



ESTUDOS INDIGENISTAS NO BRASIL

Um tributo a Marcos Antonio Braga de Freitas

ELÓI MARTINS SENHORAS
(organizador)

2021

ESTUDOS INDIGENISTAS NO BRASIL

Um tributo a Marcos Antonio Braga de Freitas

ESTUDOS INDIGENISTAS NO BRASIL

Um tributo a Marcos Antonio Braga de Freitas

ELÓI MARTINS SENHORAS
(organizador)

BOA VISTA/RR
2021

Editora IOLE

Todos os direitos reservados.
A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei n. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.



EXPEDIENTE

Revisão
Elói Martins Senhoras
Francisleile Lima Nascimento

Capa
Abinadabe Pascoal dos Santos
Elói Martins Senhoras

Projeto Gráfico e Diagramação
Elói Martins Senhoras
Marcos de Lima Gomes

Conselho Editorial
Abigail Pascoal dos Santos
Charles Pennaforte
Claudete de Castro Silva Vitte
Elói Martins Senhoras
Fabiano de Araújo Moreira
Julio Burdman
Marcos Antônio Fávaro Martins
Rozane Pereira Ignácio
Patrícia Nasser de Carvalho
Simone Rodrigues Batista Mendes
Vitor Stuart Gabriel de Pieri

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO (CIP)

Se4 SENHORAS, Elói Martins Senhoras (organizador).

Estudos indigenistas no Brasil: Um tributo a Marcos Antonio Braga de Freitas. Boa Vista: Editora IOLE, 2021, 227 p.

Série: Antropologia. Organizador: Elói Martins Senhoras.

ISBN: 978-65-993757-9-8
http://doi.org/10.5281/zenodo.4768630

1 - Brasil. 2 - Educação. 3 - Indígena. 4 - Roraima.
I - Título. II - Senhoras, Elói Martins. III - Antropologia. IV - Série

CDD – 301

A exatidão das informações, conceitos e opiniões é de exclusiva responsabilidade dos autores.



EDITORIAL

A editora IOLE tem o objetivo de divulgar a produção de trabalhos intelectuais que tenham qualidade e relevância social, científica ou didática em distintas áreas do conhecimento e direcionadas para um amplo público de leitores com diferentes interesses.

As publicações da editora IOLE têm o intuito de trazerem contribuições para o avanço da reflexão e da *práxis* em diferentes áreas do pensamento e para a consolidação de uma comunidade de autores comprometida com a pluralidade do pensamento e com uma crescente institucionalização dos debates.

O conteúdo produzido e divulgado neste livro é de inteira responsabilidade dos autores em termos de forma, correção e confiabilidade, não representando discurso oficial da editora IOLE, a qual é responsável exclusivamente pela editoração, publicação e divulgação da obra.

Concebido para ser um material com alta capilarização para seu potencial público leitor, o presente livro da editora IOLE é publicado nos formatos impresso e eletrônico a fim de propiciar a democratização do conhecimento por meio do livre acesso e divulgação das obras.

Prof. Dr. Elói Martins Senhoras

(Editor Chefe)

Copyright © Editora IOLE
2021

PREFÁCIO

PREFÁCIO

Marcos Antonio Braga de Freitas, presente!!!

Para muitos Marcos Braga, Marcos do Insikiran, Marquinhos, Marcos do Rede Sustentabilidade, "mano", pessoa querida e figura ilustre de tributo deste livro.

De Chorozinho para Fortaleza, de Fortaleza para Manaus, de Manaus para Boa Vista, de Boa Vista para o mundo…

Sempre tendo a Educação nesse processo de migração, de busca por conhecimento e depois, de ensino e divulgação da ciência que tanto lhe proporcionou.

Apesar de se considerar como "um imigrante na Amazônia", Marcos voltou para a Amazônia, e digo voltou, porque o espírito do Marcos Braga era amazônida, era indígena, rebatizado pelos parentes quando chegou em Roraima como IPUNEN Braga.

Por escolha resolveu exercer seu ofício de antropólogo em Manaus na Fundação Nacional do Índio, num processo seletivo simplificado realizado pelo CESPE/UnB, sendo ali seu encontro com o trabalho no magistério superior que teve início por meio do PEFED/FACED/UFAM, atuando em disciplinas como Antropologia da Educação, Metodologia da Pesquisa em Educação, Educação Indígena, Introdução à Antropologia, Expressões Culturais e Educação para os cursos de Pedagogia e Educação Física, sendo a Educação Superior seu objeto de estudo e por conseguinte, onde se firmou como estudioso, pesquisador, orientador e grande incentivador de parceiros, amigos, alunos e pessoas que o admiravam.

Na passagem pela Coordenadoria de Educação da Secretaria de Estado da Educação e Desportos do Amazonas como subgerente de Monitoramento Escolar, conheceu certos aspectos da realidade pedagógica e estrutural das escolas estaduais na Capital e Interior daquele estado, o que lhe proporcionou o currículo necessário para concorrer a uma vaga, agora como professor concursado.

Ao chegar em Roraima, sua nova casa, a Universidade Federal de Roraima, como professor do Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena, exerceu com maestria a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Fez do "Insikiran" seu objeto de estudo Doutoral, que segundo suas palavras, foi "um tempo de maturidade e novas aprendizagens para o aperfeiçoamento profissional". Integrou grupos de pesquisa, publicou com muitos parceiros para incentivá-los, guiá-los, sempre preocupado em divulgar a ciência.

Com as Comunidades Indígenas de Roraima, passou a ser "o consultor", o elo entre a Universidade e as aspirações por novos cursos, novos espaços, bolsas, direitos respeitados através da luta política.

Exerceu um papel importante em prol da educação superior indígena, tornando-se referência nacional e com isso, demandado para pensar com outras universidades a experiência do agora Instituto Insikiran de Educação Superior Indígena.

Marcos Braga começou sua militância política nas bases da Igreja Católica como Secretário Paroquial na Paróquia de Santa Teresinha do Menino Jesus em Chorozinho, aprendendo na prática "o fazer político" que o tornou Porta Voz Estadual do Partido Rede Sustentabilidade. Era conhecido como um articulador político nato, com uma visão das interconexões que se configuravam na política local e nacional, e por tudo isso, sentava-se nas mesas de

negociações defendendo sempre a pauta de sua vida, a igualdade de direitos para todos!

Apresentar o Marcos Braga pesquisador, professor, extensionista, é deixar de citar tantas contribuições importantes… melhor indicar o seu Currículo Lattes, ali você pode conhecer o incentivador de alunos da graduação, do mestrado e do doutorado, sua participação em diversos projetos sociais. Sua vida acadêmica!

Mas o Marcos Braga, o Marquinhos, o "mano"… esse, nós tivemos o privilégio de conhecer, de participar de sua vida, de discutir políticas inclusivas, de pensar a Universidade, o Estado e planejar mudanças que seriam importantes para àqueles que sempre foram sua preocupação: a sociedade!

Prefaciar esse livro "Estudos Indigenistas no Brasil: Um tributo a Marcos Antonio Braga de Freitas", me fez viver emoções que até então estavam trancadas no meu peito, lágrimas, recordações, palavras, saudades, tudo que representou esses anos de amizade, companheirismo, me fazem ter a certeza que o Marcos Braga verdadeiramente cumpriu seu papel no mundo.

Que este livro não seja apenas para guardar de lembrança o que pessoas que admiravam o Marcos Braga se propuseram a escrever e publicar, mas que seja o incentivador de luta, de continuidade de um trabalho que nunca deverá ser esquecido.

Por outros Marcos Braga, por outros defensores das políticas indígenas, por outros defensores das causas sociais!

Profa. Dra. Geyza Alves Pimentel

Universidade Federal de Roraima - UFRR

(Mana do Marcos Braga)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO | 15

CAPÍTULO 1 |
Mulher indígena: o protagonismo de Joênia Wapichana, Deputada Federal 19

CAPÍTULO 2 |
Estudo analítico do bem viver: um modo de vida indígena e o desespero ocidental 41

CAPÍTULO 3 |
Direitos originários dos Povos Indígenas e a atual conjuntura política-jurídica 69

CAPÍTULO 4 |
Associação Kuai'kri e o protagonismo indígena nas organizações indígenas em Boa Vista/RR 85

CAPÍTULO 5 |
Deslocamentos transfronteiriços e subjetividades indígenas em Boa Vista (RR) 109

CAPÍTULO 6 |
Educação indígena no Brasil (1988 a 2018) 143

CAPÍTULO 7 |
Interculturalidade e Educação Superior Indígena no Brasil 169

CAPÍTULO 8 |
O Ensino Superior em Roraima: a formação de professores indígenas 195

SOBRE OS AUTORES | 215

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

A presente obra trata-se de uma agenda de pesquisa indigenista dedicada ao professor, pesquisador e ativista indigenista, Marcos Antonio Braga de Freitas que precocemente faleceu no contexto da pandemia da COVID-19. O livro foi elaborado como uma coletânea de estudos indigenistas no Brasil com base em contribuições desenvolvidas por um conjunto diversificado de pesquisadores no país.

A conjugação de um seleto grupo de dezesseis pesquisadores, incluindo o próprio professor Marcos Antonio Braga de Freitas, propiciou a materialização de oito capítulos que discutem importantes temáticas indígenas no Brasil por meio de estudos que refletem o estado da arte empírico-científico no Brasil, preenchendo um espaço subsidiário de construção do campo epistêmico indigenista no país.

A proposta implícita nesta obra tem no paradigma eclético o fundamento para a valorização da pluralidade teórica e metodológica, sendo este livro construído por meio de um trabalho coletivo de pesquisadoras e pesquisadores de distintas formações acadêmicas e expertises, o que repercutiu em uma rica oportunidade para explorar as fronteiras teórico-empíricas do campo de estudos indigenistas.

O objetivo da presente obra é apresentar uma coletânea de estudos teóricos-empíricos sobre a conjuntural situação brasileira dos povos indígenas de modo a caracterizar determinadas agendas estratégicas, bem como as riquezas e dilemas enfrentados por estes povos originários na temporalidade contemporânea, propiciando assim um canal de vocalização dos próprios sujeitos e de suas subjetividades frente à realidade.

Caracterizada por uma natureza exploratória, descritiva e explicativa quanto aos fins e uma abordagem qualitativa, esta obra foi estruturada pela conjugação de uma lógica convergente no uso do método dedutivo a fim de possibilitar divergentes abordagens sobre o núcleo ontológico indigenista, abordando assim uma série de temas que vão do plano teórico até o plano empírico da realidade material.

Com base nas discussões, por meio de uma didática abordagem e uma fluida linguagem, este livro é uma homenagem à pessoa do professor Marcos Antonio Braga de Freitas e ao seu comprometimento público com o avanço das agendas indigenistas, sendo indicado a um potencial amplo público leitor, corroborando teórica e conceitualmente para a produção de novas informações e conhecimentos, a partir de estudos representativos que podem potencializar novas apreensões sobre as oportunidades e desafios dos povos indígenas.

Excelente leitura!

Prof. Dr. Elói Martins Senhoras

Universidade Federal de Roraima - UFRR

CAPÍTULO 1

Mulher indígena: o protagonista
de Joênia Wapichana, Deputada Federal

MULHER INDÍGENA: O PROTAGONISMO DE JOÊNIA WAPICHANA, DEPUTADA FEDERAL

Regiane Dionizio Lima

Marcos Antonio Braga de Freitas

PREÂMBULO[1]

Quando em 2019 me candidatei a uma das vagas no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, inicialmente pesquisei o corpo docente do programa para verificar qual professor poderia orientar meu projeto conforme sua linha e campo de pesquisa. Em um primeiro momento, depois de olhar detalhadamente o currículo lattes do Professor Doutor Marcos Antonio Braga de Freitas, mentalizei que ele seria o mais indicado por sua longa e fascinante trajetória no campo indígena e dos movimentos sociais. Em uma das fases do processo de seleção ele estava lá, analisou meu projeto, foi empático com meu nervosismo em expressar sob pressão.

Após idas e vindas de negociações de orientação, finalmente começamos a trabalhar juntos, reformulamos o projeto inicial, viajamos para apresentar nosso primeiro artigo em co-autoria em evento internacional.

Sempre cheio compromissos e projetos o professor Marcos dividiu seu tempo e conhecimento para me orientar da melhor forma possível.

[1] Escrito poe Regiane Dionizio Lima ao seu orientador, Marcos Antonio Braga de Freitas *(In memoriam)*.

No começo de 2020 infelizmente o mundo mergulhou em uma nova realidade, a pandemia da Covid-19, o que fez muitas pesquisas pararam ou serem repensadas, as formas de ensino tiveram que ser repensadas e as aulas passaram a ser de modo remoto (online). Em meu exame de qualificação ocorrido em novembro de 2020 (online) o professor Marcos foi um excelente orientador, o que me deixou mais tranquila e calma para apresentar e responder as dúvidas da banca.

Em janeiro de 2021 nos reunimos – respeitando todas as medidas de segurança – para definir alguns detalhes da segunda fase do trabelho e das mudanças, uma vez que, a pandemia ainda era uma realidade e pouca coisa tinham melhorado comparado com o começo de 2020.

Infelizmente aquele foi nosso último encontro, o professor Marcos estava muito empolgado, cheio de projetos e trabalhos. Em fevereiro de 2021, no dia do Antropólogo o professor Marcos veio a óbito depois de complicações relacionadas à Covid-19. Uma grande perda para os familiares, amigos, alunos e principalmente para os grupos em que o professor atuava como pesquisador, defensor e militante.

Ao legado de professor e pesquisador fica nosso respeito e admiração, o desejo de continuidade dos seus projetos em grupos de pesquisa e educacional no Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena na Universidade Federal de Roraima, e de inspiração na luta política, relacionada os povos indígenas e meio ambiente junto ao partido Rede Sustentabilidade no qual era presidente regional.

INTRODUÇÃO

O protagonismo da primeira mulher indígena em um espaço de poder, que antes era totalmente caracterizado como machista,

patriarcal e dominado por homens. A política foi – e continua sendo – um dos principais espaços, em que o feminismo mais lutou para diminuir as diferenças em relação a representatividade, comparada ao gênero. Hoje a política passa a sentir a presença, a sensibilidade e a força feminina, graças aos direitos garantidos de voto e participação por meio de políticas públicas e cotas.

A Câmara dos Deputados Federais hoje conta com 77 mulheres eleitas em um total de 513 deputados federais, dentre elas está a primeira mulher indígena eleita a um mandato legislativo. Joênia Batista de Carvalho – Joênia Wapichana –, protagonista nas lutas dos povos indígenas na Câmara dos Deputados, sua história de vida é carregada por trajetórias que legitimam sua bandeira de luta pelas mulheres e povos indígenas.

O protagonismo das mulheres indígenas no campo da política deve-se em partes as influências dos movimentos de mulheres (de modo geral), e pela temática de gênero, na busca de igualdade e equidade de direitos. Por tanto, o presente estudo traz como ponto de partida a trajetória de Joênia Wapichana, como um exemplo de liderança nas lutas de gênero e étnicas, por meio da construção de narrativas e histórias de vida da primeira mulher indígena eleita Deputada Federal de Roraima.

MULHERES INDÍGENAS EM MOVIMENTO

As mulheres de modo geral, vem ao longo dos anos lutando e buscando espaço de visibilidade, sejam eles, na educação, saúde, segurança, política, entre outros com o intuito de promover coletivos mais seguros, com igualdade e equidade de gêneros. A história nos mostra – mesmo que de forma mínima – mulheres que lutaram e lutam em seu tempo buscando promover uma "revolução", para

diminuir as diferenças e opressões vividas em sua época. Mulheres são silenciadas no dia a dia, porém, negras e indígenas segundo pesquisas precisam fazer o dobro de esforços para conseguirem sobreviver e serem vistas, ouvidas e reconhecidas. O relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) de 2010, que trazia um panorama da desigualdade na América Latina e no Caribe, mostrando que as mulheres indígenas e afrodescendentes são as mais afetadas com a desigualdade. Assim como também aparece no documento da Comisión Económica para América Latina y el Caribe – CEPAL:

> En América Latina y el Caribe, el predominio de la cultura del privilegio se considera un reflejo del legado colonial y de la esclavitud, y las "relaciones sociales producidas por su prática y las múltiples discriminaciones que persisten hasta hoy tienen un impacto crucial en las desigualdades étnico-raciales en la región" (CEPAL, 2018c, pág. 227). Una de las expresiones de ello ha sido la invisibilización de las mujeres indígenas y afrodescendientes em la discusión tanto de las desigualdades de género como de las propias desigualdades étnico-raciales, lo que, más allá de exponerlas a una doble discriminación, las sitúa en la intersección de ambas condiciones de exclusión, tal como evoca el sentido original del concepto de interseccionalidad propuesto por Crenshaw (2012) (CEPAL, 2019, p. 42-43).

Os dados dos relatórios que a ONU e outras organizações apresentam a respeito da desigualdade de gênero e principalmente étnico racial, traduz o que mulheres negras e indígenas vivenciam no seu cotidiano. Espaços como educação, saúde, segurança, política entre outros não são imaginados sendo ocupados por tais mulheres, a desigualdade de gênero e social está longe de ser um problema

resolvido. Contudo, as mulheres cada vez mais vêm se organizando e movimentando, para diminuir tais diferenças como aponta Gohn (2014).

> Nos movimentos organizados segundo a temática de gênero, as mulheres se destacam por ser as que têm tido os maiores índices de participação e de organização de suas demandas em entidades associativas. [...] quer como grupos de mobilizações de causas femininas quer como participação feminina em diferentes mobilizações, as mulheres têm constituído a maioria das ações coletivas públicas. (GOHN, 2014, p. 133-134).

O crescente processo de representação e visibilidade das mulheres indígenas – a partir delas mesma – na (re)construção de suas identidades, não sendo mais uma identidade imposta e difundida pelo colonizador, historiadores e pesquisadores. Mas uma identidade étnica que faz parte da luta das mulheres indígenas, que vem sendo discutidas de forma mais ampla e tendo uma visibilidade maior no cenário nacional e internacional. Tendo em vista, um movimento de construção do (re)significar com luta e resistência, transformando os sentidos e memórias já estabelecidos acerca das próprias mulheres indígenas e dos povos indígenas, sem deixar de trazer nesse movimento as lutas por melhores condições, principalmente na área da saúde, educação e garantias da terra – através das demarcações.

Em resumo, o movimento de gênero, o movimento indígena, movimento afro-brasileiro, jovens, entre outros, são considerados movimentos identitários e culturais segundo Maria da Gloria Gohn. Uma vez que, conferem aos seus participantes uma identidade centrada em fatores, sejam, biológicos, étnicos/raciais ou de idades.

Em vista disso, a partir dos anos 1990 são esses movimentos (identitários e culturais) que passam a surgir, crescendo significativamente e transformando o cenário social. As mulheres são maioria nos movimentos e organizações sociais populares, sempre reivindicando melhores condições de vida, trabalho, segurança, saúde, educação, entre outras pautas. E que essas ações unem categorias sociais, porém, apesar dessa presença ainda existe uma invisibilidade da atuação dessas mulheres.

De acordo com Gohn (2014), os movimentos sociais na atual conjuntura de um mundo globalizado, redefinem e buscam uma nova articulação para com o campo sociopolítico e cultural. De modo que, a autora destaca em três formas organizativas e estruturais, esses movimentos na atualidade. Primeiro: movimentos sociais identitários, que lutam por direitos sociais, econômicos, políticos e culturais; Segundo: movimentos sociais que lutam por melhores condições de vida, trabalho, saúde, transporte, acesso e condições para terra, entre outras; Terceiro: movimentos ligados as lutas que atuam em redes sociopolíticas e culturais. Apresentando assim, o das mulheres com categoria de luta os direitos identitários, mesmo que essas estruturas organizativas se entrelacem.

Movimento de mulheres indígena não era uma pauta frequente, mas no Brasil – principalmente o atual – é uma pauta importantíssima. O movimento de mulheres é cheio de significados, para entender a complexidade e nuances do movimento, que reflete a coletividade, precisam-se discutir os movimentos – no plural. É preciso compreender as demandas individuais de cada um, ao mesmo tempo em que se conversa e relaciona todos. É preciso conhecer o movimento de mulheres indígena, para ouvir suas vozes mais importantes e demandas. Segundo o ISA – Instituto Socioambiental, hoje as mulheres indígenas estão mais organizadas, o instituto mapeou 85 organizações de mulheres indígenas e em 7

organizações indígenas que possuem departamentos de mulheres, o que totaliza 92 organizações presentes em 21 estados no país.

MULHERES INDÍGENA DE RORAIMA

A organização das mulheres indígenas de Roraima (OMIR), tem um papel fundamental no protagonismo dessa mulher. O protagonismo da mulher indígena de Roraima, traz uma nova forma de olhar para esses coletivos. Um olhar de luta, que busca através do diálogo com as demais organizações e movimentos uma força conjunta, para agir contra as mazelas que suas terras e povos sofrem perante o Estado e os interesses particulares de grandes grupos, sejam eles, fazendeiros, garimpeiros, empresários e outros. Contudo, esse protagonismo se fortalece à medida que a mulher indígena ocupa novos espaços, como na educação e/ou na política.

No entanto, mesmo que algumas mulheres indígenas venham buscado assumir funções de porta-vozes e se destacando com certa ênfase no campo político fora de suas comunidades, esta realidade ainda é muito inicial e frágil. Sendo rechaçadas por diversos seguimentos externos, não sendo consideradas aptas para assumirem cargos oficiais de destaque nacional, enfrentando assim uma enorme resistência de pertencer, efetivamente, nesses meios. “São mulheres. São frágeis. São indígenas. [...] Há sempre justificativas que as limitem e mesmo com seus discursos potencialmente emancipatórios, ainda não tem a autonomia e o reconhecimento suficientes para legitimar a autoridade pretendida” (SILVA, 2018, p. 28).

Mas hoje, apesar dessa tentativa contínua de apagar e diminuir a mulher – indígena ou não. Nas eleições de 2018, tivemos pela primeira vez três mulheres indígenas protagonistas na história

do Brasil, sendo elas candidatas a Vice-presidência, Senado e Câmara dos Deputados Federal, em que só uma teve êxito e alcançou o mandato. Na trajetória dessas mulheres, além da luta política, participação em movimentos e organizações indígenas e de mulheres indígenas, trazem a experiência da vida acadêmica.

Sonia Guajajara, Telma Taurepang e Joênia Wapichana – sendo as duas últimas do Estado de Roraima – são mulheres que buscaram nas eleições de 2018 representar efetivamente seu povo, sua etnia e demandas no cenário político brasileiro. Mulheres que tem trajetórias distintas, afinal, uma pessoa sempre terá e viverá experiencias de modo diferente de outra, mas ambas têm em comum a trajetória pela sala de aula, a busca por aprender o quê o branco estudo e usar desta linguagem para se fazerem entendidas por todos, e a busca continuam de serem resistência através dos saberes transdisciplinares.

Telma Taurepang foi candidata ao Senado pelo Estado de Roraima nas eleições de 2018, é formada em Gestão Territorial Indígena pelo Instituto Insikiran da Universidade Federal de Roraima (UFRR), foi secretária do Movimento de Mulheres Indígenas do Conselho Indígena de Roraima (CIR) e atualmente é coordenadora Geral da União das Mulheres Indígenas da Amazônia Brasileira (UMIAB). Representante indígena Telma passou a dedicar sua vivência, a busca pelo reconhecimento e direitos das mulheres indígenas, "Precisamos nos unir mais, deixar as diferenças de lado, independentes de preferência partidária. Quando nos encontramos com mulheres brancas e negras nos empoderamos ainda mais, porque a luta é uma só. Espero que essas parlamentares possam se unir cada vez mais olhando para os direitos das mulheres indígenas"[2].

[2] Disse Telma Taurepang, na Câmara dos Deputados para a realização do seminário "Mulheres indígenas e direitos sociais", realizado em 13 de agosto de 2019.

Joênia Wapichana é atualmente Deputada Federal pelo Estado de Roraima eleita em 2018 com 8.434 votos, se tornando exemplo de liderança e representatividade feminina nas lutas das mulheres e dos povos indígenas na Câmara Federal. Formada em Direito pela Universidade Federal de Roraima (UFRR) – a primeira mulher indígena formada em Direito no Brasil –, Joênia Batista de Carvalho fez parte do Conselho Indígena de Roraima (CIR) na luta pela demarcação das terras indígenas do Estado de Roraima. Hoje como Deputada Federal busca fazer um mandato coletivo, visando a participação de todos os jovens, mulheres e homens em todas as regiões, trazendo as principais demandas coletivas dos povos indígenas do Brasil, sejam elas da terra, educação, saúde, segurança e garantia dos direitos já conquistados.

Essas mulheres vêm construindo uma visibilidade nacional maior das comunidades indígenas, das lutas e demandas. Transformando a maneira de outras mulheres indígenas no posicionar frente a sociedade opressora e racista. Joênia Wapichana, foi a primeira mulher a cursa direito em uma universidade federal, hoje o cenário é outro, através do seu protagonismo e luta outras mais estão buscando uma formação. Desta forma, vale ressaltar que a UFRR criou o Instituto Insikiran para responder essas demandas específicas dos povos indígenas, além de ampliar as vagas extras nos demais cursos da instituição. “Respeitando a autonomia e debate político em cada curso sem imposição de uma resolução para todos os cursos” (FREITAS, 2019).

Assim, a história de vida de um povo e da mulher precisa ser contada, mas não pelo olhar do colonizador. Trazer a história de vida de uma mulher indígena, pressupõe dar a oportunidade para essa mulher que sempre foi silenciada, de se colocar no/para o mundo de maneira mais efetiva. E hoje, essa mulher que se vê dentro do movimento, vem buscando o seu lugar de fala que possa ao mesmo tempo atingir outras esferas de poder. O protagonismo da mulher

indígena, nos traz uma nova perspectiva de movimento e luta, a mulher que "deixa a comunidade", vai para a cidade em busca de ocupar lugares que antes eram extremamente dominados por uma elite branca, como é o caso da academia, da política, da arte e outros espaços. Ao mesmo tempo que ela cria caminhos para si, abre novas oportunidades para outras mulheres indígenas.

As mulheres indígenas de Roraima, já realizaram uma formação de "perfil da mulher indígena", apontando diversas características para ser liderança, ao mesmo tempo em que admitem ser possível adquiri-las ao longo do tempo "como a experiência", também "é um dom". Mostrando que o apoio da comunidade é importante para o desenvolvimento de um trabalho conjunto, e que as mulheres devem "trabalhar e ensinar", para serem uma boa liderança.

Desta forma, faz de suma importância para essas mulheres a organização em movimentos, que lhes reconheçam identidade étnica e as demandas que cada povo traz para dentro do movimento. A visibilidade é possível para essa mulher que começa a escrever e contar sua trajetória e de seu povo, trazendo à tona as lacunas, que o colonizador deixou na história e formação do país. Para essas mulheres a comunidade sempre terá uma grande importância nas suas experiências, mas ao mesmo tempo, elas vêm buscando "politizar as relações cotidianas" para colocar suas demandas lado a lado às dos movimentos indígenas.

Imaginar que até pouco tempo atrás vivíamos em um mundo no qual a história das mulheres não era dignas de serem estudadas e contadas, em que elas eram consideradas tão inferiores, confinadas somente a espaços domésticos e irrelevantes. Mas se essa condição hoje tem mudado, é graças as lutas femininas.

JOÊNIA WAPICHANA

Somos filhas da ribanceira
Netas de velhas benzedeiras,
Deusas da mata molhada,
Temos no urucum a pele encarnada,

Lavando roupa no rio, lavadeiras,
No corpo o gigado de carimbozeiras,
Temos a força da onça pintada,
Lutamos pela aldeia amada,

Mas, viver na cidade não tira o direito de ser,
Nação, ancestralidade, sabedoria, cultura,
Somos filhas de Nhanderú, Senerú, Nhandecy
O Brasil começou bem aqui...

Não nos sentimos aculturadas,
Temos a memória acesa,
E vivemos na certeza de que nossa aldeia
Resistirá sempre ao preconceito do invasor,
Somos a voz que ecoa. Resistência? Sim senhor![3]

No ano de 2016 o Brasil passou por uma reviravolta no cenário político, a primeira mulher eleita e reeleita da história no país sofreu um processo de Impeachment e então, seu vice assumiu o poder até as eleições de 2018. Michel Temer comandou o país por dois anos, e neste comandar em 2017 assinou parecer que pode parar e dificultar as demarcações de terras indígenas, seguindo a tese do "marco temporal"[4].

[3] KAMBEBA, Márcia Wayna. Poema: **Amazonidas**. Janeiro/2017.
[4] Considera que os indígenas passariam a ter direito à terra "desde que a área pretendida estivesse ocupada pelos indígenas na data da promulgação da Constituição Federal", em outubro de 1988.

Nesse cenário a primeira mulher advogada indígena do país Joênia Batista de Carvalho – Joênia Wapichana – que participou do processo de demarcação da TI Raposa Serra do Sol, em Roraima. Sendo a primeira mulher indígena a fazer uma sustentação oral no STF em 2008, o que lhe possibilitou uma visibilidade maior no cenário nacional, mostrou-se completamente contraria a decisão tomada pelo então presidente Michel Temer, e argumentou que tal ato era "um flagrante da violação do direito" dos povos indígenas. Em uma entrevista concedida para Amazônia Real e conduzida por Eliane Rocha, Joênia Wapichana respondeu o que pensava naquele momento sobre a questão do Marco Temporal:

> Além de ser absurda, é inconstitucional porque o próprio artigo 231 fala bem claro que são reconhecidos os diretos originários sobre as terras aos povos indígenas. E tem essa tentativa de justamente paralisar as demarcações das terras indígenas no Brasil todo porque não fala que é somente aplicável à Raposa Serra do Sol. O marco temporal é absurdo no sentido de limitar uma determinação, uma obrigação do Estado brasileiro no reconhecimento das terras, que é um direito fundamental dos povos indígenas e tem um interesse muito forte, político e econômico. Nós vemos aí que a bancada ruralista está tentando há muito tempo. A gente analisa pela PEC 215, que tentou trazer e tenta trazer as condicionantes da Raposa Serra do Sol incluindo essa discussão do marco temporal. A tentativa de arrendamento de terras, a questão de exploração dos recursos hídricos e minerais é uma tentativa de violação aos diretos dos povos indígenas, de afetar os mais vulneráveis, que são os povos indígenas, e tentar impor esse interesse político e econômico sobre o direito constitucional. Quando o governo Temer determina o parecer que foi aprovado pela Advocacia Geral da União, o Parecer

> 001/17, tenta normatizar esse posicionamento do marco temporal da condicionante da Raposa Serra do Sol é uma demonstração clara que existe um posicionamento contra os direitos dos povos indígenas dentro desse governo. Não é suposição, é a própria clareza, é a própria confirmação que não tem qualquer respeito e também não tem qualquer interesse de realizar as demarcações das terras indígenas no Brasil (JOÊNIA WAPICHANA, 2020).

Neste mesmo ano, Joênia Wapichana já havia se filiado ao partido Rede Sustentabilidade, e no ano seguinte de 2018 tornou-se a primeira mulher indígena eleita a Câmara dos Deputados Federais no Brasil. O protagonismo de Joênia começa muito antes desse cenário político, antes mesmo de ser a primeira mulher indígena a fazer uma sustentação oral no STF. Ela foi a quinta colocada no vestibular para Direito pela Universidade Federal de Roraima, na qual disputou com filhos de deputados e filhos de donos de jornais locais, e mesmo com todos os obstáculos e preconceitos conseguiu concluir o curso em quatro anos.

Joênia construiu uma trajetória e identidade junto a comunidade, buscando representar os povos indígenas na luta pelos direitos que por lei são garantidos e ao mesmo tempo lutando por direitos e reparações que ainda não foram totalmente reconhecidos. E o Marco Temporal que mais uma vez entra em cena, agora em uma votação no STF prevista para 28 de outubro de 2020, fere esses direitos e lutas dos povos indígenas. Como uma forma de lutar de frente pelos direitos dos povos indígenas, Joênia Wapichana foi indicada pelo movimento indígena de Roraima em assembleia geral, para disputar uma vaga na Câmara dos Deputados.

Tudo isso refletiu na construção de minha pesquisa de mestrado, no qual busco apresentar a trajetória de uma mulher

indígena que atualmente ocupa uma cadeira na Câmara dos Deputados Federais do Brasil. *"Somos a voz que ecoa. Resistência? Sim senhor!"*, Joênia Wapichana é Deputada Federal pelo Estado de Roraima, tornou-se uma personalidade de destaque nacional e internacional no cenário político brasileiro, por ser uma voz feminina indígena que ecoa, que é resistência e que luta pelas pautas indígenas.

Figura 1 - Joênia Wapichana em plenário do STF



Fonte: Deputada Joeniawapichana (2019).

Figura 2 - Foto Joênia Wapichana



Fonte: Rede Sustentabilidade (2018).

Joênia Wapichana não é simplesmente uma mulher na política, não podemos reduzir a vivência e história de uma mulher somente pelo status que ela ocupa, em determinado momento de sua vida. Uma mulher quando alcança visibilidade – que para muitos homens é simples por questões de gênero – traz consigo uma trajetória que por muitas vezes é de pura resistência. A trajetória de uma pessoa está ligada a suas vivências e aprendizado ao longo de sua vida, resultando em sua identidade e suas pautas de luta na sociedade.

A trajetória de Joênia Wapichana merece ser visibilizada, quantas mulheres se inspiram em outras por suas lutas, seus posicionamentos em defesa da vida e do bem comum? Muitas, mas para continuarmos a reconhecer o valor da mulher na coletividade precisamos conhecer e valorizar sua história. *"Somos filhas da ribanceira, Netas de velhas benzedeiras, Deusas da mata molhada"*, reivindicar espaços de poder e fala para nós mulheres é uma tarefa diária e árdua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os povos indígenas no Brasil ocupam a condição de sujeitos históricos, reagindo a toda investida de violação e conquista de seus territórios tradicionais, expostos em diferentes momentos da expansão capitalista decorrentes do desenvolvimento econômico do País (CUNHA, 2009). Esta questão não se deu de maneira diferente, no Estado de Roraima, os povos indígenas sofreram injustiças históricas advindas de processos de alienação de seus territórios e seus recursos naturais (SANTILLI, 1992; FARAGE, 1992).

A percepção da história indígena de Roraima, foi construída por uma "elite" dominante que sempre subjugou a legitimidade dos direitos indígenas, por isso a importância de dar voz aos povos indígenas, para que assim possam reescrever sua história e identidade étnica.

> Eu encorajo bastante as mulheres e tenho dito que não quero ser a única e nem a última representante política parlamentar indígena. [...] A minha própria representação serve de exemplo para que as mulheres vejam que podem exercer esse direito político de se candidatar e ocupar posições de representação em

> espaços de tomada de decisão. Isso é superimportante. (Joênia Wapichana)[5].

Conhecer, compreender e apresentar a trajetória de uma mulher, uma mulher que luta e enfrenta diariamente seus opressores como é o caso da atual Deputada Federal Joênia Wapichana, faz-se de suma importância para a história e relações de como vemos o mundo e suas configurações atuais. Trazer uma reflexão dos "novos" sujeitos e identidades que lutam, para dar mais voz ao seu coletivo mesmo correndo o risco de serem silenciadas, faz com que outros sujeitos e movimentos se impulsionem no cenário nacional e internacional. É necessário entender os movimentos, mas sobretudo os sujeitos que o impulsionam e ajudam a criar uma identidade coletiva de luta.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, L. "´Não quero ser a única, nem a última', diz Joênia Wapichana, primeira mulher indígena eleita deputada federal". **O Globo** [09/10/2020]. Disponível em: <www.oglobo.globo.com>. Acesso em: 10/10/2020.

APIB – Articulação dos Povos Indígenas do Brasil. "Mulheres indígenas realizam seminário sobre direitos sociais na Câmara dos Deputados". **Portal Eletrônico da APIB Oficial** [15/08/2019]. Disponível em: <www.apiboficial.org>. Acesso em: 20/08/2019.

[5] Em entrevista para o jornal **O Globo** [09/10/2020].

CASTRO, A. "'A política pública não chega na mulher indígena', diz Telma Taurepang". **Sul 21** [28/10/2019]. Disponível em: <www.sul21.com.br>. Acesso em: 01/12/2019.

CEPAL - Comisión Económica para América Latina y el Caribe. "La autonomía de las mujeres en escenarios económicos cambiantes". **Portal Eletrônico da CEPAL** [2019]. Disponível em: <www.cepal.org>. Acesso em: 12/03/2020.

CUNHA, M. C. **Cultura com Aspas e Outros Ensaios**. São Paulo: Editora Cosac Naify, 2009.

FARAGE, N.; SANTILLI, P. J. B. "Estado de Sítio: territórios e identidades no Vale do Rio Branco". *In*: CARNEIRO DA CUNHA, M. (org.). **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Editora Cia das Letras, 1992.

FREITAS, M. A. B.; TORRES, I. C. "O Movimento de Mulheres Indígenas em Roraima: O protagonismo feminismo na luta pelos seus direitos". **Anais do Seminário Internacional Fazendo Gênero & 13º Women's Worlds Congress**. Florianópolis: UFSC, 2017.

GOHN, M. G. **Novas teorias dos movimentos sociais**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

ISA – Instituto Socioambiental. "Mapa das Organizações de Mulheres Indígenas no Brasil". **Portal Eletrônico do ISA** [2020]. Disponível em: <www.socioambiental.org>. Acesso em: 12/09/2020.

ROCHA, E. "Marco temporal: Para Joênia Wapichana parecer de Temer ´é um flagrante de violação do direito´ dos povos indígenas".

Amazônia Real [13/09/2017]. Disponível em: <www.amazoniareal.com.br>. Acesso em: 12/09/2019.

SILVA, F. C. "Mulheres indígenas e os espaços midiáticos: uma reflexão sobre silenciamento, memória e resistência". **Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso - RALED**, vol. 18, n. 2, 2018.

UNDP - Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo Regional. **Human development report for Latin America and Caribbean 2010**: acting on the future breaking the intergene-racional transmidión of inequality. San José: UNDP, 2010. Disponível em: <www.undp.org>. Acesso em: 12/03/2020.

CAPÍTULO 2

Estudo analítico do bem viver: um modo de vida indígena e o desespero ocidental

ESTUDO ANALÍTICO DO BEM VIVER: UM MODO DE VIDA INDÍGENA E O DESESPERO OCIDENTAL

Timothy Denis Ireland

Natália de Oliveira Melo

As pautas ambientais têm tomado espaço nas discussões mundiais. A preocupação com o caos socioambiental que tem aumentado no século XXI está tomando conta das reuniões de países de todo mundo virando, inclusive, pautas formais através de agendas internacionais, como é o caso da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável[6]. Essa Agenda, em especial, busca por meio de 17 objetivos, criar condições para toda a humanidade viver um Desenvolvimento Sustentável. São 17 objetivos buscando mudança, transformação.

Em nosso campo de estudo, que é justamente esse caos socioambiental, nos embasamos em fontes e teorias das Epistemologias do Sul, que é um termo do autor Boaventura de Sousa Santos (2007) que busca valorizar a produção, o fazer de territórios que são historicamente marginalizados, como é o caso da América Latina. Nessa nossa escavação acadêmica e científica relacionada às questões ambientais, encontramos o Bem Viver. 'Buen Vivir' como vem sendo reconhecido na América Latina, se trata de um conceito oriundo das tradições indígenas, que na língua quíchua é "Sumak Kawsay" e que em nossa tradução podemos chamar de Bem Viver.

[6] A Agenda2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Disponível em: <http://www.agenda2030.com.br>.

O desafio é grande de trazer para a academia um conceito que antes de tudo é vivência para um determinado coletivo. É nesse desafio que nos debruçamos, pois, o Bem Viver antes de ser conceituado por autores, tem sido vivido por comunidades indígenas. É importante nos atentarmos que o Bem Viver enquanto conceito está nos seus primeiros momentos de construção. Acosta (2016) esclarece esse ponto quando coloca que o Bem Viver não é o resultado de algo, não é um fruto de um trabalho, resultando em uma alternativa já elaborada e findada, nem se trata de um conceito indiscutível. Ao trazermos para o presente texto teórico o conceito do Bem Viver, o colocamos como inacabado.

Pode ser que na história oral dos povos indígenas, o Bem Viver esteja mais consolidado. Mas, em termos de literatura, ainda se vê que as pessoas estão tentando entender. Estamos buscando compreender em terrenos teóricos do que se trata o Bem Viver. E como texto teórico, o que estamos nos dispondo a fazer é uma leitura analítica do que se tem estudado sobre o tema, e, nesse processo, perceber quais são os princípios que sustentam essa visão de mundo que é o Bem Viver. A sensação que temos é essa: de começar a passear por terrenos que não conhecemos, que não temos propriedade. Para nós, enquanto coletividade urbanizada e acadêmica, o Bem Viver é uma novidade: estamos nos primeiros momentos de familiarização. Gudynas (2011, p. 1) diz: “el Buen Vivir en este momento está germinando diversas posturas en distintos países y desde diferentes actores sociales, que es un concepto em construcción, y que necesariamente debe ajustarse a cada circunstância social y ambiental”. O Bem Viver não se desdobra em todo contexto da mesma forma, pois não se trata de uma abordagem padrão. Cada realidade irá vivenciá-lo (ou não) à sua maneira. Nossa atenção no momento concentra- se em buscar trazer para o campo teórico da conceituação os estudos que estão sendo desenhados acerca do Bem Viver.

Nos deparamos com o Bem Viver enquanto experiência de vida indígena, onde todas as formas de vida merecem respeito. No Bem Viver, todas as experiências de vida vivem em harmonia, como Fernández (2016) aborda. Para nós, ocidentais, trata-se de uma ideia mobilizadora, diferente de tudo que já experimentamos e vivemos enquanto sociedade. E quanto mais lemos e nos aproximamos academicamente do Bem Viver, percebemos o quanto ainda temos que aprender com essa ideia de vida. No entanto, nessa aproximação sentimos a necessidade, enquanto pesquisa científica, de compreender o caminho do Bem Viver até os espaços ocidentais. Porque mediante nossos estudos fica claro que o Bem Viver antes de ser conceito e/ou teoria é modo de vida milenar indígena. Mas, como essa experiência de vida milenar só é percebido por nós, ocidentais, no século XXI? Ou foi percebido antes? Se sim, como foi esse caminho? Foi por meio da política ou dos indígenas? Ou foi através de estudos antropológicos?

É nesse cenário que emerge o presente artigo, que é fruto dos nossos estudos, mais especificamente falando, da nossa dissertação. No presente texto temos como questão orientadora: Quais os caminhos que trazem o Bem Viver à percepção Ocidental? Para isso, colocamos como objetivo geral: Perceber quais os caminhos trazem o Bem Viver à percepção Ocidental. No intuito de caminharmos para o objetivo proposto, elencamos como objetivos específicos: Fazer um recorte histórico da luta indígena na América Latina e Analisar o "desespero ocidental" devido ao caos socioambiental próprio do século XXI.

Um primeiro elemento da nossa metodologia que merece destaque é que esse texto é fruto da nossa pesquisa de dissertação desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas (PPGDH) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). O objeto dos nossos estudos tem sido Direitos Humanos, questões ambientais e Bem Viver. Nossa pesquisa se

configura de uma abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa, como Minayo (1994) aborda, análise de forma mais profunda os dilemas das relações humanas. E essa análise se desenvolve por teorias, conceitos e não números. Quantificar aquilo que é essencialmente qualificável, fere as ciências sociais.

Nossa pesquisa parte do princípio da pesquisa bibliográfica. Trata-se de um novo olhar, uma nova abordagem na qual tudo o que já foi produzido tem lugar importante no processo, ou seja, as teorias. Estas na pesquisa bibliográfica têm lugar importante, (MARCOLI; LAKATOS, 2017). Nosso estudo se faz na modalidade de pesquisa exploratória, que através das teorias explicativas analisam o objeto em questão. Segundo Haguette (2001), as questões epistemológicas e metodológicas nas ciências sociais estão vinculadas às teorias explicativas.

Para analisar os dados que colhemos nos utilizamos da técnica da hermenêutica dialética de Minayo (1994). Nessa técnica compreende-se que o objeto em questão está inserido em determinado tempo e espaço, que o pesquisador nunca tem um olhar imparcial sobre o objeto, esse olhar é carregado inevitavelmente por sua subjetividade, e por fim, compreende-se que as técnicas de pesquisa não são a explicação total dos dilemas das interações humanas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No processo de pesquisa bibliográfica do Bem Viver percebemos que todos os documentos só começam relatando sobre o que é o Bem Viver, a parte mais excêntrica, mas não apresentam essa perspectiva histórica. Entender como surge, como e quando começou a ser conceituado é parte imprescindível do processo de

aproximação com o Bem Viver e, por isso, sentimos, enquanto pesquisadora, a necessidade de aprofundar essa questão pouco desenvolvida nos textos acadêmicos. Juntaremos a questão histórica à própria questão do Bem Viver, sob a visão indígena. Esse levantamento histórico faz parte do percurso do presente texto de entender como que o Bem Viver foi percebido pela vida ocidental? Quem começou realmente a introduzi-lo? Foram intelectuais orgânicos dos povos indígenas? Ou foram pesquisadores antropólogos que numa possível pesquisa etnográfica se deparam com o Bem Viver?

Observamos que a introdução do conceito Bem Viver no mundo ocidentalizado se faz por dois movimentos: através da luta indígena dos povos latino-americanos e como parte de uma espécie de "desespero ocidental" (chamaremos assim) do mundo ocidentalizado tendo em vista o colapso ambiental que está atingindo seu auge no século XXI.

A LUTA INDÍGENA

O movimento da luta indígena que começou a dar visibilidade ao Bem Viver através de um resgate indígena, se desdobra entre se afirmar como coletividade que deve ter seus direitos garantidos como também uma luta de resistência à uma constante colonização. Bem Viver também conhecido como *Sumak Kawsay* (dos povos Kíchwa); *Suma Qamaña* (dos povos Aymara), ou *Nhandereko* (dos povos Guarani), são expressões de um mesmo modo de viver dos povos indígenas. Pensar em Bem Viver é resgatar essa cosmovisão:

> Para falar do Bem Viver, é preciso recorrer às experiências, às visões e às propostas de povos que, dentro e fora do mundo andino e amazônico, empenharam-se em viver harmoniosamente com a Natureza, e que são donos de uma história longa e profunda, ainda bastante desconhecida e, inclusive, marginalizada (ACOSTA, 2016, p. 19).

O que nós, raciocínio ocidental, conhecemos por Bem Viver é o que os povos tradicionais nos apresentam por Bem Viver. O Bem Viver sempre existiu enquanto prática dos povos indígenas, porém era desconhecido para a sociedade ocidentalizada. Esse modo de vida começa a ser conhecido ocidentalmente num momento em que os povos indígenas começam a se colocar como povos sujeitos de direitos. E um dos movimentos de se colocarem é resgatando suas práticas milenares, suas essências enquanto comunidades tradicionais. Esse movimento de regresso dos povos indígenas se dá numa espécie de valorização de sua história enquanto povo. Quijano (2000) coloca que regressar às origens se caminha na valorização do próprio povo, reconhecendo sua importância e se enxergando como realmente o são, e não como a colonização o diz que são. Essa dinâmica começa a se desenhar no final do século XX e início do século XXI.

Para além da ideia de resgatar para dar visibilidade à causa indígena, esse caminho de recuperação se faz como forma de ir de encontro à uma ideia de competitividade entre as vidas, e foi um dos primeiros momentos em que o movimento indígena resgatou o Bem Viver para uma discussão ocidentalizada. Alicia & Félix (2016) trazem que no final dos anos 90 e início dos anos 2000, o Bem Viver resgatado emerge na Bolívia através de líderes indígenas, como

Idon Chivi[7], para combater a ideia de "viver melhor" que estava começando a ser propagado pelo governo de Hugo Banzer[8] e Tuto Quiroga[9]. Tal perspectiva vai se ampliando para além da Bolívia, e começa a se espalhar pela América Latina, como no Equador, que segundo Moraes & Sorrentino (2017), o resgate do saber indígena gera influências nas políticas públicas em que os direitos da natureza foram considerados na Constituição Federal, e assim, trata-se de um momento inédito no mundo. Tal organização indígena que se inicia na Bolívia, enquanto território, pode ser percebida com o grupo Movimento Revolucionário Tupac Katari (MRTK) e o Movimento Índio Katari (MITKA), como Gutierrez e Lorini (2007) abordam. Outro momento em que essa organização indígena pode ser percebida foi na guerra da água[10], em que os indígenas tiveram participação importante e pode-se perceber a atuação indígena na dinâmica das políticas públicas da Bolívia.

Já no Equador a questão indígena ganha força através da Confederação de Nacionalidades Indígenas do Equador (Conaie). Na década de 1980 e 1990 essa organização, que foi criada em 1986, representava as lutas dos povos tradicionais do país, se tornando uma das mais fortes organizações da América Latina, como Sousa (2015) coloca. A pauta reivindicava mudanças políticas através de uma reestruturação político-administrativa, como também da adoção do caráter multiétnico e plurinacional do Equador. Como um evento de manifestação indígena que foi um marco histórico no Equador, o

7 Ativista indígena. É advogado e foi membro da representação presidencial da Assembleia Constituinte e assessor das Comissões de Visão da Bolívia. Diretor Geral Atual da Administração Pública Plurinacional.

8 General e político, de extrema direita, boliviano, presidente da República por duas vezes em 1971 como ditador e em 1997 como presidente constitucional.

9 Vice-presidente mais jovem da Bolívia em 1997 e presidente em 2001 após renúncia de Hugo Banzer.

10 Para saber mais sobre a atuação do movimento indígena nesse contexto histórico mencionado, ver Gutierrez & Lorini (2007); e Pfrimer (2008).

Levante de Inti Raymi[11] em junho de 1990 foi um divisor de águas para o país, pois a partir dessa manifestação, a década de 1990 foi seguida de outras movimentações indígenas que reivindicavam o direito indígena no Equador.[12]

Esse movimento que tanto na Bolívia como no Equador (que são os mais perceptíveis no que diz respeito a questão indígena), acontece dentro de um cenário maior da América Latina. Tal reconhecimento dos povos tradicionais se desenha num cenário em que os países da América Latina começam a eleger governos mais progressistas. No Brasil com Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011), Venezuela com Chávez (1999-2013), Bolívia com o Evo Morales (2006-2019) e no Equador com Rafael Correa (2007-2017). Então, um cenário de avanço em conquistas por parte dos movimentos sociais se desenha não só no cenário da Bolívia e Equador, mas na América Latina13. O fato de Evo Morales, presidente da Bolívia, ser indígena é claramente importante. Porém tanto no Equador, como na Bolívia, existe uma certa manipulação da cultura indígena para fins políticos, infelizmente, que atendem aos interesses do capital.

Continuando nessa época entre final dos anos 90 e início dos anos 2000, a questão de Desenvolvimento Sustentável começa a atingir seu auge. No que diz respeito ao Bem Viver emergindo através do resgate e posicionamento indígena, nesse período há uma primeira articulação entre movimento indígena e ecologistas ocidentais no marco da ECO-92, Cúpula da Terra, no Rio de Janeiro em 1992, onde, segundo Bengoa (2009), as organizações indígenas assumem uma postura mais política e ecológica e as articulações começam a se desenhar, por volta dos anos 2000, no momento em

[11] Também conhecido como Festa do Sol, trata-se de uma comemoração herdada dos povos Incas e que acontece no solstício de inverno, que representa o início do ano solar, segundo Sousa (2015).

[12] Sousa (2015). Para saber mais detalhes do movimento indígena no Equador, há uma obra do brasileiro Sousa (2015) em que ele aborda "Movimento Indígena no Equador: a Conaie na conformação de um projeto de Estado (1980-2000)".

que está em foco pensar sobre acumulação, desenvolvimento e meio ambiente.

Alguns documentos foram produzidos oriundos da ECO-92 (Carta da Terra, A Declaração de Princípios sobre Florestas, A Declaração do Rio sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento e a Agenda 21). Não é foco do presente texto fazer um estudo analítico e crítico de tais documentos, porém, os consultamos para perceber a influência indígena dado o contexto de construção da participação política indígena que estamos fazendo nesse momento. Devido ao cenário de maior atuação indígena, percebemos uma influência na produção de tais documentos, como por exemplo, na Carta da Terra (1992), em que um dos princípios é "Respeitar e cuidar da comunidade da vida", que se desdobra em: "assumir que o aumento da liberdade, dos conhecimentos e do poder implica responsabilidade na promoção do bem comum" (p. 2). Essa noção de coletivo, de bem comum, é fruto de uma visão de mundo indígena expressa no Bem Viver e que reflete a influência indígena na ECO-92.

Uma outra expressão indígena que podemos perceber é no documento Declaração de Princípios sobre Florestas, em que há esse olhar mais atento para as questões florestais. No preâmbulo o texto traz: "questões e oportunidades florestais devem ser examinadas de uma forma holística e forma equilibrada no contexto geral de meio ambiente" (ONU, 1992, p. 1). Essa questão de perceber as coisas de maneira holística passando pelo equilíbrio é um dos princípios do Bem Viver que emergem na prática de vida dos indígenas e que foi apropriado por esse texto produzido na ECO-92. Com mais esse exemplo, começamos a perceber de forma mais concreta a participação indígena no final do século XX.

Na Declaração do Rio sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (1992) percebemos também indícios dessa influência indígena. Evidente que um estudo mais detalhado de tais

artefatos nos darão embasamentos mais profundos da temática em questão. O nosso olhar está sendo um olhar mais pontual, procurando de maneira objetiva essa participação indígena, tendo em vista que o objeto do nosso estudo é o Bem Viver. E assim, encontramos nesse referido documento, no princípio 22, o seguinte posicionamento:

> Os povos indígenas e suas comunidades, bem como outras comunidades locais, têm um papel vital no gerenciamento ambiental e no desenvolvimento, em virtude de seus conhecimentos e de suas práticas tradicionais. Os Estados devem reconhecer e apoiar adequadamente sua identidade, cultura e interesses, e oferecer condições para sua efetiva participação no atingimento do desenvolvimento sustentável (BRASIL, 1992, p. 4).

Para além da questão da participação indígena, também percebemos um olhar para valorização indígena, que é fruto dessa resistência indígena que abordaremos nessa pesquisa. A participação indígena também se desenha pela reivindicação e posicionamento dessa comunidade como sujeitos de direitos. Percebemos esse elemento no referido documento que trazemos de forma sucinta para a discussão.

Como último documento da ECO-92, apontamos a Agenda 21 e Biodiversidade (1992). Tal documento também tem sua contribuição indígena, como também esse olhar de valorização da comunidade indígena:

> Respeitar, preservar e manter o conhecimento, as inovações e práticas das comunidades locais e populações indígenas com estilos de vida tradicionais relevantes à conservação e à utilização sustentável da

> diversidade, além de incentivar a participação dos detentores desse conhecimento, dessas práticas e inovações (art. 8 j) (BRASIL, 1992, p. 19).

Tais documentos da ECO-92 refletem de maneira documental a construção que o movimento indígena estava fazendo nesse período. Mesmo havendo muito o que se avançar em tais documentos, é perceptível a influência indígena na construção dos mesmos. Não só pela força e resistência dos povos indígenas, mas também por uma crise ambiental e o cenário de governos progressistas assumindo o poder no contexto geográfico da América Latina. Todos esses elementos em conversação são importantes na construção do conceito do Bem Viver no mundo ocidental. Logo, há dois movimentos importantes nesse período que contribuíram para o Bem Viver adentrar no espaço ocidental: a ascensão dos povos indígenas no território latinoamericano e uma percepção desses povos por parte de uma realidade mais ocidental. O cenário da América Latina de valorização e resgate dos povos indígenas se desenha da seguinte maneira:

> En el ámbito latinoamericano, el reconocimiento del derecho indígena se infiere del reconocimiento de los poderes judiciales de las autoridades indígenas. Las constituciones de siete países latinoamericanos han reconocido los poderes en la denominada jurisdicción indígena de conformidad con sus "instituciones" (Brasil), "normas y procedimientos" (Colombia, Ecuador y Venezuela), "costumbres y procedimientos" (Bolivia), "costumbres o derecho consuetudinario" (Ecuador), "normas consuetudinarias o derecho consuetudinario indígena" (Paraguay) os "sistemas normativos" (México) (PEÑA; MIREYA, 2007, p. 203).

Há uma movimentação na América Latina: percebemos isso nos textos estudados. Os povos indígenas no caminho de resgatar suas práticas, o fazem através do reconhecimento e da memória. A memória é importante na construção histórica do Bem Viver no Ocidente porque resgata os saberes milenares dos povos indígenas, sendo a força necessária para o futuro. O Bem Viver como projeto em elaboração, especialmente no Ocidente, precisa da intervenção da memória do passado como desejo para uma mudança no futuro, através do diálogo intercultural. É fundamental o papel da memória para o Bem Viver, pois "curiosamente también, esta propuesta no se inspira en lo más moderno y actual, según el grito de las modas mercantiles, sino en la sabiduría de lo más antiguo y ancestral de los pueblos originarios de las Américas" (IBAÑEZ, 2011, p. 3). As formas de vidas milenares dos povos indígenas precisam de reconhecimento. O processo de resgate que se desenha na América Latina nos anos 90 se faz para além da memória, mas também, e igualmente importante, para o reconhecimento.

Esse movimento de resgate, de memória e de reconhecimento dos povos indígenas na América Latina é o primeiro passo no processo da conceituação do Bem Viver no ocidente. E tal movimento se desenhou através de debates, fóruns e reuniões em áreas andinas, como Alicia e Félix (2016) colocam, sendo iniciado precisamente pelo movimento indígena equatoriano e boliviano. O reconhecimento se faz concreto também através de processos formais. O Bem Viver começa a ser percebido e valorizado no Ocidente quando os povos indígenas têm seu devido reconhecimento garantido em aparatos jurídicos. Peña e Mireya colocam que o reconhecimento do direito indígena se faz também pela legitimidade das autoridades tradicionais e que: "El reconocimiento constitucional de la diversidad étnica y cultural es uno de los cambios fundamentales que la mayor parte de los estados latinoamericanos ha experimentado en las últimas décadas" (2007, p.202). Esse reconhecimento tem sido um marco para o movimento

indígena, e para o Bem Viver foi uma porta de entrada paras as discussões ocidentais.

O Bem Viver também começou a adentrar em espaços ocidentais de discussões através do movimento de resistência dos povos indígenas tradicionais. Ao passo em que os povos indígenas revisitavam o Bem Viver para discussões atuais numa espécie de resgate, o movimento de resistência também se desenhava e gera importante contribuição no processo. "Bem Viver é um termo que vem sendo difundido pelos povos tradicionais da América Latina e é, provavelmente, a formulação mais antiga na resistência indígena da América contra a "colonialidade" do poder" (MORAES; SORRENTINO, 2017, p. 142-143). Os povos indígenas não resistiram apenas ao tempo, mas sim a uma conjuntura de colonialismo que em nada dialoga com o Bem Viver. Perceber essa força da resistência dos povos indígenas é imprescindível no caminho de se aproximar do Bem Viver. Esse movimento de resistência contra a colonialidade do poder é fundamental, pois é impossível discutir resistência sem entrar nessa discussão, tendo em vista que são duas formas de produzir conhecimento que estão em confronto, como também são duas formas de conhecer o mundo.

O conceito de colonialidade do poder ao qual os povos indígenas resistem há mais de 500 anos é fundante no processo de construção histórica ocidental do Bem Viver. O autor peruano Quijano (2000) discorre sobre esse conceito e o quanto ele é forte na América Latina tendo em vista que esse território é marcado pela exploração e abuso do poder. Resistir à essa colonialidade (que foi na época das colonizações, mas também é hoje), é central nos povos indígenas, sendo o ato mais contra hegemônico dessa comunidade, significando valorização do povo, resistência, ato político, revolução, e por isso é tão importante para o presente texto.

São cinco séculos de colonização, são cinco séculos de resistência. Essa resistência indígena se faz com um olhar

esperançoso para o futuro, acreditando que a cosmovisão que carregam pode contribuir para os debates globais. É preciso pensar na resistência, pois "não há como escrever sobre esta questão a partir de um reduto acadêmico isolado dos processos sociais, sem nutrir-se das experiências e das lutas do mundo indígena" (Acosta, 2016, p. 20). Não há como pensar em Bem Viver sem se debruçar sobre a realidade indígena. Sem perceber que a resistência desses povos tradicionais sustentou o Bem Viver de modo que este teve condições de chegar ao universo ocidental. Foi e é pela luta e resistência indígena que os valores e as formas de vida dos indígenas, do Bem Viver se perpassaram por esses mais de 500 anos de colonização.

Uma palavra geradora que emerge dos estudos a partir da ideia de resistência do movimento indígena é luta. Luta indígena. Para melhor entender esse território, sentimos a necessidade de entender a luta indígena pelo olhar indígena, e nessa fala percebemos a ideia que sustenta a perspectiva de resistência e luta do movimento: "…luchamos por restablecer nuestros modos de vida y que este sea un ejemplo para el mundo entero" (MORENO, 2012)[13]. A luta de resistência tem essa perspectiva educadora e coletiva. Educadora porque pode ser um meio de inspirar outras realidades a se manterem em resistência frente a cenários de marginalização. E coletiva porque percebe as contribuições da luta não apenas para a realidade indígena, mas para toda uma coletividade.

Essa perspectiva de coletividade presente na luta indígena foi incentivadora para o Bem Viver chegar a territórios ocidentais. Pois

[13]Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas (CAOI), rede de organizações indígenas da Bolívia (CONAMAQ), Equador (ECUARUNARI), Peru (CIAP), Colômbia (ONIC) e ampliando sua ação na Argentina e Chile. Tem aliança com o Conselho Continental da Nação Guaraní (GUARANÍ) que envolvem Paraguai, Argentina, Bolívia e Brasil. Fundada no Congresso Fundacional realizado em Cuscu, em 2006. Website: <http://www.coordinadoracaoi.org>. Acesso em: 30/03/2019.

a comunidade indígena busca uma realidade harmônica para todas as formas de vida, e não apenas para as comunidades tradicionais:

> Pero quizás el más sobresaliente sea el movimiento indígena continental, que no se contenta con la lucha por la tierra y el territorio, por la autonomía étnico-cultural o por la institución de Estados plurinacionales, que ya son asuntos mayores, sino que ahora defiende y propone el "buen vivir", no sólo para ellos mismos sino como un aporte al mundo entero que está urgido de refundar la convivencia humana (IBAÑEZ, 2011, p. 3).

A luta e resistência indígenas são maiores que as lutas por territórios (que são mais que válidas, é questão de direito). A luta e resistência indígenas são para trazer para o modo de vida ocidental uma possibilidade de realidade. Logo, a luta dos povos indígenas tem seu papel político, em que Barragán et al. (2016) colocam que acontece por dois caminhos: por uma resistência contra um sistema neoliberal, como também por luta por direitos.

Um símbolo dessa resistência que trouxe visibilidade ao Bem Viver, foi o V Centenário do "Descobrimento da América" [14] celebrado em 1992**.** Bengoa (2009) diz que no momento em que os povos indígenas se negaram a aceitar participar de um evento que enaltece uma prática colonial, esse movimento se tornou um marco de resistência e de resgate das identidades dos povos tradicionais. Esse exemplo que trouxemos como resistência ativa nos mostra os caminhos que o Bem Viver percorreu até chegar ao cenário

[14] No dia 12 de outubro é comemorado o dia do descobrimento da América quando por alguns é celebrado a chegada de Cristovão Colombo na América, e por outros uma data em que se rememora o genocídio indígena.

ocidental. Esse percurso histórico em muito é importante para compreender o universo do Bem Viver.

Como último movimento indígena na construção histórica do Bem Viver no ocidente, destacamos o fortalecimento dos povos tradicionais, da cosmovisão que os sustenta. O Bem Viver nesse movimento de se fazer conhecido através dos povos indígenas, fortalece os povos indígenas. E os povos indígenas nesse movimento de trazer o Bem Viver para as discussões ocidentais, fortalecem o Bem Viver, e assim fortalecem uma visão de mundo pautada na harmonia:

> Uma das diretrizes que percorre e outorga uma maior vitalidade ao atual giro ecoterritorial é a do Bem Viver, *sumak kawsay*, ou Viver Bem, *suma qamaña,* vinculado à cosmovisão indígena andina. Sem dúvida, é um dos motes mais mobilizadores, que tende a substituir outros (como a justiça ambiental), e opera como uma espécie de horizonte emancipatório que aponta para construir pontes entre passado e futuro, entre matriz comunitária e olhar ecologista (SVAMPA, 2016, p. 152).

O Bem Viver energiza essa esperança de uma realidade social e ambiental harmonizada. E assim, aproxima realidades que por anos estão separadas, como o mundo ocidental e a realidade dos povos tradicionais. O Bem Viver nesse fortalecimento torna-se um possível ponto de encontro e discussões entre os diversos mundos e realidades. E a América Latina, em especial, tem sido o território em que esse enlace vem acontecendo. Lander (2016) coloca que essas duas últimas décadas têm sido de maior atividade nesse sentido. As discussões, encontros, eventos e mobilizações contra uma forma de vida de exploração, estão sendo mais aprofundadas e estudadas.

Esse fortalecimento dos povos indígenas, e assim do Bem Viver se deu também pela via da autonomia jurídica desses povos. Peña e Mireya (2007) colocam que essa autonomia emergente no cenário da América Latina faz parte de uma tendência desse território, que valida não só leis indígenas por ordem jurídica do Estado, "sino también el reconocimiento de la competencia jurisdiccional de sus autoridades tradicionales" (p. 2016). Essa dinâmica presente na América Latina não só percebe os povos indígenas como povos sujeitos de direitos, mas os reconhece e os respeita como sujeitos ativos e detentores de grandes sabedorias, como o Bem Viver.

Esse fenômeno pode ser conhecido como a "emergência indígena". Bengoa (2009) utiliza essa expressão para se referir a um fenômeno sociopolítico e cultural na América Latina pelo qual os povos indígenas estão se fazendo presente através de suas identidades, expressões e reivindicações. Nessa fase, que vem acontecendo desde o final do século XX e início do século XXI, "los indígenas buscarán apropiarse como ciudadanos étnicos de los instrumentos e instituciones del Estado y no retraerse a sus comunidades originarias en una suerte de repliegue o de 'auto apartheid'" (BENGOA, 2009, p. 7). É exatamente nesse cenário histórico que o Bem Viver começa a ser conhecido pela realidade ocidental, através da luta pelo fortalecimento dos povos indígenas.

A nossa aproximação com o Bem Viver não foi um caminho construído ocidentalmente, nem acidentalmente. É fruto da vivência, engajamento e luta indígena. Se estamos nos familiarizando com o Bem Viver é porque por séculos esses povos têm resistido ao tempo e às diversas colonizações. Em virtude de um primeiro passo dado por esses povos, é que a estrada do Bem Viver em outras situações não indígenas está se construindo. "As mobilizações e rebeliões populares – especialmente a partir dos mundos indígenas equatoriano e boliviano, caldeirões de longos processos históricos,

culturais e sociais – formam a base do que conhecemos como *Buen Vivir*" (ACOSTA, 2016, p. 23).

No percurso do presente texto, acreditamos ser importante deixarmos o espaço indígena bem-posto na história do Bem Viver. Tal posicionamento se direciona na perspectiva de protagonizar os povos indígenas na sua própria história e na construção histórica do Bem Viver, que estamos nos propondo a expor aqui. Usurpar esse lugar de protagonismo indígena seria uma forma (mais uma, dentre as várias cometidas durante séculos), de violentar esses povos.

DESESPERO OCIDENTAL

É importante sinalizar que essa construção histórica do Bem Viver tem protagonismo nos povos indígenas. Porém, a realidade ocidental "abriu os olhos" para essa forma de vida por uma razão: o caos socioambiental do século XXI. Pois, "é perceptível que a atual sociedade não consegue ver além do consumo, sem pensar em outra coisa do que simplesmente comprar e consumir, tornando-se uma sociedade individualista, em que o social passa ao largo da felicidade buscada" (BARBOSA, DE FREITAS, 2020, p. 122).

Mediante a participação indígena nas discussões políticas, como vimos anteriormente, Alicia & Félix (2016) colocam que tais participações deram condições para os povos indígenas conquistarem seus direitos, como também exporem suas demandas. E durante esse movimento latino-americano dos povos indígenas se colocarem, a realidade ocidental começa a perceber nessa realidade uma possibilidade de solução para o desgaste socioambiental da modernidade, e assim, o Bem Viver começa a aparecer como "plataforma para discutir, consensualizar e aplicar respostas aos devastadores efeitos das mudanças climáticas e às crescentes

marginalizações e violências sociais" (ACOSTA, 2016, p. 33). O Bem Viver evidencia as nossas crises sociais, econômicas e ambientais próprias de uma forma de vida ocidentalizada pautada no capitalismo.

Antes de ser incorporado às discussões acadêmicas e científicas do ocidente, o Bem Viver chega nesse espaço em forma de pauta política. Alicia e Félix (2016, p. 94) dizem: "El Suma Qamaña como podemos ver, surge con una gran carga política y ética de larga duración, en disputa con el modelo neoliberal que se implementa en Bolivia en esos años y que posteriormente va a detonar grandes movilizaciones desde el año 2000". O Bem Viver é uma postura de vida que vai de encontro ao sistema neoliberal que o ocidente conhece. A partir da movimentação indígena que se desenha no final do século XX e que resulta na incorporação dos direitos indígenas em constituições de países latino-americanos, como Bolívia e Equador, o Bem Viver começa a ganhar terreno nas movimentações do século XXI, primeiro numa pauta política.

Posteriormente, numa pauta mais acadêmica e científica, o Bem Viver começa a percorrer sua trajetória. Nesse espaço o Bem Viver vai se desenhando como conceito em construção, como Svampa (2016) aborda. O exercício se faz em perceber o Bem Viver como experiência de vida e arriscar percebê-lo nos moldes de conceituação para adentar no espaço acadêmico. Nessa dinâmica não há nada posto. Se na perspectiva de vivência o Bem Viver não cabe ser posto como algo acabado, no espaço acadêmico, em que este é um artefato "novo", a conceituação está nos seus primeiros passos. Concordamos com Barbosa e De Freitas (2020, p. 127): "acredita-se que poderá haver harmonia entre o ser humano e o meio ambiente; para isso é preciso que exista uma nova consciência, e o homem tenha em mente que não é ser supremo, mas que deve valorizar o meio em que vive. Só assim se chegará à tão sonhada harmonia entre povos e natureza".

Entendendo esse caminho construído, podemos avançar em se aproximar do Bem Viver, tanto como experiência de vida, quanto conceito. Nos espelhamos em Meschkat (2016, p. 337) quando este coloca que o Bem Viver oriundo das tradições indígenas: "ajude-nos a superar noções de progresso e desenvolvimento, baseadas na exploração ilimitada da Natureza". A aproximação com o Bem Viver é muito mais numa perspectiva de conhecê-lo e assim aprender a viver com o mesmo, do que de estigmatizá-lo e colocá-lo em parâmetros acadêmicos. E assim, após fazer essa construção histórica do Bem Viver, nos sentimos seguros em continuar nossos estudos agora abordando analiticamente o Bem Viver.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao final do nosso texto. E percebemos que nesse momento temos algumas considerações. A primeira diz respeito ao que nos aproximamos do que nos parece ser o encontro do Bem Viver com a experiência do ocidente. Não o surgimento do Bem Viver enquanto prática, porque este é milenar, mas do Bem Viver enquanto elemento percebido pelo mundo ocidentalizado, tanto na academia quanto nas práticas políticas. O Bem Viver chega nesse espaço através da luta indígena dos povos latino-americanos, pela afirmação desses povos como sujeitos de direitos, pela resistência contra uma constante colonialidade do poder e pela memória. E no que diz respeito à América Latina, dois países são importantes nesse cenário: Bolívia e Equador. Esses dois países foram os primeiros locais onde a luta indígena foi percebida, dialogando assim com os demais países no momento em que governos progressistas começam a assumir o poder na América Latina.

Outro ponto secundário que traz o Bem Viver ao mundo ocidental é a crise ambiental própria do século XXI. Com o avanço

de luta indígena e com a visão de mundo desses povos sendo mais percebida, o Bem Viver evidencia a gravidade da crise social, econômica e ambiental oriunda de práticas de vida ocidentais pautadas no capitalismo. O Bem Viver adentra no espaço ocidental antes de mais nada pela luta indígena, pelo cenário político da América Latina e por essa crise socioambiental que vimos durante nossos estudos.

Verificamos o caminho que trilhamos e vislumbramos as possibilidades a serem percorridas. Inevitavelmente nos surge o desejo de perceber alguma realidade que viva o Bem Viver. Pensamos se em nosso país existe alguma comunidade que tenha em sua prática o Bem Viver. Outra questão para uma futura pesquisa seria analisar a presença (ou não) de diretrizes do Bem Viver nas políticas públicas brasileiras, tendo em vista que esse universo do Bem Viver nos tem chamado atenção. Enfim, como dissemos, as inquietações ao final do caminho são outras, nos mostrando que o caminho está aí para ser trilhando em busca de uma sociedade dos Direitos Humanos e Bem Viver.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, A. **O Bem Viver***:* uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Autonomia Literária/Elefante, 2016.

ALICIA, G.; FÉLIX, C. “Las mujeres indígenas y en buen vivir”. **Revista Internacional sobre Investigación en Educación Global y para el Desarrollo**, n. 10, setembro, 2016.

BARBOSA, A. M.; FREITAS, M. A. B. “Economia, consumo e escassez de recursos naturais: os desafios do mundo globalizado”.

In: GUILHERME, W. D. (org.). **A interlocução de saberes na antropologia 2**. Ponta Grossa: Editora Atena, 2020.

BARRAGAN, M. *et al.* "Pensar a partir do feminismo: críticas e alternativas ao desenvolvimento". *In*: DILGER, G. *et al.* (orgs.). **Descolonizar o imaginário**: debates sobre pós-extrativismo e alternativas ao desenvolvimento. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, Autonomia, Elefante, 2016.

BENGOA, J. "¿Una segunda etapa de la Emergencia Indígena en América Latina?". **Cuadernos de Antropología Social**, n. 29, 2009.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Carta da Terra**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 1992. Disponível em: <http://www.mma.gov.br>. Acesso em: 13/01/2019.

FERNÁNDEZ, B. "Educación popular y "buen vivir": interacciones en lo pedagógico". **Revista Internacional sobre Investigatión en Educación Global y para el Desarrollo**, n. 10, 2016.

FUSER I. "Conquistas e fracassos dos governos progressistas: elementos para o balanço de um ciclo político que se recusa a morrer". **Revista de la Red de Intercátedras de História de América Latina Contemporánea**, año 5, n. 8, 2018.

GAUDICHAUD, F. "Fim de ciclo na América do Sul? Movimentos populares, governos ´progressistas´ e alternativas". **Lutas Sociais, Núcleo de Estudos de Ideologias e Lutas Sociais (NEILS)**, vol. 20, n. 36, 2016.

GUDYNAS, E. "Buen Vivir: germinando alternativas al desarrollo". **América Latina em Movimiento**, n. 462, 2011.

GUTIERREZ, C. J.; LORINI, I. “A trilha de Morales: novo movimento social indígena na Bolívia”. **Revista Novos Estudos**, n. 77, 2007.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

IBAÑEZ, A. “Um acercamiento al buen vivir”. **Xipe Totek**, vol. 21, n. 1, 2011.

LANDER, E. “Com o tempo contado: crise civilizatória, limites do planeta, ataques à democracia e povos em resistência”. *In*: DILGER, G. *et al.* (orgs.). **Descolonizar o imaginário:** debates sobre pós-extrativismo e alternativas ao desenvolvimento. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo/Autonomia, Elefante, 2016.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2017.

MESCHKAT, K. “Os governos progressistas e as consequências do neoextrativismo: interesse geral da nação versus interesses particulares”. *In*: DILGER, G. *et al.* (orgs.). **Descolonizar o imaginário:** debates sobre pós-extrativismo e alternativas ao desenvolvimento. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, Autonomia, Elefante, 2016.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social, teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes, 1994.

MORAES, F. C.; SORRENTINO, M. “Agroecologia, movimentos sociais e bem viver”. *In*: SORRENTINO, M. *et al.* (orgs.). **Educação, agroecologia e bem viver:** transição ambientalista para sociedades sustentáveis. Piracicaba: MH-Ambiente Natural, 2017.

MORENO, N. I. “8 de Marzo: las mujeres indígenas seguimos luchando”. **Portal Eletrônico Enlace Indígena** [8/03/2012]. Disponível em: <https://movimientos.org>. Acesso em: 04/07/2019.

ONU - Organização das Nações Unidas. “Declaração de princípios sobre as florestas”. **Portal Eletrônico da ONU** [1992]. Disponível em: <https://nacoesunidas.org>. Acesso em: 13/01/2019.

ONU - Organização das Nações Unidas. “Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável”. **Portal Eletrônico da ONU** [2015]. Disponível em: <https://nacoesunidas.org>. Acesso em: 24/04/2018.

PEÑA, G.; MIREYA, M. “Los desafios del reconocimiento del derecho indígena: estúdio del caso colombiano”. **Boletín de Antropología del Universidad de Antioquia**, vol. 21, n. 38, 2007.

PFRIMER, M. H. **A guerra da água em Cochabamba, Bolívia**: desmistificando os conflitos por água à luz da geopolítica (Tese de Doutorado em Geografia Humana). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008.

QUIJANO, A. “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”. *In*: LANDER, E. (org.). **La colonialidade del saber:** eurocentrismo y ciências sociales. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, UNESCO, 2000.

SANTOS, B. S. (org.) **Another Knowledge is Possible**. London: Verso, 2007.

SOUSA, A. A. **Movimento Indígena no Equador**: a CONAIE na Conformação de um Projeto de Estado (1980-2000) (Tese de Doutorado em História Social). Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2015.

STRECK, D. R. “Da pedagogia do oprimido às pedagogias da exclusão: um breve balanço crítico”. **Educação & Sociedade**, vol. 30, n. 104, 2009.

SVAMPA, M. “Extrativismo neodesenvolvimentista e movimentos sociais: um giro ecoterritorial rumo a novas alternativas?”. *In*: DILGER, G. *et al.* (orgs.). **Descolonizar o imaginário:** debates sobre pós-extrativismo e alternativas ao desenvolvimento. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, Autonomia, Elefante, 2016.

SILVA, C. O. P. “Estado de direitos fundamentais”. **Revista Jus Navigandi**, vol. 20, n. 4.438, 2015.

SILVA, F. M. A. “Direitos Fundamentais”. **Portal Eletrônico Direito Net** [2006]. Disponível em: <https://www.direitonet.com.br>. Acesso em: 10/01/2021.

CAPÍTULO 3

Direitos originários dos Povos Índigenas e a atual conjuntura politíca-jurídica

DIREITOS ORIGINÁRIOS DOS POVOS INDÍGENAS E A ATUAL CONJUNTURA POLITÍCA-JURÍDICA

Tácio José Natal Raposo

Luiz Gustavo Raposo Silva

Inspirados no longo processo de luta dos povos originários de Roraima e nos registrados de parte desse processo na Tese de doutorado "InsiKiran[15]: da Política Indígena a Institucionalização da Educação Superior" de autoria do professor e pesquisador Marcos Antônio Braga de Freitas, que analisa e reflete sobre o conjunto de resistências, reivindicações e conquistas dos "netos de Makunaimî" (2017, p. 31), em torno do direito a educação garantidos na Carta Magma de 1988. O presente texto faz uma reflexão sobre a tradição do Indigenato e do Constitucionalismo, como maneira de assegurar a garantia de direitos aos povos indígenas do Brasil, considerando a natureza do direito originário que esses povos possuem sobre suas terras e os riscos que esses direitos sofrem, mediante as tomadas de decisões por parte dos órgãos de justiça como fator de limitação dos indígenas as seus direitos e suas terras. A reflexão é feita com base no caso da instalação da sede municipal do município de Pacaraima, sobre a Terra Indígena São Marcos – TISM no norte do estado de Roraima.

Há uma tradição referente ao tema e exercício do Direito Constitucional e Teoria do Estado que se reverbera nas pautas dos

[15] Insikiran refere-se à cosmologia dos povos indígenas que habitam o Monte Roraima, região do noroeste do estado de Roraima, sendo para os índios Macuxi, Taurepang e Ingaricó (povos da família linguística Karíb) e, também os Wapichana (família Aruák) um dos filhos guerreiros de Makunaimî/Makunaima, irmão de Anikê, integrando toda à cosmologia de criação dos índios dessa região, segundo a tradição e culturas desses povos.

movimentos populares bem como no interesse acadêmico desses temas nas universidades brasileiras. Isso decorre de ser a Constituição Federal – CF/88 o diploma político-jurídico de maior força normativa no Brasil, e pelo constitucionalismo, que em síntese, busca organizar e limitar o poder com perspectiva de garantir os direitos fundamentais as populações e manter à democracia num contexto de expansão econômica assinalado pela maior atuação do capital internacional na América Latina.

Há, no entanto, uma alta generalidade de difícil conceituação de alguns pressupostos estabelecidos pela CF/88, como a definição de que, "o poder emana do povo que o exerce por meio de seus representantes" (CF/88). A problemática se dá na conceituação de "poder", e de "povo". E pode até acabar sendo ferramentas eficazes para descaracterizar tanto as pautas dos movimentos populares, como os movimentos indígenas, como do próprio movimento do constitucionalismo cuja premissa é de assegurar a dignidade e a democracia a todos concidadãos incluindo indígenas.

A conceituação dos axiomas "povo" e "poder" embora pareçam óbvias, é bem difícil, dada a complexidade existente, tanto nas estruturas como nas conjunturas da economia-política, adotada no país em relação a garantia de preservação dos direitos indígenas em suas Terras Indígenas – TIs[16], que são porções de território nacional, de propriedade da União, habitada por um ou mais povos indígenas, por ele(s) utilizada para suas atividades produtivas, imprescindível à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e necessária à sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

Assim conforme em Freitas (2005, 2017), faz-se necessário compreender as concepções gerais que se tem dos indígenas,

[16] Trata-se de um tipo específico de posse, de natureza originária e coletiva, que não se confunde com o conceito civilista de propriedade privada.

arraigado de um conceito genérico e definido pelo processo colonizador estabelecendo, imagens favoráveis a dominação dos povos originários gerando um discurso que os descredenciam de serem um povo preguiçoso, bárbaro, selvagem, indolente, arredio, dentre outros. Esses adjetivos, para dizer de forma suave a forma desumana que sempre foram tratados os indígenas, estabelecidos e incorporados no processo de dominação colonial privilegia uma visão eurocêntrica dos processos culturais. O que foi analisado em profundidade na região Norte, especificamente nos estados do Amazonas e Roraima, por Freitas (2017) que identificou que os sentidos desses termos foram sendo estabelecidos na história de contato, por força da obra dos exploradores, dos viajantes, dos naturalistas, na ocorrência de suas expedições, entre os séculos XVI ao XIX.

Assim, frente ao que se coloca, do descredenciamento de longa duração na história da insistente colonialidade dos povos originários, refletimos: a qual povo trata a CF/88? Os povos Indígenas realmente compõem o sentido de povo que a CF/88 pretende abranger? A qual poder e ou poderes se refere a CF/88? O que são os poderes frente a força do capital acumulado? Ou em relação as terras, incluindo as TIs, para a produção agropecuária? As questões são muito mais para provocar reflexões conceituais do que terem respostas cabais. O fato é que na democracia constitucional do Brasil parece haver interesses maiores que afetam por completo os axiomas "povo" e "poder" principalmente quando se trata da relação das sociedades indígenas e seus direitos com a atuação do Estado.

O direito indígena estabelecido na CF/88 mediante ao acolhimento do Indigenato[17] é de um direito existente independente

[17] Corresponde à construção teórica de João Mendes Junior aponta que o reconhecimento do indigenato deu-se desde a Lei de 30 de julho de 1609, e não pelo Alvará de 1º de abril de 1680. A Lei de 1609 declararia que os "ditos gentios sejam senhores das suas fazendas,

e anterior ao Estado. Isso se deu como parte de certa abertura na constituinte, pretensamente mais pluralista do que as anteriores, com maior participação popular, inclusive dos povos indígenas que reivindicavam seus direitos frente as agressões, massacres e violações de seus territórios nos anos de ditadura de 1964 a 1988.

Assim em termo de teoria constitucional, o Indigenato adotado pela CF/88, marca uma tradição e uma prática constitucionalista de reconhecimento formal ao pluralismo cultural, autonomia e proteção das minorias, democracia racial garantindo até mesmo abertura para o direito indígena, reconhecendo assim certo pluralismo jurídico, em resolver seus próprios conflitos baseando em seus próprios costumes, cultura, organização social. Avançando para superação da permanência de imagens estereotipadas e estigmatizadas nas concepções populares, acadêmicas, literárias, políticas e jurídicas do pensamento da sociedade capitalistas, atuando conforme assinalado por Freitas (2005) por meio de movimentos próprios dos indígenas, romper com essa caracterização etnocêntrica, em que um vê o outro a partir de seus próprios padrões culturais, sem levar em conta a cultura de cada povo.

O objetivo de iniciar um debate, e apenas iniciar mesmo, dado a complexidade das questões abordadas sobre garantias e respeitos aos direitos originários dos indígenas reconhecidos na CF/88 por meio do Art. 231 com base no que o ocorre na Terra Indígena São Marcos –TISM (Decreto, 312 de 29.10.1991) no norte do estado de Roraima.

---

nas povoações em que morarem, como o são na serra, sem lhes poderem ser tomadas, nem sobre elas se lhes fazer moléstia, nem injustiça alguma". A mesma lei reforçou a disposição, ao esclarecer que as comunidades não poderiam ser mudadas para outros lugares contra sua vontade. O alvará de 1680, repetiu a disposição da lei anterior, apenas explicitava a necessidade de observância dos direitos indígenas na doação de sesmarias, conclusão lógica que já poderia, de toda forma, ser extraída da Lei de 30 de julho de 1609.

As garantias constitucionais, entendidas como um reconhecimento parcial dos direitos dos indígenas (CUNHA, 2018), não foram suficientes para evitar a contradição e toda problemática política-jurídica decorrente da criação do Município de Pacaraima (LEI.096 de 17.10.1995) cuja a sede municipal está sobre a TISM (Decreto, 312 de 29.10.1991) em Roraima. Não obstante a problemática fica mais complexa se pensada do ponto de vista do direito originário dos indígenas com o estabelecimento da Tese do Marco Temporal –TMT decido pelo Supremo Tribunal Federal - STF em 2009.

A TISM foi homologada no âmbito do reconhecimento do direito dos povos indígenas às suas terras de ocupação tradicional, configura-se como um direito originário e, consequentemente, o procedimento administrativo de demarcação de terras indígenas se reveste de natureza meramente declaratória. Portanto, TIs não são criadas por ato constitutivo, e sim reconhecidas a partir de requisitos técnicos e legais, nos termos da CF/88 que garante aos povos indígenas, a posse coletiva das terras ocupadas originalmente conferindo a eles a usufruto da terra e bem como dos seus recursos (CF/88).

Também no âmbito da CF/88, atendendo também o processo de ampliação econômica internacional, os estados passam a ter a atribuição de criarem novos municípios, com a responsabilidade de organizarem suas respectivas unidades territoriais. No período de 1991 a 2002 foram criados 1070 municípios no país (RODRIGUES, 2004). Na Região Norte, foram criados 204 municípios acirrando a disputa por terras que, nesse contexto, avança sobre as TIs, sendo um processo também de disputa nas instâncias e instituições do Estado como ocorre com o a criação do município de Pacaraima e o estabelecimento de sua sede sobre TISM.

Embora a CF/88 seja um marco no constitucionalismo latino-americano que se pauta no respeito aos direitos dos povos indígenas,

o caso da TISM é exemplo de que mesmo, reconhecidos os direitos dos indígenas, no plano formal, na prática são tratados com pouco respeito, inclusive pelo poder judiciário, que tem obrigação de aplicar o direito normativo constitucional vigente.

É o que se demonstra na decisão do Ação Direta e Inconstitucionalidade – ADI de nº 1.512-RR, a qual questiona no STF a legalidade do Município de Pacaraima ter sede na TISM. O Ministro Relator ao decidir favorável a permanência do município e de sua sede municipal, diz que as terras ainda não estavam demarcadas, pois faltava o requisito da tradicionalidade, além de argumentar que, os registros de dariam a pleno reconhecimento a TISM, estariam suspensos devido a novo política do Governo Federal (STF, 1996).

A decisão aprovada pode ser questionada com base no princípio constitucionalista com tendo como base a Tese do Indigenato adotado pela a CF/88 que proporcionar compreender que as TIs compõem um direito originário ancestral, onde a tradicionalidade da ocupação deve respeitar o direito igualmente ancestral e originário de circular. Assim além de ser uma violação, a medida busca formas de retroceder nesses direitos legitimamente reconhecidos, aplicando "teses" arbitrárias e destoantes até mesmo do direito posto, como a Tese do Marco Temporal-TMT.

Presente no processo de reconhecimento da Terra Indígena Raposa Serra do Sol – TIRSS, homologada em 2005, a TMT, decidida pelo STF em 2009 é estabelecida conforme se segue:

> 11. O CONTEÚDO POSITIVO DO ATO DE DEMARCAÇÃO DAS TERRAS INDÍGENAS. 11.1. O março temporal de ocupação. A Constituição Federal trabalhou com data certa -- a data da promulgação dela própria (5 de outubro de 1988) -- como insubstituível referencial para o dado da

> ocupação de um determinado espaço geográfico por essa ou aquela etnia aborígene; ou seja, para o reconhecimento, aos índios, dos direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam. 11.2. O marco da tradicionalidade da ocupação. É preciso que esse estar coletivamente situado em certo espaço fundiário também ostente o caráter da perdurabilidade, no sentido anímico e psíquico de continuidade etnográfica. A tradicionalidade da posse nativa, no entanto, não se perde onde, ao tempo da promulgação da Lei Maior de 1988, a reocupação apenas não ocorreu por efeito de renitente esbulho por parte de não-índios. Caso das "fazendas" situadas na Terra Indígena Raposa Serra do Sol, cuja ocupação não arrefeceu nos índios sua capacidade de resistência e de afirmação da sua peculiar presença em todo o complexo geográfico da "Raposa Serra do Sol". (BRASIL. STF 2009).

Com base na TMT, as TIs serão demarcadas, somente se demonstrar que as populações indígenas estivessem em sua posse no período da promulgação da CF/88, ou seja, as comunidades indígenas deveriam manter a posse até 5 de outubro de 1988 para que então o espaço físico seja demarcado desconsiderando por completo o fato de direito originário e do direito de circular em seus espaços de vivências e pelos territórios de posses originarias.

Há uma premissa em limitar a originalidade do direito indígena na TMT, um direito essencial que lhes asseguram condições de exercerem suas vidas de modo dignos. Assim limitar esse direito em uma escala de tempo significa também estabelecer que a dignidade humana dos indígenas, está sujeita a ser reconhecida somente depois da promulgação da CF/88.

> O estabelecimento arbitrário da referida data carrega o vício da anti-historicidade, ignorando o passado

> indigenista brasileiro e o caráter originário de seus direitos, assim como o histórico compartilhado das graves violações dos direitos humanos desses povos por parte de particulares e do próprio Estado. (SCHWANTES; STARCK, 2017, p. 249).

Considerando que STF reconhece afastamento da TMT, caso seja provado esbulho renitente[18] antes e durante a promulgação, entretanto há de considerar a fragilidade frente aos obstáculos na busca probatória de evidências, seja por circunstâncias de fato, seja por controvérsia judicial sendo que a capacidade postulatória foi atribuída aos indígenas a partir da CF/88, antes disso a FUNAI, quem era competente a postular em juízo, que agia com certa indiferença ao não considerar as graves violações de direitos humanos dos índios no período da ditadura civil e militar, mostrado pelo relatoria da Comissão da Verdade (SCHWANTES; STARCK, 2017).

A TMT, assim acaba sendo um requisito a mais criado, no reconhecimento de TIs, orientado, ora pela doutrina que reverbera conceitos autoritários, ora pelos tribunais e seus juízes, fruto de uma interpretação extensiva ou mesmo contrária do constitucionalismo estabelecido pela CF/88, pois não há mensal ou mesmo alusão ao que pode considerar como um marco de tempo no texto constitucional para o ato administrativo do reconhecimento originário dos indígenas as suas terras.

No caso da TISM, a validação da TMT compreende um requisito a mais que contribui com a violação dos direitos dos indígenas uma vez que a alegação da presença das sociedades indígenas que habitam a TISM, pode ser questionada exigindo dessas culturas orais, que forneçam provas de ocupação o espaço onde se localiza a sede municipal de Pacaraima. O próprio STF

[18] Expulsos com emprego da força de suas terras reiteradas vezes.

reconhece o cerne do problema ao mencionar que "à sede do município Pacaraima cuida-se de território encravado na 'Terra Indígena São Marcos'" (STF, 2009), ou seja para o poder judiciário a lógica se inverteu, e é, o povo indígena que passa a ser questionado.

A inversão do ponto de vista do tratamento dado pelo poder judiciário as demandas dos povos indígenas da TISM sinalizam um precedente e uma forte evidência de ameaças e retrocessos aos direitos indígenas frente ao entendimento adotado pelo STF no caso do processo da TIRSS. A Ação Civil Originária – ACO nº 499, bem como as inúmeras ações ajuizadas contra não-índios que estabeleceram residências na TISM, contribuindo para a expansão da área urbana do município, podem encontrar contraposição baseado na TMT para reduzir a área territorial da TISM negando o quesito constitucional de um direto congênito originário em detrimento de uma atuação estatal que faz sobrepesar sobre o povos indígenas um poder de uma economia política que viola os próprios axiomas fundadores de sua constitucionalidade.

A esse respeito evidenciamos que a negação dos direitos originários dos povos indígenas da TISM é inclusive uma prática institucional exercida por entes federados que compõe a república federativa do Brasil se colocando no polo contrário aos direitos dos índios[19], integrando como litisconsórcio passivo nas ações que a FUNAI propõe contra não-índios, ou seja, o Estado se coloca contrário aos povos indígenas em favor daqueles que invadem suas terras.

A desproporcionalidade de força entre os povos indígenas que buscam por seus direitos e o Estado e seus poderes na região Amazônica, sinaliza uma falência do constitucionalismo em relação ao Indigenato principalmente e seus aspectos mais intrínsecos que

[19] Numa linguagem técnica do processo civil, entes federados vem se integrando como litisconsórcio passivo nas ações que a FUNAI propõe contra não-índios, ou seja, o Estado se coloca contrário aos índios em favor daqueles que invadem suas terras.

correlaciona a condição de posse da terra como direito originário, essencial para desenvolver sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições.

Ferraz Jr (2004), aponta que violações constitucionais semelhantes já foram tomadas anteriormente na vigência da CF/67, baseava na existência de dois tipos de indígenas, os integrados (capaz) e os não integrados (incapaz) e, portanto, somente este último poderia ser reconhecido as TIs se manteassem a posse até advento da promulgação da CF/67. No caso do passado e do presente fica evidente visão assimilacionista[20] das culturas indígenas cujo o efeito prático se realiza na despossessão de suas terras e nas espoliação do meio que lhe garantem o seu modo de vida.

Silva, salienta que os direitos indígenas em relação as críticas a TMT adotado pelo STF possui uma característica importante, de ser os direitos indígenas reconhecidos no plano constitucional, mostrando que sua natureza é diferenciada dos institutos de posse e propriedade privados de origem romana-germânica. No entanto apesar da natureza diferenciada pelo fato de ser reconhecidos no plano constitucional é preciso considerar que a CF/88 pode ser emendada e os direitos nela reconhecidos serem retirados, assim alegar que são direitos garantidos na constituição e por tanto consolidados, pode decorrer uma leitura, um tanto quanto positivista, baseando somente no direito posto.

Um exemplo é o Parecer Normativo da Advocacia Geral da União – AGU[21], n° GMF-05 em 20/07/2017 orientando que é para seguir o a decisão do SFT e TMT, nas demarcações e homologações de TIs, o que pode afetar processos demarcatórios em andamento.

[20] Relacionado a dominação de culturas de minoritárias as dominantes, uma forma de comparação buscando dizer que uma cultura é melhor que outra.
[21] Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 05/10/2018.

Mesmo havendo a Nota Técnica n° 02/2018-6 CCR[22] do Ministério Público Federal - MPF e da Procuradoria Geral da República – PGR, indicando a antijuridicidade do Parecer da AGU, fica evidente as iniciativas por parte do próprio Estado em desrespeitar seus próprios princípios constitucionais.

Essas inciativas representam, um retrocesso político e jurídico e um ataque aos direitos já garantidos e a negação de sua continuidade, e/ou, a conquista de novos direitos para essa população, como direitos fundamentais que lhes asseguram dignidade em um projeto de sociedade nacional brasileira. O constitucionalismo por meio do Indigenato aponta a necessidade do reconhecimento do direito originário as terras que aos indígenas pertencem como fundamental, mesmo as terras que eles não estavam de posse devido as circunstâncias de esbulho desde o Brasil colônia, reconhecendo também, desta maneira, a historicidade de violação de um lado, e de outro a luta e a resistência dessas sociedades.

No caso da TISM o judiciário se coloca contrário ao estabelecido na CF/88, como na ADI 1.512, que o relator aparenta desconhecer a natureza jurídica declaratória das TIs. Pois, se trata de um direito fundamentado no Indigenato, diferenciando, desta maneira, da posse comum. A posse dos povos indígenas é distintamente diferente da posse considerada pelo direito moderno, pois se trata de uma posse como direito originário, e assim, portanto um direito de a possuir constantemente a terra independente de qualquer forma de concessão ou título temporal. Concernente a demarcação e homologação de TIs, trata-se de procedimento administrativo de competência do poder executivo que por meio de laudos etnográficos que reconhece toda a extensão de uma TI, baseando-se no Indigenato, ou seja, a TISM é um fato, os povos

[22] Disponível em: <http://www.mpf.mp.br>. Acesso em: 05/10/2019.

indígenas nelas residentes estão em sua posse comunitariamente para desenvolverem conforme seus usos, costumes e tradições, assim independe de qualquer concessão do Estado, muito pelo contrário a CF/88 outorgou a obrigação de reconhece-la por meio de ato administrativo.

A TMT, por sua vez, representa um retrocesso ainda maior, uma vez que contraria o parcial reconhecimento do Indigenato adotado pela CF/88, torna-se base argumentativa e oficializada pelo Estado, para relativizar e retroceder direitos originários dos indígenas reduzindo a uma data normativa.

Fica claro a vulnerabilidade da TISM com esse novo entendimento, que abre margem para aqueles que violam as áreas que pertencem aos indígenas que ali habitam, como o fato do de ter sido instalado sobre suas terras a sede do município de Pacaraima criado por meio de ato legal no âmbito da Assembleia Legislativa Estadual - ALE, gerando uma espécie de conflito normativo, ficando a cabo do judiciário decidir tendo como referência a TMT como última palavra dada em direito constitucional pelo STF em relação os direitos dos indígenas as suas terras. Ressalte que a uma tendência que a TMT se torne prática, ou seja, norma de aplicação, isso devida a posição hierárquica do órgão julgador que decidiu sobre a tese.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 30/01/2019.

BRASIL. **Decreto n. 312, de 29 de outubro, 1991**. Brasília: Planalto, 1991. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 30/01/2019.

CUNHA, M. C.; BARBOSA, S. R. (orgs.). **Direito dos povos indígenas em disputa**. São Paulo: Editora da UNESP, 2018.

FERRAZ JÚNIOR, T. S. "A demarcação de terras indígenas e seu fundamento constitucional". **Revista Brasileira de Direito Constitucional**, n. 3, janeiro/junho, 2004.

FREITAS, M. A. B. "Educação Escolar Indígena: realidade e perspectiva em Roraima". **Textos e Debates**, n. 9, agosto/dezembro, 2005.

FREITAS, M. A. B. **Insikiran**: da Política Indígena à Institucionalização da Educação Superior (Tese de Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia). Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2017.

MENDES JÚNIOR, J. "Os indígenas do Brasil, seus direitos individuais e políticos". *In*: CUNHA, M. C.; BARBOSA, S. R. **Direito dos povos indígenas em disputa**. São Paulo: Editora da UNESP, 2018.

MOREIRA, E. M.; ZEMA, A. C. "Proteção Constitucional da Jurisdição Indígena no Brasil". *In*: OLIVEIRA, A. C.; CASTILHO, E. W. V. (orgs.). **Lei do Índio ou lei do branco** – quem decide? sistema jurídicos indígenas e intervenção estatal. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2019.

RODRIGUES, A. M. **Nota técnica II**. Sobre conceito / definição de cidade. Brasília: Ministério das Cidades, 2004.

SCHWANTES, S.; STARCK, G. "Marco Temporal e as violações aos direitos dos povos indígenas: analise da constitucionalidade e da convencionalidade a partir da jurisprudência da CIDH". **Anuário Brasileiro de Direito Internacional**, vol. 2, n. 23, julho, 2017.

SILVA, J. A. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. São Paulo: Editora Malheiros, 2014.

STF - Supremo Tribunal Federal. "Ação Civil Originária n. 499-RR. Ministro Marco Aurélio. Julgamento: 07/10/2016". **Portal Eletrônico do STF** [2016]. Disponível em: <www.stf.jus.br>. Acesso em: 05/12/2018.

STF - Supremo Tribunal Federal. "Ação Popular. Quanto à sede do município de Pacaraima, cuida-se de território encravado na Terra Indígena São Marcos, matéria estranha à presente demanda. Relator Ministro Carlos Brito. Julgamento: 19/03/2009". **Portal Eletrônico do STF** [2009]. Disponível em:<www.stf.jus.br>. Acesso em: 13/02/2020.

STF - Supremo Tribunal Federal. "Petição 3.338-4/2009. Relator: Ministro Ayres Britto. Julgamento em: 19/03/2009". **Portal Eletrônico do STF** [2009]. Disponível em:<www.stf.jus.br>. Acesso em: 05/12/2018.

TJ/RR – Tribunal de Justiça de Roraima. **Decreto Lei n. 96, 17 de outubro, 1995**. Disponível em: <www.tjrr.jus.br>. Acesso em: 13/02/2020.

CAPÍTULO 4

Associação Kuai'kri e o protagonismo indígena nas organizações indígenas em Boa Vista/RR

ASSOCIAÇÃO *KUAI'KRI* E O PROTAGONISMO INDÍGENA NAS ORGANIZAÇÕES INDÍGENAS EM BOA VISTA/RR[23]

Ana Hilda Carvalho de Souza

Lysne Nôzenir de Lima Lira

Dênis de Almeida Ribeiro

No contexto das comunidades indígenas de Roraima, as lutas de caráter sociocultural, incialmente, deram-se no sentido de definir território físico, haja vista invasões que sofreram em seus territórios ancestrais. Porém na conjunção urbana, esta pesquisa revelou que tais movimentos dos Macuxi e Wapichana, se expressam na busca de afirmação e reafirmação de suas identidades e de seus direitos, portanto o que está em jogo é sua sobrevivência sociocultural. Pode-se considerar que as diferentes maneiras como se expressam as ações dessas bandeiras de lutas, tanto no contexto das comunidades como em áreas urbanas são decorrentes de suas percepções, experiências e subjetividades enquanto pessoas numa intercessão homem-mundo ou homem-vida (OLIVEIRA, 2012).

Referente a este papel de sujeitos indígenas politicamente ativos, Baines (2012) utiliza o termo perspectivo de "protagonismo indígena", para definir suas atuais articulações em busca de afirmação de sua identidade cultural e reconhecimento de seus direitos de cidadãos. Já Lino Neves (2003), cunha o termo "subjetividades emergentes", para referir-se às iniciativas de caráter

[23] Uma versão prévia deste capítulo foi publicada em: SOUZA, A. H. C.; HAETINGER, C.; LAROQUE, L. F. S.; RIBEIRO, D. A.; RIBEIRO, A. Z.; OLIVEIRA, E. R. O. "O protagonismo indígena nas organizações indígenas em Boa Vista/RR: a associação *Kuai'Kri* como campo de ação". **Ambiente: Gestão e Desenvolvimento**, vol. 9, n. 2, 2016.

emancipatório assumido pelos indígenas em seus movimentos sociais.

Já no contexto urbano de Boa Vista as articulações coletivas emergiram a partir de 2004. Porém as manifestações priorizam outro eixo de ação, qual seja, os direitos por atendimento diferenciado. Dessa forma, esta pesquisa tem como objetivo apresentar o protagonismo indígena na Associação Estadual Indígena *Kuai'kri*[24] de Roraima

(AEIKRR), no espaço urbano de Boa Vista. Abordam-se aspectos relacionados às suas articulações, bem como e onde concentram suas ações e direcionam suas manifestações e reivindicações na cidade. Portanto, apresenta um estágio de conhecimento acerca da interação social dos povos indígenas no sentido da coletividade em relação ao protagonismo indígena, o que confere ao assunto abordado um perfil sociocultural, tendo como eixo norteador as ciências ambientais.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa se caracteriza como descritiva ao descrever percepções do protagonismo indígena na área urbana de Boa Vista. Elegeu-se os procedimentos qualitativos, pressupondo o entendimento de relação entre a experiências socioculturais construída e as subjetividades do sujeito, que não poderia ser traduzida em números (TRIVIÑO, 2001). Desse modo utilizou-se da entrevista semiestruturada e etnografia mesmo relacional – esta segunda registrada em diário de campo, forneceram dados para conhecer como os indígenas que se encontram na cidade de Boa

[24] *Kuai'kri* significa teso do buritizal ou parte mais alta da planta na língua Macuxi e o mesmo significado na língua Wapichana é o termo *Kuaipyre* (OLIVEIRA, 2010).

Vista vivenciam o dilema para organizarem-se politicamente, na busca do fortalecimento para a identidade cultural indígena.

O processo na construção das informações ocorreu pela proximidade com indígenas acadêmicos, o que levou ao contato com os protagonistas de três organizações indígenas na cidade, porém, delimitações metodológicas, permitem priorizar-se a Associação *Kuai'kri,* como é popularmente conhecida entre os indígenas. Os sujeitos foram unânimes em contribuir com a pesquisa, conformando à percepção de que os indígenas fazem uso das produções acadêmicas como instrumentos que dão notoriedade para suas pautas reivindicatórias.

As observações, diálogo e entrevistas foram realizadas no período de abril a julho de 2015, principalmente nas casas das presidências, também ocupadas como sede das organizações. Nesse instrumento de coleta de dados primário, as lideranças ancoraram-se num roteiro que lhes permitisse uma visão crítica acerca das suas percepções na cidade. Porém, ao assumirem seu papel de liderança, suas narrativas sintetizavam as experiências coletivas dos demais membros. De forma geral, nos relatos destes interlocutores, não se percebeu uma auto denominação de povos minoritários[25] em processo de libertação, o que se pode perceber é o desejo incessante por afirmação étnica e de seus direitos de cidadão.

[25] Pesquisas científicas, censos demográficos e diagnósticos socioeconômicos realizados por indígenas em área urbana de Boa Vista, atestados nesta pesquisa de campo, revelam que grupos socialmente maioritários, não foram capazes de subtrair a presença, trajetória e vivência dos indígenas. Nesta arena de pertencimento, estes povos estão vibrantes, reivindicando sua sobrevivência sociocultural urbana, impondo um maior apreço e respeito à sua cultura, fomentado por meio das organizações indígenas, a "construção uma narrativa de pertencimento que inter-relaciona os aspectos socioculturais engolidos pela história oficial e, posteriormente, pela sociedade em posse do poder público" (MELO, 2012, p. 50).
[4] Período em que ocorreu a greve dos professores da rede estadual, pela cobrança do cumprimento da Lei 892, que trata do Plano de Cargos, Carreiras e Remunerações dos servidores da Educação Básica de Roraima (PCCREB).

A análise das informações constantes nas falas dos interlocutores deu-se mediante identificação das interpretações dos significados das experiências na cidade e necessidade de organização política em agências indígenas. Apoiado em Geetz (1989), a interpretação do fenômeno que norteia esta pesquisa, consiste, apenas em uma tentativa de se chegar o mais próximo possível das interpretações das ressignificações dos sistemas culturais dos indígenas, orientado por suas subjetividades.

Outro procedimento técnico metodológico, que merece destaque, tratou-se de um acompanhamento ocupando-se da técnica de observação assistemática, no movimento grevista indígena realizado no segundo semestre de 2015[4]. Nesses espaços de manifestação, percebeu-se a evidência de questões, embora difusas, mais que de algum aspecto balizaram a reflexão sobre a temática discutida, e, por conseguinte, adquiriu-se mais apropriação para interpretação das situações empíricas e condutas ressignificadas que mobilizam a subjetividade indígena para suas manifestações.

No movimento grevista apontado, participaram na Praça do Centro Cívico de Boa Vista, pessoas de comunidades das Terras Indígenas Raposa Serra do Sol, Serra da Lua, Manoá-Pium, que, além das reivindicações contra a falta de estrutura das unidades de ensino, destaca-se, também, o protesto contra a decisão do Governo do Estado que retirou a Educação Indígena do Plano Estadual de Educação (PEE), enviado para apreciação na Assembleia Legislativa do Estado de Roraima (CORREIA, 2015).

Observou-se que este evento contou com a presença expressiva das organizações indígenas, criadas para articular linhas de ações relacionadas ao espaço urbano de Boa Vista. Um modo de perceber o compromisso e a lealdade da parceira dessas organizações para o fortalecimento do movimento encontrava-se no esmero da utilização de símbolos icónicos utilizados para marcar a identidade cultural indígena.

Desde essa perspectiva, percebeu-se que essa vitalidade das organizações da cidade de juntarem-se aos movimentos indígenas das organizações com foco nas comunidades, trazem o um desejo consciente de dar expressões às suas pautas reivindicatórias na cidade, no sentido de serem vistos também por meio de seus parentes das "bases"[26]. O movimento indígena grevista foi idealizado pelo Conselho Indígena de Roraima (CIR), Organização das Mulheres Indígenas de Roraima (OMIRR) e Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIRR), todas com bases sociais em comunidades. O período desta greve ocorreu em paralelo com o Dia Internacional dos Povos Indígenas, celebrado no dia 9 de agosto. Ocasião em que os indígenas brasileiros realizam protestos por meio da Marcha dos Povos Indígenas, que em 2015, encontrava-se em sua 4ª edição (CORREIA, 2015).

TRAJETÓRIAS DOS MOVIMENTOS INDÍGENAS EM RORAIMA

Paradigmas no desenho das relações e conflitos sociais fizeram eclodir novas formas de ação coletiva a partir dos anos de 1970 do século passado. Para Alberto Melluci (1996), sistemas e atores passaram a se mobilizar de modo articulado, como formas de expressão, emergindo, portanto, no campo social, os movimentos sociais. Ao conceber que tais movimentos redefinem o significado da ação social para o conjunto da sociedade, o autor define como "fenômenos compostos de elementos numerosos e variados", que estimulam a inovação e impulsionam reformas.

[26] Termo comumente usado pelas lideranças na cidade para referirem-se aos contextos das comunidades indígenas.

Corrobora com essa discussão o autor (FREITAS, 2017, p. 74):

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

Nestas articulações as sociedades se mobilizam em uma dimensão de espaço e tempo, frente às adversas circunstâncias estabelecidas nas dimensões políticas, econômicas, jurídicas e culturais, além de inúmeras outras de menor expressividade social. Assim, fundamenta-se nas concepções da esfera de ação dos movimentos sociais indígenas, levantadas por Melluci (1996, p.58), que define os movimentos sociais como articulações que dizem respeito as condutas coletivas com "intervenção crescente nas relações sociais, nos sistemas simbólicos, na identidade individual e nas necessidades".

A pesquisa de campo confirma o exposto teórico referente ao caráter étnico homogêneo centralizado no objetivo comum dos movimentos indígenas no que diz respeito aos direitos humanos. Ao abordar sobre essa questão, um dos colaboradores relata:

> [...] sempre que conversamos sobre povos indígenas, sem separar, assim, pegando todos os indígenas do campo e da cidade, do interior. A gente tem trabalhado a questão dos direitos humanos indígenas, que são os mesmos... Todos nós infelizmente, sofremos a questão de preconceito, tanto sendo da

> cidade ou da comunidade. É na universidade, nas escolas e em vários e em vários departamentos do poder... (ES11, 28/06/2016, p. 4).

Esse relato reflete o desejo de algumas lideranças em buscar uma unidade dos povos indígenas no sentido de reconhecimento e valorização de sua cultura e atenção por parte do Estado e da sociedade em geral, frente à ideia de que há uma distinção étnica-social entre os indígenas que se encontram na cidade e àqueles das comunidades. O relato mostra uma preocupação de liderança de que os indígenas que se encontram dos espaços urbanos devem ser atendidos e reconhecidos assim como os indígenas que habitam as comunidades. Isso mostra que o fato de ter se deslocado para a cidade não afeta sua identidade cultural indígena.

No âmbito do território brasileiro, com reflexos também em Roraima, a história dos movimentos indígenas, formalizados juridicamente em organização, associação, conselhos, como já destacado, vem tendo seu apogeu, após a promulgação da Constituição de 1988. Segundo Silva (2013), o reconhecimento legal da organização social e dos direitos indígenas, suas comunidades e organizações de ingressarem, como partes legítimas, em juízo em defesa de seus direitos e interesses (*Capítulo VIII da Constituição da República Federativa do Brasil – 1988*), provocaram mudanças de orientação na atuação política dos indígenas no campo das relações interétnicas.

As pautas reivindicatórias dos movimentos indígenas no Brasil, em sua trajetória histórica e atual, trouxeram importantes transformações diante das expectativas indígenas. Diversas políticas já foram implementadas como, por exemplo, a proteção dos territórios e a sustentabilidade socioeconômica dos grupos indígenas na sociedade nacional (SILVA, 2013). Porém, dados da pesquisa bibliográfica e documental no contexto dos centros urbanos de

Roraima, revelaram que tais políticas e implementações públicas estão diretamente relacionadas aos indígenas que se encontram regularmente residentes nas comunidades, no âmbito dos territórios demarcados pelas terras indígenas. Estas ações políticas não contemplam os indígenas que se encontram nas áreas urbanas.

ORGANIZAÇÕES INDÍGENAS NO CONTEXTO SOCIOESPACIAL DE BOA VISTA

Atinente à Boa Vista embora se tenha referências históricas da presença dos povos na cidade, desde sua fundação (FERRI, 1990; FARAGI, 1991; BARBOSA, 2003), somente a partir do ano de 2004, se tem registro de articulações dos povos indígenas em condutas coletivas para reinvindicação de seus direitos na cidade. Essas ações culminaram em organizações políticas com identidades coletivas. Segundo Maximiano (2000) uma organização é uma combinação de esforços individuais que tem por finalidade realizar propósitos coletivos. Dessa forma os indígenas, conceberam que uma organização política poderia ser o principal espaço sócio-político que tornaria possível deliberadamente perseguir objetivos que já se mostraram inatingíveis do ponto de vista individual.

Atualmente as organizações indígenas constitui uma modalidade formal e institucionalizada, também conhecidas como conselhos e associações. Portanto em um cenário de novas demandas socioculturais, como o desvelado em Boa Vista, desafiadores conflitos acionam a subjetividade indígena para buscar soluções, por meio de organizações para garantia de sua sobrevivência sociocultural e econômica. Embora, não deixando, claro que se tratava de organizações para questões indígenas na cidade em Souza (2009) na dissertação em área da Economia, foi constatado que 60,7% dos indígenas em contexto urbano admitiam ter participação

em organizações indígenas, enquanto 39,3% não participavam, embora manifestassem simpatia pela causa.

Melo (2012) sinaliza que as organizações sócio-políticas que defendem os direitos dos indígenas que se encontram na área urbana de Boa Vista, também se fazem presentes no estado vizinho, Amazonas. Aponta-se como exemplo: a Associação das Mulheres Indígenas do Alto Rio Negro (AMARN), Associação Indígena de Barcelos (ASIBA), Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB), Confederação das Organizações Indígenas do Amazonas (COIAM), Coordenação das Organizações Indígenas da Bacia Amazônia (COICA), Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN) e Associação Comunitária Indígena Agrícola Nheegatú (ACINCTP). Do já discutido, pode-se afirmar que, todas têm, quase exclusivamente, a tarefa primordial da luta política pela defesa dos direitos coletivos e diferenciado dos indígenas. Além de "afirmar, diante da população nacional, uma identidade étnica e reivindicar o reconhecimento de seus direitos" (VERAS e DE BRITO, 2012, p. 106).

A reafirmação da identidade cultural indígena, da qual abordam Veras e De Brito (2012) está ancorada em aspectos de relações e interações socioculturais, que se pode inserir tanto em âmbito externos, quanto internos. Estes por sua vez, apresentam classificações, de acordo com sua abrangência de atuação.

No caso dos indígenas Macuxi e Wapichana de Boa Vista, o relato abaixo, expressam alguns contrastes nas interações sociais citadinas, que motivaram à formalização da organização, relacionados aos aspectos externos:

> [...] e isso eu venho aprendendo muito, se agente realmente não tiver organizado, e a gente não tiver uma discussão boa, a gente não consegue! Você não consegue... (ES1, 15/04/2015, p.8).

> Essa forma de organização tem muito há ver com a necessidade, né, de resolverem alguns problemas sociais nos quais os indígenas passam atualmente, por exemplo, a organização surgiu dessa necessidade de resolver ou em busca de como resolver esses problemas sociais e culturais, vamos dizer assim, né, então a partir disso, da organização foi percebendo que havia essas necessidades, mas após algumas discussões vimos que tinha necessidade de busca (ES4, 22/05/2015, p. 1).

A relação com os aspectos externos, presente no conteúdo dos relatos, encontra-se na necessidade de buscar solucionar relacionados ao antagonismo com a sociedade não indígena e do ínfimo ou nenhum apoio governamental. É neste sentido que essa busca se insere na dimensão social e política. Nestes aspectos, se torna evidente depreender que a formação e institucionalização de espaço de negociação como pleito para as demandas políticas e socioculturais específicas dos indígenas, são necessidades que podem ser discutidas nas dimensões de atuação de uma agência. Em segundo momento, percebe-se que esta função de agente que caracteriza a organização indígena, impulsiona a perspectiva de ampliação do espaço de atuação política.

Já os que se classificam nos âmbitos internos, tratam daqueles que envolvem o fortalecimento da identidade cultural indígena, dentre os próprios povos indígenas e membros da organização. Neste sentido, o relato de uma liderança, põe em evidência esse aspecto:

> É a bendita vergonha! Mas aí você pergunta: - Porque essa vergonha? Discriminação, preconceito. Entendeu? E aí que a gente fica analisando e vendo essa vergonha, mas é por causa disso. O índio já é tão tachado, depois da Raposa Serra do Sol, índio é

> preguiçoso, índio é isso, índio é aquilo, então eles vão tendo... criam essa vergonha, mas aí eu digo "como é que nos vamos acabar com essa vergonha? A **gente precisa fortalecer essa organização** "[...] só que tem essa bendita vergonha, que ele não consegue deixar. Entendeu? Eu digo assim, por que às vezes a gente tá... tá numa rodada onde tem muito gente... tem não indígena, também! E quando eu falo uma coisa, uma questão indígena, eles me olham. Dizem "ela tá meio doida". Entendeu, como é?" (ES1, 14/04/2015, p. 4, grifo nosso).

Observa-se no posicionamento da liderança, que a organização se revela como um potencial transformador para o sentimento de inferioridade, diante da intimidação social sofrida pelos indígenas. A organização fortalece a identidade indígena para se auto-declarar. Nestes aspectos, novamente recorre-se a Barth ([1989]2000), ao ressalta o caráter organizacional da etnicidade enquanto processo de construção social.

Acerca do protagonista indígena do fundador da Kuai'kri, Repetto (2008) atesta que também promoveu a fundação da organização regional ARIKOM, ex-CINTER e ex-APIRR. O autor ressalva que para o líder em questão, as organizações têm de ser regionais para atender as especificidades locais. Muito provavelmente o que justifica esse líder ser o mentor para uma agência indígena local para os povos indígenas que se encontram na cidade de Boa Vista.

Referente ao assistencialismo interesseiro por meio da política partidária, de que tratam os autores e o depoente acima, constitui uma situação paradoxal, também, para lideranças indígenas que se encontram na cidade. Por um lado, a necessidade de sobrevivência configura sentidos, que impõe aos indígenas, o compartilhamento de tais propostas, que muitas vezes, parece se

ajustar as circunstâncias, estabelecendo nexos para a subjetividade indígena, aceitar tais ofertas. Alianças com agentes políticos partidários revelou-se presente nos relatos de alguns entrevistados.

Por outro lado, eles criticam, pois adquiriram a consciência que esse clientelismo, parece ter uma função negativa, que limita a autonomia reflexiva sociocultural indígena, no sentido de buscar outras alternativas para a sobrevivência, conforme destaca essa liderança. Nessa perspectiva, assinala-se a partir de Souza e Repetto (2007, p.53), o repúdio indígena acerca de tais ações: "[...] não precisamos de ações paternalistas que sirvam somente a interesses espúrios de cabos eleitorais sem escrúpulos. O que precisamos realmente são melhorias reais em nossas condições de vida".

AÇÕES DESENVOLVIDAS PELA ASSOCIAÇÃO

Por meio de fontes documentais e recursos bibliográficos em ambientes da *internet*, foi possível fazer o levantamento do universo das ações desenvolvidas pela organização *Kuai'krí*:

> a) Reivindicação por meio de dois ofícios da Associação Indígena *Kuai'krí*, contendo um conjunto de reivindicação nas áreas de saúde, educação, infraestrutura e produção, durante a Visita à TI Raposa Serra do Sol, realizada nos dias 6, 7 e 8 de dezembro de 2013 (CÂMARA, 2013);
>
> b) Participação da Associação Municipal Indígena de Boa Vista/RR (AMKB), na Reunião Extraordinária "emergencial" do Comitê Regional da FUNAI de Boa Vista, cujo assunto: A Saúde dos Povos Indígenas Yanomami assinando a Carta Solidária De Apoio aos Povos Indígenas Yanomami (MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL, 2011);

c) Celebração do dia do índio com a participação e interação de diversas etnias, como Macuxi, Wapixana, Wai-wai, Iekuana e Waimiri-Atroari, com gincanas em provas como: disputa de tiro ao alvo com arco e flecha, saber quem beberia um litro de caxiri em menos tempo, e concurso da índia mais caracterizada e o melhor grupo de Parixara (PORTAL, 2014);

d) Trabalho de resgate da língua materna Wapixana para os jovens indígenas e comunidade não indígena aos sábados (PORTAL, 2014);

e) Reinvindicação acerca de falta de escolas e de um local específico para crianças indígenas (PORTAL, 2014);

f) Reinvindicação de uma feira para comercialização de produtos indígenas (PORTAL, 2014);

g) Reinvindicação de postos indígenas para atendimento de indígenas (PORTAL, 2014);

h) Informações acerca da realidade do aumento de indígenas infectado com AIDS em Roraima (ASSOCIAÇÃO, 2015);

i) Parceria com a prefeitura municipal de Boa Vista, com fornecimento do local para disponibilização dos serviços médicos, odontológicos e oftalmológicos das unidades do Expresso Saúde na Capital (BOA VISTA, 2014);

j) Parceria com a prefeitura municipal de Boa Vista proferir palestra sobre Direitos

Humanos, na sede da organização (BOA VISTA..., 2014);

l) Reinvindicação junto a Secretaria do Índio do Estado de Roraima, acerca de transporte para comercialização de produtos indígenas (MOVIMENTO, 2014).

Do exposto, verifica-se, que mesmo de natureza autônoma, suas ações lhes permitem dispor de uma rede de relações e conexões, habilmente utilizada pela liderança, como: órgãos públicos, partidos políticos, dentre outros, sempre buscando contribuir o seu fortalecimento e autonomia dos povos indígenas. Também formula estratégias próprias para garantir a continuidade da luta e resistência dos povos indígenas. No fortalecimento da cultura, identidade étnica e autodeterminação dos povos indígenas, desenvolve iniciativas educacionais que se voltam para a valorização das línguas e culturas tradicionais como danças e fortalecimento da gastronomia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como principal fonte as experiências e percepções de campo, verificou-se que as expectativas relatadas em relação ao papel das organizações correspondem a estratégias de negociação com os setores públicos, trazendo maior representatividade sociocultural e econômica para as famílias de indígenas que habitam o espaço urbano. São elementos significativos que retratam e justificam a importância das agências no contexto existencial urbano.

Nestes protagonismos, encontra-se o foco voltado para o empoderamento dessas pessoas no que se refere entender seu contexto, sua realidade e qual o papel de cada um para o fortalecimento das suas lutas. Esse entendimento é necessário e preponderante na construção de ações coletivas que consiga mudar a relação com a sociedade e principalmente entender o processo que os possibilita reivindicar os seus direitos perante o arcabouço governamental.

No tocante a Associação *Kuai'kri,* contudo, sem muitos avanços no tocante aos recursos logísticos para seu funcionamento, permanece ativa, fortemente engajada, organizada, reunindo-se conforme calendário pré-fixado, para continuar estabelecendo suas articulações.

No rol de suas ações permite-se identificar desejos e anseios da expectativa indígena acerca das necessidades sociais que esta organização constituída, enquanto agência devem perseguir em relação à sobrevivência e luta pelos direitos na cidade, como garantia do cumprimento dos deveres constitucionais para reafirmação da cidadania ressignificada para os indígenas com o reconhecimento do fator étnico, fundamental para afirmação da identidade cultural indígena. Verifica-se claramente que o que está em jogo, são as condições de vida, para reprodução da identidade cultural. Neste sentido, são condições que se constrói por meio das buscas por sustentabilidade social, por meio do enfrentamento das relações de poder, para garantia da qualidade social da vida no contexto urbano.

A busca pelo reconhecimento sociocultural por parte da sociedade não indígena ainda é uma das expectativas muito almejada pelos povos indígenas em todo o Território Nacional. Nos recortes extraídos dos relatos, torna-se evidente a percepção da realidade sociocultural enfrentada pelas famílias indígenas que se deslocam para a cidade de Boa Vista, fazendo com que o papel das organizações constituídas como entidades, seja de fundamental importância concreta e funcional na manutenção da identidade cultural indígena, para uma vida cidadã digna no espaço urbano local. No campo das ciências ambientais, pode-se depreender que são buscas por condições para um *continuum* cultural no contexto urbano. Em outras palavras, por meio de uma sustentabilidade para as reelaborações culturais serem cada vez mais apropriadas livremente de forma subjetiva e/ou cultural/simbólica.

A classificação como entidade, também, faz entender a coletividade é fundamental para se alcançar os objetivos, porém, mais do que isso, "são caminhos escolhidos pelos indígenas em decorrência dos processos de estabelecimentos de fronteira étnicas, permeados pelo poder da identidade" (SILVA, 2013, p. 81).

Revertendo a própria identidade coletiva, como um ente com identidade individual na estrutura da sociedade, para um sentido de existência na cidade.

Pode-se dizer que a organização, enquanto entidade toma emprestada, a identidade de sua base social, composta por indígenas reconhecidamente pelo Registro Administrativo de Nascimento Indígena (RANI), e, por àqueles que não atendem aos atuais critérios da FUNAI, para obtenção do documento de identificação, mas que carregam na estrutura de sua essência subjetiva, a identidade cultural indígena. Sobre essa questão Silva e Silva (2010, p. 25) informam: "[...] muitos não têm possuem se quer o a certidão de nascimento [...]. È grande o número de indígenas que não tem o RANI".

Pode-se afirmar que mesmo com suas limitações e fragilidades, algumas conquistas políticas já podem ser avistadas, diante das organizações indígenas articuladas. Segundo relatos, os indígenas que se encontram na cidade, e detêm o RANI, já contam como o auxílio maternidade, a bolsa-escola para os estudantes, agora já conquista de muitos. Porém ainda não são contemplados com a aposentadoria para os idosos.

Assim, reconhece-se que a normativa dada pela Constituição Federal de 1988, trouxe uma grande conquista ao reconhecer sua autonomia, enquanto povo diferenciado, em relação à sociedade nacional, portanto detentores de direitos legais, cabendo às esferas públicas implementações de estratégias políticas para sua sobrevivência física e sustentabilidade sociocultural. Neste sentido,

a pesquisa abre paralelas para ações futuras como o diálogo com as esferas públicas em atendimento aos seus direitos constitucionais.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA AIDS. "Associação diz que número de índios com HIV em Roraima é alarmante". **Portal Eletrônico Agência Aids** [19/04/2015]. Disponível em: <http://agenciaaids.com.br>. Acesso em: 23/01/2015.

BAINES, S. G. "Social anthropology with indigenous peoples in Brazil, Canada and Australia: a comparative approach". **Virtual Brazilian Anthropology – VIBRANT**, vol. 9, n. 1, 2012.

BARBOSA, R. I. "Ocupação Humana em Roraima I: do histórico colonial ao início do assentamento dirigido". **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**, vol. 9. n. 1, 1993.

CALEFFI, P. "'O que é ser índio hoje?' a questão indígena na América Latina/Brasil no início do século XXI". *In*: SIDERKUM, A. (org.). **Alteridade e multiculturalismo**. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

CAMPOS, A. "Índios na cidade". **Portal Eletrônico Repórter Brasil** [2006]. Disponível em: <http://www.reporterbrasil.org.br>. Acesso em: 16/05/2014.

CIR – Conselho Indígena de Roraima. "45ª Assembleia Geral dos Povos Indígenas de Roraima celebra 45 anos de luta, união, fortalecimento, resistência e conquista indígena". **Portal Eletrônico do CIR** [16/03/2016]. Disponível em: <http://www.cir.org.br>. Acesso em: 24/06/2016.

CIR – Conselho Indígena de Roraima. “Nota CIR: PEC 215 - retrocesso aos direitos conquistados na Constituição Federal de 1988”. **Portal Eletrônico do CIR** [04/11/2015]. Disponível em: <http://www.cir.org.br>. Acesso em: 24/06/2016.

CONASEMS - Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde. “Prefeitura De Boa Vista Divulga Calendário do Expresso Saúde para mês de fevereiro”. **Portal Eletrônico CONASEMS** [2015]. Disponível em: <http://www.conasems.org.br>. Acesso em: 24/10/2014.

CORREIA, L. G. “Dois mil índios reunidos na Praça do Centro Cívico, na Marcha dos Povos Indígenas, pediram melhorias na educação estadual”. **Portal Eletrônico da Folha de Boa Vista** [11/08/2015]. Disponível em: <http://www.folhabv.com.br>. Acesso em: 14/08/2015.

DIÁRIO de Campo 2. **Observações na reunião da Associação Kuia’kri**. [12/07/2015]. Boa Vista: DIÁRIO, 2015.

DIÁRIO de Campo 3. **Observações no movimento indígena na praça do Centro Cívico**. [11/08/2015]. Boa Vista: DIÁRIO, 2015.

ES1 – **Entrevistado S1**: depoimento [15/04/2015, p. 1- 6]. Entrevistador: Ana Hilda Carvalho de Souza. Boa Vista: UNIVATES, 2015.

ES11 – **Entrevistado S11**: depoimento [28/06/2015, p. 1- 7]. Entrevistador: Ana Hilda Carvalho de Souza. Boa Vista: UNIVATES, 2015.

ES3 – **Entrevistado S3**: depoimento [12/07/2015, p. 1- 5]. Entrevistador: Ana Hilda Carvalho de Souza. Boa Vista: UNIVATES, 2015.

ES4 – **Entrevistado S4**: depoimento [22/05/2015, p. 1- 8]. Entrevistador: Ana Hilda Carvalho de Souza. Boa Vista: UNIVATES, 2015.

ES5 – **Entrevistado S5**: depoimento [12/05/2015, p. 1- 4]. Entrevistador: Ana Hilda Carvalho de Souza. Boa Vista: UNIVATES, 2015.

ES8 – **Entrevistado S8**: depoimento [09/07/2015, p. 1- 4]. Entrevistador: Ana Hilda Carvalho de Souza. Boa Vista: UNIVATES, 2015.

ESBELL, J. **Memória e Cultura Makuxi**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2014.

FARAGE, N. **As Muralhas do Sertão**: Os Povos Indígenas no Rio Branco e a Colonização. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra/ANPOCS, 1991.

FREITAS, M. A. B. **Insikiran**: da Política Indígena à Institucionalização da Educação Superior (Tese de Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia). Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2017.

G1/RR. "Associação Indígena Kuaikri celebra Dia do Índio com gincanas, em RR". **G1 Roraima** [19/04/2014]. Disponível em: <https://g1.globo.com/rr/roraima>. Acesso em: 24/10/2014.

G1/RR. "Movimento entrega denúncia contra Secretaria do Índio ao MPF em RR". **G1 Roraima** [25/04/2014]. Disponível em: <https://g1.globo.com/rr/roraima>. Acesso em: 23/10/2014.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**: Características gerais dos indígenas. Rio de

Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 20/01/2014.

ISA – Instituto Socioambiental. "A Saúde dos Povos Indígenas Yanomami". **Portal Eletrônico do ISA** [2011]. Disponível em: <www.socioambiental.org>. Acesso em: 23/11/2014.

ISA - Instituto Socioambiental. "Boa Vista tem a maior população indígena urbana de Roraima". **Portal Eletrônico PIB Socioambiental** [2014]. Disponível em: <http://pib.socioambiental.org>. Acesso em: 23/11/2014.

ISA - Instituto Socioambiental. "Frente Parlamentar em Defesa dos Povos Indígenas - Comissão de Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável – CMADS". **Portal Eletrônico PIB Socioambiental** [2013]. Disponível em: <http://pib.socioambiental.org>. Acesso em: 23/11/2014.

MAXIMIANO, A. C. A. **Introdução à Administração**. São Paulo: Editora Atlas, 2000.

MELO, L. M. **Fluxos Culturais e os Povos da Cidade**: Entre os Macuxi e Wapichana de Boa Vista – Roraima (Dissertação de Mestrado Profissional de Preservação do Patrimônio Cultural). Rio de Janeiro: IPHAN, 2012.

NEVES, L. J. O. "Olhos mágico do Sul (do Sul): lutas contra hegemônicas dos povos indígenas no Brasil". *In*: SANTOS, B. S. (org.). **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

OLIVEIRA, E. R. "Reflexão educativa na reconstrução da dignidade da pessoa humana". *In*: SILVA, J. F.; SENHORAS, E. (orgs.).

Reflexões educacionais a partir de novos talentos. Boa Vista: UFRR, 2012.

OLIVEIRA, R. C. "Os (des)caminhos da identidade". **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol. 15, n. 42, 2000.

PEREIRA, M. C. **A ponte imaginária**: o trânsito de etnias na fronteira Brasil e Guiana (Tese Doutorado em Antropologia Social). Brasília: UnB, 2005.

PEREIRA, Z. S. O "Movimento Indígena em Roraima: a Trajetória das Organizações". *In*: FERNANDES, M. L.; GUIMARÃES, M. L. L. S. (orgs.). **História e diversidade**: Política, Educação, Gênero e Etnia em Roraima. Boa Vista: Editora da UFRR, 2010.

PRO YANONOMAMI. Índios urbanos fundam associação. **Portal Eletrônico PRO YANONOMAMI** [2015]. Disponível em: <http://www.proyanomami.org.br>. Acesso em: 23/01/2015.

REPETTO, M. **Movimentos Indígenas e Conflitos Territoriais no Estado de Roraima**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2008.

SILVA, A. M. **A inserção dos Tikuna no tecido social urbano de Manaus** (Dissertação de Mestrado em Sociedade e Cultura da Amazônia). Manaus: UFAM, 2013.

SILVA, J. A.; SILVA, J. A. "Indígenas no bairro Aracelis Souto Maior: algumas histórias". *In*: OLIVEIRA, R. G. (org.). **Projeto Kuwi Kîri**: a experiência amazônica dos índios urbanos de Boa Vista- Roraima. Boa Vista: Editora DA UFRR, 2010.

SOUZA, A. H. C. **População indígena de Boa Vista/RR**: uma análise sócio-econômica (Dissertação de Mestrado em Economia). Porto Alegre: UFRGS, 2009.

VERAS**,** M. F. P.; BRITO, V. G. “Identidade étnica: A dimensão política de um processo de reconhecimento”. **Revista de Antropologia - ANTROPOS**, vol. 5, ano 4, 2012.

CAPÍTULO 5

Deslocamentos transfronteiriços
e subjetividades indígenas em Boa Vista (RR)

DESLOCAMENTOS TRANSFRONTEIRIÇOS E SUBJETIVIDADES INDÍGENAS EM BOA VISTA (RR)

Ana Hilda Carvalho de Souza

Elói Martins Senhora

Klaus Haetinger

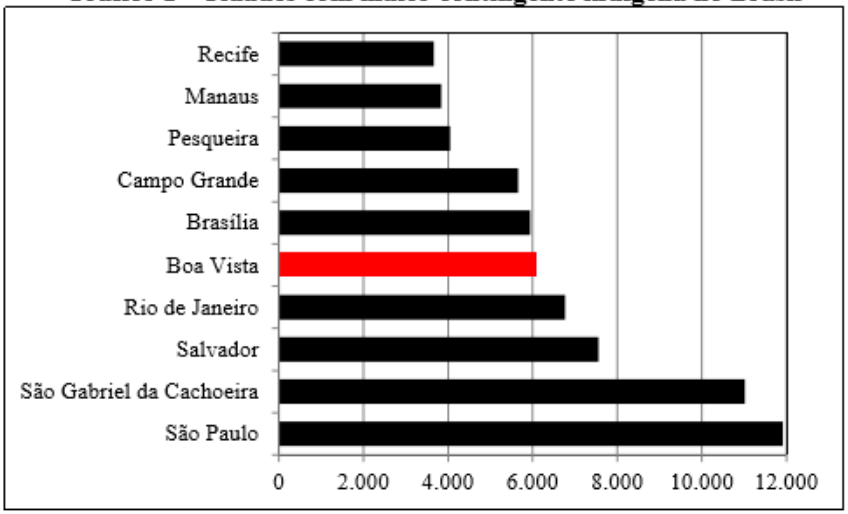
Luís Fernando da Silva Laroque

A temática das migrações possui crescente relevância como fenômeno social e como objeto de estudo em diferentes campos de estudo da área humanística principalmente a partir do século XIX frente aos processos de urbanização e de integração internacional, não obstante sua compreensão tenha se manifestado de maneira assimétrica devido a diferentes perfis migratórios em termos de população envolvida e de espaços de deslocamento.

Tomando como referência a emergente relevância dos estudos migratórios, a presente pesquisa aponta que as migrações indígenas, em função de possuírem uma natureza específica e complexa, tornam-se um objeto propício de estudo que vem a corroborar para preencher uma lacuna existente na literatura compreensiva do assunto e nos próprios processos de formulação de políticas públicas.

As migrações indígenas representam um típico fenômeno complexo de deslocamento dos povos étnicos ao longo de distintos territórios, o qual pode ser analisado a partir de *distintas motivações* objetivas e subjetivas existentes em determinados públicos existentes como capital do estado (gráfico 1).

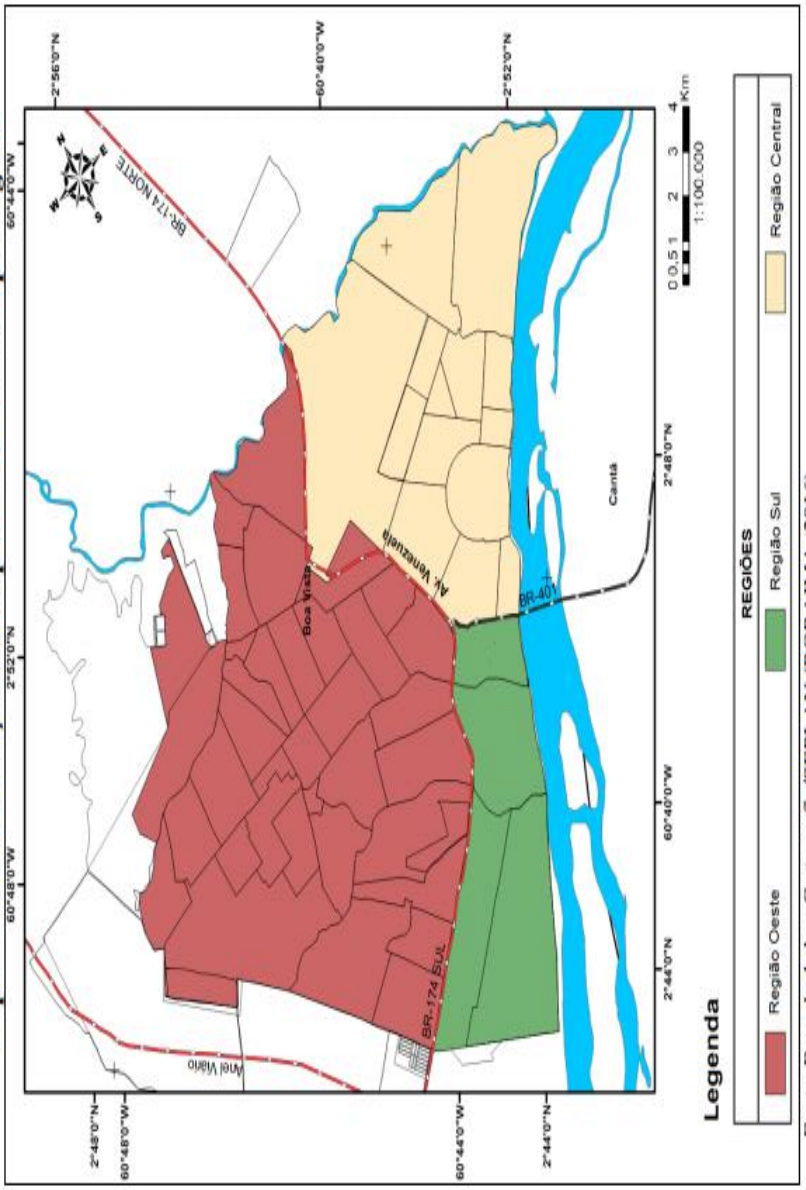
Gráfico 1 - Cidades com maior contingente indígena no Brasil



Fonte: Elaboração própria. Base de dados: IBGE (2010).

Sob uma perspectiva quantitativa dos impactos das migrações indígenas no plano urbano de Boa Vista no longo prazo, observam-se várias divergências, pois enquanto Silveira e Souza (2011), que apontam estimativas demográficas para o ano de 2008 de uma população residente na ordem de 13%, por sua vez o Censo Populacional (IBGE, 2010), registrou em termos relativos 2,2%, o que significa em termos absolutos um total de 6.072 pessoas que se identificam como indígenas no contexto urbano de Boa Vista.

A divergência dos números absolutos e relativos reforça a necessidade de se compreender a participação de indígenas advindos da Venezuela e do Brasil, bem como de se diferenciar a migração indígena urbana de natureza pendular daquela que é permanente, à medida que os movimentos pendulares criam uma flutuação no contingente populacional urbano conforme se processam as dinâmicas de deslocamento temporário do sistema de fixos e fluxos das comunidades indígenas para as cidades.



Fonte: Base de dados: Cartografia/SEPLAN (RORAIMA, 2016).

Sob uma perspectiva qualitativa dos impactos das migrações indígenas pendulares e permanentes no plano urbano de Boa Vista, observa-se um efeito de alocação nos circuitos inferiores ou periféricos da cidade, propriamente na Região Oeste da cidade, onde há menores indicadores de desenvolvimento humano, uma maior concentração populacional e a principal dinâmica de expansão urbana por meio do surgimento de novos bairros (mapa 1).

No plano urbano de Boa Vista, os diferentes grupos étnicos indígenas que ao longo do tempo migraram de forma permanente ou pendular para a cidade, buscam assegurar sua sobrevivência e direitos de cidadão, o auxílio do Estado e de organizações civis indígenas e não indígenas, passaram a legitimar sua identidade diferenciada, e por meio dela, instituem-se hoje protagonistas desse processo enquanto sujeitos ativos, razão pela qual neste artigo se analisará o conjunto de modos de percepção, afeto, pensamento e desejo que constituem as subjetividades dos migrantes urbanos das etnias Macuxi e Wapichana.

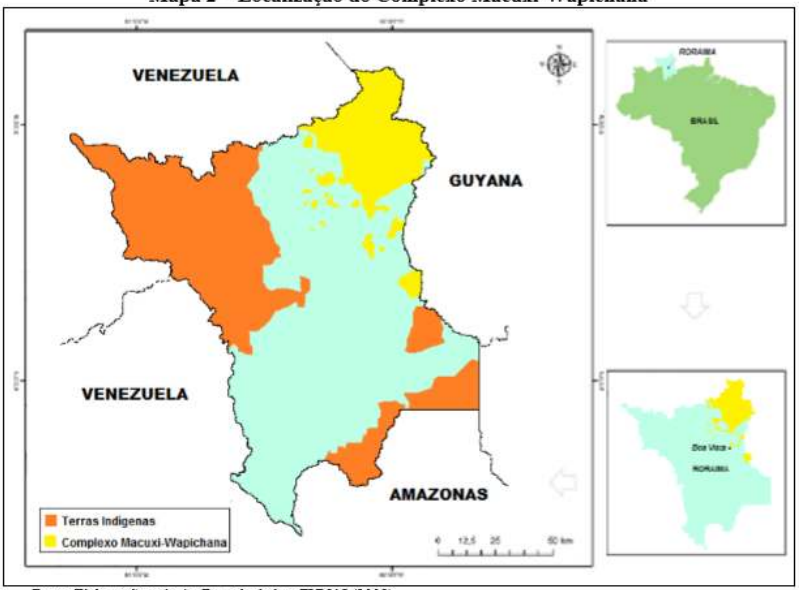
CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO DO COMPLEXO ÉTNICO MACUXI-WAPICHANA

O estado de Roraima possui um total de 32 Terras Indígenas (Mapa 2), registradas e das etnias Macuxi e Wapichana, embora existam, também, indígenas das etnias Taurepang, Ingarikó, Patamona e Sapará em menor número (FUNAI, 2008).

Para melhor descrever a localização geográfica de predominância das etnias Macuxi e Wapichana no estado de Roraima, esta pesquisa valeu-se da denominação Complexo Macuxi-Wapichana, dada ao espaço demarcado pelo Projeto Integrado de Proteção às Populações e Terras Indígenas da Amazônia Legal –

PPTAL (FUNAI, 2008), haja vista o histórico de fragmentação socioespacial destes grupos indígenas ao longo do tempo desde o período de colonização até o século XX.

Mapa 2 – Localização do Complexo Macuxi-Wapichana



Fonte: Elaboração própria. Base de dados: FUNAI (2008).

No Brasil, a área geográfica de localização do Complexo Macuxi-Wapichana compreende diferentes estados da região Norte e possui como característica ser a maior área de savanas na Amazônia brasileira, incluindo a região nordeste de Roraima, com aproximadamente 40.000 km², correspondente a 18 % da área total do Estado (FUNAI, 2008).

No Complexo Macuxi-Wapichana, a distribuição do território macuxi encontra-se concentrado na região nordeste ao longo duas grandes Terras Indígenas (São Marcos e Raposa Serra do

Sol), e, recortado na região noroeste em meio a pequenas áreas nos vales dos rios Uraricoera, Amajari e Cauamá *vis-à-vis* ao território Wapichana que se caracteriza por uma ampla fragmentação espacial ao longo de trechos dos rios Surumu, Amajari, Uraricoera, Tacutu e Rio Branco.

Neste sentido, os povos indígenas habitantes do Complexo Macuxi-Wapichana são comumente denominados pela literatura como "povos das savanas" ou "povos do lavrado" (COSTA e SOUZA, 2005; FUNAI, 2008). Exclusivamente, para os habitantes da TI Raposa Serra do Sol, há uma subdivisão com os "povos das serras", para referir-se àqueles que moram na região de relevo montanhoso que compõe o território geográfico.

Na fronteira de Roraima com seus países vizinhos, o Complexo Macuxi-Wapichana acaba se estendendo de modo transfronteiriço na savana de Rupununi da Guyana, bem como na Gran Sabana da Venezuela, em uma extensão ainda maior, haja vista a coexistência dos mesmos grupamentos étnicos e continuidade de um território tradicional, independente das fronteiras nacionais.

Circunscrito em uma área da Tríplice Fronteira (Brasil, Venezuela e Guyana), o Complexo Macuxi-Wapichana em função de ser território ancestral destes povos indígenas (FARAGI, 1991; SANTILLI, 1994; BAINES, 2004; PEREIRA, 2005; FRANK, 2014), acaba se caracterizando por uma alta porosidade funcional para deslocamentos socioespaciais transfronteiriços, na qual inexistem os limites políticos dos Estados Nacionais, haja vista que, tanto, os Macuxis, quanto, os Wapichanas, estão presentes nos três países.

ANÁLISE HISTÓRICA DAS ETNIAS MACUXI E WAPICHANA EM RORAIMA

O atual Complexo Territorial Macuxi-Wapichana apresenta rugosidades socioespaciais em termos de fragmentação oriundas de um longo processo conflitivo de invasão e ocupação de seus territórios ao longo do tempo, partindo do período colonial de disputa entre Portugal, Espanha e Holanda até chegar a distintas políticas administrativas do Brasil Monárquico, Republicano, Militar e Democrático (OLIVEIRA; SOUZA, 2010).

Em um primeiro momento, os impactos de desestruturação dos territórios das etnias Macuxi e Wapichana aconteceram em função das sistemáticas providências tomadas pela Coroa Portuguesa, como entrave ao domínio de estrangeiros no vale amazônico, sendo caracterizadas por Barbosa (1993) e Santilli (1994), como uma ocupação marcadamente estratégico-militar, por meio do estabelecimento da construção do Forte São Joaquim do Rio Branco e os aldeamentos da população indígena.

Seguindo esta mesma linha de raciocínio, Farage (1991), faz uso do termo "muralhas dos sertões", para descrever o protagonismo dos indígenas da bacia do Rio Branco, frente à atuação da coroa portuguesa na ocupação colonial, ao usá-los como "fronteira viva", edificadas pelos aldeamentos. Barbosa (1993) esclarece estes tinham como objetivo aldear os índios sobre influência religiosa, facilitando os ensinamentos e promovendo o desenvolvimento de uma economia agrícola e pesqueira baseada na força de trabalho indígena.

Repetto (2008) complementa que as ações políticas sobre os aldeamentos indígenas patrocinadas e mantidas pelas missões religiosas, se ancoravam em uma autoridade, essencialmente etnocêntrica. Ao descrever a tutela dos diretores e religiosos sobre

os indígenas, o autor observa que estas eram mediadas pela imposição de hábitos aos indígenas, diferentes do seu modo tradicional. Farage (1991) sublinha que na inobservância de tais hábitos, os indígenas chegavam a ser submetidos a prisões.

Importante se faz salientar que a inserção dos aldeamentos foi o prelúdio do envolvimento dos indígenas na expansão da estrutura administrativa da formação do Estado, contudo a partir do trabalho escravo indígena. Segundo Farage (1991, p.26), o olhar para a Amazônia Brasileira se deu por meados do século XVII, quando "a economia da Amazônia é fortemente caracterizada pela atividade extrativista, com a utilização exclusiva de mão de obra indígena". Embora os aldeamentos fossem classificados em: aldeia dos serviços de ordem religiosa, aldeia do serviço Real, aldeias de repartição e outras poucas afastadas, contudo todos centralizavam no trabalho em regime de escravidão indígena. Portanto, foi neste regime que as fronteiras dos Estados estavam sendo definidas mais clara e rigidamente.

Em um segundo momento de desestruturação territorial das etnias Macuxi e Wapichana, o processo estratégico de ocupação dos territorial, tanto, no Brasil Colonial, quanto, no Brasil Independente, foi ampliado por meio do estabelecimento de fazendas que acabaram intensificando a opressão aos indígenas do vale do rio Branco até o século XX.

Nesta contextualização da pecuária como fator de ocupação territorial desde o Brasil Colonial até o Brasil Independente, Vieira (2007), sumariza que os indígenas, principalmente Macuxi e Wapichana, passaram a ser "agregados" às margens de tais fazendas, uma vez que, para estes não se reconhecia mais a posse da terra.

Conforme a pesquisadora Farage (1991), o povo Wapichana por habitar a região central da ocupação portuguesa em Roraima, acabou se destacando como o grupo étnico que fora mais duramente afetado

em seus aspectos sociais, culturais e identitários, pela estratégia dos aldeamentos missionários.

No final do século XVIII, Lobo D'Almada relatou à coroa portuguesa a existência de 22 etnias. Porém, muitos desses grupos originários não resistiram aos conflitos, de populações e expropriações a que foram submetidos pela ocupação portuguesa, em disputa com holandeses e espanhóis pela posse do território. Para Santilli (1994), tal disputa, estendendo-se secularmente, resultou na sobreposição de fronteiras coloniais/nacionais às fronteiras étnicas precedentes (VIEIRA, 2007).

Como uma das consequências dos processos advindos das expropriações de territórios pelas fronteiras coloniais/nacionais, o autor destaca a separação de povos de mesma etnia. Porém por outro lado, forçou, circunstancialmente, grupos étnicos diferentes a estabelecerem alianças amistosas entre si, afetando fortemente as formas próprias de organização social, bem como suas cosmologias, o que acentuava o pressuposto de desaparecimento dos indígenas.

Contudo, contrariando tal bandeira da tese de extinção, modernamente, os indígenas, através de novas formas de expressão política, reivindicam e reconquistam direitos históricos e culturais. Respectivo a este papel de sujeitos politicamente ativos, Baines (2012), utiliza o termo perspectivo de "protagonismo indígena".

Na época atual, são contabilizadas nove etnias em Roraima: Macuxi, Taurepang, Ingaricó, Wai-Wai, Yecuana, Waimiri-atroari e Patamona, todas oriundos do tronco linguístico Karib, os Wapichana, procedentes da língua Aruák, e os Yanomâmi, do tronco Yanoama ou Yanomam. Neste universo étnico, os Macuxi constituem o maior grupo indígena. São aproximadamente 29.931 habitantes na TI Raposa Serra do Sol, a mais populosa e extensa, e, da TI São Marcos, além de pequenas áreas nos vales dos rios Uraricoera, Amajarí e Cauamé (FUNASA, 2010 *apud* ISA, 2016).

Evidenciou-se, apenas o contingente em território brasileiro, contudo, suas parentelas, assim como também dos Wapichana, estendem-se por território guianense.

Os Wapichana constituem a segunda etnia mais numerosa de Roraima com 7.832 pessoas (FUNASA, 2010 *apud* ISA, 2016). São moradores das savanas do nordeste de Roraima, onde na região da Serra da Lua entre o rio Branco e o rio Tacutu, está a maior representatividade desta etnia. Há consenso entre pesquisadores, que na ocasião do contato com colonizadores, esta já foi considerada a mais numerosa entre os grupos indígenas habitantes do Vale do rio Branco (FERRI, 1990; FARAGE, 2002).

Discutindo as relações interétnicas entre Macuxi e Wapichana, ALMEIDA (2006), argumenta que, embora defendessem seus territórios da invasão dos Macuxi, os Wapichana foram derrotados, empurrados para outras áreas, e, de modo que, submetidos, assumiram vários traços culturais dos Macuxi, além de conviverem com outros grupos como Taurepang e Ingaricó.

Diante desses embates com a sociedade envolvente brasileira e guyanense, adicionada às relações entre si, e outros povos étnicos, pode-se concluir que tanto os Macuxi, como os Wapichana - com cerca de três séculos de contato – conseguiram relativamente manter suas alteridades nestes diversificados meios e espaços geográficos e socioculturais, em função da permanência de união pelos laços familiares, mesmo estando estando em lares alhures, ocupando espaços descontínuos ou modos de vida diferenciados nas cidades.

Atinente a esta relação, Melo (2013), destaca as atividades de comércio, onde o excedente da produção indígena é enviado para a cidade, de modo que seja vendido. De modo similar, Cardoso de Oliveira (1968), em sua pesquisa pioneira “Urbanização e Tribalismo” fala de um duplo processo, qual seja, a “presença” da cidade na aldeia entendida como a incorporação de costumes e

valores urbanos, e a "persistência" da aldeia na cidade, dever ser entendida como a manutenção dos elos tribais (essencialmente de parentesco) nas condições de vida urbana.

De fato, a pesquisa revelou diversos elos dessa mobilidade transcultural. Verificou-se que os indígenas estabelecem uma relação muito próxima com esses dois ambientes, seja por laços de consanguinidades, busca de referências ou atualizações culturais, por meio de relações comerciais, da busca por formas de acesso ao sistema de saúde ora por meio da medicina moderna e/ou tradicional (pajelância), ora por busca de matéria prima para fortalecimento de suas especificidades culturais, como os artesanatos e culinária.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa foi estruturada com base no método histórico-dedutivo e nos procedimentos metodológicos de, tanto, revisão bibliográfica (dados secundários em livros e periódicos especializados), quanto, estudo de caso (dados primários de entrevistas realizadas com 10 indígenas das etnias Macuxi e Wapichana).

Os procedimentos metodológicos da pesquisa são identificados pela natureza exploratória, descritiva e explicativa quanto à finalidade, bem como, são caracterizados como qualitativos quanto à coleta e trabalho dos dados quanto aos meios utilizados nas etapas de revisão bibliográfica e trabalho de campo.

Por um lado, a natureza exploratória, descritiva e explicativa do procedimento metodológico de pesquisa foi relevante para expor características e permitir interpretar nas entrevistas aquelas percepções que motivaram o deslocamento dos indígenas para a área urbana de Boa Vista.

Por outro lado, a natureza qualitativa do estudo presente no trabalho de campo com aplicação de entrevista semiestruturada e uso de etnografia relacional foram instrumentos relevantes de obtenção de dados para conhecer como os indígenas que se encontram na cidade de Boa Vista, como vivenciam o dilema de transitoriedade entre a cidade e suas comunidades, bem como se organizam em um espaço político, identificado pelo termo de agências (*agencies*), na busca do fortalecimento para a identidade indígena.

Em um primeiro momento, foram realizadas entrevistas com indígenas deslocados da Venezuela e da Guyana, abordando primordialmente a experiência pessoal e social deles na cidade, suas trajetórias na agência indígena, enfatizando suas participações na defesa dos direitos indígenas. De forma geral, nos relatos destes interlocutores, não se percebeu uma auto-denominação de povos minoritários em processo de libertação, uma vez que se extraiu um desejo incessante por afirmação étnica e seus direitos de cidadão.

Em um segundo momento, as entrevistas realizadas com as lideranças indígenas de duas agências (organizações indígenas) foram um importante instrumento de coleta de dados primários, pois os líderes ancoraram-se num roteiro que lhes permitisse uma visão crítica acerca das suas percepções na cidade. Contudo, suas narrativas sempre sintetizavam as experiências coletivas dos demais membros das agências. Assim, estavam sempre buscando assumir uma postura política, dada sua função na composição do grupo gestor da agência indígena pesquisada.

A análise das informações constantes nas falas dos interlocutores deu-se mediante identificação pelo pesquisador das interpretações dos significados das experiências referentes ao deslocamento e necessidade de organização em agências indígenas. Contudo, apoiada em Geetz (1989), a interpretação do fenômeno que norteou esta pesquisa, consistiu, em uma abordagem relacional e

subjetiva para se chegar o mais próximo possível das interpretações das ressignificações dos sistemas culturais dos indígenas.

ANÁLISE E RESULTADOS DA PESQUISA

O desenvolvimento da apresentação da análise e resultados da pesquisa empírica de campo com base em registro etnográfico e na aplicação de entrevistas semiestruturadas está fundamentada em duas partes, sendo que, na primeira, há uma identificação de padrões transfronteiriços nos deslocamentos indígenas em Roraima, e, na segunda, uma análise das das subjetividades indígenas nos deslocamentos espaciais em direção à cidade Boa Vista, Roraima.

Deslocamentos transfronteiriços indígenas em roraima

A caracterização dos processos de migração indígena temporária ou permanente existente dentro dos territórios roraimenses é identificada por uma lógica de fluxos humanos nos quais os pontos fixos de origem e destino dos indígenas não necessariamente respeitam as fronteiras nacionais, uma vez que as fronteiras dos territórios tradicionais são distintas das fronteiras dos Estados Nacionais.

De um lado, ao discutir acerca dos deslocamentos espaciais dos indígenas Guarani nas fronteiras do MERCOSUL, Brand, Colmam e Machado (2008), apontam que nove de cada dez migrantes indígenas, em região de fronteira são de um país vizinho, configurando migrações transfronteiriças, uma vez que os povos indígenas têm suas fronteiras, definidas e redefinidas através de um

complexo processo que tem como base suas concepções de território ancestral.

De outro lado, os deslocamentos espaciais indígenas de natureza transfronteiriça são também característicos por parte dos povos indígenas do Complexo Macuxi-Wapichana, uma vez que a atual região da Tríplice Fronteira entre Brasil, Guyana e Venezuela é o palco de vivência destes povos tradicionais muito antes dos processos colônias, conforme comprovado em trabalho de campo desenvolvido por meio de entrevistas com indígenas das etnias Macuxi e Wapichana que haviam migrado para Boa Vista (SOUZA *et al.* 2015*).*

Quadro 1 - Deslocamentos Geográficos Macuxi e Wapichana

Entrevistados	Etnia	Local de origem/Terra Indígena	País
ES 01	Macuxi	Faz. Lago Grande/Manuá-Pium	Guyana
ES 02	Wapichana	*Sto. Ignátius*/Região 9	Guyana
ES 03	Macuxi	Ananai/São Marcos	Brasil
ES 04	Macuxi	Boa Vista/Capital	Brasil
ES 05	Wapichana	Lagos//Região 8	Guyana
ES 06	Wapichana	Xumina/Raposa Serra do Sol	Brasil
ES 07	Wapichana	Malacacheta/Serra da Lua	Brasil
ES 08	Wapichana	Muriru/Serra da Lua	Brasil
ES 09	Wapichana	*Potarinau (Ambrose)*/Região 9	Guyana
ES 10	Macuxi	Mutum/Raposa Serra do Sol	Brasil

Fonte: Elaboração própria. Base de dados: Trabalho de Campo (SOUZA *et al*, 2015).

O quadro retrata a diversidade de origem dos sujeitos entrevistados, possibilitando uma leitura ampla da situação investigada, no que diz respeito aos deslocamentos livres entre os espaços delimitados pela Tríplice Fronteira. Reforça a concepção que eles têm - e de certa forma daqueles que eles representam - de território não demarcado fisicamente. Inclusive revela um dado relativo à identidade étnica e transnacional já discutida por diversos autores (BAINES, 2004; PEREIRA, 2005; FRANK, 2014).

Em função do perfil dos entrevistados, observa-se que os dados da pesquisa empírica demarcam um foco na discussão para aqueles deslocamentos urbanos ocorridos de modo transfronteiriço entre Guyana e Brasil (quadro 1), embora, muitas das conclusões sejam passíveis de generalização quando a Venezuela é levada em consideração, uma vez que o Complexo Macuxi-Wapicha discutido no caso de Roraima se estende também nos países vizinhos.

Tomando como referência o estudo de Barnes (2006) e Frank (2014), os deslocamentos transfronteiriços de indígenas Wapichanas e Macuxis guyanenses para Roraima, acontecem nas *Region* 8 e *Region* 9 daquele país, áreas estas onde o Complexo Macuxi-Wapichana é compartilhado de modo transfronteiriço entre Brasil e Guyana como um território tradicional indígena.

Os autores apontam que a *Region* 9 (*Upper Takutu-Upper Essequibo*) da Guyana é a região do Rupununi, que também faz fronteira com a Venezuela, e tem como capital a cidade de Lethem - a 700 km da capital Georgetown/GY - situada à margem direita do rio Tacutu. Já à margem esquerda, do lado do Brasil, encontra-se o município de Bonfim, cuja sede de mesmo nome situa-se a uma distância média de 130 km de Boa Vista, capital do estado de Roraima/BR.

Historicamente, a maior intensidade do deslocamento étnico transfronteiriço da Guyana para o Brasil ocorreu por ocasião de um conflito em 1.969, embora também em menor quantidade houve também fluxos de Brasil a Guyana - durante o acirramento das relações políticas internas da Guyana (1960-1992) - conhecido como a revolta do Rupununi (PEREIRA, 2005; BAINES, 2006; FRANK, 2014). Esse fato trouxe consequências para os diversos grupos indígenas situados nessa região.

A narrativa de uma interlocutora, residente em Boa Vista, hoje com 56 anos, está marcada pela conjuntura da revolta do

Rupununi em 1969: “A primeira vez que vim para Boa Vista, com 11 anos, foi fugindo da revolta que aconteceu na região onde morava com meus pais, na Guyana, foi muito difícil, ter que atravessar o rio Tacutu. Atravessamos de balsas feitas com tambores, mas a balsa se desfez, e nós caímos na água...” (Entrevistado 01 *apud* SOUZA *et al.* 2015, p. 2).

Na região, oriunda de tais deslocamentos, encontram-se, em parte, as comunidades de origem dos colaboradores direta e indiretamente, dessa pesquisa, como *Sto. Ignátius* e *Potarinau (Ambrose)*, na Guyana. Ao recorrer à memória oral da interlocutora acima, pode-se remontar às dimensões dos conflitos relativos às diferenças identitárias que circundavam esses grupos étnicos: “A comunidade de *Sto. Ignátius*, onde eu nasci, era só de Macuxi, nessa época os Macuxi não se “davam” com os Wapichana que viviam em *Potarinau (Ambrose*) que era uma comunidade só deles, por isso, meus pais não puderam se casar...” (Entrevistado 01 *apud* SOUZA *et al.* 2015, p. 1). Contudo, nos dias de hoje, afirma que ambas as comunidades apresentam as duas etnias, em convivência harmoniosa. “(...) tem uma comunidade Wapichana que vive dentro de *Sto. Ignátius”*.

Já com relação à composição étnica da comunidade *Awerwanow Village*, também na Guyana, comunidade de origem de outro colaborador, este afirma: “Era uma comunidade essencialmente Wapichana, hoje, pode-se dizer que 99% ainda são da etnia Wapichana” (SOUZA *et al.* 2015, p. 3). A leitura que se faz é que o deslocamento nesta comunidade foi pouco afetado pela dinâmica de mobilidade dos povos indígenas.

Nos dias de hoje, é revelado pela literatura que os deslocamentos transfronteiriços são intensificados por laços étnicos e pela proximidade geográfica da região (PEREIRA, 2005; FRANK, 2014). Porém, como revelado nesta pesquisa, há também um novo fator explicando uma expressiva presença das populações indígenas

da Guyana no Brasil, qual seja, a busca por programa social do governo brasileiro. Dessa forma, no momento atual, muitos têm nacionalidade brasileira e/ou guianense.

De fato, Baines (2004), explica que nesta fronteira, as etnias se configuram num processo transnacional, em que nacionalidades distintas e etnias diversas se sobrepõem em complexas manifestações de identidade, que podem parecer ambíguas e contraditórias. Neste sentido, estes deslocamentos, produzem, a partir da fronteira, um intenso processo de (re)construção identitária que passa, pelo recorte tanto da etnia quanto da nacionalidade (BAINES, 2004; PEREIRA, 2005).

Como todos os povos indígenas do maciço guianense, Baines (2004), atesta que os Makuxi e Wapichana foram e estão sendo constituídos historicamente através de processos de fusão e fissão de grupos étnicos. Ou seja, é possível notar, que imersos em tal processo, qualquer necessidade de adaptação que permita aos indígenas Macuxi e Wapichana sua sobrevivência, os conduz a uma dinâmica de absorção e/ou ressignificação de novos elementos culturais e identidades circunstanciais.

Inerente a essa discussão, Pereira (2005), pesquisadora do trânsito de etnias na fronteira Brasil-Guyana, complementa que os povos indígenas Macuxi e Wapixana, diante dos conflitos que estabelecem com o Estado no contexto das relações interétnicas vividas na fronteira, fazem uso, ora de sua identidade étnica, ora da identidade nacional.

É por isso que, nesta região, as questões de nacionalidade e etnicidade se apresentam de forma muito acentuada, revelando também sua extrema complexidade, pois as populações que habitam a fronteira Guyana-Brasil são diferenciadas em razão de seusr laços transnacionais de etnicidade (BAINES, 2008).

Por um lado, a mobilidade transfronteiriça de um indígena Wapichana ou Macuxi na tríplice fronteira Venezuela-Brasil-Guyana é compreendida como um processo natural de visita às próprias famílias existentes nos diferentes países e de afirmação da própria identidade indígena em seu território ancestral, uma vez que os deslocamentos espaciais acontecem sob um signo étnico único (como indígena), embora, as estratégias perante a alteridade mude conforme o Estado Nacional, razão pela qual um mesmo indivíduo se auto-identifica, quando, no Brasil como João, na Venezuela como Juan, e, na Guyana como John.

Por outro lado, a mobilidade transfronteiriça de um indígena que se desloca da Guyana ou da Venezuela para o território roraimense, com destino principal à capital Boa Vista, incorre em um processo de discriminação na cidade, já que ele é simultaneamente identificado como indígena e como estrangeiro, demonstrando assim que as fronteiras Venezuela-Brasil-Guyana, demarcam um espaço onde o transnacional, nacional e local coexistem, e se atualizam na luta dos povos indígenas pelo reconhecimento dos seus direitos, recorrendo ora as legislações nacionais, e, ora às internacionais (BAINES, 2008).

a) As subjetividades tecidas nesses dilemas, são oriundas de experiências e percepções étnicas que não emergem só de um local. Tomando por base as informações desses sujeitos indígenas, oriundos de diversas comunidades, tem-se uma maior dimensão da gravidade dos problemas discutidos em suas pautas. Porém trata-se de problemas que circundam em torno de situações comuns. Ou seja, se resume em uma concepção geral de pessoas oriundas de diferentes terras indígenas, inclusive, percepções que não estão limitadas às fronteiras nacionais do país.

Subjetividades indígenas nos deslocamentos transfronteiriços para Boa Vista

A subjetividade indígena é concebida como uma construção, a partir das percepções e experiência do sujeito humano, mediadas por crenças e valores que orientam a história de vida. Na mediação do contato com a sociedade envolvente, novas experiências ampliam sua condição como ressignificação de pessoa (OLIVEIRA, 2012), o que implica no alargamento dos horizontes das faculdades sensitivas e racionais, delineando sua subjetividade.

Segundo Gomes e Barbosa (2012), a subjetividade indígena envolve processos mentais compostos por estruturas que dão base para as ações, onde estão implicados processos cognitivos, culturais e de socialização que compõe o *hábitus* para tais ações. Nesta relação do sujeito com o agir, Siderkun (2003, p. 238) defende:

> Da natureza do sujeito derivam sua capacidade de criar seus próprios atos e de fazê-los depender de si, tornando-os seus, incorporando-os a si e, de certo modo, constituindo-se neles. Por isso bem entendido, diz-se que o homem é o que age. E o valor da consciência histórica que se imprime no agir que faz o homem ser pela cultura.

Enquanto pessoas humanas em suas vivências nas comunidades, os indígenas experimentam ressignificações de elementos culturais e valores, as quais se traduzem em motivações para o deslocamento de suas comunidades em direção às cidades, rompendo assim suas fronteiras culturais, contudo, sem abandonar a essência da identidade já construída.

Neste sentido é importante destacar que, nos processos de deslocamento espacial, os indígenas resistem serem considerados migrantes na cidade de Boa Vista (SOUZA; REPETTO, 2007; OLIVEIRA; SOUZA, 2010; MELO, 2013), haja vista que foi a capital que invadiu ou mesmo sobrepôs os territórios de seus ancestrais. Ao se apropriarem dos instrumentos de produção acadêmica, os indígenas ilustram esse fato:

> (...) um levantamento arqueológico feito no bairro Calungá na década de oitenta, pelo professor Pedro Mentz Ribeiro, da Universidade de Santa Maria do Sul, que mostrou que havia uma comunidade formada pelos indígenas moradores da região, conhecida pelos mais antigos como Kuaipyre (wapichana) e Kuwai Kiri (macuxi), que significa "teso de buritizais e igarapés" (SOUZA; REPETTO, 2007, p. 10).

Como é possível depreender dos argumentos ora apresentados, a condição de imigrante em Boa Vista, não corresponde à realidade histórica indígena, pois seus antepassados já se encontravam instalados na região que compreende a cidade de Boa Vista tempos antes do início da colonização portuguesa. Ao defenderem seus territórios ancestrais em solo brasileiro, os indígenas esclarecem que suas raízes culturais estão fincadas entre o Monte Roraima e o Rio Branco:

> É por isso que resistimos à ideia de que nos considerem imigrantes. Sabemos que os processos de migração das áreas rurais para os centros urbanos são um fenômeno mundial e, em especial, latino-americano, que se intensificou na metade do século XX. E é por isso que defendemos que esse não é um bom conceito para definir a nossa situação na cidade

> de Boa Vista. Afinal, o que estamos fazendo é um movimento interno dentro dos nossos territórios ancestrais, que foram retaliados e divididos entre Brasil, Venezuela e República Cooperativista da Guyana, sem sermos consultados ou estarmos de acordo. Acreditamos que legítimos migrantes em Roraima são os nordestinos, os maranhenses, os paulistas, os gaúchos e outros povos que vieram de longe (SOUZA; REPETTO, 2007, p. 10).

Em consonância com esse argumento de raiz histórica, portanto, o imigrante é concebido pelos indígenas, como a população não indígena que se estabeleceu posteriormente na cidade. A memória oral indígena revela em depoimentos coletados por Oliveira e Souza (2010), que seus antepassados identificavam o espaço outrora ocupado na época atual pela cidade de Boa Vista, como um conjunto de malocas denominado Kuwai Kîrî. Este compreendia o local onde moravam os melhores rezadores, e, por esse motivo, atraía os demais indígenas, em deslocamentos constantes em busca de cura para alguma enfermidade.

Frente a tal acepção, por parte dos indígenas, Melo (2013), esclarece que justamente pelo fato das fronteiras físicas não serem concebidas como entraves ao deslocamento espacial, as lideranças indígenas reivindicam o reconhecimento da presença e participação Macuxi e Wapichana na formação da cidade de Boa Vista.

Com efeito, essa nova trajetória histórica, aponta para a necessidade de se rediscutir a gênese da capital, bem como um "novo olhar a partir dos indígenas que se de deslocaram das malocas para visitar os parentes no Kuwai Kîrî, que é hoje Boa Vista" (OLIVEIRA; SOUZA, 2010, p. 63). Na legitimidade da presença indígena local e acepção de posse de seus territórios ancestrais, os sujeitos participantes da pesquisa, comumente referem-se aos

indígenas que se encontram na área urbana de Boa Vista como "moradores da Maloca Grande".

Já com relação ao primeiro processo de urbanização, referente ao deslocamento dos membros dos povos indígenas para a cidade de Boa Vista, porém, pode-se considerar fatores de aspectos internos e externos.

De um lado, os fatores internos ao universo cosmológico Macuxi e Wapichana que fundamentam os deslocamentos indígenas está a característica cultural nômade dos "povos do lavrado", pois para estes povos autóctones em questão, redes de parentescos por consanguinidade e afinidade étnica se ramificam pelos lavrados e montanhas de Roraima (Brasil), Venezuela e Guyana, intensificando a dinâmica de deslocamento urbano e transfronteiriço (BAINES, 2012).

De outro lado, os fatores externos ao universo cosmológico Macuxi e Wapichana que impulsionam o deslocamento indígena estão presentes assuntos objetivos de ordem econômica, como trabalho e renda, bem como assuntos subjetivos de ordem social, tal como nas interações com a sociedade não indígena, principalmente na união conjugal de mulheres indígenas com pessoas não indígenas (BAINES, 2006, 2012).

> Eu casei na Guyana, meu pai morreu quando eu tinha 13 anos, eu estava nos meus estudos lá, estava com minha mãe, aí ele foi daqui do Brasil, aí, e casei com ele lá na Guyana. Não sabia falar nem português, eu falava inglês ele falava português, aí fui aprendendo... (...). Ele foi no natal, na comemoração de natal e aí pronto aí, nós se conhecemos e casamos (...). Ele é cearense (Entrevistado 01 *apud* SOUZA *et al*. 2015, p. 2).

> Sai da comunidade aos 16 anos, porque engravidei de um não indígena, fiquei morando com o tio até três meses, saí para trabalhar com um pessoal chamado Barroso, um empregador na região (Entrevistado 03 *apud* SOUZA *et al*. 2015, p. 3).

O deslocamento de Macuxis e Wapichanas para as cidades, em especial Boa Vista, principal polo de desenvolvimento do estado acontece, tanto, em função da ineficiência da política indigenista na geração de infraestrutura ou de serviços essenciais como saúde e educação, quanto, de conflitos fundiários presentes nas terras indígenas (BAINES, 2006; FERRI, 1990; SANTOS, 2014). As falas abaixo sintetizam algumas dificuldades presentes nas comunidades que favoreceram no deslocamento:

> (...) porque eu me acidentei, eu não posso trabalhar no roça... plantar o roça, derrubar o mata, queimo o mata, dava para plantar um pouquinho, pro trabalho, porque não aguento mais (Entrevistado 08 *apud* SOUZA *et al*. 2015, p. 2).
>
> Então a gente veio para cá professora, foi através do recurso, porque meu pai ele tinha cinco doenças, bronquite, asma, pneumonia, tuberculose, câncer, cinco doenças! (Entrevistado 10 *apud* SOUZA *et al*. 2015, p. 3)
>
> A história dessa senhora que veio da comunidade, né! Aí ela disse que teve um pessoal que veio para cá né, e foi a primeira vez lá no lixão, aí conseguiram sapato, conseguiram e roupas... Aí e já avisou a da comunidade e a senhora veio da comunidade lá para o lixão e passou dois dias lá (...). Estava ela e o marido dela, e olha os montão de roupas, sapatos e restos de supermercados, coisas vencidas, e umas ossadas que ela estava levando... E agente fica assim pensando... Como estão as comunidades indígenas?? Se os

> parentes saem de lá, para vir para a cidade e aonde tem um indígena que já avisou que lá naquele lugar tem um lixão, e, aí a gente fica assim com um monte de interrogação (Entrevistado 04 *apud* SOUZA *et al*. 2015, p. 1).

Conforme observado nos relatos, a motivação do deslocamento indígena ruma à cidade de Boa Vista não se apresenta diferente da motivação dos outros setores sociais que migraram do campo à cidade na busca de oportunidades de trabalho e renda, haja vista os interesses de garantirem melhores condições e vida.

Tomando como referência os fatores materiais de estímulo no deslocamento indígena em direção à cidade de Boa Vista, o relato dos coordenadores da Organização dos Indígenas da Cidade (ODIC) e da Associação Estadual Indígena Kuaikri de Roraima (AEIKRR) em Boa Vista são ilustrativas:

> Ah!... a maioria vem para arrumar trabalho, emprego... (Entrevistado 02 *apud* SOUZA *et al*. 2015, p. 1).
>
> Minha senhora, os parentes, sempre vêm para arrumar emprego, só que quando chega aqui, fica difícil... mas na comunidade, também é difícil! (Entrevistado 04 *apud* SOUZA *et al*. 2015, p. 1).

Os relatos convergem com as conclusões de diversos pesquisadores, pois revelam que no imaginário indígena as áreas urbanas são atrativas à medida que representam oportunidades de obtenção de emprego, renda, ou, de outros benefícios capazes de lhes proporcionar perspectivas de melhorias na vida (FERRI, 1999; SOUZA, 2009; OLIVEIRA, 2010; UN-HABITAT, 2011; FRANK, 2014; SANTOS, 2014).

As atividades urbanas desenvolvidas pelos indígenas possuem repercussão assimétrica à medida que, para alguns, o trabalho se torna uma forma de ressignificação da tradição cultural, no caso dos trabalham que envolvem comercialização de artesanatos, enquanto, que para outros, o trabalho se torna uma questão de subsistência, como no caso de empregos diversificados em serviços de construção civil como serventes de pedreiro, serviços gerais, garçonete, catador de lata, pescador, ajudante de oleiro e caseiro (SOUZA, 2009).

As proposições descritas se desvelam como motivo de preocupação sociocultural e econômica, especialmente aos relatores, pois coloca em evidência a necessidade de políticas públicas que levem em consideração as condições de competitividade para essa situação de adaptação. Neste sentido, adicionalmente, no contexto urbano, a participação sociopolítica, como membro de uma agência indígena, também se apresenta como elemento internalizado para a busca e alcance de melhores condições de competitividade ao acesso às oportunidades de trabalho, traduzível por melhores condições sociais de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática das migrações indígenas para áreas urbanas tornou-se neste artigo o núcleo duro de uma discussão sobre a relação entre deslocamentos espaciais e a emergência da reafirmação de identidades étnicas com base em construções subjetivas de ressignificação de valores e culturas indígenas e fundamentadas pelo próprio papel do adensamento coletivo de lutas registrado em grupos e agências indígenas.

Entre os resultados apresentados pela pesquisa está a identificação da capital, Boa Vista, representar um polo de atração econômica que impacta em transbordamentos funcionais para a conformação de um sistema de fixos e de fluxos nos deslocamentos espaciais pendulares e permanentes das etnias Macuxi e Wapichana segundo uma lógica que não respeita as fronteiras nacionais (Venezuela-Brasil-Guyana), mas antes é transfronteiriça, justamente porque a mobilidade leva em conta noção de territórios tradicionais, anterior aos Estados Nacionais.

É possível verificar uma dinâmica paralela em que a "comunidade" está na "cidade" (conceito etnocêntrico de migração) e a "cidade" está na "comunidade" (conceito antropocêntrico de deslocamento), contudo, isto implica em reconhecer que esse processo de mobilidade é marcado por relações de alargamentos e ressignificações, implicando em continuidades e descontinuidades culturais, possibilitando aos Macuxi e Wapichana, a capacidade de fusão entre esses domínios.

Os deslocamentos espaciais dos Macuxi e Wapichanas para o perímetro urbano de Boa Vista não acontecem de modo aleatório, mas antes, reproduzem uma lógica dinâmica em todo o mundo, caracterizada crescentemente por padrões temporários e permanentes de migração indígena urbana sob a influência material das cidades como polos de geração de emprego e renda.

Conclui-se que no contexto urbano de Boa Vista, o enfrentamento dos desafios impostos pela nova forma de vida escolhida pelos grupos étnicos Macuxi e Wapichana exige um reordenamento dos valores que conhecem e vivem no dia-dia das comunidades indígenas de origem, razão pela qual, limitações de vida no espaço urbano passam a serem interpretadas como forma de transcender a própria realidade social.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, V. G. **Relações interétnicas em conflitos entre Macuxi e Wapichana na Terra Indígena Raposa Serra do Sol** (Dissertação de Mestrado em Antropologia Social). Natal: UFRN, 2008.

BAINES, S. G. "A fronteira Guiana-Brasil e etnicidade entre povos indígenas". **Revista Brasileira do Caribe**, vol. 7, n. 13, Julio-Diciembre, 2006.

BAINES, S. G. "As chamadas "aldeias" urbanas ou índios na cidade". **Revista Brasil Indígena**, ano 1, n. 7, novembro-dezembro, 2004.

BAINES, S. G. "Políticas Indigenistas e a fronteira Guiana-Brasil" **Anais da 26ª. Reunião Brasileira de Antropologia**. Porto Seguro: ABANT, 2008.

BAINES, S. G. "Social anthropology with indigenous peoples in Brazil, Canada and Australia: a comparative approach". **Virtual Brazilian Anthropology - VIBRANT**, vol. 9, n. 1, 2012.

BARBOSA, R. I. "Ocupação Humana em Roraima I: do histórico colonial ao início do assentamento dirigido". **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**, vol. 9, n. 1, 1993.

BRAND, A. J.; COLMAN, R. S.; MACHADO, N. "Os Guarani nas fronteiras do MERCOSUL". **Anais da 26ª Reunião Brasileira de Antropologia**. Porto Seguro: ABANT, 2008.

CARDOSO DE OLIVEIRA, R. **Urbanização e tribalismo**. Rio de Janeiro: Editora Jorge, 1968.

COSTA E SOUZA, J. M. "Etnias Indígenas das Savanas de Roraima: Processo Histórico de Ocupação e Manutenção Ambiental". *In*: BARBOSA, R. I.; XAUD, H. A.; COSTA E SOUZA, J. M. (orgs.). **Savanas de Roraima**: Etnocidade, Biodoversidade e Potencialidades Agrossilvipastoris. Boa Vista: FEMACT, 2005.

FARAGE, N. **As Muralhas do Sertão**: Os Povos Indígenas no Rio Branco e a Colonização. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra/ANPOCS, 1991.

FERRI, P. **Achados ou Perdidos? A imigração indígena em Boa Vista**. Goiânia: Editora MLAM, 1990.

FRANK, N. **A experiência de mulheres indígenas Wapichana e Macuxi em deslocamentos na fronteira Brasil-Guyana: um estudo sobre gênero e narrativas autobiográficas** (Dissertação de Mestrado em Sociedade e Fronteiras). Boa Vista: UFRR, 2014.

FUNAI - Fundação Nacional do Índio. **Levantamento etnoambiental do Complexo Macuxi-Wapishana**. Brasília: FUNAI/PPTAL/GTZ, 2008.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1989.

GOMES, V. R.; BARBOSA, A. C. A. "Princípios na construção da subjetividade docente". **Anais do IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. Caxias do Sul: ANPEDSUL, 2012.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 15/08/2016.

ISA – Instituto Socioambiental. “Quadro geral dos povos”. **Portal Eletrônico do ISA** [2016]. Disponível em: <www.socioambiental.org>. Acesso em: 15/08/2016.

LARAIA, R. B. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2009.

MELO, L. M. “A formação sociocultural de Boa Vista – Roraima e os povos Macuxi e Wapichana da Cidade: Processos históricos e sentidos de pertencimento”. **Revista Textos & Debates**, n. 23, janeiro-junho, 2013.

OLIVEIRA, E. R. “Reflexão educativa na reconstrução da dignidade da pessoa humana”. *In*: SILVA, J. F.; SENHORAS, E. M. (orgs.). **Reflexões educacionais a partir de novos talentos.** Boa Vista: Editora da UFRR, 2012.

OLIVEIRA, R. G. “Projeto Kuwi Kîri: os parceiros”. *In*: OLIVEIRA, R. G. (org.). **Projeto Kuwi Kîri**: a experiência amazônica dos índios urbanos de Boa Vista- Roraima. Boa Vista: Editora da UFRR, 2010.

OLIVEIRA, R. G.; SOUZA, E. P. “Organização dos Indígenas na Cidade – ODIC”. *In*: OLIVEIRA, R. G. (org.). **Projeto Kuwi Kîri**: a experiência amazônica dos índios urbanos de Boa Vista- Roraima. Boa Vista: Editora da UFRR, 2010.

ORTNER, S. “Subjetividade e Crítica Cultural”. **Horizontes Antropológicos**, ano 13, n. 28, julho-dezembro, 2007.

PEREIRA, M. C. **A ponte imaginária**: o trânsito de etnias na fronteira Brasil e Guiana (Tese de Doutorado em Relações Internacionais e Desenvolvimento Regional). Brasília: UNB, 2005.

REPETTO, M. **Movimentos Indígenas e Conflitos Territoriais no Estado de Roraima**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2008.

SAHLINS, M. "O ´pessimismo sentimental´ e a experiência etnográfica: Por que a cultura não é um ´objeto´ em via de extinção (Parte I)". **Revista Mana**, vol. 3, n. 1, abril, 1997.

SANTILLI. P. **As fronteiras da república**: história e política entre os Macuxi do vale do Rio Branco. São Paulo: Lis Gráfica e Editora, 1994.

SANTOS, R. B. S. **Processos de identidade dos indígenas trabalhadores da construção civil na cidade de Boa Vista/RR** (Tese de doutorado em Ciências Sociais). São Leopoldo: UNISINOS, 2014.

SENHORAS, E. M.; CAVALCANTE, J. S. "Turismo e os padrões de desenvolvimento endógeno e exógeno". **Revista Turismo y Desarrollo**, vol. 7, n. 17, Diciembre, 2014.

SEPLAN - Secretaria de Planejamento e Desenvolvimento do Estado de Roraima. **Base cartográfica de Boa Vista por bairro**. Boa Vista: SEPLAN, 2016. Disponível em: <www.seplan.rr.gov.br>. Acesso em: 25/07/2016.

SILVEIRA, E. D.; SOUZA, Á. S. D. **Políticas públicas e direitos indígenas**. Manaus: UEA Edições, 2011.

SOUZA, A. H. C. **População indígena de Boa Vista/RR**: uma análise sócio-econômica (Dissertação de Mestrado em Economia). Porto Alegre: UFRGS, 2009.

SOUZA, A. H. C.; SENHORAS, E. M.; HAETINGER, K.; LAROQUE, L. F. S. **Arquivo de entrevistas e diário de pesquisa**

de campo com indígenas na cidade de Boa Vista [12/10/2015]. Boa Vista: IFRR (CD-ROM), 2015.

SOUZA, E. P.; REPETTO, M. **Diagnóstico da situação dos indígenas na cidade de Boa Vista**. Boa Vista: Gráfica Ióris, 2007.

UN-HABITAT - United Nations Human Settlements Programme. **Housing Indigenous Peoples in Cities**: Urban Policy Guides for Indigenous Peoples: Policy Guide to housing for indigenous peoples in cities. Nairobi: UN-HABITAT, 2009.

UN-HABITAT - United Nations Human Settlements Programme. **Urban Indigenous Peoples and Migration**: A Review of Policies, Programmes and Practices. Nairobi: UN-HABITAT, 2010.

VIEIRA, J. G. "O índio na produção historiográfica de Roraima". **Revista do NUHSA**, vol. 1, n. 1, agosto-dezembro, 2007.

CAPÍTULO 6

Educação indígena no Brasil (1988 a 2018)

EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL (1988 a 2018)[27]

Dener Guedes Mendonça

Ramony Maria da Silva Reis Oliveira

A situação histórica vivenciada pelos povos indígenas gerou um contexto de muita discriminação, preconceito e cerceamento de direitos. Seus territórios foram sistematicamente invadidos, e as comunidades, encurraladas física e culturalmente. A situação não foi favorável a diversidade indígena, ou seja, ao valor desses povos para a formação do Brasil. As legislações e o sistema educacional têm muito a contribuir para modificar esse estado de descaso e preconceito que ainda hoje existe (FREITAS, 2011).

As políticas educacionais indígenas voltadas para a Educação Indígena começam a obter respaldo somente com a Constituição Federal de 1988, especificamente no Capítulo III, Art. 210. Posteriormente, anos mais tarde, é publicada em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, uma lei específica para a educação que garante as comunidades indígenas o direito a uma educação escolar que fortaleça suas práticas culturais internas e línguas maternas.

Paralelas a LDB outras leis, decretos, portarias, planos e diretrizes são publicadas de modo a garantir uma educação indígena diferenciada e pautada na proteção a diversidade cultural e educacional indígena. São apresentadas neste trabalho essas legislações tendo por base o paralelo temporal de 1988 a 2018, com

[27] Uma versão prévia do presente capítulo foi publicada em em: MENDONÇA, D. G.; OLIVEIRA, R. M. D. S. R. "Educação indígena no Brasil: Entre legislações, formação docente e tecnologias". **Research, Society and Development**, vol. 9, n. 8, 2020.

o foco direcionado aos principais documentos referentes à formação de professores indígenas em Minas Gerais.

Em decorrência a essas legislações a formação inicial e continuada de professores indígenas foi ganhando força. Os cursos passam a enfatizar as competências e conhecimentos almejados pelos povos indígenas, com saberes universais e culturais. Os currículos e programas das escolas indígenas se tornam próprios com produção de material didático diferenciado para uso em metodologias de ensino adequadas ao contexto indígena.

Em contrapartida o contato com a sociedade contemporânea, fez as comunidades indígenas terem acesso as tecnologias. Tais processos começam assim a influenciar a educação escolar indígena. Os povos indígenas logo percebem que as ferramentas tecnológicas, quando bem utilizadas, podem proporcionar melhorias na relação escolar e oferecer um domínio da informação, auxiliando na relação com a sociedade nacional e tornando-os protagonista de sua história e agentes multiplicadores de suas identidades e de seus processos culturais e educacionais.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Buscando identificar possibilidades para um melhor entendimento sobre "Educação Indígena", esta pesquisa, utilizou uma abordagem qualitativa e dialética apropriando-se de registros legais disponíveis de forma impressa e digital, através de estudo bibliográfico e análise documental (SEVERINO, 2007, p. 122). Conforme lembrado por Lüdke e André (1986, p. 38), a análise documental, deve ser apreciada como técnica exploratória, pois indica problemas que devem ser mais bem explorados.

Definidas as metodologias este trabalho buscou fazer um levantamento e análise das principais legislações brasileiras, entre 1988 e 2018, a respeito da educação indígena. Propôs-se ainda a conceituar, mesmo que resumidamente, educação escolar indígena e educação indígena, mostrando suas diferenças. Aborda a importância da formação inicial e continuada de professores indígenas, o respaldo legal e as principais características que devem estar presentes nesses cursos de formação.

Traz ainda uma discussão importante acerca das tecnologias, que chegaram ao ambiente educacional e indígena, mostrando a importância de saber usar tais recursos tecnológicos de modo a permitir a construção de diálogos interculturais pautados na valorização da cultura, crenças, educação, línguas entre outras especificidades indígenas.

LEGISLAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Atualmente as possibilidades de criação de uma educação indígena, pautada na construção de diálogos interculturais e projetos pedagógicos de autogestão, vem ganhando mais espaço. Os resultados de pesquisas documentais apontam que existem legislação e políticas públicas educacionais brasileiras que caminham para o estabelecimento de uma educação indígena condizente com a realidade e anseios dessas populações. Hoje ainda vivenciamos apenas uma educação escolar indígena, mas são caminhos que se apresentam mediante as normatizações vigentes para uma educação indígena diferenciada.

O respaldo legal para uma verdadeira educação indígena iniciou-se com a Constituição Federal - CF de 1988, onde aos povos indígenas foram assegurados direitos, superando juridicamente a

noção da aculturação e da assimilação do indígena a sociedade nacional. Ao reconhecer que os indígenas poderiam utilizar suas línguas maternas e seus processos próprios na educação de suas gerações, institui-se a possibilidade da escola indígena desenvolver metodologias próprias para uma educação diferenciada. As legislações subsequentes a CF vieram para ratificar tais informações, com maior embasamento e detalhamento na prática escolar de tais comunidades indígenas.

Apesar da legislação indígena contida na Constituição Federal parecer um tanto genérica, sem contemplar as diferentes situações indígenas existentes, tal escolha se torna assertiva, pois fornece abertura para que seja construída e legislada uma escola que valorize os contextos específicos para cada povo.

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

Esses novos regulamentos jurídicos que são gerados na esfera nacional, vão sendo detalhados e normatizados do federal para o estadual e posteriormente no âmbito municipal/local, pois é

necessário abranger as especificidades presentes em cada terra indígena.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996) é prova documental de tais detalhamentos no âmbito educacional indígena, vejamos alguns artigos:

> Artigo 32
>
> § 3º – O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.
>
> Artigo 78 – O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisas, para oferta de Educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:
>
> I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;
>
> II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Comparando com leis anteriormente existentes, fica evidente a transformação progressiva no ordenamento jurídico. Nascem então novas práticas pedagógicas e o fortalecimento da proteção social da cultura e resistência indígena.

Outra referência a educação escolar indígena presente na LDB que merece atenção, está em seu artigo 79 que diz:

> Artigo 79 – A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.
>
> § 1º – Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.
>
> § 2º – Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:
>
> - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;
>
> - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;
>
> - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
>
> - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado que vem gerando novas expectativas nas práticas pedagógicas além da função social de proteção das culturas indígenas que passam a assumir as escolas localizadas em tais comunidades.

Neste artigo da LDB se estabelece o dever do estado em ofertar ou fornecer meios para uma educação escolar bilíngue e intercultural, valorizando a língua materna, recuperando suas memórias e histórias e reafirmando assim as identidades indígenas através de currículos e materiais didáticos específicos.

Outras normativas presentes na história brasileira também são importantes para o momento atual vivenciado pela educação indígena, entre elas, o Decreto Presidencial n° 026/1991 que atribuiu "ao Ministério da Educação a responsabilidade de coordenar as ações referentes à Educação Indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino" (art. 1°), retirando, assim, esta incumbência da Fundação Nacional do Índio – FUNAI.

A criação da Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas e do Comitê de Educação Escolar Indígena junto ao Ministério da Educação - MEC, ficou por conta da Portaria Interministerial n° 559/1991, mencionando sobre a formação indígena, onde "deverão ser mantidos e executados programas permanentes de formação [...] de recursos humanos para atuação junto às comunidades indígenas" (art. 7º, §1º).

O Comitê de Educação Escolar Indígena do MEC, criado pela Portaria de 1991, apresenta, em 1993, a Política de Educação Escolar Indígena, elaborada com base nos direitos constitucionais indígenas, enfatizando a importância do professor indígena em todas as etapas de ensino e a necessidade da formação docente indígena especializada.

O Conselho Nacional de Educação - CNE, instalado em 26 de fevereiro de 1996, traz competências específicas como a emissão de pareceres sobre aplicação da legislação educacional vigente, inclusive em escolas indígenas. Como exemplo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, aprovada por meio do Parecer nº 14/99 da Câmara Básica do Conselho Nacional de Educação, que apresenta a fundamentação da educação indígena, estrutura e funcionamento das escolas, formação do professor, currículo escolar e sua flexibilização.

As diretrizes estabelecidas pelo CNE e o Parecer 14/99 são normatizadas pela Resolução nº 3/99, de 17 de novembro de 1999,

determinando a formação específica para professores indígenas e atribuindo a União a responsabilidade ao apoio técnico e financeiro para o treinamento. Aos sistemas estaduais compete responder pela oferta e execução da educação escolar indígena e também promoção da formação docente inicial e continuada.

O Plano Nacional de Educação – PNE (Lei nº 10.172), promulgado em 9 de janeiro de 2001, faz um diagnóstico e traça as diretrizes da oferta da educação escolar indígena, além de estabelecer os objetivos e metas a serem atingidos a curto e longo prazo. Entre os objetivos estão a universalização do ensino para os povos indígenas, o funcionamento das escolas e o estabelecimento legal, para que seja criado por parte dos sistemas estaduais de educação, a categoria escola indígena e professor indígena. Entre as metas do PNE está o reconhecimento do magistério indígena, a criação de sua categoria específica e a implementação de programas de formação continuada aos educadores indígenas.

O Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, lançado pelo MEC em 2007, determina tratamento específico para as demandas da educação escolar indígena, assim "as populações indígenas têm constitucionalmente garantido o direito a uma educação própria" (PDE, 2007, p. 37). O PDE inclui ainda um Programa de Formação Superior e Licenciatura Indígenas, a fim de atender as demandas das aldeias por professores licenciados. A formação desses educadores também é garantida pelo Decreto nº 6.861/2009.

A Resolução nº 01, de 08 de janeiro de 2015, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio, visando "regulamentar os programas e cursos destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas no âmbito dos respectivos sistemas de ensino, suas instituições formadoras e órgãos normativos" (art. 1 – Parágrafo único).

A legislação nacional estabelece princípios que atendem de modo geral os povos indígenas na contemporaneidade. Todavia essas normas precisam encontrar respaldo nas leis estaduais, que vão regular o funcionamento da educação escolar indígena, regulamentar o trabalho dos professores indígenas, a criação de cursos e a produção de materiais didáticos específicos.

Como exemplo de legislação estadual que cria caminhos para a consolidação do direito a uma educação diferenciada, gerando normas e procedimentos que possam dar saída para que os estados criem estruturas próprias para atender as demandas indígenas, citamos a recente Lei mineira nº 23.177, de 21 de dezembro de 2018, que institui:

> Art. 5º-A – Fica criada a categoria Escola Indígena, no âmbito do Sistema Estadual de Educação, para o atendimento educacional dos povos e das comunidades indígenas no Estado, de modo a garantir a utilização de suas línguas maternas e o desenvolvimento de projetos educacionais, práticas pedagógicas e processos próprios de aprendizagem, em todas as etapas e modalidades da educação básica.
>
> Art. 5º-B – A Escola Indígena poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, com alternância regular de períodos de estudos, ou de forma diversa, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.
>
> Parágrafo único – O currículo da Escola Indígena será intercultural e bilíngue, terá como fundamento o ensino da língua indígena como primeira língua e observará os saberes e as práticas tradicionais de cada comunidade indígena, de

> forma a valorizar a oralidade, os idiomas e a história indígenas.

Esta legislação altera a Lei nº 22.445, de 22 de dezembro de 2016 e cria a categoria escola indígena no âmbito do sistema estadual de educação mineira. "É nesse processo de expansão da educação escolar indígena que surge a demanda de formação de professores indígenas em nível de magistério e também em nível superior" (DE FREITAS; TORRE, 2016, p. 756). Todas estas legislações apresentadas aqui são preceitos para a criação de uma escola indígena, responsável pela integração intercultural e construção de projetos políticos de autogestão econômica, tecnologia, cultural e linguística. Estas são possibilidades estabelecidas pelas leis através de políticas públicas brasileiras para os povos indígenas.

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E EDUCAÇÃO INDÍGENA

Para os povos indígenas, a educação escolar foi apresentada de forma a atender as necessidades de alfabetização e o acesso aos conhecimentos acumulados pela sociedade nacional, tais como informações e saberes técnicos e científicos. Mas esta não é a única educação almejada pelos povos indígenas, eles buscam processos educacionais para preservação de sua referência identitária, ao mesmo tempo em que estabelecem o contato com as inovações tecnológicas. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (BRASIL, 1998), uma escola indígena deve, entre suas características, ser: comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue e diferenciada. Mediante ao exposto torna-se necessário, mesmo que brevemente, traçar as diferenças, entre

educação escolar indígena e educação indígena, ambas com algumas peculiaridades e ambientações específicas.

Logo, "educação escolar indígena, diz respeito aos processos de produção e transmissão dos conhecimentos não-indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores" (LUCIANO, 2006, p. 129).

A educação escolar indígena toma uma dimensão que vai além da esfera estatal, com modelos educacionais diferentes, mas construídos através de diálogos permanentes com os povos indígenas (FREITAS; TORRE, 2016).

Hoje os indígenas já conhecem as diferenças de uma educação escolar indígena e da educação indígena (calendários, língua materna, cultura...), mas acabam praticando as diretrizes da escola tradicional, pois a adaptação e a legislação apresentam morosidade, além disso, as comunidades indígenas ainda estão em processo de construção da educação diferenciada.

> [...] Educação Indígena acabou tendo como referente o sistema formal, institucionalizado na e pela sociedade não-indígena, baseada no letramento e na escola. Consideramos, então, que tudo o que se formulou e executou até agora é mais Educação Escolar Indígena do que Educação Indígena propriamente dita, entendida esta última como sendo o conjunto dos processos de socialização e de transmissão de conhecimentos próprios e internos a cada cultura indígena (KAHN; FRANCHETTO, 1994, p. 5).

Como verificamos na citação acima, há muito tempo os indígenas já vêm discutindo e propondo políticas para a valorização de sua cultura. Como afirma Maher (2006, p. 28-29) "a escola

indígena que se quer é aquela que seja capaz de preparar os alunos indígenas para os desafios que o contato com a sociedade envolvente impõe sem, no entanto, desrespeitar suas crenças e práticas culturais". Apenas quando a educação escolar for direcionada, será possível uma educação para fortalecer a cultura e a identidade indígena, conquistando espaços, oportunizando conhecimentos e valorizando os processos educacionais.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS

Atualmente muitos programas e instituições públicas estimulam a formação de educadores indígenas, buscando que esses povos tenham em suas escolas professores qualificados e defensores da cultura e de suas tradições. São necessárias políticas públicas que possibilitem a população ameríndia um diálogo com a sociedade civil de modo a planejar e construir currículos e programas de formação docente que considerem as especificidades étnicas, linguísticas e culturais desses povos.

> Os currículos dos cursos de formação de professores indígenas, ainda que tratem, em algum momento, especificamente da questão linguística, por exemplo, não podem fugir do debate acerca das respectivas histórias de contato, das políticas do Estado Brasileiro, no passado, que tentavam a homogeneização cultural chegando até a proibir a prática da diversidade sociolinguística, assim como, na atualidade, o complexo contexto de discriminação das línguas indígenas, sobretudo nos contextos urbanos (URQUIZA; NASCIMENTO, 2010, p. 54).

Como alerta a citação acima, o currículo para a formação de professores indígenas, deve ir além, ser diferenciado, organizado em eixos, módulos temáticos e ou áreas de conhecimento, trazer formação (inicial ou continuada) que contemple temas como territorialidade, conhecimento e memória indígena, expressão cultural, interculturalidade e língua materna (biliguismo/multilinguismo). É importante também que os professores tenham acesso a informações sobre a realidade social do país para que sejam capazes de fomentar discussões sobre o contexto histórico de suas comunidades.

As instituições públicas educacionais desempenham fundamental papel na formação de professores indígenas, "é tarefa das universidades, responsáveis pelo itinerário formativo, preparar os professores indígenas para atuarem e participarem em diferentes dimensões na vida de suas comunidades, como forma de adquirir conhecimentos" (ORÇO; ORÇO, 2017, p. 136-137).

Outra iniciativa de formação docente indígena governamental foi a implementação em 2005 do Magistério Intercultural, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECAD/MEC, cujos objetivos eram "garantir a efetivação do direito dos povos indígenas à educação escolar intercultural de qualidade por meio da formação inicial e continuada de professores, considerando a multiculturalidade e questões sociolinguísticas" (BRASIL, 2007, p. 42).

Portanto, a formação de indígenas como professores para atuarem nas escolas localizadas em terras indígenas é, hoje, um dos principais desafios e prioridades para a consolidação de uma Educação Escolar Indígena. Como aponta Orço e Orço (2017), a formação de professores indígenas assume diferentes arranjos em várias localidades do país.

> O curso de formação para docentes indígenas é ofertado por instituições públicas e/ou privadas, de forma concentrada em determinados períodos, com encontros mensais, com atividades presenciais e/ou a distância, com conteúdos trabalhados, tanto de formação geral quanto de formação específica (indígena), focando principalmente nas metodologias de trabalho a serem aplicadas em sala de aula. Considerando que a formação ocorre baseada nos princípios legais e morais da cultura indígena, os docentes são professores indígenas ou militantes dos movimentos sociais, vinculados à questão cultural, com titulação de especialistas, mestres e doutores, proporcionando uma adaptação tranquila ao fazer pedagógico dentro das escolas indígenas, abordando o processo de construção da identidade profissional e destacando a estreita relação entre identidade cultural e identidade profissional (ORÇO; ORÇO, 2017, p. 139).

Para que os cursos atendam de forma precisa a demanda indígena de formação docente é fundamental essa flexibilidade na estruturação dos cursos. Ao trabalhar com temas contextuais na formação docente estamos reforçando a ideia de uma visão holística dos saberes indígenas em interação com as demais formas de conhecimento, caminhando para esse diálogo intercultural (FREITAS, 2011).

Os indígenas almejam conseguir acompanhar as mudanças da sociedade, entre elas os avanços da tecnologia, através de cursos de formação que permitam conexões entre seus saberes culturais e os conhecimentos contemporâneos. O educador indígena é uma figura importante em sua aldeia, pois responde como mediador, frente a questões políticas, daí a importância de uma formação completa para sua satisfatória atuação dentro e fora da aldeia.

Um exemplo de formação docente indígena que abrange essa pluralidade de conhecimentos é o Curso de Formação Intercultural de Educadores Indígenas (FIEI), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG). Iniciado em 2009 o FIEI recebe alunos indígenas de várias etnias selecionados através de processo específico para povos indígenas. A ideia desse curso é a formação de professores indígenas para atuarem em suas próprias aldeias de origem. O currículo do FIEI é organizado por temas que por sua vez se agrupam em três núcleos: Núcleo de Formação Específica, de Formação em Ciências da Educação e de Formação Integradora. A habilitação tem duração de quatro anos totalizando oito períodos de Módulo e oito períodos de Tempo Comunidade – Intermódulo (VALADARES; TAVAREZ, 2014).

Através de práticas pedagógicas diferenciadas é então possível realizar uma reflexão baseada na interculturalidade em conjunto com conhecimentos da sociedade atual. As disciplinas são então utilizadas como espaços de análise da ação social, sem abandonar a cultura e favorecendo pesquisas investigativas da realidade dos povos indígenas e de suas escolas, realizadas pelos próprios participantes. O contato com estudantes de outras etnias agrega valor, na medida em a memória cultural individual se une a uma construção narrativa e cultural de outros grupos e territórios.

A formação docente indígena cria a possibilidade de decodificação do contexto crítico em que se encontram as comunidades indígenas, metodologias que resultam em práticas docentes contextualizadas com a realidade, preocupada com a trajetória indígena (individual e coletiva) e por fim com aprendizagens inovadoras e com valorização cultural indígena.

Ao professor indígena recém-formado nos cursos temáticos existentes pelo Brasil, fica evidente a importância de trabalhar os conhecimentos diversos da aldeia e da sociedade não indígena. Esse perfil do professor indígena que se deseja formar, esta cada vez

mais perto através dos cursos de formação indígena (inicial e continuada) que atualmente são disponibilizados aos povos indígenas em diversas instituições educacionais brasileiras.

TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO INDÍGENA

A tecnologia vem sendo empregada em diversos lugares, onde a internet é um dos recursos mais utilizados, sendo esse fenômeno também observado na educação. Na atualidade a todo o momento surgem aparelhos e sistemas voltados ao ensino aprendizagem que despertam ainda mais interesse para o estudo.

Com a tecnologia, aulas antes monótonas e transmitidas de forma tradicional, se tornam atrativas onde o aluno deixa de ser mero receptor de conteúdo e passa a ter autonomia se transformando em agente construtor de sua aprendizagem. Entretanto ainda são necessárias iniciativas no sentido de aproximar as pessoas da tecnologia, incluí-las digitalmente, pois, por mais que a tecnologia cresça o acesso a ela, até mesmo em ambientes educacionais é lento. Mesmo em escolas regulares e mais ainda em escolas indígenas, a inclusão digital encontra-se em processo de construção.

> A era da Informação, de maneira geral, constitui o novo momento histórico em que a base de todas as relações se estabelece através da informação e da sua capacidade de processamento e de geração de conhecimentos. A este fenômeno Castells (1999) denomina “sociedade em rede”, que tem como lastro revolucionário a apropriação da Internet com seus usos e aspectos incorporados pelo sistema capitalista (SIMÕES, 2009, p. 1).

Seja por conta da era da informação, da internet ou da sociedade em rede, não é possível deixar de lado a influência que essas tecnologias têm sobre a vida das pessoas, muito menos na educação. Com a sociedade ainda mais digitalizada, instruir os professores e estudantes frente às novas tecnologias é criar condições para que se desenvolvam e consigam ir além do conhecimento educacional estático.

> Na visão de Seabra (2014), a oportunidade de disponibilizar e explorar ferramentas que promovam o incentivo e a motivação dos usuários caracteriza uma postura responsável e representa uma mudança necessária aos processos educacionais (MENDONÇA *et al*., 2015, p. 4).

As tecnologias têm papel de destaque nos processos de ensino aprendizagem, são um meio e não um fim, por isso saber operar a tecnologia a favor da construção do conhecimento, e no caso indígena fortalecendo sua cultura, é imprescindível. A tecnologia da informação, por exemplo, traz recursos excelentes, mas que necessitam conhecimento e planejamento do professor para sua aplicação satisfatória em sala de aula. As comunidades indígenas através do uso da tecnologia poderão realizar um feedback importante em relação a processos pedagógicos e em consonância com as expectativas das comunidades indígenas.

> Corroborando com o uso da Tecnologia da Informação, Selleri (2013) destaca que a internet é sempre lembrada pelos indígenas como recursos necessários para promover a inclusão digital nas suas comunidades, seguida por laboratórios de informática e oferta de cursos. Entende-se que a elaboração de propostas que atendam as demandas

> relacionadas à infraestrutura e treinamento, além de um estudo mais aprofundado acerca dos impactos que a TI acarreta deve ser pensado (MENDONÇA *et al*., 2015, p. 4).

A formação em conhecimento digital é tão substanciosa quanto o conteúdo programático em cursos de formação indígena (docente e discente), pois assim tais indivíduos integrarão os processos tecnológicos de produção de conhecimento e ao invés de perder espaço para as tecnologias, usarão tais recursos a favor de sua auto-afirmação.

Para que a verdadeira inclusão digital aconteça, além do acesso físico a computadores e infraestrutura tecnológica (hardware, software, internet), é preciso um ambiente de aprendizado estruturado com suportes técnicos digitais, cursos de informática e didática adequada.

É desejável que todos tenham acesso as tecnologias ação e novas maneiras de obtenção do conhecimento, o próprio indivíduo assume hoje certa responsabilidade pelo seu conhecimento, afinal a internet como uma dessas possibilidades tecnológicas traz meios diferenciados de obtenção de saberes.

A tecnologia requer novos hábitos, uma gestão da informação mais precisa e ágil, onde o conhecimento é ressignificado a cada instante. O conhecimento que antes era restrito a determinadas localidades, com acesso ainda mais limitado aos indígenas, tornou-se global, as bibliotecas se tornaram virtuais, espaços livres para a navegação e a obtenção do conhecimento através dos meios digitais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação escolar indígena abordada neste trabalho é uma educação ampla, nascida do desejo da construção de conhecimentos universais, mas que também valorizem a identidade indígena, os valores, a cultura, a língua e seus próprios processos educacionais. Esta educação escolar é uma resposta da sociedade perante as reivindicações indígenas sobre a necessidade de acesso ao conhecimento.

Com o passar do tempo e cursos especializados de formação docente indígena surgem e começam a desenvolver uma educação indígena, estabelecida por eles em suas próprias comunidades, trazendo uma educação diferenciada, específica, bilíngüe/multilíngüe e intercultural.

A formação inicial e continuada é uma grande conquista para os professores indígenas, pois permite traçar novos rumos para a educação escolar indígena. Estas mudanças educacionais só encontraram espaço fértil para germinar graças à criação e ordenamento jurídico-legal de documentos e leis como a Constituição Federal de 1988, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996), o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas de 1998, entre outros decretos, portarias e diretrizes publicadas. Todas estas documentações, conquistadas através de muita luta, serviram para garantir aos povos indígenas o direito a processos pedagógicos próprios, organização escolar diferenciada e autonomia para escolha dos conteúdos a serem trabalhados em suas escolas.

Todavia com o avanço da tecnologia, surgida no mundo globalizado, outros arranjos educacionais são necessários e esperados. A sociedade estruturada em rede reformulou suas práticas metodológicas e passou a inserir as tecnologias em seus

processos pedagógicos. Nas comunidades indígenas este processo tecnológico e contemporâneo também trouxe influências irreversíveis, cabe agora ao indígena usar a tecnologia em benefício próprio.

O ambiente escolar terá papel importante na medida em que auxiliara os indígenas a usarem as ferramentas tecnológicas como mecanismos de produção de conhecimento, fortalecimento de suas culturas e a favor de sua auto-afirmação. É necessário pensar no acesso da tecnologia e da internet pelas comunidades indígenas mais remotas, mas também se lembrar da importância da formação dos professores indígenas para que possam preparar suas comunidades para as mudanças ocasionadas pelas tecnologias.

No decorrer deste texto, embasado na ideia dos autores selecionados, percebe-se que embora as legislações e políticas públicas estejam sendo desenvolvidas, há ainda muito a ser feito, principalmente em relação à formação docente indígena, acesso as tecnologias e embasamentos conceituais sobre identidade e cultura indígena.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 01/11/2019.

BRASIL. **Decreto nº. 6.861, de 27 de maio de 2009**. Brasília: Planalto, 2009. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 01/11/2019.

BRASIL. **Decreto Presidencial nº 26, de 04 de fevereiro de 1991**. Brasília: Planalto, 1991. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 01/11/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar**. Brasília: MEC/SEF/DPEF, 1993. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 01/11/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação escolar indígena**: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. Brasília: SECAD/MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 01/11/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases**. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 01/11/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001**. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 01/11/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 23.177, de 21 de dezembro de 2018**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 01/11/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer nº 14, de 14 de setembro de 1999**. Brasília: Ministério da Educação, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 01/11/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 01/11/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Interministerial nº 559, de 16 de abril de 1991**. Brasília: MEC, 1991. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br >. Acesso em: 01/11/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 01/11/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 01, de 08 de janeiro de 2015**. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 01/11/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 03 de 10 de novembro de 1999**. Brasília: Ministério da Educação, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 01/11/2019.

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

FREITAS, M. A. B.; TORRE, I. C. "O papel do movimento indígena no processo de escolarização do ensino superior na Amazônia". **Olhares Amazônicos**, vol. 4, n. 1, 2016.

KAHN, M.; FRANCHETTO, B. **Educação Escolar Indígena** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Brasília: Órgão de Divulgação do Ministério da Educação e do Desporto, 1994.

LUCIANO, G. J. S. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora EPU, 1986.

MAHER, T. M. "Formações de professores indígenas: uma discussão introdutória". *In*: GRUPIONI, L. D. B. (org.). **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília: MEC, 2006.

MENDONÇA, D. G.; LIMA, J. F.; GUSMÃO, C. A. "O uso da tecnologia no auxílio à preservação do idioma indígena: o caso Xakriabá". **Anais do XXXV Congresso da Sociedade Brasileira de Computação (CSBC). 4º DesafIE - Workshop de Desafios da Computação Aplicada à Educação**. Recife: UNIVALI/UFRPE, 2015.

ORÇO, C. L.; ORÇO, J. P. "A Formação De Professores Indígenas No Brasil". **Unoesc & Ciência - ACHS**, vol. 8, n. 2, 2017.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho científico**. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

SIMÕES, I. A. G. "A Sociedade em Rede e a Cibercultura: dialogando com o pensamento de Manuel Castells e de Pierre Lévy na era das novas tecnologias de comunicação". **Revista Eletrônica Temática**, ano 5, n. 5, 2009.

URQUIZA, A. H. A.; NASCIMENTO, A. C. "Desafio da Interculturalidade na Formação de Professores Indígenas". **Espaço Ameríndio**, vol. 4, n. 1, 2010.

VALADARES, J. M.; TAVARES, M. L. "A formação intercultural para os povos indígenas na universidade federal de minas gerais (UFMG): desafios e possibilidades". **Interacções**, vol. 10, n. 31, 2014.

CAPÍTULO 7

Interculturalidade e
Educação Superior Indígena no Brasil

INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA NO BRASIL [28]

Cassandra Augusta Rodrigues de Nascimento

Laura Belém Pereira

Érica de Souza e Souza

Hellen Cristina Picanço Simas

Durante séculos na história do Brasil, a educação destinada aos povos indígenas nas suas diversidades foi e, em muitos lugares, continua sendo feita de modo a negligenciar aspectos das suas identidades, sua ancestralidade, cosmovisão, seus modos de pensar e existir, enquanto grupo social, e, portanto, enquanto humanidade.

Apesar do terrível tributo de abusos históricos e domínio colonial exercido pela imposição da educação formal, os povos indígenas têm demonstrado suas próprias formas de conhecimento, experiência e modos de vida específicos, embora marginalizados e, muitas vezes, violados pelas ideologias dominantes de caráter imperialista e neoliberal. Assim, a educação formal destinada a esses povos tem sido frequentemente associada à morte da linguagem e a forças que minam as identidades, visões de mundo, formas de organização social e práticas culturais distintas que desvalorizam as suas culturas.

Em decorrência disso, as identidades indígenas sofreram diversas formas de opressão, abrangendo questões étnicas,

[28] Uma versão do presente capítulo foi previamente publicada em: NASCIMENTO, C. A. R.; SOUZA, É.; PEREIRA, L. B.; SIMAS, H. C. P. "Educação Superior Indígena na perspectiva da Interculturalidade". **Research, Society and Development**, vol. 10, n. 2, 2021.

linguísticas e também sociais, ajudando a produzir desigualdades até os dias atuais, que reduz as identidades de uma profusão de grupos distintos a um emaranhado de estereótipos que, por vezes, são repassados geração após geração para os não indígenas, sobretudo no meio escolar.

Na contramão dessa situação, os povos indígenas organizados em movimentos sociais, vêm lutando e contribuindo com os processos de afirmação visando romper essas barreiras históricas, o que tem oportunizado a criação de diversas políticas indigenistas inclusive para a Educação Superior, erigidas com o intuito de promover a inclusão do aluno indígena na universidade, permitindo-lhe a formação superior para atuar como professor indígena na Educação Básica nas comunidades indígenas.

Assim, nas últimas décadas, a Educação Superior voltada para os povos ameríndios também vem proporcionando oportunidades para a construção de um diálogo intercultural e multicultural como projeto coletivo e forma de resistência ao modelo colonialista eurocêntrico, que os unifica e desconsidera-os em suas diferenças culturais e de etnia.

Embora, a questão que envolve a Educação Superior para a formação de professores indígenas no Brasil ainda seja um complexo desafio, pois apresenta muitos obstáculos a serem superados como o ensino tradicional, autoritário e hierárquico em sua organização formal, configurado por um modelo pedagógico urbanocêntrico e monolíngue, é preciso reconhecer que há avanços historicamente conquistados no que se refere às políticas públicas para a formação de professores indígenas, o que têm ampliado a possibilidade para o exercício de uma cidadania plena e plural, voltada para o reconhecimento dos seus próprios direitos e para os direitos daqueles que serão por eles ensinados. Nessa conjuntura, o olhar da abordagem intercultural tem permitido pensar a formação desses professores, visando a construção de uma *práxis* educacional que se

contrapõe a perspectiva colonialista fortemente marcada pelas ideologias capitalistas, como principal fator dos ataques genocidas aos povos indígenas.

Partindo desse pressuposto, este artigo objetiva contribuir para o debate acerca da Educação Superior no Brasil para a formação de professores indígena na perspectiva da interculturalidade, visando o atendimento das escolas indígenas. Este trabalho encontra-se articulado a algumas inquietações epistêmicas resultantes de uma pesquisa de mestrado em andamento do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal em Nível Superior (CAPES) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM).

A pesquisa que sistematizamos neste trabalho foi conduzida por meio da pesquisa biográfica e da pesquisa documental, com abordagem qualitativa dos dados. As reflexões são respaldadas nas contribuições dos trabalhos de Baniwa (2019); Freitas e Torres (2016), Paladino (2013); Grupioni (2006) e Brasil (1999, 2001, 2012) dentre outros.

A EDUCAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS

A Educação Superior Indígena está no cerne de discussões sobre as relações estabelecidas na produção do conhecimento científico articulado a valorização dos conhecimentos étnico culturais dos povos indígenas no contexto latino-americano, pan-amazônico e brasileiro. Desse modo, refletir sobre essa modalidade de educação é discutir sobre as questões mais amplas que envolvem

o direito a um ensino que contemple a pluralidade e identidade étnica, cultural e a sócio territorialidade dos povos indígenas.

No que se refere aos direitos legalmente reconhecidos dos povos indígenas, a trajetória da construção dos marcos legais e das políticas públicas revela que estes foram frutos de mobilização e lutas históricas e sociais, tendo como marco inicial a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que garante o seguinte:

> Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.
>
> §2. O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.
>
> Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (BRASIL, 1988, art. 210, parágrafo 2º, art. 231).

Os direitos sociais e educacionais assegurados pela Carta Magna brasileira aos povos indígenas, impulsionou a formulação de outros dispositivos legais na promoção de políticas educacionais indigenistas que passaram a reconhecer a diversidade e a pluralidade étnicocultural da sociedade brasileira, destacando o direito dos povos indígenas à uma educação diferenciada, intercultural e bilíngue (MENDOÇA; OLIVEIRA, 2020).

Essa discussão do direito à educação dos povos indígenas se amplia com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de

1996, que assegura às comunidades indígenas, o direito à educação intercultural e bilíngue para o fortalecimento das práticas culturais e a língua materna de cada povo, conforme evidencia os seus artigos 78 e 79:

> Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisas, para oferta de Educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas.
>
> Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa (BRASIL, 1996, arts. 78 e 79).

Com as discussões no cenário educacional brasileiro e com a pressão dos movimentos indígenas, foi criado, em 1998, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, um documento que marca o avanço das conquistas dos diversos segmentos e movimentos indígenas no Brasil. O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas e as demais conquistas da Educação Escolar Indígena foram imprescindíveis para pensar a Educação Superior Indígena, pois serviram de base para o debate da formação de professores. Em consonância com esse pensamento, Pontes e Noronha (2017) evidenciam que este documento e a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, em 14 de setembro de 1999, serviram de base para a Resolução CEB nº 03, de 10 de novembro, da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Segundo Mendonça e Oliveira (2020, p. 8),

> As diretrizes estabelecidas pelo CNE e o Parecer 14/99 são normatizadas pela Resolução nº 3/99, de 17 de novembro de 1999, determinando a formação específica para professores indígenas e atribuindo a União a responsabilidade ao apoio técnico e financeiro para o treinamento. Aos sistemas estaduais compete responder pela oferta e execução da educação escolar indígena e também promoção da formação inicial e continuada dos professores indígenas.

A Resolução CEB nº 03/1999, fundamentada pelo Parecer CNE nº 14/99, tem extrema relevância na trajetória dos dispositivos da Educação Superior Indígena, pois determinou que os cursos de formação de professores indígenas seriam desenvolvidos no âmbito das instituições formadoras e os professores das escolas indígenas fossem, prioritariamente, indígenas membros de suas próprias comunidades.

> Art. 6º A formação dos professores das escolas indígena será específica, orientar-se-á pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e será desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores.
>
> Parágrafo único. Será garantida aos professores indígenas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização.
>
> Art. 7º Os cursos de formação de professores indígenas darão ênfase à constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades, e atitudes, na elaboração, no

> desenvolvimento e na avaliação de currículos e programas próprios, na produção de material didático e na utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa.
>
> Art. 8º A atividade docente na escola indígena será exercida prioritariamente por professores indígenas oriundos da respectiva etnia (BRASIL, 1999a, p. 2)

Esse dispositivo legal permitiu o reconhecimento da necessidade de habilitar professores indígenas para atuar na educação escolar indígena. Assim, a formação superior para indígenas foi, ofertada, pela primeira vez, pela Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT) e, na sequência, pela Universidade Federal de Roraima (UFRR), que em dezembro do mesmo ano, implantou cursos específicos para formar professores indígenas.

Embora o ingresso de estudantes indígenas no ensino superior datem do início da década de 1990, por meio de convênios entre a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e as instituições privadas e comunitárias, foi somente, em 2004, quando houve mudanças no MEC, que os indígenas passaram a ter outras formas de acesso ao ensino superior, como, por exemplo, a implantação do programa Universidade para todos do Governo Federal, que permite o acesso ao ensino superior privado por meio do Programa Universidade para Todos (PROUNI).

Dentre as demais mudanças no MEC podemos destacar a criação de secretarias como: Secretaria de Formação Continuada Alfabetização e Diversidade (SECAD), criada em 2002, e, dentro dela, a Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena (CGEEI). Ambas extintas no governo Bolsonaro em 2018, o que representa um retrocesso na implementação de políticas públicas educacionais

especificas aos povos indígenas, tanto na educação básica, quanto na educação superior.

Em 2004, com o objetivo de aperfeiçoar o ensino básico indígena, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) realizaram uma consultoria para a Secretaria de Educação Superior (SESU), que faz parte do MEC, e ficou constatado que tal objetivo seria alcançado por meio da formação e da capacitação de professores indígenas. Neste contexto, em 29 de junho do ano de 2005, foi lançado o Edital do Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND), cujo objetivo era promover a elaboração de Projetos de Cursos de Licenciaturas (PONTES; NORONHA, 2017), com a finalidade de graduar professores indígenas em nível superior, visando atender as especificidades das etnias indígenas existentes no Brasil.

A partir do edital do PROLIND - SESU/SECAD, de 2005, oito universidades públicas aderiram ao PROLIND e passaram a oferecer cursos de licenciatura intercultural, com a oferta de licenciaturas interculturais indígenas com habilitações em áreas como: Línguas, Literatura e Arte, Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Sociais e Humanidades. No ensino superior indígena no Brasil,

> [...] os povos indígenas gostariam de compartilhar o mundo a partir da universidade, seus saberes, seus valores comunitários, suas cosmologias, suas visões de mundo e seus modos de ser, de viver, de estar com a natureza e de estar no mundo, onde o bem viver coletivo é a prioridade (BANIWA, 2019, p. 171).

Os cursos de formação em magistério indígena no país foram financiados de maneira mais intensa a partir da década de 2000,

sendo que, entre os anos de 2003 a 2006, a extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão-Secad/MEC "financiou 67 propostas de formação de professores em nível médio [...]. A partir de 2007, o Ministérios da Educação ofereceu apoio técnico e financeiro a 18 secretarias estaduais de educação" (PALADINO; ALMEIDA, 2012, p. 71). Essas secretarias receberam R$ 24 milhões destinados apenas à formação de aproximadamente 4 mil professores indígenas. É preciso ressaltar, no entanto, que houve e ainda há falta de um acompanhamento rígido das formas de utilização desses recursos, o que acaba tornando esse campo pouco transparente.

No ano de 2009, foi realizada a 1º Conferência de Política Indigenista, com objetivo de reservar aos professores indígenas formação de licenciaturas interculturais e nos cursos regulares das universidades. Para Lima (2016, p. 15) foi:

> Uma política de difícil execução, necessitando de processos de concertação para cada território, sua articulação foi pensada a partir do envolvimento das Universidades públicas, com ou sem licenciaturas interculturais, nos territórios etnoeducacionais, que passariam, a partir do programa Observatório de Formação Escolar Indígena, a operar como centros de investigação e formação de pesquisadores.

Tal política contribuiu, para o aperfeiçoamento da educação superior indígena, por meio da criação de estratégias próprias. Ademais, a presença indígena no ensino superior tem oferecido possibilidades de refletir sobre as práticas pedagógicas do ensino superior e seu papel na sociedade, pois o acesso e a permanência dos estudantes indígenas têm se configurado como um grande desafio para as universidades.

Em 2012 foi aprovada a Lei de Cotas nº 12.711, que destina 50% de vagas das Universidades Federativas para estudantes de escolas públicas. A Lei garante uma reserva de vagas para pretos, pardos e indígenas como forma de acesso ao ensino superior, embora apesar do caráter obrigatório da referida lei não põe a termo aos desafios que a efetiva presença indígena nesses espaços impõe, pois apenas garante o direito formal desses povos ao acesso ao ensino superior (BERGAMACHI *et al*., 2018). Esse panorama histórico, evidencia que, mesmo diante da relutância histórica dos governos em agir em nome das minorias da população, a participação indígena nas formulações de políticas educacionais é uma parte essencial na luta por uma educação superior que realmente valorize esses agentes sociais.

ALGUNS DADOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA NA PERSPECTIVA DA INTERCULTURALIDADE NO PAÍS

Na contemporaneidade a interculturalidade é uma categoria que pode ser encontrada nos documentos legais/normativos, dentre eles, destaca-se o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, em que:

> [...] Intercultural: porque deve reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior à outra; estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política (BRASIL, 1998, p. 24).

Nesta perspectiva da interculturalidade na Educação Superior Indígena, oportuniza-se aos povos indígenas, o fortalecimento de suas culturas e de suas identidades, supondo "abertura diante das diferenças étnicas, culturais e linguísticas, aceitação positiva da diversidade, respeito mútuo, busca de consenso e, ao mesmo tempo, reconhecimento e aceitação do dissenso, e na atualidade, construção de novos modos de relação social e maior democracia" (LÓPEZ-HURTADO, 2007, p. 21-22).

Destaca-se que o discurso sobre globalização e internacionalização recentemente moldou a pesquisa e a agenda política do ensino superior em todo o mundo, chegando a educação superior indígena. A globalização e a internacionalização têm a capacidade de transformar as estruturas políticas institucionais, causando impactos duradouros no processo diário de ensino e aprendizagem e - de forma mais geral - de conceitos teóricos de uma boa prática acadêmica em um ambiente global, isso porque vem "despertar a atenção para possibilidades que auxiliem a lidar com a tensão entre valores locais e globais e com as diferenças culturais" (GUIMARÃES; FINARDI, 2018, p. 32)

Desde modo, refletir sobre a globalização e a internacionalização requer uma análise mais aprofundada das estruturas políticas, que nos permita compreender melhor os efeitos interculturais. Considerando as diferentes condições regionais, institucionais e contextuais, bem como os ideais históricos e atuais gerais da educação superior em sociedades pluralistas devem ser levados em consideração.

Por esta razão, os processos educativos encontram-se em constantes debates pelo poder público, com o objetivo de aprofundar discussões sobre os problemas socioculturais. A educação intercultural necessita de uma revisão urgente dos conteúdos, bem como das formas de aprendizado e transmissão de conteúdo, os quais devem respeitar as diversidades culturais visando a preservação e o

fortalecimento identitário dos diferentes sujeitos. Isso se deve pelo fato de tratarmos as instituições de ensino superior não apenas como organizações internacionalizantes, mas também como organizações, cada vez mais, transnacionais e interculturais. Consideramos todo o processo de mudança e transformação organizacional no ensino superior como parte integrante do discurso contemporâneo da educação brasileira. Assim:

> A intercultura refere-se a um complexo campo de debates entre as variadas concepções e propostas que enfrentam a questão da relação entre processos identitários socioculturais diferentes, focalizando especificamente a possibilidade de respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule (FLEURI, 2003, p. 17).

A interpretação do conceito de interculturalidade (ÁGUILA, 2008) nos permite compreender que se trata da existência de diversas culturas, diversos povos, religiões, línguas, políticas, costumes e tradições. Isso implica atitudes que são consideradas o ponto de partida fundamental para o desenvolvimento da interculturalidade, abrangendo respeito (valorização de outras culturas, diversidade cultural), abertura (para aprendizagem intercultural e para pessoas de outras culturas, retenção de julgamento), curiosidade e descoberta (tolerar ambiguidade e incerteza). Conhecimento e compreensão compreendem autoconsciência cultural, compreensão e conhecimento profundo da cultura (incluindo contextos, papel e impacto da cultura e visões de mundo de outros), informações específicas da cultura e consciência sociolinguística. Habilidades de observação e interpretação, análise, avaliação e relação são necessárias não apenas para adquirir conhecimento, mas também

para dar significado a esse conhecimento e então aplicá-lo em situações específicas.

O Brasil é um país multiculturalista, sua população se constitui de inúmeras raças e culturas espalhadas pelos estados brasileiros e cada cidadão sobrevive conforme os costumes e tradições de seu povo, devendo respeitar as diversidades culturais existentes a sua volta. Isso se faz necessário pois:

> A interculturalidade não busca a hegemonia, mas o reconhecimento a diversidade, os conflitos permanecem inclusive em nome da democracia, mas devem existir em uma condição de igualdade, onde as diferenças não reflitam em preconceitos e discriminações (VIEIRA, 2001, p. 118).

A interculturalidade está relacionada com essas variedades culturais e saberes tradicionais existentes em nossa região desde a colonização, em que os cidadãos de etnias diversificadas convivem no mesmo espaço social, o que lhes permite compartilhar os conhecimentos de seus ancestrais e aquisição de novos conhecimentos vindos de outros grupos ou classes sociais diferentes. A interculturalidade percebida nessa perspectiva representa a construção de um novo espaço epistemológico que inclui os conhecimentos subalternizados e os ocidentais, numa relação tensa, crítica e mais igualitária (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 13).

Nas últimas décadas, muito tem se falado sobre a reformulação de políticas públicas que contemplem os povos indígenas, contudo, se não for repensado a formação dos docentes que atuam nessas comunidades específicas, corre-se o risco de que o

resultado possa ser a imposição dos saberes curriculares sobre esses locais. Urge destacar que:

> Nas reformas educacionais dos anos 90, o Ministério da Educação elaborou Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que embora criticado por muitos docentes, incorporaram os chamados temas transversais, entre os quais o relativo é à diversidade cultural (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 29).

É papel do Estado implementar políticas públicas que valorizem todas as etnias e classes sociais. Às instituições de ensino, especialmente às universidades, cabe o dever de garantir igualdade e oportunidade a todos os cidadãos, fazendo valer o que foi formulado pela Constituição de 1988, valorizando as diversidades culturais existentes em meio a sociedade, trabalhando principalmente o respeito às diferenças, visando a preservação das identidades culturais, com o objetivo de propiciar a troca de conhecimento e enriquecimento mútuo.

No que diz respeito à Educação Superior Intercultural, há que se considerar as peculiaridades de uma licenciatura intercultural tais como: o respeito aos direitos das comunidades indígenas, desmistificando o estereótipo de que o indígena só sabe caçar e pescar, destaca-se a importância de um currículo diferenciado, específico e bi/multilinguístico, que seja construído com a participação dos universitários indígenas.

Um desafio para as universidades é o uso da língua indígena como menciona Peixoto (2017) ao citar, por exemplo, a dificuldade linguística e o preconceito racial, tanto na oralidade quanto na escrita. Tal diversidade de etnias, sendo que, na maioria das vezes, os professores são não falantes, precisando de intérpretes, há ainda a

escassez de material didático personalizado que valorize os saberes tradicionais de cada povo, conhecimentos estes que vêm sendo repassados socialmente pelos séculos.

No Brasil há 32 Instituições de Ensino Superior, sendo 22 Federais, 8 Estaduais e 2 Privadas sem fins lucrativos, que oferecem 95 cursos de formação indígenas, sendo 3 Bacharelado e 92 Licenciaturas. Desses cursos que são ofertados 1 é Educação a Distância e as 94 são presenciais.

Quadro 1 - Dados gerais dos cursos presenciais e a distância de licenciatura indígena das IES-Brasil

NÚMERO DE INSTITUIÇÕES QUE OFERECEM O CURSO		NÚMERO DE CURSOS		MODALIDADE	
		Licenciatura	Bacharelado	Presencial	Educação a Distancia
Federal	22	19	3	22	-
Estadual	8	71	-	71	-
Privada	2	2	-	1	1
Total	**32**	**92**	**3**	**94**	**1**

Fonte: MEC (2019).

No que concerne especificamente ao levantamento dos cursos de Licenciatura voltados para formação de professores indígenas, os dados do Ministério da Educação revelam que dos 95 cursos total, existem 73 cursos distribuídos em 14 IES que são abordados na perspectiva intercultural, conforme revela o quadro 2.

Vale ressaltar que 70% dos cursos com abordagem intercultural estão na Universidade do Estado do Amazonas (UEA), a qual possui 51 cursos de Pedagogia Intercultural Indígena.

Dos 73 cursos presentes no Brasil, 14 são denominados de Licenciatura Intercultural, há 3 na Universidade Estadual do Pará

(UFPA), 2 na Universidade Federal do Ceará (UFC), 2 na Universidade Federal da Grande Dourado (UFGD), 1 no Instituto Federal do Amazonas (IFAM), 1 na Universidade do Estado do Amazonas (UFAM), 1 na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), 1 na Universidade Federal do Campina Grande (UFCG,) 1 na Universidade Federal do Espirito Santo (UFES), 1 na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e 1 na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Quadro 2 - Dados gerais de Cursos com abordagem intercultural nas IES-Brasil

CURSOS COM ABORDAGEM INTERCULTURAL	IES	Nº
Pedagogia Intercultural Indígena	UEA	51
Intercultural Indígena em Ciências Sociais	UNEAL	1
Intercultural Indígena em Línguas, Artes e Literatura	UNEAL	1
Intercultural Indígena	UNEAL	1
Educação Intercultural-Ciências da Cultura	UECE	1
Educação Intercultural-Ciências da Linguagem	UFG	1
Educação Intercultural- Ciências da Natureza	UFG	1
Formação Intercultural para Educadores Indígenas	UFG	1
Intercultural Indígena	IFBA	1
Licenciatura Intercultural	UEA/IFAM/UFSC/UFMG/UFGD/UFES/UFCG/UFC/UEPA/UEMA	14
Total	**14**	**73**

Fonte: MEC (2019).

No que se refere às licenciaturas indígenas na Amazônia brasileira, os estudos de Freitas e Torres (2016) indicam que houve um avanço considerável na expansão de instituições de ensino superior na região amazônica, sobretudo, nas universidades federais. Para esses autores (2016), essa realidade revela o seguinte:

> [...] a preocupação das universidades da região amazônica em atender as demandas locais e reivindicações dos movimentos sociais indígenas ao criar cursos de licenciatura específicos interculturais

> para habilitar professores indígenas para a atuação na educação básica de suas escolas (FREITAS; TORRES, 2016, p. 759).

De modo geral, no que se refere ao panorama das matriculas nessas instituições, os dados do Ministério da Educação revelam os avanços no processo da expansão do ensino superior, conforme revela o quadro dos dados das matrículas nos cursos de graduação presenciais e a distância, segundo a unidade da federação e a categoria administrativa das IES, como se pode visualizar a seguir no quadro 3:

Esses dados do Ministério da Educação revelam tímidos avanços no processo da expansão do ensino superior e, consequentemente, a democratização da educação aos povos indígenas, mas é pertinente destacar que este caminho ainda é desafiador, uma vez que os dados sobre a permanência dos estudantes indígenas nas instituições de Ensino Superior apontam que "a ênfase dos programas de ações afirmativas para indígenas, em um primeiro momento, tem sido no ingresso, tornando-se secundária a questão da permanência" (BERGAMASCHI; BRITO; DOEBBER, 2018, p. 44).

Pensando nisso, Paladino (2013, p. 110) assevera que é de fundamental importância que ocorra a multiplicação e expansão de alguns "núcleos de apoio dentro das universidades [...] que possam acompanhar de forma qualificada a população indígena, em termos pedagógicos, culturais e políticos, de modo a garantir sua permanência e sucesso no ensino superior". Ações desse tipo podem contribuir exponencialmente não só para a permanência, mas também para o bem-estar e para a formação plena do indígena que ingressa na Educação Superior.

Quadro 3 - Matrículas nos cursos presenciais e a distância por cor/raça segundo a unidade da federação e a categoria administrativa das IES

UNIDADE DA FEDERAÇÃO/ CATEGORIA ADMINISTRATIVA		MATRÍCULAS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS E A DISTÂNCIA POR COR / RAÇA		
		QUANTIDADE DE ALUNOS	QUANTIDADE DE ALUNOS INDÍGENAS	PERCENTUAL DE MATRÍCULAS INDÍGENAS / MATRÍCULAS NO BRASIL
BRASIL	PÚBLICA	2.080.146	15.837	0,76%
	FEDERAL	1.335.254	11.992	0,90%
	ESTADUAL	656.585	3.500	0,53%
	MUNICIPAL	88.307	345	0,39%
	PRIVADA	6.523.678	40.420	0,62%
	TOTAL	**8.603.824**	**56.257**	**0,65%**
NORTE	PÚBLICA	193.698	5.801	2,99%
	FEDERAL	150.909	4.797	3,18%
	ESTADUAL	38.088	996	2,61%
	MUNICIPAL	4.701	8	0,17%
	PRIVADA	522.129	8.169	1,56%
	TOTAL	**715.827**	**13.970**	**1,95%**
AMAZONAS	PÚBLICA	49.376	2.518	5,10%
	FEDERAL	30.348	1.797	5,92%
	ESTADUAL	19.028	721	3,79%
	MUNICIPAL	-	-	-
	PRIVADA	116.945	1.285	1,10%
	TOTAL	**166.321**	**3.803**	**2,29%**

Fonte: MEC (2019.

Paulino (2008) ao realizar uma pesquisa de revisão bibliográfica dos trabalhos já publicados sobre a temática aqui descrita, destaca que inúmeros dos "trabalhos analisados apontam a necessidade da mudança na dimensão pedagógica das instituições, principalmente por meio da "capacitação específica de professores e dirigentes universitários para o trabalho com indígenas" (PAULINO, 2008, p. 149). Tal situação se constitui em um desafio e sua superação implica a existência de sensibilização institucional das universidades, a fim de realizar um diálogo com os conhecimentos trazidos pelos estudantes indígenas.

Os estudos de Freitas (2017) apontam que a formação de professores indígenas na perspectiva da interculturalidade provoca

uma interculturalização, no sentido de que a universidade é desafiada a criar uma paradigma para que haja a interdisciplinariedade, ou seja, "em que as várias áreas do conhecimento devam dialogar com os saberes indígenas e o universo cultural de cada etnia, possivelmente a filosofia indígena constitui-se no ingrediente importante no processo de escolarização" (2017, p. 233).

Como pode-se perceber, a maior parte da Educação Superior Indígena no Brasil já vem trabalhando na perspectiva da interculturalidade, entretanto, os desafios ainda são muitos e envolve muitas questões que passam tanto pelo acesso e permanência, quanto pelo momento sócio-histórico que necessita do fortalecimento da luta dos povos indígenas na construção de uma educação superior diferenciada, intercultural e bilíngue diante dos retrocessos impostos pela atual política governamental.

Apesar de todos os desafios e possibilidade que cercam a Educação Superior Indígena ressalta-se que o momento sócio-histórico necessita do fortalecimento da luta dos povos indígenas na construção de uma educação superior diferenciada, intercultural e bilíngue diante dos retrocessos impostos pela atual política governamental, haja vista que esse campo espelha a ideia de que programas e instituições de base étnica representam uma arena em disputa pelo confronto entre os interesses divergentes dos diferentes grupos envolvidos em seu desenho, coordenação e operação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para além do mundo que privilegia a visão eurocêntrica, há um universo intercultural a ser descoberto e respeitado. As culturas indígenas, ditas desta forma – no plural – vem ganhando espaço nos últimos anos no Brasil, e a formação de professores indígenas no

ensino superior e sua preparação para o exercício da docência pode ser compreendido como um reflexo desses avanços historicamente buscados e conquistados.

Atualmente os próprios povos indígenas vêm mostrando como é possível estabelecer uma relação fora da aldeia pautada pelo equilíbrio, troca de saberes e respeito mútuo. Cabe, no entanto, às instituições de Ensino Superior corrigirem suas deficiências no que tange às problemáticas elencadas ao longo deste artigo e atuarem de forma mais ativa frente às demandas dos estudantes indígenas, que carregam consigo suas próprias reivindicações e as reivindicações da comunidade ao qual eles pertencem.

Reivindicações de associações locais para acesso ao ensino superior e/ou o desenvolvimento de seus próprios modelos de ensino superior étnico foram formuladas e recebidas mais ou menos hostis dependendo do país pelas sociedades nacionais. Eles foram marcados por mudanças constitucionais e legais relacionadas aos direitos dos povos indígenas e contavam com evidências de que suas taxas de matrícula na educação pós-obrigatória estavam abaixo da média em toda a região.

A partir das reflexões realizadas ao longo desta pesquisa, destacamos que é preciso ter clareza quanto a necessidade de indígenas e não indígenas caminharem juntos rumo a uma proposta de formação docente no ensino superior pautada da interculturalidade, o que inclui a revisão de métodos de ensino e avaliação, muitas vezes, limitada a uma visão que supervaloriza a escrita e a perspectiva eurocêntrica em detrimento da oralidade e das culturas locais. Uma revisão de posturas, portanto, constitui o passo inicial para uma Educação Superior indígena na perspectiva da interculturalidade e para o reconhecimento de direitos individuais e coletivos dos povos indígenas.

REFERÊNCIAS

ÁGUILA, M. S. **Nuestras Universidades y la Educación Intercultural**: Memorias del Primer Encuentro Interuniversitario de Educación Intercultural. Santiago: Universidad de Chile, 2008.

BANIWA, G. **Educação escolar indígena no século XXI**: encantos e desencantos. Rio de Janeiro: Mórula/Laced, 2019.

BERGAMASCHI, M. A.; DOEBBER, M. B.; BRITO, P. O. "Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência". **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol. 99, n. 251, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20/11/2020.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br >. Acesso em: 06/12/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE nº 14, 14 de setembro de 1999**. Brasília: MEC, 1999a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br >. Acesso em: 06/12/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br >. Acesso em: 06/12/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999**. Brasília: MEC, 1999b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br >. Acesso em: 06/12/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB 5, de 22 de junho de 2012**. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br >. Acesso em: 06/12/2020.

FLEURI, R. M. "Intercultura e educação". **Revista Brasileira de Educação (RBE)**, n. 23, 2003.

FREITAS, M. A. B. **Insikiran**: da Política Indígena à Institucionalização da Educação Superior (Tese de Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia). Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2017.

FREITAS, M. A. B.; TORRES, I. "O papel do movimento indígena no processo de escolarização do ensino superior na Amazônia". **Revista Científica do Núcleo de Pesquisas Eleitorais e Políticas da Amazônia - NUPEPA/UFRR**, vol. 4, n. 1, 2016.

GRUPIONI, L. D. B. "Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no brasil". *In*: GRUPIONI, L. D. B. (org.). **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília: MEC, 2006.

GUIMARÃES, F. F.; FINARDI, K. R. "Interculturalidade, internacionalização e intercompreensão: qual a relação?". **Ilha do Desterro**, vol. 71, n. 3, 2018.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. "Sinopse Estatística da Educação Superior". **Portal Eletrônico do INEP** [2019]. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br>. Acesso em: 06/12/2020.

LIMA, A. C. S. **A educação superior de indígena no Brasil**: balanços e perspectivas. Rio de Janeiro: Editora E-PAPERS, 2016.

LÓPEZ-HURTADO, L. E. “Trece claves para entender la interculturalidad en la educación latinoamericana”. *In*: GIL, E. P. (org.). Multiculturalismo y educación para la equidad. Barcelona: Octaedro-OEI, 2007.

MENDONÇA, D. G.; OLIVEIRA, R. M. S. R. “Educação indígena no Brasil: Entre legislações, formação docente e tecnologias”. **Research, Society and Development**, vol. 9, n. 8, 2020.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. “Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil”. **Educação em Revista**, vol. 26, n. 1, 2010.

PALADINO, M. “Um mapeamento das ações afirmativas voltadas aos povos indígenas no ensino superior”. *In*: BERGAMASCHI, M. A.; NABARRO, E.; BENITES, A. (orgs.). Estudantes indígenas no ensino superior: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013.

PALADINO, M. M.; ALMEIDA, N. P. **Entre a diversidade e a desigualdade**: uma análise das políticas públicas para educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula. Rio de Janeiro: LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012.

PAULINO, M. M. **Povos indígenas e ações afirmativas**: o caso do Paraná (Dissertação de Mestrado em Educação). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008.

PEIXOTO, K. P. F. “Racismo Contra Indígenas: reconhecer é combater”. **Anthropológicas**, vol. 28, n. 2, 2017.

PONTES, J. K. P. O.; NORONHA, N. M. “Formação do professor indígena através da licenciatura em pedagogia em Manaus”.

Educação na Amazônia e Correlação de Saberes, vol. 8, n. 14, 2017.

VIEIRA, R. S. "Educação intercultural: uma proposta de ação no mundo multicultural". *In*: FLEURI, R. M. (org.). **Intercultura**: estudos emergentes. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 2001.

CAPÍTULO 8

O Ensino Superior em Roraima:
a formação de professores indígenas

O ENSINO SUPERIOR EM RORAIMA: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS

Simone Rodrigues Batista Mendes

Destaca-se no texto a conquista do ensino superior pelos povos indígenas em Roraima, no contexto da Licenciatura Intercultural, curso pioneiro em formação de professores indígenas no Brasil, ofertado pelo o Instituto Insikiran da Universidade Federal de Roraima (UFRR) como aporte teórico: Braga (2017), Henrique (2007), Melo (2013), Lima (2007) e Santos (2016).

Podemos afirmar que nas últimas décadas, houve muitas conquistas históricas no campo da política da educação escolar indígenas, em especial, na formação de professores, direito assegurado com promulgação da Constituição Federal de 1988 e com a Lei de Diretrizes e Base da Educação - LDB (1996). "A formação inicial será ofertada em serviço e, quando for o caso, concomitante com a própria escolarização dos professores indígenas" (RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 02/2012, p. 391).

Conquistas que trazem a marca da pressão dos movimentos e das lideranças dos povos indígenas. A formação de professores indígenas é uma conquista recente e um direto adquirido a custa de muita luta resistência.

> A proposta de uma educação de qualidade-intercultural, específica, diferenciada, bilíngue/multilíngue pressupõe que os próprios índios e suas respectivas comunidades estejam à frente como professores e gestores da prática escolar. (HENRIQUES *et al*., 2007, p. 42).

Para os povos indígenas a educação escolar é uma estratégia organizacional para o fortalecimento do processo de autonomia e para condução de projetos de seu interesse, demandando a oferta da educação básica e do ensino superior. Nesse sentido Braga 2017, afirma que,

> A educação escolar nas comunidades indígenas representa um avanço nos últimos tempos na medida em que tornou-se uma realidade social com a inserção da escola e o protagonismo do professor indígena, que passou a assumir as atividades docentes em detrimento da política assimilacionista e protecionista defendida pelo Serviço de Proteção ao Índio, desde 1910, prosseguindo com o modelo integracionista implantado pela Funai em meados dos anos de 1960, a qual veio somar-se às experiências de missões religiosas (FREITAS, 2017, p. 10).

Nessa perspectiva os cursos de formação de professores indígenas são elaborados respeitando os princípios da educação específica, diferenciada, intercultural, bilíngue, considerando o caráter comunitário comum aos povos indígenas, ou seja, concebidos sob a ótica dos fundamentos da educação escolar indígena.

Cabe ressaltar que, as lutas dos povos indígenas para o ensino superior seguiram dois vieses: no primeiro momento, a procura pela formação superior para professores indígenas em cursos diferenciados e específicos, com objetivo de habilitá-los para atuação em suas escolas. Como segundo, a busca dos indígenas para desenvolver capacidades de gerenciar as terras demarcadas "desafios de um novo patamar de interdependência entre povos indígenas e o Estado no Brasil". Para Lima e Hoffmann (2014, p. 171):

> O primeiro viés relaciona-se à educação escolar que foi imposta aos indígenas e que gerou a formação de professores indígenas. O segundo viés passa pela necessidade de se ter profissionais indígenas graduados nos saberes científicos veiculados pelas universidades, capazes de articular, quando cabível, esses saberes e os conhecimentos tradicionais de seus povos, pondo-se à frente da resolução de necessidades surgidas com o processo contemporâneo de territorialização a que estão submetidos e que redundou nas demarcações de terras para coletividades, processo que se incrementou ponderavelmente após a Constituição de 1988.

A materialização do ensino superior é uma vitória dos movimentos indígenas do país, principalmente dos professores, para os indígenas alcançarem esse objetivo representa assumir o controle na condução dos processos de gestão da terra, da saúde e da educação escolar.

O ensino superior é uma resposta às necessidades a educação, a economia e a construção da identidade. Para os povos indígenas, é uma necessidade a formação de seus professores, pois, este sujeito social tem a responsabilidade do respeito e do desenvolvimento de uma educação diferenciada e específica. Além de se apresentar como uma possiblidade de rompimento com o modelo educativo historicamente dominante, a que foram submetidos.

Nesse sentido o texto é um espelho do ensino superior indígena no estado de Roraima, uma população estimada em 631.182 (IBGE, 2020), e 10% dessa são indígenas e estão em 32 terras indígenas demarcadas pela Funai, e também na cidade de Boa Vista, capital do estado.

As etnias Macuxi, Wapichana, Sapará, Taurepang, WaiWai, Yanomami, Ye'kuana, Patamona, Ingaricó, denotando a diversidade étnico-cultural que formam o estado na contemporaneidade. Destacando que essa diversidade étnica está inserida da Universidade Federal em especial, os do Instituto Insikiran, em seus três cursos. Hoje uma demanda para o desenvolvimento das comunidades, construção da autonomia e expansão e fortalecimento da educação escolar.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ENSINO SUPERIOR

Para os povos indígenas é de suma importância a formação de seus professores, pois, este sujeito tem a responsabilidade do respeito e do desenvolvimento de uma educação diferenciada e específica. Além de ser uma possiblidade de romper com o modelo historicamente dominante a que foram submetidos.

Figura 1 - Formatura e evento cultural Malocão Insikiran



Fonte: Mêne (2019).

De acordo com Nascimento (2017, p. 61) "os cursos de formação de professores, como extensão dos projetos de escolas diferenciadas, inscrevem-se em um movimento que pode ser chamado de educação escolar dos índios, um contraposto a educação escolar para os índios". De maneira que as políticas de formação de professores existentes atualmente, são consequências dos mais de 50 anos de luta das lideranças e organizações, consolidando-se na força e na pressão política. Nesse sentido a autora afirma ainda que,

> De maneira geral, os cursos foram criados com a intenção de romper com a prática secular de atuação de professores "brancos" em contextos indígenas, tendo em vista a demanda do movimento indígena por protagonismo e "assunção de autoria" em seus projetos de sociedade. (NASCIMENTO, 2017, p. 61).

Sendo o professor um sujeito fundamental na construção da autonomia e fortalecimento da educação indígena, a formação gera expectativa de rompimento com imposição do conhecimento universal que foram submetidos, promovendo à destruição dos saberes, sendo essa a maior ferramenta de dominação. Dessa maneira, tornou-se fundamental para os povos indígenas formar professores para suas escolas, uma maneira de materializar sua educação e destituir a educação para índios.

Para Santos (2009, p. 10) a crueldade praticada contra os saberes, em nome da civilidade colonizadora "expropriou suas formas próprias de pensar a vida, do seu jeito de existir no mundo", foi um verdadeiro "epistemicídio". Para tanto, a escola indígena precisa de uma proposta educativa que seja construída e conduzida por professores indígenas, pois cabe a eles refletirem criticamente sobre as práticas e políticas voltadas para sua educação, e ainda, criar

estratégias que possibilitem o diálogo entre os diferentes conhecimentos que se interrelacionam no processo escolar.

Cabe ressaltar que a presença dos indígenas nas universidades públicas no Brasil é um fenômeno novo, resultado do progresso das relações entre Estado e povos indígenas, ocorridos na última década. O fenômeno consubstanciado em virtude da ampliação da escolarização de crianças, jovens e adultos em terras indígenas.

E também, a partir da materialização do direito e do reconhecimento e valorização da diferença e pluralidade étnica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, no Plano Nacional de Educação de 2001 e nas Diretrizes Nacionais da Educação Escolar Indígena no Brasil.

PROGRAMA DE APOIO À FORMAÇÃO SUPERIOR E LICENCIATURAS INTERCULTURAIS INDÍGENAS (PROLIND)

Os cursos específicos de nível superior nascem nos anos 2000, sendo implementados os primeiros projetos em diversas universidades brasileiras, se efetivando assim, a Licenciatura Intercultural nas instituições públicas do país.

Os dados do censo escolar de 2006 apontam que somente 16,4% dos estudantes indígenas chegam a segunda etapa do ensino fundamental, e somente um percentual de 4,4% entram no ensino médio, o relatório do censo enfatiza ainda que a ausências de escolas em terras indígenas, promovem a saída de muitos jovens indígenas de suas comunidades para dar continuidades aos estudos.

Figura 2 - Imagens do usada para divulgação do PROLIND



Fonte: Oliveira *et al. (*2014*).*

De certo que, os dados impulsionam a criação de escolas em terras indígenas e também a necessidade da formação de professores, com vistas a conter o processo migratório das comunidades para áreas urbanas e os estudantes concluírem a educação básica, para só então saírem em busca do ensino superior.

A pressão dos povos indígenas, contexto estrutural e estatístico provocou as IES a instituírem os cursos de Licenciaturas Interculturais, para isso Ministério da Educação (MEC) criou o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND), ação conjunto do MEC com a Secretaria de Educação à Distância, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e a Secretaria de Ensino Superior (SESU), possibilitando

à implementação do Ensino Superior Indígena. No quadro abaixo um panorama de oferta de cursos a partir da criação do PROLIND.

Tabela 1 - Os cursos de Formação Superior Formação de Professores Indígenas (PROLIND)

PROLIND de 2005	PROLIND 2008
Eixo I9, Projeto de Formação de professores indígenas do Alto Solimões da Universidade Estadual: 2236-6725 do Amazonas; Núcleo Insikiran (UFRR); Formação de professores Maxacali, Xakriaba, Krenak, Pataxó, Kaxixó, da UFMG e Terceiro Grau indígena, da UNEMAT.	**Eixo I12**, seis (6) propostas aprovadas: UNEB; UFCG; UFPE; UECE – Licenciatura Intercultural indígena da Universidade do Estado do Ceará; UFC – Magistério Indígena Tremembé Superior da Universidade Federal do Ceará; Curso de Licenciatura Específico para Formação de professores Indígenas da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), e da Universidade do Estado de Alagoas (UNEAL)
Eixo II10, foram contempladas: UFAM – Formação de professores Mura; UNEB – Projeto Universidade na Aldeia; UFCG – Projeto de Formação de Professores Indígenas; UEL – Diagnóstico Socioeducacional das Populações Indígenas do Paraná para formação de professores kaingang e Guarani.	**Eixo III14**, duas (2) propostas: Programa de Licenciaturas dos Povos Indígenas do Sul da Mata Atlântica – Guarani, Xokleng e Kaingang, da UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina; e o curso de Licenciatura Intercultural indígena da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS.
Eixo III11, foram contempladas a UFBA; a Unioeste – Universidade Estadual do Oeste do Paraná; UFT – Universidade do Tocantins e a UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.	
PROLIND 2009	
Eixo I: UFC, UFMS, UFSC, IFBA, UFAM.	

Fonte: Elaboração própria (2020). Baseada em MELO (2013).

Em 2013, a autora realizou uma pesquisa sobre o tema e elencou uma quantidade significativa de cursos de Licenciatura Intercultural e ações afirmativas criadas pelas IES, para atendimento dos povos indígenas. A pesquisa levantou 213 sites de IES, chegando às seguintes informações:

> 43 (20%) apresentaram alguma forma de ação afirmativa relacionada ao acesso diferenciado de indígenas ao seu corpo discente, 28 delas estaduais (65%) e 15 federais (35%). Também entre essas, 213 IESP`s analisadas, foram localizados 10 cursos de Licenciatura Intercultural (UFT; UFRR; UEA; UNEB; UEFS; UESC; UFBA; UFRB; CEFET-BA; UFMA; UFMT; UEG; UNB; UEMS; UNIMONTES; UEMG; ISE ZONA OESTE; ISE PÁDUA; ISERJ; ISEPAM; ISE TRÊS RIOS; ISTCCP; IST-RIO; ISTHORTICULTURA; IST PARACAMBI; UENF; UERJ; UEZO; UFSCAR; UNIFESP; UFABC; UNICAMP; UFPR; UEL; UEM; UEPG; UNICENTRO; UNIOESTE; UNESPAR; UENP; UFSC; UFSM; UFRGS., dos quais 06 têm sede em universidades federais e 04 em universidades estaduais (MELO, 2013, p. 12).

Para esse resultado foi primordial a articulação e mobilização dos conselhos, lideranças indígenas e principalmente as organizações de professores, assim, sob a égide da pressão política às universidades, ao Conselho Nacional de Educação (CNE) e ao Ministério da Educação (MEC). Assim, conseguiram dar voz às reivindicações por formação superior, concretizando a oferta de ensino superior, em curso de Licenciatura Intercultural.

É interessante destacar que, os cursos vêm cumprindo um papel importante, pois se constituiu com a participação de lideranças e organizações indígenas e atendeu aos anseios dos povos, das etnias e das comunidades envolvida. De acordo com Freitas esse professor tem "[...] como compromisso transformar as condições atuais da educação de seu povo, bem como as condições sociais sobre as quais ela se dá, tendo como norte a participação no processo de construção da sociedade almejada para seu povo e de transformação da sociedade nacional atual" (FREITAS,2001, p. 89).

ENSINO SUPERIOR EM RORAIMA - INSTITUTO INSIKIRAN (FILHOS DE MAKUNAIMA)

O Estado de Roraima ao longo das últimas décadas apresentando várias experiências na área de formação de professores indígenas. As IES federais, estaduais e privadas desenvolvem cursos de formação de professores específicos em atendimento dos povos indígenas. Em 2021 Universidade Federal de Roraima (UFRR) comemora 20 anos de políticas afirmativas na educação superior indígena. Há 20 anos a UFRR objetiva universalizar o ensino superior para os povos indígenas.

Figura 3 - Imagens do Instituto Insikiran



Fonte: UFRR (2015).

De acordo com Freitas (2017) em 2001 a UFRR "criou o Núcleo Insikiran de Formação de Professores e em 2009 transformou-o em Instituto Insikiran Formação Superior de Indígena, através da Res. nº 009/2009 do Conselho Universitário (CUNI)", com vistas a promover articulação entre organizações, lideranças, comunidades e professores, priorizando a formação dos

indígenas na perspectiva diferenciada, específica e intercultural (FREITAS,2017, p. 287-288).

Em 2001 a Assembleia dos Professores Indígenas deu origem a Carta do Canauanim, considerada a "Gênese do ensino Superior Indígena "que solicitava da UFRR a oferta para ensino superior específico e diferenciado aos povos indígenas de Roraima. O Instituto Insikiran foi criado em atendimento as reivindicações dos povos e comunidades indígenas que lutavam por acesso ao ensino superior.

> A formação dos professores indígenas em nível superior era uma das preocupações [...], já que a demanda por vagas surgiu após a formação no magistério indígena, de aproximadamente 470 professores indígenas formados, estimativa de 2001. O que possibilitaria, gradativamente, a ocupação dessas vagas nas escolas indígenas por profissionais das próprias comunidades, bem como a ocupação de cargos de direção e supervisão da Divisão de Educação Indígena na Secretaria Estadual de Educação. (SANTOS, 2016, p. 74).

O Instituto Insikiran desde sua criação em 2001 teve 600 ingressos no curso de Licenciatura Intercultural Indígena, desses 200 (duzentos) já são egressos, atingindo 66,7% do total. Um excelente índice em relação aos demais cursos de graduação. Sob esse olhar Freitas (2011) afirma que o Instituto Insikiran,

> [...] mais do que proporcionar o acesso de indígenas ao ensino superior, quase sempre pensado e projetado para as elites da população brasileira, as ações do Instituto têm o objetivo de tornar ostensiva a presença e a causa indígena no meio universitário e no cenário

> intelectual local e nacional. (FREITAS, 2011, p. 611).

Além do Instituto Insikiran criado, especificamente para atender aos povos indígenas do estado a UFRR, implantou o chamado Processo Seletivo Específico para Indígenas Vestibular Indígena – PSEI, em atendimento as reivindicações dos povos indígenas, permitindo a presença de indígenas em outros cursos como: Direito, Biologia, Medicina, História, dentre outros e também nos cursos de mestrados ofertados pela instituição.

A LICENCIATURA INTERCULTURAL

Nos "II Seminário de Educação Indígena, na maloca Canauanim, com participação de professores do Chile, Quito, Mato Grosso e Venezuela, o professor Enilton André, coordenador da OPIR, relatou que os professores indígenas estavam passando por algumas dificuldades para realizar o vestibular tradicional. Assim, nasce a Licenciatura Intercultural com objetivo "formar e habilitar professores indígenas em Licenciatura Plena nas áreas: Ciências Sociais, Comunicação e Artes e Ciências da Natureza. (SANTOS, 2016. p. 75).

Com enfoque intercultural o curso tenciona a construção do dialogo das sociedades e culturas, visão que pressupõe a melhoria da "qualificação do ensino escolar das comunidades, que poderá ser "alcançada se os professores receberem uma formação diferenciada, voltada para a realidade específica em que se inserem, assim como pelo seu próprio esforço por construir novos conhecimentos". (PPP – Licenciatura Intercultural, 2008, p.18). Colaborando com esse pensamento Sena (1997) entende que a formação de professores indígenas,

> [...] em nível superior se dá através de um ensino que requer uma mediação mais verbal, isto é, um desenvolvimento de competências que estão ligadas ao letramento. Essas competências, por sua vez, ampliam capacidades tanto cognitivas como linguísticas, e dão acesso e domínio a novos tipos de saberes, imprescindíveis na situação de contato com o não-índio.

A concepção intercultural da formação se caracteriza como uma alternativa contra hegemônica de construção social, política e educacional, contrapondo-se ao modelo existentes até então, ou seja, uma formação que não considera a diferença. A licenciatura intercultural é trouxe para a academia a complexidade da formação específica, recheada de tensões e contradições, tornando-se necessária a problematização das diferentes práticas sociais e educativas.

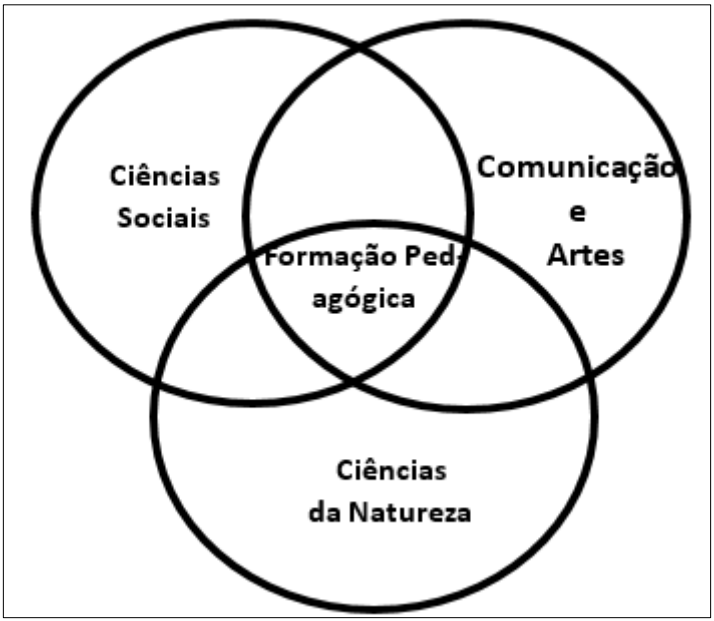
O curso superior de Licenciatura Intercultural tem duração de quatro anos e meio, está organizado com dois anos de formação comum, "cuja abordagem contempla uma orientação pedagógica específica articulada com as três áreas de concentração, a serem cursadas nos últimos anos: Ciências Sociais, Comunicação e Artes ou Ciências da Natureza". (PPP – Licenciatura Intercultural, 2008, p. 22-23).

No esquema acima é possível visualizar como está delineada a formação. Nos dois primeiros anos a formação pedagógica, composta por temas centrais que objetivam "atender à necessidade de uma escola que responda às especificidades do processo histórico vivenciado pelos povos indígenas, buscando qualidade na sua formação". (PPP – LICENCIATURA INTERCULTURAL, 2008, p. 08).

A formação pedagógica é composta por tema contextuais, possibilitando aos professores e acadêmicos uma prática docente

contextualizada com sua realidade e a realidade de seu povo. “Cada tema é tratado a partir de diferentes abordagens e de acordo com a especificidade de cada área do conhecimento, nos quais trabalham um ou mais professores formadores, podendo os colaboradores pertencer a outros departamentos da UFRR, a outras universidades ou a outras instituições de ensino e/ou pesquisa” (PPP- Licenciatura Intercultural, 2008, p. 27).

Figura 4 – Estrutura do Curso Licenciatura Intercultural



Fonte: PPP Licenciatura Intercultural (2008).

Sob essa perspectiva, a formação objetiva instrumentalizar o professor para responder as demandas de seu povo e uma comunidade. Assim, no contexto da Formação Pedagógica

Específica (FPE) são tratados temas de relevância para a formação do professor e, também aqueles elencados nas assembleias e seminários "realizados em parceria com as lideranças, professores, comunidades indígenas e as instituições participantes".

> O conteúdo curricular, a ser desenvolvido sob a forma de pedagogia de projetos, inter-relaciona diversas experiências teóricas e práticas das áreas envolvidas. A seleção dos temas partiu dos interesses e das necessidades específicas das comunidades indígenas participantes. Cada tema será tratado a partir de diferentes abordagens e de acordo com a especificidade dos projetos, que deverão apresentar um produto final, como, por exemplo, uma obra didática, um projeto a ser desenvolvido na escola indígena, etc. (PPP – LICENCIATURA INTERCULTURAL, 2008, p. 18).

Nessa perspectiva, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade caracterizam o fenômeno necessário à formação do professor indígena, ressaltando a necessidade do trançar teoria e pratica, ou seja, o desenvolvimento de "seu campo de investigação para clarear seu objeto, seu sistema de conceitos e sua metodologia de investigação, para daí poder apropriar-se da contribuição específica das demais ciências" (LIBÂNEO, 2010, p. 137).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em se tratando de ensino superior, o estado de Roraima tornou-se um marco ao criar a partir das reinvindicações o Instituto Insikiran e consequentemente a Licenciatura Intercultural, trazer o

indígena para o ensino superior significa instrumentalizá-lo para ressignificar "a escola que foi o principal instrumento de destruição cultural dos povos, mas também pode ser o principal instrumento de reconstrução e afirmação de uma nova era. [...] O caminho da educação escolar indígena é a nossa grande esperança de conquista definitiva dos nossos direitos e da nossa terra" (BANIWA, 2007, p. 78).

A formação de professores em nível superior é direito à diferença e uma realidade no estado, na região e no Brasil. Uma conquista que contou com a participação maciça dos povos originários, o protagonismo indígena vem fortalecendo os processos de formulação e implementação das políticas públicas em todas as instâncias da gestão pública e em todas as esferas governamentais.

A inserção dos indígenas no ensino superior além de direito, é de suma importância considerando essencialidade a formação de profissionais indígenas que atuem diretamente nas comunidades. Assim, formar professores e outros profissionais para atuarem diretamente nas escolas das comunidades e em outros setores deve ser um compromisso ético do Estado Brasileiro.

A educação possibilita a construção de autonomia e liberdade e esse é um dos princípios do Instituto Insikiran, formar sujeitos críticos, de luta, fazendo-os protagonistas de sua própria história e capazes de conduzirem seus projetos diferenciados de educação e construídos a partir da autodeterminação comunitária. O "Insikiran se constitui como um constructo social de potencialização da questão indígena em Roraima que permitiu aos indígenas não só darem continuidade aos seus estudos em nível de mestrado e doutorado, como vem contribuindo para ocupem espaços que lhe são devidos na gestão pública" loco-regional (FREITAS, 2017, p. 236).

REFERÊNCIAS

BANIWA. G. S. L. **O depoimento consta no Informativo da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN),** São Gabriel da Cachoeira, AM, 1996. 139 DEPARIS, Sidiclei Roque. União das Nações Indígenas (UNI): contribuição ao Movimento Indígena no Brasil (1980-1988) (Dissertação de Mestrado em História). Dourados: UFGD, 2007.

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

FREITAS, M. A. B. **Insikiran**: da Política Indígena à Institucionalização da Educação Superior (Tese de Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia). Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2017.

FREITAS, M. A. B.; TORRES, I. C. "Educação Indígena no Contexto dos Estudos Culturais". *In*: TORRES NETO, D. G. *et al.* (orgs.). **Escritos Interdisciplinares III**: Hermenautas da Amazônia. Olinda: Editora Livro Rápido, 2017.

HENRIQUES, R.; GESTEIRA, K.; GRILO, S.; CHUMUSCA, A. **Educação Escolar Indígena**: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. Brasília: MEC/Cadernos SECAD, 2007.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?**. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

MELO, C. R. "A Experiência no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica". **Século XXI - Revista de Ciências Sociais**, vol. 3, n. 1, 2013.

RITA, G. N. "Educação superior de professores indígenas no Brasil: avanços e desafios do programa de licenciaturas interculturais indígenas". **Educación Superior y Sociedad** (ESS), vol. 20, n. 20, 2017.

SANTOS, B. S. **Para além do pensamento abissal**: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. São Paulo: Editora Novos Estudos, 2009.

SANTOS, L. P. **"Nós somos Wapixana"**: educação, política e protagonismo indígena (1979-2014) (Dissertação de Mestrado em História). Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2016.

SENA, V. O. "Formação do professor indígena". *In*: D'ANGELIS, W. R.; VEIGA, J. (orgs.). **Leitura e escrita em escolas indígenas**. Campinas: Editora ALB, 1997.

UFRR - Universidade Federal de Roraima. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural**. Boa Vista: UFRR/Instituto Insikiran, 2008.

SOBRE OS AUTORES

SOBRE OS AUTORES

Ana Hilda Carvalho de Souza é graduada em Matemática. Mestre em Economia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutora em Ciência do Ambiente e Desenvolvimento pelo Centro Universitário (UNIVATES/RS). Atua como assessora Pedagógica do Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima (CEFORR). E-mail para contato: anahildarr@hotmail.com

Cassandra Augusta Rodrigues de Nascimento é graduada em Pedagogia. Especialista em Docência Superior pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Atua como docente na rede estadual de ensino do Amazonas. E-mail para contato: cassandraaugusta@gmail.com

Dener Guedes Mendonça é graduado em Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistema pelo Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) e em Pedagogia pelo Instituto de Ciências Sociais e Humanas do Vale do São Francisco (INCISOH). Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica. E-mail para contato: denerxy@gmail.com

Dênis de Almeida Ribeiro é formado profissionalmente como técnico em Enfermagem. Indígena comprometido com a luta pelos povos tradicionais. Atua como ativista indígena no estado de Roraima, sendo vice-presidente da Associação Estadual Indígena Kuai'kri de Roraima (AEIKRR). E-mail para contato: denisribeiro70@hotmail.com

SOBRE OS AUTORES

Elói Martins Senhoras é bacharel em Economia e em Política, especialista, mestre e doutor. Professor de graduação e pós-graduação *stricto* e *lato sensu* da Universidade Federal de Roraima. *Post-doc* em Ciências Jurídicas. Coordenador institucional do Portal e Think Tank IOLEs. Email para contato: eloisenhoras@gmail.com. Website: www.eloisenhoras.com

Érica de Souza e Souza é licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Amazonas (UFAM). Participou do Programa de Apoio a Iniciação Cientifica como bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas nos biênios 2011-2012 e 2013-2014. Mestranda em Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). E-mail para contato: souzaoficial7@gmail.com

Hellen Cristina Picanço Simas é graduada em Letras, Língua Portuguesa. Mestre e doutora em Linguística. Pós-doutora pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação e no Curso de Comunicação Social/Jornalismo na Universidade Federal do Amazonas (UFAM). E-mail para contato: hellenpicanco@ufam.edu.br

Laura Belém Pereira é graduada em Letras - Língua Portuguesa e Respectiva Literatura. Especialista em Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Docente na rede estadual de ensino do Amazonas. E-mail para contato: laura_belem@outlook.com

SOBRE OS AUTORES

Luiz Gustavo Raposo Silva é graduando em Direito pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). Atua como assessor parlamentar municipal em Minas Gerais. Orientando em pesquisa sob supervisão do professor Tácio José Natal Raposo. Áreas de interesse: Ciências Jurídicas; Ciências Humanas; e Ciências Sociais Aplicadas. E-mail para contato: luiz.raposo9@hotmail.com

Lysne Nôzenir de Lima Lira é Pedagoga. Especialista em Educação Internacional. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Roraima (UERR) e pela Universidade Alcalá de Henares. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Docente do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR). E-mail: lysne.lira@ifrr.edu.br

Marcos Antônio Braga de Freitas (*In Memoriam***)**. Ativista político, indigenista e LGBT+. Cientista Social. Mestre e doutor em Sociedade e Cultura na Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Professor do Instituto Insikiram de Formação Superior Indígena e do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Roraima (UFRR).

Natália de Oliveira Melo é Pedagoga. Especialista em Educação em Direitos Humanos, Diversidade e Questões Étnico-Sociais ou Raciais. Mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas. Docente substituta na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Centro Acadêmico do Agreste. E-mail para contato: oliveiramelonatalia@hotmail.com

SOBRE OS AUTORES

Ramony Maria da Silva Reis Oliveira é graduada em Letras e em Pedagogia. Mestre em Educação pela Universidade de Itaúna (UIT). Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG). Atua como docente no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG). E-mail para contato: ramony.oliveira@ifnmg.edu.br

Regiane Dionizio Lima é graduada em Ciências Sociais com habilitação em Sociologia pela Universidade Federal de Roraima (UFRR). Especialista em Sociologia e Ensino de Sociologia pela Rede de Educação Claretiano. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Roraima (UFRR). E-mail para contato: regianedionizio@gmail.com

Simone Rodrigues Batista Mendes é graduada em Letras. Especialista em Supervisão Escolar pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestre em Educación: Planicicación, Innovación y Gestión de la Prática Educativa pela Universidad de Alcalá. Doutora em Ciéncias de la Educación pela Universidad Evangélica del Paraguay. E-mail para contato: simonebatista810@gmail.com

Tácio José Natal Raposo é graduado e mestre em Geografia pela Universidade Federal de Roraima. Mestre em Educación: Planidicación y Inovación Universidada de Alcalá de Henares. Doutorando em Geografia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atua como docente da Educação Básica do Estado de Roraima. E-mail para contato: tacior1@yahoo.com.br

SOBRE OS AUTORES

Timothy Denis Ireland é graduado em Letras e Língua Inglesas. Mestre e doutor em Educação de Adultos pela Universidade de Manchester. Atua como docente dos Programas de Pós-graduação em Educação e em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas (PPGDH). Coordenador da Cátedra da UNESCO em Educação de Jovens e Adultos. E-mail para contato: ireland.timothy@gmail.com

NORMAS DE PUBLICAÇÃO

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

A editora IOLE recebe propostas de livros autorais ou de coletânea a serem publicados em fluxo contínuo em qualquer período do ano. O prazo de avaliação por pares dos manuscritos é de 7 dias. O prazo de publicação é de 60 dias após o envio do manuscrito.

O texto que for submetido para avaliação deverá ter uma extensão de no mínimo de 50 laudas. O texto deverá estar obrigatoriamente em espaçamento simples, letra Times New Roman e tamanho de fonte 12. Todo o texto deve seguir as normas da ABNT.

Os elementos pré-textuais como dedicatória e agradecimento não devem constar no livro. Os elementos pós-textuais como biografia do autor de até 10 linhas e referências bibliográficas são obrigatórios. As imagens e figuras deverão ser apresentadas dentro do corpo do texto.

A submissão do texto deverá ser realizada em um único arquivo por meio do envio online de arquivo documento em Word. O autor / organizador / autores /organizadores devem encaminhar o manuscrito diretamente pelo sistema da editora IOLE: http://ioles.com.br/editora

Copyright © Editora IOLE
2021

CONTATO

EDITORA IOLE

Caixa Postal 253. Praça do Centro Cívico

Boa Vista, RR - Brasil

CEP: 69.301-970

@ http://ioles.com.br/editora

+ 55 (95) 981235533

eloisenhoras@gmail.com

Copyright © Editora IOLE
2021