena.

Assim é que as Constituições de 1934, 1946, 1967 e 1969 tiveram por finalidade promover a incorporação dos índios à comunhão nacional. Neste contexto, foram instituídas políticas indigenistas; como o SPI (Serviço de Proteção aos Índios),

dirigido por Marechal Rondon, no início do século XX, em 1910. Para substituí-lo, em 1967 criou-se a FUNAI.

Em 1973 foi aprovada a Lei 6.001 (Estatuto do Índio). A educação indígena passou a ser estruturada para formar trabalhadores comprometidos com a pátria, com o progresso, enfim, com o Estado Nação, que precisava fortalecer e ampliar suas categorias políticas, entre elas, a língua, os símbolos nacionais, o território, a religião etc.

A partir dessa perspectiva foram construídas as primeiras escolas para indígenas em Roraima, visando formar homens cristãos e patriotas a serem integrados à sociedade nacional invasora, com traços pecuaristas, minerador e de exploração da mão de obra.

De acordo com Centro de Informação da Diocese de Roraima (CIDR, 1990, p. 23), nesse ambiente de escolarização não indígena, as crianças índias eram obrigadas a seguir rígidas regras, começando pelo tempo de aula, horário de chegada e saída. Essa estrutura escolar passou a descaracterizar completamente a vida nas comunidades indígena do antigo território.

Na “*escola branca*” as crianças indígenas passavam horas sentadas, estudando conteúdos que nada tinham a ver com os costumes e desafios enfrentados nas aldeias. “*Aprendem o Português e a Matemática, desprezaram-se todos os valores, necessários para a formação cidadã, repassados pelos pais*” (CIDR, 1990, p. 24). O senhor Rari Lima, ancião Macuxi confirma o fato:

Quando comecei estudar, a escola proibia tudo que era do índio, a língua materna era proibida, a professora dizia pra nós:- não fala essa gíria de vocês... É feio! Eu saía quatro horas da manhã para chegar à escola, andava muito, eu levava minhas flechinhas e no caminho eu flechava os passarinhos para nossa refeição de volta pra casa. Quando eu chegava à escola com minhas flechas, a professora dizia para eu não levar mais, pra deixar em casa, mas eu precisava delas...Se a gente chegasse atrasado, ficava de joelhos em cima de pedras na sala por meia hora. Era ruim, ela falava que a gente deveria aprender bem pra ser um bom soldado, um aviador, que essas coisas de índio não ia levar a gente pra frente. Uma vez, ela nos pegou fazendo nossa damurida numa panela de barro e ficou muito brava. Disse que não podíamos cozinhar nessas panelas porque era feita de areia, ia fazer mal pra nós, que a gente tinha que comprar as panelas que ela usava... de branco (CIDR, [1990, p.24] apud MACUXI, 2012, p.58).

Diante deste relato, podemos perceber quanto esse modelo de educação foi prejudicial aos povos indígenas, pois que as escolas implantadas estavam sufocando as tradições e os ensinamentos dos mais velhos. O exemplo mais claro disso foi a quase extinção da língua Macuxi e Wapichana. Hoje, poucos são os falantes de suas línguas maternas e há predominância do Português nas gerações atuais (2012, p.58).

Nesse sentido, desabafa o Tuxaua Joaquim Macuxi da comunidade Taxi, durante a realização da *XIX Assembleia Anual dos Professores Indígenas*, quando nos diz que:

Antes tudo era fácil. Agora, com os civilizados no meio, só temos dor de cabeça: antes de tudo a língua. A língua do civilizado é coisa emprestada, não é coisa nossa. Também, na escola só ensina o português. Eu ensinei um pouco a língua Macuxi na escola e os meninos aprendem muito, alguns já falam bem. Temos que continuar assim e fazer mais para isso prevalecer (Assembléia dos tuxauas [1979], apud CIDR 1990, p. 25).

O relato mostra claramente a preocupação das lideranças quanto à forte ameaça de extinção das tradições. Assim como houve desvalorização da língua materna que passou a ser substituída pela Língua Portuguesa tradicional.

Assim é que em Assembléias Estaduais, Regionais e Nacionais foram sendo construídas idéias e propostas, de modo a buscar, igualmente, definir a escola e a Educação Escolar Indígena como uma “*frente ideológica*” de visibilização.

3.2 O protagonismo Indígena: notas sobre a importância das Assembléias de Professores

Nos últimos 40 anos, pesquisadores de diversas áreas de conhecimento, e, sobretudo, os da área da educação, vêm proporcionando acirrados debates em torno da educação escolar a ser implantada nas comunidades. Paralelamente, os povos indígenas, ao longo desse mesmo período, também aprenderam a refletir sobre o que querem e, como, querem a escola em suas comunidades.

De acordo com Luciano Baniwa (2010), a partir dos anos 80, a escola ganhou um novo valor. As lideranças (tuxauas) passaram a lutar pela implantação e melhoria das escolas, principalmente, pelo controle e destino da educação escolar em suas comunidades.

Os questionamentos dos conteúdos ministrados às crianças e jovens indígenas, assim como a atuação dos professores não índios, tornaram-se freqüentes. Gersem Luciano Baniwa (2010) destaca que os índios passaram a solicitar a qualificação de membros de suas próprias aldeias para o trabalho com a educação indígena. A consequência inicial dessas reivindicações foi à substituição dos professores brancos por professores indígenas²⁰.

Helena Silva (1999, p.67), por sua vez, assevera que foi à luz desse princípio reivindicatório que o Movimento Indígena no Brasil, mais especificamente, na Amazônia, Roraima e Acre, destacada pela autora como a terceira fase da luta política, momento onde os próprios povos indígenas, a partir da década de 80, buscaram definir e autogerir seus próprios processos de educação formal.

(...) a questão da criação e da autogestão dos processos de educação escolar indígena. Esta é sua especificidade: que os próprios povos indígenas discutam, proponham e procurem – não sem dificuldades – realizar seus modelos e ideais de escola, segundo seus interesses e suas necessidades imediatas e futuras. É um dado novo que distingue, em sua raiz, essa experiência de outras em curso. Seria, de fato, tentativa concreta de transformar a “educação escolar para índio” em “educação escolar do índio”. Nesse sentido, é um tema novo na história da educação escolar indígena no Brasil (1999, p. 67).

A escola “*pode vir a ser*” algo que contribua na vida dos povos indígenas. Nessa perspectiva, esta seria a única forma em que as escolas indígenas constituiriam, de fato, escolas diferenciadas, deixando de ser propostas de projetos de fora, “*ofertas*”, de quem quer que seja: governo, ONGs, igrejas, universidades, etc, para se constituírem como parte de um processo mais amplo que, necessariamente, deveria estar nas mãos dos principais interessados: os povos indígenas (1999. p.69)

²⁰ Em Roraima o primeiro Edital diferenciado Nº 002/2009 para contratação de professores para o magistério indígena ocorreu por Processo Seletivo Simplificado, realizado em meados de janeiro de 2009, em cumprimento aos termos da Convenção nº 169/OIT, artigo 37, inciso IX da Constituição Federal e da Lei Estadual nº 323, de 31 de dezembro de 2001, regulamentada pelo Decreto nº 5.152-E, de 28 de janeiro de 2003. <<http://www.educacao.rr.gov.br/download/editais/EDITAL_n002_PSS_INDG_ENA>>. Acessado em 17/07/2013.

Por esse motivo a década de 1980 é marcada por lutas concretas de recuperação e reconstrução dos territórios e identidades indígenas. Tempo de enxergar novos horizontes e abrir caminhos novos para o futuro. É nesse contexto que os tuxauas de Roraima decidem, a partir de 1985, propor uma nova função para a escola indígena do Surumú, como Centro de Irradiação da Cultura Indígena e espaço para *“formar professores indígenas para atuarem dentro das malocas, desenvolvendo uma ação educativa de acordo com os interesses e necessidades dos alunos, bem como propiciar um crescimento da comunidade no seu contexto cultural”* ([Projeto Uma Escola Indígena em Surumú, 1985], SILVA, 2000, p.34).

Gleide Macuxi (2012), em pesquisa realizada nos arquivos da OPIRR, nos fala que foi no ano de 1985 que o Governo Federal, através do Ministério de Educação lançou o debate nacional sobre educação indígena, denominado *“O Dia D”*, evento que estabeleceu como tema central, os seguintes questionamentos aos povos indígenas: *“Que escolas temos? Que escola queremos?”*.

Em Roraima, a Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Desporto (SECD) a época, organizou um Encontro Estadual na cidade de Boa Vista para debater a situação pedagógica das escolas em áreas indígenas.

Neste encontro, tuxauas e professores fizeram duras críticas sobre o tipo de educação que vinha sendo imposto às crianças e jovens indígenas, além de apresentarem propostas de mudanças, tais como: cursos de formação, contratação de professores indígenas e o direito dos alunos falarem e aprenderem (em) suas línguas maternas.

Como resposta às reivindicações apresentadas pelos tuxauas, no ano de 1986, a SECD/RR abriu em suas dependências um espaço administrativo com representação indígena chamado de *Núcleo de Educação Indígena* (NEI). Este núcleo tinha o objetivo de organizar, acompanhar e coordenar os trabalhos e atividades relativos à educação nas escolas indígenas. O NEI, em tempos mais recentes, passou à categoria de Divisão de Educação Indígena (DIEI).

Outra base da educação escolar indígena em Roraima foi a *Comissão de Professores Indígenas do Amazonas e Roraima* (COPIAR) que passou a se organizar a partir de 1988 e, hoje, estende-se a outros estados da Amazônia,

formando uma grande articulação étnica em defesa de uma educação escolar que garanta autonomia, em todos os aspectos da vida social para os povos indígenas (MACUXI, 2012).

O primeiro encontro aconteceu em Outubro de 1988, no estado do Amazonas, com 41 (quarenta e um) participantes de 14 (quatorze) etnias diferentes das regiões: do Alto Rio Negro, Alto Solimões, Baixo Amazonas, Médio Solimões e Roraima. Os temas abordados foram: “*Formas Originais de Educação*”; “*Educação escolar*”; “*Tipos de Escola*”; “*Troca de experiências*”.

Politicamente, essa articulação visava à discussão da promulgação da nova constituição, pois que o documento produzido neste encontro teve como título a frase “*Como deve ser a escola indígena*” segundo o *Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia* (MACUXI, 2012, p.60). Porém, foi a partir do *IV Encontro de professores* (1991) que se aprofundou a discussão e reflexão sobre a elaboração de currículos, além do estudo da legislação relacionada, direta ou indiretamente, à questão da educação escolar indígena.

A partir desse momento ocorre a continuidade do processo de discussão sobre a articulação do movimento dos professores com as diversas organizações indígenas de caráter mais amplo, como a *Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira* (COIAB), e outros movimentos específicos, como o de agentes de saúde indígena e de mulheres.

Esse grupo passou a realizar um trabalho inédito onde, através da metodologia de “*temas geradores*”²¹, os professores indígenas puderam experienciar um profundo exercício de interculturalidade, confrontando os diversos saberes dos povos indígenas presentes ao encontro (Silva, 2000, p.38).

Um dos momentos mais significativos foi à discussão e aprovação da Declaração de Princípios sobre a Educação Escolar Indígena, que se tornou desde

²¹ Para maiores esclarecimento sobre os aspectos específicos da historicidade da educação indígena em Roraima, ver: SILVA, Rosa Helena Dias da. **Escolas em movimento: trajetória de uma política indígena de educação**. *Cad. Pesqui.* [online]. 2000, n.111, pp. 31-45. ISSN 0100-1574.

essa ocasião, o principal documento do movimento, de caráter articulador e reivindicatório.

É a partir desse contexto que as políticas de educação para a escola indígena no estado têm sido discutidas e pensadas, contando com a participação constante dos movimentos políticos e sociais indígenas, através de suas representações instituídas, entre elas, especialmente a *Organização dos Professores Indígenas de Roraima* (OPIRR).

A colaboração da OPIRR no campo da educação ocorre com participações diretas em eventos temáticos organizados pela DIEI/SEED, com suas assembleias deliberativas regulares, com representação em conselhos específicos, inclusive no *Conselho Estadual de Educação* (CEE).

Diante do exposto, podemos perceber de maneira abrangente, que hoje os povos indígenas têm redirecionado seus princípios educacionais, de modo a proporcionar caminhos alternativos para suas populações, que não sejam as do estigma e exclusão social.

3.3 História de Luta: quando ocorre a emergência étnica da OPIRR

Á OPIRR, ao longo das últimas décadas, vem protagonizando uma militância política relevante quanto à história da educação indígena no Brasil. Sua instituição formal como organização indígena, se iniciou a partir da realização de encontros, plenárias e assembleias estaduais, regionais e nacionais, ocasião em que eram apresentados problemas e propostas para a consolidação da educação escolar em áreas indígenas.

Frente à necessidade premente de defesa da educação e direitos dos professores indígenas de Roraima, juntamente com o *Conselho Indígena Missionário* (CIMI), estes realizaram a primeira reunião extraordinária na Missão Surumú, município de Pacaraima, entre dias 26 a 28 de outubro de 1990 (MACUXI, 2012).

Nesta ocasião, se reuniram 84 (oitenta e quatro) professores dos povos Macuxi, Wapichana, Taurepangue e Ingaricó em busca de fortalecer a luta em defesa de uma educação escolar verdadeiramente indígena, que pudesse atender às necessidades das comunidades de Roraima. Foi como instrumento de luta, que os professores decidiram criar a OPIRR.

Foi nesse encontro que nasceu a *Organização dos Professores Indígenas de Roraima*, com apoio do *Conselho Indígena de Roraima* (CIR), que cedeu uma pequena sala em seu escritório na cidade de Boa Vista para o desenvolvimento de trabalhos. Posteriormente, o CIR também cedeu um terreno com uma casa para a OPIRR, favorecendo o desenvolvimento e ampliação das atividades.

Para Gleide Macuxi (2012, p.63) a OPIRR se destaca no cenário nacional pelas conquistas voltadas ao atendimento das demandas indígenas nos campos: educacional, social e ambiental. Durante suas assembleias estaduais e regionais surgem propostas relevantes, além do fato de ser a OPIRR "(...) *uma agência que vem descaracterizando a política de apadrinhamentos que reina no setor educacional de Roraima nas últimas décadas*".

Durante seus 23 anos de criação, passaram pela coordenação geral da OPIRR os professores: Fausto Mandulão; Zineide Sarmiento; Enilton André; Pierlangela Cunha; Telmo Ribeiro Paulino do povo macuxi, e o coordenador atual o Sr. Rivanildo Cadete.

O principal objetivo da OPIRR tem sido a promoção da educação indígena, tanto na formação dos professores indígenas como na preparação de material didático. Tem por objetivo apoiar as atividades das lideranças indígenas em defesa de seus direitos e reivindicações.

Graças ao empenho desta agência indígena, foi possível a conquista da cooperação de algumas instituições da sociedade nacional objetivando a formação de professores, o que resultou no projeto implantado em 1994, que instituiu o

Magistério Indígena Parcelado, para formação de professores de nível médio, que formou 460 (quatrocentos e sessenta) novos professores indígenas²².

Outro evento importante foi à realização em 1999 do *I Seminário de Educação Indígena de Roraima*, onde se discutiu a formação profissional no Ensino Médio para os estudantes indígenas. Uma das atividades importantes que a organização desenvolveu nos primeiros anos de sua criação foi o projeto Anikê, iniciado em 1998. O projeto propôs resgatar o nome dos heróis Anikê e Insikiran com seu mítico poder criador, de modo a poder melhor elaborar material didático nas áreas de História e Geografia, com o intuito de atender as escolas de 5ª a 8ª séries no Estado de Roraima.

Em 2000, graças a parcerias com o MEC e a FUNAI, foi prevista a realização da primeira etapa do Projeto Anikê, oferecendo cursos presenciais em Boa Vista e pesquisa de campo nas comunidades. Participaram desta experiência 42 (quarenta e dois) professores indígenas, os quais foram escolhidos na Assembléia Geral da OPIRR realizada, na comunidade Malacacheta, Região Serra da Lua, município do Cantá.

Como parte da articulação para conscientizar e divulgar a importância dos objetivos do projeto, foram realizadas 08 (oito) encontros com as comunidades, lideranças e professores, nas regiões de: São Marcos, Serras, Surumú, Baixo Cotingo, Raposa, Taiano, Amajari e Serra da Lua.

Já o período entre 2000 e 2006, foram realizadas várias atividades que ajudaram a perfilar a atual proposta de educação escolar indígena, dentro do qual a formação superior e a criação de um sistema próprio de educação escolar indígena ocupa um lugar de destaque.

Este processo passou a ser consolidado com a aprovação do Projeto ANIKÊ, junto ao Ministério da Educação e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Com essa iniciativa, os professores indígenas de Roraima buscaram refletir sobre as contradições e conflitos que o processo educacional apresentava no estado, tanto

²² Vale lembrar que o *Projeto de Magistério Indígena Parcelado*, defendido pela OPIRR, ganhou o Prêmio Paulo Freire da Fundação Roberto Marinho, na categoria “*Tecnologias de Comunicação*” no ano de 1998.

na formação dos professores, quanto no material didático e dificuldades pedagógicas de aprendizagem.

No mês de setembro de 2000, a OPIRR participou ativamente na criação do *Conselho de Professores Indígenas da Amazônia* (COPIAM), que veio a substituir a *Coordenação de Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre* (COPIAR). Isto se deveu a ampliação das atividades de articulação dos professores indígenas na Amazônia.

Na nova diretiva da COPIAM, a OPIRR teve uma representação destacada. Em setembro/2000 a OPIRR realizou seu *II Seminário de Educação Indígena de Roraima*, na comunidade do Canauanim, no município do Cantá. Com o tema: "*A Formação em Nível Superior*". Os professores aprovaram a proposta que foi encaminhada a Universidade Federal de Roraima (UFRR), na qual foi solicitada a criação de um espaço institucional dentro da universidade que pudesse atender as necessidades de formação e habilitação plena dos professores e estudantes indígenas de Roraima (MACUXI, 2012, p.65).

Com base nessa proposta a OPIRR juntamente com a FUNAI, UFRR e SECD como entidades parceiras, discutiram a criação do Núcleo Insikiran de Formação Indígena na UFRR, implantado em 2002. A partir da implantação deste Núcleo, passou a ser pensado a alternativa de criação do Curso de Licenciatura Intercultural, conforme proposta feita pelas organizações indígenas, o que se encontra plenamente garantido nas leis que regem a educação indígena no Brasil, consolidada no ano de 2009.

Dentre as discussões que a OPIRR vem promovendo atualmente, se destacam: a formulação dos Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas Indígenas de acordo com as necessidades pedagógicas, administrativas e a realidade dos alunos nas suas comunidades, juntamente com o CEE; Diagnóstico da rede escolar indígena de Roraima e suas demandas; Criação do Sistema Próprio para a educação escolar indígena; Projetos de auto-sustentação para escolas e comunidades; Formação básica e superior de professores e alunos indígenas; Pesquisa e produção de material didático adequado à realidade das escolas e dos alunos indígenas; Ações voltadas para o combate à prevenção às drogas, principalmente o álcool e o fumo, a prostituição e a violência contra crianças e mulheres; Contratação de professores

indígenas e o pessoal de apoio administrativo; Formação continuada de coordenadores pedagógicos e diretores de centros Regionais de educação escolar indígena; Ações de cobrança de reforma, ampliação e construção de escolas indígenas; Estruturação dos Centros Regionais de Educação Escolar Indígena; Discussão sobre os Territórios Etnoeducacionais (TEE's).

É necessário observar que todas estas discussões obrigam a OPIRR buscar estabelecer diálogos a partir de um amplo e variado campo de debates, todos de extrema importância para o desenvolvimento do projeto político cultural que as propostas indígenas por educação vêm reivindicando. Assim é que a OPIRR, sobretudo, precisa construir uma estrutura operacional, no que se refere a recursos materiais e humanos, de modo a poder responder a estes desafios.

Foi com as conquistas alcançadas a partir de leis, artigos e pareceres que os povos indígenas de Roraima fundaram várias organizações que lutam e reivindicam seus direitos. A OPIRR faz parte destes movimentos de luta, promovendo sistematicamente assembleias anuais para tratar das propostas trazidas por todas as regiões. Entre estas propostas estão: I. Proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II. Garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas.

Esta organização indígena, igualmente, avançou na articulação de parcerias com outras organizações indígenas, tais como: *Conselho Indígena de Roraima (CIR)*; *Organização das Mulheres Indígenas de Roraima (OMIR)*; *Associação dos Povos Indígenas do Estado de Roraima (APIRR)*; *Sociedade para o Desenvolvimento Comunitário e Qualidade Ambiental (TWM)*; *Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia (COPIAM)* e *Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB)*. A OPIRR firmou, ainda, importantes parcerias com instituições como *Ministério da Educação (MEC)*, *Fundação Nacional do Índio (FUNAI)* e *Universidade Federal de Roraima (UFRR)*.

Em âmbito nacional, uma das principais atuações de destaque da OPIRR ocorreu quando um de seus representantes, o professor Almerindo Raposo,

participou da reunião técnica de professores indígenas em Brasília, em agosto de 2000. O tema da reunião foi intitulada: “*Construir Novas Práticas de Formação de Professores Indígenas no Brasil*”.

O evento foi promovido pela coordenação geral de apoio as escolas indígenas do Ministério da Educação. Participaram das discussões: 15 (quinze) professores índios, representando 13 (treze) povos de diferentes partes do país (MACUXI, 2012).

Foram realizadas discussões sobre: 1) O professor indígena: perfil, vocação e envolvimento com a comunidade; 2) Currículo de formação de professores indígenas: o que é importante aprender para ser professor indígena? 3) Currículo da escola: o que é importante ensinar na escola indígena? 4) Material didático e de pesquisa: o professor indígena como pesquisador e autor de materiais didáticos; 5) Quem tem responsabilidade na formação do professor indígena: que precisa ser feito? 6) Quem são os formadores dos indígenas?

As discussões proporcionaram reflexões sobre o futuro da educação escolar indígena no Estado de Roraima. A OPIRR, também contribuiu para a mudança de estrutura da *Coordenação de Professores Indígenas da Amazônia, Roraima e Acre* (COPIAR), que atualmente é constituída como *Conselho dos professores Indígenas da Amazônia* (COPIAM).

A partir do ano 2000, o COPIAM deu continuidade aos trabalhos até então desenvolvidos pela COPIAR. Sua 1ª Assembléia Geral aconteceu nesse mesmo ano, com o tema: “*A Educação Diferenciada é a Trilha do Novo Milênio*”. Na ocasião, além de apresentarem informes regionais sobre a situação da educação indígena, foi discutido e aprovado o estatuto do COPIAM e eleita à primeira diretoria.

A frente dessa diretoria se destacou a delegação de Roraima, ficando confirmado os seguintes representantes junto a COPIAM: Coordenador Geral, Tomé Fernandez Cruz; suplente, Fausto da Silva Mandulão (RR); Coordenador Administrativo, Madalena Barbosa Albuquerque; suplente, Aumerindo Raposo (RR); Coordenador Financeiro, Pierlangela Nascimento da Cunha (RR); suplente, Charles dos Santos Oliveira (AM); Conselho Fiscal, Bruno Yanomami (RR), Natalina da Silva Messias (RR), José Mário dos Santos Ferreira, Miguel Batista Maia e Valter da Silva Monteiro.

A OPIRR firmou parceira com COPIAM em um plano de articulação não só para a Amazônia Brasileira, mas em outros estados da Federação, tendo por objetivo o “*fortalecimento*” da educação entre os povos indígenas.

Nacionalmente, esses primeiros professores indígenas de Roraima começaram a refletir sobre a realidade da educação escolar frente ao Estado brasileiro. A partir deste momento começaram a surgir reivindicações, por parte dos pais de alunos e lideranças indígenas, para que fosse realizada a ampliação da quantidade de escolas de nível Fundamental e Médio nas comunidades.

Outro trabalho idealizado pela OPIRR foi o Projeto Magistério Indígena Parcelado (T’AMIKAN), bem como a promoção de cursos, encontros, eventos, seminários estaduais, regionais e da Amazônia. A OPIRR tem como atribuição, igualmente, a missão de reivindicar a habilitação e formação para seus professores indígenas; propor alternativas sociais e econômicas autossustentáveis para as escolas e comunidades; ainda, realiza o acompanhamento do aumento da demanda e os sucessos e insucessos do processo de escolarização indígena em Roraima.

Com intuito de discutir novas propostas para o futuro da educação indígena diferenciada em Roraima, a OPIRR realiza, sistematicamente, Seminários estaduais dos quais se destacou o II Seminário realizado em setembro de 2000, na comunidade Canauanim.

Nesse evento, foi discutida a necessidade da formação superior dos professores indígenas. Na ocasião foram definidos alguns critérios para os cursos e as formas de seleção dos professores e estudantes indígenas que não tinham acesso à universidade. A proposta principal foi à criação de cursos de formação diferenciados, que garantissem o respeito à diversidade cultural e à realidade vivida nas comunidades.

Em 2001 essa proposta se concretizou com a criação do Núcleo INSIKIRAN, vinculado à Universidade Federal de Roraima (UFRR), visando atender a demanda por formação superior específica para indígenas. Inicialmente essa formação se restringia ao curso denominado Licenciatura Intercultural.

A coordenação da OPIRR acompanhou a comissão interinstitucional que discutiu a Proposta Pedagógica e o Currículo do curso. Houve grande interesse por

parte da reitoria da Universidade, o que garantiu a concretização da proposta. O Núcleo Insikiran foi à realização dos anseios de lideranças indígenas que almejavam a formação superior indígena.

Em 2002, teve início a primeira turma de alunos na Licenciatura Plena com enfoque Intercultural. Fato que veio consolidar definitivamente a participação dos povos indígenas na Universidade Federal de Roraima (UFRR).

Atualmente, o Instituto de Formação Superior Indígena (INSIKIRAN) funciona com duas graduações: a Licenciatura Intercultural e a Gestão Territorial Indígena, havendo previsão de novos cursos na área de saúde e educação.²³

3.4 As Assembléias Regionais e Estaduais

Nos últimos anos, a OPIRR se configura como uma forte aliada na manifestação do descontentamento dos povos indígenas com as reiteradas propostas apresentadas por suas organizações. No interior de suas assembléias, são debatidas e elaboradas propostas para a melhoria dos principais problemas e desafios que atingem a educação escolar, tal como demonstrado no depoimento de um ancião indígena, quando nos diz que:

“A organização é viver bem, como viver dentro de uma casa que tem cobertura. Mas a dificuldade é que antes era mais fácil conseguir ajuda da FUNAI, mas hoje é só por projeto, quem não sabe escrever não consegue”.

(Terêncio Lima Macuxi, 02/03/13)

As assembléias da OPIRR acontecem em duas fases: regionais e estaduais. Nas regionais, os participantes discutem internamente os anseios sócio-educacionais de suas comunidades e escolas. Nas estaduais acontece a culminância dos trabalhos desenvolvidos nas regiões em contexto amplo.

²³ Mais recentemente a UFRR aprovou o curso de Bacharelado em Saúde Coletiva com ênfase em Gestão da Saúde Indígena, a ser oferecido pelo Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena a partir do segundo semestre de 2013. A previsão é ofertar 40 vagas, conforme o Projeto Político Pedagógico do curso, objetivando a formação de agentes transformadores do perfil sanitário indígena. <<<http://ufrr.br/noticias/1242>>>. Acessado em: 18/07/2013.

As atividades desenvolvidas durante a assembléia acontecem em três momentos. Inicialmente, as lideranças, professores, alunos e participantes debatem o tema principal; em seguida, colocam as dificuldades e problemas de sua comunidade ou região.

No segundo momento, são apresentados os representantes de órgãos governamentais e não governamentais convidados. As lideranças fazem a exposição de suas dificuldades e reivindicações; depois, é dada oportunidade para os convidados responderem, e abre-se o debate entre lideranças e convidados.

Após o debate, são formados grupos de trabalho. Nesse momento, os grupos formados por regiões elaboram suas propostas de atividade para os meses seguintes; além disso, são elaborados projetos de melhoria dos contextos: social, educacional, ambiental, entre outros.

Por último, a secretaria da assembléia faz a sistematização das propostas elaboradas pelos grupos de todas as regiões, formando um documento final. O documento deve ser aprovado e assinado pela assembléia para depois ser enviado aos órgãos competentes.

Vejo que não é necessário relacionar nesse trabalho todos os documentos elaborados nas assembléias da OPIRR ao longo das últimas duas décadas. No entanto, acho conveniente exemplificar parte do documento elaborado durante a realização da *XIX Assembléia dos Professores Indígenas de Roraima* (OPIRR), em 2012, ocasião em que lideranças e Professores Indígenas de Roraima, representantes das etnias Macuxi, Wapichana, Yekuana, Ingaricó, Wai-Wai, Yanomami, Patamona, Sapará e Taurepangue, pertencentes às Regiões do Amajari, Baixo Cotingo, Murupu, Taiano, Raposa, Serras, Serra da Lua, Surumú, Ingaricó, Wai-Wai e membros da Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIRR), construíram uma carta como forma de apontar os caminhos a serem trilhos com a educação indígena para o enfrentamento dos diferentes problemas, relacionados ao bem estar nas comunidades, a saber:

[...] na XIX Assembleia Geral dos Professores Indígenas de Roraima com o tema *'Educação e Etnodesenvolvimento Econômico Sustentável, Sócio Cultural e Político*, ocorrida no Centro Regional do Lago do Caracaranã, na Terra Indígena Raposa Serra do Sol em Roraima, entre os dias 9, 10, 11 e 12 de abril de 2012, viemos apontar caminhos para os problemas que enfrentamos na educação, saúde, meio ambiente e direitos dos povos

indígenas. Após as apresentações temáticas, questionamentos, discussões e avaliações sobre o tema da assembléia, suas especificidades e a diversidades da realidade dos Povos Indígenas no Estado de Roraima, vimos mostrar problemáticas quanto à adoção de políticas públicas específicas, previstas e amparadas pela Constituição Federal Brasileira e Legislação infraconstitucional e por isso apresentamos nossas demandas e reivindicar junto às Instituições Públicas do estado de Roraima, as mesmas reivindicações que tem sido pauta na maioria das Assembleias dos tuxauas e professores já realizadas. [...] esses fatos obrigam a OPIRR, juntamente com os povos indígenas de Roraima, promotores da educação escolar indígena, a fazerem reivindicações para melhorias do processo educacional. (19ª ASSEMBLEIA DOS PROFESSORES INDÍGENAS DE RORAIMA, março de 2012).

Uma das finalidades do documento elaborado ao final da assembléia, é que este sirva como base para orientar as práticas das comunidades em seus projetos escolares. Outra finalidade é mostrar às autoridades as reivindicações e demandas das escolas e, principalmente, ajustar as normas educacionais dispostas para que estas possam estar de acordo com a realidade de cada povo.

É importante destacar que estes debates e documentos gerados durante as assembléias, vêm orientando as organizações, professores e comunidades na construção de modelos educacionais próprios, assim como projetos pedagógicos e currículos diferenciados para as escolas indígenas de Roraima.

Para esclarecer melhor como ocorre à gestão educacional indígena no Estado, faço referencia à *Divisão de Educação Indígena* (DIEI) e aos *Centros Educacionais* CRI's implantados em áreas indígenas. Vale destacar que as regiões educacionais não são divididas por povo ou etnia, mas sim por seu contexto político, como mostra a figura abaixo:

Figura 01: Centros de Educação Escolar Indígena do Estado de Roraima



Fonte: DIEI/2011 apud MACUXI, Gleide de Almeida Ribeiro. Boa Vista: 2012.

Para melhor conduzir o processo educacional em Roraima, as escolas indígenas estão organizadas e são acompanhadas por etno-regiões. Cada região possuindo um Centro Escolar de Educação, administrados por um gestor e um coordenador pedagógico, ambos indígenas.

Os centros de educação funcionam como extensão da DIEI, possuindo certa “*autonomia*” em decidir política e pedagogicamente melhorias para as escolas das diferentes etno-regiões. Tais unidades de ensino se inserem em um amplo universo de dessemelhanças, quanto à estrutura física, localização, estado de conservação, capacidade de suporte, acesso a serviços, entre outros.

Estas dificuldades²⁴ são apresentadas sistematicamente, direta e indiretamente, aos funcionários do DIEI/SEED em Boa Vista, que por vezes não possuem condições de atenderem a todas estas demandas, o que acaba por inviabilizar o trabalho de monitoramento realizado a partir dos Centros Etno-Regionais.

²⁴ Por meio da observação direta realizada na sede administrativa de DIEI/SEED, no dia 25/02/2013, pude constatar através da acalorada discussão entre gestores indígenas desta divisão, as problemáticas apresentadas pelos professores, quanto: a regularização administrativa das escolas indígenas do interior, do qual muitas ainda não apresentaram documentação de seus docentes e discentes; impasses quanto a lotação de professores por área de atuação; bem como a falta de capacitações na área de gestão educacional para os coordenadores pedagógicos das etno-regiões, que passam por dificuldades quando precisam informar as demandas por lotações para as escolas indígenas de suas regiões.

CAPÍTULO IV: O ÍNDIO, O PROFESSOR, O MILITANTE: QUANDO A IDENTIDADE É ENSINADA ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO INDÍGENA

Neste capítulo será abordado o tema da identidade étnica a partir da descrição da prática culturalista organizacional²⁵ indígena, observada a partir do campo educacional em Roraima. São trazidos conceitos e teorias da antropologia que ajudam a melhor compreender as interações com a sociedade nacional, para a construção do contexto de interculturalidade no estado.

Esse capítulo propõe apresentar evidências significativas, que tem levado os educadores formais a buscarem utilizar a designação de “*professores indígenas*” enquanto pertença a uma organização indígena militante. A abordagem deste capítulo busca trazer subsídios para a reflexão sobre a identidade étnica no contexto da *Educação Indígena Diferenciada*.

4.1. Educação e Identidade Étnica

No atual contexto da legislação e das reflexões sobre educação universalista, imposta pelo Estado, a educação indígena se insere nas premissas do reconhecimento de que o Brasil é uma nação constituída por diferentes etnias, com histórias, saberes, valores e culturas próprias, heranças culturais e um mundo de povos indígenas espalhados por este território.

É necessário reconhecer que os povos indígenas, antes tidos como minorias em vias de extinção, construíram ao longo de sua história, organizações e movimentos sociais, vinculando saberes, conhecimentos e filosofias, de modo a consolidar a autodeterminação em suas relações recíprocas com a sociedade nacional, incluindo

²⁵ O educador Dante Bessa (2005) ao se referir as práticas culturais em educação, nos fala que a busca em definir o conceito de cultura parte do questionamento da forma como ocorre a presença do humano na natureza, isto é, as transformações que homens e mulheres produzem na natureza e em si mesmos ao construírem o mundo humano. As práticas culturais tais como a linguagem, educação, meio ambiente, são produtos com os quais são criadas regras que orientam as interações sociais.

a construção de uma educação escolar indígena que considere suas especificidades étnicas e culturais.

Assim, a primeira idéia que podemos apresentar sobre os projetos em educação escolar indígena diferenciada, reivindicadas pela OPIRR, demonstra que é necessário garantir o direito a autodeterminação das unidades escolares, através dos Centros Regionais de Educação Escolar Indígena, que funcionam atualmente de forma contraditória a partir de divisões políticas por regiões, contrariando as especificidades étnicas das diversas comunidades indígenas em Roraima.

Assim é que, na prática, depara-se com uma realidade em que por vezes, o defendido direito à diferença não corresponde à implantação de projetos alternativos de escolarização indígena, capaz de atender as demandas por especificidades étnicas dos povos em suas propostas por educação diferenciada²⁶.

É visível o descompasso entre a educação escolar indígena diferenciada, propostas como projeto pela SEED, e a discussão movida pela OPIRR sobre a realidade das escolas e condições de trabalho dos professores indígenas, campo onde as ausências podem ser visualizadas a partir de um jogo jurídico entre instituições²⁷.

Paulo Freire (1982, p.58) chama atenção para o fato de que, na prática educacional, *“(...) o respeito à alteridade e à autonomia dos povos indígenas é um imperativo ético e não um benefício que se pode conceder ou não”*.

Além disso, as práticas pedagógicas interculturais não podem ignorar, ou mesmo desconsiderar, que estes povos têm saberes social e culturalmente construídos, apoiados nas vivências de suas comunidades, com experiências concretas construídas sobre a realidade, a partir das relações e interações entre si e com outras etnias. Como argumenta Freire (2004):

²⁶ A construção dos Territórios Etno-Educacionais, por exemplo, aceita pelos Yanomami, é contestada por outras etnias que passam a reivindicar autonomia pedagógica quanto a seus processos próprios de aprendizado formal.

²⁷ Ver Processo do Conselho Estadual de Educação (CEE) Nº 164/2008, Parecer Nº 167/2008, tendo como interessada à Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIRR). Relatora Sra. Rosaete Souza Saldanha, cujo assunto tratou sobre: *"Consulta sobre o Nivelamento de Escolaridade dos Professores Yanomami"*. << http://www.cee.rr.gov.br/dmdocuments/par_167_08.pdf>>. Acessado em 19/07/2013.

Ademais, o esforço de projetar uma educação escolar indígena só será concretizada com a participação direta e efetiva destes povos, em todos os momentos do processo pedagógico, seja isso na definição dos objetivos, dos conteúdos curriculares e no exercício das práticas metodológicas, sempre baseadas na sua realidade étnica e cultural (FREIRE, 2004, p. 24).

Paulo Freire (2004, p. 71) ressalta, ainda, que na ação pedagógica desenvolvida juntamente com os professores indígenas é necessário ter “*sensibilidadade histórica e cultural*” para reconhecer e respeitar o movimento interno das culturas, assim como, também, suas relações com a sociedade nacional.

Isso, numa perspectiva crítica, para que a ação educativa possa ser libertadora e não reproduza as teorias colonizadoras que esmagam as culturas indígenas. Este autor indicou a antropologia como uma das disciplinas que poderiam contribuir com este processo de entendimento recíproco.

Deveras, a antropologia desenvolveu de forma sistemática a reflexão sobre os processos de fortalecimento e redefinição das identidades culturais, oferecendo estas contribuições subsídios importantes para a reflexão sobre a educação escolar indígena. Pois que é nesta perspectiva que se desenvolve o presente capítulo, momento em que são trazidos subsídios para a reflexão sobre a identidade étnica no contexto da educação escolar indígena.

O tema da identidade étnica e da etnicidade vem sendo referido e pesquisado nas Ciências Sociais, mais intensamente, a partir da década de 1970. A emergência deste tema tem relação com o aparecimento, no final da década de 1960, de movimentos reivindicatórios qualificados como “*étnicos*”, que surgem simultaneamente nas sociedades industriais e nas sociedades em desenvolvimento, e se produzem tanto nas Nações que se reconhecem pluriétnicas, como naquelas que se consideram culturalmente homogêneas, tal como as que ocorrem nas sociedades Latino Americanas (POUTGNAT e STREIFF-FENART, 1998, p. 25)..

Exemplos destes movimentos são os “*regionalismos*” e “*nacionalismos*” na Europa, os conflitos lingüísticos no Canadá e na Bélgica, o “*tribalismo*” na África e os “*movimentos indígenas*” na América Latina (POUTGNAT e STREIFF-FENART, 1998, p. 25).

O acento no tema da identidade étnica neste período é precisamente o de buscar conhecer o que há em comum entre todos estes fenômenos de reivindicação,

nos quais os grupos se mobilizam em nome de sua pertença étnica. Trata-se de levar em conta o pertencimento étnico como categoria importante para a “ação social”, tal como definido por Weber (2004), e a tendência em fazer derivar dela lealdades e direitos coletivos.

Para Poutgnat & Streiff-fenart (1998) a etnicidade é um fenômeno que se manifesta na época moderna, tal como as contradições advindas com o desenvolvimento econômico, a industrialização e a formação dos Estados-Nações. Sob esse ponto de vista, de acordo com estes autores, a humanidade abandonou a uniformização e individualismo, para abraçar os nacionalismos étnicos e o racismo como medida eficaz para a resolução de conflitos de ordem pessoal.

No entanto, para estes autores, o conceito de etnicidade não designa novos fenômenos sociais, mas fenômenos ocultados pela grade de análise dos pesquisadores que influenciados por teorias ideológicas, seguiam “(...) *realçando o consenso, o equilíbrio e adaptação, viram nas ligações tribais e nas formas sociais tradicionais apenas arcadismos ou obstáculos para a planificação social*” (POUTGNAT e STREIFF-FENART, 1998, p. 29).

Neste sentido é que muitas das pesquisas em Ciências Sociais sobre os povos indígenas, até algumas décadas, se limitavam a estudá-los como se fossem isolados e dependentes. Esses estudos pouco contribuíram para a reflexão sobre as interações que mantinham com o ambiente econômico, político e social ao seu redor e a importância da escola a partir dos contextos comunitários.

Portanto, para além de um novo campo de pesquisa, o conceito de etnicidade, indica um desvio para novas questões teóricas e empíricas nas ciências sociais, como o de repensar a noção de identidade étnica em termos menos essencialistas, e de substituir as visões tradicionais de homogeneidade cultural por uma perspectiva de construção dinâmica (MARKUS, 2006).

Fredrik Barth (1998) é considerado um dos pioneiros quanto à revisão dos paradigmas anteriores sobre a questão da “*identidade étnica*”. Assim, os fenômenos da alteridade observados por este autor, evidenciavam que:

Praticamente todo raciocínio antropológico baseia-se na premissa de que a variação cultural é descontínua: que haveria agregações humanas que, em essência, compartilham uma cultura comum e diferenças interligadas que

distinguiriam cada uma destas culturas, tomadas separadamente de todas as outras. (BARTH, 1998, p. 187).

Este conceito impede de entender o fenômeno dos grupos étnicos e seu lugar atual na sociedade e culturas humanas, pois se é levado a imaginar que cada grupo desenvolve sua forma cultural e social em isolamento relativo.

A partir desta perspectiva, compreende-se que essa concepção produz um mundo de povos separados, cada um dentro de sua própria “*caixa cultural*”, se organizando tal como numa sociedade onde fosse possível isolar elementos culturais, para melhor descrevê-los com se fossem ilhas de traços simbólicos exóticos.

Barth (1998) substitui essa concepção estática da identidade étnica por uma concepção dinâmica. Pois que esta definição de identidade é sempre construída e transformada na interação dos grupos sociais, através de processos que estabelecem limites entre tais grupos, que passam a classificar os que podem ser integrados, ou não, aos limites dos grupos de pertença étnica.

Dessa forma foi possível compreender que a identidade étnica sempre se constitui numa relação dialética, estabelecida entre os pólos da autodefinição reivindicada por seus membros e a definição atribuída por outros grupos. Deste ponto de vista, percebo que a capacidade de auto-atribuição e atribuições dos outros, não podem estar separadas, pois que estão numa relação de contraste dialético.

É sob este ponto de vista que visualizamos a identidade étnica, como sendo essencialmente de natureza política, pois que se constituem mediante relações de contraste que podem contrapor concepções, valores, intencionalidades, projetos e estratégias.

A identidade étnica é apresentada com este propósito, como uma categorização que resulta também da confrontação do poder: poder de impor uma visão de mundo, impor comportamentos e significados, impor domínio de territórios, do controle dos espaços de atuação política, entre outros mecanismos de sujeição.

A propósito da natureza conflituosa das relações interétnicas, Cardoso de Oliveira (1964) cunhou na década de 60, do século passado, a expressão “*fricção*”

interétnica” justamente para enfatizar o caráter conflituoso das relações entre sociedades, moldadas por uma dinâmica de sujeição-dominação, onde as unidades em contato guardam relações evidentes de contradição, no sentido de que a própria existência de uma unidade nega a sobrevivência da outra.

Barth (1998) também expressa o sentido político das relações de forças entre as identidades étnicas, ao reconhecer injustiças e desigualdades praticadas contra minorias em várias partes do mundo. Desse modo, um grupo pode controlar os meios de produção de outro grupo, exercer o domínio territorial, impor significados, sendo que o extremo é a situação de “colonização”, em que se usa o aparato repressor do Estado sobre uma identidade para sua negação.

Paulo Freire (1987) também fala da “*agência*” e da possibilidade de intervenção dos sujeitos no mundo, mesmo diante de realidades marcadas pela traição ao direito de ser. Para ele, o mundo, a história e a realidade não são vistos como inexorabilidade ou determinismos, mas como possibilidades de mudança e intervenção.

Esta dinâmica, muitas vezes, se manifesta na forma de resistências, diante do descaso ofensivo, pois que: “*No fundo as resistências – a orgânica e, ou a cultural – são manhas necessárias à sobrevivência física e cultural dos oprimidos*” (FREIRE, 1987, p. 78).

Paulo Freire (1987, p. 32), portanto, fala em “*manhas históricas*” que os sujeitos e as identidades podem usar como postura de resistência diante do poder e da negação, uma vez que “(...) *essas manhas, eu acho, não tenho dúvida alguma, de que não seria no meio desses índios que essas manhas não existiriam. Há 480 anos eles são obrigados a serem manhosos*”.

Os grupos indígenas, no uso destas “*manhas*” ou “*estratégias básicas*”, podem escolher o realce da identidade étnica para conseguir novas formas de valor, firmar posições e fortalecer as próprias organizações.

Sobretudo, porque o aumento dos grupos de pressão política e movimentos de promoção da identidade étnica têm demonstrado a importância destas novas formas de organização, defendidas por Barth (1998, p. 221) ao reconhecer que:

O modo de organização do grupo étnico varia, do mesmo modo que a articulação interétnica que é procurada. O fato de que as formas contemporâneas serem proeminente políticas não diminui em nada seu caráter étnico. Tais movimentos políticos constituem novos meios de tornar diferenças culturais organizacionalmente pertinentes e novos modos de articular os grupos étnicos dicotomizados (BARTH, 1998, p.221).

Assim é que os grupos étnicos, quando se articulam em termos políticos, trazem também implicações para a cultura, pois influenciam a seleção dos sinais de identidade e afirmação de traços culturais para realce de suas fronteiras.

Por outro lado, traços culturais podem ser usados como estratégias na relação de confronto com outro grupo, e valores da cultura podem ser capazes de fortalecê-los neste confronto cotidiano. A identidade, então, lhes serve para marcar seu lugar, para contrastá-los, para singularizá-los, estabelecendo diferenças em relação aos outros grupos (OLIVEIRA, 1976, p. 13).

Nessa pesquisa fica evidenciado, sobremaneira, o modo como politicamente estão presentes em assembleias de professores, os personagens apresentados neste conflito, tais como “*brancos*”, “*não-indígenas*” e “*indígenas*”, tal como um sistema de classificação interna dos professores indígenas.

Os argumentos contra “*brancos*” e “*não-índios*”, utilizados por grupos indígenas politicamente motivados dentro deste campo educacional, realiza escolhas seletivas sobre o que é importante ou não para o conjunto dos professores, tal como a proposta ou não da realização de pesquisas em áreas indígenas.

Percebo que esta postura não está ligada a idéia de raça, ao que remeteria a uma espécie de etnocentrismo às avessas, mas tão somente a necessidade enquanto grupo social, de se reportarem a uma origem, memória e ancestralidades comuns, tal qual é acionada quando a identificação étnica se manifesta na defesa da diferença cultural, diante das adversidades econômicas e dominação política.

4.2. O Indígena como categoria positiva

Mas é necessário observar o que indica Pierucci (1990) quando aponta para as armadilhas racistas e sexistas presentes nos discursos que focalizam e enfatizam a diferença, sobretudo num período histórico de reemergência dos conservadorismos que, por sua vez, se apropriam do argumento da diferença, dirigindo-o contra os próprios movimentos de esquerda.

Nas relações entre etnias, raças, gêneros, nacionalidades e tradições culturais a via da focalização da diferença comporta agora, mais do que nunca, o risco de o feitiço virar contra o feiticeiro, pois que "(...) *é na medida em que tais relações, assimétricas que de fato são, se tornam conflitivas, há sempre a máxima probabilidade de partir-se a corda do lado mais fraco*" (PIERUCCI, 1990, p.11).

Por este motivo a "nominação" não é somente um aspecto particularmente revelador das relações interétnicas, ela é, por si própria, a produtora de etnicidade. "[...] *o fato de nomear tem o poder de fazer existir na realidade uma coletividade a despeito do que os indivíduos assim nomeados pensam de sua pertença a uma determinada coletividade*" (POUTGNAT e STREIFF-FENART, 1998, p. 143).

Esta classificação se torna homogeneizante, pois engloba em uma única categoria culturas muito diferentes. Além disso, a designação "índio" sempre teve um forte traço pejorativo; inclusive os dicionários²⁸ continuam a apresentar o termo como sinônimo de "*estado selvagem, bruto, primitivo*".

A simples menção à palavra "índios" é um erro que anula a diversidade e confina todos os povos numa única definição, a do "*índio genérico*", o que alarga ainda mais a fenda entre real e imaginário quando se trata da questão indígena no Brasil²⁹.

²⁸ Ver dicionário Aurélio. Significado: Nascido no país em que vive. (Sin.: aborígine, autóctone.) <http://www.dicionariodoaurelio.com/Indigena.html> <<Acessado em 13/03/13.

²⁹ Acrescento esta nota ao lembrar as conversas informais de pesquisa com Adine Macuxi, Coordenadora Geral do DIEI/SEED que por seguidas vezes me questionava, propositalmente, sobre o significado da palavra "índio".

Utilizo esta categoria, para além de sua utilização genérica, para demonstrar, na prática, como os povos indígenas inverteram os critérios impostos por estas definições homogeneizantes, manipulando significados e transformando o termo “*indígena*” em uma adscrição positiva, portadora de um *status jurídico* que lhe garante uma série de direitos, responsabilidades e comprometimento.

Por esta prerrogativa, se inserem no conjunto das disposições internacionais, tal como citado na Convenção 169^o da *Organização Internacional do Trabalho* (OIT, 1989), onde é possível reconhecer que a “(...) *identidade étnica é um dos elementos essenciais para a organização social das comunidades indígenas*”.

Importante dizer que foi no contexto da educação escolar indígena, em meio ao processo de fortalecimento da língua materna, que o nome indígena começou a ser usado enquanto autodesignação afirmativa, a partir da utilização da língua portuguesa como ferramenta para efetivação de direitos constitucionais.

Percebo que a possibilidade de conquista do status jurídico como cidadãos transforma a educação entre os povos indígenas no momento de ascensão da autonomia, se diferenciado da categoria de índio genérico, tal como um derivado da sociedade nacional. Neste caso, a emergência da autonomia estaria condicionada a forma como as identidades são constituídas na luta pelo reconhecimento de direitos.

4.3. Educação para a autonomia

Esta questão nos remete a forma como Paulo Freire (1997) pensava a construção da autonomia, como um processo que vai sendo experienciado ao longo da tomada de várias e inúmeras decisões, assinaladas de maneira coletiva e amadurecidas pelo confronto com a liberdade dos outros sujeitos.

Nesse processo em construção, os povos indígenas têm o direito de decidir e escolher suas próprias opções. O processo de autonomização, segundo Freire, deve estar centrado em experiências estimuladoras de decisões e responsabilidades, fazendo valer o respeito pela liberdade e cultura do outro.

A “*autonomia*” pleiteada pela OPIRR e pelos povos indígenas de Roraima passa, atualmente, por uma mudança radical nas relações com o Estado, ocasião em que são construídos novos espaços para o diálogo, motivada pela cooperação de várias agências indígenas e indigenistas que atuam nesta região da Amazônia Legal.

A meu ver, autonomia para os povos indígenas significa uma ferramenta na luta pelo fortalecimento de suas diferenças étnicas, com a afirmação da capacidade de definir os rumos de sua própria história.

Mas não sem resistências, pois que a autonomia dos povos indígenas em Roraima somente poderá ser conquistada à medida que forem garantidas as condições necessárias para que os povos indígenas possam ocupar espaços em instituições do Estado brasileiro.

Como funcionário público da SEED, envolvido com problemáticas educacionais em Roraima, acredito ser possível à visualização de um ponto de vista formulado a partir do lugar de onde falo, para a qual a OPIRR figura como uma das instituições que promovem em suas pautas de reuniões e assembléias, práticas culturais em educação diferenciada, relacionadas à busca pela alteridade e diálogo intercultural.

É nesse sentido que a Educação Indígena Diferenciada, promovida pela OPIRR, busca responder as necessidades decorrentes do cotidiano das comunidades indígenas, em um processo de afirmação cultural pelo fortalecimento de suas identidades e autonomia do *Ser* indígena.

Este caráter em construção, da nova ordem e comunhão nacional, demonstra que a realidade multicultural da sociedade em Roraima esta sendo preparada para o desafio de ser capaz de reunir diferentes identidades, de modo a que possam ser disponibilizadas condições igualitárias de diálogo intercultural no estado.

Por isso nem sempre é tranqüila a compreensão dessa nova exigência da não acomodação e superação dos modelos positivistas vigentes no campo educacional. Esta condição se constitui como um grande desafio para o *Ser* indígena, um ser militante e revolucionário. Nesse sentido de acordo com Costa (2005), este autor nos diz que:

A consciência crítica é a consciência da ação. Esta consciência leva os seres humanos ao posicionamento crítico face ao mundo, às estruturas, à cultura e a história. O diálogo deve ser o meio de encontro das pessoas para dizerem suas palavras como sujeitos, pois que toda palavra verdadeira é ação e reflexão. A intimidade desta relação se faz e, se refaz, ela é, pois, práxis e, como práxis, é o verdadeiro fazer libertador para a superação da opressão (COSTA, 2005, pp.16).

A luta pela Terra, a manutenção da cultura e condições digna de vida faz com que os indígenas, de forma organizada e coletiva, com amor e tendo o diálogo como ferramenta principal na defesa de seus direitos, sejam capazes de promover avanços políticos significativos, tal como as propostas em educação diferenciada já reconhecidas constitucionalmente.

Esta mesma prática crítica, defendida por Paulo Freire enquanto (1976, p. 65-107), processo “*sociolibertador*”, tem a especificidade de se constituir como uma verdadeira pedagogia, capaz de construir uma nova cultura, uma nova política, e uma nova história na *práxis* dos (as) educandos (as) enquanto protagonistas históricos:

Práxis amorosa que nasce da nova lei, centrada na ética em favor da vida e do respeito às diferentes culturas, que organiza o povo, promove a autonomia e a liberdade possibilitando a esperança em sonhar e realizar um novo mundo, mais justo, bom e humano para todos e todas. (FREIRE, 1976, p.107).

Assim é que a educação como processo social para a libertação é contrária ao esquema tradicional funcionalista, cujo objetivo é o de conformar a mentalidade dos (as) oprimidos (as), segundo os interesses escusos dos dominantes, através das ênfases por “*ordem*”, a partir de uma realidade escolar opressora.

Já a perspectiva da *Educação Escolar Indígena Diferenciada* entende que o conhecimento trabalhado em sala de aula deve proporcionar ao sujeito que apreende o entendimento da cultura em que ele vive, assim como da sociedade nacional envolvente.

Acredito ser esta a razão para que os povos indígenas reivindiquem com tal veemência escolas em suas comunidades, apesar dos riscos que elas representam³⁰. Para melhor controlar seus efeitos, comunidades e professores

³⁰ Sobre este aspecto, acredito ser necessário o desenvolvimento de novas abordagens e aprofundamentos que tenham por finalidade a identificação dos impactos gerados pela escola nas comunidades indígenas. Entre as principais conseqüências, podem ser citadas: a evasão comunitária, a partir da expectativa criada pela escola de uma melhor condição de vida na cidade de

indígenas não têm medido esforços em buscar novas formas de reinventar o espaço escolar comunitário.

Nas reflexões a seguir, será possível indicar os contornos que esta questão ganha em Roraima quando passa a estar relacionada ao acionamento de características étnicas de identificação, como uma interface do movimento de construção de propostas diferenciadas em educação indígena.

4.4. Reflexões sobre a militância política como característica étnica de identificação

Quando buscamos perceber, através do questionamento sobre qual o significado indígena atribuído ao modo como determinadas organizações políticas realizam a transformação de capital cultural em conquistas efetivas para o campo da educação, nos deparamos com um conjunto de eventos e circunstâncias cuja natureza exige uma abordagem étnica do fenômeno.

A perspectiva formulada por Barth (1976) sobre o grupo étnico e que foi adotada neste trabalho, não é apresentada em termos culturais, mas como um tipo de organização social (*organizational type*). Este autor enfatiza que “(...) *concentrando-nos naquilo que é socialmente efetivo, os grupos étnicos são vistos como uma forma de organização social*” (BARTH, 1998, p. 193).

Esta concepção possui como aspecto fundamental a compreensão de que a identificação étnica pressupõe “(...) *a característica da auto-atribuição ou da atribuição por outros de uma categoria étnica*” (BARTH, 1976, p. 193). Os grupos étnicos, portanto, são definidos como “*tipos organizacionais*” que possuem um corpo de membros que se identificam como tal e são identificados pelos outros.

Boa Vista; a marginalização destes indígenas quando chegam à capital, vindo a residir na periferia da cidade; a exposição ao consumo de drogas, álcool, bem como a influência de gangues e galeras; a desagregação familiar; dificuldades de acesso ao mercado de trabalho, o que restringe muitas indígenas a trabalhos domésticos e exploração sexual; entre outras vulnerabilidades.

É, portanto, a característica da auto-atribuição e do reconhecimento pelos outros, que define o pertencimento de alguém a determinado grupo étnico, e não o fato de algumas pessoas manifestarem certos traços biológicos ou culturais.

Os grupos étnicos, portanto, são categorias adscritivas que organizam a interação social dentro e fora do grupo, sobre a base de uma série de contrastes entre o Nós/Eles, entre o próximo e o distante. Estes contrastes são ativados, ou não, segundo as exigências do contexto de interação e da situação em que estão inseridos.

Desta maneira, podemos compreender que o estudo das distinções étnicas não depende de uma ausência de interações e reconhecimento social por parte dos grupos, mas, pelo contrário, geralmente este é o próprio fundamento sobre o qual estão construídos os sistemas sociais que tais distinções fazem referência.

Em outras palavras, a manutenção da identidade étnica não resulta do isolamento, mas da própria inter-relação social. Esta perspectiva contraria as abordagens clássicas funcionalistas, por pressuporem que a estabilidade das unidades socioculturais, se referia a aspectos da mudança social sob a forma de empréstimos coletivos, ou mesmo aculturação.

Ao abordar esse modelo de educação para a *“coerção social”* (DURKHEIM, 2003) e *“reprodução da ordem”* a partir da força econômica do *“progresso”*, não encontro equivalentes desse modelo no pensamento ameríndio sobre educação, pois no que se referem às lideranças indígenas de Roraima, nos últimos anos, estes representantes vem construindo avanços importantes em relação à educação indígena diferenciada. O que em geral, demonstra que os líderes destes movimentos locais estão comprometidos com o contexto maior do campo educacional, tanto no que abrange o âmbito de interesses das comunidades indígenas, como da sociedade nacional, a partir da luta por uma educação diferenciada dentro do Estado brasileiro.

Audiências com a SEED, Ministério Público Estadual e Federal, entre outras instituições, fazem parte das demandas constantes da agenda destes líderes. Todo este envolvimento evidencia reivindicações que envolvem a busca por autonomia, dignidade, reconhecimento de direitos e respeito às identidades culturais. Também,

quanto à demarcação e garantia das terras já homologadas, acesso ao sistema de saúde com atendimento diferenciado, considerando aspectos da medicina tradicional, além da etno-sustentabilidade enquanto alternativa capaz de valorizar as formas tradicionais de cultura e identidades coletivas.

Ser “*indígena*”, “*professor*” e “*militante*” pelo sistema público de educação, em diálogo político com a *Organização dos Professores Indígenas de Roraima* (OPIRR), dramatiza o estilo de escrita sobre o modo como as identidades culturais podem ser articuladas politicamente, na busca por reconhecimento e manutenção de suas identidades sociais coletivas, tal como expressa na fala desta liderança indígena ao enfatizar que: “*É preciso reconhecer a importância dos mestres que educam com sua luta, pois a nossa escola é a nossa comunidade, pois antes a nossa escola era a roça. Nessa luta pode até morrer uma liderança, mas vai nascer mais dez*” (Terencio Lima Macuxi, 02/03/13).

A prática da militância é expressa enquanto “*luta*” organizada a favor da causa indígena, condição posta pela trajetória percorrida, tal como expressa um dos tuxauas do movimento, durante a realização da XX Assembléia da OPIRR, ao relatar que: “*Para chegar até aqui, tivemos que comer da árvore dessa fruta, os que já estão formados e os acadêmicos precisam tomar conhecimento da luta*” (Tuxaua Eniltom André, 02/03/13).

O “*comer da árvore da fruta*”, significa uma trajetória de militância política organizada pelos professores indígenas, que apesar das dificuldades e conflitos, conseguiram fazer avançar o processo de conquista de seus direitos, tal como demonstrado na fala de outro tuxaua, quando diz: “*Sou um dos primeiros vivos do movimento de trabalhadores desses velhos. Eu trabalhei para vocês entenderem o que estão ouvindo hoje*” (José Ferreira, [Tuxaua de Leão de Ouro], 02/03/13).

4.5. *Desafios liberais e as respostas oferecidas pela OPIRR quanto à consolidação da Educação Indígena Diferenciada em Roraima*

Para mudar o que está constituído, de acordo com Camargo (2009), o professor indígena deve adotar uma *“postura instituinte”* ao requerer, por meio de sua luta, o reconhecimento de um sistema aberto de educação, respaldado por relações metodológicas, vivenciadas no cotidiano do processo coletivo de construção do *“etno-conhecimento”*, pretendido neste empreendimento educativo diferenciado e intercultural (2009, p.127).

Dessa forma, temos que a afirmação das identidades particulares, não ajustadas aos valores universalistas impostos de forma homogênea pela moralidade burguesa, levantam a questão da existência de formas diferencialistas de liberalismo e dos direitos igualitários que *“(…) nas mentes dos seus próprios defensores, só permite que se admita, de forma muito restrita, as identidades culturais distintas”* (APPIAH, 1994, p.72).

Appiah (1994) em diálogo teórico com Charles Taylor, afirma que este autor está seguramente certo, quando afirma que muito da vida social e política moderna Ocidental gira em torno das questões de reconhecimento.

As identidades, cujo reconhecimento é discutido por Taylor, são o que chamamos identidades sociais coletivas, tal como a religião, etnicidade, raça, sexualidade. Pois que para Appiah (1994), em nossa tradição liberal, vemos o *“(…) reconhecimento largamente como uma questão de reconhecer os indivíduos – de certa maneira vinculados - ao que chamamos de suas identidades coletivas”* (p.165).

A distinção entre estas duas dimensões da identidade é, por assim dizer, uma questão fundamental para este autor, de modo a operar uma separação na lógica sociológica da interação, buscando relacionar de um lado a *“autenticidade individual”* e, de outro, a *“identidade coletiva dos sujeitos”*. Tal como assinala Appiah (1994), ao ponderar que:

Há uma dimensão coletiva, a partir da interseção das identidades coletivas, e há uma dimensão pessoal, que consiste em características social ou

moralmente importantes (inteligência, charme, perspicácia, cobiça) que não são elas próprias as bases das formas de identidade coletiva” (Appiah, 1994, p.167).

As identidades coletivas funcionariam como “*manuscritos*”, tal como narrativas que as pessoas se apropriam para moldar seus objetivos e planos, servindo ainda como referências para contar as histórias de vida.

Nesta perspectiva de abordagem, as dimensões pessoais da identidade operam diferentemente das ênfases coletivas, o que potencializa o conflito quando a problemática da reprodução da ordem social é exigida, principalmente, dentro do ambiente escolar indígena.

Como consequência deste aspecto contraditório entre as identidades coletivas e individuais é que Appiah (1994) corrobora a afirmação de Taylor (1994), ao considerar que a realidade das sociedades plurais – multiculturais contemporâneas – passou a exigir uma modificação no liberalismo processual dos estados nacionais, em decorrência da nova ordem mundial globalizada. Nesse sentido, argumenta este autor que:

É um pensamento familiar que as categorias burocráticas da identidade devem surgir pouco antes das excentricidades das vidas das pessoas. Mas é igualmente importante ter em mente que uma política da identidade pode transformar as identidades daqueles em cuja representação trabalha. Entre a política do reconhecimento e a política da compulsão, não há uma linha muito distante” (Appiah, 1995, p.179).

A partir do contexto das democracias representativas, instaladas no continente americano, acredito ser possível pensar uma utopia de igualdade que seja capaz de defender o reconhecimento das diferenças, implicando lutar contra todas as formas de desigualdade, preconceito, discriminação promovida pelas injustiças sociais causadas contra minorias e pobres na América Latina, ou ainda, em países subdesenvolvidos de uma maneira geral.

Em Roraima percebo que os reflexos deste processo global de multiculturalização das sociedades democráticas, tem sido acompanhado de perto pela OPIRR, e outros movimentos sociais, de maneira geral, sobretudo, quando esta organização busca consolidar avanços jurídicos no campo da educação indígena.

A listagem das demandas apresentadas por esta agência indígena no Estado comprova o nível de exigência e especialização alcançada pela prática educativa

intercultural e bilíngüe, exercida por esta categoria profissional³¹ em Roraima, apesar dos entraves observados ao longo da consolidação deste processo. Vejamos a seguir a listagem das principais demandas em educação apresentadas pelos professores indígenas junto a SEED, a saber:

- a) Que haja acompanhamento pedagógico das atividades desenvolvidas nas escolas Municipais pelas Secretarias Municipais de Educação;
- b) Que sejam promovidos Cursos de capacitação específicos para professores indígenas que atuam na Educação Infantil;
- c) Que sejam realizados Concursos Específicos para profissionais indígenas da Educação Escolar;
- d) Que a Merenda destinada às Escolas contenha gêneros alimentícios que façam parte dos hábitos alimentares dos povos indígenas.
- e) Que seja assegurado pelos municípios o transporte escolar para os alunos da rede municipal de ensino.
- f) Que seja ofertado o Ensino Médio Integrado específico para alunos indígenas;
- g) Que sejam promovidos Cursos de capacitação específicos para professores indígenas em conformidade com a área de atuação;
- h) Que seja obrigatória a oferta e o ensino das línguas indígenas em todos os níveis e modalidades de ensino.
- i) Que seja garantida a elaboração dos Projetos políticos pedagógicos das Escolas Indígenas Estaduais e municipais e nestes assegurados as especificidades da Educação Escolar Indígena nos seus diversos níveis e modalidades de ensino;
- j) Que sejam unificados os calendários escolares indígenas por região;
- k) Que as construções das escolas e centros de formação considerem os modelos arquitetônicos indígenas;
- l) Que seja assegurada a oferta da educação especial para escolas indígenas estaduais e municipais e viabilizadas a capacitação dos profissionais que atuarão nesta modalidade de ensino;
- m) Que seja garantida a implantação do ensino de nove anos em todas as escolas indígenas e assegurada a formação dos profissionais para atuarem nesses níveis;
- n) Que haja oferta de acordo com a demanda apresentada pela comunidade (1º, 2º e 3º seguimentos EJA);
- o) Que sejam ofertados Cursos Técnicos/Profissionalizantes considerando a demanda por Regiões nos centros de Formação, a exemplos Agronomia, turismo, mecânica, eletrônica, marcenaria, eletricidade, e outros;
- p) Que seja assegurada a formação continuada para os profissionais indígenas da educação e que esta aconteça nos Centros Regionais;
- q) Que sejam implementados Centros de Formação por região para atender a demanda dos cursos de formação continuada, profissional e técnica;
- r) Que sejam implantados Campus Universitários por região, consideradas as demandas das comunidades indígenas para a oferta de cursos específicos;
- s) Que sejam garantidas a oferta e ampliação do número de vagas nos processos seletivos vestibulares das Instituições de Ensino Superior Federal e Estadual, para o ingresso dos estudantes indígenas;
- t) Que sejam ofertados Cursos de Pós Graduação (Lato e Scrito Sensu) considerando a formação dos profissionais da educação escolar indígena e suas demandas específicas.
- u) Que sejam estabelecidas políticas linguísticas para os povos indígenas e assegurados os recursos financeiros para elaboração e publicação dos materiais didáticos pedagógicos;

³¹ Consultar Plano de Cargos, Carreiras e Salário dos Professores Indígenas de Roraima, reconhecida enquanto categoria profissional a partir da Lei Nº 892, de 25 de janeiro de 2013. <<http://www.imprensaoficial.rr.gov.br/diarios/doe-20130125.pdf>>> Acessado em 15/03/12.

- v) Que sejam apoiados financeiramente os projetos de auto sustentação para as escolas, organizações e comunidades indígenas;
- w) Que sejam estabelecidos convênios de cooperação técnica com instituições de pesquisa que possam viabilizar a capacitação dos alunos e professores na elaboração e implementação de projetos autossustentáveis nas comunidades indígenas. (19ª ASSEMBLEIA DOS PROFESSORES INDÍGENAS DE RORAIMA, março de 2012).

As exigências são muitas e, sistematicamente, enfatizadas de tal modo que é possível identificar a responsabilidade que esta agência tem ao intervir juridicamente, através do MP, para que seja cumprido o ordenamento jurídico pátrio referente aos aspectos normativos, conquistados com a democratização da sociedade brasileira.

Ademais, penso que tem sido árdua a defesa dos direitos humanos de minorias sociais em Roraima, um Estado que historicamente se constituiu a partir de interesses militaristas e mineradores na Região. Pensar e executar uma política indígena de educação diferenciada a partir deste contexto implica no desafio político de confronto com grupos de poder.

É com esta tônica política que os movimentos indígenas têm alcançado, através de suas organizações, avanços políticos significativos quanto à consolidação de modelos diferenciados de atenção do Estado, no que se refere às especificidades apresentadas por estas populações em Roraima.

O acionamento de práticas culturais de organização comunitária, construídas de forma dialógica pelos movimentos sociais indígenas, indica de que forma esta sendo gestado o modelo multiculturalista de interação em Roraima, levando em consideração, sobremaneira, a contribuição da OPIRR quanto à consolidação de uma alternativa prática para a Educação Indígena Diferenciada.

As diversas estratégias utilizadas, assim como as alternativas adotadas por esta organização indígena na busca por legitimação de práticas educativas diferenciadas, demonstram o esforço desta organização na busca pela superação do padrão de dominação neoliberal, imposto através da universalização e homogeneização cultural.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Nessa pesquisa foi possível perceber que se em algum tempo houve a tentativa de imposição da instituição escolar entre os povos indígenas, através de suas manhas, agências e resistência, ela foi sendo modificada para um tempo e espaço onde podem praticar o exercício de sua autonomia e legitimação de suas identidades culturais.

Assim é que o espaço e o tempo das organizações deliberativas, a exemplo das assembleias anuais de professores, figura como um mecanismo comunitário mediador das tensões advindas a partir da realidade social e econômica dos povos indígenas no estado. Aos novos desafios impostos pela ordem liberal globalizada, os movimentos sociais indígenas buscam responder utilizando a mobilização social como uma forma de garantia de seus direitos.

Se ao buscarmos destacar, com esse trabalho, que a instituição escolar figura como a porta voz de uma determinada cultura, igualmente é necessário reconhecer que o conhecimento transmitido por esta instituição nunca é neutro, desinteressado e imparcial, de modo que é possível interpretar o espaço escolar como uma instituição promotora de valores universais.

Isto posto podemos concluir que apesar das políticas educacionais versarem sobre uma educação de caráter intercultural, na realidade escolar comunitária, estas acabam por veicular um discurso de educação multicultural, que ferozmente ratifica o preconceito da sociedade nacional envolvente.

Portanto, embora nosso país seja de uma formação histórica multicultural e, as políticas públicas em educação preconizem que esta deva ser pautada pelo princípio da interculturalidade, esse modelo se contrapõe a realidade observada com essa pesquisa.

É na prática do exercício destes direitos que são evidências as maiores contradições e conflitos, esboçados pelo sistema público de ensino no Brasil. Não caberia nestas considerações um discurso que ignorasse as conquistas indígenas no campo educacional, mas concordo com as vozes nesta área do conhecimento,

segundo a qual, a partir desta realidade, muito ainda precisar se feito para que seja possível assegurar à garantia dos direitos dos povos indígenas a educação.

Com o que foi observado nesse estudo em Roraima, a falta de estabilidade e as condições estruturais para o desenvolvimento dos trabalhos com educação indígena no estado, por vezes demonstra ser uma tarefa dispendiosa e cansativa, quando pensamos na falta de interesse político e estímulo a consolidação de um processo de escolarização diferenciado.

Mas devo advertir que a defesa do discurso que leva a busca em efetivar garantias legais para a educação indígena, não esteve associado nesse estudo ao levar vantagem para si sobre a situação de conflito vivenciado pelos povos indígenas no Brasil. Não esqueçamos que somos milhões de marginalizados devorados pela cultura do subdesenvolvimento. Mas tão somente demonstrar como questões relacionadas ao direito dos povos indígenas penetram tão profundamente no inconsciente de uma sociedade, cuja herança histórica busca a qualquer preço fazer esquecer.

Muitas dessas problemáticas são apresentadas durante as reuniões e assembleias, o que gera impasses e questionamentos sobre se a OPIRR “(...) *abandonou a luta*”, ou se vem, ou não cumprindo seu papel enquanto organização indígena, obstaculizadas muitas vezes por questões de ordem política.

Somadas a estas questões é possível perceber, de outro lado, uma unidade discursiva de vozes que indicam a necessidade de aprovação de uma Lei Estadual/Decreto que possa regulamentar o *Conselho Indígena de Educação* (CIE), bem como a criação de um *Partido Político Indígena*, para o qual os indígenas das comunidades e municípios do estado possam eleger seus próprios representantes.

Talvez este seja o mais importante questionamento que ressoa nos discursos apresentados nas assembleias deliberativas da OPIRR, quanto à criação de uma agremiação política que possa ser mantida por fundo de manutenção partidária do governo federal, de modo a que os indígenas de Roraima não votem em políticos não-indígenas para representá-los no parlamento.

Assim, quando um pesquisador embarca na defesa do “*direito à diferença*”, cabe a este a desconstrução do ônus de ter de afirmar a todo momento e em face das

circunstâncias apresentadas por este fenômeno, que diferença não é desigualdade quando se leva em consideração o jogo oneroso para o qual alguns que não possuem a necessária acuidade intelectual para perceber as finuras desta nova causa emancipatória.

A defesa da diferença, assim, não importa se hoje é feita à esquerda e de olhos fitos na igualdade ainda a ser conquistada, tem como consequência o deslocamento da ação afirmativa quanto à instauração da prática de fixação de certas idéias presentes nas diferenças grupais, em certas identidades coletivas de origem (raciais, étnicas, sexuais, estamentais, regionais, culturais, nacionais), ou então, para não se embaralhar e aprisionar nestes laços distintivos, não tem outra saída senão deixar-se levar pela necessidade lógica da postulação das distinções, buscando fazer avançar sempre mais no reconhecimento de um número cada vez maior de diferenças dentro das diferenças. Neste caso, a diferença binária cedendo lugar à diferença múltipla.

Em vista disso, se faz urgente a construção de um modelo educacional indígena para o estado de Roraima que contemple as diferenças culturais, uma vez que a educação escolar tem de ser pensada considerando as identidades étnicas e práticas culturais dos atores envolvidos neste processo.

Portanto, há que se elaborar currículos que reconheçam a diversidade cultural presente em nosso país, contemplando disciplinas que abordem as práticas interculturais não apenas do ponto de vista étnico, mas também as que se referem a grupos vulneráveis e marginalizados perante a cultura dominante e que são excluídos em meio ao contexto escolar segregador.

Finalmente, através dessa abordagem antropológica, versada sobre o discurso étnico movido pela OPIRR em Roraima, acredito ter demonstrado a importância do diálogo intercultural produzido por esta organização, na busca pela construção de uma sociedade democrática e plural, no qual todas as pessoas, independente de seus conhecimentos, crenças, valores morais, costumes, etnias ou prática culturais, possam ter seus direitos reconhecidos e assegurados frente à Constituição do Estado brasileiro.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALBUQUERQUE, Judite Gonçalves de. **O sentido da diferença na pedagogia indígena: oportunidades amplas, tensões, formas limitadas de operar com a diferença.** In: VEIGA, Juracilda; D'ÂNGELIS, Wilmar da Rocha (org.). Escola indígena, identidade étnica e autonomia. Campinas SP: ALB, 2003.

ÂNGELO, Francisca Novatino P. de. **Políticas Educacionais com os Povos Indígenas,** In.: RAMOS, Marise Nogueira; ADÃO, Jorge Manoel; BARROS, Graciete Maria Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003, (p.105-109).

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos do Estado.** 2. ed. Trad. de Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

APPIAH, K. Anthony. **Identidade, Autenticidade, Sobrevivência: sociedades multiculturais e reprodução social.** In.: TAYLOR, Charles. Multiculturalismo. Lisboa: Instituto Piaget, 1994, (pp. 165-179).

ATHIAS, Renato M. **A Noção de Identidade Étnica na Antropologia: de Roquete Pinto a Roberto Cardoso de Oliveira.** Recife: Editora da UFPE, 2007.

_____. **Saúde, Participação e Faccionalismo entre os Pankararu.** In.: IDEN (org.). Povos Indígenas de Pernambuco: identidade, diversidade e conflito. Recife: Editora da UFPE, 2007, (pp. 33-48).

ATHIAS, Renato & MONTEIRO, Lírian. **Breve Avaliação do Processo de Educação Escolar Hupd'än no Âmbito do Projeto Saúde e Educação entre os Hupd'än.** In.: ATHIAS, Renato M (org.). Ações Indigenistas e Experiências de Intervenção entre os Hupd'äh do alto Rio Negro. Recife: Editora da EFPE, 2010.

ATHIAS, R. M. & LATERMAN, Ilana. **Temas e problemas na construção de currículo Intercultural na educação escolar indígena no Rio Negro/AM.** In: IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares. Florianópolis. 2008.

BARTH, Fredrik. 1969. "Introducion". In.: **Los Grupos Étnicos e sus Fronteras: La organización social de las diferencias culturales.** Universidad Del México: Fondo de Cultura Economica, 1976, (pp. 09-38).

BARTOLOME, Miguel. **Movimentos Etnopolíticos y Autonomias Indígenas en Mexico**. In.: America Latina. Mexico: 1995, pp.361-382).

BECKER, Howard S. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais**. 4ª Ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BERGER, P.L. & LUCKMANN, T. **A Construção Social da Realidade**. Petrópolis: Vozes, 1985.

BERNSTEIN, Basil. **Classe, Código e Controle**. Londres: Routledge and Kegan Paul, 1978.

_____. **A Educação não pode compensar a sociedade**. In: GRÁCIO, S. & STOER, S. Sociologia da Educação II: a construção social das práticas educativas. Lisboa: Livros Horizonte, 1982.

BESSA, Dante Diniz. **Homem, Pensamento e Cultura: abordagem filosófica e antropológica**. Pro - Funcionário. Brasília: UnB/CEaD, 2005.

BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 2003.

BOUDON, Raymond. **A Ideologia: ou a origem das idéias recebidas**. São Paulo: Ática, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

CALDART, Roseli Salete. **Elementos para a construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo**, In.: Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo, Brasília – 2004, (p. 13-52).

CANDAU, Vera Maria. **Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores**. In: CANDAU, Vera Maria. Magistério – construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. (org.). **Sociedade Multicultural e Educação: tensões e desafios**. In.: Culturas e Educação: entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, (pp.13-37).

CANDAU, Vera Maria Ferrão & RUSSO, Kelly. **Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa**. Revista Diálogo Educacional, v. 10, Nº 29. Curitiba: jan/abr, 2010, p. 151-169.

CALDERON, Fernando; PISTICELLI, Alejandro & REYNA, Jose Luiz. **Social Movements: actos, theories, expectations**. In.: The Making of Social Movements in Latin America. Identity, strategy, and democracy. Arturo Escobar & Sonia Alvarez (Org.). Westview Press: 1992, pp. 19-36.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **O Índio e o mundo dos Brancos**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1964.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. **Os Pronomes Cosmológicos e o Perspectivismo Ameríndio**. Revista Mana, 1996.

CAMARGO, Dulce Maria Pompéu de. **As Diferentes Faces do Currículo Indígena: do referencial à construção de projetos políticos pedagógicos**. Maio de 2009.

CASTELLON, Eloy GUILLERMO (Orgs.). **Homem, Ambiente e Ecologia no Estado de Roraima**. Manaus: INPA, 1997.

CIRINO, Carlos Alberto Marinho. **A Boa Nova na Língua Indígena: contornos da Evangelização dos Wapishana no Século XX**. Tese de Doutorado em Ciências Sociais. São Paulo: PUC, 2000.

CLASTRES, Pierre. **La cuestion del poder em las sociedades primitivas**. In.: Investigaciones en Atropologia Politica. Barcelona: Gedisa, 1996 [1980], pp. 110-116.

COMAROFF, Jean & COMAROFF, John. **Of Revelation and Revolution: christianity, colonialism, and consciousness in South Africa**. Chicago: University of Chicago Press, 1991.

COMAROFF, John Cunha. **Fazendo a Luta: sociabilidade, falas e rituais na construção de organizações camponesas**. Rio de Janeiro: Relume Dumara, 1999.

COUDREAU, H. A. **La France Equinoxiale, Il voyage a travers les Guyanes et L`amazonie**. Paris: 1887.

COLLET, Célia Letícia Gouvêa. **Interculturalidade e Educação Escolar Indígena: um breve histórico**. In.: GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (org.). Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2006.

COSTA, Carlos Odilon de. **Autonomia em Paulo Freire e a Educação Indígena**. Dissertação de Mestrado em Educação. Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB), 2005.

CRUZ, S. & DOS SANTOS, H. A. **O Dilema de Roraima, terra de índios e de mineiros: aspectos políticos e legais da garimpagem, mineração e a questão fundiária de Roraima**. Boa Vista: UFRR, 1993.

DURKHEIM, Émile. **Sociologia**. In.: RODRIGUES, José Albertino (Org.). São Paulo: Ática, 2003.

ELIAS, Norbert. **A Sociedade dos Indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

_____. **O Processo Civilizador: formação do Estado e Civilização**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

FARAGE, Nadia. **As Muralhas dos Sertões: os povos indígenas no Rio Branco e a colonização**. Rio de Janeiro: Paz e Terra/ANPOCS, 1991.

FERNANDES, Florestan. **Investigação etnológica no Brasil e outros ensaios**. Petrópolis: Vozes, 1975.

FIORI, Ernani Maria. **Aprender a dizer a sua Palavra**. In: FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FONSECA, Isabel (Org.). **Educação, Cidadania e Interculturalidade no Contexto da Escola Indígena de Roraima**, v. 1, 1. Ed. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2007, pp. 41-48.

FORQUIN, J. C. **O Currículo entre o Relativismo e o Universalismo**. Revista Educação e Sociedade. Campinas: CEDS, V. XXI, n. 73, dez de 2000.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

_____. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 36ª edição, 2003.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da Tolerância**. Organização e Notas de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: UNESP, 2004.

FREUD, Sigmund. **O Mal estar na civilização**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1997.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América latina**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

GASCHÉ, Jorge. **De Hablar sobre la Educación Intercultural a Hacela**. v. 1, Peru: Revista Mundo Amazônico, 2010, pp. 111 – 134.

GEERTZ, Clifford. **Jogo Profundo: notas sobre a briga de galos em Bali, sua visão de mundo e análise de símbolos sagrados**. Lima: PUC, 1972.

_____. **O Saber Local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **Nova Luz sobre a Antropologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

GIDDENS, Anthony. **Política, Sociologia e Teoria Social**. São Paulo: Unesp, 1998.

GRIBOGGI, Ângela Maria. **A crise do positivismo jurídico, da sociedade e do Estado no século XXI e a contra proposta oferecida pelo método dialético**. Curitiba: PUC/PR, 2010, (dissertação de mestrado).

COHN, Gabriel (org.). **Max Weber: sociologia**. São Paulo, Ática, 1986, p. 79-127.

GOMES, Nilma Lino & Silva, Petrolina Beatriz Gonçalves (org.). **O Desafio da Diversidade**, In.: Experiências étnico-culturais para a formação de professores, Belo Horizonte: Autêntica, 2002, pp.13-33.

GRUPIONI, Luis Donisete B. **Escola Indígena: Um caso particular de Escola?**. In: Juracilda Veiga e Wilmar D`Angelis (org.). *Leitura e escrita em educação indígena*. Campinas SP: Mercado Livre, 1997.

HALL, Stuart. **Identidades Culturais na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1996.

_____. **Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais**. Belo Horizonte: Brasília, Editora UFMG/Representação da Unesco no Brasil, 2003.

HERNANDEZ, Isabel. **Educação e sociedade indígena. Uma aplicação bilíngüe do método Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 1981.

JOURNET, Nicolas. **“Le multiculturalisme”**. *Revue Sciences Humaines*. Nº 107. Paris: Juillet, 2000, (p. 48).

JULIÃO, Geisel Bento. **Currículo como construção social em contexto de cidadania intercultural indígena**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC, 2011.

LADEIRA, Elisa Ladeira. **Desafios de uma política para a educação escolar indígena**. In.: *Revista de Estudos e Pesquisas*, Brasília: FUNAI: CGEP/CGDOC, v.1, n.2, 2004, pp. 141-155.

LIMA, José Nagib da Silva. **Educação Indígena em Roraima**. Monografia apresentada ao Curso de Especialização em História da UFRR, Boa Vista: (datilografado), 1993.

MACUXI, Gleide Almeida Ribeiro. **Etnomatemática: situações, problemas e práticas pedagógicas na realidade do sistema educacional macuxi em Roraima**. Dissertação de Mestrado em Educação Matemática. São Paulo: Universidade Bandeirantes de São Paulo, 2012.

MAGALHÃES, Edvard Dias (org.). **Legislação Indigenista Brasileira e Normas Correlatas**. 3 ed., Brasília: FUNAI/CGDOC, 2005.

MAILLO, Honorio M. Velasco; CASTAÑO, F. Javier García & RADA, Angel Díaz. **Lecturas de Antropologia para Educadores: el ámbito de la antropologia de la educación y de La etnografia escolar**. Colección Estructuras y Procesos. Madrid: Trotta, 2007.

MANDULÃO, Fausto da Silva. **Educação na Visão do Professor Indígena**, In.: RAMOS, Marise Nogueira; ADÃO, Jorge Manoel; BARROS, Graciete Maria Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003, (p. 51-65).

MARKUS, Cledes. **Identidade Étnica e Educação Escolar Indígena**. Dissertação de Mestrado em Educação (PPGE). Blumenau: FURB, 2006, p. 01-157.

MATOS, Maria Helena Ortolan. **O Movimento Pan-Indígena no Brasil: a participação dos índios em assembleia e a formação de uma comunidade imaginada e uma identidade supra-étnica**. In.: Pos-Revista Brasiliense de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Ano III, N.01: Brasília: UnB, 1999, pp.39-58).

MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. In.: CARDOSO DE OLIVEIRA, R. (Org.). Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: 1979.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. Vol. I, São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MELIÀ, Bartomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

_____. **Educação indígena na escola**. Cadernos Cedes, Campinas, Educação Indígena Unicamp, n. 49, 2000.

MINDLIN, Betty. **A Política Educacional Indígena no Período de 1995-2002: algumas reflexões**. Revista de Estudos e Pesquisas – Brasília: FUNAI:CGEP/CGDOC, v.1, n.2, 2004.

OLIVEIRA, João Pacheco de (org.). **A Viagem de Volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena**. Revista Territórios Sociais, Rio de Janeiro: Contra Capa, 1999.

OLIVEIRA FILHO, Joao Pacheco de. **Uma Etnologia dos Índios Misturados? situação colonial, territorialização e fluxos culturais**. Conferência para professor

titular da disciplina de Etnologia Museu Nacional. Rio de Janeiro:1997, paper 21 pags.

PHILLIPIS, B.S. **Pesquisa social: estratégias e táticas**. Rio de Janeiro, Livraria Agir Editora, 1974.

OLIVEIRA, Pécio S. **Introdução à Sociologia**. São Paulo: Ática, 1988.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **A Sociologia do Brasil Indígena**, 2 ed., Brasília: Tempo Brasileiro, 1978.

_____. **Movimentos Indígenas e Indigenismo**, In.: A Crise do Indigenismo, Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.

PIERUCCI, Antônio Flávio. Ciladas da diferença. **Tempo Social**. Rev. Sociologia. São Paulo: USP, 1990, (p. 07-33).

POUTIGNAT, Philippe & STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da Etnicidade. Seguidos de grupos étnicos e suas fronteiras de Frederik Barth**. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1998.

REPETTO, Maxin. **Roteiro de uma Etnografia Colaborativa: as organizações indígenas e a construção de uma educação diferenciada em Roraima**. Brasília: Tese de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de Brasília, 2002.

_____. **Movimentos Indígenas e Conflitos Territoriais no Estado de Roraima**. Tese de Doutorado Defendida pelo PPGAS/UnB. Boa Vista: UFRR, 2008.

SALHINS, Marshall. **O Pessimismo Sentimental e a Experiência Etnográfica: por que a cultura não é um “objeto” em vias de extinção** (Parte I). Revista Mana, 1997, (pp.41-73).

_____. **O Pessimismo Sentimental e a Experiência Etnográfica: por que a cultura não é um “objeto” em vias de extinção** (Parte II). Revista Mana, 1997, (pp. 103-150).

SANTARÉ, Álvaro. **Relatório do primeiro encontro dos professores indígenas do Amazonas e Roraima**. Manaus, 15 a 18 out. 1988.

SANTILLI, Paulo. **Pemongon Patá: território macuxi, rotas de conflito**, São Paulo: UNESP, 2001.

_____. **Fronteiras da Republica: historia e politica entre os Macuxi no Vale do Rio Branco**. Sao Paulo: NHII-USP/FAPESP, 1994.

BANIWA, Gersem Luciano dos Santos. **O índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje**. Brasília: MEC/SECAD, 2010.

SANTOS, B. de S. **Uma concepção multicultural dos direitos humanos**. Lua Nova: Revista de Cultura e Política, Cedec, 1997.

_____(org.). **Reconhecer para Libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SILVA, Aracy Lopes da. "Prefácio". In: CAPACLA, Marta Valéria. **O debate sobre a educação indígena no Brasil (1975-1995)**. Brasília; São Paulo: MEC/Mari-USP, 1995.

SILVA, Aracy Lopes; LEAL FERREIRA, Mariana Kawal. **Antropologia, história e educação. A questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.

SILVA, Helenice Rodrigues. **Cultura, culturalismo e identidades: reivindicações legítimas no final do século XX?** Rio de Janeiro: Revista Tempo Social, 1999, nº 17, pp. 173-192.

SILVA, Rosa Helena Dias da. **Escolas em movimento: trajetória de uma política indígena de educação**. *Cad. Pesqui.* [online]. 2000, n.111, pp. 31-45. ISSN 0100-1574.

STAVENHAGEN, Rodolfo. **Como descolonizar las Ciencias Sociales?** In.: Sociologia y Subdesarrollo. Mexico: Nuestro Tiempo, 1974, pp. 206-234.

_____. **Etnocide or Ethno-developpement: le nouveau defi**. In.: *Ethnies: droits de l'homme et peuples autochtones*. France: Survival International, 1991, pp. 53-57.

TASSINARI, Antonela M. I. **Escola Indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras d educação**. In.: In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall

leal (orgs.). Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola. 2. Ed. São Paulo: Global, 2001.

TAUSSING, Michael. **Mimesis and Alterity: particular history of Senses**. New-York/London: Routledge, 1993.

TOURAINÉ, Alain. **Os Movimentos Sociais. In.: Sociologia e Sociedade**. Leituras de introdução a Sociologia. MENCARINI & MARTINS, Jose de Souza. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora, 1990, pp. 335-365.

VIEIRA, Ricardo. **Da Multiculturalidade à Educação Intercultural: a antropologia da educação na formação de professores**. Lisboa: Revista Educação, Sociedade e Culturas, nº 12, 1999, (p.123-162).

WEBER, Max. **Economia e Sociedade**, São Paulo: EDUSP; Brasília: UnB, 2004.

_____. **Sociologia**. In: COHN, G. & FERNANDES, F. (Orgs.). São Paulo: Ática, 1979.

4.1 Bibliografia Complementar

BRASIL. Constituição Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. **Constituição Federativa do Brasil**: texto atualizado até a Emenda Constitucional n. 42, de 19-12-2003. 33. ed. São Paulo: Saraiva, 2004.

_____. **LDBEN/1996**. Brasília: MEC/SET, 1997.

_____. **RCNEI - Referencial Curricular Nacional Educação Indígena**. Brasília: MEC, 1998.

_____. **Constituição Federal 1988**. Brasília: Senado Federal, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena. Brasília: 1993.

_____. Referenciais para a Formação de Professores Indígenas. Brasília, 2002.

CAVALCANTE, Lucíola Inês de Pessoa. **Formação de Professores na Perspectiva do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia.** A disposição no site: <www.scielo.br/pdf/rbedu/n22a03.pdf> - Acesso dia 05/07/2008.

CONVENÇÃO Nº 169: sobre povos indígenas e tribais em países independentes e Resolução referente à ação da OIT sobre povos indígenas e tribais. 2 ed. – Brasília: OIT, 2005.

CIDR. Centro de informação Diocese de Roraima. Índios de Roraima. Col. Histórico-Antropológico. Nº 1,1989.

CIDR. Centro de informação Diocese de Roraima. Índios e brancos em Roraima. Col. Histórico – Antropológico. Nº 2,1990.

CCPY/CEDI/CIMI. Roraima: aviso de morte. Relatório sobre a viagem da comissão da ação pela cidadania ao estado de Roraima, entre 09 a 12 de junho de 1989. São Paulo: CCPY/CEDI/CIMI, 1989.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CEB Nº 03 de 10 de novembro de 1999. Diário Oficial da União. Brasília, 1999.

COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO INDÍGENA. Projeto Tamí'Kan Magistério Indígena. Governo do Estado de Roraima/Secretaria de Educação Cultura e Desporto/Coordenação de Educação Indígena – CEI, Boa Vista – RR: setembro de 2006.

DECLARAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE OS DIREITOS DOS POVOS INDÍGENAS. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2008.

DIEI. Diagnóstico da Realidade Educacional Indígena em Roraima. Boa Vista: seção de documentação do arquivo da Divisão de Educação Indígena /DIEI-SECD-RR, 2011.

INEP/SECAD. Estatísticas sobre Educação Indígena no Brasil. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2007.

BANIWA, Gersen dos Santos Luciano. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje.** Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade -

SECAD em parceria com o Museu Nacional, Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento - LACED, 2006. 227 p. (Coleção Educação para todos, 12). (Vias dos saberes, n. 1). Obra com apoio da Fundação Ford e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154565por.pdf>>. Acesso em: abr. 2012.

OPIRR. Histórico da educação escolar dos povos indígenas em Roraima 2010. Seção de documentação do arquivo da Organização dos Professores Indígenas de Roraima/OPIRR- RR, 2011.

PLANO DE AÇÃO PEDAGÓGICO INDÍGENA. Secretaria de Educação e Desporto/ Divisão de Educação Escolar Indígena. Boa Vista: SEED/DIEI, 2013.

PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Capítulo Educação Escolar Indígena. Secretaria de Educação, Cultura e Desporto – SECD, Divisão de Educação Escolar Indígena – DIEI, 2º Ver., dezembro de 2007/outubro de 2008.

PLANO DE GESTÃO DA EDUCAÇÃO INDÍGENA. Diagnóstico do Ensino Escolar Indígena do Estado de Roraima. Secretaria Estadual de Educação e Cultura/Divisão de Ensino do Interior/Divisão de Educação Indígena de Roraima – DIEI, Boa Vista – RR: abril de 2002.

REFERENCIAL CURRICULAR ESTADUAL DAS ESCOLAS INDÍGENAS. Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Desporto. Departamento de Educação Básica/Divisão de Fortalecimento do Currículo. Boa Vista, março de 2012.

RCNEI. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: 1998.

ANEXOS

**FOTOS 19ª E 20ª ASSEMBLÉIA ESTADUAL DOS PROFESSORES
INDÍGENAS DE RORAIMA³²**



³² Fontes: Arquivo Pessoal de Pesquisa e site <<http://www.indiosonline.net/assembleiaoiprr2011/>>> Acessado em 15/03/13.

**FOTOS 20ª ASSEMBLÉIA ESTADUAL DOS PROFESSORES
INDÍGENAS DE RORAIMA 2013³³**



³³ Arquivo Pessoal de Pesquisa.

**FOTOS ALOJAMENTOS E DINÂMICA DE TRABALHO DURANTE AS
ASSEMBLÉIAS ESTADUAIS INDÍGENAS³⁴**



³⁴ Fotos: Arquivo Pessoal de Pesquisa; Site <http://www.indiosonline.net/assembleiaopirr2011/>. Acessado em 15/03/13.

FOTOS ARTICULAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS DE RORAIMA³⁵



Foto: Antonio Diniz/SEcom-RR



Fernando Mathias/ISA



³⁵ Fotos: Jornal Folha de Boa Vista; Site Oficial Hutukara Associação Yanomami. <<<http://www.hutukara.org/>>> Acessado em 15/03/13.

MAPA RESERVAS INDÍGENAS PERTENCENTES AO ESTADO DE RORAIMA

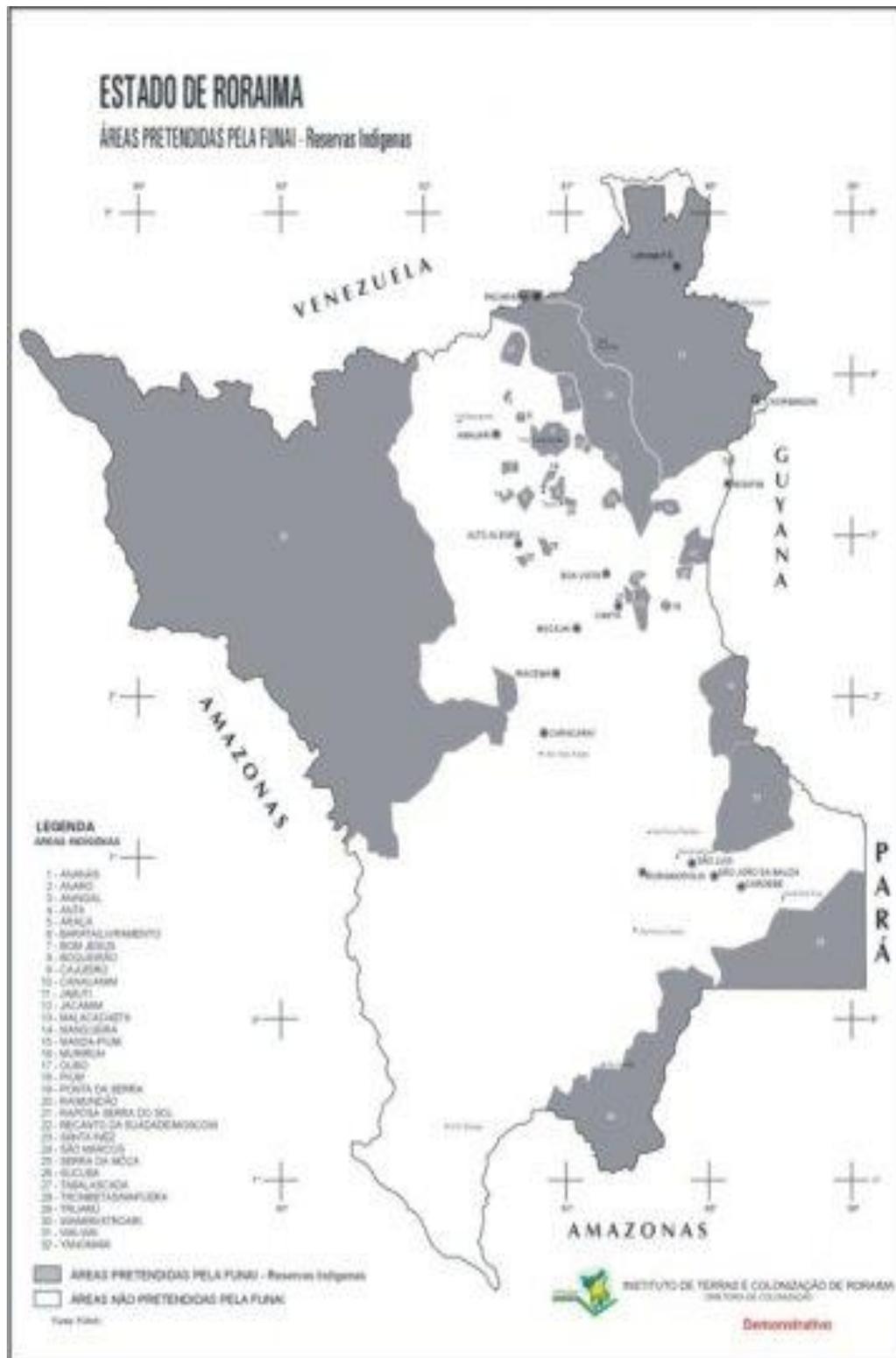


Tabela de Professores Indígenas que responderam ao questionário:

<u>Comunidade Indígena</u>	<u>Escola Indígena e CREI's</u>
Vista Alegre	E.E.I Prof. Genival Thomé Macuxi
Sorocaima II	E.E.I. Manoel Barbosa
Samã II	E.E.I Tuxaua Feliciano dos Santos
Taxi I	E.E.I Madre Conceição Dias
Boca da Mata	E.E.I Antônio Horácio
Taba Lascada	E.E.I Ednilson Lima Cavalcante
Vista Alegre	E.E.I Prof. Genival Macuxi
Ta'rau Parú	E.E.I Guilhermina Fernandes
Nova Esperança	E.E.I Artur Pinto da Silva
Nova Esperança	E.E.I Artur Pinto da Silva
Truaru	E.E.I Rosa Nascimento
Maturuca	E.E.I. José Alamano
Maracanã I	E.E.I Indígena Bernardo Sayão
Barro	CREI - Mairari
Sete Flores	E.E.I índio Macuxi Floriano
Boca da Mata	E.E.I Tuxaua Antônio Horácio
Sorocaima II	E.E.I Índio Manoel Barros
Monte Moriá II	E.E.I Novo Monte Moriá II
Taxi (Surumu)	E.E.I Madre Conceição Dias
Santa Rosa	E.E.I Tuxaua Lobato
Anta I	E.E.I Machado de Assis
Serra da Moça	E.E.I Índio Apuicaba
Placa	E.E.I Amooko Kaipîta
Barro	E.E.I Padre José de Anchieta
Sorocaima I	E.E.I Índio Sarakayna
Aldeia Samã	E.E.I Nova Samã
Raposa I	CREI – João Viriato
Mutamba	E.E.I Artur Cavalcante
Taxi	E.E.I Madre Conceição Dias
Aningual	E.E.I Inácio Mandulão
Perdiz	E.E.I Índio José Bacaba
Camará	E.E.I Índio Gabriel
Novo Paraíso	E.E.I Marcos Inácio Wapichana
Jacamim	E.E.I Tuxaua Otávio Manduca
Vista Alegre	E.E.I Prof. Genival Thomé Macuxi
Barro/Raposa	E.E.I. Padre José de Anchieta
Garagem	E.E.I Prof. Edmilsom Coelho de Aguiar
Comunidades	TOTAL: 37

EDITAL N.º 002/2009

PROCESSO SELETIVO SIMPLIFICADO PARA MAGISTÉRIO INDÍGENA SECRETÁRIA DE ESTADO DA GESTÃO ESTRATÉGICA E ADMINISTRAÇÃO, torna pública a realização de Processo Seletivo Simplificado, visando à Contratação Temporária para o Ensino Fundamental e Ensino Médio, exclusivamente para a docência nos componentes curriculares relacionados no item 2, para suprir carência provisória, nos termos da Convenção nº 169/OIT, artigo 37, inciso IX da Constituição Federal e da Lei Estadual nº 323, de 31 de dezembro de 2001, regulamentada pelo Decreto nº 5.152-E, de 28 de janeiro de 2003.

1 – DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

1.1. Considerando o número crescente de implantação e reconhecimento de escolas nas comunidades indígenas, assim como a oferta de uma educação escolar indígena específica e diferenciada, bilíngüe e intercultural, a mesma deve ser ministrada pelos próprios indígenas, conforme ampara a legislação vigente:

a) **Convenção nº. 169/OIT** – “Art. 201. Os governos deverão adotar, no âmbito da legislação nacional e cooperação com os povos interessados, medidas especiais para garantir aos trabalhadores pertencentes a esses povos uma proteção eficaz em matéria de contratação e condições de emprego, na medida em que não estejam protegidos eficazmente pela legislação aplicável aos trabalhadores em geral”.

b) **Constituição Federal** – “Art. 37, Inciso IX – A lei estabelecerá os casos de contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público”.

c) **Lei de Diretrizes e Bases – LDB** – “Art. 32, § 3º - o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, asseguradas às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”.

d) **Resolução 03/99 da CEB do CNE** – “Art. 6º, Parágrafo Único – Será garantida aos professores indígenas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização”.

e) **Resolução 03/99 da CEB do CNE** – “Art. 8º - A atividade docente na escola indígena será exercida prioritariamente por professores indígenas oriundos da respectiva etnia”.

f) **Parecer nº. 14/99, Item 5: CNE** “ ... flexibilização das exigências das formas de contratação de professores indígenas.”

g) **Lei Complementar 041/01** – “Art. 65 – A educação escolar indígena para ser realmente específica, diferenciada e adequada às peculiaridades culturais das comunidades indígenas é necessário que os profissionais que atuam nas escolas pertençam às sociedades envolvidas no processo escolar.”

h) **Lei Complementar 041/01** – “Art. 66 – Os professores índios deverão ter acesso a cursos de formação inicial e continuada, especialmente planejadas para o trato com a pedagogia indígena”.

i) **Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA** – “Art. 53 – a criança e o adolescente têm direito a educação visando pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania.