



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS)
DOUTORADO INTERINSTITUCIONAL (DINTER) EM CIÊNCIA POLÍTICA
FACULDADE CATÓLICA DE RONDÔNIA**

TESE DE DOUTORADO

**ESCOLARIZAÇÃO DO POVO KARITIANA: ANÁLISE DAS POLÍTICAS
PÚBLICAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO INDÍGENA NO ESTADO DE RONDÔNIA**

ALÉCIO VALOIS PEREIRA DE ARAÚJO

Porto Velho/RO
Setembro de 2019

ALÉCIO VALOIS PEREIRA DE ARAÚJO

**ESCOLARIZAÇÃO DO POVO KARITIANA: ANÁLISE DAS POLÍTICAS
PÚBLICAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO INDÍGENA NO ESTADO DE RONDÔNIA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Ciência Política da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
para obtenção do grau de Doutor.

Orientador: Fábio Rycheki Hecktheur

**Porto Velho/RO
Setembro de 2019**

CIP - Catalogação na Publicação

de Araújo, Alécio ValoisPereira
ESCOLARIZAÇÃO DO POVO KARITIANA: ANÁLISE DAS
POLÍTICAS PÚBLICAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO INDÍGENA NO
ESTADO DE RONDÔNIA / Alécio ValoisPereira de Araújo.
-- 2019.
171 f.
Orientador: Fábio Rychecki Hecktheur.

Coorientador: Alfredo Alejandro Gugliano.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências
Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ciência
Política, Porto Alegre, BR-RS, 2019.

1. A Escolarização do Povo Indígena Karitiana. 2.
Políticas para os Povos Indígenas no Brasil. 4.
Políticas Públicas e a Educação no Povo Indígena
Karitiana. I. Hecktheur, Fábio Rychecki, orient. II.
Gugliano, Alfredo Alejandro, coorient. III. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS) FACULDADE
CATÓLICA DE RONDÔNIA DOUTORADO INTERINSTITUCIONAL (DINTER) EM
CIÊNCIA POLÍTICA**

FOLHA DE APROVAÇÃO

Aos ____ dias do mês de _____ do ano de 2018, reuniu-se a Banca Examinadora, a seguir especificada, para realizar a arguição de Tese de Doutorado apresentada pela candidata **ALÉCIO VALOIS PEREIRA DE ARAÚJO**, intitulada: **ESCOLARIZAÇÃO DO POVO KARITIANA: ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO INDÍGENA NO ESTADO DE RONDÔNIA**, deliberou pela _____. Tendo o candidato completado os requisitos necessários para receber o grau de doutor em Ciência Política.

Prof. Dr. Fábio Rychecki Hecktheur - /UFRGS

Prof. Dr. xxxxxx - PPG Ciência Política/UFRGS

Profa. Dra. xxxxxx- PPG Ciência Política/UFRGS

Profa. Dra. xxxxxx – xxxxxx

DEDICATÓRIA

À Frei Luiz que desde o meu aparecimento é luz a iluminar o meu caminhar.

À Mnemosine, a mais bela entre os Deuses e Deusas do Panteão.

À Clio – que todo o panteão me perdoe -, pois que a tenho mais que uma musa, uma Deusa, sempre a nortear meu trilhar existencial.

À Byjty, Deus (Chefe dos chefes karitiana).

Aos Karitiana (Yjxa Pita), que me ensinaram o verdadeiro sentido da amizade. O que é ser um verdadeiro Yota Pita (amigo de Verdade).

À todos os povos indígenas, camponeses, ribeirinhos/beiradeiros, quilombolas e favelados.

Ao Luizinho que ressignificou o meu ser existencial e ao Povo Karitiana que me possibilitou vivenciar uma verdadeira amizade.

À Larianny e Sophia, materialização do que há de melhor em meu ser.

À Madma que me possibilitou materializar o que há de melhor em meu ser.

AGRADECIMENTOS

Tendo em vista ter sido, esta tese, construída a partir de diferentes olhares direcionados à educação pública ofertada pelo Estado de Rondônia às comunidades quilombolas, camponesas, ribeirinhas e indígenas, em que o pesquisador teve a oportunidade/privilégio de atuar como servidor público ao longo de vinte anos, sendo a metade, exercendo a docência na Aldeia Kyowã (Central) do povo Karitiana, seria compreensivo uma enorme quantidade de páginas dedicadas aos agradecimentos, até porque o autor deste trabalho concebe a gratidão como sendo a mãe de todas as virtudes, todavia, temendo os lapsos/peças que a memória possa pregar, ainda que sejamos fervorosos crentes em Mnemosine e em Clio¹, decidimos por não arriscar em agradecer cada pessoa que se fez e/ou se faz presente neste nosso trilhar, exceção daqueles que representam, de algum modo, um certo coletivo.

Com o exposto acima, gratidão à Mnemosine por ser a indagação, interrogação, o talvez entre as certezas e as incertezas e à Clio, articuladora temporal, amálgama entre o passado e o presente, sempre a chamar a atenção das pretensões de Crono² em devorar os fatos, selecionando-os e sempre deixando no esquecimento, os eventos dos vencidos, dos oprimidos, dos excluídos, instigando-nos a contribuir no rompimento das injustiças, sejam essas de ordem física ou simbólica, pois o que esta tese representa é, também, o desejo de registrar o quanto os povos indígenas foram impedidos de contar, de narrar a História em sua perspectiva. Dito isso, obrigo-me, mas, me obrigo com alegria, a agradecer, também, à Byjty³, por ter me inspirado a ir ao encontro de Deuses e Deusas que estavam ou estão para serem devorados por Cronos, como o caso deste último Deus. O Deus (chefe dos chefes) Karitiana.

Agradeço ao Grande Oxalá Lufã que, na tradição Gege Mahi é Olissá⁴, por ser, a meu juízo, a representação da espiritualidade afro-descentende, aquela que, do meu ponto de vista, mais contribuiu e contribui para a construção de uma humanidade

¹ Mnemosine é considerada, para os gregos, a personificação da memória. Da união de Mnemosine com Zeus nascem 9 musas, dentre as quais destaca-se Clio, a musa da história (Cf. BUFINCH, Thomas. **O livro de ouro da mitologia**: a idade da fábula. 26 ed. Rio de Janeiro, 2002, p. 11).

² Segundo a mitologia grega, Cronos é considerado o deus do tempo. (Cf. BUFINCH, Thomas. **O livro de ouro da mitologia**: a idade da fábula. 26 ed. Rio de Janeiro, 2002, p. 11.)

³ Divindade maior do Povo Karitiana (Deus). (Cf. e informação obtida pelo autor durante sua pesquisa entre os karitianas).

⁴ Considerada como uma nação no Candomblé, sendo Olissa o Deus sol para os Mahi e Oxalá Lufã o Deus amor na tradição Yorubá. Fonte: vivência do autor com as comunidades de terreiro, onde é iniciado como Ogã há 25 anos.

fundada no amai-vos uns aos outros.

À propósito do “amai-vos uns aos outros”, registro minha gratidão, com toda ênfase à Frei Luiz⁵, amigo e Mestre que, através de Luiz da Rocha Lima e dos irmãos e irmãs do Lar de Frei Luiz me apresentaram a verdadeira face do Cristo Jesus. Ao meu eterno pequeno grande amor, Luiz Antônio Valois⁶ cuja curta existência nesta dimensão resignificou toda a minha existência, transformando-me em um novo ser humano e à Madma Cristiani que, além de ser aquela que possibilitou tornar-me pai – talvez o maior de todos os títulos – sobreviveu às minhas ansiedades e, conseqüentemente, minhas chatices, durante os 4 (quatro) anos de Doutorado.

Nessa esteira, estendo a gratidão ao Professor Dr. Fábio Rychcki Hecktheuer, meu Orientador que, como autêntico filósofo, comporta-se como um educador rosseauiano, deixando que o iniciando, o educando, embora, monitorado, caminhe com suas próprias pernas. Ao agradecê-lo, agradeço a sua família e todos os profissionais da Faculdade Católica de Rondônia, verdadeiros servidores do ideal amai-vos uns aos outros, dando, se me permitem, mais ênfase, ao professor Renato Caetano, sempre disposto a ajudar, ainda que seu tempo seja escasso, desafia Cronos e nunca desampara a quem o procura. De fato, Renato é um ser sempre disponível e, portanto, é também, sobretudo, mais que tudo, um ser indispensável para o progresso da construção de uma humanidade mais humana.

Agradecido ao Programa de Doutorado em Ciência Política Interinstitucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul que, através de seus Doutores, compartilhou conhecimentos acadêmicos neste rincão do Brasil, minha eterna gratidão, tendo em vista que saio deste programa muito mais humano. Não posso deixar de aproveitar o ensejo de agradecer, de modo, específico, ao professor Alfredo Alejandro. Ao senhor, minha mais profunda gratidão.

As Colegas e aos Colegas de turma do Curso de Doutorado, serei, de mesmo modo, eternamente grato, por trocarem conhecimentos de áreas tão diferentes, ajudaram-me a perceber os meus por mim ignorados até adentrar no programa, preconceitos. Nessa esteira, devo deixar registrado minha gratidão ao amigo Vinícius

⁵ O autor da tese passou onze anos no Educandário Lar de Frei Luiz, dos 7 anos, quando ficou órfão de mãe até os 18 anos de idade, recebendo uma educação que norteia o seu existir. Por isso, a gratidão à Frei Luiz.

⁶ Filho do autor desta tese que ao nascer foi acometido por uma enfermidade cujo diagnóstico os médicos nunca chegaram a concluir. Luiz, ou Luizinho, como era chamado, viveu 4 anos de idade. Com a existência dele, tornei-me um melhor ser humano.

Dantas da Silveira, não apenas por ter configurado este trabalho, mas o agradeço, sobretudo, pelas trocas de conhecimentos e por ter me motivado em vários momentos em que o desânimo, de mim, se aproximava. Devo agradecer à querida professora Lilian Maria Moser por, nos últimos momentos, em que pensei em desistir, veio ao meu auxílio, não desistindo de mim.

À Prefeitura do Município de Porto Velho, minha gratidão por ter me liberado das atividades laborais durante os quatro anos e, do mesmo modo, ao Governo de Rondônia que, através da Fundação de Amparo ao Desenvolvimento das Ações Científicas e Tecnológicas e a Pesquisa – FAPERO, contribuiu de modo essencial na construção deste trabalho, tendo em vista ter-me, através de uma Bolsa de Pesquisa, financiado a pesquisa, minha gratidão. Por último e, não menos importante, a todos e a todas que, em algum momento, cruzaram e/ou cruzarão comigo por serem, de alguma forma, instrumentos de minhas amadas Mnemosine e Clio, minha gratidão.

RESUMO

A tese analisa as políticas públicas no campo da educação escolar que o Estado Brasileiro oferta aos povos indígenas, mais precisamente, as desenvolvidas por Rondônia, tendo como marco temporal, a promulgação da Constituição Brasileira de 1988, da Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira de 1994, bem como, as legislações correlatas ao tema, em uma perspectiva de um povo indígena. O problema é analisar o modo como os indígenas percebem as políticas de educação escolar indígena implementadas pelo Estado. Parte-se da premissa de que, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, houve uma mudança paradigmática no que se refere a relação entre o Estado Brasileiro e os povos indígenas, o trabalho pretende responder ao seguinte questionamento: *“a escola em uma aldeia indígena é, de fato, uma ferramenta para o fortalecimento social, cultural, econômico e político para estes povos?”* Desse modo, foram suscitadas as seguintes hipóteses: a) A escola na aldeia tornou-se uma escola indígena; b) A escola na aldeia atende aos interesses dos povos indígenas; c) A escola na aldeia é um espaço de disputa; dado a complexidade do tema e, em consequência, as características da pesquisa, para atingir os objetivos, utilizou-se de uma metodologia dinâmica, em que, não o método, mas de métodos que devem ser adquiridos em conformidade com as necessidades surgidas ao longo da trajetória, pois que trata-se de um caminho que se faz no próprio caminhar. Isso não significa afirmar que não houve programação de uma metodologia para a tessitura desta tese, caminhamos em perspectiva de complementariedade e do diálogo intercultural, sempre com o olhar histórico. O resultado aponta a escola indígena sendo consequência da luta dos povos indígenas que a torna um espaço de disputas de valores culturais, um espaço de fronteira simbólica.

Palavras-chave: Olhar histórico. Fronteira. Identidade. Política Pública.

RÉSUMÉ

La thèse analyse les politiques publiques dans le domaine de l'éducation scolaire offertes par l'État Brésilien aux peuples autochtones, plus précisément, celles développées par Rondônia, ayant pour limite temporel, la promulgation de la Constitution Brésilienne de 1988, de la *Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira* de 1994, ainsi que, les législations en la matière, du point de vue d'un peuple autochtone. Le problème consiste à analyser comment les peuples autochtones perçoivent les politiques d'éducation scolaire des autochtones mises en œuvre par l'État. Partant de proposition la promulgation de la Constitution Fédérale de 1988, un changement paradigmatique s'est opéré dans les relations entre l'État Brésilien et les peuples autochtones, le travail entend répondre à la question suivante: l'école d'un village autochtone est-elle vraiment un outil de renforcement social, culturel, économique et politique pour ces peuples? De cette manière, les hypothèses suivantes ont été formulées: a) L'école du village est devenue une école autochtone; b) L'école du village sert les intérêts des peuples autochtones; c) L'école du village est un espace de dispute; Compte tenu de la complexité du thème et, par conséquent, des caractéristiques de la recherche, nous avons utilisé une méthodologie dynamique pour atteindre les objectifs. Celle-ci utilisait non pas la méthode mais des méthodes à acquérir en fonction des besoins apparus tout au long de l'année. de la trajectoire, car c'est un chemin qui se fait dans la promenade elle-même. Cela ne veut pas dire qu'il n'y a pas eu de programmation d'un méthodologien pour la fabrication de cette thèse, nous marchons dans une perspective de complémentarité et de dialogue interculturel, toujours avec un regard historique. Le résultat indique que l'école autochtone est une conséquence de la lutte des peuples autochtones qui en fait un espace de conflits de valeurs culturelles, un espace frontière symbolique.

Mots-clés: Regard historique. Frontière. Identité. Politique Publique.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1:** Mapa 1 - Localização da terra indígena Karitiana e das quatro aldeias p. 35
- Figura 2:** Mapa 2 - Terras Indígenas 13% do Brasil p. 44
- Figura 3:** Mapa 3 - Terras Indígenas 22% da Amazônia p. 46
- Figura 4:** Mapa 4 - Estações Telegráficas No Noroeste do Mato Grosso, atual estado de Rondônia p. 55
- Figura 5:** Gráfico 1 - Declínio Populacional dos Índios Arikêmes entre 1909 e 1951 p. 59
- Figura 6:** Mapa 5 - Rios Candeias e Jamari e áreas ocupadas por indígenas Caritianas e Arikêmes (início do século XX). p. 68
- Figura 7:** Tabela 1 - Evolução demográfica Karitiana p. 73
- Figura 8:** Quadro 1 - Temas pesquisados envolvendo a questão indígena p. 79
- Figura 9:** Quadro 2 - Quantidade de TEEs implantadas (2009-2014) p. 102
- Figura 10:** Quadro 3 - TEEs implantadas (2009-2014) p. 103
- Figura 11:** Mapa 6 - Mapa dos territórios Etnoeducacionais Pactuados p. 104
- Figura 12:** Mapa 7 - Localização da TI Tubarão Latundê p. 105
- Figura 13:** Sala de aula em escola indígenas p. 108
- Figura 14:** Sala de aula em escola indígenas p. 109
- Figura 15:** Gráfico 2 - Evolução das matrículas em escolas indígenas p. 109
- Figura 16:** Gráfico 3 - Escolas Indígenas de 2011 a 2016 p. 111
- Figura 17:** Gráfico 4 - Evolução do quadro de Professores que atuam em escolas Indígenas p. 112
- Figura 18:** Gráfico 5 - Quantitativo dos professores indígenas que receberam formação do Projeto AÇAÍ ou que estão a receber p. 114
- Figura 19:** Antiga Escola 04 de Agosto p. 120
- Figura 20:** Tabela 2 - Quem criou a Escola e Por quê? Quando? p. 131
- Figura 21:** Tabela 3 - Significado da Escola, proposta curricular diferenciada e Por quê? p. 134
- Figura 22:** Tabela 4 - O que o Povo karitiana ganhou ou Perdeu com a escola? p. 138

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APK - Associação do Povo Karitiana.

CEEI - Coordenação de Educação Escolar Indígena.

CLTEMGA - Comissão de Linhas Telegráficas Estratégicas do Mato Grosso ao Amazonas.

CIMI - Conselho Indigenista Missionário.

FAPERO - Fundação Rondônia de Amparo ao Desenvolvimento das Ações Científicas e Tecnológicas e à Pesquisa do Estado de Rondônia.

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

MEC - Ministério da Educação.

MPF - Ministério Público Federal.

OIT - Organização Internacional do Trabalho.

OPIRON - Organização do Professores Indígenas de Rondônia e Noroeste de Matogrosso.

SEARH - Superintendência Estadual de Administração e Recursos Humanos.

SEDUC - Secretaria Estadual de Educação.

SEMED - Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho.

SIL - Summer Institute of Linguistics.

SPLTN - Serviço de Proteção aos índios e localização de Trabalhadores Nacionais.

UNIR - Universidade Federal de Rondônia.

TEE - Território Etnoeducacional.

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 14 |
| 2 CARACTERIZAÇÃO DO TEMA DA PESQUISA | 27 |
| 2.1. A Escolarização do Povo Indígena Karitiana | 31 |
| 2.1.1 A compreensão do “tempo” do Povo Indígena Karitiana | 34 |
| 2.2. A HISTÓRIA NA PERSPECTIVA KARITIANA EM SEU TEMPO | 35 |
| 2.3. Diálogos com a Modernidade e seus efeitos | 38 |
| 3 POLÍTICAS PARA OS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL | 42 |
| 3.1. Análise das políticas indigenistas a partir da historiografia oficial | 43 |
| 3.2. A Implantação da Republica | 48 |
| 3.3. Políticas Republicanas para a Amazônia e o surgimento de Rondônia | 50 |
| 3.4. Os Efeitos das Políticas republicanas para os Povos Indígenas | 54 |
| 3.5. A Resistência Histórica do Povo Indígena Karitiana | 61 |
| 3.6. Povo Karitiana como testemunho de que os povos indígenas são sujeitos históricos | 64 |
| 3.7 A liderança Moraes e o épico reavivamento demográfico Karitiana | 67 |
| 3.8 A Judicialização do processo de retomada dos territórios tradicionais Karitiana | 73 |
| 3.9 Byjty Osop aky Pita: O retorno às terras dos Ancestrais | 78 |
| 4 POLÍTICAS PÚBLICAS E A EDUCAÇÃO NO POVO INDÍGENA KARITIANA | 89 |
| 4.1 Escolarização dos povos indígenas: aspectos legais | 92 |
| 4.2 Territórios Etnoeducacionais e o Desafio da implantação de uma política de educação indígena | 96 |
| 4.3 Cenário da Educação Escolar Indígena no Estado de Rondônia | 101 |
| 4.4. A Escolarização na Aldeia Kyowã | 112 |
| 4.5 A Implantação da Educação Escolar na Aldeia Kyowã | 116 |
| 4.6 Sentidos e significados de uma escola indígena para a comunidade que a constitui | 120 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 135 |
| REFERÊNCIAS | 142 |
| ANEXOS | 148 |
| ROTEIRO DE ENTREVISTA 01 | 160 |
| ROTEIRO DE ENTREVISTA 02 | 160 |
| ROTEIRO DE ENTREVISTA 03 | 161 |

1 INTRODUÇÃO

A relação do Estado Brasileiro para com os povos indígenas⁷ sempre foi em uma perspectiva de anulação de suas formas de organização política, social, econômica e cultural, tendo em vista a perspectiva de que tais povos eram carentes dos valores europeus característicos dos civilizados.

As políticas voltadas aos povos indígenas foram voltadas contra os mesmos, pois teve como escopo integrá-los à sociedade não indígena, negando suas peculiaridades enquanto povos; entretanto, com o governo ditatorial implantado no país no final da década de 1960 e que perduraria até a década de 1980, as forças populares se reuniram, integrando as diferentes pautas dos Movimentos sociais em uma só agenda contra hegemônica.

Dentro deste conjunto de movimentos de resistência às políticas desenvolvidas, destaca-se o Movimento Indígena que conseguiu assegurar, na Constituição Federal de 1988, seus direitos, em particular o direito à uma educação escolar diferenciada que respeite suas particularidades e que seja o projeto pedagógico escolar fundado nos valores da interculturalidade, na pluralidade cultural, no multilinguismo, respeitando e levando em consideração as concepções de território, de história, organizações políticas, sociais, econômicas, cosmovisões e manifestações de natureza religiosa. (Cf. BONIN, 2008)

Busca-se, por meio da análise das políticas públicas no campo da educação indígena no Estado de Rondônia, compreender a atuação de uma escola localizada em uma aldeia indígena no Município de Porto velho, capital do Estado de Rodonônia, na Região Norte do Brasil, tendo como marco temporal, a promulgação da Constituição Brasileira de 1988, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira de 1994, bem como, as legislações correlatas ao tema, na perspectiva dos indígenas que atuam como alunos, professores, familiares e lideranças naquela aldeia.

Assim, analisamos a estrutura institucional e o funcionamento da escola indígena dentro de um contexto pautado no princípio de participação, em que os povos indígenas buscam fazer valer os direitos que lhes foram assegurados pela Constituição Federal de 1988⁸. Com isso, visou-se compreender a participação dos

⁷ Segue-se neste trabalho a definição de Povo Indígena estabelecida na Convenção 169 de 1989 da Organização Internacional do Trabalho e ratificado pelo Estado Brasileiro em 2004.

⁸ Em relação a este contexto em que ganha força a participação do movimento indígena, Londero, em sua tese de Doutorado oferece uma pertinente contribuição.

indígenas na construção do projeto Político Pedagógico escolar Indígena, avaliando se o fato de haver uma escola em uma aldeia, com professores indígenas atuando e fazendo parte, inclusive da gestão da unidade escolar, seja suficiente para afirmar que a escola atende realmente aos interesses e necessidades dos indígenas.

Para ouvir a percepção dos povos indígenas sobre a instituição escolar, antes de entrevistarmos a comunidade escolar (professores indígenas e professores não indígenas, alunos e pais de alunos), ouvimos os chamados mais velhos, considerados pelo povo como os guardiões da memória. Foram inúmeras conversas ao longo de quase uma década de convívio, o que nos levou a dificuldade para a seleção das informações que mais se encaixassem na tessitura desta tese.

As falas dos mais velhos contribuíram para a montagem do capítulo que trata do reavivamento demográfico do Povo Karitiana. Para que este capítulo fosse elaborado utilizamos de 11 (onze) falas que narram toda a trajetória da história deste povo na perspectiva de seus cidadãos que são fundamentais para compreender o reencontro do Povo Karitiana, ou Yjxa Pita (Nós de Verdade), como se autodenomina, tendo em vista que todos narram, com pequenas variações o modo como conseguiram sobreviver e obter o aumento demográfico.

Dos mais velhos entrevistados, segundo as narrativas, apenas o senhor Antônio Paulo não nasceu na terra localizada no município do Candeias do Juary reivindicada pelo povo Karitiana como a terra considerada de seus ancestrais, tendo em vista que seja filho de Ataco, liderança que teria trazido parte do povo para a terra onde hoje chama-se Joari.

Joari, segundo os entrevistados, foi o nome que os não indígenas deram a O'arok, uma liderança que teria sido rival de Ataco, sendo que há indicativos nas narrativas de uma ruptura política do povo Yjxa Pita que teria ocorrido, provavelmente, no início do contato com os não indígenas. Encontramos em todas as narrativas que o Byjy que, para os não índios pode ser traduzido como Cacique⁹ deve ser um descendente de Ataco.

Os mais velhos são excelentes contadores de história e gostam de narrá-las para quem se mostra disposto a ouvi-los. Narram de modo espontâneo. Senhor Antônio Paulo, falecido no ano de 2017 contribuiu de modo significativo para compreensão da trajetória histórica do povo Karitiana e da organização política deste

⁹ Na Terceira Parte deste Trabalho aprofundamos mais sobre essa questão.

povo, em particular as responsabilidades de um Byjy.

Além de termos selecionados partes de nossos diálogos com o senhor Antônio Paulo, também elegemos a fala de seu filho Antônio José, atualmente Professor de Cultura do Povo Karitiana e, assim como o pai, um excelente contador de história. As conversas com os senhores Epitácio, Valdemar e Gumercindo deram-se quase sempre em caminhadas pela Aldeia Central, pois eram contratados pela FUNAI como zeladores, responsáveis pela limpeza. Meu primeiro contato com os mais velhos foi com eles que, em consequência, abriram as portas para novos contatos.

Dona Rosa e dona Conceição são esposas do senhor Epitácio¹⁰, sendo que aquela faleceu recentemente e era uma das grandes guardiãs da memória Karitiana. Dona Joana que faleceu recentemente; era a mais velha das mulheres e conviveu com Ataco, falava pouco a língua Portuguesa, suas narrativas foram traduzidas pelos alunos indígenas. Senhor Pereira, falecido no ano de 2017, era o filho mais velho do mítico Morais¹¹ e irmão de Cizino que nos auxiliaram a entender as motivações karitiana de reivindicarem as terras situadas no município de Candeias do Juary, denominadas por eles, como sendo Byty Osop Aky Pita, cuja tradução seja os fios do cabelo de Deus de verdade.

Antônio José, filho do senhor Antônio Paulo, e deste herdou a facilidade de narrar as histórias Karitiana, em detalhes. Na condição de aluno, muito contribuiu na elaboração e execução das aulas de história, Filosofia, Geografia e Sociologia, componentes curriculares que estiveram sob minha responsabilidade docente.

No que se refere a escola, fulcro de nossa pesquisa, entrevistamos 19 pessoas, sendo cinco professores indígenas, três professoras indígenas e sete discentes. Além de quatro professores não indígenas. Dessas entrevistas, retiramos um conjunto de categorias norteadas pelas hipóteses, analisando como os indígenas e não indígenas que atuam na instituição escolar percebem e se movimentam na mesma e, assim, compreendemos o funcionamento do espaço escolar, bem como, o modo pelo qual os agentes envolvidos participam da organização deste espaço institucional.

¹⁰ Senhor Epitácio, ao lado dos senhores Cizino e Gumercindo são os últimos a manterem a tradição de terem como esposas duas mulheres, entretanto, com o falecimento de Dona Rosa e tendo a primeira esposa do senhor cizino falecido, apenas o senhor Gumercindo mantém essa tradição.

¹¹ Devido a importância de Morais para o povo Karitiana dedicamos uma parte do trabalho a ele.

Os professores indígenas entrevistados foram: Inácio Karitiana, Nelson Karitiana, João Karitiana, Luiz Karitiana e Marcelo Karitiana, sendo as professoras indígenas: Maria de Fátima Karitiana, Milaine Karitiana e Milene Karitiana¹². Os professores não indígenas entrevistados: Carlos Alberto; Márcia Romy e Aline Rodrigues. Os alunos: Neozinilda Karitiana; Samuel Karitiana; Julenilza Karitiana; Joilson Karitiana; Luanderson Karitiana; Antônio José Karitiana e Lucinda Karitiana.

A análise se desenvolveu, por meio das interpretações das entrevistas realizadas, a visão dos Indígenas sobre a escola na aldeia, o papel da mesma na contribuição da formação de cidadãos indígenas conhecedores de seus direitos como brasileiros, tendo em vista que a Constituição Federal de 1988 assegurou aos povos indígenas o direito de manter sua cultura e estabeleceu como dever do Estado, protegê-los, reconhecendo a riqueza existente na diversidade étnica e cultural e nos saberes tradicionais transmitidos ao longo de muitas gerações.

Deste modo, depreendeu-se que a partir da Constituição de 1988, as discussões e propostas dos indígenas no âmbito da educação escolar, passou a ser relacionada às reivindicações de garantia e proteção territorial e pelo reconhecimento da diversidade sociocultural interligadas à projetos de futuro dos povos indígenas, pensados pelos povos indígenas, a serem construídos nas escolas localizadas nas aldeias.

Com isso a escola passa a ser entendida como a agência pública com a tarefa, também, de servir de mecanismo a contribuir com os indígenas nos seus projetos de futuro, tornando-a, portanto, um dos instrumentos democráticos essenciais para a participação política dos povos indígenas.

Neste sentido, em 1991, a União, por meio do Decreto n. 26/91 (BRASIL, 2019) estabeleceu que a coordenação das ações educacionais em terras indígenas passaria da esfera do Ministério da Justiça/FUNAI para o Ministério da Educação e que a execução das ações educacionais passasse a ser de responsabilidade dos estados e dos municípios. A par disso, o Ministério da Educação passou a desenvolver a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, articulando as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, tendo em vista atender aos preceitos legais determinados na Constituição de 1988 e realçado na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional de 1994. (BRASIL, 2019)

¹² Milene Karitiana lecionava a disciplina Cultura Feminina e não prosseguiu carreira no magistério.

Com a redemocratização no Brasil, emergem novas formas de relações entre as sociedades não indígenas, o Estado e suas instituições para com as sociedades indígenas, criando novas formas de relações sociais, tendo como consequência para a produção acadêmica a necessidade de pesquisas que possam contribuir para a atualização da temática indígena que, no campo da Ciência Política, destaca-se o fato de haver ainda poucos estudos a respeito; dentre estes poucos, encontram-se pesquisas produzidas em programas da Universidade Federal do Rio Grande Sul (Cf. SILVA (2014); LIMA (2014) e; LONDEREO (2015). Londero (2015, p. 21) considera que o “grande problema para pensar a cidadania contemporaneamente consiste em adaptá-la às demandas e circunstâncias provocadas pelos novos atores sociais” e propõe que pensar sobre a necessidade de pensar sobre os modelos clássicos de interpretação da cidadania, tendo em vista a intensidade da participação destes novos atores sociais na cidadania e os direitos a eles assegurados em lei.

Em um ambiente democrático em que proliferava instituições de participação da sociedade civil no debate sobre as políticas públicas, a escola indígena passa a ser um lugar¹³ privilegiado para os indígenas se apropriarem dos conhecimentos não indígenas e poderem participar de modo mais protagonizado como as entrevistas demonstraram, tendo em vista que para além dos conhecimentos sistematizados pelo Estado, o espaço passou a ser ocupado para reuniões, discussão sobre não só o papel da escola, o seu projeto político pedagógico, como também, as discussões referentes ao projeto político do povo Kariana.

Considerando a convivência do pesquisador com o povo Karitiana durante oito anos e tendo em vista que a produção do conhecimento ocorre em comunhão, em que “temos aprendido nessa convivência, seja na condição de educadores, seja na condição de pesquisadores” (BACKES, 2018, p. 164). Os autores ainda comentam o entendimento de Freire sobre “[...] a docência toda docência implica pesquisa e toda pesquisa implica docência. Não há docência verdadeira em cujo processo não se encontre a pesquisa como pergunta, como indagação, como curiosidade, criatividade” (FREIRE, 1999, p. 192).

Deste modo, compreendemos que há um diálogo entre o pesquisador e os pesquisados que Macedo, citado pelos autores do artigo científico “A Construção de

¹³ Ao apontar a escola indígena como local privilegiado de saber não indígena, o autor está afirmando que o conhecimento da sociedade civil se insere no ambiente indígena e os fazem protagonistas da própria história.

um diálogo intercultural com indígenas por meio da pesquisa ação não convencional define como etnopesquisa-ação que poussui, como “um dos seus pressupostos que as descobertas científicas do especialista, por uma questão ética, devem ser utilizadas em benefício do próprio grupo pesquisado (BACKES, 2018, p. 164).

Com isso, há a compreensão de que o pesquisador não é o protagonista do desenvolvimento da pesquisa e sim um partícipe da mesma cuja tessitura se desenvolve por meio de um diálogo, em que a produção do conhecimento se processa de modo compartilhado que, no caso, desta tese, contribuiu de modo fundamental para a compreensão da dinâmica de uma agência pública que, embora criada a partir da ação e reivindicação do Movimento Indígena, é uma instituição do Estado.

A construção de um diálogo intercultural contribui para que possam os participantes pensarem juntos sobre a realidade e, em consequência, possam contribuir na construção de “[...] melhores condições de vida para os grupos marginalizados, assim como a superação do racismo, da discriminação de gênero, da discriminação cultural e religiosa, assim como das desigualdades sociais” (CANDAU, 2018).

Com bases em estudos bibliográficos, Candau afirma que há um consenso de que o termo interculturalidade surgiu no contexto da educação escolar indígena na América Latina, no qual os povos indígenas passaram a entender a reivindicação da escola como uma ferramenta de luta (Cf. BACKES, 2018).

Dessa forma, a escola passa a ser considerada um lugar de diálogo intercultural, em que os indígenas refletem sobre o modo de ser não indígena e o modo de ser indígena, pensando a identidade, entretanto, tomando cuidado para que essa luta por serem reconhecidos como possuidores de identidades específicas não estejam a serviço do “[...] antigo e bem usado princípio de dividir para reinar ao qual os poderes de todos os tempos alegremente recorrem sempre que se sentirem ameaçados pela fusão e condensação de queixas em geral variadas e dispersas” (BAUMAN, 2003, p. 65).

Não obstante, a escola ter passado a fazer parte do conjunto de estratégias políticas dos povos indígenas na busca de ter seus direitos conquistados no âmbito da legislação, ainda há poucos estudos no campo da Ciência Política, necessitando, portanto, pesquisas que possam aprofundar as análises das estratégias políticas indígenas usadas neste espaço, contrapondo-se as políticas indigenistas implantadas pelo Estado. Nessa direção, a tese de doutorado de Airton (2014) apresenta uma

qualificada discussão ao analisar, em uma perspectiva histórica, as políticas públicas educacionais que o Estado ofereceu aos povos indígenas, sendo que encontramos na tese de doutorado de Londero uma valiosa contribuição para a compreensão da participação política dos indígenas a partir do cenário inaugurado com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2018).

A partir de 1980, o Brasil passou a experimentar um regime democrático e pluriétnico. Entretanto, para que possa consolidar tal regime, faz-se necessário que todos os cidadãos possam participar como sujeitos na luta por terem seus direitos materializados nas políticas de estado e a escola, instituição locus de diálogo intercultural pode e deve ser um valioso instrumento de formação destes cidadãos.

Pesquisar a instituição escolar, portanto, é estudar a forma como os cidadãos que atuam neste espaço o percebem e quais as relações sociais que neste espaço desenvolvem, suas intervenções e deliberações quanto as demandas e os encaminhamentos a serem entregues aos representantes governamentais, bem como o processo de escolha de seus representantes no Conselho Escolar. Isso significa adentrar na discussão da qualidade da democracia, tema muito caro para a Ciência Política, ainda mais em um momento em que o modelo representativo parece enfraquecido. Neste sentido, alguns estudiosos estão a ponderar sobre o fenômeno do enfraquecimento do modelo democrático representativo, apresentando reflexões sobre o dilema “Representação X Participação (Cf. LONDERO, 2015).

Deste modo, uma pesquisa sobre as políticas públicas educacionais desenvolvidas pelo Estado de Rondônia para os povos indígenas e com a participação dos povos indígenas, dando ênfase ao protagonismo dos cidadãos desta minoria nacional, fenômeno típico das democracias modernas, especialmente, as democracias dos países da América Latina, como o Brasil, que reavivaram nestes últimos trinta anos a democracia, faz com que esta tese se encaixe no campo da Ciência Política e contribuirá com a compreensão do processo de participação e com a melhoria da eficiência deste processo, pois possibilita a visibilidade das relações estabelecidas na gestão escolar e as estratégias dos indígenas para fazer com que a escola atenda as suas necessidades e interesses. Com isso, foram suscitadas as seguintes hipóteses:

- a) A escola na aldeia tornou-se uma escola indígena;
- b) A escola na aldeia atende aos interesses dos povos indígenas;

c) A escola na aldeia é um espaço de disputa;

Em outros termos, a escola está contribuindo para a formação de cidadãos indígenas que façam valer os seus direitos e aperfeiçoar as políticas em educação e terem acesso a outras políticas públicas como partícipes protagonistas como ficou instituído na Constituição Federal de 1988?

Pensa-se que, sendo atingido o objetivo, comprovando-se as hipóteses e respondendo ao problema, esta tese contribuirá para a compreensão da dinâmica da Instituição Escola Indígena, como os indígenas participam neste espaço público, e o que tal espaço significa para os indígenas, receptores desta política. Em consequência, contribuirá para o aperfeiçoamento das formulações destas políticas, tornando-as mais eficientes, servindo para os agentes públicos e para os povos indígenas e os seus parceiros no debate, elaboração e execução destas políticas.

Nessa perspectiva, levando-se em consideração o marco temporal iniciado com o advento da Constituição Federal de 1988 que estabelece em seu Capítulo VII, sob o tema “Dos Índios”:

Artigo 231 - São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, 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)

Assim, o cenário pós Constituição de 1988, as discussões e propostas dos indígenas no âmbito da educação escolar, passam a ser relacionadas às reivindicações de garantia e proteção territorial e pelo reconhecimento da diversidade sociocultural interligadas à projetos de futuro dos povos indígenas, pensados pelos povos indígenas, a serem construídos nas escolas localizadas nas aldeias. Neste aspecto, o da legislação, a escola passa a ser entendida como a agência pública com a tarefa, também, de servir de mecanismo a contribuir com os indígenas nos seus projetos de futuro.

Destacamos que por meio do diálogo intercultural, a resposta as indagações e o objetivo deste trabalho foram alcançados, tendo em vista que amalgamamos os conhecimentos dos indígenas com os nosso, partindo dos elementos que foram empiricamente encontrados ao longo da pesquisa e não de um modelo teórico pré-estabelecido, ouvindo o que as entrevistas estavam a nos sinalizar e destas construímos nossas considerações a partir das hipóteses que nortearam a tessitura

desta tese.

Ainda em relação a metodologia, tendo em vista que convivemos com o povo Karitiana durante quase uma década, exercendo a docência na escola e assessorando a gestão escolar, aproveitamos deste fato e fizemos um estudo de caso que nos possibilitou mergulhar na temática aproveitando dos dados obtidos por meio da participação atuante no cotidiando da escola e da comunidade em geral.

Quanto aos entrevistados, tivemos duas categorias, uma para o capítulo que trata da trajetória das lutas políticas do povo indígena e outra para o capítulo que trata do tema específico da pesquisa, a comunidade educativa, o corpo docente, o corpo discente, a equipe gestora da escola (direção e vice direção), a coordenação pedagógica e os funcionários de apoio (agente de limpeza e de alimentação escolar, antigo zelador e merendeira).¹⁴. No primeiro caso, escolhemos como colaboradores, os indígenas denominados “mais velhos”, pois o objetivo era ouvir a história em suas perspectivas e, em sendo os anciões, os guardiões da memória, optamos por eles. No caso do capítulo que trata, especificamente, do tema deste trabalho, entrevistamos os cidadãos que constituem a comunidade educativa da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Kyowã.

A escrita Karitiana que usamos neste trabalho é aquela que o povo adota, inclusive na escola, sendo fruto do trabalho da Línguista Luciana Storto¹⁵ que desenvolveu, em parceria com o Povo Karitiana, um projeto de reformulação da escrita que havia sido elaborada por missionários do Instituto Linguístico de Verão. Para Valéria Faria Cardoso, Doutora em Linguística pela Unicamp:

O Karitiana, única sobrevivente da família Arikém (Tronco Tupi), apresenta nasais pré e pós-oralizadas. Este processo é tratado por Storto como um fenômeno de oralização de segmentos nasais contíguos a vogais orais. Deste modo, os fonemas /m/, /n/, /ñ/ e /N/ do Karitiana, cujos traços são [- cont, + nas], são parcialmente pré e/ou pós oralizados, quando são precedidos e/ou seguidos por vogal oral. Em Karitiana, as oclusivas nasais parcialmente oralizadas, que ocorrem em ambiente v____v, são pré e pós-oralizadas. (CARDOSO, 2018, p. 42).

¹⁴ A expressão Comunidade Educativa aparece em dois artigos da Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional Nº 9394/96, artigo 26, mais exatamente em seu Inciso 5º e no Artigo. Há na literatura, estudos que entendem que essa comunidade é formada por pessoas que possuem poder de deliberação nos assuntos da escola, como, por exemplo a obra *Escolas democráticas*. de Michel Apple e James Beane

¹⁵ STORTO, Luciana. Pela sobrevivência das línguas indígenas. Disponível em: <<https://revistapesquisa.fapesp.br/2018/11/19/pela-sobrevivencia-das-linguas-indigenas/>>. Acesso em: 15 jun. .2018.

Destacamos que fazemos uso da escrita karitiana a partir da convenção desenvolvida pelo projeto acima descrito por termos sido alfabetizados nesta língua com o material didático que a pesquisadora disponibilizou¹⁶, todavia, com liberdade de tradução, tendo em vista que fomos alfabetizados pelos próprios entrevistados que, em sua maioria, foram nossos alunos.

Para que os objetivos propostos neste trabalho fossem alcançados, procedemos¹⁷ da seguinte forma: primeiro, fizemos uma Pesquisa documental que constou de levantamento, reunião e seleção de documentos, relatórios referentes aos povos Indígenas sobre a jurisdição do Estado de Rondônia, e, em especial, os referentes às políticas de escolarização. Foi consultada a Fundação Nacional do Índio – FUNAI -; o Ministério da Educação – MEC-; o Conselho Indigenista Missionário – CIMI -; a Secretaria de Educação do Estado de Rondônia – SEDUC – e a Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho – SEMED; o Instituto Linguístico de Verão – SUMMER; a Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Kyowã; o Núcleo de Estudos Indígenas de Rondônia –NEIRO – e o Centro de Estudos Avançado de Memória e Patrimônio de Rondônia – CEDEAMPRO –, estes dois ligados a Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Em seguida, fizemos a Pesquisa Bibliográfica, sendo que nesta etapa limitamo-nos ao levantamento do material bibliográfico pertinente ao tema e à área de estudo que trata de políticas públicas de um modo geral e de políticas públicas educacionais, mas exatamente, das políticas públicas voltadas para a escolarização das populações indígenas e, com isso, perscrutamos as possíveis historicidades, as relações desenvolvidas por estas políticas, seus impactos na organização social, cultural nos grupos étnico-indígenas, enfatizando estas a partir do advento da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira, posto ser a Área de Concentração do Programa as Políticas Públicas na Região Amazônica. Foram consultadas bibliotecas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, da Faculdade Católica de Rondônia, da Universidade Federal de Rondônia e bibliotecas Municipais de Porto Velho; enfim, lugares que pensamos ser possíveis localizar publicações, teses, monografias avulsas e relatórios de pesquisa para que pudéssemos compilar e fichar.

Na Pesquisa de Campo, realizamos entrevistas com pessoas que tiveram a

¹⁶ Fomos alfabetizados na língua karitiana pelos próprios alunos.

¹⁷ Seguimos, de modo geral, o modelo procedimental proposto pela pesquisadora Lilian Moser, quando, por ela, fomos orientados na especialização em História Regional no ano de 2006.

experiência do contato com a sociedade não indígena, de um modo geral, e, em particular, com a escola, ou como gestor, aluno, professor, utilizando a metodologia da História Oral, tendo em vista que “[...] a força da história oral é a força de qualquer história metodologicamente competente. Vem da extensão e da inteligência com que muitos tipos de fontes são aproveitados para operar em harmonia” (PRINS, 1992, p. 194).

Foram ouvidas e transcritas as gravações, mantendo a fidelidade na fala dos entrevistados na transcrição; revisitamos as entrevistas aos entrevistados, inclusive lendo-as para aqueles que não sabem ler fluentemente; após, analisarmos as entrevistas confrontando-as com a pesquisa documental e bibliográfica.

No que concerne da utilização da História Oral, a pesquisadora Lilian M. Moser assinala que:

A oralidade é utilizada nos inúmeros segmentos da sociedade como forma de trazer as diversas faces do cotidiano, reavivar a chama da tradição e valorizar o “insignificante” dentro de uma sociedade que tem seus valores próprios e inquestionável. (MOSER, 2018)

Tendo em vista que para a tessitura desta tese tivemos que dialogar com outros campos do conhecimento, como a Antropologia e a História, destacamos a natureza interdisciplinar deste trabalho que aporta, assim, a originalidade desta pesquisa, pois analisamos uma determinada política pública a partir do comportamento dos seus receptores, indentificando como participam e fazem intervenções nas referidas políticas que, neste trabalho, trata-se da instituição escola indígena.

Deste modo foi possível mostrar o *modus operandi* da escola pesquisada e a forma como os indígenas enxergam sua participação dentro deste espaço institucional, caracterizando essa escola e o que nela é deliberado, bem como a movimentação de interesses que nela estão presentes. Isso foi possível, pois envolve relatos, observações e a própria experiência do povo Karitiana, no período de convivência com os memos no período compreendido de agosto de 2007 a julho de 2015, participando assim do cotidiano do povo. Em consequência, esta tese se classifica como um estudo qualitativo, exploratório e descritivo, como citado por Gil (2008, p. 72):

As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. De todos os tipos de pesquisa, estas são as que apresentam menor rigidez no planejamento. Habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso. Procedimentos de amostragem e técnicas quantitativas de coleta de dados não são costumeiramente aplicados nestas pesquisas. Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis. Muitas vezes as pesquisas exploratórias constituem a primeira etapa de uma investigação mais ampla. Quando o tema escolhido é bastante genérico, tornam-se necessários seu esclarecimento e delimitação, o que exige revisão da literatura, discussão com especialistas e outros procedimentos. O produto final deste processo passa a ser um problema mais esclarecido, passível de investigação mediante procedimentos mais sistematizados.

O fato de termos convivido com o Povo Karitiana e, segundo eles, me tornado um índio, embora possa parecer uma facilidade, tornou-se pela familiaridade um enorme desafio para a definição dos objetivos e construção das hipóteses, tendo em vista a dimensão ética, pois sou testemunhas de que não raro, as comunidades indígenas reclamam de abusos e desrespeito pela cultura, como aqueles que coletam dados e, além de não darem o retorno para as comunidades a usam para fins de prejudicar a imagem destes povos que desde o período colonial são atacadas.

Filipe Ferreira Vander, por exemplo, chama a atenção de pesquisas biométricas realizadas nos anos de 1980 e 1990 pela instituição estadunidense Coriell Cell Repositores que, sobre a capa de pesquisa científica, escondia-se o escuso interesse de comercialização de material biológico. Os pesquisadores convenceram o povo Karitiana e o povo Surui, ambos do Estado de Rondônia a colaborarem (Cf. VELDEN, 2018).

Em consequência, cabe enfatizar que os dados apresentados aqui são parte do resultado de nossa convivência com o povo Karitiana, entretanto é importante salientar que os dados apresentados no presente estudo se referem apenas à escola situada na Aldeia Central Karitiana, não abarcando as outras aldeias e suas respectivas unidades escolares. Esclarecemos que a Escola estudada é a mais antiga e a única que possui, além do ensino fundamental, o ensino médio.

O trabalho encontra-se estruturado em quatro capítulos, sendo o primeiro, essa introdução cuja finalidade seja apresentar o trabalho, o tema, os objetivos, os capítulos e a metodologia. No segundo capítulo, temos a caracterização do tema da pesquisa, apresentando o aporte teórico, conceitual e metodológico com os quais

dialogamos na tessitura da tese. Com o título 'Políticas para os Povos Indígenas no Brasil', o terceiro capítulo analisa as políticas que o Estado brasileiro estabeleceu para os indígenas desde o período colonial até os dias atuais para, no quarto capítulo 'Políticas Públicas e a Educação no Povo Karitiana' adentrarmos de modo central no tema da pesquisa, dialogando com as respostas dadas pelos entrevistados. Destaca-se o fato de que, para este capítulo, escolhemos entrevistar os cidadãos que constituem a comunidade educativa e, neste caso, entrevistamos os professores indígenas e não indígenas, os alunos e os pais dos alunos, tendo em vista que são os agentes que atuam neste espaço institucional.

Nas considerações finais, demos ênfase à característica de ser a escola um espaço de fronteira, um espaço de diálogo intercultural que a torna um laboratório de novas formas de relações sociais e de participação social que enriquece a democracia participativa, tendo em vista que contribui na formação de cidadãos mais atuantes que possam intervir na construção de políticas públicas com a especificidade estabelecida na Constituição Cidadã.

2 CARACTERIZAÇÃO DO TEMA DA PESQUISA

Viva aceso, olhando e conhecendo o mundo que o rodeia, aprendendo como um índio (...) seja um índio na sabedoria

(Darcy Ribeiro)

A questão indígena ganha força na conjuntura iniciada na década de 1980, com a abertura democrática nos países latino-americanos que historicamente foram pensados como nação homogênea, emergindo no campo acadêmico, mais exatamente, na Antropologia, teses que não consideravam como certo o destino do desaparecimento dos povos indígenas e, ao contrário, apontavam em suas teses que os povos estavam se fortalecendo cultural e demograficamente. Além disso, neste cenário, os povos que viviam no litoral do Brasil, na época de sua colonização foram, historicamente, forçados a negar suas identidades e passaram a assumirem as mesmas, especialmente, após a promulgação da Constituição Federal de 1988. A partir dos anos de 1990, os modelos explicativos da assimilação e desaparecimento dos povos indígenas são superados por pesquisas que partem da perspectiva dos povos indígenas, há uma profícua aproximação da História com a Antropologia, em que o foco se tornou a dar voz aos indígenas, mostrando que são portadores de história, sujeitos ativos e não passivos dos processos sociais (Cf. CUNHA, 1987).

A inserção dos países da América Latina, com pequenas variações, nas relações internacionais se desenvolveu na perspectiva de serem estados cujas identidades eram homogêneas, em conformidade com os países europeus. Em outros termos, não era considerada a existência de povos anteriores à formação dos estados. Nessa perspectiva, os povos indígenas desta parte do planeta, em consonância com a ideologia europeia, se encontravam em estágio de transição de um momento não cristão, bárbaro para um cristão civilizado¹⁸.

Sem embargo, no final do século XX, em quase todos os povos latino-americanos, a partir dos anos de 1980, houve mudanças em suas constituições. A maioria dos Estados passou a, juridicamente, serem ordenados como Estados compostos de modo multicultural, constituídos de mais de uma língua falada. Mas ainda assim, não são raros os discursos em que os indígenas aparecem como

¹⁸ Está discussão está presente nas obras de Enrique Dussel (1993) e na obra de Tzvetan Todorov (1983).

elemento preocupante ao desenvolvimento nacional¹⁹.

O Brasil possui 16.886 quilômetros de fronteiras terrestres com dez países da América Latina, nestas dimensões, apenas superado pela China e Rússia, destacamos que 150 quilômetros destes limites estão situados em onze estados que possuem em torno de 500 municípios, 177 Terras Indígenas, destas, 34 estão coladas precisamente na linha de fronteira. (Cf. ISA, 2018)

O Estado brasileiro, bem como os estados latino-americanos nascem sobre a hegemonia do conceito europeu de nação; povo com território bem definido, onde o que predomina é a ideia de unidade nacional. Porém, este discurso omite a diversidade entre culturas existentes antes do século XVI quando das conquistas realizadas pelos povos europeus em relação aos povos, que viviam antes deste evento.

Se do século XVI ao XIX a hegemonia europeia se deu através da necessidade de catequizar os povos indígenas, considerados como povos selvagens, ainda não conhecedores da ordem, do progresso, e da fé. A partir do século XIX, o discurso hegemônico foi o científico, baseado no evolucionismo em que o processo de humanização ocorre de forma linear, em que os povos que habitavam a América eram aqueles que se encontrava em estágios inferiores, na escala da evolução, em relação aos europeus. Atualmente, é reconhecido na produção acadêmica, o pouco ou nada que sabemos em relação a participação dos indígenas, “nem a origem, nem as cifras de população são seguras, muito menos o que realmente aconteceu. Mas progrediu-se, no entanto: hoje está mais claro, pelo menos a extensão do que não se sabe” (CUNHA, 1987, p. 11).

Em consequência, a relação dos Estados – ainda que republicanos, com exceção do Brasil– surgidos na América Latina, a partir deste contexto, estruturou-se também a partir do discurso científico evolucionista, em que os povos indígenas foram considerados como povos em transição, e, cabia ao Estado criar políticas públicas que os permitisse se tornarem mais evoluídos, incluindo o Brasil Império. Se na colônia o objetivo das políticas voltadas para os indígenas era o de transformá-los em cristãos e súditos do rei, no Império não era diferente. Durante a República, desde os primórdios, a ideia assimilacionista permaneceu. Destaca-se o fato de o Estatuto do Índio de 1973, elaborado no período militar e, ainda hoje, em vigor possui como

¹⁹ Autores como Luís Donisete Grupiani (2008) e Manuela Carneiro da Cunha (1987) abordam esta temática.

pressuposto a ideia de ser a natureza dos povos indígenas transitória, de um estágio inferior para um estágio superior. (BRASIL, 1973)

Embora tenhamos no parágrafo anterior exposto o quanto são similares à formação do Brasil em relação aos demais Estados da América Latina, alguns elementos o diferencia dos demais, posto que o Brasil, ao contrário dos outros países que, ao tornarem-se independentes de suas metrópoles, emergem como repúblicas, o Brasil se estabelece como colônia, entretanto, em meio às diversas repúblicas, conseguiu, de um lado, manter a mesma dimensão territorial do período colonial, e, de outro, não se fragmentou o território herdado do período colonial, bem como, deu ênfase nas resoluções dos conflitos domésticos.

Embora o discurso hegemônico do Estado brasileiro foi o de que os povos indígenas se localizavam na escala da evolução humana, em uma fase de transição para uma escala mais avançada, outros discursos produtores de outras realidades se fizeram presentes, porém a ideia alicerçada é a de que os mesmos seriam quase que naturalmente incorporados à sociedade brasileira. Esta compreensão permanece como uma das forças profundas do Estado até 1988, ainda que o paradigma hegemônico, de todo o período imperial (1^o e 2^o reinados) será o liberal-conservador, se estendendo até 1930. (CERVO, 2001)

Seguindo esta linha de argumentação, é sob este modelo liberal conservador que o Brasil se consolida enquanto Estado e, mais do que isso, como liderança regional, expandindo-se para o oeste em termos bélicos, desestruturando as organizações sociais, políticas e culturais dos povos indígenas. Muitos indígenas foram cooptados, lutaram na guerra do Paraguai, e, em consequência, foram em alguns casos reconhecidos, como o caso dos kadiwéu, do Mato Grosso do Sul, que receberam do exército um extenso território contínuo, na fronteira com aquele país. São populações que por imposição física, mas sobretudo, ideológica, vão aderindo à identidade, ainda que especial, de brasilidade. (Cf. CUNHA, 1987)

Sob o aspecto do discurso, após a política de construção das fortificações nas fronteiras que, no século XVIII, consolida-se na Amazônia, a questão indígena no século XX, ficou sob a responsabilidade das Forças Armadas brasileiras e as missões religiosas. Com a implantação da República, tem-se a criação, em 1910 do Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais – SPLTN, primeira agência estatal com responsabilidade específica na temática indígena.

A criação do SPLTN surgiu, não porque, necessariamente, o Brasil enquanto

república estivesse disposto a dar um tratamento diferenciado a estes povos, mas foi sobretudo porque estava sendo visto por outros países do mundo como exterminador destas populações. Neste contexto, em 1907, o então diretor do Museu Paulista, Von Lhering²⁰, defendeu a tese de que os índios deveriam ser exterminados, pois significavam obstáculo para o progresso do Brasil. No ano seguinte, 1908, o Brasil é publicamente acusado, no XVI Congresso dos Americanistas ocorrido em Viena, como um Estado que massacra os povos indígenas.

Herman Von Lhering, em artigo publicado no Jornal do Comércio, em 16 de setembro de 1908 escreve que:

Os atuais índios do Estado de S. Paulo não representam um Elemento de trabalho e de progresso. Como também nos outros Estados do Brasil, não se pode esperar trabalho sério e continuado dos índios civilizados e como os aingangs são um empecilho para a colonização das regiões do sertão que habitam, parece que não há outro meio, de que se possa lançar mão, se não o seu extermínio. (IHERING, 1904, p. 22)

Calcula-se que, antes da chegada e conquista dos europeus no hoje território brasileiro, havia cinco milhões de pessoas humanas que constituíam milhares de povos com diferentes organizações sociais, políticas e culturais neste território. Na atualidade, a Fundação Nacional do Índio – FUNAI – que substituiu o SPI, estima que exista cerca de 220 etnias, 180 línguas faladas e aproximadamente 500 mil indígenas aldeados²¹, sendo 68 referências de grupos étnico-indígenas que recusam o contato com a sociedade envolvente, estes últimos grupos são categorizados pela FUNAI de povos isolados²².

Considerando que com o advento da Constituição Federal e o que ficou estabelecido em relação a temática indígena, em particular na educação escolar que foi definida como direito dos povos indígenas, devendo as políticas públicas neste campo serem pensadas a partir das singularidades e dos interesses desses povos,

²⁰ Cf. LHERING, Hermann von. **O Museu Paulista em 1901 e 1902**. Revista do Museu Paulista. São Paulo, v. 6, p. 1-22, 1904.

²¹ Aldeamento é o nome dado ao processo de reunião de índios em aldeias que geralmente ficavam próximas a povoações coloniais, incentivando o contato com os portugueses. Eram considerados índios aldeados aqueles considerados como civilizados. (Cf. ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios aldeados: história e identidades em construção**. In. **Revista Tempo**. vol. 6. N. 12. 2001. Disponível em: < <https://www.redalyc.org/pdf/1670/167018164003.pdf> >. Acesso em: 18 jul. 2019.

²² Índios isolados são denominados, também, de povos em situação de isolamento voluntário, povos ocultos, povos não-contatados. Essa denominação advém da ausência de contato com a Fundação Nacional do Índios - FUNAI. São outros indígenas que passam informações sobre sua existência, ou indigenistas e pesquisadores. (Cf. ISA. Instituto Socioambiental. Disponível em: < <https://www.socioambiental.org/pt-br/tags/povos-indigenas-isolados-0> >. Acesso em: 18 jul. 2018.

bem como que essa tese trata do tema específico da educação escolar indígena, em seguida passamos a caracterizar, de modo preciso, nossa temática.

2.1. A Escolarização do Povo Indígena Karitiana

Busca-se nessa parte do trabalho compreender o processo de escolarização do Povo Indígena Karitiana, usando-se das ferramentas de análise da Ciência Política para explicitar como este grupo étnico está sendo afetado pelas políticas públicas implantadas e como as afeta, sabendo-se que após a promulgação da Constituição Federal de 1988, os indígenas tiveram seus direitos específicos, gerando um cenário de criação de Leis elaboradas pelo Estado que, no caso desta tese, a políticas em educação escolar indígena foi contemplada na Lei de Diretrizes e de Base da Educação Nacional Nº 9394/1996 e a Resolução do Conselho Nacional 03/99 que estabeleceram as diretrizes para educação escolar indígena aparando em termos legais as políticas referidas.

Com isso, depreende-se que a Constituição Federal de 1988, inaugura uma nova relação do Estado para com a sociedade, possibilitando a sociedade civil abrir canais de diálogo que, entre outras conquistas, impulsionaram o povo brasileiro voltar a eleger, em 1989, o presidente da República, após toda uma conjuntura de luta iniciada em 1964 com o golpe militar.

Neste cenário, em que a democracia no Brasil é retomada, entre tantos movimentos sociais, como por exemplo: o Movimento Nacional Revolucionário, a Organização Revolucionária Política Marxista e Operária, o Movimento dos Trabalhadores Rurais, o Movimento do Custo de Vida (Contra a Carestia), o Movimento Negro, a União Nacional dos Estudantes e o Movimento estudantil, que buscavam contribuir na reconstrução da democracia, se encontrava o Movimento Indígena que atuou contra as forças reacionárias do Estado, reagindo e respondendo aos ataques do regime ditatorial, iniciando

[...] um longo processo de superação do fantasma do desaparecimento dos povos indígenas, de reafirmação das identidades étnicas e da reconstrução dos projetos socioculturais dos povos sobreviventes. Este processo está em curso com horizontes ainda incertos, mas bem mais esperançosos por causa do protagonismo cada vez mais forte dos povos indígenas. (LUCIANO, 2006, p. 20)

No contexto da ditadura, diferentes estratégias usadas pelo Movimento Indígena, destaca-se a de unificação das lutas dos diferentes povos que chegaram a conclusão:

[...] de que era importante manter, aceitar e promover a denominação genérica de índio ou indígena, como uma identidade que une, articula, visibiliza e fortalece todos os povos originários do atual território brasileiro e, principalmente, para demarcar a fronteira étnica e identitária entre eles, enquanto habitantes nativos e originários dessas terras, e aqueles com procedência de outros continentes, como os europeus, os africanos e os asiáticos. A partir disso, o sentido pejorativo de índio foi sendo mudado para outro positivo de identidade multiétnica de todos os povos nativos do continente. De pejorativo passou a uma marca identitária capaz de unir povos historicamente distintos e rivais na luta por direitos e interesses comuns. É neste sentido que hoje todos os índios se tratam como parentes. (LUCIANO, 2006, p. 20)

Em relação a escola como um espaço essencial de diálogo intercultural, onde podem, os indígenas, se apropriarem dos conhecimentos não indígenas e fazerem valer seus direitos e, mais do que isso, participarem de forma protagonista em todo o processo de elaboração e execução das políticas públicas voltadas para eles que:

[...] o movimento indígena lutou – e continua lutando – para que a política educacional oferecida aos povos indígenas fosse radicalmente mudada quanto aos seus princípios filosóficos, pedagógicos, políticos e metodológicos, resultando na chamada educação escolar indígena diferenciada, que permite a cada povo indígena definir e exercitar, no âmbito de sua escola, os processos próprios de ensino-aprendizagem e produção e reprodução dos conhecimentos tradicionais e científicos de interesse coletivo do povo. (LUCIANO 2006, pp. 58-9)

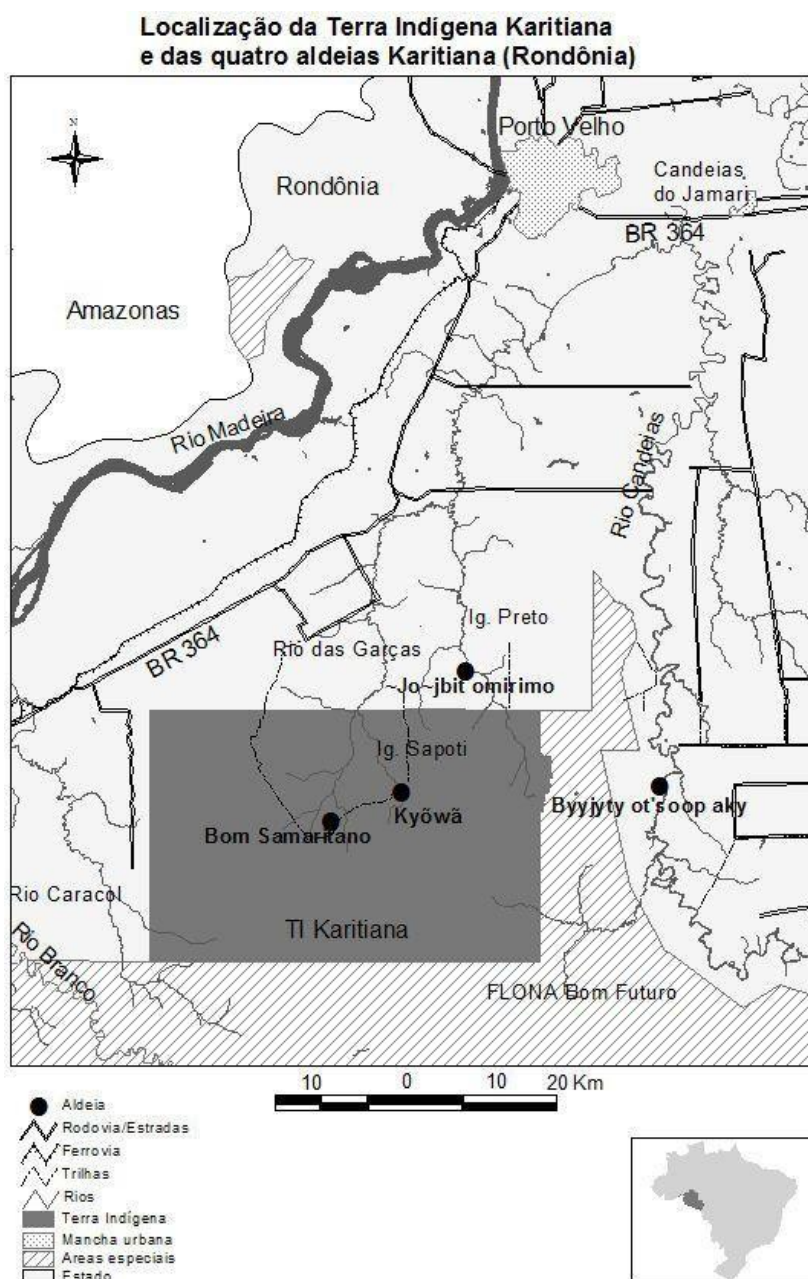
Desse modo, a Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Kyowã, situada na Aldeia Central do Povo Indígena Karitiana, foi a que escolhemos para nosso estudo, tendo em vista que é a única escola Karitiana que oferece escolarização em todas as etapas do ensino básico, além de possui maior número de alunos.

A Aldeia Central encontra-se na Terra Indígena Karitiana homologada pelo Decreto Nº 93.068/1986 (BRASIL, 1986), cuja extensão territorial é de 89.682 hectares, estando localizada a 95 km de Porto Velho, capital do Estado de Rondônia. Para chegar a Aldeia Central, há que se percorrer em torno de 95 km. Devendo seguir pela Br 364 – sentido Acre – até o km 50 e virar à direita e adentrar no ramal Maria Conga e seguir mais 45 km. Sendo o trajeto da BR-364 asfaltado e o do ramal de chão duro, havendo grande dificuldade de acesso nos períodos chuvosos.

O Povo Karitiana enfrenta um processo de reconquista das terras alienadas,

tendo em vista que uma a qual chamam de Joj Mit' Mirin²³, conhecida pelos não indígenas como Terra Joari ou Igarapé Preto, situada a uns quinze quilômetros da Reserva Homologada e outra cuja área reivindicada se encontra dentro do município de Candeias do Jamari denominada como Byjyty Ot'Soop Aky estão ainda em processo de demarcação²⁴.

Figura 1: Mapa 1 - Localização da terra indígena Karitiana e das quatro aldeias



²³ Significa pequena castanha.

²⁴ A relação emitida pelo site do Ministério Público Federal apresenta a situação jurídica e administrativa das terras indígenas. Disponível em <http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr6/documentos-e-publicacoes/docs/terras-indigenas/tis/ti_cimi_set_05.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2018.

2.1.1 A compreensão do “tempo” do Povo Indígena Karitiana

Para compreender como o povo Karitiana concebe o tempo, fizemos uma pesquisa com os mais idosos, os chamados mais velhos. Assim, acompanhados dos alunos Samuel Karitiana e dos professores Inácio Karitiana, João Karitiana e Nelson Karitiana, conversamos com os senhores Antônio Paulo, Valdemar, Eptácio e Cizino.

Com isso, constatamos que o povo Karitiana divide o tempo em “tempo dos mais moços”, que trata do presente, “tempo antigamente” que se refere a um tempo que não se encontra tão distante do presente e “tempo muito antigamente” que se inicia antes mesmo da criação dos seres humanos e irá até o momento em que a sociedade já se encontra estruturada.

A área conhecida pelos não indígenas como Joari ou Igarapé Preto se encontra presente na memória do povo Karitiana como consequência de um episódio ocorrido no “tempo antigamente” já o da terra localizada no município de Candeias do Juary, parece estar ligado ao tempo muito antigamente, sinalizando, inclusive ser o elo de ligação dos atuais karitiana com o tempo da criação, quando o Byyty criou os Yjxa Byyjty Ot’Soop Aky²⁵.

Assim, quando os Karitiana estão a narrar um acontecimento recente, denominam como sendo tempo dos mais moços. Para os fatos em que os ancestrais mais próximos ainda estão presentes na memória – como nossos avós ou bisavós, chama-se de tempo antigamente. Já para se referir a um tempo muito distante, de natureza mitológica (perspectiva ocidental), no qual ainda estavam a surgir os primeiros homens e estes falavam com os outros animais, o Povo Karitiana denomina como sendo ‘Tempo antigamente...muito antigamente.’²⁶

Ainda em relação ao modo como os povos indígenas dividem o tempo, abaixo segue uma divisão da história utilizada, não apenas pelos Karitiana, mas por diferentes povos indígenas brasileiros que consideramos pertinente expor, pois que seja um alerta para aqueles que desejarem desenvolver pesquisas em áreas indígenas.

25 Os Karitiana se autodenominam como Yjxa Byyjty Ot’Soop Aky que pode ser traduzido como “Nós, os fios do cabelo do neto de Deus”.

26 Para o tempo muito antigamente, o povo Karitiana usa a palavra pyryadn kerep yjki e para o tempo antigamente usam a expressão pyryadn kerep.

2.2. A HISTÓRIA NA PERSPECTIVA KARITIANA EM SEU TEMPO

Essa parte da pesquisa foi construída a partir da colaboração dos chamados mais velhos e com o uso da História Oral nos possibilitou deixá-los falar, contar, narrar a trajetória do Povo Karitiana ao largo da história, as estratégias de resistência, seus embates políticos. Alertamos que ao deixá-los narrar, significa que transcrevemos a fala literalmente e procuramos, na hora da interpretação de suas falas, manter o modo como categorizam alguns conceitos, como o de tempo e história, por exemplo, pois assim acreditamos poder entender mais como se organizaram social e politicamente para sobreviverem ao Estado.

Do parágrafo acima, depreende-se que atuamos com a memória, sendo essa uma construção que se dá a “[...] partir de um universo diversificado de marcas que poderão nos remeter ao relato de imagens, situações, acontecimentos ou a narração de experiências que são relembrados pela memória voluntária [...]” (MONTENEGRO, 2018, (s/p), que, em sendo estimulada, a memória voluntária faz-nos narrar fragmentos do passado e que está de maneira invisível associada à memória involuntária. Cf. MOSER, 2018).

Nessa esteira, ao usarmos da história oral temos que ter consciência de que estaremos lidando com uma memória que antes de ser individual é, sobretudo, memória coletiva e, portanto, “[...] não é suficiente reconstruir peça por peça a imagem de um acontecimento do passado para se obter uma lembrança” (HALBWACHS, 1990, p. 71) que, no caso do povo Kartiana “essa história contada de geração para geração, não é uma simples lembrança, não é um “amontoado” de peças justapostas, mas a história que faz parte de seu povo, de suas lutas e conquistas”(MOSER, 2018, p. 18.

Deste modo, ouvimos as narrativas dos entrevistados, deixando-os falar, sem esquecer que:

Na história oral deve-se considerar a sua relação com o próprio entrevistado que vive outro presente, diferente do passado, ele vive outros valores, devido a comportamentos, situações, pontos de vista tornando-se uma ameaça, pois a imagem que se tem do no presente é muito diferente do passado. “Relembrar” é projetar publicamente um cenário a que a ótica do presente poderá oferecer inúmeras restrições. (MOSER, 2018, p. 18)

Dessa forma, percebemos que, para o povo Karitiana, a história é dividida em quatro tempos. O primeiro refere-se à história do ‘tempo muito antigamente’, contada

pelos mais velhos, homens e mulheres considerados como guardiões da memória. Essa história trata de acontecimentos que antecedem a existência de todos os seres humanos conhecidos na atualidade. O segundo tipo de história é denominado de história de ‘tempo antigamente’ que se refere aos acontecimentos que, embora, sendo antigos, estão vinculados a fatos não tão antigos, como por exemplo, as lutas dos movimentos indígenas para ter assegurada na Constituição de 1988 a demarcação de seus territórios. O terceiro, diz respeito a história que as crianças e os jovens aprendem com os não indígenas, em especial, aqueles conhecimentos advindos da escola. Ou seja, essa divisão da história consta no componente curricular e é repassada na escola pelos professores.

A última é a mais curiosa, pois trata-se da história contada para os pesquisadores que aparecem nas aldeias para desenvolverem estudos referentes aos povos indígenas e geralmente entrevistam os mais moços que, além de não conhecerem a história do “tempo muito antigamente, ou conhecerem pouco ou até mesmo não terem a função de repassar a história, sendo essa função exercida pelos sábios indígenas que geralmente são os mais velhos, parecem ser treinados para contarem tal ou tais histórias inventadas por eles, em que contam diferentes versões para os eventuais visitantes. Lembro-me de um episódio em que dois alunos indígenas enganaram literalmente um visitante curioso. Um fingiu não conhecer a língua portuguesa e o outro fingia ser o tradutor. Neste episódio, falando na língua Karitiana faziam brincadeiras com o visitante e na língua portuguesa, o “tradutor” falava sério. Depois que o visitante foi embora, chamei a atenção dos mesmos, perguntei qual o motivo de fazerem isso e eles me responderam que os “brancos” querem saber de coisas que não podem saber e como são curiosos, a gente se diverte com eles.

Desse modo, percebemos que, em relação ao povo Karitiana, a “fala é relacionada com o vivido. As entrevistas expressam experiências. A história que eles contam do seu povo, não é um discurso produzido, racionalizado para apresentar algum aspecto, mas é o cotidiano contado e revivido e por sua vez revisitado. (MOSER, 2018, p. 19)

Assim, dialogamos com a história oral²⁷ e lançamos um olhar, ainda que na

²⁷ A história oral (HO, sigla designativa do termo), resgata o tempo desaparecido, diante da aceleração do tempo, o passado, já morto, é reconstruído com a memória. (NORA, Pierre. **Entre memória e**

superfície sobre o campo da linguística para, com a descrição da trajetória do povo Karitiana, poder compreendê-la. No caso específico do Povo Karitiana, Aryon Rodrigues (RODRIGUES, 1986, p. 46), afirma serem falantes de uma língua da Família linguística Tupi- Arikém, sendo, até onde se sabe, os últimos falantes dessa família, uma vez que os outros povos falantes desta família são classificados como extintos.

A par disso, privilegiamos estudar a escola localizada na aldeia Kyowã que, embora, tenha, em seu quadro docente, professores indígenas, sabe-se que, como toda escola nas terras indígenas no Estado de Rondônia²⁸, possui em seu quadro docente, professores não indígenas e currículos não indígenas; tratando-se, portanto, de uma criação, do ponto de vista indígena, exógena, formatada por não indígenas. Sendo assim, pode-se entendê-la como um lugar que emerge como fronteira, um ambiente de transição, um hibridismo, como a definição de espaço dada por Platão²⁹ mas que, ao contrário do grego, pensamos não ser, a condição de espaço, ao menos, este específico, o escolar, de todo negativo, mas, outrossim, uma oportunidade de construção de novas relações sociais, pois que diferentes conhecimentos estão a se confrontar neste espaço social pelo qual e no qual signos e significados estão em permanente disputas, apresentando aspectos múltiplos, em particular quando se tratar de uma instituição que esteja em uma aldeia, cujos discentes sejam os indígenas.

Nestes termos, a escola em uma aldeia indígena em si já representa um desafio no que se refere a buscar compreendê-la, ainda mais quando encontra-se localizada em um estado da Região Amazônica cujas características expostas no parágrafo anterior potencializam-se, tendo em vista que a Amazônia, como bem define José de Souza Martins (MARTINS, 214, p. 252), seja a última fronteira do mundo, o último recanto da terra em que povos desconhecidos estavam na iminência de um contato catastrófico com as forças corrosivas e genocidas da chamada civilização ou, mais corretamente, da sociedade moderna.

história: a problemática dos lugares. Projeto História. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP, n. 10. São Paulo, dez.-1993, pp. 21-22).

²⁸ Cf. Informações obtidas na Coordenação de Educação Escolar Indígena, em fevereiro de 2019.

²⁹ Desde a Antiguidade Clássica, o conceito de espaço aparece de modo negativo. Platão conceituou o espaço como *khôra*; a força motriz de todo processo de nascimento. Algo difícil de definição, pois trata-se de um ser que ainda não é. (Platão, 39; 43; 45; 51 e 133). Platão, ainda o definiu como sendo um *lócus* híbrido, enquanto Demócrito o conceituou como 'o não ser'. Já Bergson, na chamada modernidade, o classificou como um conjunto de pontos que podem ser confundidos com o espaço de nossa experiência cotidiana, (citado por Ana Lúcia de Moraes Viera, pag 47, 48)

2.3. Diálogos com a Modernidade e seus efeitos

O diálogo nessa perspectiva possibilitou uma visão de conjunto, um olhar para a totalidade, em que as misérias materializadas no desemprego e no subemprego, bem como os valores e as mentalidades produzidas pelo desenvolvimento dependente são partes integrantes da modernidade.

A modernidade só o é quando pode ser ao mesmo tempo o moderno e a consciência crítica do moderno (Cf. MARTINS, 2014). Nesta esteira é possível uma leitura das contradições da modernidade brasileira, em particular da Amazônia, percebendo a coexistência de tempos e relações sociais diversas, em especial nas escolas em que diferentes visões de mundo com seus valores tornam-na um laboratório de novos modos de ser. Neste espaço novos saberes são constituídos a partir dos saberes em disputa que, de modo dialético, formam sínteses. É este espaço escolar, as teses e as antíteses que nele são produzidas como processo que é o cerne desta tese, tendo em vista que seja essa agência o *lócus* em que se materializam as políticas, consequência das correlações de forças que se travam entre os movimentos indígenas e o Estado.

Em consequência, procurou-se traduzir as possibilidades de uma minoria nacional, um grupo étnico indígena superar a condição histórica de subalternidade, e, com isso, superar o modo de pensar do senso comum, pensando de modo sistemático, crítico e criativo, sem, contudo, ficarmos presos a concepção arrogante ocidental. Em outros termos, à compreensão de que a escola possa ser um instrumento que colabore para este “salto” na forma de perceber, de compreender o mundo, enfim, uma agência que contribua, por meio de diálogo intercultural, com a elevação intelectual desta minoria.³⁰

Não obstante a legislação ter avançado a partir do advento da Constituição Federal de 1988, Luiz Donisete Benzi Grupioni, chama a atenção de que as políticas públicas no campo da educação escolar indígena ainda estão longe de atender os pressupostos presentes no arcabouço legal, apontando a necessidade de criação de um sistema nacional construído com a participação do movimento indígena que

³⁰ Pode-se encontrar tal Concepção em diversos autores, entre eles, sobressai o nome de Paulo Freire, particularmente, nas obras *Pedagogia do Oprimido* (1975), *Pedagogia da Esperança* (1997) e *Pedagogia da Mudança* (1983), presentes na bibliografia desta tese. Entretanto, sem olvidar de que estamos a dialogar, também com a epistemologia proposta por autores como Boaventura de Souza Santos (2000.) e Anibal Quijano (2005).

atenda, de fato, aos interesses dos povos indígenas:

[...] a educação indígena refere-se aos processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas, enquanto a educação escolar indígena diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não-indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores. A educação escolar indígena refere-se à escola apropriada pelos povos indígenas para reforçar seus projetos socioculturais e abrir caminhos para o acesso a outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis, a fim de contribuir com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global. (LUCIANO, 2006, p. 129)

Nesse sentido, a educação escolar indígena soma-se aos diferentes mecanismos de resistência política dos indígenas frente a expansão da sociedade dominante que, teve como consequência, a desorganização social e cultural dos povos indígenas e chama a atenção de que, embora mais de 500 anos desta relação, os povos indígenas permanecem e figuram de modo essencial no processo histórico, inclusive na constituição da organização das nascentes nacionalidade que surgiram na América do Sul, nessa trilha, José Airton da Silva Lima, em sua tese de doutorado – Políticas Públicas no Campo da Educação Indígena no Estado de Rondônia - historicisa a trajetória das políticas públicas educacionais ofertadas aos povos indígenas no Estado do Amapá, trazendo dados de pesquisas realizadas na Universidade Federal de Roraima, liderada pelo Professor Dr. Reginaldo Oliveira que estudam a formação do norte do Amazônia, contribuindo para a compreensão do processo histórico da formação social.³¹

Nesta perspectiva pode se dizer que o fruto de articulações entre famílias indígenas com os variados grupos europeus, originou a organização dos atuais Estados nacionais, no específico lugar da América do Sul, e que é trabalhada como América Latina. (SILVA e LIMA, 2014, p 35)

Desse modo, embora, em todo o processo histórico, as políticas voltadas as povos indígenas tenham sido elaboradas e desenvolvidas com o intuito de leva-los ao desaparecimento, estes povos nunca deixarem de se reinventar, sendo, portanto, necessário compreender o modo como participaram e participam do processo histórico de desenvolvimento do Brasil para estudar qualquer política do Estado que tenha como escopo os povos indígenas, em especial, as referentes a políticas de

31 Tese de doutorado – Políticas Públicas no Campo da Educação Indígena no Estado de Roraima - historicisa a trajetória das políticas públicas educacionais ofertadas aos povos indígenas no Estado do Amapá.

escolarização que consideramos como sendo um espaço – escolar – dinâmico, no qual signos, símbolos, visão de mundos estão em conflito, ganhando mais ênfase, quando trata-se de escola indígena:

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

Ao acompanhar Tassinari na definição de escola indígena, sabíamos que ter um comportamento como professor e como pesquisador fundamentado em dois princípios basilares da Antropologia. Por um lado, o princípio da Alteridade que se refere a competência de, como cientista social, perceber as diferenças entre “nós” e os “outros”, agindo, portanto, com respeito àqueles que estão nos dando a possibilidade de pesquisar. Por outro, o princípio do Relativismo Cultural cujo comportamento do pesquisador seja o de não julgar a cultura do povo pesquisado a partir dos parâmetros ocidentais, colocando-se de modo humilde, buscando compreender a cultura do outro a partir da perspectiva do outro, bem como se deixando compreender.³²

Considerando que as relações políticas se desenvolvem na história e como afirma o historiador Le Goff, da Escola dos Annales³³:

Quanto à história, ela só pode ser uma ciência da mutação e da explicação da mudança. Com os diversos estruturalismos, a história pode ter relações frutíferas sob duas condições: a) não esquecer que as estruturas por ela estudadas são dinâmicas; b) aplicar certos métodos estruturalistas ao estudo dos documentos históricos, à análise dos textos (em sentido amplo), não à

³² O autor considera ser, estes dois princípios, a bússola a guiar o caminho de quem pretenda pesquisar sem cair no problema histórico de julgar os “outros” ou o “estranho” como universal e antigo, tendo em vista que desde a antiguidade ocidental, lá com os gregos, os outros eram chamados de *barbaroi*, sempre vistos como inferiores. Sobre esse tema, Boaventura de Souza Santos propõem uma boa discussão em duas obras: ‘A Crítica da Razão Indolente: Contra o desperdício da experiência para um novo senso comum. Ciência, o direito e a política na transição paradigmática’ e ‘ Para uma sociologia da ausências e uma sociologia da das emergências. Pensamos a partir de uma outra alteridade que não seja a da modernidade ocidental que se constituiu como “práxis racional da violência” (Cf. DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 472.

³³ Escola dos Annales”, importante escola historiográfica francesa cujo método se contrapôs ao chamado Positivismo, foi fundada por um grupo de historiadores que ficou conhecida porque tal grupo se organizou em torno do periódico francês *Annales d'histoire économique et sociale* (Anais de história econômica e social), no qual eram publicados seus principais trabalhos. Para quem pretender conhecer sobre esta importante escola historiográfica sugerimos a obra: BURKE, Peter. *A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da Historiografia*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997, 153 páginas. Tradução Nilo Odalia.

explicação histórica propriamente dita. (LE GOFF, 1990, p. 16)

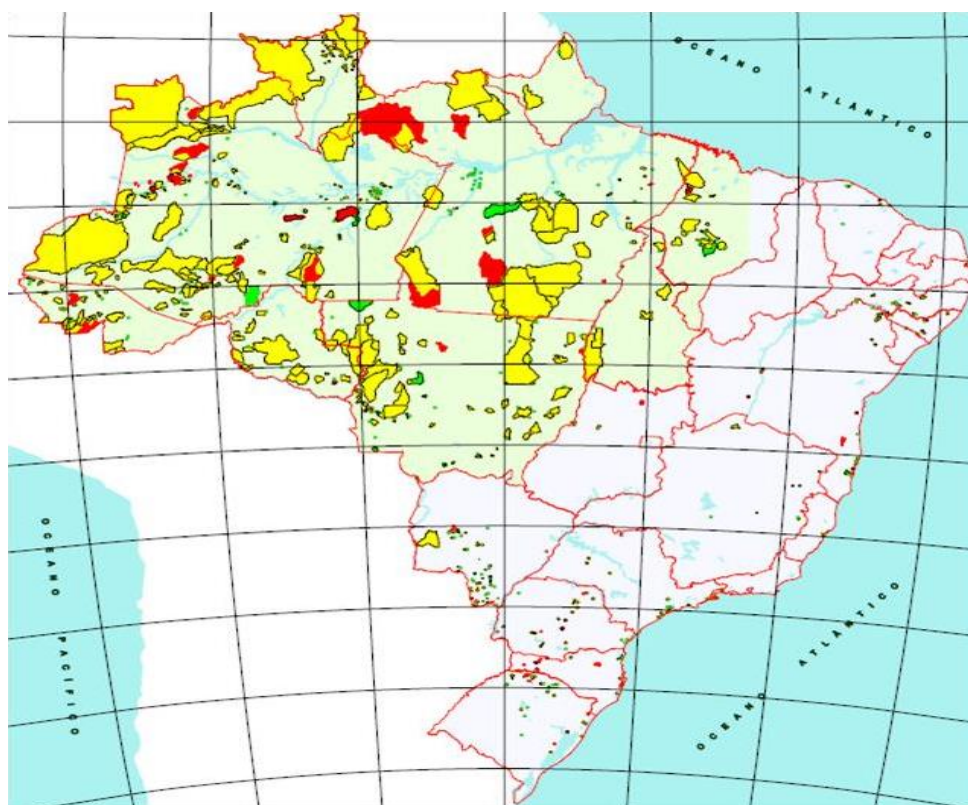
Com o entendimento de que a histórica é mudança, pois que seja processo constituído de diversas estruturas dinâmicas, lançamos nosso olhar com a finalidade de analisar como cidadãos indígenas atuam na instituição escolar em uma aldeia indígena localizada em Porto Velho, capital do Estado de Rondônia, tendo em vista a necessidade de pensar sobre o processo histórico, os contextos e as conjunturas pelas quais as políticas de Estado foram pensadas e aplicadas no Brasil pós promulgação da Constituição de 1988, pois entendemos que a escola dentro do paradigma da Constituição Federal deve ser compreendida como uma ferramenta de emancipação dos povos indígenas devendo, portanto, o controle social desta instituição ser feito pelos próprios indígenas, passamos, no próximo capítulo a analisar as políticas públicas do Estado para com os povos indígenas desenvolvidas, ao longo da história, para os povos indígenas no Brasil.

3 POLÍTICAS PARA OS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL

Wadzeekatawa ideenhiketti linako wahipaite nheette weemakaawa liko nako.
Para fazermos e trabalharmos sobre a nossa terra e no local onde moramos.
(Luciano)

Na atualidade, a Fundação Nacional do Índio – FUNAI – calcula que exista cerca de 220 etnias, 180 línguas faladas e aproximadamente 500 mil indígenas aldeados, sendo 68 referências de grupos étnico-indígenas que recusam o contato com a sociedade envolvente. Estes grupos são categorizados pela FUNAI de povos isolados. Ainda em relação ao cenário atual, têm-se 664 Terras Indígenas demarcadas e/ou em processo de homologação. Estas terras somadas ocupam 13% do Território Nacional; entretanto, pensando apenas na Amazônia legal, as Terras Indígenas ocupam 22%. Além disso, 181 destas terras ficam em faixa de fronteira, como bem, demonstram os mapas que seguem.³⁴

Figura 2 : Mapa 2 - Terras Indígenas 13% do Brasil



Fonte: FUNAI, 2017.

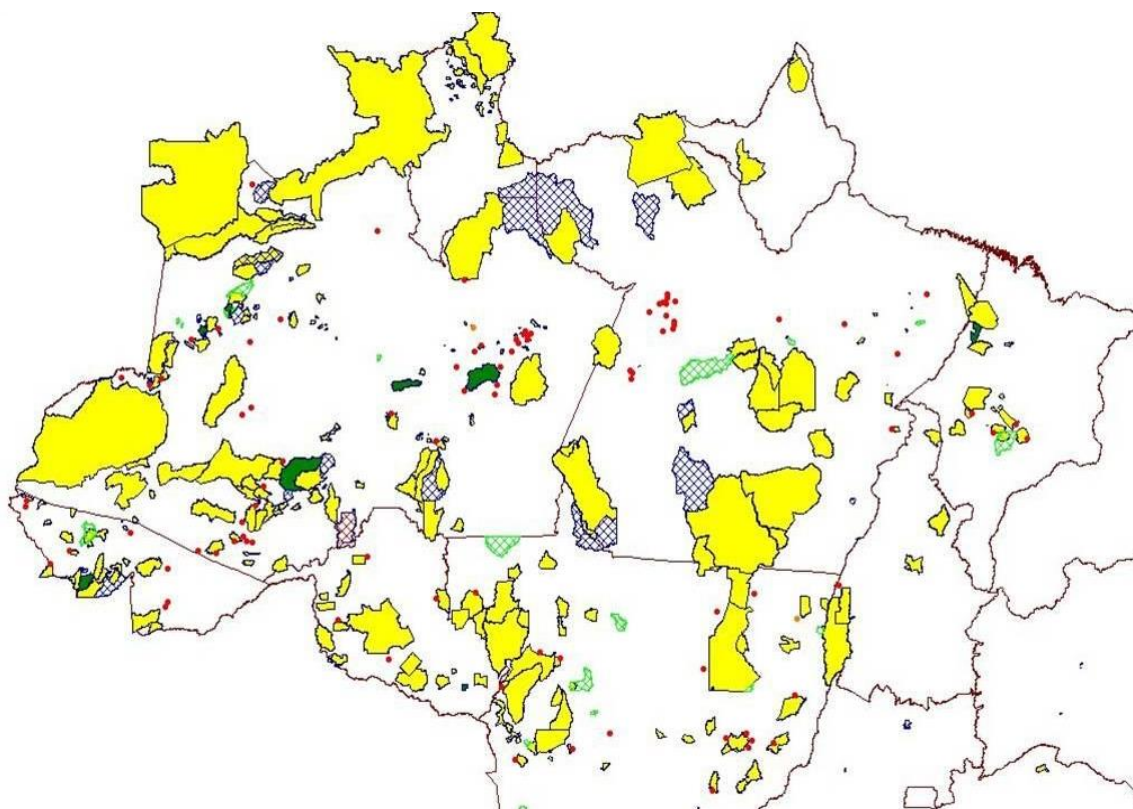
Ao considerar tais dados e a distribuição espacial referentes aos povos

³⁴ Dados obtidos no site da Fundação Nacional do Índio. Disponível em: < <http://www.funai.gov.br>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

indígenas, percebemos que o Brasil apresenta algumas peculiaridades, como por exemplo ser, por um lado, o país com a menor densidade de população indígena do continente e, por outro, o que apresenta a maior diversidade etno-indígena, com populações indígenas em todas as unidades da federação ainda que da região central para o sul seja de modo escasso.

Outra peculiaridade, refere-se ao fato da Amazônia legal estar em sua maior parte no território brasileiro e, mais do que isso, ser nesta região onde está o maior quantitativo de terras indígenas do Brasil, somando 22% de todo o território amazônico, como demonstra o mapa que segue.

Figura 3: Mapa 3 - Terras Indígenas 22% da Amazônia



Fonte: FUNAI, 2017.³⁵

3.1. Análise das políticas indigenistas a partir da historiografia oficial

Refletir sobre o modo como a imagem dos povos indígenas foi construída ao longo do processo de desenvolvimento do país, imagem produzida pelos interesses

³⁵ Dados obtidos no site da Fundação Nacional do Índio. Disponível em: < <http://www.funai.gov.br>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

políticos, do modo como esses povos foram pensados ao longo do processo histórico de desenvolvimento do Estado Brasileira é fundamental para a compreensão da situação política que se encontra os povos indígenas no Brasil

Desse modo, ao olhar a historiografia oficial, é possível encontrar em alguns estudos sobre o processo histórico da formação do Brasil enquanto Estado Moderno um pouco do significado real deste processo para os povos indígenas que, ora eram seres abomináveis ora eram seres ingênuos, porém, com capacidade de aprender os valores considerados civilizatórios, demonstrando, assim, que, em última análise, o projeto ou os projetos políticos sempre foram, hegemonicamente, de negação destes povos enquanto povos étnicos.

Embora, com a Constituição de 1988³⁶, houve, de certo modo, uma mudança de paradigma no campo legal, ainda há um desrespeito aos povos indígenas como demonstrou o evento alusivo aos quinhentos anos da chegada dos europeus a este continente, tendo evidenciado que permanece no Estado o desconhecimento ou até mesmo a negação dos povos que antecedem a chegada dos europeus e, neste exemplo, o desrespeito aos povos indígenas foi flagrante, impedidos de se fazerem presentes em tal evento que no dia 21 de abril do ano de 2000, data em que os Governos do Brasil e de Portugal celebraram os quinhentos anos que, segundo a visão oficial, tratou-se do descobrimento e, reiterando a política histórica de omissão, exclusão e silenciamento, não permitiu as lideranças dos Movimentos indígenas e negros participarem da efeméride.

Este é um exemplo de que o processo de construção da negação do outro, em que os povos pré-colombianos e pré - cabralinos são negados em si mesmo e imediatamente são encobertos, classificados como "bárbaro", desprovido de toda identidade e direito face ao "civilizado" que legitima a conquista como práxis de dominação de pessoas e povos negados gerando o imaginário social que tornar-se-á hegemônico nestes últimos 500 anos e que ainda permanece na atualidade.³⁷

Nesta baila, referindo aos primórdios da literatura oficial, encontramos a obra

³⁶ De fato, pode-se considerar, ao menos no que se refere aos aspectos legislativos, uma mudança paradigmática, especialmente, no que reza o caput do artigo 231 da Constituição: "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."

³⁷ Dussel 1492: O Encobrimento do Outro: a origem do mito da modernidade. Petrópolis: Vozes, 1993; Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão. Petrópolis: Vozes, 2000. faz Consideramos aos que se interessam em aprofundar a reflexão a leitura de Tzvetan TODOROV, mais precisamente a obra 'A conquista da América: a questão do Outro. São Paulo: Martins Fontes, 1983'.

de frei Vicente de Salvador, escrita no ano de 1627, considerada pela historiografia oficial, como sendo a primeira obra de caráter histórico, tendo em vista que logo no início da primeira parte do livro, cujo título “Do descobrimento do Brasil”, há a seguinte descrição:

A terra do Brasil, que está na América [...] não se descobriu de propósito e principal intento, mas acaso, indo Pedro Álvares Cabral, por mandato de El rei Dom Manuel no ano 1500 para a Índia [...]. Afastando-se da costa da Guiné, que era descoberta ao Oriente, achou estoura ao Ocidente, da qual não havia notícia alguma [...]. Ali desembarcou o dito capitão com os seus soldados armados para pelejarem, porque mandou primeiro um batel com alguns a descobrir campo, e deram novas de muitos gentios que viram; porém não foram necessárias armas, porque [eles] se chegaram pacificamente aos nossos. (SALVADOR, 2018 (s/p))

Esta é a imagem, construída historicamente, o mito fundador dos estados modernos como assinalou Dussel e, em consequência, fundante de todo o processo desenvolvimento do Brasil, um país, como os demais do continente americano, descoberto pelos europeus que esconde, na realidade, o processo de invasões de territórios ocupados por sociedades humanas, omitindo-se, com isso, o que de fato ocorreu, não descobrimento, mas, outrossim, conquistas que, teve início no século XVI, em que os povos originários foram perdendo seus territórios, suas formas de organização social, econômica, política e, sobretudo, suas vidas; tendo sido um dos eventos mais violentos e duradouros, não sendo um evento pacífico e, como tal, não pode ser classificado o processo de colonização como descreve a historiografia oficial.

Dessa forma, há que ser considerado este mito fundador, tendo em vista que:

A força persuasiva dessa representação transparece quando a vemos em ação, isto é, quando resolve imaginariamente uma tensão real e produz uma contradição que passa despercebida. É assim, por exemplo, que alguém pode afirmar que os índios são ignorantes, os negros são indolentes, os nordestinos são atrasados, os portugueses são burros, as mulheres são naturalmente inferiores, mas, simultaneamente, declarar que se orgulha de ser brasileiro porque somos um povo sem preconceitos e uma nação nascida da mistura de raças. Alguém pode dizer se indignado com a existência de crianças de rua, com as chacinas dessas crianças ou com o desperdício de terras não cultivadas e os massacres dos sem-terra, mas, ao mesmo tempo, afirmar que se orgulha de ser brasileiro porque somos um povo pacífico, ordeiro e inimigo da violência. Em suma, essa representação permite que uma sociedade que tolera a existência de milhões de crianças sem infância e que, desde seu surgimento, pratica o apartheid social possa ter de si mesma a imagem positiva de sua unidade fraterna. (CHAUÍ, 2000, p. 5).

Em consequência deste mito fundante do Brasil, permanece despercebido ou ignorado o fato de os habitantes indígenas do centro do Brasil terem seus territórios

invadidos, primeiro pelos próprios indígenas que viviam na costa, porque estes fugiam dos portugueses, gerando um despovoamento do Brasil, questão ainda a ser melhor estudada. Na região sul, no ano de 1756, onde viviam em torno de 21 mil indígenas, que ficaram conhecidos como os Sete Povos das Missões, um conflito fronteiriço, envolvendo Portugal e Espanha levou a morte 1400 indígenas que resistiram aos dois Estados. (Cf. CORDEIRO, 1999)

Outra variável a ser considerada, foi a descoberta e exploração, no século XVII, de minérios preciosos na região central que acarretou em uma penetração ao centro oeste de modo mais agressivo por parte dos portugueses agravando ainda mais os conflitos. É neste processo de integração forçada que os indígenas no processo de formação do Brasil perdem sua territorialidade e a grande maioria deixa de existir ainda no período colonial, tendo em vista que

A política indigenista do período pombalino fora desenhada de forma a contribuir para o objetivo central de promover a ocupação do território. Era necessário consolidar as fronteiras estabelecidas no tratado de Madri mediante incorporação dos índios à população colonial e sua transformação acelerada em súditos do rei. (CORDEIRO, 1999, p. 42)

Diante do exposto, percebe-se a necessidade de olhar de modo crítico a historiografia brasileira, o modo como retrata as políticas voltadas para os povos indígenas que permanecem, com pequenas variações, a utilizar da mesma metodologia.

As políticas pensadas e postas em prática para os povos indígenas no século XIX, no Brasil Império, em que pese o discurso de mudança de método, não houve mudanças, considerando que um dos mais influentes intelectuais e atuantes políticos neste período, José Bonifácio de Andrada propôs

[...] que o relacionamento entre o Estado e as populações indígenas fosse orientado por quatro princípios básicos: justiça – como meio de assegurar que as terras indígenas fossem compradas e não esbulhadas -, brandura, constância e sofrimento – para cativar seus sentimentos e pregar-lhes a fé cristã. Entre outros meios apontados por José Bonifácio para civilizar o indígena, podem ser citados: Primeiro, o comércio, como forma de aproximação entre brancos e índios. [...] Segundo, os casamentos mistos, entre brancos, mulatos, (propiciados pela introdução destes nas aldeias) e índios, para misturar as raças, “unindo os interesses de todos em uma só nação”. Terceiro, o trabalho de catequese, o qual deveria ficar a cargo de um colégio de missionários, que 7enviaria às aldeias missões de contato – Bandeiras – párocos com instruções sobre as línguas indígenas, usos e costumes. (GAGLIARDI, 1989, pp. 30-32)

O projeto político do Brasil pós-colonial, portanto, mantém o discurso que esconde o modo como os povos indígenas são tratados pelo Estado e busca incorporar os índios na Constituição, entretanto, os enquadrando na condição de sujeitos que necessitavam se tornar civilizados. Outro fato que chama a atenção na proposta de Bonifácio é de que devesse a política do Império aproveitar a política de aldeamento dos jesuítas e, sobretudo, aproveitar a presença dos brancos nesses aldeamentos para estimular casamentos mistos, com a clara finalidade da construção de uma nação menos negra. Mais uma vez, o interesse foi o de integrar os indígenas, continuando a política de extermínio, se não necessariamente do ponto de vista biológico, do ponto de vista social e cultural que, a partir do século XIX, ganha o reforço de um discurso supostamente científico fundado nos ideários do positivismo. (Cf. SCWARTZ, 1993)

Nessa baila, percebe-se que a questão dos povos indígenas desde os primórdios da colonização do Brasil permanece no império, entretanto, embora tendo que manter a mesma política colonial, d. Pedro I necessitava do apoio das províncias. Em consequência, deixou, como competência das subdivisões administrativas do Império, a promoção das políticas para os índios, não acolhendo a proposta de Bonifácio, dissolvendo a Assembleia Constituinte e outorgando uma constituição construída sem debate, sendo a temática indígena completamente omitida, permitindo, com isso, que os indígenas ficassem a mercê dos interesses locais, submetidos a todo tipo de opressão. (Cf. CUNHA, 2012)

O governo regencial revogou, logo no primeiro ano de regência, as Cartas Régias de 1808 e de 1809 e em 1840 voltou com a política de catequese, porém, ao contrário do período colonial, cuja responsabilidade era da ordem jesuíta, entregou aos capuchinhos tal incumbência (Cf. CORDEIRO, 1999). Nessa esteira, os indígenas permaneceram no período regencial sendo vistos como seres inferiores e, de tal sorte, a Lei 601 de 18 de setembro de 1850, que ficou conhecida como a Lei de Terras, tipificou, em seu artigo 12, as terras indígenas como colonizáveis, fazendo com que os outrora donos das terras passassem a condição de expropriados, ficando condicionados à vontade do poder estatal, totalmente dependentes da “benevolência” do Estado para terem algum pedaço de terra para sobreviver. Terras que, diga-se de passagem, um dia lhes pertenceu. (GAGLIARD, 1989, p. 32)

3.2. A Implantação da Republica

A implantação da República se deu em uma conjuntura desfavorável para a imagem do Brasil nas relações internacionais, havia crítica quanto ao tratamento dispensado aos povos indígenas, tendo em vista que intelectuais que gozavam de notoriedade defendiam abertamente métodos de violência a serem aplicados aos indígenas. Intelectuais, inclusive, conhecidos internacionalmente, como o caso de Francisco Adolfo Varnhagen, que nasceu em São João do Ipanema (São Paulo) a 17 de fevereiro de 1816 e faleceu em Viena, Áustria a 26 de junho de 1878. Foi historiador e membro do IHGB, é patrono da cadeira nº 39 da Academia Brasileira de Letras que foi um dos mais notórios expoentes intelectuais a defenderem métodos violentos para catequização dos índios, em cujos pronunciamentos eram verdadeiras declarações de guerra aos povos indígenas, reiterando com ênfase os preconceitos do período colonial, como bem demonstra a transcrição do discurso do Senador Vergueiro feita por Varnhagen em seu 'Memorial Orgânico', publicado em 1850 onde enfatiza a "incapacidade" dos índios:

Com o sistema da tutela forçada civilizaram-se, bem ou mal, os nossos sertões de Minas; e o senhor senador Vergueiro, que presenciou ainda esse sistema na decadência, disse terminantemente em sessão de 5 de agosto deste ano que "é necessário renovar, restabelecer o antigo sistema". Em uma anterior sessão, na de 30 de julho, havia-se o mesmo senador explicado do seguinte modo: "A raça índia não tem a capacidade necessária para reger-se. Ou porque por sua natureza tenha menos aptidão para a civilização, ou porque está ainda muito longe disso, o que observo é que netos e bisnetos dos índios aldeados não dão de si coisa alguma, não adiantam nada. Portanto, em consequência desta incapacidade ou dificuldade para chegarem à civilização, resulta a necessidade de uma tutela: não podem reger-se por si, não têm suficiência para isso, não podem estar independentes, e essa tutela tinham-na as aldeias nos seus diretores... Foi o governo de Lisboa que acabou com isso, pela consideração de que os índios eram homens como nós, que deviam gozar de iguais direitos, sem refletir que não tinham igual capacidade". (VARNHAGEN, 2016, p. 216)

Neste contexto, duas propostas políticas de nação se configuram e entram em disputa, em particular, em respeito aos povos indígenas. De um lado, a proposta de Varnhagen com os mesmos pressupostos coloniais e, de outro, a construção romântica de um índio herói surgida através do Movimento Indianista atrelado a busca de formar um sentimento nacionalista com os ideais positivistas republicanos cuja imagem no cenário internacional não era das melhores, especialmente, no como a

questão do índio era tratada.³⁸

Além disso, contribuíram de modo substancial para a construção deste sentimento nacionalista brasileiro, o Movimento Indianista, termo de uso comum no Brasil, para se referir ao movimento organizado por não indígena contrapondo-se ao termo movimento indígena que é organizado por lideranças indígenas. Relevante lembrar que o movimento indianista era também um movimento artístico-literário muito forte nas primeiras duas décadas da República. Nesta mesma senda, se tornou parte, também da literatura, usar a terminologia de Política Indigenista para as propostas oriundas do Estado e Política Indígena para as propostas políticas pensadas pelos próprios indígenas, projetando no imaginário social a figura de um índio dócil desde sempre subserviente ao conquistador. (Cf. FREITAS, 1999)

Nesta conjuntura surgiu a República do Brasil, com ideais republicanos, buscando a formação da identidade nacional que:

Para dizer de forma simples: não importa quão diferentes seus membros possam ser em termos de classe, gênero ou raça, uma cultura nacional busca unificá-los numa identidade cultural, para representá-los todos como pertencendo à mesma grande família nacional. Mas seria a identidade nacional uma identidade unificadora desse tipo, uma identidade que anula e subordina a diferença cultural? (HALL, 2006, p. 59)

Com isso, a República, em seus primeiros anos, além de lidar com a necessidade de criar uma nova identidade nacional, buscou pacificar os conflitos gerados com as ações expropriadoras do avanço capitalista, teve também que lidar com problemas de cunho internacional.

É neste cenário que a região Amazônica passa a fazer parte das preocupações políticas e entra, com maior ênfase na historiografia oficial brasileira, tendo em vista o agravante da expansão da exploração do látex e o empreendimento de construção de uma ferrovia que representavam projetos não, necessariamente, de natureza nacional, mas com viés internacional.

Para a implantação das políticas propostas para a Amazônia serem eficientes, era preciso que a República criasse novos sentidos, novos símbolos que fizessem emergir a ideologia republicana, superando as ideias presentes tanto em âmbito nacional como internacional de que o Brasil era uma nação de mestiços, de gente indolente, sem perspectiva de um futuro promissor para uma nação constituída por

³⁸ É possível ver esta questão retratada em José de Alencar (1984 e 2016) e Gonçalves Dias (2012), nas obras *Iracema* e *Ubirajara*, *Os Timbiras* e *Juca Pirana*, respectivamente.

caráter ordeiro e promissor. Portanto, a nascente República mais do que criar políticas para a Região Amazônica, deveria criar sentidos, símbolos que reproduzem representações culturais, tendo em vista que as identidades são constituídas nas relações de poder. (Cf. HALL, 2006)

Na Região Amazônica, o estado de Rondônia se destaca como lugar simbólico no discurso de criação de nação, a começar pelo refrão do hino rondoniense que enaltece a figura do bandeirante: “Nós, os Bandeirantes de Rondônia, nos orgulhamos de tanta beleza, como sentinelas avançadas, somos destemidos pioneiros que destas partes do poente gritam com força: somos brasileiros”.³⁹ como destemidos pioneiros cuja saga origina-se em São Paulo, lugar que possui um monumento em homenagem a eles, e adentram no Oeste com a finalidade de caçar negros fugidos, conquistar os territórios indígenas, praticar o extrativismo, desmatando, sendo os primeiros a praticar o desflorestamento, sendo, portanto, a narrativa de uma identidade regional, nacional, unificadora “uma estória que localiza a origem da nação, do povo e de seu caráter nacional num passado tão distante que eles se perdem nas brumas do tempo, não do tempo “real”, mas de um tempo “místico” (HALL, 2006, p. 55), fazendo com que as diferenças sejam invisibilizadas.

3.3. Políticas Republicanas para a Amazônia e o surgimento de Rondônia

Pode-se considerar que a Amazônia passa a ser parte, de modo mais enfático, da historiografia brasileira, quando o Governo Federal, em 1907, tendo em vista propiciar uma integração mais efetiva entre a região amazônica e as regiões mais desenvolvidas do país, determinou a estruturação de uma comissão destinada a construção de uma linha telegráfica ligando a cidade de Cuiabá à vila de Santo Antônio do Madeira, ambas no estado do Mato Grosso. Trata-se da Comissão de Linhas Telegráficas Estratégicas do Mato Grosso ao Amazonas – CLTEMGA que conseguiu, além de interligar a região amazônica fronteira com a Bolívia, exercer papel fundamental no controle territorial, bem como na formação de vilas, estruturando o que seria a partir do ano de 1943, o Território Federal do Guaporé, transformado posteriormente em Território Federal de Rondônia (PINTO, 1993, p. 123). Enfatiza-

³⁹ Trecho da letra do hino de Rondônia. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/hinos-de-estados/126619/>>. Acesso em: 18 jul. 2018.

se, de um lado, o fato de que três estações telegráficas receberam nomes de grupos indígenas: Jarú, Arikêmes e Caritianas (RONDON, 1998, p. 72), sendo que Jarú e Arikêmes viraram vilas e posteriormente tornaram-se os municípios de Jarú e de Ariquemes cujos fatos, de um lado demonstram a força que tinham estes povos na região e, de outro, evidencia-se que, com a CLTEMGA:

Abria-se ao telégrafo uma função de natureza nova, como auxiliar da administração pública, um mecanismo rápido e eficiente para tornar visível e atuante, em todo território nacional, o poder e a autoridade do governo da República, permitindo-lhe uma “prudente administração regional” e a posse efetiva de vastas porções das nossas fronteiras. (MACIEL, 1978, 72)

Nessa esteira, o que se chama hoje Estado de Rondônia ganha visibilidade, tendo em vista os interesses internacionais sobre a exploração do látex boliviano, bem como o seu transporte que, devido a complicada navegabilidade do Rio Madeira, surgiu a proposta, não brasileira, de construção da Estrada de Ferro Madeira Mamoré. Deste modo, os trabalhos de integração da Amazônia com o restante do Brasil tiveram início no ano de 1907 e estenderam-se até o ano de 1915, quando a derradeira estação telegráfica do projeto, foi instalada, na vila de Santo Antônio. Para chefiar a comissão foi designado o então tenente coronel da arma de engenharia do Exército Brasileiro Candido Mariano da Silva Rondon, que já possuía experiência em trabalhos similares sob o comando do major Gomes Carneiro. (Cf. MAGALHÃES, 2018)

Figura 4: Mapa 4 - Estações Telegráficas No Noroeste do Mato Grosso, atual estado de Rondônia



Fonte: LASMAR, 2011.

Dentro de uma conjuntura de pressão da opinião pública, não só nacional, como internacional referente as denúncias de que o Estado estava sendo conivente ou até mesmo sendo promotor de massacres a grupos indígenas, o governo da incipiente república decidiu criar o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais – SPILTN (LARAIA, 2018), que, com a criação dessa agência estatal, implantava-se uma política de controle dos conflitos, buscava-se transformar os antigos extrativistas e indígenas já incorporados ao modo de produção não indígena em trabalhadores, fazendo com que ficassem na região e não houvesse o risco de migrarem para outras regiões conflituosas, como o Sul e Sudeste.

A par disso, a função primordial do Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais, criado em 1910, vinculado ao Ministério de Agricultura, Indústria e Comércio,⁴⁰ após um forte trabalho de contato com os indígenas, em 1918, passa as atribuições de Localização do Trabalhador Nacional, por meio de uma reforma institucional, para o Serviço de Povoamento, expondo que o fulcro da política da recém implantada república, em relação aos povos indígenas, era

⁴⁰ Fundação Nacional do Índio. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/servico-de-protecao-aos-indios-spi>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

transformá-los em mão de obra, em trabalhadores brasileiros, visando com isso, o desaparecimento cultural dos mesmos e contribuindo com a reorganização do espaço rural brasileiro.

Não obstante as finalidades acima expostas, havia um duplo objetivo do governo republicano em relação a região Amazônica, em particular, a região que hoje conhecemos como Rondônia, tendo em vista, de um lado, nacionalizar e dominar a região dos vales do Madeira-Guaporé que, por intermédio da construção da Estrada de Ferro Madeira Mamoré e pela presença de empresas extrativistas convivia com as imposições do capital estrangeiro, e, de outro, Mediar os conflitos entre as frentes extrativistas e os povos indígenas da região. Com isso:

A Comissão Construtora das Linhas Telegráficas Estratégicas do Mato Grosso ao Amazonas, eternizada pelo nome de seu chefe o Mal. Rondon, fazia o reconhecimento do território e o estabelecimento de núcleos ao longo da linha entre Cuiabá e Santo Antônio. Rondon e seu grupo viam com desconfiança a intensa presença e exploração econômica das fronteiras da República por estrangeiros. De fato, a região era explorada e dominada pelo capital estrangeiro. (Souza, 2002, p. 32)

Valdir Aparecido de Souza (2002), em sua dissertação apresenta as disputas simbólicas pela região, em que, de um lado, há o discurso de forças externas e, de outro, o discurso de forças internas para a definição do seja a Amazônia. Este embate se desenvolve no campo intelectual, em “a região é o que está em jogo como objeto de lutas entre os cientistas” (BOURDIEU, 1998, p. 118) de diferentes áreas do conhecimento científico, tendo em vista, especialmente, os geógrafos “que aspiram ao monopólio da definição legítima, mas também historiadores, etnólogos e, sobretudo desde que existe uma política de ‘regionalização’ e movimentos ‘regionalistas’, economistas e sociólogos. (BOURDIEU, 1998)

Nesta esteira, Manoel Rodrigues Ferreira (1995), em sua obra ‘A Ferrovia do Diabo’, assevera que, embora a construção da Ferrovia Madeira Mamoré já havia sido projetada como ação governamental desde o final do século XIX, só foi efetivada após os acordos formulados entre Brasil e Bolívia estabelecidos através do Tratado de Petrópolis, assinado em 1903, que determinou que a Bolívia deveria, como contrapartida da construção da ferrovia, ceder para o Brasil o território do Acre. Ficando o consórcio formado pela empresa Madeira Mamoré Hailway Company e a empreiteira May, Jeckyll and Randolph, responsável por este empreendimento na selva amazônica.

3.4. Os Efeitos das Políticas republicanas para os Povos Indígenas

Rondônia faz parte da região amazônica e, como toda esta região, na segunda metade do século dezenove, passa, como já foi assinalado, a fazer parte do comércio mundial através da produção da borracha que foi, sem embargo, o elemento propulsor da economia da região norte, porém, teve consequências funestas para os povos indígenas que tiveram que se defender da figura do seringueiro que vinham de outras regiões, em particular do Nordeste, geralmente, sujeitos sem expectativas, a não ser sobreviver em condições, tendo em vista que atraídos por promessa de trabalhos, sem saberem que:

Nas paragens exuberantes das heveas e castilloas, o aguarda a mais criminosa organização do trabalho que ainda engenhou o mais desaçamado egoísmo. De feito, o seringueiro - e não designamos o patrão opulento, senão o freguês jungido à gleba das estradas-, o seringueiro realiza uma tremenda anomalia: é o homem que trabalha. para escravizar-se. (CUNHA, 2012, p. 26)

Desse modo, a expansão da exploração do caucho levou ao confronto de indígenas e seringueiros, sendo que os povos indígenas que viviam as margens dos rios Jaci-Paraná e Jamari que, desde o século XVIII, mantinham contato com os seringueiros, foram dizimados, como é o caso dos povos da família Tupi-Ariquem que, com exceção do povo Karitiana todos foram classificados como povos extintos na primeira metade do século XX. (Cf. RIBEIRO, 1979)

Na metade do século XX, Darci Ribeiro (1979) fez uma pesquisa encomendada pela Organização das Nações Unidas - ONU – com a finalidade de saber as condições de vida das populações indígenas que acabou se tornando o livro “O Índio e a Civilização”, importante obra para quem pretende compreender as políticas de integração das Populações Indígenas no Brasil Moderno. Neste trabalho, o antropólogo percebe a situação histórica dos indígenas e denuncia a mesma, considerando se tratar de um verdadeiro genocídio.

Ribeiro, em sua obra, prenuncia que os povos sobreviventes desaparecerão culturalmente se não houver uma mudança de relacionamento entre a sociedade brasileira e os povos indígenas. Considera, o antropólogo, ser necessária uma mudança em relação às políticas públicas implantadas pelo Estado cujo objetivo era a integração dos povos originários à sociedade brasileira, pois a pretensão era fazer com que o Brasil se tornasse um país cuja constituição enquanto nação fosse homogênea, desconsiderando as particularidades sociais, políticas, linguísticas e

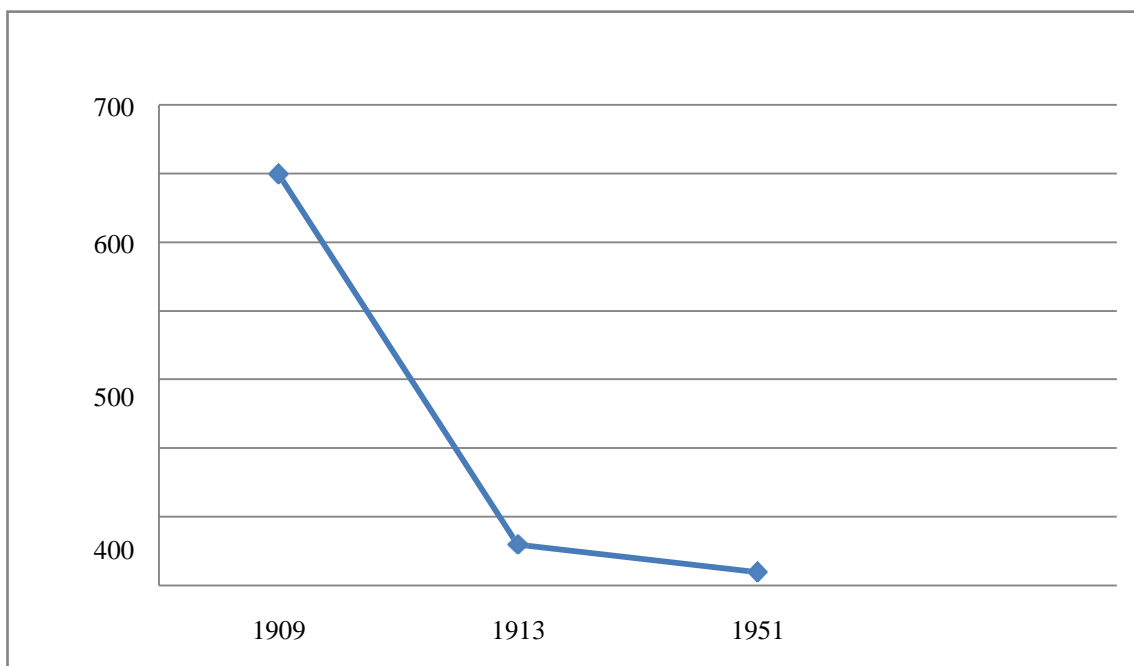
culturais dos diferentes povos indígenas.

Sobre os Karitiana, Darci Ribeiro, os identifica, no ano de 1960, como índios isolados⁴¹, ou seja, que ainda não haviam sido alcançados pela sociedade brasileira, e, sendo um grupo linguístico do tronco Tupi. Entretanto, na mesma obra, os classifica como extintos em 1950 (RIBEIRO, 1979), o que possibilita pensar nas circunstâncias que este grupo étnico indígena vivia em tal momento, evitando o contato, tentando, de alguma maneira, sobreviver.

Na mesma toada, em uma perspectiva, por um lado, de não levar em consideração para com os povos indígenas, seus saberes, seus costumes, suas culturas e, por outro, fundamentado em uma antropologia baseada na suposta superioridade racial, as ações do Estado era “um misto de interesse, condescendência e atribuição de inferioridade cerebral”, com relação a essa parcela da população, deixando implícita a ideia de superioridade do branco (BOSI, 1992, p. 332). O Estado, em busca de controlar todo o território, inclusive os mencionados povos, cria uma expedição, tendo como pano de fundo o discurso de combate as doenças cuja liderança se encontrava com o médico sanitarista Carlos Chagas, mas que fazia parte das políticas do Brasil de não olhar as populações negras e indígenas como portadoras de cultura. Essa expedição, além de levar a região amazônica os valores da cultura dominante cuja concepção de sociedade seja hierarquizada, havendo povos mais avançados do ponto de vista evolutivo, proporcionou um acervo fotográfico de representantes de diferentes espécies vegetais e de representantes dos povos indígenas, tendo Carlos Chagas, inclusive, fotografado o primeiro Karitiana que ficou conhecido como João Capitão, filho do grande Líder Karitiana, Morais.

Não obstante a resistência dos povos indígenas dentro deste cenário agressivo que foi a implantação da República Brasileira e a expansão do capital nacional e internacional na Amazônia, a realidade dos povos originários foi, praticamente, a extinção que, cujo exemplo tácito, tem-se os povos pertencentes a família linguística Tupi- Ariquem, como bem demonstra o gráfico demonstrativo do declínio populacional do referido povo ocorrido do ano de 1909 a 1951.

⁴¹ Índios Isolados é como a Funai tipifica os grupos que se recusam a conviver com os não-índios. Sobre essa classificação, alguns organismos não governamentais, como o CIMI, caracterizam como sendo povos autônomos, tendo em vista que não se submetem ao Estado.

Figura 5: Gráfico 1 - Declínio Populacional dos Índios Arikêmes entre 1909 e 1951

Fonte: Rondon (1916); Leonel (1995).

Deste modo, sem desconsiderar outras variáveis, como a corrupção que se instalou no órgãos, consideramos que o fracasso do Serviço de Proteção ao Índio, liga-se ao fato da concepção do Estado sobre o que era ser índio, tendo em vista que fosse um sujeito/povo que se encontrava em estágio primitivo, selvagem, transitório e que deveria, portanto, se tornar trabalhador, um ser civilizado, entretanto, enquanto isso não ocorresse, cabia ao Estado protegê-los, tutelá-los; sempre considerando o índio como incapaz, a república desenvolveu políticas públicas, como a Comissão de Linhas Telegráficas Estratégicas do Mato Grosso ao Amazonas – CLTEMGA para suprir a necessidade de disciplinar as relações dos índios com os seringueiros da região.

Na mesma época, esse território estava sendo explorado pela Comissão Rondon, que construiu, ao longo da linha telegráfica entre Cuiabá e Santo Antônio do Madeira, um total de 20 estações telegráficas, que deveriam servir como pontos de apoio para a ocupação planejada da região. A linha constituiu núcleos de atração indígena em torno dos postos do telégrafo. O objetivo era formar núcleos de povoamento em Vilhena, Pimenta Bueno, Presidente Hermes, Pres. Pena (Ji-Paraná), Jaru e Ariquemes, cortando, em seu trajeto, os vales do Machado e do Jamari. A empreitada desdobrou-se na criação do Serviço de Proteção ao Índio e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPILTN) - outra célula das ações federais na região. O traçado da linha telegráfica veio a se constituir mais tarde na via de penetração pelo Mato Grosso e na ligação rodoviária ao sul do país. O 3º Distrito Telegráfico da Seção Norte em Santo Antônio do Alto Rio Madeira fincou as bases militares na região. Rondon e seu grupo visavam retomar o controle sobre a área de influência da Madeira-Mamoré Railway and Co. A empresa “alienígena”

dominava a região se constituindo em ameaça à soberania da República. (SOUZA, 2002, 32)

Com o fim da República Velha, em 1930, Getúlio Vargas extingue o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio e criou o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio que transformou o SPI em apenas uma seção do Departamento de Povoamento, retirando a autonomia do SPI e o descaracterizando totalmente. (Cf. LIMA, 1995)

A par disso, o SPI inseriu-se em um período de decadência administrativa, seguida, já na década de 1960 por sua extinção. Conforme Cordeiro (1999, p.66) “O SPI conhece a partir da década de 50 um período de franca decadência administrativa, que desemboca na crise institucional responsável por sua extinção em 1967, quando já se encontrava sob jurisdição do Ministério do Interior”. Dessa forma, continua Cordeiro:

Relatório de sindicância realizada na época teria indicado a prática de crimes de extermínio com a participação e conivência de funcionários do Serviço, arrendamentos indevidos e exploração fraudulenta de reservas florestais e minerais em terras indígenas. Com o resultado das investigações procedidas, dos 700 funcionários do SPI, 134 eram acusados de crimes, 200 haviam sido demitidos e outros 34 afastados de suas funções. (CORDEIRO, 1999, (s/p))

Com o fim do SPI, diferentes grupos indígenas que eram tutelados pelo órgão governamental ficaram a mercê da própria sorte, totalmente abandonados pelo Estado, buscavam trabalhos pelas regiões próximas aos postos indígenas, submetendo-se às condições mais desumanas. Em Rondônia, os índios Arikêmess e vários outros que viviam no interior do Posto Indígena Rodolpho Miranda, terminaram se dispersando pelas regiões onde os postos estavam alocados (LEONEL, 1995, p. 70), tendo que, mais uma vez reelaborarem-se culturalmente.⁴²

Em relação ao processo de desenvolvimento e configuração do conceito de cultura e o extermínio cultural, esclarecemos que há estudos que conceituam tal ato contra um povo como sendo um ato de etnocidade. Neste caso, entendemos que:

Ora, foi principalmente a partir de sua experiência americana que os etnólogos, especialmente Robert Jaulin foram levados a formular o conceito de etnocídio. É em primeiro lugar à realidade indígena da América do Sul que essa ideia se refere. Dispomos, portanto, de um terreno favorável, se assim podemos dizer, a fim de pesquisar a diferença entre genocídio e etnocídio, pois as últimas populações indígenas do continente são simultaneamente

⁴² Stuart Hall (2006), Manuela Carneiro da Cunha (2011), Maria Regina Celestino de Almeida (2010).

vítimas destes dois tipos de criminalidade. Se o termo genocídio remete à ideia de “raça” e ao desejo de extermínio de uma minoria racial, o termo etnocídio acena não para a destruição física dos homens “neste caso permaneceríamos na situação genocidiana”, mas para destruição de sua cultura. (CLASTRES, 2004, p. 56)

Clastres esclarece que, “o espírito e a prática etnocidárias determina-se segundo dois axiomas. O primeiro proclama a hierarquia das culturas. Quanto ao segundo, afirma a superioridade absoluta da cultura ocidental” (CLASTRES, 2004, p. 55) sobre as demais, entretanto, não obstante o espírito e a prática etnocidária dos conquistadores, os povos indígenas, sujeitos da história, ao longo do processo se reinventam nas mais extremas circunstâncias, como por exemplo, os índios que, por imposição do Estado, “ao ingressar nas aldeias, os vários grupos étnicos se misturavam e passavam a viver o processo de territorialização, isto é, passavam a habitar um território dado ou até imposto conforme as circunstâncias, por ordem político-administrativa externa ao grupo” (ALMEIDA, 2010, p. 98) (e com isso, as identidades dos sujeitos, dos grupos ganhavam novos contornos, novos significados, pois, os diferentes grupos, ao se misturarem, se reinventavam como grupos sociais, reelaborando suas culturas, criando novas culturas, tendo em vista que:

A cultura original de um grupo étnico, na diáspora ou em situações de intenso contato, não se perde ou se funde simplesmente, mas adquire uma nova função, essencial e que se acresce às outras, enquanto se torna *cultura de contraste*: esse novo princípio que a subtende, a do contraste, determina vários processos. A cultura tende ao mesmo tempo a se acentuar, tornando-se mais visível, e a se simplificar e enrijecer, reduzindo-se a um número menor de traços que se tornam diacríticos. (CUNHA, 1987, p. 99)

Nessa baila, em conformidade com Manuela Carneiro da Cunha (1987), compreendemos que os povos indígenas se classificam como povos portadores de culturas de contrastes, consequência do processo de desenvolvimento histórico do Brasil que os obrigou a vivenciar as mais diversas experiências nas mais diferentes circunstâncias, inclusive o Estado determinando que povos inimigos passassem a conviver em um mesmo território, gerando os vários processos, como o de acentuar as diferenças entre os povos, tornando mais visíveis os elementos culturais e, por outro lado, reduzindo os traços que os diferenciam, aproximando lideranças de ambos os povos e desencadeando em alianças entre os grupos.

Essas aproximações e alianças nos permite entender a emergência do termo ‘parente’ usado pelos indígenas para se referirem a qualquer pessoa que, eles, os

indígenas consideram como parceiros, verdadeiros camaradas que combatem ao lado deles - os índios – as lutas travadas historicamente, tendo em vista que

[...] após gerações, a sociedade branca forjou uma imagem depreciativa à qual certamente [os discriminados] não tiveram força para resistir. Desse ponto de vista, esta autodepreciação tornou-se uma das armas mais eficazes de sua própria opressão. Seu primeiro objetivo deverá ser desembaraçar-se dessa identidade imposta e destrutiva. Recentemente, uma análise semelhante foi feita pelos povos indígenas e colonizados em geral. (TAYLOR *apud* CARDOSO DE OLIVEIRA, 1976, p. 18)

Em se desembaraçando da identidade que lhes fora imposta, os povos indígenas buscam, por meio do uso do termo 'Parente' construir uma identidade comum que possa fazer com que compartilhem:

[...] de alguns interesses comuns, como os direitos coletivos, a história de colonização e a luta pela autonomia sociocultural de seus povos diante da sociedade global. Cada povo indígena constitui-se como uma sociedade única, na medida em que se organiza a partir de uma cosmologia particular própria que baseia e fundamenta toda a vida social, cultural, econômica e religiosa do grupo. Deste modo, a principal marca do mundo indígena é a diversidade de povos, culturas, civilizações, religiões, economias, enfim, uma multiplicidade de formas de vida coletiva e individual. (LUCIANO, 2006, p. 29)

Nesse sentido, o uso do termo 'parente' surge como estratégia política, tendo em vista ser uma:

[...] decisão qualificada tomada pelos povos indígenas do Brasil quanto à valorização positiva da denominação genérica de índio ou indígena, expressa por meio do termo parente, simboliza a superação do sentimento de inferioridade imposto a eles pelos colonizadores durante todo o processo de colonização. É notório que a qualificação estratégica dada à categoria social e política destes termos tenha impulsionado a emergência das reafirmações de identidades étnicas particulares de cada povo com força e clareza nunca antes vistas, ou seja, enquanto a denominação índio ou indígena era negada pelos povos indígenas por ser pejorativa e desqualificadora, as identidades étnicas particulares também eram negadas ou reprimidas. (LUCIANO, 2006, p. 29)

A respeito disso, Roberto Cardoso de Oliveira (1957, p. 173), ao pesquisar o povo Terena, contriuiu com a nossa compreensão ao mostrar que, em que pese toda política etnocida, todos os “mecanismos socioculturais” que influiriam no processo de “assimilação” em curso – um certo *modus vivendi* que “definiu a direção de sua cultura, sem que, contudo, após dois séculos de contacto, chegassem [os Terena] a ser assimilados”, demonstrando que a tese de que os povos indígenas possuem também

suas estratégias de resistência tem validade.

Nesse sentido, o Povo Karitiana, último grupo étnico pertencente à família linguística Tupi-Arikême (Cf. FABRE, 2017) que, por sua vez, se encontra enquadrada étnica e linguisticamente como pertencente ao tronco linguístico Tupi, teve, ao longo da história de perdas e reconquistas territoriais, que se reiventar, do ponto de vista social, étnico e cultural, podendo, com isso ser classificados como povo de cultura de contraste. Não é objetivo dessa tese fazer um estudo sobre a história pré-colombiana ou pré-cabralina, embora, o autor deste trabalho, na busca de conhecer a caminhada do Povo Karitiana, acabou mergulhando, de certo modo, um pouco além da superfície, chegando mesmo a adentrar na literatura referente ao Tronco Linguístico Tupi.

Em relação a essa questão do Tronco Linguístico Tupi, “designa-se um tronco linguístico que engloba aproximadamente 41 línguas que se expandiram, há vários milênios, pelo leste da América do Sul (Brasil, Peru, Paraguai, Argentina e Uruguai). TupiNoelli, e Miller (Cf. MILLER, 2018), “o Proto-Tupi arqueológico e o ProtoTupi linguístico, originaram-se entre os rios Guaporé-Madeira e Aripuanã, local de surgimento de dez tradições arqueológicas das quais se destacam a tradição Proto-Arikém, pela precocidade da agricultura e terra preta desde 5.210 +ou- 70 A.P. Ainda de acordo com as pesquisas arqueológicas de Miller “o Proto-Tupiarikém foi o mais precoce em relação aos demais em termos de agricultura, surgida há 5210 + ou – 70 A.P segundo o C 14, mas a sua cerâmica só surgiu 2700 anos depois, aos 2500 + ou – 90 A.P”. (MILLER, 2018, (s/p))

Com isso, em que pese, toda uma política de negação dos povos indígenas, estes, não podem ser pensados como povos que sempre estiveram e/ou estão a mercê da história, tendo em vista que em todas as circunstâncias foram capazes de se reinventarem, de reformular seus valores identitários e culturais.

Na visão de José Airton da Silva Lima (2014) há diferentes estratégias usadas pelos povos indígenas que acabaram por contribuir na formação da identidade do povo brasileiro, como o cunhadismo, por exemplo, que era prática usada pela maioria dos povos do tronco Tupi que valorizavam o cunhado como importante figura nas relações sociais do povo que, ao longo da história do Brasil, em especial no período colonial, foi usada para construir alianças com não-indígenas, inclusive, com os portugueses. Tal prática preocupava o governo português que teve que criar a política das Donatarias em que degredados vieram da Europa para povoar a colônia, pois, resolveria dois problemas, primeiro livrava-se Portugal de alguns condenados, os

enviando para o Brasil e segundo, teriam mais controle com o processo de povoamento da colônia, tendo em vista que se temia o fato de que o cunhadismo estava a desenvolver um povo que não possuía vínculo algum com a metrópole. (Cf. RIBEIRO, 1985)

Desse feito, os indígenas, ao largo da história, foram ativos em relação as políticas que tentavam descaracterizados, reagiram as práticas etnocidas, construíram parcerias até mesmo com não indígenas e, em consequência, o Brasil chegou ao século XXI com 220 povos falantes de 180 línguas e uma população estimada em 500 mil habitantes, demonstrando a força que possuem.

3.5. A Resistência Histórica do Povo Indígena Karitiana

O povo Karitiana, como já exposto nesse trabalho é o último povo falante de uma língua da família linguística Tupi-Ariquem e, portanto, levando-se em consideração os estudos expostos no capítulo anterior, vivem há séculos; no chamado Vale do Jamai, lugar que desde o final da primeira metade do século XIX teve a presença de seringueiros bolivianos e brasileiros que causaram sérios danos aos povos ariquemes cuja índole, Rondon espôs:

Mais para o ocidente, no rio Jamari, vivem os Arikêmes, que se distinguem pela sua índole pacífica. Desta nação não havia notícias: Rondon obteve as primeiras referências a ela em 1909, por seringueiros que se tinham estabelecido no curso inferior daquele rio. Em época anterior, havia os bolivianos invadindo suas florestas, obrigando-os a refugiar-se para as altas cabeceiras do conhecido afluente do rio Madeira. Aos bolivianos sucederam os brasileiros que, embora menos desumanos continuavam a persegui-los expelindo-os, com enorme mortandade de suas aldeias. (RONDON, 1916, p. 357)

O início da exploração do potencial extrativista do rio Jamari ocorreu ainda no período colonial pela coroa portuguesa a partir da expedição liderada pelo sargento-mor Luís Fagundes Machado, que a serviço da província do Pará no ano de 1794, juntamente com o sertanista João de Souza de Azevedo e o piloto Antônio Nunes de Souza chefiava um grupo de 150 homens (SILVA, 1920, p. 5). O nome do rio Jamari advém de uma cabaça chamada jamarú, utilizada vastamente pelos indígenas da região para confecção de cuias e outros utensílios domésticos e rituais. É vastamente conhecido por inúmeros autores, o grande potencial de produção das florestas que estão às margens deste rio Jamari e seus afluentes. O referido rio é um dos maiores

afluentes do Madeira pela margem direita e tem sua foz cerca de 30 quilômetros abaixo da cidade de Porto Velho. Os afluentes diretos do rio Jamari são os rios Canaã, Branco, Massangana, Preto, Candeias e Verde. (Cf. SILVA, 1920)

Rondon entrou em contato pela primeira vez com os Arikemes no ano de 1909 e demonstrou admiração para com estes povos, sua hospitalidade, sua inteligência, a temática do empoderamento das mulheres e a facilidade com que aprendem outras línguas que, segundo o militar, de fato, estamos diante de povos:

Dotados de admirável capacidade de assimilação, os arikêmes em poucos mezes tinha aberto as suas aldeias a todos os nacionais que os procuravam. Com rapidez incrível elles aprenderam a nossa língua, cujo uso lhe tornou quasi familiar, mesmo as mulheres, cousa que geralmente não se da com as tribus brasileiras, como as dos parecis, caiuás, terenas, bôrôros, nas quais só os homens consentem em manifestar conhecimento do português. Tão grande sociabilidade foi, porem, funesta aos arikêmes, porém as relações assim estabelecidas e que, infelizmente, não eram fiscalizadas e dirigidas por pessoas competentes, que se preocupasse com os problemas de ordem moral, tanto mais ameaçadores quanto maior era a necessidade da nação aos contactos com elementos estranhos – deram resultado de fazer irromper entre elles epidemias atrozes, como a da syphilis e a do defuxo, que não tardaram a produzir formidável mortandade. Além disso, muitas crianças foram tiradas às suas famílias e levadas para as cidades, de sorte que, pouco tempo depois de entabuladas as primeiras relações pacíficas com os civilizados, já a tribu estava desorganizada e quase totalmente desbaratada. (RONDON 1916, pp. 358-359)

Neste mesmo trecho, como pode ser visto, a ação do Estado foi de omissão e, para os Arikemes tal relações foram nefastas, com epidemias diversas que causou grande mortandade, tendo em vista que, como os demais povos que viviam na região amazônica, permaneceram, como nos períodos Colonial e Imperial, em que pese a implantação da República, a mercê dos contatos com os caucheiros que, segundo Euclides da Cunha:

O caucheiro é forçadamente um nômade votado ao combate, à destruição e a uma vida errante ou tumultuária, porque a castilloa elástica que lhe fornece a borracha apetecida, não permite, como as heveas brasileiras, uma exploração estável, pelo renovar periodicamente o suco vital que lhe retiram. É excepcionalmente sensível. Desde que a golpeiem, morre, ou definha durante largo tempo, inútil. Assim o extrator derruba-a de uma vez para aproveitá-la tôda. Atora-a, depois, de metro em metro, desde as sapopembas aos últimos galhos das frondes; e abrindo no chão, ao longo do madeiro derrubado, rasas cavidades retangulares correspondentes às secções dos toros, delas retira, ao fim de uma semana, as pranchas valiosas, enquanto os restos aderidos à casca, nos rebordos dos cortes, ou esparsos a esmo pelo solo, constituem, reunidos, o sernambi de qualidade inferior. (CUNHA, 2006, p. 24)

Destarte a sociabilidade dos povos Arikemes ou, em consequência das

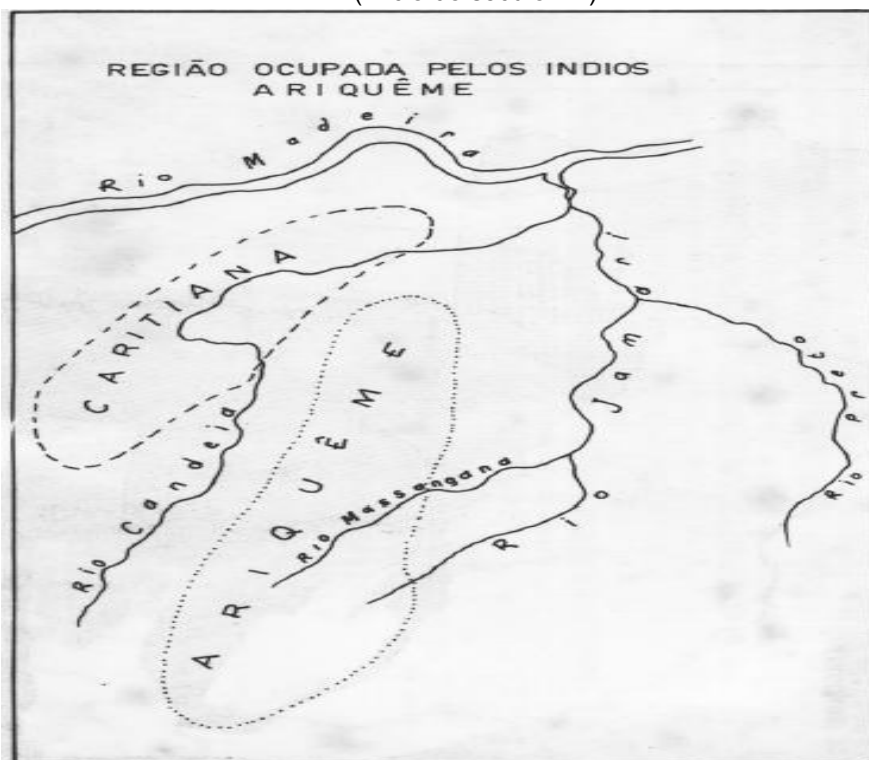
mesmas, as relações com os caucheiros foram nefastas, havendo, desde o Brasil Colônia, um verdadeiro massacre no Vale do rio Jamari, produzindo uma depopulação nas comunidades Arikêmes, uma vez que reduziu a população de 600 indivíduos no início do século XX para 60 na metade do mesmo século. (RONDON, 1916, pp. 192-193)

Não se sabe ao certo, o momento em que os Karitianas se tornaram um grupo à parte dos Arikêmes, tendo em vista que já, no século XIX eram chamados pelos não índios e pelos outros grupos de Karitiana. Não se sabe, de mesmo modo, a origem do termo Karitiana, todavia, há uma hipótese de que os seringueiros, com os quais um grupo de Karitiana teria trabalhado teria feito uma confusão com relação a palavra usada na língua Tupi-Ariquem nas despedidas. O Professor Indígena Nelson Karitiana trabalha com essa hipótese, pois segundo o mesmo, os trabalhadores Karitiana, ao se despedirem, diziam 'Atacatariano'⁴³ e os seringueiros entendiam como sendo Karitiana e, com isso, passaram a chamar estes índios de Karitiana

O mapa a seguir, feito por um membro da Comissão Rondon é importante dentro do processo de reivindicação do território situado no município de Candeias do Jamari, pois que demonstra, claramente, que toda a região do Vale do Jamari era território dos Arikêmes e, em consequência dos karitiana. Vale ressaltar que no mapa, os Karitianas já haviam se tornado um grupo étnico separado dos Arikêmes, inclusive, já estando vivendo na localidade do atual município de Candeias do Jamari, corroborando, portanto, com o argumento dos indígenas de que se trata de uma terra que remonta aos seus ancestrais.

⁴³ Termo que significa até logo, até outro dia (tradução livre).

Figura 6: Mapa 5 - Rios Candeias e Jamari e áreas ocupadas por indígenas Caritianas e Arikêmes (início do século XX).



Fonte: MEIRELES, 1983.

De tudo isso, conclui-se que os europeus ao chegarem na Amazônia, não consideraram a diversidade de povos com culturas, línguas e costumes diferentes e que os tratou como grupos humanos homogêneos, não os reconhecendo como pessoas humanas, posto que ao se definirem como descobridores de uma terra virgem se colocavam como os primeiros a pisarem nestas terras. Com isso, depreende-se que os povos indígenas resistem às políticas que buscam uniformizá-los e relaboram suas identidades, por meio de diferentes estratégias que os fazem presentes no século XXI.

3.6. Povo Karitiana como testemunho de que os povos indígenas são sujeitos históricos

Falar de um povo indígena na atualidade é, em nossa concepção, em primeiro lugar falar, antes de mais nada, de uma minoria nacional, tendo em vista tratar-se de povos com singularidades, especificidades que os diferenciam em relação à sociedade envolvente. Trata-se de povos que, historicamente, resistem às imposições políticas, sociais e econômicas que o Estado lhes infringe.

Pode-se afirmar serem povos que nunca se portaram como vítimas dos acontecimentos, sempre desenvolveram estratégias que os possibilitaram continuar existindo com suas singularidades e quando as circunstâncias não os permitiam, se reinventavam. Os povos indígenas reelaboram-se, e ressignificam a história dentro dos seus quadros referenciais perceptivos, como nos moldes definidos por Manuela Carneiro da Cunha que assinala ser:

A percepção de uma política e de uma consciência histórica em que os índios são sujeitos e não apenas vítimas, só é nova eventualmente para nós. Para os índios, ela parece ser costumeira. É significativo que dois eventos fundamentais – a gênese do homem branco e a iniciativa do contato – sejam apreendidas nas sociedades indígenas como produto de sua própria ação e vontade. (CUNHA, 1992, p. 18)

Como bem demonstrado por Manuela Carneiro da Cunha, os não indígenas para os índios sempre foram os bárbaros, um ser que necessitava ser domesticado e esta tarefa coube aos indígenas. Até mesmo quando explicam sobre o domínio dos brancos, dos europeus e hegemonia dos cristãos, os Karitanas, por exemplo, são os protagonistas da história, tendo em vista que por não terem atendido a um desejo de Byyty (Deus) este se mostrou irritado e como castigo seu neto (Para os Karitianas, o Cristo seria Otantá, neto de Deus) não ficaria mais com eles e nasceria no meio dos “brancos” e, com isso, os não indígenas ficariam com todos os conhecimentos que um dia pertenceu aos índios e que, por uma ação dos índios, os “brancos” passaram a ser dominadores.

Este é um dos diferentes exemplos que demonstra que a construção e reconstrução da identidade se desenvolve na luta dos povos em sobreviverem como grupos, como coletividades, em permanente processo de encontros e desencontros, de definições e redefinições culturais. O povo Karitiana, como Povo falante da família linguística Tupi-Ariquem, em que pese as políticas com finalidades de fazer com que integrassem a sociedade hegemônica e perdessem suas referências culturais, conseguiram sobreviver, tendo em vista que em meio às mais diversas e desfavoráveis circunstâncias que, em consequência, quase os levou a extinção, pode-se observar entre os Karitiana que, ainda no início do século XX, buscaram novas práticas religiosas e matrimoniais:

Também os Karitiana, últimos remanescentes de uma população maior pertencente à família Arikém, que, como vimos, engloba outras línguas atualmente extintas. [...] Os Karitiana sofreram um declínio populacional atroz que impulsionou uma endogamia exacerbada, cujo resultado é o de que

praticamente toda população Karitiana atual descende de um único chefe chamado Antônio Mores. Atualmente, vivem na terra Indígena Karitiana no Rio das Garças, entre os Rios Candeias e Jaci Paraná, sua aldeia fica próxima à cidade de Porto Velho e, no ano de 2001, os Karitiana somavam 206 pessoas. (ARAÚJO, 2010, pp. 20-21)

Sobre o declínio populacional, contam os Karitiana que o povo estava dividido em dois grupos, sendo que um vivia nas localidades do hoje município de Candeias do Jamari e outro nas proximidades do que atualmente é o território demarcado, onde fica a aldeia Central.

Os Karitinas, em suas narrativas, dizem que no tempo antigamente, onde hoje fica a Aldeia Kiowã não havia mais mulheres e tinham medo de que o povo deixasse de existir. Barabadá, líder do grupo lembrou que tinha mais Karitiana espalhado e decidiu juntar um grupo de guerreiros e saíram em busca deste grupo lembrado pelo seu líder. Na Aldeia em que vivia em que vivia o grupo liderado por Morais alguns guerreiros saíram para caçar e, em um determinado momento, encontraram pegadas de gente. Acharam estranho e ficaram preocupados, debateram sobre quem seriam os estrangeiros que estavam tão próximos de sua aldeia, pois poderia ser outros índios como poderia ser os brancos.

Enquanto isso, os guerreiros de Barabadá, liderança do grupo que viviam na localidade onde hoje fica a terra demarcada, nas proximidades da aldeia kyowã, se esconderam na mata ao ver o outro grupo de índios se aproximando. Escondidos ouviram-nos falando sobre as pegadas encontradas e perceberam que estavam a entender o que o outro grupo conversava e ao retornarem para a aldeia, contaram para o líder Barabá que concluiu feliz: encontramos o restante do nosso povo.

O outro grupo que viviam nas proximidades do hoje município do Candeias do Jamary, liderado por um homem que se tornou a maior liderança do povo Karitiana. Seu nome era Morais e, segundo as narrativas Karitiana, foi o maior Pahipto – Chefe que conquista os inimigos – sendo, portanto, o mais valente, o mais sábio. Morais falava bem a língua portuguesa e tudo indica que teria sido o primeiro Karitiana a falar a língua do conquistador.

Meu papai, Morais, professor, era muito valente, ele amansou branco, deu mulher pra povo do Barabada...lá na terra do Barabadá, aldeia central é que é aldeia nova. Pessoal de Barabadá tempo do Oároco foi embora, foram pra lá, aldeia central, mas papai sempre disse que um dia Karitiana a ficar tudo junto de novo e foi isso que aconteceu.⁴⁴

⁴⁴ Relato de Cizino, obtido em 2012.

Nas narrativas dos mais velhos, o que fica é a hipótese de ter havido uma ruptura política que dividiu o povo. Tal conflito deve ter sido protagonizado pela lideranças Morais e Oároco, em que parte do grupo seguiu este, em particular os homens, sendo que Morais nunca desistiu de ver o seu povo novamente unido.

3.7 A liderança Morais e o épico reavivamento demográfico Karitiana

Segundo as narrativas Karitiana, Morais teria trabalhado nos seringais e aprendido a falar a língua portuguesa nessa atividade, tendo, a relação com os não indígenas, lhe proporcionado grande prestígio, pois com tal relação os ataques contra seu povo cessaram e ganhou a fama de amansador de “branco”.

Morais, cumpadi, falava igual branco, não tinha medo, sabia usar revólver, arma de branco..né? ...ele trabalhava com branco e trazia sal, nós começou a comer comida com sal...hoje povo diz que faz mal...a gente gostava...Morais ensinou fazer comida igual de branco...assim que ouvi dos mais velhos.⁴⁵

Morais também falava sobre os parentes que se encontravam espalhados em diferentes lugares pelo vale do Jmary e, ao ouvir o relato dos guerreiros que teriam identificado pessoas que falavam de um modo que dava para entendê-los, mandou chamar João Piorrino que era taso sopytangna⁴⁶ (pajé) com o intuito de consultá-lo sobre tal episódio. João Piorrino disse que, de fato, eram os guerreiros Yjxa Pita⁴⁷ e que estavam precisando muito deste reencontro. Com isso, Morais enviou guerreiros para encontrarem-se com os parentes.

João Piorrino era assim como eu..só que tempo antigamente...tempo dos mais velhos...tempo de papai...era taso spytagna...vocês chamam de pajé...a gente deixa chamar pajé...papai chamou João Piorrino e mandou ele vê se quem tava procurando a gente era igual a gente...ai, João Piorrino disse que era gente nossa...guerreiros bons que queriam encontrar a gente...precisava de nossa ajuda.⁴⁸

⁴⁵ Relato do sr. Epiácio, obtido em 2012.

⁴⁶ Taso Sopytangna pode ser traduzido literalmente como o homem que tudo vê, pois taso=homem e sopytagna = que tudo vê.

⁴⁷ Yjxa Pita pode ser traduzido como Nós de Verdade.

⁴⁸ Relata de Cizino, obtido em 2012.

Os guerreiros de Morais se encontraram com os guerreiros liderados por Barabadá, sendo estes conduzidos por aqueles até a presença de Morais. Na oportunidade, relataram que só havia uma mulher e que a mesma já era idosa e necessitavam de mulheres e de toda ajuda. Morais que tinha dez filhas, as ofereceu para os guerreiros que as levaram consigo.

Foi desse jeito que to contanto pro senhor...papai falou que podi leva as mulhe...Karitiana não vai acabar não...vai crescer...vai voltar a ser tudo forte como tempo antigamente.⁴⁹

De todas as histórias referentes a Morais, essa é que o povo Karitiana dá maior ênfase, o saudoso Antônio Paulo, nas deversas conversas que mantivemos, sempre repetia o que teria feito com que Morais dispusesse suas filhas, o medo de que os Yjxa Pita deixassem de existir:

Morais tinha medo de karitiana desaparecer...Sê sabe...né...não ter mais Karitiana no mundo, isso era preocupação dele..quando ele encontrou Karitiana, ficou todo mundo feliz...era tudo junto de novo...yjxa pita.⁵⁰

Este episódio, suponho que tenha ocorrido na década de 1950 ou de 1960, encontra-se presente na memória do povo Karitiana, não esquecendo se a memória um dos elementos essenciais para a compreensão do ethos pois:

[...] é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia. Mas a memória coletiva é não somente uma conquista é também um instrumento e um objeto de poder. São as sociedades cuja memória social é sobretudo oral ou que estão em vias de constituir uma memória coletiva escrita que melhor permitem compreender esta luta pela dominação da recordação e da tradição, esta manifestação da memória. (LE GOFF, 1990, p. 476)

O povo Karitiana iniciou o processo de constituição da escrita a partir da presença do Instituto de Verão que, embora, tivesse como propósito a conversão dos indígenas, acabou contribuindo para com eles na construção desta ferramenta a fortalecer a memória coletiva.

De todo modo, a recuperação demográfica do povo Karitiana é expressiva, como demonstra a tabela abaixo.

⁴⁹ Relata de Cizino, obtido em 2012.

⁵⁰ Relata do sr. Antônio Paulo, obtido em 2012.

Figura 7: Tabela 1 Evolução demográfica Karitiana⁵¹

| População | Ano | Fonte |
|-----------|------|---|
| 45 | 1967 | Kietzman 1967 |
| 64 | 1970 | Monteiro 1984 |
| 65 | 1973 | D. Landin & R. Landin 1973 |
| 78 | 1976 | D. Landin 1988 |
| 85 | 1981 | Meireles 1988 |
| 109 | 1983 | Gambini, Junqueira, Leonel & Mindlin 1983 |
| 168 | 1994 | Lúcio 1996 |
| 220 | 1999 | Ricardo 2000 |
| 270 | 2003 | Vander Velden 2004 |
| 297 | 2010 | Valois (2010) |
| 311 | 2010 | IBGE |
| 410 | 2014 | Valois (2014) |

Fonte: Velden, 2004 e Valois, 2010 e 2014.

Em tendo Morais unificado o povo, há que se fazer menção a narrativa sobre a separação do povo que teria ocorrido por conta de um pitoresco evento:

Tempo antigamente, muito antigamente cumpade, homem criou onça, homem chamava Guirô, é culher em português...acho que é isso cumpade, Guirô então deu comida, onça ficou grande, era pintada. Tempo, muito tempo antigamente, onça cresceu e comeu muita gente, muito quase tudo Kartiana, então karitiana fugiu, foi embora, não para em lugar nenhum, medo de onça que ficou grande pintada, sabe cumpade, só que uns Karitiana foram praqueles lado do Candeia né e outro ficou andando por aqui, mas karitiana tempo não ficava parado...tinha medo de grande onça...é assim que contavam, os mais antigos, desse jeito que contaram pra gente.⁵²

É possível que a história da onça seja a explicação, por um lado, da razão de serem naquele tempo nômades e, por outro, explica a constituição da história dos Karitiana ter se iniciado a partir de mais de um grupo, nos levando a pensar no conceito de povo portador de uma cultura de contraste (Cf. CUNHA, 2012), e, portanto, sendo uma estratégia política de resistência, tendo em vista que no processo histórico de perdas e retomadas de seus territórios, sua identidade cultural é forjada, pois “[...] A cultura não é algo dado, posto, algo dilapidável também, mas algo constantemente reinventado, recomposto, investido de novos significados e é preciso perceber [...] a dinâmica, a produção cultural”. CUNHA, 2012, pp. 99-101)

Na questão de poder interno, percebemos que a cada conversa com os mais velhos, a estrutura da organização política ficava mais clara e os nossos

51 Os dados podem ser conferidos em VELDEN, Filipe Ferreira Vander. Por onde o Sangue Circula: os Karitiana e a Intervenção biomédica. 2004, Campinas, SP. IFCHN – Deptº de Antropologia/UNICAMP, Dissertação de Mestrado, em sua página 37. Exceto IBGE, 2010, Valois, 2010 e Valois, 2014, tendo em vista que àquele seja resultado do último senso realizado pelo órgão oficial do governo, enquanto os dois últimos foram coletados pelo autor desta tese.

52 Relato das conversas com senhores Epitácio Karitiana, Gumercindo Karitiana e Delgado Karitiana, 2016.

colaboradores pareciam ficar mais entusiasmados com o nosso projeto, corroborando a tese de Santos (2007), da necessidade do pesquisador da temática indígena ter um olhar político e social de gestão do passado, pois:

[...] retomar as relações entre história e memória no contexto de uma historiografia atual é também, como se viu, a oportunidade de pensar memórias e histórias nas suas dimensões políticas e afetivas. Memórias individuais e coletivas são em grande medida espaços de homens e grupos se encontrarem e se portarem como sujeitos da história. Suas ações definindo o lugar que ocupam no mundo no qual estão e que, a todo o momento, lhes cria demandas políticas. (SANTOS, 2018, , pp. 94-95)

O povo Karitiana possui o Taso SopyTangna cujo poder é espiritual e o Byyj, entendido como chefe, uma forma de permanência de Byyj ty no nosso mundo, sendo que apenas assume o cargo de Byyj vincula-se a hereditariedade, devendo ser descendente de chefe Orebok, pois só assim será um Byjy Pita, na condição de chefe de fato. Reproduzimos abaixo, fragmentos sobre esta questão adquiridas nas conversas com Dona Joana – recentemente falecida -, uma senhora de aproximadamente 90 anos, matriarca da família dos Byyj, posto ser a viúva do senhor Marcelino, neto do chefe Orebok. Como a mesma não fala bem a Língua portuguesa, o professor Mauro Karitiana me acompanhou e possibilitou que a conversa fluísse sem apresentar nenhuma dificuldade.

É assim, tempo...tempo muito antigamente veio muita gente lá do alto, lá de cima, com eles tava Orebok, essa gente fazia muita festa, brincadeiras, curava doença, fazia todo mundo ficar alegre, só que mexia com as mulheres, ai os homens não gostavam, então expulsaram eles, os Karitiana deram flechadas. Mas Orebok deixou mulher Karitiana grávida, é assim que nasceu filho de Orebok. Só que Kypodna não era filho de Orebok, era filho do chefe dele, é por isso que é Byjy Pita, é só por isso...o nome dele era Kypodna, este era o nome dele, antes dele morrer. Ataco foi depois que ele morreu. Ataco quer dizer triturado, igual carne moída, é por isso que depois que ele morreu chamaram ele de ataco. Quem matou Kypodna foi Oaroko, o pessoal branco chamou Oaroko de...acho Juari, não sei bem...tempo...né? Mas acho que era Joares, ele também é Karitiana... pessoa nova pensa que não, mas os mais novos não sabem história tempo antigamente. Então depois, Kypodna tinha filho que chamava Marcelino, meu marido, nome dele pra nós era Taotadna...por isso que ele é Byjy Pita, depois ele morreu, ai tem meus filhos Antônio Paulo, mas nome é Yjmoon e o Jorge Yotop, eles são Byjy Pita, são os verdadeiros chefes...todo povo Karitiana sabe que não tem outro povo não...são tudinho Karitiana.⁵³

⁵³ Relato de Dona Joana Karitiana, obtido em 2014.

Na fala de dona Joana, muitas hipóteses são possíveis, como Orebok pertencer a um outro grupo Tupi-Ariquem e ter conhecimentos de ervas medicinais que teria repassado para Kypodna que, segundo a narrativa seria o verdadeiro pai do senhor Marcelino. Este episódio explica a razão de um dos ritos mais importantes e significativos da cultura Karitiana ser nominado de ritual do Kypodna (Kopadona) cuja finalidade do rito seja curar doenças e afastar todos os males que, por ventura queiram contaminar o povo.

Outra hipótese está ligada ao fato de que o povo de Orebok teria vindo de algum lugar que fica em alguma região mais elevada, como a que fica entre a aldeia central e a aldeia do Candeias do Jamari que recebe o nome de serra Moraes em homenagem ao grande líder. Neste aspecto, significativo o fato da insistência dos mais velhos em afirmar que não há outros povos e de que ‘tudo é Karitiana’, como se reafirmando o tempo todo a sua identidade enquanto povo. Sobre este tema, senhor Gumercindo, um dos mais velhos, na oportunidade exercendo o cargo de cacique, relata que:

Tempo...é isso mesmo professor, só Antônio Paulo pode mandar a gente fazer festas do kitop, gopatoma...ele é chefe verdadeiro, eu agora sou cacique pra falar com branco coisas da cultura do branco, fui eleito, junto com Presidente da Associação, isso não tinha tempo, isso é depois de conhecer as coisas do branco...nossa cultura quem manda é ele, mas ninguém.⁵⁴

Depreende-se da fala do senhor Gumercindo que o povo Karitiana, ao criar a Associação do Povo Karitiana – APK, o fez como ato essencialmente político, tendo em vista que a função da mesma seja ser um instrumento de mediação entre os interesses dos indígenas com o Estado. Relevante o fato de que na eleição para presidente da APK, os candidatos são geralmente os mais moços e como um bom domínio da língua portuguesa montam chapa, sendo que entre os cargos, encontra-se o de cacique.

Ainda em relação ao processo eleitoral da APK, geralmente os candidatos escolhem para compor a chapa como cacique um dos homens classificado como ‘mais velho’, realçando que após o resultado da eleição, as funções de cada membro passam a ser desenvolvidas, sendo as mais importantes, a do presidente e a do Cacique. Nessa senda, enquanto aquele representa o povo nas questões externas, este exerce a função da “gestão” das questões internas, entretanto, tanto um quanto

⁵⁴ Relato do sr. Gumercindo Karitiana, obtido em 2014.

o outro, não são consideradas autoridades do ponto de vista das relações internas. O que reforça nossa hipótese de que todos esses procedimentos, desde a criação da Associação, o processo eleitoral, o cargo de cacique não passa de mais uma estratégia política de sobrevivência étnica de um povo que, historicamente, resiste aos ataques que sofre secularmente.

As eleições acontecem na Assembleia Geral do Povo Karitiana, que dura em média uma semana, sendo que quatro dias são reservados para discutir os assuntos externos com os representantes das organizações governamentais e Não governamentais. Nesses dias são debatidos os assuntos de saúde, segurança territorial e educação entre outros. Os dois últimos dias são reservados para tratar de assuntos internos, nestes dias, só os indígenas participam. Tive a oportunidade de presenciar em três oportunidades o certame eleitoral, nos anos de 2008, quando Renato Karitiana foi eleito e escolheu como Cacique o senhor José Maria, 2010 Antenor Karitiana que teve como Cacique o senhor Gumercindo, e no ano de 2017 foi eleito Celiton Karitiana que escolheu Antônio José como cacique,

Como o exposto, reiteramos que, entre as lutas, na atualidade, a mais significativa seja aquela referida a retomada ou reconquista das terras que ficam nas proximidades do Rio Candeias cuja demarcação será na perspectiva do povo Karitiana o retorno para suas origens, tendo em vista que foi naquele lugar repleto de simbolismos representativos de suas ancestralidades, como por exemplo, o reencontro dos grupos liderados por Moraes e por Barabadá que possibilitou o reavivamento demográfico e, mais do que isso ou concomitante a isso, a reafirmação étnica e cultural deste povo.

Antes de adentrarmos na luta do povo Karitiana pela retomada do território tradicional, faremos uma reflexão sobre o embate político que se desenvolve na esfera do judiciário, chamando a atenção do fato de que a Prefeitura do Município de Candeias do Jamari foi quem entrou na justiça contra a reivindicação do povo Karitiana, se posicionando claramente contra os interesses dessa minoria e favor de interesses não explicitados.

Dada a complexidade da judicialização da política e a importância para entendermos melhor os embates enfrentados pelo povo Karitiana, fundamentados em

um artigo⁵⁵ que apresentamos na Conclusão da Disciplina Judicialização da Política, faremos uma reflexão sobre o tema, tendo em vista tal fenômeno pertencer à dinâmica das democracias modernas.

3.8 A Judicialização do processo de retomada dos territórios tradicionais Karitiana

A Segunda Grande Guerra Mundial, conflito que envolveu todos os países europeus, em que, por um lado, todo o arcabouço da narrativa de que eram os mesmos o ápice da civilização mundial e, por outro, com a experiência de um modo de produção e organização socialista que se contrapunha, de forma muito concreta aos Estados Liberais, fez-se necessário que estes fossem repensados, reestruturados.

Os Estados Unidos, o próprio Estado que era pensado a partir de suas instituições, sendo estas, consideradas ferramentas seguras da democracia, onde todos os indivíduos são protegidos, passa a ser levado em consideração o seu funcionamento, analisado, para tanto, o comportamento de seus cidadãos, dos grupos que administram e/ou disputam os espaços do Estado. Nesta conjuntura de Guerra-Fria os Estados Unidos passam a sofrer maiores pressões de suas minorias, que se organizam e se fortalecem; como consequência, a Suprema Corte estadunidense, julga procedentes, as questões reivindicadas, por segmentos antes excluídos, destacando-se neste processo, o movimento negro.

É neste contexto, que o Poder Judiciário, começa a aparecer como ferramenta útil para a sociedade civil organizada, no sentido de fazer com que os Poderes Majoritários (Executivo e Legislativo), desenvolvam, no caso do Executivo, políticas públicas e, no que se refere ao Legislativo, elabore leis que estejam de acordo com as necessidades e demandas dos grupos sociais, inclusive dos segmentos minoritários.

É neste cenário que os operadores do direito especializados em causas sociais, os advogados militantes das causas dos menos favorecidos pelo Estado aparecem enquanto categoria profissional. Este fenômeno irá se espalhar pelo

⁵⁵ Artigo que serviu de Trabalho de Conclusão da Disciplina Judiciário e Política ofertada pelo Curso de Doutorado Interinstitucional em Ciência Política oferecida pela Faculdade Católica de Rondônia e Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

continente e chegará ao Brasil ainda nos anos de 1970. Ter-se-á aqui, aquilo que ficou definido como sendo o Ativismo Judicial, fenômeno que surge concomitante ao da Judicialização da Política, mas que com ele não se confunde.

Judicialização da Política é um conceito criado para definir o fenômeno do uso do Poder Judiciário por outros agentes do Poder Estatal (oposição política), porém, utilizado, também, pela sociedade civil organizada.

O conceito nasce de um fenômeno maior. A internacionalização da justiça, que tem sua origem nos Estados Unidos, em que o debate sobre democracia e direito ocorre e, pelo qual, a sociedade civil bem organizada, com ideologias bem definidas, conta com uma assessoria jurídica estruturada; sobre este tópico, voltaremos mais adiante.

Com isso, a Suprema Corte dos Estados Unidos, nos anos de 1950, passa a desenvolver papel fundamental nas causas sociais. Decisões da Corte que contemplasse as reivindicações das chamadas minorias, entre elas, as do movimento negro estadunidense, ocorreram neste contexto.

No Brasil, a sociedade civil organizada, como vivia sob o contexto da ditadura civil-militar buscou, em primeiro lugar, unir os diferentes movimentos sociais em uma causa comum, a luta pela redemocratização do país, porém, sem negligenciar as demandas específicas de cada grupo social.

Assim, o efeito da conjuntura estadunidense teve um efeito conjuntural no Brasil, pelo qual a sociedade civil passou a usar do judiciário em suas lutas por direitos. Muitos bacharéis passaram a desenvolver suas carreiras de advogados junto aos movimentos sociais. Não se pode olvidar do uso de organismos do judiciário pelas organizações sociais, como demonstra, Fabiano Engelmann em artigo sobre Internacionalização e Ativismo Judicial. (Cf. ENGELMANN, 2017)

O quadro a seguir mostra a judicialização da temática indígena.

Figura 8: Quadro 1 -Temas pesquisados envolvendo a questão indígena

| TRIBUNAIS PESQUISADOS | TEMA | TEMA | TEMA | TEMA | TEMA |
|---|------------------|---------------------|-------------------|------|--------------------|
| | Direitos Humanos | Direitos Ambientais | Pacto de San José | MST | Direitos Indígenas |
| Supremo Tribunal de Justiça | 1 | 7 | 1 | 2 | 5 |
| Superior Tribunal de Justiça | 3 | 2 | 0 | 4 | 5 |
| Tribunal Regional Federal da 1ª Região | 13 | 4 | 0 | 4 | 9 |
| Tribunal Regional Federal da 2ª Região | 6 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Tribunal Regional Federal da 3ª Região | 6 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Tribunal Regional Federal da 4ª Região | 16 | 9 | 0 | 1 | 6 |
| Tribunal de Justiça / Rio Grande do Sul | 10 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| TOTAL | 55 | 22 | 1 | 11 | 25 |

Fonte: Banco de Dados do Projeto “Internacionalização e usos do direito no Rio Grande do Sul”, in. Internacionalização e ativismo judicial: as causas coletivas.⁵⁶

O quadro acima é uma reprodução do que se encontra presente na obra de Engelmann (2017), seu uso aqui possui objetivos diferentes, pois serve para corroborar o quanto, a chamada causa indígena, está sendo posta no espaço do judiciário, mas, além disso, uma olhada mais cuidadosa e, de acordo com a perspectiva, neste trabalho, percebe-se, ser a temática indígena a segunda mais invocada, sendo que no Supremo Tribunal de Federal e no Superior Tribunal de Justiça, encontra-se acima dos Direitos Humanos, perdendo para o Direito Ambiental, como se pode observar no quadro acima. Se for levado em consideração que estes três temas podem estar intrinsecamente ligados, pode-se pensar que a questão do uso do judiciário pelo movimento indígena e/ou por seus oponentes seja bem recorrente. Entretanto, ao focarmos a atenção ao fato de ser a 1ª Região, aquela que possui maior quantitativo de ementas e acórdãos, pode-se pensar nas razões disso. Em primeiro lugar, ao observar as Unidades federativas que esta comporta, nota-se que corresponde ao Distrito Federal, aos estados de Rondônia, Roraima, Mato Grosso, Acre, Amazonas, Pará, Amapá, Goiás, Tocantins, Maranhã, Bahia, Minas Gerais e Piauí, conjunto de estados que, de um lado, possuem o maior número de terras demarcadas e, de outro, onde o agronegócio expande-se e grandes obras de

⁵⁶ ENGELMANN, Fabiano. **Internacionalização e ativismo judicial**: as causas coletivas. Lua Nova: revista de cultura e política. n 69 (on line), 2006. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-64452006000400006&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 20 abr. 2017.

infraestrutura acontecem, como o caso das usinas hidrelétricas em Rondônia.⁵⁷

É importante o quadro acima, pois, com ele, pode-se pensar no quanto, o poder Judiciário se encontra usado pelas forças tanto políticas como sociais, fazendo parte, portanto, da luta e do embate político; porém, e, por conta disso, não se pode considerar que a 1ª Região seja mais estruturada ou organizada que as outras, ou até mesmo que a justiça seja mais efetiva nos estados que a ela correspondem. Muito pelo contrário, o que se pode ter é que, devido haver, nesta, de um lado, o maior número de povos indígenas, de terras indígenas demarcadas e, de outro, a expansão do agronegócio, com destaque para a pecuária e a soja, bem como projetos de infraestrutura, como construção de estradas e hidrelétricas.

No tocante ao processo de demarcação e homologação de terras indígenas no Brasil, o Estado utiliza-se de um procedimento administrativo, regulado pelos dispositivos do Decreto do Poder Executivo nº. 1.775, de 08 de janeiro de 1996⁵⁸. O processo tem início quando uma comunidade se autodeclara como indígena, e, a partir disso, é identificada pela Fundação Nacional do Índio - FUNAI, órgão do governo, vinculado ao Ministério da Justiça, criado em dezembro de 1967, com o objetivo de demarcar as terras reivindicadas pelos povos autóctones.

A partir de uma comunidade que se autodetermina como indígena, a União a reconhece, para em seguida, executar a demarcação, porém, nesta fase, se tem o contraditório, em que qualquer pessoa física ou jurídica pode se contrapor na justiça, inclusive as unidades da federação, bem como os municípios; a homologação é o último estágio. Mais adiante, expomos de modo mais detalhado esse processo

No que se refere à definição “jurídica” de comunidade indígena, esta se encontra fundamentada na Antropologia, que segundo o antropólogo Eduardo Viveiros de Castro:

Não existem índios, apenas comunidades, redes (d) e relações que se podem chamar indígenas. Não há como determinar quem é índio “independentemente” do trabalho de autodeterminação realizado pelas comunidades indígenas. (CASTRO, 2017, (s/p)

Com isso, a antropologia clássica entende como “Comunidade indígena” toda

⁵⁷ Dados obtidos em consulta ao site do Jusitça Federal. Disponível em: <<https://www.trf4.jus.br/trf4/>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

⁵⁸ BRASIL, Decreto n. 1.775, de 8 de janeiro de 1996. Dispõe sobre o procedimento administrativo de demarcação das terras indígenas e dá outras providências. Disponível em: <planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d1775.htm>. Acesso em: 20 abr. 2017.

comunidade fundada em relações de parentesco ou vizinhança entre seus membros, incluindo relações de afinidade, de filiação adotiva, de parentesco ritual ou religioso.

O Artigo 231 da Constituição do Brasil de 1988⁵⁹ representa uma conquista dos povos indígenas porque é a base legal do acima exposto, pois reconhece os direitos dos índios sobre as terras que tradicionalmente ocupam, entretanto, para que uma dada terra seja identificada, reconhecida, demarcada e finalmente homologada, necessário se faz levar em consideração quatro dimensões distintas, mas complementares que remetem às diferentes formas de ocupação, ou apropriação indígena de uma terra.

Em primeiro lugar, essas terras devem se encontrar ocupadas em caráter permanente; segundo devem ser utilizadas para as atividades produtivas da comunidade que as reivindicam; terceiro estas terras devem ser imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários ao bem-estar e por último, deve as terras ser necessárias à reprodução física e cultural da comunidade indígena que assim se autodeterminou.⁶⁰

Uma questão sobre as conquistas no campo jurídico e político se encontra expresso no Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004, que promulga a Convenção nº. 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT, onde definem os grupos étnicos indígenas como Povos Indígenas e Tribais e determina a consulta aos povos interessados, mediante procedimentos de boa-fé, para que haja acordos e consentimentos acerca de medidas propostas que os afetem para que os mesmos determinem suas prioridades.

Após, estes procedimentos jurídicos administrativos, a Presidência da República faz a homologação, porém, assim como no caso da Reserva Raposa do Sol, o judiciário tem sido usado para que seja efetivado este ato do Poder Executivo, ocasionando a Judicialização do ato político-administrativo e dificultando e até mesmo impedindo a continuidade do processo de Demarcação e Homologação das terras indígenas (Cf. YAMADA, 2017). Não é diferente o caso, neste trabalho estudado, entretanto, o que chama a atenção é o fato de ter sido a prefeitura do município, ou

⁵⁹ 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. Disponível em:< <https://www.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/busca?q=ARTIGO+231+DA+CONSTITUI%C3%87%C3%83O+FEDERAL>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

⁶⁰ Dados obtidos no site da FUNAI. Disponível em:< <http://www.funai.gov.br/index.php/2014-02-07-13-24-53>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

seja, o poder público, quem entrou com a ação – judicializou - contra a ampliação da demarcação das terras Karitiana, com argumentos de que tal fato impediria o crescimento do Município.

3.9 Byjty Osop aky Pita: O retorno às terras dos Ancestrais

Os Karitianas denominam a área localizada no município do Candeias do Jamari de Byjty Osop aky Pita e do mesmo modo se autodenominam, tendo em vista que se consideram como sendo, eles, os indígenas karitianas, os netos dos cabelos de Deus de verdade. Referente a isso, o Senhor Cizino, filho e líder herdeiro do mítico herói Morais, nos ensina que:

Se quer saber tempo antigamente...tinha como conselho...branco não tem, tipo associação, tempo, também era assim João Piorrino, branco chamou assim, mas ele era Pyrogyngã, isso, é chefe também, mas é chefe diferente, ele reúne guerreiro né...tempo...aqui tudo começou...tinha byjy...mas foi tempo antigamente...depois Karitiana se mudou, Karitiana não fica muito tempo parado num lugar não...muitos Karitiana foram embora...lá onde é Kyowã, por isso que lá é que é aldeia nova, não é a do Candeias, lá é a velha... lá que tá enterrado meu papai, meu mamãe, meu vovô. Mas é isso mesmo, Byjy Pita só pessoal que veio com orebok...é porque tempo, eles foram pra lá...é coisa interna né? Coisa nossa...é por isso que eles foi pra lá.

61

Com efeito, o relato acima demonstra que o Povo Karitiana é atualmente um povo que, por uma lado, apresenta ser possuidor de uma cultura de contraste, tendo em vista os indicativos presentes na fala de que se reformularam a partir de mais de um grupo, sendo que a localização da terra reivindicada por eles no município de Candeias do Jamari sinaliza ter sido o lugar, no qual, houve a última reorganização social e política e, por outro, que possuíam uma organização social, política com hierarquização das funções, inclusive, na dimensão do poder e, por outro que os descendentes de Orebock são reconhecidos como aqueles que, de certo modo, devem exercer a função de chefe político. Todavia, a aparição de Orebock parecer ter ocorrido depois da dispersão do povo em um tempo, segundo a definição do Povo Karitiana, “tempo muito antigamente” quando da fuga da grande Onça.

⁶¹ Conversa com sr. Cizino nas dependências da FUNAI de Porto Velho, Rondônia, obtida em 20 de março de 2014.

Tempo né, Karitiana, nós né cumpadi vivia tudo lá, onde se chama candeias né... lá vivia nós cabelos do neto de Deus, né...tudo karitiana, não tinha outro não...só nós...porque nós somos cabelos do neto de Deus que virou gente...entende cumpade... ai pessoal do O'aroko...acho que Juari é nome dele...branco chama assim, brigou com pessoal, com a gente. Ai ele veio pra cá né, ele veio com outros pessoas.⁶²

O episódio descrito acima indica que houve uma ruptura de natureza política interna no grupo, possivelmente, por disputas de poder. Em consequência O'araco e parte do povo teria saído da região localizada no Município de Candeias do Jamari e vindo parar na terra que se encontra demarcada. Há nas proximidades desta terra demarcada, uma parcela do povo Karitiana que estão a morar e reivindicar a demarcação. São em torno de 4 (quatro) famílias e alegam serem descendentes de Joari que, em nossas apurações, teria mantido fortes relações com os não indígenas e, com eles trabalhado. Segundo as mesmas apurações, Joari é porque os brancos o chamaram de Joares, entretanto, o nome indígena seria O'aroko.

Embora a ruptura política explica de certo modo a separação do grupo, ela não esclarece como todas as famílias passaram a morar na terra atualmente demarcada. Qual o motivo que os levaram a sair da área próxima ao Rio Candeias e fixarem-se onde hoje se encontra a reserva homologada. O relato mais adiante, permite-nos pensar que, os Karitiana, após a saída de O'aroko e seus seguidores, tiveram dificuldades em manter relações com os seringueiros, havendo com isso a necessidade de fugirem e, nesta fuga, foram encontrados por um colaborador da FUNAI que os Karitiana conheciam com o nome de Lucas.

Sê sabe, seringueiro, tempo não gostava de índio, karitiana índio né?... andava sem roupa...pelado...né? então seringueira matava Karitiana, ai nós fugiu, veio tudo que é Karitiana pra cá...tempo né...o Lucas, nome dele Lucas descobriu nós, tudo pelada,ara assim...andava tudo pelado(risos) ele fez amizade, trouxe roupa, disse que não ia matar nós não, eu sabia falar pouco português né, eu era gente nova, então Lucas contou pra FUNAI, nós não sabia de FUNAI, ele falo FUANAI ia ajudar nós...foi assim...⁶³

O que fica, todavia, nestes relatos é o fato de que o Povo Karitiana jamais perdeu o contato com aquele território localizado no Município do Candeias do Jamari. Em suas reminiscências, aquele território é sagrado, repleto de simbolismos e, com isso, é sempre algo muito vivo, como demonstra o relato de um dos mais velhos.

⁶² Conerva com sr. Pereira, obtida em 2012.

⁶³ Relato do sr. Pereira e do sr. Valdemar, obtido em 2016.

Candeia né, lá é Karitiana, lá que os cabelos do neto de Deus ficou gente, nós fomos primeiro gente criada, não existia gente, nem outro índio nem vocês branco... entende? só o que sobrou do cabelo, origem da gente...depois que foi criado outras gente...é por isso, que sempre a gente quer lá...lá tem lugar onde meu papai e meu mamãe tão enterrado.⁶⁴

Destarte, a narrativa sobre o lugar de origem, outro episódio salta-nos aos olhos. O fato de que na gênese da humanidade, primeiro foram criados os Karitianas, depois os outros povos indígenas e, por fim, os brancos.

Nessa mesma linha, é interessante que, também, em relação aos contatos com os seringueiros, provavelmente, os primeiros não indígenas que os karitianas fizeram contatos, ao menos, tudo indica que devam ter sido com eles que houve uma relação mais consistente, os relatos expressam os Karitiana como sendo sujeitos ativos deste processo. Vejamos, por exemplo:

Nós foi lá com eles, deram sal, a gente quis mais sal, eles deram mais sal, aí ofereceram trabalho pra nós em troca do sal...fomo lá, era de dois, era um índio e um branco... era assim... foi assim que amansamos branco, a gente trabalhou com ele, ele ficou bonzinho, dava sal e a gente ajudava ele... foi assim, foi assim que nós fez branco ficar amigo, branco não matou mais nós.⁶⁵

Nessa seara, adentramos em uma narrativa histórica que não a nossa e, passamos a compreender que, talvez, o conquistador, o civilizado, não sejamos nós, os pertencentes da sociedade hegemônica, e sim, os indígenas, tendo em vista que nos amansaram.

Nessas veredas, à medida que as conversas fluem o modo como os Karitiana narram e estruturam a história vai emergindo. Segue possível explicação dos motivos do reencontro dos dois grupos Karitiana que se separaram quando no conflito envolvendo a liderança O'arocko:

Tempo em que mãe do Barabadá morreu...não tinha mais mulher, aí saudade veio né... lembraram de parentes lá onde é Candeias... Byyjty osop aky e resolveram ir pra lá... só que João Piorrino era Sypotangã... é como se diz. Pajé no tempo antigamente né... avisou, ele viu que nós tava indo pra lá, sypotangã sabe tudo que acontece, ele vê o que vai acontecer... então ele avisou Morais... Morais, pegou melhores guerreiros e foi atrás... aí viu fugueira igual de índio, viram pegadas... tudo igual nossa. depois chegou perto e viu que eles fala que nem nós karitiana...viu que era que nem a gente. nós era parente, aí tinha muita mulher lá. aí ficamos com mulher e voltamos pra cá. Foi assim... assim aluno tem que saber, você professor de nosso

⁶⁴ Relatos do sr. Valdemar, obtido em 2015.

⁶⁵ Relatos do sr. Epitácio e Dona Rosa, obtidos em 2010.

alunos tem que saber.⁶⁶

O povo Karitiana se autodenomina Byyjty osop aký Pita (booiatã osso akã) cuja tradução para o português seria “os cabelos verdadeiros do neto de Deus”. No que se segue, fica evidente o protagonismo deste povo na história do contato com os não indígenas e com os indígenas, bem como sua peculiar forma de organização tática e estratégica do ponto de vista político para sobreviverem enquanto povo. Significativo este relato pois, ao finalizar, expõe ser uma das tarefas minhas como docente em uma escola indígena, a de transmitir para o corpo discente a história no ponto de vista dos povos indígenas.

Nessa mesma linha, um relato explica as razões de os chamados brancos terem adquiridos alguns conhecimentos que os possibilitou a hegemonia sobre os outros povos, uma vez que os Karitianas não aproveitaram bem o fato de o neto de Deus ter nascido como Karitiana. Esse relato esclarece, de um lado, a forma como este povo indígena percebe o modo como os europeus conquistaram-nos e, por outro, sinaliza que, ainda que houve e há historicamente, formas de catequizaçã, como todo grupo humano, como todo povo, são capazes de assimilaçã de valores e os transformam em valores híbridos, tendo em vista não serem mais narrados como o são na sociedade cristã europeia.

Ê cumpadi faz tempo... tempo antigamente... muito antigamente... vou contar pouquinho como me contaram... vou contar pouquinho pra seor entender pouquinho da história... seor ensina nossos aluno... Botyi (botãim) teve filho Otanda viveu no meio da gente, ele cresceu ficou homem teve filho com mulher, filho dele chama Byyjty. Byyjty como se diz neto de Bottyi. Ai dipois ele, Byyjty nasceu lá no meio do branco... é o Jesus... aí que ensinou pros branco tudo, foi assim que aconteceu.⁶⁷

É claro que o relato que precede possibilita outras tantas discussões que vão além da proposta desta pesquisa. Como, por exemplo, cristianizaçã dos indígenas.

Em relaçaõ às tentativas de aproximaçã que o Estado fez através do Sistema de Proteçaõ ao Índio e depois com a Fundaçã de Nacional de Apoio ao Índio, em que estas agências de Estado enviavam índios já “civilizados” para amansar os Karitiana, estes relatam estes fatos da seguinte forma:

[...] Í cumpadi... muito, muito índio vinha busca Karitiana, tudo voltava ou

⁶⁶ Relatos do sr. Antônio Paulo, obtidos em 2014.

⁶⁷ Relatos do sr. Delgado, obtidos em 2017.

ficava com a genti, foi assim Pitanga, é ele veio pra amansa nós e nunca mais saiu, ele diz que Capivari, num sei, ninguém sabi, aqui tem Cassupá, tem muito índio que veio, SPI, FUNAI mandou, mais foi karitiana que amansou ele, é assim... nós Karitiana é as.⁶⁸

O senhor Pitanga, é o um homem que consta nos registros da FUNAI e da FUNASA, ter noventa anos, é uma pessoa muito respeitada e querida, segundo os Karitiana, teria ele sido o primeiro índio a ser visto com roupas de branco.

Karitiana andava pelado, nós não tinha ropa não, aí veio Pitanga... tempo né... e andava que nem branco, andava com roupa, falava língua de vocês... conhece muitos lugares do branco, falou pra gente, ai a gente aprendeu.⁶⁹

Diante dos relatos afere-se que a minoria étnico-indígena Karitiana possui uma forma de estruturar o tempo, possuidores de uma concepção antropológica, política próprias sendo, portanto, sujeitos históricos, em relação política ativa e permanente com outros segmentos da sociedade constituidora do povo brasileiro, bem como, com o Estado.

Os diálogos estabelecidos nestes quase onze anos e nos oito anos de convivência do pesquisador na aldeia fizeram com que a questão do modo como o povo Karitiana se autodenomina aparecesse, pois, os mesmos se consideram os cabelos do neto de deus, podendo, portanto, ser entendido como sendo o motivo de estarem chamando ao território localizado no município de Candeias de Byyjty osop aky. A luta pelo reconhecimento destas terras é, ao lado da educação escolar, os objetivos que essa minoria nacional considera mais proeminente no momento para continuarem permanecendo como um povo e, como tal, com suas organizações sociais e políticas específicas, pois é no território que a cultura se processa, e, no caso dos povos indígenas, na histórica luta de perdas e retomadas de seus territórios que suas identidades são forjadas, nos encontros e desencontros com outros grupos humanos e, portanto, nas relações interculturais que seus valores se reafirmam ou se ressignificam continuamente.

Estes diálogos com os indígenas, de certo modo, são confirmados nos documentos oficiais desde os produzidos pelo Serviço de Proteção e Localização do Trabalho até a FUNAI, tendo em vista que já em Rondon, há relatos sobre as duas Estações Telegráficas construídas em territórios indígenas localizados nas

⁶⁸ Relatos do sr. Antônio Paulo, obtidos em 2014.

⁶⁹ Relatos do sr. Epitácio Karitiana, Dona Rosa Karitiana e Dona Conceição Karitiana, obtidos em 2010.

proximidades do Rio Jamari, conhecido como “Ariquême”, e também há o nome “Caritiana”. A Estação construída no território expresso por Rondon, já não existe mais, entretanto, é um elemento essencial, na luta atual dos Karitiana na reconquista das terras por eles denominada Byjyty osop aky.

Retornando as explicações de ser o povo Karitiana constituído, histórica e politicamente, a partir do reencontro de dois subgrupos, neste trabalho já exposto, vejamos o relato que se segue:

Não, pessoas que falam com mais novos vão embora sem saber direito das coisas... João Piorrino também tinha Joaquim tudo irmão de Moraes, era tudo filho do João Capitão, é que nosso cultura filho fica com nome de vô... é por isso que nome do filho do Moraes é também João Capitão. Tempo antigamente, João Piorrino era sygotagnã, pajé não tem nossa língua, sygotagnã... vou fala pra vê se você entende, sygo é olho... tagngã tudo... é isso, olho que vê tudo, mas me chamam pajé, pra branco sou pajé, foi branco que chamou assim é que nem chicha esse nome não tem nós não, chicha é kytop.. É que pessoal do Ataco filho do chefe do Orebok veio de cima, filho do maior hoje é Antônio Paulo, não tem cacique nossa língua, cacique é pra tratar coisa dos branco. Só ele, Antônio Paulo pode mandar a gente fazer festa... isso ritual... escola tem que ensinar isso, os mais novos tão falando pouco errado, pessoas branco aprende errado, escola tem que ajudar pra aluno conhecer história e saber que lá no Candeias é terra dos Karitiana, é por isso que chamo lá de Byjyty osop aky, porque foi lá que o neto do grande começou deixar seu pedaços de cabelo.⁷⁰

No período do processo de homologação da Reserva Indígena Karitiana, no ano de 1985, este grupo étnico-indígena descobre garimpeiros atuando em seu território que fora homologado, com isso foram ao encontro dos mesmos e fizeram com que abandonassem o local e não mais voltassem:

[...] não cumpadi, não, não é tempo antigamente, muito não, mais faz tempo, acho que 1980...1985, não sei... sei que foi tempo... tempo que fez registro em cartório dessas terras que é nossa agora... Cizino era cacique, aí tava lá pra Maria Conga e ouviu tiro, ai veio avisar nós, nós fomos lá, tinha só dois, nós pegamos eles e trouxemos prá cá... falamos assim... tem quantos? Fala se não vai morrer, pode falar, quem vai morrer primeiro? Diga quantos são e onde estão os outros? Ai eles disseram, não mata nós, nós somos pai de família, a gente só que trabalhar, ganhar dinheiro pra comprar comida pra nossas mulher e nossos filhos. Então Valdomiro que tava no quartel, era soldado e tinha aprendido muita coisa lá, apontou flecha pra eles e falou assim, então fala logo onde ta os outros, e quantos são... aí falou que era seis, que os outros quatro tinham ido na cidade fazer compra. Ai depois nós fomos atrás deles e lá apontamos flechas e falamos que se pegassem nas armas iriam morrer, ai amarramos eles e trouxemos pra cá (centro da aldeia) dipois, chamamos polícia federal e falamos pra eles nunca mais voltar, porque se voltar a gente não vai chamar mais polícia, vamos matar, e é pra falar com

⁷⁰ Relatos do sr. Cizino Karitiana– Sygo Tangna, obtidos em 2016.

parentes de vocês, também falamos pra polícia.⁷¹

O que se depreende mais uma vez é que os Karitiana, em suas falas são sujeitos ativos da História, povo constituído de historicidade própria, específica, entretanto, o que se colige dos relatos é que, de certo modo, estão a desejar, ainda que inconsciente, que a escola seja um lugar pelo qual a história do que tenha acontecido seja repassada para as crianças e adolescentes, além de repassar as história dos brancos, em conformidade com as demandas do movimento indígena em relação as políticas de educação para suas cominidades.

Ao finalizar este capítulo, quatro ordens de conclusões ocorreram ao pesquisador: a primeira, a de colocar um trecho dos vários saberes adquiridos nas conversas com o senhor Pitanga, entre eles o de que a história é algo que se encontra de modo efetivo na memória dos mais velhos:

Não você não entende, só quem sabe mais velhos, eu vi todos nascer... nasceu tudo aqui... tempo antigamente karitiana não vivia parado... eu não sou karitiana... tem karipuna... mas é parente... não sou... sou Capivari... tempo andava com branco... tempo SPI... Apoema era novo andava com papai dele... eu to aqui... to com muié... história ta aqui na cabeça... tudo aqui dentro... mais já contei muita história pra branco... branco vem aqui que sabê... agora falo que vou cobrar e ninguém mais me fotografa e fala comigo. (risos)⁷²

O senhor Pitanga é um caso interessante, ninguém sabe bem a origem dele, existe enorme dificuldade em entender o que ele fala, o que se percebeu pelas entrevistas é que, provavelmente, ele teria sido um índio que servia como “amansador” de outros índios, prática utilizada pelo SPI e pela FUNAI, é possível que o mesmo tenha sido o último sobrevivente de um povo cujo nome teria sido Capivari. O fato é que ele ajudou a criar e educar os muitos Karitiana que nasceram na Aldeia Kyowã, ele se casou com uma viúva deste grupo indígena, e, como nossa convivência na aldeia demonstrou, trata-se de um dos homens mais respeitados entre este povo.

Esta convivência e estas convesar contribuíram para a percepção da necessidade de nos libertarmos do pensamento de que a história deve ser narrada apenas pela perspectiva do europeu que, no caso da historiografia do Brasil, ainda se encontra a concepção de que os povos indígenas não possuem formas de organização política e social. Estes entendimentos, que se fazem presente desde os

⁷¹ Relatos do sr. Antônio Paulo Karitiana e Antônio José Karitiana, obtidos em 2014.

⁷² Realtos do sr. Pitanga, obtidos em 2014.

primeiros contatos, são perceptíveis em diferentes relatos como o de Pero Magalhães Gandavo (séc. VI) (GANDAVO, 2017, (s/p)), cronista dos primeiros momentos do que viria se tornar o Brasil. Este autor considerou os povos originários do continente americano como povos sem organização, tendo em vista esta perspectiva, os nativos não eram possuidores de “Fé, Lei e Rei”. O que se evidencia com esta crônica é que sempre ao adentrarmos em uma cultura diferente, a olhamos com o nosso olhar, com a nossa perspectiva, e, com isso, não se consegue exercitar o olhar a partir do olhar do outro.

Desde Gandavo⁷³, já no primeiro século da colonização, os povos indígenas são considerados como povos sem fé, ou seja, sem uma religião como a cristã europeia; não havia lei, ou seja, não havia justiça como a ocidental, e, em não havendo rei, não haveria soberania, o que significava e/ou significa não serem sociedades politicamente organizadas.

A terceira constatação refere-se à importância que teve para este pesquisador buscar compreender a noção de história presente nas críticas de Lévi-Strauss, posto que “Todas as vezes que somos levados a qualificar uma cultura de inerte ou de estacionária, devemos, pois, nos perguntar se este imobilismo aparente não resulta da nossa ignorância sobre seus verdadeiros interesses, conscientes ou inconscientes, e se, tendo critérios diferentes dos nossos, esta cultura não é, em relação a nós, vítimas da mesma ilusão”. (LÉVI-STRAUSS, 2017, p. 11)

A quarta constatação é registrar de maneira bastante enfática, a gratidão à estas pessoas humanas que, por um lado, fizeram com que fosse possível adentrar um pouco no modo como participam na construção da história e de como se percebem na mesma, suas estratégias políticas de sobrevivência como povos, portadores de cultura e sujeitos de seu fazer enquanto povo. Por outro, colaboraram, ou melhor dizendo, realizaram este capítulo sem exigirem nada, pois, neste, o pesquisador não passou de um coadjuvante privilegiado, pois que compreendeu na prática da pesquisa que as diferentes sociedades ou culturas humanas se desenvolvem de modo particular reagindo ao fato de que estão no tempo e no devir, e, portanto, todas produzem e são produtos da história, cada sociedade e cada cultura possui sua historicidade distinta,

⁷³ Escritor do século XVI, autor da obra **Tratado da terra do Brasil**: história da província Santa Cruz, a que vulgarmente chamamos Brasil. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2008. Disponível em: <
<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/188899/Tratado%20da%20terra%20do%20Brasil.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 8 ago. 2017.

própria e peculiar.

A partir da constatação acima, houve a necessidade de buscar para o desenvolvimento desta discussão em Lévi-Strauss⁷⁴ em que o mesmo faz uma crítica da noção de história presente no pensamento ocidental desde o iluminismo, tendo em vista que essa minoria étnico-indígena demonstra uma enorme capacidade de resistir aos contatos interétnicos, superando situações históricas consideradas dramáticas, e isso, a menos de meio século.

Lévi-Strauss, parte da perspectiva de que todas as sociedades apresentam um código organizado segundo a ideia de cronologia, sendo assim, ao contrário da narrativa positivista evolucionista ocidental, Strauss esclarece:

O que torna a história possível, é que cabe a um subconjunto de fatos ter, num dado período, aproximadamente, a mesma significação para um contingente de indivíduos, que não viveram, obrigatoriamente, estes fatos, e que podem, mesmo, considerá-los a vários séculos de distância. A história não é, pois, nunca a história, mas a história para. LÉVI-STRAUSS, 2017, p. 11)

Com o acima exposto, pode-se considerar que há outras formas de um coletivo elaborar sua relação com o tempo pretérito, pois a história deixa de ser uma relação específica referente à sucessão temporal, tornando-se, outrossim, uma forma variável cultural. Com esta perspectiva que esta parte do trabalho foi pensada, um esboço da história do povo Karitiana, sob a ótica dos mesmos, buscando na relação que o pesquisador teve com esta minoria nacional não qualificar a cultura da mesma ou compará-la com outras ou com a cultura europeia, a tipificando como portador de uma cultura dinâmica ou como cultura inerte, naquele tipo, possuindo traços culturais semelhantes aos traços europeus e nesta como povo culturalmente incapaz de produzir história, de ser protagonista de seu destino.

Com a compreensão de que, ainda como sujeito que com o Povo Karitiana tenha vivido, decidimos ouvi-los a respeito do modo como percebem e (re) significam a história pois, assim, consideramos que estar-se-á, com isso, deixando uma contribuição importante para quem tem interesse em pensar as políticas públicas direcionadas aos povos indígenas de modo geral e, em particular, aos que habitam atualmente a região amazônica, tendo em vista a necessidade de estudos referentes

⁷⁴ LÉVI-STRAUSS, Claude. **Raça e história**. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2844023/mod_resource/content/1/L%C3%89VI-STRAUSS%2C%20Claude_Ra%C3%A7a%20e%20hist%C3%B3ria.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2017.

à participação dos cidadãos a partir da Constituição Federal de 1988 na intervenção e, até mesmo, na construção de políticas públicas, atualizando, desta forma, o campo da Ciência Política uma vez que, como já exposto nesta tese, ainda são poucas as pesquisas referentes a participação dos cidadãos indígenas nesse processo.

Nesse aspecto, cumpre ressaltar que as narrativas Karitiana referentes às décadas de 1940, 1950, em seguida, na década de 1960, à exploração de riquezas minerais, em especial, a cassiterita, resultado das políticas de expansão da pecuária descrita por Darcy Ribeiro que, embora, ainda que não tenhamos dados, podemos pensar na hipótese desse deslocamento do povo Karitiana para o oeste, tenha sido consequência desse processo político desenvolvido pelo Estado naquela conjuntura iniciada com obras de infraestruturas no governo de Juscelino Kubistchek com a abertura, principalmente da Rodovia Br 364. (Cf. MOSER, 2018)

Destacamos que até os anos de 1960, a colonização de Rondônia tinha sido muito lenta, acelerando de modo significativo com a abertura da BR-364 e com a política de atração de migrantes, amenizando assim os conflitos de terra na região centro sul do Brasil e afetando os povos indígenas que habitavam nessa região. Esse fenômeno de migração se intensifica nas décadas de 1970 e 1980 com a política cujo slogan 'Integrar para Não Entregar' é desenvolvida com maior ênfase neste período. É nessa conjuntura que ocorre uma explosão demográfica no Estado de Rondônia e grande devastação ambiental ocorre. (Cf. MOSER, 2018)

Este capítulo que se desenvolveu a partir da memória do povo Karitiana é, de certo modo, corroborado por pesquisas acadêmicas, como as desenvolvidas pela pesquisadora Lilian Moser (1993), que trabalhou sobre os impactos da política de expansão do espaço agrícola e extrativista no Estado de Rondônia que, ao lado da obra de Vitor Hugo pode ser valioso documento que colabore com a histórica luta política do povo Karitiana em retomar o território que ficou fora da área demarcada, tendo em vista que consta na obra acima citada uma descrição presente no Livro de Batizado da Catedral de Porto Velho, datado do dia 05 de novembro de 1957, o registro de dois Karitianas que teriam sido os primeiros indígenas desta etnia a serem batizados (HUGO, 1959). Encontra-se exarado neste documento que esses Karitiana viviam nas proximidades do Rio Candeias, havendo inclusive fotografias dos indígenas nessa localidade, sendo um dos indígenas batizados, Antônio Moraes (HUGO, 1959) que os indígenas identificaram como sendo o grande herói Moraes, aquele que unificou os povos Yixa Pita.

Antes de terminar este capítulo, importante se faz mencionar que Liliam Moser em 1993 fez uma entrevista com o padre Ângelo Spadari que confirmou os relatos dos salesianos presente na obra de Vitor Hugo⁷⁵, assinalando que um seringalista que se tornou amigo do povo Karitiana de nome Gumercindo teria informado aos padres, em 1957, do desejo dos Karitianas serem batizados (Cf. MOSER, 2018). Em conformidade com o que ouvimos dos indígenas, padre Spadari teriam passado quinze dias com o povo Karitiana na região do Alto Candeias. Segundo Moser, os padres estiveram no ano de 1958, na oportunidade batizaram 24 indígenas, visitaram a maloca, depois de terem caminhado três horas a pé na floresta a oeste de Candeias. (Cf. MOSER, 2018)

A pesquisa de Liliam Moser e a pesquisa de Vitor Hugo corroboram os relatos orais dos Karitiana e podem ser considerados como verdadeiros documentos comprobatórios da veracidade dos argumentos de reivindicação do território que consideram tradicionais, especialmente por haver fotografias. (HUGO, 1959, p. 260)

⁷⁵ Conforme relata Vitor Hugo na obra "Os Desbravadores". Vol. I e II. Manaus: Edição da Missão Salesiana de Humaitá, 1959.

4 POLÍTICAS PÚBLICAS E A EDUCAÇÃO NO POVO INDÍGENA KARITIANA

A crise da educação no Brasil não é uma crise; é um projeto.
(Darcy Ribeiro)

No capítulo anterior visitamos a historiografia brasileira e analisamos a relação política estabelecida pelo Estado em relação aos povos indígenas, expomos as narrativas do povo Karitiana a respeito desta histórica relação, colocando duas pesquisas acadêmicas que corroboram os argumentos orais dos indígenas na luta por ter seus territórios tradicionais retomados. Aqui analisaremos as políticas públicas no campo da educação indígena, passando em revista, ainda que *en passant*, a história deste campo para, em seguida, apresentar o resultado de nossa pesquisa, nossa análise a partir das entrevistas.

A reflexão sobre as políticas de educação ofertada aos indígenas ganha destaque na década de 1970, quando diferentes movimentos sociais começam a reivindicar por direitos e lutarem pelo retorno da democracia. O movimento indígena, encontra-se inserido neste contexto histórico político, participando de modo ativo nessas lutas contra a ditadura que havia sido implantada no país. Entre as reivindicações dos indígenas, o direito a educação se destaca.

Neste cenário, o movimento indígena e seus parceiros lutaram para serem inseridos na categoria de cidadãos e começaram a reivindicar uma escola que oferecesse ferramentas para se apropriarem dos conhecimentos da sociedade não indígena, capacitando-os para participarem nos diferentes espaços institucionais de modo mais qualificado.

Não obstante, a reivindicação da educação como direito, o Movimento Indígena firmava a posição de que a educação indígena vai além da educação oferecida pela escola e, mais do que isso, enfatizou que a escolarização deva partir da educação indígena e deve servir aos interesses dos indígenas que, em última análise, deve prepará-los para participarem de modo qualitativo nos embates com a sociedade não indígena.

Nos anos de 1970 e 1980, havia no movimento indígena e em seus parceiros a noção de que a escola implantada nas aldeias sempre fora uma escola para os índios, pois que servia como instrumento facilitador da política de integração do índio à sociedade hegemônica, parte, destarte, da ideologia positivista de que o índio estava em estágio civilizacional necessitando de progresso, e, por conta disso, por meio da

escola, deveria assimilar os costumes e cultura europeias, negando sua identidade. Em contraponto à esta ideia, os indígenas e seus parceiros discutiam a construção de uma escola que seria dos indígenas, no território indígena, a serviço dos interesses dos indígenas.⁷⁶ Essa era a bandeira dos autóctones e seus parceiros, em especial, o Conselho Indigenista Missionário. Construir com os índios uma educação que fosse, sobretudo, ferramenta de luta, como expressavam as lideranças ao fazerem suas reivindicações.⁷⁷

Esse debate promovido pelo movimento indígena e seus parceiros se concretizaram na Constituição Federal de 1988 que inaugurou uma nova forma de relação entre o Estado e os povos indígenas, tendo a obrigatoriedade de implantação de políticas públicas para estas populações que a partir da década de 1990 se organizam e articularam estratégias que lhes asseguraram direitos, sendo a instituição escola considerada essencial para que pudessem, neste ambiente democrático participarem como cidadãos atuante em defesa de seus interesses.

Com o exposto, depreende-se que a educação escolar ao se tornar direito estabelecido na Constituição de 1988, obrigou ao Estado, em suas três esferas (União, Unidades Federativas e Municípios), a desenvolver políticas públicas a serem oferecidas aos indígenas e, em sendo as políticas públicas concebidas como ação do Estado na mediação de interesses e de poder de diferentes sujeitos, o que implica vontade política no sentido de distribuir ou não o poder e de estender os benefícios sociais, deve-se, antes de iniciar a análise do tema pesquisado, não olvidar de considerar que seja através dessas políticas que ocorre a intervenção ou abstenção de intervenção do Estado na realidade. (Cf. ROCHA, 2018)

A criação e construção de escolas em aldeias, bem como a formação de professores indígenas passam a ser prioridades na agenda do movimento indígena, desejosos de que tal instituição possa contribuir com o fortalecimento da identidade e da cultura indígena, sabendo que a partir da referida Constituição, a escolarização passou a ser Direito e o Estado ficou com a obrigação de ofertá-la dentro das aldeias, respeitando as especificidades étnicas, históricas, políticas e sociais de cada povo.

Não obstante as peculiaridades que possa haver em uma escola indígena, trata-se de uma instituição do Estado, consequência de uma política pública vinda do

⁷⁶ Escola indígena ou educação indígena e escola para índio ou educação para índios é discutida pela primeira vez, em 1979, por Bartolomeu Meliá.

⁷⁷ Discussão Comissão Pró-Índios, 1981.

Estado e, como tal, terem finalidades oriundas do Estado, acabam desempenhando papéis sempre mais amplos e significativos do que aqueles expressos nos seus objetivos explícitos, mormente em decorrência de sua introdução com outras políticas e instituições sociais. Sobre essa questão, destacamos a construção da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Kyowã cuja construção seguiu o mesmo padrão das escolas rurais, tendo a mesma arquitetura, por exemplo, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisco Chiquilito Erse situada na Projeto de Assentamento Aliança e da Escola Municipal de Ensino Fundamental José de Freitas, localizado no Projeto Assentamento Joana D'arc, ambos os assentamentos pertencem ao Município de Porto Velho e o autor dessa tese foi gestor escolar de ambas as escolas.

Nessa senda, no caso específico das políticas públicas em educação escolar para os indígenas, para analisar como as políticas públicas em educação escolar oferecidas pelo Estado de Rondônia ao Povo Indígena Karitiana afeta no fortalecimento de sua identidade étnica cultural ou, ao contrário, permanece como instrumento de submissão, de descaracterização de suas particulares, a concepção adotada, foi a histórica que nos possibilitou posicionar o olhar, entendida aqui ser a história uma visão-pensamento do que aconteceu. O ato de olhar significa um dirigir a mente para um “ato de intencionalidade, um ato de significação que Husserl define como a camada pré expressiva do indivíduo, anterior ao indivíduo, sendo, portanto, a essência dos atos humanos” (BOSI, 1977, p. 22). e desse feito, poder melhor enquadrar as pretensões do pesquisador para que encontre a resposta cuja indagação é o foco deste trabalho.

Analisamos a política em educação, levando-se em consideração o processo de desenvolvimento de implantação da chamada educação escolar indígena na sociedade Karitiana, analisando as legislações pertinentes ao tema, para chegar a compreender como se processou e/ou se processa a luta hegemônica dentro da dimensão escolar, buscando os avanços e recuos dos povos indígenas, no que diz respeito aos seus direitos de serem culturalmente diferentes, para em seguida, concordando com Tassinari (2001), definirmos o conceito de escola como espaço de fronteiras, de trânsito, podendo ser entendido como pontes a ligarem as culturas indígenas com as não indígenas.

Salienta-se que a educação escolar indígena entrou na pauta reivindicatória do Movimento Indígena e de seus parceiros na década de 1970 por conquistas de direitos

sociais, como o direito ao território, tendo como fundamento a luta pela “[...] manutenção de sua identidade social, cultural e étnica [...] que se institui com maior força desde a última década do século XX”. (Cf. BITTENCOURT, 2018.)

Nessa esteira, identificam-se diversos pontos propostos na pauta reivindicatória do Movimento Indígena, como demarcação dos territórios, maior atenção por parte do Estado aos mecanismos de subsistência das comunidades indígenas e a educação escolar indígena, objeto desta tese que, embora, os inegáveis avanços no campo legal pós Constituição Federal de 1988, permanecem ainda, em pleno século XXI, insatisfações por parte dos povos indígenas quanto à implantação da educação escolar nas aldeias. (Cf. LUCIANO, 2006)

A insatisfação dos povos indígenas é uma constatação de que as políticas públicas de educação escolar indígena implementadas a partir da Constituição Federal de 1988, embora as lacunas existentes, não pode ser mais vista como de mão única, pensada e executada a partir do Estado, tendo como objetivo manipular os indígenas ou impor os valores dos conquistadores, negando-os o direito de serem eles, tendo em vista o crescimento das comunidades indígenas, especialmente, os professores indígenas na elaboração de metodologias e na gestão do espaço escolar.⁷⁸

4.1 Escolarização dos povos indígenas: aspectos legais

“[...] Agora temos leis que falam de educação indígena. As leis estão do nosso lado e nós vamos lutar para que elas sejam cumpridas”. (Professora Maria de Lourdes, Guarani/MS)

A Constituição de 1988 representa uma mudança de paradigma, pois em seu artigo 231 fica claro ser o Brasil uma República Democrática, já que o mesmo é considerado na referida Constituição como sendo formado de modo plural, constituído por diferentes povos com culturas diversas e, sendo reconhecida à antecedência dos grupos étnico-indígenas ao processo de formação do Estado brasileiro e, portanto, com direito originário sobre as terras que tradicionalmente ocupam.

⁷⁸ Cf. Tese de Doutorado de Luís Donisete Grupiani: **Olhar longe, porque o futuro é longecultura, escola e professores indígenas no Brasil**. Universidade de São Paulo, São Paulo: 2008, 240p. Disponível em: <<http://www.usp.br/nhii/biblioteca/LuisDoniseteGrupioni2009.pdf>>. Acesso em: 3 Jan. de 2018, às 13:21:21. Luís Donizete Benzi Grupiani

O que se teve antes de 1988, no que se refere à educação aos indígenas desde a colonização com as ordens católicas, como os jesuítas e franciscanos, por exemplo, passando pelo período “pombalino”, foi uma educação que não levou em consideração os saberes dos povos originários. Muito pelo contrário, foi uma política que buscou transformá-los em colonizados, cristãos e mão de obra a serviço do Estado que lhes tomou a terra.

Retomando a questão, o fato é que a educação escolar indígena passa a ser de responsabilidade do Ministério da Educação, as propostas e ações de políticas públicas saem da esfera do Ministério da Justiça, através da Fundação Nacional de Apoio ao Índio – FUNAI - ficando ao encargo do Ministério da educação pensar e construir as diretrizes e, as Secretarias de Educação das Unidades da Federação, bem como as Secretarias de Educação Municipais, ficaram responsáveis pela execução, neste caso, as duas últimas devem trabalhar em regime de cooperação⁷⁹.

Ao se pensar comparativamente nas formas de internato da escolarização católica, constatando-se que em muitos casos eram proibidas nas escolas das aldeias serem faladas as línguas maternas, onde quem se comunicasse através delas, era severamente castigado se percebe que a situação escolar pouco mudou quando o órgão responsável era o Sistema de Proteção aos Índios, no caso do povo aqui estudado, o povo Karitiana, há relatos⁸⁰ sobre maus tratados sofridos pelos Karitiana quando houve o processo de sedentarização no início dos anos setenta, quando da implantação do primeiro Posto Indígena. Em decorrência, constata-se que esta escolarização não pode ser conceituada como indígena.

Em reconhecendo o que, de fato, representava o Instituto Linguístico de Verão em suas aldeias, as lideranças em parceria com organizações não governamentais, entre outras o Conselho Indigenista Missionário buscou, por um lado construir formas próprias de alfabetizar, realizando uma parceria com o povo Karitiana e mediando o diálogo dos mesmos com a Secretaria de Estado da Educação quando, na oportunidade, um missionário atuou no Núcleo de Educação Escolar Indígena – atual Coordenação de Educação Escolar Indígena – conseguiu que jovens indígenas estudassem na aldeia, por meio de módulos, o ensino fundamental e realizassem as provas na cidade, no Instituto de Educação de Jovens e Adultos Padre Moreti e, por outro, de modo

⁷⁹ Dados obtidos no portal do MEC. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4c.pdf>>. Acesso em: 5 ago 2018.

⁸⁰ Relatos feitos ao pesquisador, informalmente, em rodas de conversas durante as viagens ao campo.

organizado pressionaram os constituintes a fazerem com que os povos indígenas pudessem ter autonomia enquanto sujeitos históricos, sociais, culturais e, no caso aqui específico, educacional. Enfatizamos o fato de que a maioria dos jovens, hoje são professores indígenas que desenvolvem suas atividades como docentes nas escolas indígenas Karitiana.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica Nacional de nº. 9394/96 (BRASIL, 1996) e demais instrumentos legais surgidos depois de seu advento, de um modo geral e, no caso específico da educação escolar indígena, os Movimentos Indígenas e o Movimentos de Apoio às causas dos mesmos conquistaram avanços perceptíveis.

No Título I I da Constituição Federal de 1988 que trata “Da Organização do Estado”, em seu Capítulo I que especifica o que são patrimônios da União, o artigo 20 estabelece que “São bens da União”: “XI – as terras tradicionalmente ocupadas pelos índios”; já o artigo 22 reza que “Compete privativamente à União legislar sobre: XIV – populações indígenas. ” Já o artigo 49, contido na seção II do capítulo I, presente no Título IV, que trata da organização dos Poderes, possui a seguinte redação: “É da competência exclusiva do Congresso Nacional: XVI – autorizar, em terras indígenas, a exploração e o aproveitamento de recursos hídricos e a pesquisa e lavra de riquezas minerais. O Capítulo III – Do Poder Judiciário em sua seção IV – Dos Tribunais Regionais Federais e dos Juizes Federais cujo artigo 109 dispõe “Aos juizes federais compete processar e julgar: XI – a disputa sobre direitos indígenas. (BRASIL, 1998)

Além das legislações acima descritas, após o Ministério da Educação – MEC - ficar com a incumbência da escolarização dos grupos étnico-indígenas diferentes documentos foram constituídos, como a Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação – CEB/CNE nº 3 de 10/11/99 – que estabelece diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, Parecer nº 14/99. Além desses, o Plano Nacional de Educação: Lei 10172/2001 possui um capítulo específico sobre a educação escolar indígena, capítulo nove. Todos estes documentos reafirmam o compromisso do Estado brasileiro em relação à escolarização dos povos indígenas. (BRASIL, 2001)

O MEC também elaborou documentos-chave para que os princípios estabelecidos na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Base pudessem ser colocados em prática, assim, elaborou-se o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas em 1998 - RECENEI, os Referenciais para a Formação de

Professores Indígenas que já se encontra em sua segunda edição, editando a primeira no ano de 2002, e a segunda no ano de 2005, também foi elaborado um material com as Leis e a educação escolar indígena do programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena com organização de Luís Donisete Benzi Grupioni.

Dois outros fatos não podem ficar ausentes desta análise, um é o Parecer de 29 de novembro de 1999 da Assessoria internacional do MEC sobre o Summer Institute of Linguistics (SIL), onde o Ministério da Educação estabelece sua posição em relação à atuação educacional deste instituto nas áreas indígenas, deixando claro que o Estado brasileiro é laico e a educação escolar de um modo geral não deve se confundir com religião e, no caso específico dos povos indígenas, devem ser respeitados todas as manifestações tradicionais, com firmeza, este parecer evoca o que estabelece o Estatuto do Índio em seu capítulo 11, artigo 58 no qual preconiza ser “crime contra os índios e a cultura indígena escarnecer de cerimônia, rito, uso, costume ou tradição cultural indígenas, vilipendiá-los ou perturbar, de qualquer modo, a sua prática.” (BRASIL, 1973)

Um segundo fato de que não pode ser esquecido é a Portaria nº 1062 de 16 de agosto de 2008, que convoca os órgãos gestores da educação nos estados, municípios, instituições indigenistas, movimentos e instituições indígenas, as universidades, instituições científicas ligadas à temática indígena e todas as outras instituições comprometidas com as garantias plenas de direitos indígenas à Primeira Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, onde a mesma leva em consideração o Decreto 5.051, de 19 de abril de 2004 que promulgou a Convenção nº169 da Organização das Nações Unidas – OIT-, sobre “os Povos Indígenas e Tribais, o qual determina a consulta aos povos interessados, mediante procedimentos apropriados e de boa-fé, para que haja acordos e consentimentos acerca de medidas propostas que os afetem e para que determinem suas prioridades.” (BRASIL, 2004) Desta conferência se construiu as diretrizes para uma educação escolar indígena.

4.2 Territórios Etnoeducacionais e o Desafio da implantação de uma política de educação indígena

Educação é uma prática política, sempre envolve fazer certas questões que têm respostas alternativas, conflituosas. Qual é o papel da Educação? Qual é a imagem da escola? [...] Temos que lembrar que o centro da Educação é um discurso político democrático. Minha perspectiva é que muito desse discurso foi perdido, porque há uma tendência de ser oferecido apenas um jeito de fazer as coisas. (**Peter Moss**, pesquisador britânico especializado em Educação).

O decreto presidencial nº 5.051 de 19 de 2004, em consonância com a legislação escolar brasileira fez gerar o Decreto Nº 6.861, de 27 de maio de 2009 que “Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais”. Neste tem-se que a “educação escolar indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades” (Artigo 1º). No Artigo 3º encontra-se o reconhecimento das mesmas, bem como “a condição de escolas com normas próprias e diretrizes curriculares específicas, voltadas ao ensino intercultural e bilíngüe ou multilíngüe, gozando de prerrogativas especiais para organização das atividades escolares, respeitado o fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas e as especificidades de cada comunidade, independente do ano civil.” (BRASIL. 2009)

No parágrafo único do Artigo 4º do referido Decreto “A escola indígena será criada por iniciativa ou reivindicação da comunidade interessada, ou com sua anuência, respeitadas suas formas de representação” (BRASIL. 2009). Quanto ao “território etnoeducacional compreenderá, independentemente da divisão político-administrativa do país, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações linguísticas, valores e práticas culturais compartilhadas” (Parágrafo único do Artigo 6º).

Figura 9: Quadro 2 - Quantidade de TEEs implantadas (2009-2014)

| Ano | Quantidade de TEEs Pactuados |
|-------|------------------------------|
| 2009 | 04 |
| 2010 | 10 |
| 2011 | 07 |
| 2012 | 01 |
| 2013 | 01 |
| 2014 | 02 |
| TOTAL | 25 |

Fonte: Coordenação de Educação Escolar Indígena -CEEI/SEDUC/RO

Figura 10: Quadro 3 - TEEs implantadas (2009-2014)

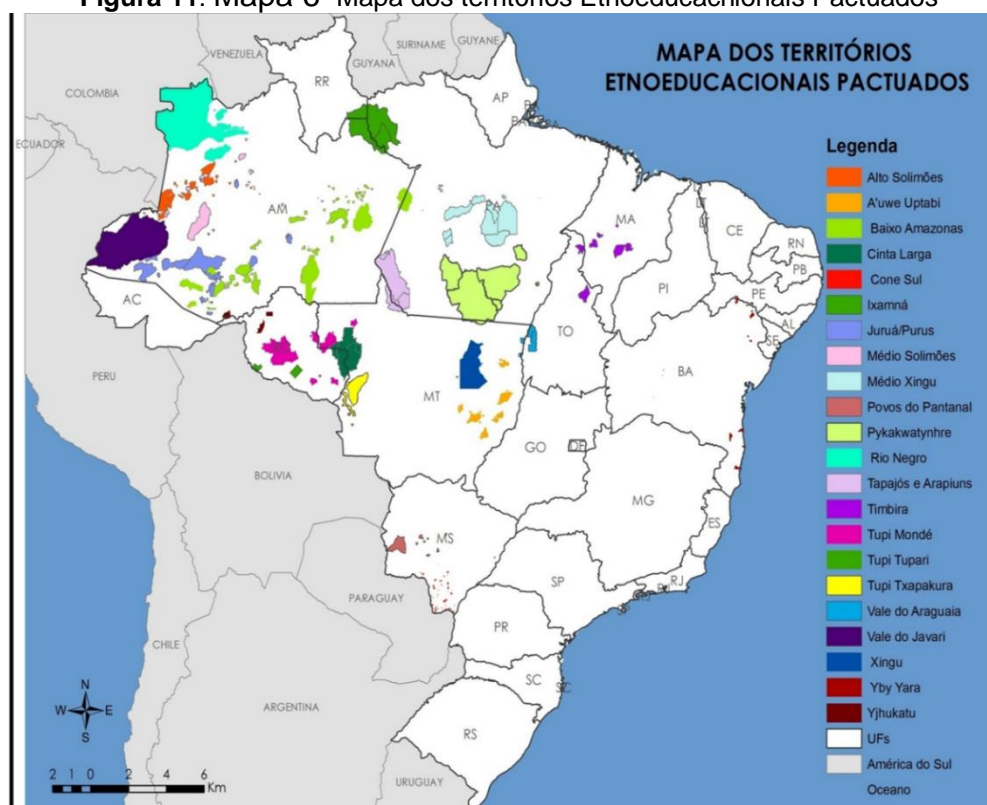
| | |
|--|---|
| 1. Baixo Amazonas (AM) – 21/05/2009 (pactuação) e 04/11/2009 (assinatura do Plano de Ação) | 13. Vale do Javari (AM) – 29/11/2010 |
| 2. Rio Negro (AM) – 18/12/2008 (pactuação) e 25/05/2009 (assinatura do Plano de Ação) | 14. Ixamná (PA) - 08/2010 |
| 3. Povos do Pantanal (MS) – 28/08/2009 | 15. Tupi Mondé (RO) – 26/10/2011 |
| 4. Cone Sul (MS) – 10/11/2009 | 16. Tupi Tupari (RO) – 26/10/2011 |
| 5. A'uwê Uptabi (MT) – 22/03/2010 | 17. Tupi Txapakura (RO) – 28/10/2011 |
| 6. Juruá/Purus (AM) – 11/06/2010 | 18. Yjhukatu (RO) – 28/10/2011 |
| 7. Xingu (MT) – 28/08/2010 | 19. Vale do Araguaia (MT, TO, GO e PA) – 24/11/2011 |
| 8. Yby Yara (BA) – 17/09/2010 | 20. Timbira (TO e MA) – 26/11/2011 |
| 9. Médio Solimões (AM) – 07/10/2010 | 21. Tapajós e Arapiuns (PA) – 13/12/2011 |
| 10. Cinta Larga (MT e RO) – 20/10/2010 | 22. Médio Xingu (PA) – 20/05/2012 |
| 11. Pykakwatynhre (PA) – 24/10/2010 | 23. Yanomami e Ye'kuana (AM e RR) – 13/12/2013 |
| 12. Alto Solimões (AM) – 29/11/2010 | 24. Potyrõ (CE e PI) – 22/05/2014 |
| | 25. Serra Negra Berço Sagrada – 19/09/2014 |

Fonte: Coordenação de Educação Escolar Indígena -CEEI/SEDUC/RO.

Em que pese, todos esses dispositivos formais, há que se pensar na enorme dificuldade de se colocar em prática esta nova forma de administração das escolas indígenas, tendo em vista que já houve duas Conferências, sendo a última ocorrida no ano de 2018 marcada por intenso debate, havendo a participação direta de 13 mil cidadãos representantes dos segmentos de pais, alunos, professores e lideranças indígenas, além dos professores e técnicos não indígenas que atuam nas 331 comunidades educativas e 19 regionais, destaca-se o fato de que foram apresentadas

8.309 propostas das quais 25 foram aprovadas e encaminhadas ao Ministro da Educação, gerando enormes expectativas quanto à implantação de tais propostas que, sendo implantadas significará um grande avanço, pois a base dessas propostas é o pressuposto de que a educação escolar indígena deva servir como instrumento de emancipação dos povos indígenas, sendo a concepção dos territórios etno-educacionais a aplicação de uma política de educação escolar indígena que leve em consideração na montagem curricular a histórica luta de perdas e retomadas dos territórios, a identidade forjada dentro dessa histórica luta. Uma proposta de escola que se conceba como instituição intercultural, bi ou multilinguista e, com isso, possa, de fato, fazer sentido o uso do adjetivo indígena.

Figura 11: Mapa 6- Mapa dos territórios Etnoeducacionais Pactuados



Fonte: Coordenação de Educação Escolar Indígena -CEEI/SEDUC/RO.

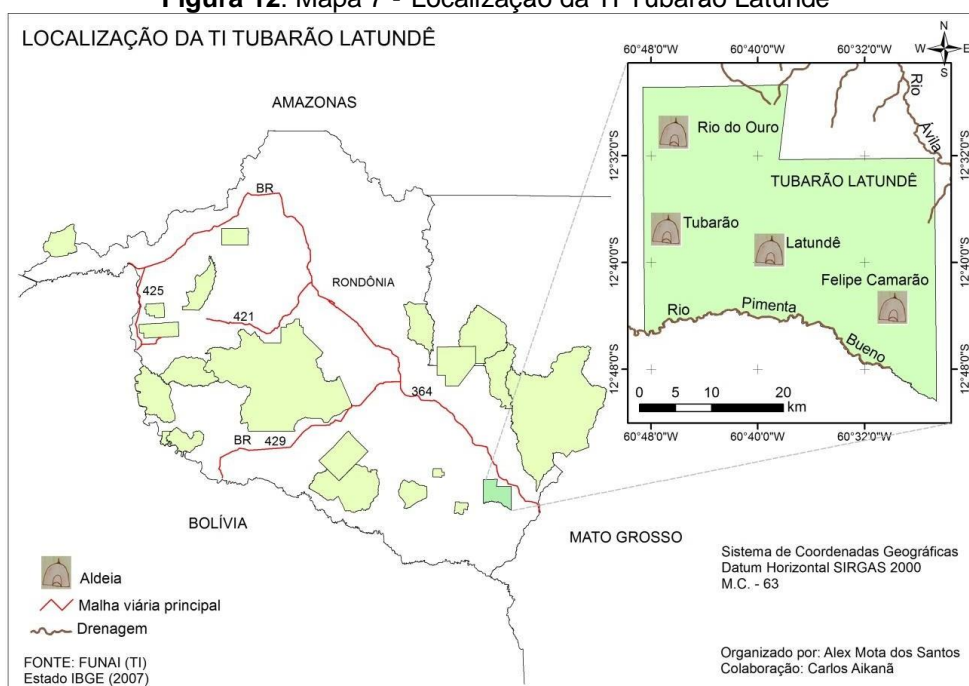
Este Decreto Presidencial que define, em nível Federal, por lei a escola indígena e estabelece a categoria de professor indígena, por decorrência gerou no Estado de Rondônia, o movimento indígena, por meio da Organização dos Professores Indígenas de Rondônia e Noroeste de Mato Grosso – OPIRON⁸¹, o que deu origem à

⁸¹ Criada no ano de 2000, a OPIRON nasceu dentro da concepção dos territórios etno-educacionais, tendo em vista terem levado em consideração a territorialidade indígena e não a estabelecida pelo Estado.

Lei Complementar de Nº 578, de 1 de junho de 2010 que “Dispõe sobre a criação do Quadro de Magistério Público Indígena do Estado de Rondônia, da carreira de Professor Indígena e da carreira de Técnico Administrativo Educacional”.

Não obstante, o Parecer do MEC de 29 de novembro de 1999 relacionado a Instituto Linguístico de Verão (SIL) que enfatizou o caráter laico do Estado Brasileiro que, sem dúvida, abriu as possibilidades de, nas Unidades Federativas, serem pensadas as políticas públicas de escolarização a serem ofertadas para as populações indígenas, mencionando também o Decreto 6861 de 2009, que estabeleceu o conceito de território etnoeducacionais para que na oportunidade de o Estado brasileiro e as Unidades Federativas tenham como parâmetro nos Projetos de Organização Administrativa financeira, orçamentária, pedagógica e jurídica leve em consideração as concepções dos povos indígenas, especialmente, no modo que os mesmos concebem a territorialidade que nem sempre estão em conformidade com a da sociedade brasileira como um todo, porém, Rondônia, através da pressão da OPIRON acolheu a reivindicação de considerar como escolas indígenas sob sua jurisdição também àquelas unidade que pertecem a povos que ultrapassam a fronteira do Estado.

Deste modo, as noções de fronteira dos povos indígenas que são diferentes da noção de fronteira do Estado foram respeitadas, tendo em vista que há povos indígenas cujos territórios ultrapassam as fronteiras entre o Estado de Rondônia e o Estado do Mato Grosso, como o caso do Povo Tubarão Latundê.

Figura 12: Mapa 7 - Localização da TI Tubarão Latundê

Fonte: FUNAI, 2016.

Neste diapasão, o MEC, por meio da Portaria Interministerial (MJ e MEC) nº 559 de 1991 determina a criação dos Núcleos de Educação Escolar Indígena (NEEIs) nas Secretarias Estaduais de Educação, de caráter interinstitucional com representações de entidades indígenas e com atuação na Educação Escolar Indígena, definindo a formação permanente de professores indígenas como prioridade máxima e de pessoal técnico das instituições para a prática pedagógica, indicando que os professores indígenas devem receber a mesma remuneração dos demais professores.⁸²

Além disso, são estabelecidas as condições para a regulamentação das escolas indígenas no que se refere ao calendário escolar, à metodologia e à avaliação de materiais didáticos adequados à realidade sociocultural de cada sociedade indígena. As Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena de 1993, estabelece os princípios organizadores da prática pedagógica, em contexto de diversidade cultural, sendo eles: a especificidade, a diferença, a interculturalidade, o uso das línguas maternas e a globalidade do processo de aprendizagem.

O Plano Nacional de Educação reservou para a educação escolar indígena um capítulo dividido em três partes de modo que na primeira encontramos um rápido

⁸² Dados obtidos no portal do MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/Ind%C3%82%C2%A1gena.pdf>>. Acesso em: 5 ago. 2016.

diagnóstico de como tem ocorrido a oferta da educação escolar aos povos indígenas. Na segunda, são definidas as diretrizes para a educação escolar. E na terceira parte, estão os objetivos e metas que deverão ser atingidos, a curto e longo prazo.

Todo este aparato legislativo fundado nos princípios de respeito, multiculturalismo, multilinguismo demonstra que a partir de 1988, o Estado brasileiro busca construir uma relação com os seus povos indígenas que reconheça suas diferenças, que respeite seus modos de organização social, política e educacional, considerando que a escola indígena deve servir como uma agência estatal de interesse dos grupos étnico-indígenas, levando em conta suas especificidades, suas línguas, seus costumes e tradições. Assim, embora o Estado brasileiro se reconhece como constituído por múltiplos povos, por múltiplas línguas e formas de organização social, e, isto estabelecido em termos legislativos, não significa dizer que a relação de negação tenha sido superada na prática.

Com os avanços representados no campo da legislação, indagações se colocam para a implantação de políticas que venham a materializar os direitos cristalizados a partir da Constituição de 1988 e das legislações correlatas, como por exemplo, pretendem o movimento indígena e seus parceiros, o de terem acesso a estudos que possam demonstrar quais as práticas pedagógicas estão sendo implementadas nas escolas indígenas, pesquisas que possam aferir como estão sendo pensados os currículos.

4.3 Cenário da Educação Escolar Indígena no Estado de Rondônia

Ainda julgam a arte e a realidade a partir de uma informação filosófica europeia e americana: mesmo as pessoas revolucionárias, são colonizadas mentalmente. (Glauber Rocha)

Este cenário tem seu início em 1988 com a promulgação da Constituição Federal, tendo em vista que o Estado Brasileiro passou a considerar como sendo direito dos indígenas viverem em conformidade com suas especificidades e, com autonomia, buscarem se organizar social e economicamente, assegurado também o direito de usarem suas línguas nativas.

Na esteira da nova Constituição, há que se considerar a passagem, em 1991, das atribuições de desenvolvimento das políticas de educação escolar indígena do Ministério da Justiça para o Ministério da Educação:

Art.1º Fica atribuída ao Ministério da Educação a Competência para coordenar ações referentes à educação indígenas em todos os níveis e modalidade de ensino.

Art.2º As ações previstas no Art. 1º serão desenvolvidas pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios em consonância com as Secretarias Nacionais de Educação do Ministério da Educação, (DP. 026, 1991, artigo 1º,2º). (BRASIL. 1991)

Como conquista dos povos indígenas, ao menos no plano legislativo, se encontra, sem embargo, a presença de um capítulo específico sobre Educação Escolar Indígena no Plano Nacional de Educação (Lei 10.172 – 9 de janeiro de 2001) que prevê os objetivos e metas a serem buscados pelo MEC e pelas Secretarias de Educação Estaduais e Municipais na implantação das políticas públicas de educação escolar indígenas, destacando-se a universalização da oferta de programas educacionais aos povos indígenas para todas as séries do ensino fundamental, assegurando autonomia para as escolas indígenas, tanto no que se refere ao projeto pedagógico quanto ao uso dos recursos financeiros, e garantindo a participação das comunidades indígenas nas decisões relativas ao funcionamento dessas escolas. Para que isso se realize, o Plano estabeleceu a necessidade de criação da categoria escola indígena para Educação Indígena, criada em Rondônia em 2010, por meio da Lei Complementar N° 578 (RONDÔNIA, 2010) que, além de criar a escola indígena, criou o quadro de professores e técnicos indígenas.

Em Rondônia, após a Lei Complementar 578 (RONDÔNIA, 2010), que criou a Categoria escola indígena e o Magistério Indígena, desencadeou-se um processo de reivindicação por parte dos professores indígenas para que o Estado fizesse um Concurso Público, pois eram contratados em regime celetista, sem as garantias que possuem os servidores efetivos e, com isso, com menos forças para atuarem em defesa de uma educação escolar que fosse indígena não apenas no aspecto legislativo, mas que fosse, sobretudo, mais que tudo, uma escola indígena de fato, pois garantidora das especificidades dos povos indígenas.

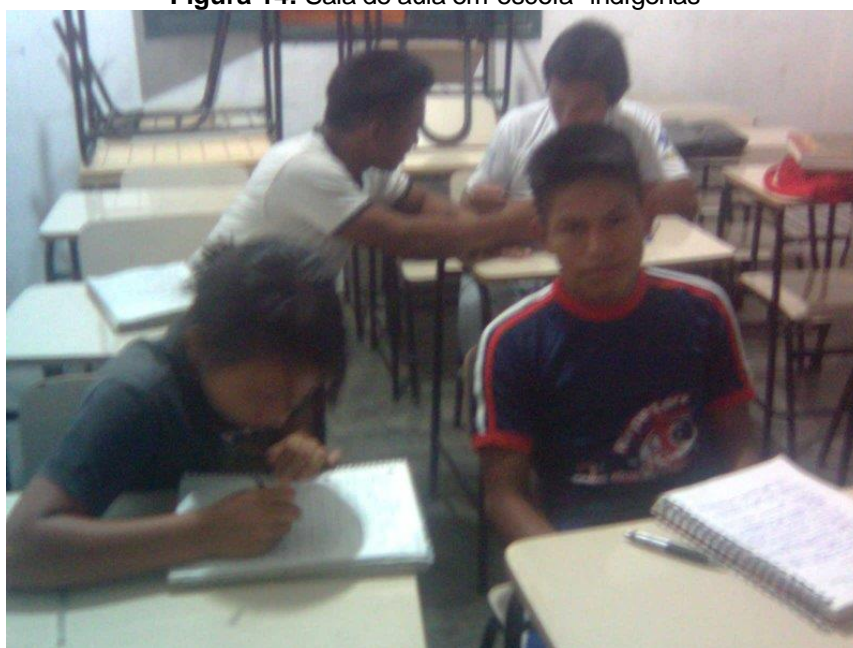
Nesta senda, inúmeras reuniões foram realizadas com representantes da Organização dos Professores Indígenas de Rondônia e Noroeste de Mato Grosso (OPIRON), SEDUC/RO, Ministério Público Federal no sentido de que fossem construídas escolas nas aldeias indígenas e que fosse aberto Concurso Público Específico para Contratação de professores e técnicos indígenas em Rondônia.

Figura 13: Sala de aula em escola indígena



Fonte: O autor, maio, 2014

Figura 14: Sala de aula em escola indígena

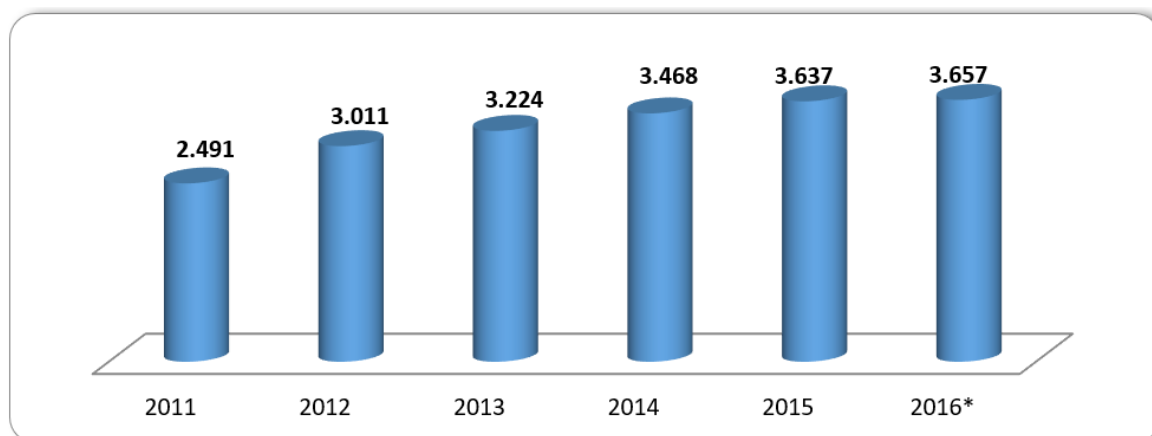


Fonte: O autor, maio, 2014.

No atual cenário, Rondônia tem um total de 3.657 estudantes indígenas, distribuídos em 113 escolas localizadas em aldeias que são administradas por 14 Coordenações Regionais de Educação Escolar Indígenas, sendo que em 2011, teve início o processo de implantação do Ensino Médio nas terras indígenas, cujo primeiro Povo a apresentar a demanda para esta etapa de ensino e tê-la contemplada foi o

Povo Karitiana.⁸³

Figura 15: Gráfico 2 - Evolução das matrículas em escolas indígenas.



Fonte: CEEI/SEDUC/RO, 2016.

Após a Lei Complementar Nº 578/2010 (RONDÔNIA, 2010), o Estado de Rondônia passou, por pressão dos indígenas e de seus parceiros, como o Ministério Público Federal, a ter que ofertar vagas para as crianças e jovens indígenas nas aldeias destes povos, gerando, com isso, um expressivo aumento das matrículas como demonstra o quadro acima.

Concomitante a oferta de vagas e, como consequência, o Estado foi obrigado a criar e construir escolas nas terras dos povos indígenas. Considera-se o ato de 'criar escola' o ato formal que pode ocorrer antes ou depois do prédio ter sido construído. No caso, dos povos indígenas, dos ribeirinhos, camponeses e quilombolas, não é raro, as escolas serem formalmente criadas e não construídas, em que as aulas acontecem em diferentes espaços da comunidade. O fato é que com o aumento da procura, o Governo do Estado, pressionado, ampliou o número de escolas nas aldeias, beneficiando a juventude indígena que não necessitou mais sair de suas comunidades para estudarem nas áreas urbanas, garantindo que façam toda a educação básica em suas localidades, evitando com isso, o distanciamento de seus familiares. Referente ao exponencial aumento de escolas criadas e construídas a partir do advento da Lei Estadual 578/10 (RONDÔNIA, 2010), o quadro abaixo nos possibilita uma visibilidade melhor de tal fenômeno.

⁸³ Dados obtidos na Coordenação de Educação Escolar Indígena – CEEI/SEDUC/RO. Disponível em:< <https://sapl.al.ro.leg.br/norma/4997>>. Acesso em: 5 ago. 2018.

Figura 16: Gráfico 3 - Escolas Indígenas de 2011 a 2016

Fonte: CEEI/SEDUC/RO, 2016.

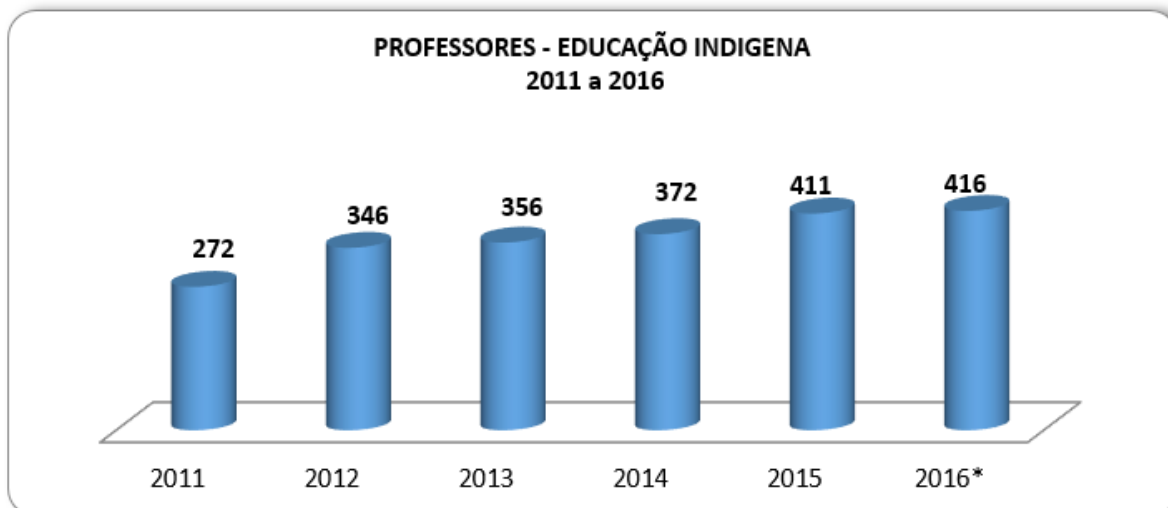
Com o crescente aumento da procura, por parte de jovens indígenas, para o ensino médio e, ainda não havendo em algumas etnias, professores com formação para exercerem o magistério nesta etapa, o Governo do Estado em parceria com as lideranças Indígenas, implantou, no ano de 2016, o Ensino Médio com Mediação Tecnológica, garantindo a qualidade da oferta. Cabe ressaltar que em cada escola há um Professor de Língua Materna e um de Cultura do Povo,⁸⁴ assegurando, com a implantação da mediação tecnológica, por um lado à valorização cultural, social e linguística de cada etnia e, por outro, evitando a saída de adolescentes indígenas das aldeias para as cidades, possibilitando assim que esses jovens tenham acesso aos conhecimentos sistematizados pela escola, sem sair de suas comunidades, resguardando seus direitos constitucionais.

Ressalte-se aqui o Movimento Indígena em Rondônia aceitou a implantação do Ensino Médio com mediação tecnológica por força de ainda não ser suficiente o número de professores indígenas com formação superior para lecionarem os componentes curriculares que fazem parte da Matriz Comum a todas as escolas e, além disso, são poucos os professores não indígenas que se adaptam a trabalharem nas aldeias e, por conseguinte, o Movimento Indígena classifica o Ensino Médio com Mediação Tecnológica como sendo uma modalidade de transição. Destacamos que há nas escolas indígenas que aceitaram essa modalidade a presença de professores de

⁸⁴ Dados obtidos no site da Secretaria de Estado da Educação de Rondônia. Disponível em: <<http://www.seduc.ro.gov.br/portal/index.php/component/content/article/7-noticias/1265-secretario-se-reune-com-coordenadores-da-educacao-indigena.html>>. Acesso em: 5 ago. 2018.

língua Materna que são responsáveis em fazer a ponte entre o professor que leciona a distância e os alunos que assistem a tele aula.

Figura 17 – Gráfico 4 - Evolução do quadro de Professores que atuam em escolas Indígenas.



Fonte: CEEI/SEDUC/RO, 2016.

Ainda a respeito dos impactos que se sucederam a partir da Lei Estadual 578/2010, cabe ressaltar que no ano de 2011 a SEDUC contava com 272 professores para atender as escolas indígenas passando, em 2016, esse contingente para 416, sendo do 1º ao 5º ano, todo o corpo docente composto por professores Indígenas demonstrando que, no que pese as políticas públicas educacionais, a implantação de uma lei, torna-se ferramenta fundamental a ser usada pelo agentes sociais para que os direitos constitucionais sejam, ainda que como muitas deficiências, contemplados. Não obstante, é possível reconhecer que:

[...] a realidade da vida social nos Estados contemporâneos é a das diferenças socioculturais – ainda que estas se dêem em planos cognitivos muito distintos e em escalas também variadas de lugar para lugar – e que é preciso fazer do conflito de posições a matéria de um outro dia-a-dia, tenso e instável mas rico em vida e em possibilidades para um novo fazer escolar, na prática, estamos muito longe de “amar as divergências” e de construir as aproximações provisórias possíveis entre mundos simbólicos apartados. Que fique claro: não é apenas uma espécie de mea culpa bem-intencionada e posturas simpáticas e pueris que porão termo a práticas geradas por estruturas de dominação colonial de longo prazo, de produção da desigualdade a partir das diferenças socioculturais, estas consideradas como signo de inferioridade. Tal enunciação prescritiva da busca de “novas posturas” mal disfarça o exercício da violência (adocicada que seja), única caução de uma “verdade” também única e totalitária. É preciso ir bem mais adiante. (LUCIANO, 2006, p. 32)

Neste caminho, após inúmeras reuniões realizadas com as lideranças

indígenas e representantes da Organização dos Professores Indígenas de Rondônia e Noroeste do Mato Grosso (OPIRON), SEDUC, Ministério Público Federal (MPF) e Superintendência Estadual de Administração e Recursos Humanos (SEARH), para alinhar as solicitações das comunidades indígenas, firmou-se, no ano de 2015, a realização do primeiro concurso público específico para os professores indígenas.

O Movimento Indígena e o governo de Rondônia, por meio do:

EDITAL DE CONCURSO PÚBLICO N. 131/GDRH/GAB/SEARH, DE 22 DE MAIO DE 2015.

A Superintendente Estadual de Administração e Recursos Humanos do Governo do Estado de Rondônia, Senhora Helena da Costa Bezerra, no uso de suas atribuições legais, nos termos do artigo 37, da Constituição Federal/1988, da Lei Federal n. 8.666/1993, das Leis Estaduais n. 749/1997 e n. 2173/2009, da Lei Complementar n. 578/2010, Instrução Normativa 013/TC/RO/2004, entre outras correlacionadas, e de acordo com os termos do Processo Administrativo n. 01-2201.22374-00/2012, torna público que realizará, através da Fundação Professor Carlos Augusto Bittencourt - FUNCAB, Concurso Público para provimento de 130 (cento e trinta) vagas de cargos efetivos, sendo: 60 (sessenta) Professor Nível "A", 20 (vinte) Professor Nível "Especial" (Sabedor Indígena), 36 (trinta e seis) Professor Nível "B" (Áreas Específicas) e 14 (quatorze) para Técnico Educacional Nível "1", 36 (trinta e seis) Professor Nível "B" (Áreas Específicas) e 14 (quatorze) para Técnico Educacional Nível "1", pertencentes ao Quadro de Pessoal Efetivo da Secretaria de Educação de Rondônia, para atender as Escolas Indígenas da Rede Estadual de Ensino, mediante as condições especiais estabelecidas neste Edital e seus Anexos [...]⁸⁵

Portanto, o Movimento Indígena e o Governo de Rondônia lançaram o primeiro Concurso Público para professores e técnicos indígenas no Estado que, em consequência, no ano de 2016, 120 professores indígenas foram aprovados no certame e tomaram posse como servidores públicos estatutários passando a gozar dos direitos que os demais funcionários públicos na área da educação gozam.

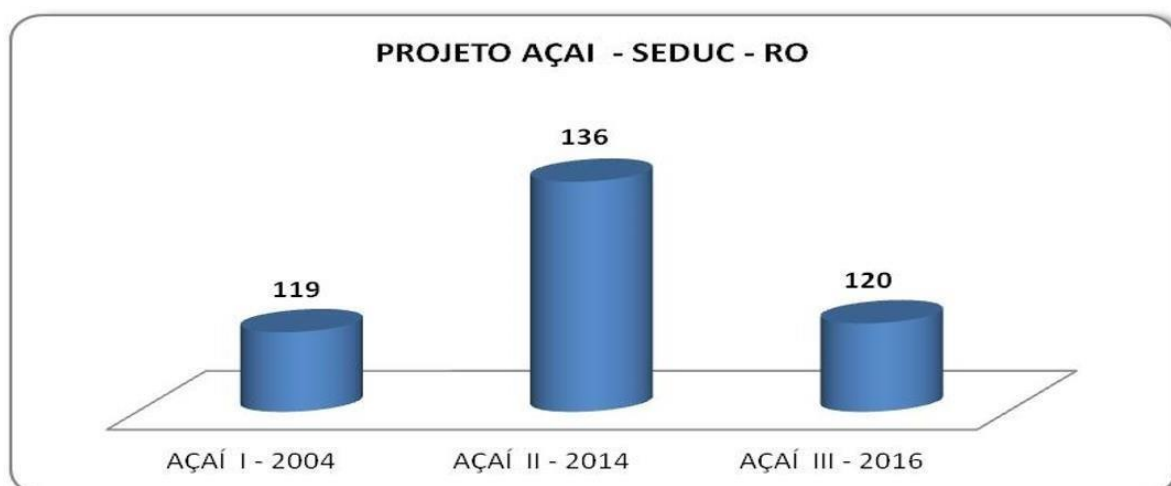
Não obstante, este cenário começou a ser desenhado em Rondônia, após a educação escolar indígena ter, no ano de 1999, passado a ser de responsabilidade dos Estados e, não havendo até então professores indígenas com formação em magistério, o Governo do Estado de Rondônia, em parceria com o Ministério da Educação – MEC, através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), implantou o Projeto Açaí com o objetivo de proporcionar formação inicial aos indígenas para

⁸⁵ Indformações obtidas na Secretária de Estado da Educação. Disponível em:< <http://www.rondonia.ro.gov.br/publicacao/131-edital-concurso-publico-seduc-indigena/>>. Acesso em: 5 ago. 2018.

desenvolverem à docência nos primeiros anos do ensino fundamental.⁸⁶

Trata-se do Projeto Açaí que, como mostra o gráfico, entre os anos de 2004 a 2014 formou, em nível médio – magistério – 375 (trezentos e setenta e cinco) docentes e conta, atualmente, em sua terceira versão, com 120 (cento e vinte) cursistas com previsão de término para 2019.⁸⁷

Figura 18 Gráfico 5 - Quantitativo dos professores indígenas que receberam formação do Projeto AÇAÍ ou que estão a receber



Fonte: CEEI/SEDUC/RO, 2016.

Dando prosseguimento ao mapa do cenário das políticas públicas de educação escolar implantadas para atender as demandas dos povos indígenas pelo Estado de Rondônia, cabe mencionar que o Governo do Estado, por meio da Secretaria de Estado da Educação, vem desenvolvendo na Educação Escolar Indígena projetos que busquem melhorar o processo de escolarização dos indígenas e, embora pautados na Política de Gestão dos Territórios Etnoeducacionais, pactuados em Rondônia desde 2011⁸⁸ e, ainda que estejam em conformidade com os preceitos dispostos no Decreto 6.861/2009, fundamentados nos objetivos para a educação indígena, é evidente a distância do pactuado para o realizado. Em que pese os projetos arquitetônicos, em tese, levar em consideração a diversidade étnica, as construções dos prédios escolares seguem o mesmo padrão para todos os povos, não levando em consideração as especificidades de cada povo. Ressalte-se o fato de que há enorme

⁸⁶ Dados obtidos no site da Secretaria de Estado da Educação de Rondônia. Disponível em: <<http://www.seduc.ro.gov.br/portal/index.php/component/content/article/7-noticias/1265-secretario-se-reune-com-coordenadores-da-educacao-indigena.html>>. Acesso em: 5 ago. 2018.

⁸⁷ Dados obtidos no site da Secretaria de Estado da Educação de Rondônia. Disponível em: <<http://www.seduc.ro.gov.br/portal/index.php/component/content/article/7-noticias/1265-secretario-se-reune-com-coordenadores-da-educacao-indigena.html>>. Acesso em: 5 ago. 2018.

⁸⁸ Coordenação de Educação Escolar Indígena – CEEI/RO.

resistência de parte dos técnicos da Secretaria de Educação, em especial, os que atuam nos setores de atividades meios que não compreendem e não demonstram o desejo de compreender as especificidades dos povos indígenas.

Não obstante as questões referentes às atividades fins, sem embargo, pode-se afirmar que um dos pontos que dificultam aproximar a realidade do que se encontra em lei é a grande rotatividade de técnicos que atuam na Secretaria, bem como, os que atuam nas escolas. Como ser possível formular ações que, ainda que sejam estruturantes, para a manutenção de programas de formação de pessoal especializado destinados a exercerem atividades nas comunidades indígenas se quando há mudança de governo, mudam-se os gerenciadores da educação escolar? Esta variável esclarece, de certo modo, o motivo de os currículos e programas específicos, assim como os próprios conteúdos culturais correspondentes aos povos indígenas serem ainda tão carentes.

Destarte as dificuldades presentes no cenário das políticas públicas em educação escolar indígenas em Rondônia, não se pode negar que a partir do advento da Constituição Federal de 1988, desencadeou um processo que possibilitou a construção de uma legislação correlata aos direitos demandados pelas minorias de modo geral e, no caso específico, demandadas pelos povos indígenas. Nesta senda, o Estado de Rondônia está a promover, no campo de educação, desde o ano de 1999, Formações Continuidas que ocorrem preferencialmente, nas terras indígenas, onde os técnicos do setor de Educação Escolar Indígena aplicam regularmente a atualização da legislação educacional e aprimoram métodos de Educação associados à didática especial dos povos indígenas, bem como, no início de cada ano letivo, há as semanas pedagógicas cuja finalidade seja levar os professores indígenas e não indígenas a refletirem sobre suas práticas pedagógicas e pensarem em como aproximar o Projeto Pedagógico Escolar da realidade vivida pela comunidade educativa, assim como novas formas de preenchimento de diários de classe e como dinamizar a atuação dos professores indígenas culminando numa troca de saberes entre cultura indígena e padrões pedagógicos conectada a uma Educação Específica e Diferenciada. Deve-se mencionar os encontros anuais entre os técnicos e gestores da educação escolar e os professores indígenas, cuja finalidade seja a troca de experiências necessárias para a reflexão e avaliação coletiva de suas gestões escolares e práticas docentes.

O Decreto 6.861/2009, sem dúvida, destaca-se neste cenário, tendo em vista estabelecer que “A escola indígena será criada por iniciativa ou reivindicação da

comunidade interessada, ou com sua anuência, respeitadas suas formas de representação” (Artigo 4º) (BRASIL, 2009). Quanto ao “território etnoeducacional compreenderá, independentemente da divisão político-administrativa do país, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações linguísticas, valores e práticas culturais compartilhadas” (Parágrafo único do Artigo 6º) (BRASIL, 2009). Na página 106 deste trabalho, apresentamos quadros atualizados dos Territórios já pactuados e os que estão a ser pactuados.

Para o momento, registra-se que, por força deste Documento, o Estado de Rondônia, através da SEDUC e a União, através do MEC, criou quatro comissões Gestoras dos Territórios Etnoeducacionais – TEEs constituíram um Fórum para discutir e avaliar o atendimento da Educação Escolar Indígena e prestar assessoramento às Coordenadorias Regionais de Educação e Escolas Indígenas que ficaram com a responsabilidade de organização de reunião nas Aldeia acontecidas. Tais reuniões ocorreram, em Rondônia, ao longo do ano de 2018, como ato de preparação para a II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena acontecida em 25 de março de 2018 no Distrito Federal⁸⁹.

A conferência realizou-se em todo o Brasil e contou com a participação de 13 mil pessoas em 331 conferências nas comunidades educativas localizadas nas espalhadas aldeias do país e 19 regionais em diferentes Unidades da Federação. No total, foram apresentadas 8.309 propostas, as quais deram origem ao documento aprovado ao final do encontro nacional e que representa as ações prioritárias para as 305 etnias existentes em todo o país.

Não obstante, a conferência em si representar importante fato histórico na relação do Estado Brasileiro com os Povos Indígenas, mister mencionar o documento elaborado por 780 delegados indígenas contendo 25 propostas⁹⁰ com a finalidade de contribuir para o aperfeiçoamento das políticas públicas em educação escolar ofertadas em suas aldeias. Propostas essas desenvolvidas durante os três dias de Conferência e, portanto, elaboradas dentro da perspectiva dos próprios indígenas.

O documento expôs, claramente, que o objetivo dos três dias de conferência foi

⁸⁹ Os documentos mencionados pelo pesquisador estão arquivados na Coordenação de Educação Escolar Indígena, entretanto, o pesquisador possui cópias e atas dos documentos mencionados.

⁹⁰ As propostas mencionadas pelo pesquisador estão no anexo da tese.

o de construir propostas para a consolidação de uma política nacional de educação escolar indígena, de forma a garantir a essas populações o direito a uma educação de qualidade, específica, diferenciada e multilíngue. Entre as principais reivindicações dos povos indígenas se encontram a realização de concursos públicos específicos para os professores indígenas, garantia de infraestrutura nas escolas indígenas e valorização das línguas indígenas, cabendo ao MEC apoiar os estados e municípios na implementação das propostas, transformando-as em concretas políticas de Estado desenvolvidas para os povos indígenas, norteadas por cinco eixos, organização da gestão da educação escolar indígena, práticas pedagógicas diferenciadas, formação e valorização dos professores, políticas de atendimento e educação superior⁹¹.

Nessa esteira, pode-se aferir que embora o cenário de Rondônia no campo da educação escolar indígena ainda esteja longe do almejado pelo Movimento Indígena, há avanços se comparado ao cenário nacional apresentado na IIª Conferência de Educação Escolar Indígena, tendo em vista que desde o ano de 1999, ocorre o Curso de Formação de Professores Indígena em Nível Médio com a finalidade de exercerem à docência em suas aldeias, além de ter realizado o primeiro concurso público específico para professores indígenas, a Universidade Federal de Rondônia criou, no ano de 2009, o Curso de Licenciatura em Educação Básica Interdisciplinar específico para professores indígenas que possuam magistério ou ensino médio, indígenas que concluíram magistério indígena ou que concluíram outra modalidade de ensino médio.⁹²

Nesta trilha, reitera-se o fato de Rondônia que, acolhendo as reivindicações dos povos indígenas, de ter criado a Lei Complementar Nº 578/2010 e por realizar o concurso público específico e, em seguida, ter dado posse aos professores indígenas aprovados no certame, tornando-os servidores do quadro de estatutários do Estado, possa ter um cenário, em relação às outras unidades federativas, considerado, de certo modo, como sendo positivo no conjunto de lutas históricas do Movimento Indígena no campo das políticas públicas em educação escolar implantadas pelo poder público nas terras indígenas.

A partir deste cenário, cuidaremos, no próximo capítulo, de aferir estas políticas implantadas dentro da perspectiva de um determinado povo indígena, o Povo Karitiana,

⁹¹ 2ª Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena. 25 Propostas aprovadas e priorizadas – II CONEEI. Disponível em: <<http://cdn01.cartaeducacao.com.br/wp-content/uploads/2018/10/23104129/CONEEI-Documento-final..pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

⁹² Cf. dados obtidos no site da UNIR. Departamento de educação Intercultural. Disponível em: <<http://www.deinter.unir.br/>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

sem, entretanto, descontextualizar a análise do contexto histórico e cultural exposta ao longo deste trabalho.

4.4. A Escolarização na Aldeia Kyowã

Um índio descerá de uma estrela colorida, brilhante
De uma estrela que virá numa velocidade estonteante
E pousará no coração do hemisfério sul
Na América, num claro instante
Depois de exterminada a última nação indígena
E o espírito dos pássaros das fontes de água límpida
Mais avançado que a mais avançada das mais avançadas das
tecnologias [...]

E aquilo que nesse momento se revelará aos povos
Surpreenderá a todos não por ser exótico
Mas pelo fato de poder ter sempre estado oculto
Quando terá sido o óbvio.

Um Índio (Caetano Veloso)

Vimos, por um lado, ao longo desta pesquisa que o povo Karitiana entrou na história oficial do Brasil como todos os outros povos indígenas deste continente, suas sociedades consideradas primitivas, sem “civilização”. Por outro, percebemos que esta visão é unilateral, porque não levou em consideração que os povos que antecederam a formação do Estado brasileiro, tinham seus próprios processos de se organizarem, de se desenvolverem, de lidar com o fato de estarem no tempo, no devir e, portanto, possuidores de história, de organização política e social.

Com isso, se a chamada educação escolar pós 1988, surge a partir de uma relação menos agressiva do ponto de vista físico, pelo menos, no que diz respeito aos Karitiana, a educação de um modo geral, sempre se fez presente. E foi através da luta dos movimentos indígenas e seus parceiros que as concepções de educação indígenas se fizeram. Neste entendimento se faz presente na própria legislação pós Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira de número 9394/96 (BRASIL, 1996), porque logo em seu artigo I encontramos a definição de que a educação vai além da escola, considerando que a educação é parte das relações de convivência humana, presente em todas as sociedades humanas.

Assim, a educação Karitiana, antes do contato com os não indígenas se processava em casa, ou na *abi atydna ty*, casa grande redonda, moradia coletiva onde as crianças – *owã* -, aprendiam a ser *tasó* (homem) e *yonso* (mulher) aprendiam a ser

yjxa pita e o que os diferencia dos *Opok Pita* (os outros índios) e os *Opok* (não-índigena). Interessante que em relação aos outros indígenas, há o adjetivo *Pita* = verdade, dando-nos a entender que existe dois tipos de outros, o de verdade (outros índios) e os outros não de verdade (outros não-índios)

Em consequência da denúncia feita por Ribeiro (1979) o Estado brasileiro, através do Serviço de Proteção ao Índio – SPI – busca uma aproximação mais consistente com esse grupo étnico-indígena. Após angariarem a confiança dos Karitiana, os indigenistas do SPI, tiveram como uma das ações prioritárias ensiná-los a falar português. Aqui mais uma vez constata-se a visão protagonista dos Karitiana. Observem o que diz um dos professores indígenas sobre esta questão:

Aproximadamente entre as décadas de 40 e 50 houve o contato do povo Karitiana com a sociedade não indígena na época com o SPI (Serviço de Proteção ao Índio) que foi até 1966. Nesse período o povo Karitiana começou a aprender português com os funcionários do SPI porque isso foi necessário para se defender e entender o mundo não indígena, os Karitiana não queriam viver mais fugindo em guerra, precisava aprender a falar a língua dos brancos.⁹³

Depreende-se, de um lado que as intenções do Estado, neste momento, é fazer com que a escola seja utilizada como aparelho que possibilite aos indígenas assimilarem os valores hegemônicos presentes na constituição do Brasil enquanto República e, com isso, tornarem-se trabalhadores brasileiros. De outro, a finalidade do povo Karitiana, em aceitar a escola, desde o início, foi usá-la como instrumento de apropriação dos conhecimentos dos não indígenas, uma estratégia para entender o mundo não indígena e poder melhor se defender do conquistador de modo mais eficiente. Podemos pensar que foi neste período que iniciou os estudos sobre a demarcação das terras Karitiana.

O que fica claro, é que a escolha de se aprender português e matemática foram de iniciativa dos próprios indígenas, tendo em vista considerarem à época os conhecimentos suficientes para se relacionarem com os não indígenas, como explicitado por Nelson Karitiana, em 2014. Até 1967, os Karitiana aprendiam a falar português oralmente, ainda não havia entrado no mundo da escrita, interessante que esta, nestes primeiros momentos, somente se constituía como algo desejado nas questões referentes às quatro operações, salienta-se o fato de que estão, neste momento, se tornando sedentários, e o processo de relação com a cidade de Porto

⁹³ Relato do professor Nelson Karitiana, obtido em 2014.

Velho se amplificando.

A FUNAI começa a estruturar administrativamente a aldeia, esta estrutura é desenvolvida na margem direita do rio, ou seja, do lado oposto da aldeia. Esta organização se deu com a construção de um Posto Indígena, na aldeia ou sede administrativa, e uma farmácia. A FUNAI, também contratou um professor que passou a alfabetizar em língua portuguesa no próprio Posto Indígena, onde também residia.

O desejo de aprender a ler e escrever em língua portuguesa, bem como conhecer matemática ampliou-se entre os Karitiana, com isso, a FUNAI decidiu construir uma escola de alvenaria e uma casa para o professor. Houve um pequeno evento inaugural que deixou os Karitiana muito felizes, cantaram, festejaram, enfim, celebraram este acontecimento. Como a data era 04 de agosto e a unidade de ensino deveria ter um nome, decidiram então que a mesma seria chamada Escola 04 de Agosto⁹⁴.

Figura 19: Antiga Escola 04 de Agosto



Fonte: O autor, maio, 2014.

Com a abertura da Br 364 nas décadas de 50 e 60, e o seu asfaltamento na década de 1970, intensificou a colonização no Estado de Rondônia, muitos foram os migrantes do Sul que para cá vieram em busca de viver uma vida digna, em boa parte camponeses, pequenos agricultores. Este fato tem a ver com a política implantada a partir do regime militar que buscou resolver a problemática situação agrária na Região Sul do País, repetindo, o governo ditatorial civil/militar, à política de construção de um

⁹⁴ Narrativa do Povo Karitiana.

Estado sem levar em consideração os povos indígenas. (Cf. (SALANOVA, 2018)

A situação colocada acima fez com que os contatos interétnicos entre os Karitiana e a sociedade envolvente se intensificassem. É também, nesta década que o Estado brasileiro renova o acordo com o SUMMER cujo finalidade foi similar ao dos jesuítas, alfabetizar os indígenas com o fim de descaracterizá-los. Com isso povos como os Karitiana tiveram a presença dessa organização em seu meio, sendo alfabetizados a partir da bíblia, primeiro livro traduzido em língua Tupi-arikém.

É neste contexto que as manifestações espirituais tradicionais começaram a ser questionadas, pois, os missionários tinham como fim, evangelizar os indígenas. Esta situação, em um primeiro reflexo, aparece como algo totalmente nocivo para os Karitiana, posto que boa parte se tornasse evangélico, entretanto, segundo relato dos mais antigos, muita coisa da língua que estava se perdendo devido à intensificação do contato com os brancos foram recuperados.

Davi Landin foi o primeiro missionário não católico, se não o foi, é aquele que permanece na memória do povo Karitiana como sendo O que se afere das falas é que ele teria feito um trabalho de levantamento histórico linguístico da língua Karitiana bastante consistente e definido a ortografia, embora os seus interesses fossem a conversão, torná-los cristãos, para os indígenas significou fortalecimento de sua cultura. Davi saiu da aldeia em 1977, quando a FUNAI cancelou o contrato com o Institute Summer, a partir da constatação feita pelo Museu Nacional de que a escolarização dos indígenas praticadas por este instituto, além de ter como fim a conversão dos indígenas, era muito precária.⁹⁵

A década de 1980 foi a década na qual os movimentos sociais se fortaleceram, os movimentos indígenas chegaram a eleger um deputado federal, o Cacique Juruna, formaram-se várias lideranças como Ailton Krenak que se destacou na luta pela redemocratização do país que desaguou na Constituição Federal de 1988, fazendo parte do cenário internacional quando fez um histórico discurso sobre o modo de vida de seu povo na Assembleia Constituinte em 1987, na oportunidade estava usando vestimenta tradicional de seu povo e com o rosto pintado de jenipapo. Foi com essa força e com as Organizações não governamentais parceiras dos indígenas que lhes davam assessorias, que os indígenas tiveram seus direitos contemplados na Constituição Federal de 1988.

⁹⁵ Conferir: http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbet_e-tematico/fundacao-nacional-do-in-dio-FUNAI.

Em 1991, com a educação escolar passando a ser de responsabilidade do Ministério da Educação – MEC - houve um debate, ainda hoje não bem resolvido sobre qual esfera deveria ser responsável pela Escola 04 de Agosto, se a esfera municipal ou a estadual, esta questão, porém, não é exclusividade desta unidade de ensino, no diagnóstico da Educação Indígena do Plano Nacional de Educação que trata das modalidades de ensino, nos termos da Lei nº10.172/2001, “A estadualização das escolas indígenas e, em alguns casos, sua municipalização ocorreram sem a criação de mecanismos que assegurem uma certa uniformidade de ações que garantissem a especificidade destas escolas”. (BRASIL, 1973)

O fato é que os Karitiana estavam organizados, e a Associação do Povo Karitiana estava forte, exigiam que se tomasse uma posição; com isso, em 1995, foi firmada uma parceria entre o CIMI, a FUNAI e a Associação, cujo compromisso principal seria a formação de professores indígenas para atuarem na docência, na gestão da escola, também foi discutido um plano de formação dos professores em nível médio – magistério -, assegurada as especificidades. Assim, surge em parceria com outras organizações indígenas, com a Secretaria de Educação do Estado e a Universidade Federal de Rondônia o Projeto Açaí, projeto de formação de professores indígenas de nível magistério.

4.5 A Implantação da Educação Escolar na Aldeia Kyowã

“Agora povo, meu povo tem escola bonita igual ou melhor que a da cidade, e aqui ninguém vai querer ofender o outro chamando de índio porque tudo são índio”. (Liderança Karitiana)

No ano de 1995, a Escola 04 de Agosto, passa legalmente a ser de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho, tendo como Decreto de Criação o de nº 5.610 de 03/03/1995 e Decreto de Nomeação o de nº 7.096 de 07/06/1999. Sendo seu primeiro Diretor o professor Nelson Karitiana com o Decreto nº 452/I de 24/03/98. Além disso, no dia 8 de maio de 1997 é criada a Associação de Pais e Professores – APP - da Escola Municipal 04 de Agosto.⁹⁶

⁹⁶ Dados obtidos na Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho - SEMED/PVH. Disponível em:< <https://semed.portovelho.ro.gov.br/>>. Acesso: 5 ago. 2018..

Vale ressaltar que o diretor⁹⁷ foi como de costume, escolhido em Assembleia geral pelo povo, na oportunidade, ficou decidido que o nome da escola não deveria ser modificado, permanecendo o nome que fora 'dado tempo', - como os karitianas se referem a um evento nem tão próximo, nem tão distante -, em um evento que foi celebrado e que se fazia presente na memória dos mais velhos.

Era uma escola que funcionava de modo multisseriado em que há um professor que leciona para alunos de diferentes séries, podendo ter na mesma sala de aula, dois alunos na segunda série, três na terceira, um na quarta série e assim por diante. Entretanto, com o passar dos anos, os alunos foram terminando o primeiro ciclo do ensino fundamental e boa parte desses tiveram que sair da aldeia, em busca de dar continuidade aos estudos, sendo que tal saída da aldeia, acabava gerando constrangimento, tendo em vista que, como não dominavam bem a língua portuguesa e a cultura não indígena, sofriam discriminação de toda natureza:

Professor eu quero que meus filhos e netos estudem aqui na aldeia, eu sofri muito. Me chamavam de índio burro, não sabia falar, diziam que eu andava feio, mal arrumado, resolvi até arrumar trabalho pra poder comprar mochila de marca, agora povo, meu povo tem escola bonita igual ou melhor que a da cidade, e aqui ninguém vai querer ofender o outro chamando de índio porque tudo são índio.⁹⁸

Este depoente⁹⁹ hoje é uma das mais expressivas lideranças, estudou como a maioria dos Karitiana que necessitavam dar prosseguimento aos estudos, na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Castelo Branco que fica bem em frente ao prédio administrativo da FUNAI, onde se localiza uma casa de apoio aos indígenas que necessitam estar em Porto Velho para resolver assuntos de seus interesses.

Como a aldeia do povo Karitiana, em relação as outras aldeias, se situa relativamente próxima da cidade e, em sendo seu acesso não tão difícil, alunos que terminaram o primeiro ciclo, em sua maioria foram morar na casa de apoio supracitada em Porto Velho e estudaram na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Castelo Branco, instituição de ensino, cuja localidade se avizinhava a casa de apoio acima citada. Destaca-se que nesta escola matriculam-se alunos de diversas camadas sociais, em quase sua totalidade, oriundos de camadas médias. Em consequência

⁹⁷ A nomeação ocorreu por meio do Decreto de Nomeação o de nº 7.096 de 07/06/1999, conforme consta nos registros da SEMED/PVH.

⁹⁸ O relato obtido em 2014, onde o sujeito solicita a sua não identificação.

⁹⁹ O depoente solicitou não ser identificado.

desta localização central, também recebe alunos, de bairros periféricos e, até mesmo do Projeto Assentamento Joana D'arc que fica na margem esquerda do Rio Madeira, distante cerca de 90 quilômetros do centro de Porto Velho.

Enquanto, uma parcela dos alunos, de origem camponesa - Joana D'arc - faz de tudo para não demonstrarem que são de origem camponesa, muitas das vezes exigindo dos pais que aluguem casa em bairros periféricos da cidade, os indígenas em alguns casos preferem se apresentar como bolivianos. Um dos colaboradores nos confidenciou que:

Eu falei mesmo que era boliviano, estava com vergonha, tem que entender que a gente vivia como bicho, não sabia ler e nem escrever, a gente era solto no mato, todo mundo sabia disso, nós somos tudo bobo, dizem que até nossos sangue já roubaram, então boliviano é mais sabido, pessoal respeita mais, e como eles achavam que nós era boliviano, eu disse mesmo que era boliviano e disse porque tava com vergonha.¹⁰⁰

Diante do exposto, os Karitiana resolvem exigir dos órgãos públicos responsáveis pela educação escolar a implantação do segundo ciclo do ensino fundamental, além de fortalecer a ortografia Karitiana que vinha sendo estudada pelos professores indígenas através da assessoria da linguística Luciana Storto, parceria esta que possibilitou uma maior uniformidade na escrita, facilitando com isso, o trabalho de alfabetização na língua materna.

No dia 21 de fevereiro de 1999 houve uma reunião com o objetivo de se avaliar a educação escolar na aldeia, bem como a presença e a atuação do CIMI. Esta avaliação foi considerada positiva, porém, o Conselho argumentou que sua tarefa havia sido cumprida, posto que ao entrar na aldeia em 1995, sua finalidade era formar os professores em nível de primeiro grau, e, isto foi cumprido.

O ensino acima descrito era na modalidade de módulos, os alunos terminavam um determinado módulo de uma dada disciplina e iniciava outro, até completar todas as matérias que compõem a grade curricular, esta situação gerava alguns pequenos conflitos, pois os alunos que estudavam na cidade, no ensino regular costumavam dizer que o ensino dado na aldeia era muito fraco.

Nesta reunião, o CIMI se comprometeu a assessorar os professores no nível de ensino médio, bem como, oferecer atendimento aos alunos que fazem primeiro grau quando estiverem na aldeia. Porém, o CIMI chama a atenção de que sua prioridade será

¹⁰⁰ O depoente solicitou não ser identificado.

com os professores.

Ainda nesta reunião houve uma discussão sobre currículo e se pensou em convidar a pesquisadora Ruth Monserrath, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, especialista em Linguística Indígena. para fazer alguns esclarecimentos sobre o que venha a ser currículo escolar indígena diferenciado. Houve também uma avaliação sobre a casa da língua, onde foi considerada de suma importância para a cultura do povo Karitiana, pois, desde o momento em que foi pensada e construída no ano de 1995, pela comunidade e o CIMI, tem reunido textos de histórias e mitos Karitiana, tornando-se com isso, a mencionada casa da língua, um espaço de memória Karitiana imprescindível para trabalhos desenvolvidos pelos alunos e professores Karitiana, bem como, para estudos futuros realizados por centros de pesquisas nacionais e até mesmo internacionais, tendo em vista que, embora ainda que sendo um pequeno acervo, guarda uma relíquia para humanidade, posto possuir palavras de uma língua falada apenas pelo povo Karitiana, última língua da família linguística Tupi–Ariquem e, portanto, uma língua que se não fosse esta ação deste povo poderia deixar de existir e, deixando de existir, certamente, a humanidade ficaria menos humana, pois uma língua é sempre muito mais que um conjunto de códigos verbais. Uma língua é, sobretudo, mais que tudo e além de tudo, parte do patrimônio cultural do ser humano, enquanto espécie.

Da parceria estabelecida entre o CIMI e a Associação consta um conjunto de material didático pedagógico de apoio aos professores indígenas contendo, entre outras coisas, textos tanto ilustrativos quanto escritos sobre os mitos e histórias do povo Karitiana, entre estes materiais destaca-se o Universo Karitiana que no Volume I, além de textos de mitos contados em Língua Karitiana, possui um em língua Arikem, esta que se encontra considerada como extinta, trata-se do texto Goryp contada pelo saudoso cacique Garcia e transcrito pela linguista Luciana Storto.¹⁰¹

Todavia, uma das preocupações que passou a habitar a cabeça dos mais velhos, diz respeito ao futuro dos jovens que estão estudando; tudo bem afirmam os mais antigos, precisam estudar, mas e depois para onde vão?

Esta preocupação procede, alguns Karitiana pensam em viver na cidade, esta é uma temática atual. Na Ata do dia 21/10 de 2000 da Associação do Povo Karitiana¹⁰² um dos pontos de pauta era a situação de uma indígena que deixou a aldeia para estudar com o comprometimento de retornar para a aldeia e auxiliar o povo, fato que

¹⁰¹ Goryp significa sol (tradução livre).

¹⁰² Akot Pytim Adnipa na língua falada pelo povo Karitiana.

segundo uma das lideranças não estava acontecendo. Encontra-se registrado nesta Ata que a mesma deveria utilizar o conhecimento adquirido no curso, colocando o mesmo no cotidiano da aldeia. A referida aluna, formou-se em Enfermagem e, após oito anos, retornou e atua como servidora da SESAI, prestando, com isso, serviço a todos os povos indígenas.

Nessa esteira, adentramos no que pode, de fato, ser significativa, a presença de uma escola em uma aldeia indígena, quais os significados e os sentidos que têm para os jovens, para os homens e para as mulheres, bem como para os não indígenas que trabalham na instituição do Estado e qual ou quais são as representações políticas dos agentes que participam da vida escolar são indagações que, somadas ao modo como os professores indígenas e não indígenas desenvolvem suas práticas pedagógicas e a relação que os técnicos da Secretaria de Estado da Educação mantêm com a instituição, a visão que possuem dos índios, respondem a indagação central desse trabalho.

4.6 Sentidos e significados de uma escola indígena para a comunidade que a constitui

Educar-se é impregnar de sentido cada momento da vida, cada ato cotidiano (Paulo Freire)

As pesquisas relacionadas aos sentidos e significados de escola indígena iniciadas no período da ditadura militar acompanharam, de modo geral, a tese de que “para os índios, a educação é essencialmente distinta daquela praticada desde os tempos coloniais, por missionários e representantes do governo. A concepção hegemônica era a de que “os índios recorrem à educação escolar, hoje em dia, como instrumento conceituado de luta” (FERREIRA, 2001, p. 72), pressupondo que a instituição escola indígena teve, ao longo da história, uma existência de escuridão promovidos por agentes não índios para, após o apocalipse dos anos de chumbo, viver o estágio paradisíaco, com a escola servindo aos interesses dos povos indígenas, especialmente, como ferramenta de luta por suas emancipações.

A ideia de que a escola era instrumento de luta que hegemonizou o Movimento Indígena na década de 1970 e de 1980, sofre críticas no final da década de 1990, exatamente, no contexto pós Constituição de 1988, momento em que as

reivindicações do movimento indígena tornaram-se direito constitucional, em que precisavam os indígenas e seus parceiros construir propostas exequíveis de escola que pudesse, de fato, tornar-se instrumento que estivesse à serviço de seus interesses. Neste cenário, surgem trabalhos que questionam a ideia hegemônica de escola indígena, tendo em vista que consideram que:

É como se a história da educação escolar indígena tivesse um 'passado de trevas' promovido por agentes não-índios, e um 'futuro iluminado' exclusivamente pela presença de professores, técnicos e gestores indígenas nas escolas localizadas nas aldeias. (JOSÉ DA SILVA, 2009, p. 202)

Não se pretende com a crítica negar que, ao longo da história, a política de escola para os povos indígenas esteve direcionada no projeto de negação dos povos indígenas cujo início, já no período colonial, era o de torná-los escravos ou súditos do rei e cristãos como a educação proposta e praticada pelos jesuítas, entrando na República cujo objetivo político era torná-los trabalhadores, entretanto, o que se critica no pós 1988 é a classificação da escola como instrumento de luta a serviço dos povos indígenas que, em nosso juízo, encontra-se mais na dimensão do desejado pelos teóricos comprometidos com a causa indígena do que, o que de fato era na escola realizado.

Com isso, deve-se, ao analisar as políticas públicas no campo da educação escolar indígena, pesquisar a dinâmica da instituição escolar localizada em uma aldeia e, em consequência, aferir quais os sentidos e significados que a Escola possui para o povo, de modo geral e, em particular para a comunidade educativa que a constitui.

O professor Inácio Karitiana é filho do *taso sopytangna Cizino*¹⁰³ e é uma das mais atuantes lideranças do seu povo, tendo sido o primeiro Karitiana a fazer o Curso de Licenciatura Intercultural oferecido pela Universidade Federal de Rondônia, tendo como Trabalho de Conclusão de Curso o tema "Processos Próprios de Aprendizagem", no qual discorreu sobre os modos de formação da pessoa humana na perspectiva de seu povo.

Inácio assumiu a direção da escola no ano de 2006 e decidiu construir o projeto político pedagógico karitiana, para tal, montou uma equipe, convidando o autor deste trabalho para compor a referida equipe. Assim, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, elaboramos o Projeto Kyowã com a finalidade implantar o

¹⁰³ Em tradução livre "Aquele que tudo vê" pode se fazer uma analogia com o 'Pajé'.

segundo segmento do Ensino Fundamental. No ano de 2007 teve início o projeto Kyowã. Em 2010, Inácio Karitiana foi morar na aldeia localizada no município de Candeias do Jamarý, considerada como terra sagrada por seu povo e lá criou uma escola que iniciou com poucos alunos e hoje já possui um bom número. Segundo Inácio Karitiana, “quando o Estado de Rondônia faz um decreto de criação de escola produz importante documento que auxilia o povo na luta pela demarcação da terra”.

O professor Nelson Karitiana foi o primeiro diretor da Escola que à época se chamava Escola Municipal 04 de Agosto, exerceu alguns cargos na Secretaria de Educação e na Associação do Povo Karitiana, onde foi presidente. Criou a Associação de Pais e Professores - APP – da Escola 04 de Agosto que foi substituída pelo Conselho Escolar Kyowã que funciona como um consórcio, tendo em vista que atualmente o povo Karitiana possui 5 aldeias e em todas há uma escola. Como a escola deve ter no mínimo cem alunos matriculados para poder criar um Conselho Escolar, a comunidade escolar Karitiana necessitou criar o Consórcio para atender às necessidades das cinco unidades escolares.

João Karitiana foi o último diretor da Escola 04 de Agosto, pois o Município de Porto Velho, no ano de 2012 decidiu entregar a escola para a responsabilidade do Estado. Essa situação até hoje não foi bem resolvida, pois na estrutura do Estado de Rondônia, as escolas indígenas não possuem autonomia e, com isso, não possuem direção escolar. Disso, o Estado retirou a figura de diretor escolar, ficando a escola Kyowã sob a administração da Coordenação Regional de Educação Indígena da Secretaria de Estado da Educação, causando vários conflitos não superados, pois a comunidade considera que o diretor da escola deve ser como era antes: um professor indígena. Ainda mais por que hoje todos os professores possuem o Curso de Licenciatura Intercultural ou estão fazendo¹⁰⁴.

Em relação ao professor Luiz Karitiana e ao professor Marcelo Karitiana, aquele se licenciou no Curso de Licenciatura Intercultural trabalhando com a etnomatemática e este fez uma pesquisa voltada ao léxico, mais exatamente, as palavras que não havia na língua Karitiana e passaram a fazer parte.

As professoras entrevistadas são irmãs, filhas de Cizino, liderança, sendo que Maria de Fátima é esposa do professor Luiz, a Milaine é esposa do professor Marcele e a Mileine do professor João. O fato de as professoras serem filhas de Cizino e irmãs

¹⁰⁴ Todos os professores indígenas e as professoras entrevistadas fizeram. Exceção de dona Milena.

do Inácio, leva-me a refletir sobre as estratégias desta família que descende diretamente do grande líder Morais de manter a cultura do povo Karitiana.

Uma das reivindicações que o povo Karitina leva para o Estado se refere ao concurso ter contratado professor sabedor ou sábio sem levar em consideração que a educação karitiana é dividida em gêneros. Há a educação específica para as meninas e uma educação específica para os meninos que, à época que a escola era municipalizada era respeitada e, ao passar para o Estado assim como perdeu a direção também perdeu essa divisão. Naquela época havia, portanto, professor de cultura homem para lecionar a disciplina cultura masculina e professora de cultura para lecionar cultura feminina.

O professor Carlos Alberto foi lecionar na aldeia Kyowã em fevereiro de 2007 para lecionar os componentes curriculares de língua Portuguesa e de língua Inglesa. É formado em Letras pela Universidade Federal de Rondônia e muito contribuiu com as minhas pesquisas, sendo o fotógrafo. Juntos, este pesquisador e o referido professor temos mais de duas mil fotografias que retratam o cotidiano do povo Karitiana. O professor Carlos Alberto, desde o ano de 2012 tornou-se um professor itinerante, lecionando as duas matérias escolares em todas as aldeias. Muito querido pelo povo Karitiana é chamado carinhosamente pelo apelido de Topeta. A professora Márcia Romy atua na Escola Kyowã desde o ano de 2011 exercendo a docência, no segundo segmento do Ensino Fundamental, dos componentes curriculares do campo de conhecimento Ciências e suas Tecnologias e no Ensino Médio, leciona as matérias de Biologia, Química e Física. A professora Aline Rodrigues desenvolveu as atividades docentes lecionando História e Geografia na Escola Kyowã. Recentemente largou a docência na aldeia e se encontra trabalhando em uma escola rural no município de Porto Velho¹⁰⁵.

Em relação aos alunos, decidimos escolher para colaborar com a pesquisa, aqueles que estavam terminando o Ensino Médio e que se dispuseram a ajudar com o trabalho, construindo comigo diferentes projetos. Neozenilda, por exemplo, trabalhou com o projeto COM-VIDA construindo vidas, em conformidade com a agenda 21. Como jovem liderança, Neozenilda constituiu a Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola Kyowã. Na oportunidade, os jovens

¹⁰⁵ Coordenação Regional de Educação Escolar Indígena – CREEI/CEEI/SEDUC/RO. Disponível em: <<http://www.rondonia.ro.gov.br/?s=educa%C3%A7%C3%A3o+indigena&e=1043>>. Acesso em: 20 set. 2018.

estudantes fizeram várias campanhas de conscientização, envolvendo toda a comunidade, inclusive fazendo palestras sobre os malefícios de costumes trazidos pela cultura não indígena como o alcoolismo, entre outras.

Figura 20: Escola Kyowã vista de frente.



Fonte: O autor, maio, 2014.

Samuel Karitiana, hoje acadêmico do Curso de Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Rondônia – UNIR – é um grande estudioso da história do Povo Karitiana, bem como da língua. Samuel traduziu o Hino Nacional Brasileiro na Língua Karitiana, apresentado na Primeira Feira de Cultura da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Kyowã¹⁰⁶.

Joilson Karitiana e Luanderson são os mais jovens, sendo que este casou-se há dois anos e já pai. Tive a oportunidade de presenciar um dos ritos de passagem mais emocionantes que é o que faz com o menino ainda owã torne taso (homem). Trata-se da primeira noite em que o rapaz sai sozinho pela primeira vez para caçar uma anta e deve trazê-la sozinho sem ajuda de ninguém. A chegada é de madrugada,

¹⁰⁶ Informações obtidas no site Centro Gestor e Operacional do Sistema de Proteção da Amazônia. Disponível em: < <http://www.sipam.gov.br/noticias/karitianas-preservam-e-divulgam-seus-costumes-na-1a-feira-de-cultura-da-aldeia>>. Acesso em: 20 set. 2018.

e o jovem de banhar-se com o sangue do animal dentro de um rio, com todos os homens adultos que lhes são próximos. A partir deste momento, o rapaz passa a ser homem, um *tasó pita*.

Antônio José Karitiana, filho do grande sabedor Antônio Paulo (*in memorian*) e herdeiro de *Ataco* e portanto, *Byjy* (grande chefe do povo). Antônio também herdou a capacidade de narrar as histórias, tornou-se professor de cultura, tomou posse como sabedor. Atualmente é cacique do povo Karitiana, desfrutando do respeito tanto dos mais moços como dos mais velhos. Ao lado do seu pai Antônio José, do Senhor Cizino, Senhor Delgado, Senhor Gumercindo e senhor Valdemar muito me ajudaram a adentrar no universo Karitiana. Dona Lucinda é sua esposa, sempre serena, de poucas palavras, porém quando fala é sempre com sabedoria.

Em relação às perguntas para a tessitura desta tese, as indagações e respostas foram colocadas em três tabelas, sendo que na primeira indagamos sobre quem criou a escola e por qual motivo foi criada e quando foi criada. Na segunda tabela, questionamos sobre o sentido da escola, se a proposta curricular é diferenciada e o porquê de ser diferenciada ou não dos currículos das escolas não indígenas. Já na terceira tabela, perguntamos sobre o que o povo Karitiana ganhou ou perdeu com a criação da escola.

Figura 21 :Tabela 2 - Quem criou a Escola e Por quê? Quando?

| Grupo Questionado | Quem criou a Escola | Por quê? | Quando? |
|-----------------------------------|---|---|--|
| Professores (as) indígenas | Todos responderam que havia sido a comunidade e FUNAI. | Sete responderam que foi exigência da comunidade, um considera a luta de uma Liderança. | Todos responderam 04 de agosto de 1969. |
| : | Três responderam ter sido a SEMED, a SEDUC e a comunidade; um considerou ser apenas a comunidade. | Todos responderam que a comunidade lutou pelos seus direitos. | Três responderam não saber e um disse que foi o ano de 1996. |
| Alunos(as) | Todos responderam que foi a comunidade. | Todos responderam que foi porque os Karitiana queriam aprender as coisas do branco e ficar mais sabido. | Três disseram o ano de 1996 e quatro não souberam responder. |

Fonte: O autor, 2018.

Esta tabela, que representa a primeira parte do questionário, sinaliza que a comunidade escolar indígena reconhece o protagonismo do povo na criação desta unidade de ensino, também a veem como uma conquista da luta pela comunidade; é claro que ao analisar com maior acuidade, tal tabela pode mostrar diferenças nas falas dos diferentes agentes sociais. Por exemplo, os alunos em sua totalidade

responderam que havia sido a comunidade a única responsável pela criação da escola e a razão de tal feito se dever a vontade que estes indígenas tiveram (tem) de aprender as coisas do branco e ficarem mais sabidos. No que se refere ao quando a escola foi criada, só os professores indígenas responderam de acordo com o que encontramos em relatos dos mais velhos, pois que não conseguimos ter acesso a documentos escritos que tenham registrado o evento tão bem guardado na memória dos anciões Karitiana.

Sabe-se pelos relatos¹⁰⁷ que houve uma festa e que o dia era 4 de agosto, entretanto, não há consenso em relação ao ano, entretanto, consideramos que tenha sido após a homologação da terra regularizada. Ou seja, após o ano de 1975, lembrando que este ano se encontra dentro do convênio firmado entre o MEC e o Instituto de Verão que, por meio do casal Landin criaram a primeira escrita Karitiana e traduziram a Bíblia na língua deste povo, alfabetizando alguns indígenas com a finalidade de lerem a para os outros índios. (Cf. CADERNOS SECAD, 2018)

Destaca-se que só na década de 1990 a educação escolar indígena passou a ser incumbência do MEC que não mais renovou o convênio com o Instituto de Verão. O MEC passou a ser o responsável pela elaboração das políticas públicas de educação escolar indígenas e os Estados e Municípios pela efetivação das mesmas.

No caso da educação escolar indígena, o povo Karitiana fez uma parceria com a linguista Luciana Storto com a finalidade de rever a língua escrita desenvolvida por Landin. Inicialmente houve uma parceria¹⁰⁸ do Povo Karitiana com o Museu Paraense Emílio Goedi em 1992, no qual a linguista, além de ter elaborado a escrita Karitiana com os próprios indígenas, alfabetizou, do ano de 1993 a 1997, dois terços da população acima de dez anos de idade, incluindo cinco jovens que se tornariam os primeiros professores indígenas.¹⁰⁹

Em que pese a parceria entre o Museu Goeldi, a linguista Luciana Storto, na hora que os professores indígenas são indagados sobre quem criou a escola, os mesmos respondem ter sido a comunidade e a FUNAI e não mencionam aqueles como sendo os criadores, o que nos leva a pensar mais uma vez que, os indígenas,

¹⁰⁷ Esses relatos foram expostos em conversas informais quando este pesquisador teve a alegria de conviver com o povo karitiana durante quase uma década.

¹⁰⁸ Legislação escolar Indígena. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4c.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2018.

¹⁰⁹ Projeto de alfabetização na língua Karitiana financiado pela NRF de 1993 a 1997, que alfabetizou dois terços da população Karitiana acima de 10 anos na sua língua materna. Disponível em: < www.fflch.usp.br/dl/documenta>. Acesso em: 201 set. 2018.

em seu ponto de vista, são os sujeitos de sua própria história.

Deste feito, pode-se fazer uma comparação entre as respostas dos professores indígenas com as dos professores não indígenas em que, uma parcela destes, considera ter sido as Secretarias Municipal e Estadual de Educação e uma outra parte considera a comunidade, demonstrando a existência de dois discursos sobre quem protagoniza o processo. Em relação a hegemonia, somando-se a resposta dada pelos alunos, percebemos que o discurso do protagonismo indígena se sobressai ao não indígena.

Na terceira coluna, referente ao quando foi criada, entre diferentes possibilidades de interpretação, pensamos que seja o fato de na perspectiva indígena o tempo é diferente do tempo não indígena. Neste aspecto, parece que o ano de 1996 é marcante, talvez por conta, de um lado, de ser neste ano que a escola se torna responsabilidade do município de Porto Velho e o primeiro professor indígena é contratado e, de outro, que a Lei de Diretrizes e de Base da Educação Nacional – LDBN 9394/96 tenha sido outorgado, tendo em vista que:

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 pesquisa, para oferta de educação escolar bilingüe 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.

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.

§ 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. (BRASIL, 1996)

Considerando que a partir de 1988 o Estado brasileiro inaugura uma nova relação política para com os povos indígenas, tendo em vista de um lado, “que impulsionou e consolidou o processo de surgimento e a existência legal das

organizações indígenas foi a Constituição Federal de 1988, ao reconhecer a capacidade civil dos índios e de suas organizações sociais e políticas (LUCIANO, 2006, p. 77). E, de outro, por força legal, a União, as Unidades Federativas precisaram pensar em propostas de educação para estes povos que fossem norteadas pela Constituição Federal e pelas legislações correlatas e, sendo por força das leis obrigados terem propostas políticas que possibilitaram a escola torna-se um espaço de diálogo intercultural, uma fronteira simbólica, em que relações interculturais fundadas na troca, na partilha e na cooperação entre os envolvidos.

Figura 22: Tabela 3 - Significado da Escola, proposta curricular diferenciada e Por quê?

| Grupo questionado | Qual significado da Escola para a comunidade Karitiana | Oferece uma proposta de educação diferenciada? | Por quê? |
|--------------------------------|--|---|---|
| Professores (as) indígenas | Todos responderam que a Comunidade aprende a história geral e a cultura dos brancos. Duas mulheres incluíram que os alunos aprendem a valorizar a cultura Karitiana. | Todos responderam que sim, embora as duas professoras (língua materna e cultura para as mulheres) disseram sentir saudades da escola de seu tempo, pois tinha mais alegria e respeitava mais a cultura do seu povo. | Porque, além dos componentes curriculares das escolas da cidade, tem o Ensino Cultural e o de Língua Karitiana. |
| Professores (as não indígenas) | Direito de todos os brasileiros a ter escola. | Todos responderam que sim. | Responderam iguais aos Indígenas. |
| Alunos(as) | Aprender coisas do branco, saber falar, conhecer os direitos, as leis dos brancos, para defender suas terras e não ser enganados pelos brancos. | Todos responderam que sim. | Responderam iguais, porém consideram que as aulas de educação física devam ter atividades de sua cultura. |

Fonte: O autor, 2018.

Tendo em vista que as políticas educacionais desenvolvidas pelo Estado, por força da lei, que foram consequência da luta do movimento indígena, terem que partir do pressuposto de que todas as culturas possuem o mesmo valor, acabou por gerar novas relações, gerando uma dinâmica nova na instituição escolar. Tal dinâmica, nos levou a indentificar as intersecções, as regiões onde as narrativas se assemelham, se opunham e se cruzavam¹¹⁰ e nos fez “adotar uma perspectiva intercultural proporcionando vantagens epistemológicas e de equilíbrio descritivo, levando a conceber as políticas das diferenças não apenas como uma necessidade de resistir

¹¹⁰ Partimos da perspectiva de Nestor Garcia Canclini, presente especialmente na obra “Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997.

(CANCLINI, 1983, p. 21), mas como forma de existir como seres humanos, sempre inconclusos, pois que estamos sempre em contato com o outro, por isso, as sociedades humanas são processos históricos e as identidades são forjadas neste processo.

Interessante que no corpo docente da Escola Kyowã, constituído por oito professores indígenas, sendo que três são mulheres, duas destas consideraram a valorização da cultura Karitiana como algo significativo, entretanto, sentem saudades da escola que antecedeu a atual em que estudavam porque era uma escola alegre e que respeitava mais a cultura do seu povo. Os alunos indígenas pensam que os significados estão na visão de ser a escola um lugar onde aprendem as coisas do não indígena e sabendo falar a sua linguagem, passam a conhecer os direitos dos mesmos, suas leis e podem com isso, defender suas terras e não serem mais enganados pelos.

Os professores indígenas compreendem também que a escola apresenta uma proposta pedagógica diferenciada, todavia, consideram que as aulas de educação física devem incluir atividades de seu povo, como pesca, tiro ao alvo, entre outros. Por sua vez, os professores não indígenas consideram que o significado da escola é o direito de todos os cidadãos brasileiros contemplados de ter escola.

Em um primeiro reflexo parece haver, entre os três segmentos – alunos e professores indígenas e os não indígenas – um consenso em estar a proposta curricular da escola em conformidade com o desejado pela comunidade escolar, podem-se perceber algumas variáveis que necessitam de uma melhor reflexão como por exemplo, a saudade que as professoras indígenas sentem da época que estudavam. Neste período, a escola era multisseriada, havendo apenas uma professora não indígena que alfabetizava na língua portuguesa, valendo-se de uma metodologia alegre e que valorizava a cultura do povo Karitiana.

A fala das professoras parece indicar que a escola ao ser submetida as regras e regulamentos, primeiro da Secretaria Municipal da Educação de Porto Velho que e depois sob a responsabilidade do Estado de Rondônia, na prática o currículo parece ter se distanciado do que se encontra estabelecido na legislação.pós Constituição de 1998, pois afirmaram que a escola do tempo em que eram estudantes respeitava mais os valores culturais de se povo.

Não obstante o acima exposto, faz-se imperiosa uma leitura acurada das respostas dos alunos e dos professores presentes na tabela 3, página 134, em

particular, as respostas dos professores indígenas, tendo em vista que estes consideram que o verdadeiro significado da escola se encontra no fato de ser a mesma a materialização do que preceitua a Constituição Federal de 1988 e a legislação correlata, pois que seja garantia de os indígenas se apropriarem dos conhecimentos construídos pela humanidade e sistematizados pela escola, possibilitando que possam, os índios, exercerem plenamente suas cidadanias enquanto aqueles – alunos – estão, de certo modo, em conformidade com os professores não indígenas, entretanto, consideram que as aulas de Educação Física devam contemplar atividades karitianas. Ao questioná-los quanto as atividades que estão a se referir, percebi que estavam a se referir as atividades vinculadas aos costumes culturais, como pesca, caça e competição de arco e flecha entre outras.

Figura 23: Tabela 4 - O que o Povo karitiana ganhou ou Perdeu com a escola?

| Grupo questionado | Ganhos | Perdas |
|--------------------------------|---|--|
| Professores (as) indígenas | Ler e escrever nas línguas, portuguesa e materna, conhecer cultura do branco, valorização da cultura Karitiana pelos mais jovens. | Os homens que estão estudando não caçam, não pescam e nem se interessam muito pelo roçado como antigamente. |
| Professores (as) não indígenas | Possibilidade de continuar os estudos até chegar à universidade sem sair da aldeia, sendo que um professor considerou que um dos ganhos é o aluno poder contribuir mais com a comunidade. | Não conseguem visualizar. |
| Alunos(as) | As respostas aqui podem ser consideradas a soma dos corpos docente indígena e não indígena, com todos querendo em suas falas contribuir com a comunidade. | Os 4 casados consideram a falta de tempo para cuidar da família, os 3 solteiros não visualizam perdas com o advento da escola. |

Fonte: O autor, 2018.

Nesta última tabela que se refere às perdas e ganhos que o povo Karitiana teria com a escola, tem-se que os professores indígenas valorizam o fato de aprenderem a ler e escrever em língua portuguesa, de conhecer a construção de um sistema ortográfico em sua língua tradicional, bem como a aprendizagem de sua leitura, uma conquista que a escola os possibilitou diz respeito a poderem conhecer a cultura dos não indígenas e suas expressões culturais e sociais, bem como, também reconhecem que com a escola, os jovens passaram a valorizar mais a cultura Karitiana. Quanto às perdas, os homens que estudam não caçam, não pescam e pouco se interessam pelo roçado-plantio coletivo, como demonstra a tabela 4..

Os professores não indígenas consideram como ganho, a possibilidade de os alunos estudarem na aldeia e continuar os estudos sem necessitar sair da mesma;

entretanto, um dos docentes deste grupo, considera como conquista, a possibilidade de o aluno indígena poder, a partir dos conhecimentos escolares, contribuir mais com o seu povo. Estes não identificam perdas para a comunidade com a implantação da agência escolar.

Em relação aos alunos, estes consideraram como ganhos, basicamente, do mesmo modo que os docentes, todavia, pensam que os estudos podem fazer com que contribuam na melhoria da comunidade. Quanto às perdas, temos, por um lado, os casados, que somam em quatro, atribuindo como perdas a falta de tempo para os filhos e para a família. Por outro, os três restantes, solteiros que reconhecem perdas com a escolarização na aldeia.

Com isso, constatando-se que dos dezenoves colaboradores que exercem a prática escolar na aldeia Kyowã, dez responderam que a escola não foi criada pela comunidade e, destes, todos são docentes, apenas um professor não indígena considera ter sido a comunidade a responsável pela criação da escola. Os sete alunos responderam que a comunidade construiu a unidade de educação escolar.

Quanto ao motivo da criação da escola, sete professores indígenas afirmaram ter sido exigência da comunidade e um atribuiu a uma determinada liderança, enquanto todos os não indígenas acusaram ter sido consequência da luta da comunidade por seu direito a educação escolar. Para os alunos, a razão se deve ao fato de os Karitiana desejarem aprender as coisas dos não indígenas e ficarem, com isso, mais sabidos.

Quanto ao sentido e significado da escola, os professores indígenas, todos, respondem que a escola é lugar onde se aprende a história geral e a cultura do branco, dos oito, quatro são mulheres e, destas, a professora de língua materna e a de cultura tradicional para as mulheres, encontram sentido, também, na valorização que os mais jovens estão dando à cultura Karitiana. Os docentes não indígenas consideram que o sentido, o significado, se encontra no fato de o direito à educação escolar dos cidadãos Karitiana, está sendo contemplado. Os alunos entendem que o sentido se faz no fato de aprenderem a falar direito português, as coisas e os direitos do branco para defenderem suas terras e não serem enganados.

Embora, todos os professores – indígenas e não indígenas – considerem que a escola possui proposta curricular diferenciada, duas professoras¹¹¹ dizem sentir

¹¹¹ São as professoras de Língua materna e cultura do Povo.

saudades do tempo que eram estudantes, segundo elas, a escola era mais alegre.

Os alunos consideram que a escola possui proposta curricular diferenciada, entretanto, consideram que a componente Educação Física, embora pertencente ao núcleo comum a todas as escolas, deveria ter atividades presentes na cultura Karitiana, como arco e flecha, por exemplo.

Em relação a ganhos e perdas que a comunidade adquiriu com o advento da escola, os professores indígenas, consideram que aprender a ler e escrever na língua portuguesa, construir um sistema de ortografia própria, conhecer a cultura do branco e valorização que os jovens estão dando a cultura Karitiana são ganhos; enquanto as perdas estão relacionadas ao fato de os homens que estudam, não caçarem, não pescarem e não trabalharem no roçado como faziam antes de se tornarem estudantes. Os professores não indígenas consideram ganhos, a possibilidade de os alunos poderem prosseguir os estudos sem sair da aldeia, o professor de Língua Portuguesa, inclui a possibilidade de o aluno poder contribuir com a comunidade em suas lutas pelos seus direitos e ampliação dos mesmos. Os alunos pensam ser um ganho a possibilidade de estudarem e, em consequência, poderem contribuir na melhoria da comunidade.

Disso, depreende-se que para cada segmento há um certo significado em relação à escola e que diferentes símbolos se fazem presentes nas respostas dadas, fazendo emergir a rede de representações que envolvem a presença da escola na aldeia, sinalizando, de certo modo, o conceito de ser a escola localizada em uma aldeia um espaço de disputa entre os diferentes discursos e, sobretudo, os projetos políticos dos indígenas contrapondo-se aos projetos hegemônicos, expondo que os grupos dominantes devem estar, de um modo ou de outro, negociando, rearticulando sua relação com os grupos subalternos, sendo o advento da Constituição Federal de 1988, bem como a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional Nº 9394/96 um marco deste processo, demonstrando que a escola indígena contribui com a construção de uma sociedade que respeite as diferenças e possa, com isso, contribuir com a atualização da identidade indígena e nacional brasileira, pois:

Uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida. Ela tornou-se politizada. Esse processo é, às vezes, descrito como constituindo uma mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política de diferença. (HALL, 2005, p. 21)

Nessa esteira, a escola, como espaço de fronteira, em que projetos de poder, de valores culturais, se encontram em disputa, leva-nos a pensar que no processo histórico nenhuma forma de dominação é permanente e depende de diferentes fatores, por meio dos quais, em tese, os dominados ao frequentarem esta agência pública possibilita que “os antigos dominantes [...] vão sendo pouco a pouco levados, sem o saber e apesar deles, a uma posição dominada” contribuindo para a inversão da relação do poder. (BOURDIE, 2011, pp. 168-169)

Não obstante, o exposto no parágrafo anterior, estamos cientes de que tratando-se de política pública que representa, sobremaneira, os interesses dos grupos hegemônicos da sociedade que, historicamente, sempre esteve contra a sobrevivência cultural e física dos povos indígenas, consideramos que o passado de luta, de confrontos entre os povos indígenas e o Estado influenciou e/ou influenciou na escolha de dar continuidade ou romper com tal política iniciada desde os anos iniciais do processo de colonização, possibilitando-nos pensar que as ações dos povos indígenas influenciaram e influenciam nas decisões políticas do Estado.

Ademais, o que a escola, não só a indígena, está se tornando no Brasil, faz parte das relações sociais desenvolvidas no mundo pós globalização, sendo a instituição escolar muito mais um reflexo dessas relações do que algo inerente a ela, pois:

As sociedades multiculturais não são algo novo. Bem antes da expansão europeia (a partir do século quinze) — e com crescente intensidade desde então — a migração e os deslocamentos dos povos têm constituído mais a regra que a exceção, produzindo sociedades étnica ou culturalmente "mistas". (...) As pessoas têm se mudado por várias razões — desastres naturais, alterações ecológicas e climáticas, guerras, conquistas, exploração do trabalho, colonização, escravidão, semi-escravidão, repressão política, guerra civil e subdesenvolvimento econômico. (HALL, 2003, p. 55).

A diferença é que a escola em uma aldeia indígena, por ser exógena, instituição que não pertence ao povo e que não foi pelo povo criada e, portanto, possuidora do discurso do Estado, nela se faz mais evidente, a diferenças de valores, de símbolos; entretanto, como os povos indígenas que a solicitaram, como o caso do Povo Karitiana, consideram ser a escola, a instituição que lhes permite a apropriação da principal ferramenta a ser usada na luta por suas emancipação enquanto povo, faz da escola um espaço aberto para a alteridade, tendo em vista que é algo estranho, pertencente ao estrangeiro, mas necessário, pois com a escola, existe a possibilidade do empoderamento.

Nesse sentido, o conflito é inerente à escola indígena, tendo em vista ser, como definiu Tassinari, um espaço de fronteira, um campo aberto à alteridade, mas que, entendemos ser, também, um campo aberto para o enfraquecimento dos valores indígenas, tendo em vista o discurso externo adentrar a aldeia, como, por exemplo, o discurso do empoderamento, exógeno e que já faz parte do vocabulário das lideranças indígenas, principalmente, os professores que se licenciaram no Curso Intercultural.

Em outro giro, pode-se perceber que o discurso de que a educação indígena vai além do espaço escolar e que este deve ser levado para a escola se fortalece. Quanto a isso, entre alguns projetos feitos pelos professores indígenas e não indígenas, encontramos o denominado 'Colóquio dos Mais Velhos' em que a aula foi dada em forma de colóquio pelos mais velho. Foi um momento de muito debate.

Dos debates, o que me chamou mais a atenção foi o que se referia à proposta de um dos mais velhos em colocar no Regimento da Escola o rito de passagem da criança para a idade adulta que não mais acontece. Trata-se do jovem deixar seu corpo disponível a um tipo de formiga cuja ferroada 'leva o sujeito a ter uma indescritível dor. A discussão se desenvolveu toda na língua Karitiana, os ânimos ficaram exaltados, porém, a juventude venceu e a proposta do rito não passou.¹¹²

¹¹² Esta discussão sobre o que deve ser resgatado pela escola ainda não foi superada. Em consequência, o Regimento Interno não foi concretizado, embora tenha sido iniciado no ano de 2007.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um importante projeto de futuro, que timidamente inicia o movimento para instituir, desde esse lado não-indígena da sociedade brasileira, um diálogo intercultural com os povos indígenas. Digo desde cá, pois os povos indígenas mostram concretamente sua disposição para isso. (BERGAMASCHI).

Esta tese teve como objetivo analisar as políticas públicas no campo da educação escolar ofertadas aos povos indígenas no Estado de Rondônia, a partir do olhar dos próprios indígenas, tendo em vista que a partir do advento da Constituição Federal de 1988, o Estado Brasileiro, no que se refere aos aspectos formais, passou a considerar as peculiaridades linguísticas, culturais, políticas e sociais dos povos indígenas.

Destarte, pesquisamos a atuação de uma instituição cuja origem e sua estrutura são exógenas às culturas dos povos indígenas e que recebeu o adjetivo de indígena, investigando a dinâmica da mesma na garantia dos direitos indígenas a partir da visão dos cidadãos indígenas e não indígenas, privilegiando os indígenas que desenvolvem atividades na instituição escola.

Deste modo, analisamos a Escola Estadual Indígena Kyowã do Povo Karitiana e percebemos o modo como os indígenas participam de modo ativo nas políticas para a escola, porém, verificamos que uma mudança de política não indígena os afeta, como foi o caso da escola deixar de ser municipal e passar para a esfera do governo do Estado.

Foram analisadas a legislação pós 1988, em particular as relacionadas a a educação de modo geral e, especificamente, as que tratam da educação escolar indígena, dando-se ênfase às falas dos que recebem as políticas públicas neste campo, identificando o modo como lidam com as diretrizes políticas do Estado.

A partir dessa perspectiva, compreendemos a forma como os indígenas Karitiana utilizam-se do espaço escolar, fazendo deste um espaço de possibilidade de aquisição dos conhecimentos sistematizados por essa instituição, os qualificando para participarem de maneira mais ativa em outras instituições. Também, a usam como ferramenta para pressionar o Estado nos processos de demarcação, uma vez que o governo do Estado ao ter decretado a criação de escolas nas terras que ainda estão em processo, acaba reconhecendo a legitimidade da reivindicação.

Além disso, com a escola e na escola desenvolveram projetos de amostras culturais, como a Primeira Feira de Cultura, com o tema “Quando Comunidade e Escola Tomam Ciência, Tudo se Torna Possível”, oportunidade em que a comunidade educacional (professores e alunos) puderam mostrar a cultura de seu povo para o próprio povo.

Dentro desse contexto, o povo Karitiana decidiu que no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, ou seja, os cinco primeiros anos da educação básica, as aulas são lecionadas apenas por professores indígenas e, com exceção da Língua Portuguesa, todas as matérias são lecionadas na Língua Karitiana, garantido assim, o fortalecimento da mesma, porém, não se pode olvidar que a escola como a conhecemos hoje, nasceu com uma significativa contradição, a de ser, por um lado, um espaço de superação, de criação, de *práxis* e, por outro, ser, também, um espaço de reprodução e controle ideológico, (Bourdieu, 2003), pois as políticas públicas são formuladas, deliberadas, implementadas e monitoradas pelo governo, e com isso as políticas em educação são aquelas que regulam e orientam os sistemas de ensino, instituindo-se assim a educação escolar que, como demonstrado ao longo deste trabalho, sempre serviu para massificar e, no caso específico dos povos indígenas, para descaracterizá-los, porém, ainda que estejam a Constituição Federal de 1988 e as legislações correlatas ao tema educação escolar indígena trazendo no âmbito formal um novo paradigma e ainda que o povo Karitiana esteja usando a escola como espaço de formação, o conteúdo a ser ministrado nos componentes curriculares ainda passa pelo crivo de técnicos da SEDUC que, além de muitos não terem afinidades com a temática, as mudanças são constantes, acarretando descontinuidade na forma de execução dessas políticas.

Em que pesem as mudanças de técnicos na Coordenação de Educação Escolar Indígena e não presença de indígenas participando do corpo técnico, ao dialogarmos com os indígenas, aferimos, a partir de suas perspectivas que as escolas criadas e construídas pelo Estado nas aldeias, são (re)significadas pelos indígenas que, inclusive, participam, como professores, da elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola que dessa forma, independente de mudança governamental, prosseguem reforçando a ideia de que os acontecimentos relacionados as lutas pelo fim da ditadura e retorno da democracia, cuja participação do movimento indígena foi significativa, acaba por transbordar em determinações que, de certo modo, influenciam nas políticas futuras.

No caso de Rondônia, observou-se que o Estado criou políticas públicas de formação inicial para os professores indígenas, por meio do Projeto Açai, que se encontra em sua terceira versão, criou a Lei Complementar 578/10 que regulamentou a carreira do Magistério Indígena, bem como a classificação de escola indígena e realizou o primeiro concurso público para professores indígenas em caráter estatutário, garantindo, por meio deste certame, a estabilidade necessária para os docentes indígenas desenvolverem suas atividades pedagógicas com mais segurança.

Nesse sentido, a estrutura institucional da Secretaria de Estado da Educação, mesmo com as garantias legais, ainda não possui uma estrutura governamental que permita a construção de políticas de educação escolar indígena, em conformidade com as discussões e deliberações do movimento indígena, em particular, dos professores indígenas como preconizado na legislação.

Não obstante, os indígenas considerarem a instituição escolar de suma importância, inclusive para preparação de novas lideranças e os professores indígenas, ao buscarem formação acadêmica ganham em prestígio, participam de diferentes conselhos de controle social vinculados a educação, como o Conselho de Alimentação Escolar, o Conselho do Fundo de Educação Básica, espaços que os possibilita visitar escolas de outros povos que vivem os mesmos problemas que os seus. Assim, o espaço escolar passa a ser interpretado como um espaço de discussão e de construção de propostas de política pública.

Esta participação dos professores indígenas em outras instituições que se dá a partir da escola, acaba sendo um instrumento de segurança quanto à descontinuidade dos governos, tendo em vista que assegura, mesmo com eventuais ocorrências de mudanças de linha política nos governos, devido aos certames eleitorais, os indígenas poderem de forma organizada lutar pelos seus direitos. Um exemplo disso, foi a grande participação dos professores indígenas no embate com o atual governo federal, em relação à mudança da política na área da saúde indígena e o enfraquecimento da FUNAI, cuja proposta é colocar as questões indígenas nas mãos do agronegócio. Este fato, mostrou a grande capacidade dos indígenas em resistir aos ataques que, nos últimos dois anos se intensificaram.

Dessa forma, se a escola em uma aldeia indígena não pode ser considerada plenamente uma instituição pública indígena e, portanto, atendendo aos interesses dos povos indígenas, também, não se pode considerar como uma agência a serviço

apenas dos interesses de eventuais governos.

Assim, a Escola Indígena Estadual de Ensino Fundamental e Médio Kyowã, criada e construída pelo Estado por solicitação dos indígenas, tendo a participação efetiva dos professores indígenas na elaboração dos currículos e nos Projetos Políticos Pedagógicos, embora não podendo negar que isso, em si, não garanta classificar a escola como uma agência que esteja imune aos interesses do Estado, até porque sabemos que o Estado possui diferentes estratégias para restringir a atuação dos agentes que desenvolvem a educação escolar, como por exemplo, a diminuição orçamentária destinada aos Conselhos Escolares, como é o caso do povo Karitiana, hoje, com cinco escolas e orçamento minguado, do mesmo modo, não se pode negar que há elementos na prática que permitem identificá-la como uma ferramenta a serviço dos interesses do Povo Karitiana.

Além disso, o fato de ter sido criada uma escola na aldeia e ter professores indígenas participando de sua organização curricular, da discussão e elaboração do Regimento e do Projeto Escolar, deve ser considerado o fato destes documentos ainda não terem sido finalizados, por conta da dificuldade de encontrar um consenso entre os técnicos da Secretaria de Estado da Educação que demonstram dificuldades de compreenderem o que se encontra estabelecido na Constituição Federal de 1988 e nas legislações correlatas quanto à educação escolar indígena, bem como, considerando a rotatividade deste mesmo corpo técnico, impede que possamos categorizar que a instituição escola esteja a atender plenamente aos interesses dos povos indígenas, isso sem esquecer da falta de consenso dos próprios indígenas quanto ao que deve entrar no Regimento, como visto no final do capítulo anterior.

Não obstante, por tudo que vimos e analisamos, a escola em uma aldeia indígena pode ser classificada como um espaço de disputa entre os valores sociais, culturais, simbólicos e às noções de territorialidade, história e de educação indígenas e da sociedade hegemônica. Um espaço de fronteira, como categorizou Tassinari e, como tal, constituído de uma rede de signos interpretáveis, construtores da realidade, sendo esta constituída de discursos que se pretendem hegemônicos, todos ideológicos, em que um se torna dominante, mas sempre em confronto com os outros, sempre em processo de negociação com os vários outros que o compõem (Clifford Geertz, 1989). Nessa esteira, a escola em terras indígenas define-se como local que possibilita condições e critérios de pertencimento, além de hierarquia, pois os professores indígenas e não indígenas recebem a formação docente nas

universidades e, ainda que seja transmitido a eles os chamados conhecimentos tradicionais, os saberes não pertencentes ao ocidente devam ser levados em consideração, ficando explícito que seja a Instituição Faculdade a agência a cancelar tal assertiva, lugar que, portanto, determina o “monopólio do pensamento e do discurso legítimo sobre o mundo social”, fundamentados em uma mesma “ciência da ordem e do poder”.

Diante do exposto, por um lado, a escola aqui retratada, não pode ser considerada como apenas instrumento de subordinação do povo Karitiana, porém, não cabe a assertiva de que a mesma é uma ferramenta de fortalecimento da cultura deste povo, e portanto, uma escola indígena, evidenciando-se o fato de que a mesma é, outrossim, um território de conflitos, de confrontos entre as classificações, o valor que cada agente social carrega consigo e, por outro, embora, possa tal trabalho oferecer pistas para futuras pesquisas, somos cientes dos limites desta, tendo em vista que os estudos ficaram restritos ao processo de escolarização de um determinado povo indígena

Neste caso, verificou-se que, embora ao longo do trabalho, tenha ficado claro que o povo indígena Karitiana possui uma cultura, um jeito específico de ser, o discurso predominante na escola é aquele, ainda hegemônico na sociedade brasileira como um todo, posto que na escola, o que se destaca é o discurso de que esta agência possibilita a eles conhecer as coisas, as leis, os direitos dos brancos, apesar do fim destas aquisições no âmbito da legislação seja para fortalecer a capacidade dos indivíduos em contribuir com a comunidade na luta de fazer valer os direitos já conquistados e de ampliação dos mesmos.

O acima aferido só fortalece a definição de que todo discurso hegemônico possui um discurso contra hegemônico, e que, a cultura do grupo étnico-indígena Karitiana não é algo que se encontra fora ou por baixo da cultura hegemônica de raízes ocidentais europeias e, sim, como algo que se faz por dentro, em uma relação intercultural. Neste ponto o papel do professor como intelectual, ainda mais quando se trata de professor indígena, como o caso tratado nesta tese, pois, com sua *práxis* pode ser ponte entre o mundo, os saberes, as cosmogonia de seu povo e o que se encontra sistematizado pelo Estado, tendo em vista ser a escola um espaço, uma zona de fronteira comunicável, como dito por Bergamaschi (2005). A par disso, percebeu-se o espaço escolar como um permanente espaço de fronteira entre os valores da cultura indígena e da brasileira, sempre um lugar não plenamente estruturado, um

espaço de disputa pela (re) afirmação de símbolos.

Com efeito, a partir do discurso dos indígenas, em particular, os professores e alunos indígenas, concluímos que a educação escolar indígena pode ser importante ferramenta de construção de linguagens de discursos em prol do fortalecimento da democracia, que defendam a implantação de projetos emancipatórios das chamadas minorias nacionais que, inegavelmente, vivencia uma crise nestas duas primeiras décadas do século XXI, sem esquecer que se encontra, a escola, embrenhada do discurso.

Sem embargo, podemos afirmar que a escola indígena, por todas as características que apontamos, é um lugar de diálogo intercultural que possibilita o fortalecimento da democracia participativa, tendo em vista que seja um laboratório de experiências de formas alternativas de participação pois, sem embargo, na escola, embora as restrições apontadas, os jovens recebem formação que os tornam os guerreiros do século XXI, com atuação mais qualificada e mais eficiente em outras instituições do Estado contribuindo para os povos indígenas saírem da invisibilidade política que foram submetidos ao longo da história e contribuam na construção de políticas públicas desenvolvidas para as minorias nacionais, essenciais, ainda mais em um mundo que se apresenta globalizado com um discurso hegemônico que massifica os modos de vida, com modelos homogeneizantes e de modos de organização social, política e econômica que busca criar um pensamento único que amplia a não aceitação do outro, do diferente, em que o discurso da intolerância evidencia-se com enorme ênfase.

Temos ciência de que este tema ainda necessita de mais exploração por parte da academia, em que pese o bom trabalho de Airton cuja conclusão se assemelha a que chegamos, tendo em vista que consideramos que, em última análise, a instituição escola indígena pode servir como instrumento essencial na luta dos povos indígenas em assegurar seus direitos já conquistados e qualificá-los para melhor ocupar outros espaços sociais, como dentro do Movimento Indígena ou em espaço de poder mesmo, tendo em vista que no Estado de Rondônia, atualmente, a Coordenação de Educação Escolar Indígena encontra-se sob a Coordenação de uma liderança indígena e possui dois vereadores no município de Guajará-Mirim.

Por último, consideramos que entender como os cidadãos indígenas se mobilizam em busca da efetivação de uma escola que esteja mais em conformidade com os seus interesses e, portanto, cumprindo com sua função social estabelecida

com o advento da Constituição Federal de 1988, seja uma significativa contribuição para a Ciência Política, tendo em vista que seja, sobretudo, um olhar sobre a forma de participação de um povo que há séculos resiste às políticas que lhes rejeitam.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. Regina Celestino de. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2010.

ARAÚJO, Alécio Valois Pereira. **Escola Municipal de Ensino Fundamental 04 de Agosto**: Conquista histórica do povo karitiana ou mais uma forma de subordinação de um povo indígena. Dissertação (Dissertação em história) - Universidade Pablo de Olavide, 2010.

BAUMAN, Z. Comunidade: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BACKES, José Licínio. et al. **A construção de um diálogo intercultural com indígenas por meio da pesquisa-ação não convencional**. Disponível em: <file:///C:/Users/Jarina/Downloads/21295-Texto%20do%20artigo-97346-2-10-20140410%20(1).pdf >. Acesso em: 23 abr. 2018.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **O ensino de História para populações indígenas**. Disponível em: <https://www.academia.edu/3299360/Revista_Hist%C3%B3ria_Hoje_-_ANPUH_BR_-_Dossi%C3%AA_Ensino_de_Hist%C3%B3ria_Ind%C3%ADgena>. Acesso em: 5 ago. 2018.

BONIN, Iara. Educação escolar indígena e docência: princípios e normas na legislação em vigor. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida (Org.). **Povos indígenas & educação**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

BOSI, Alfredo. **O ser e o tempo da poesia**. São Paulo, Cultrix, Ed. da Universidade de São Paulo, 1977.

BOURDIEU, Pierre. **Homo academicus**. Tradução: Ione Ribeiro Valle. Nilton Valle; revisão técnica: Maria Tereza de Queiróz Piacentini. Florianópolis: Editora da UFSC, 2011.

BOURDIEU Pierre. A escola conservadora: As desigualdades frente à escola e à cultura. In: **Escritos de educação**, Petrópolis: Vozes, 1998, CADERNOS SECAD. **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoindigena.pdf>. Acesso em: 20 set. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 5 ago. 2018.

_____. **Decreto n. 1.775**, de 8 de janeiro de 1996. Dispõe sobre o procedimento administrativo de demarcação das terras indígenas e dá outras providências. Disponível em: <planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d1775.htm>. Acesso em: 20 abr. 2017.

_____. **Decreto n. 26**, de 4 de fevereiro de 1991. Dispõe sobre a educação indígena no Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0026.htm>. Acesso em: 5 ago. 2018.

_____. **Decreto n. 5.051**, de 19 de abril de 2014. Promulga a Convenção no 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais.

Disponível em:< presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/97798/decreto-5051-04>. Acesso em: 20 abr. 2017.

_____. **Lei n. 6.001**, 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o estatuto do índio.. Disponível em:< BRASIL. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o plano nacional de educação e dá outras providências. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm>. Acesso em: 5 ago. 2018.>. Acesso em: 5 ago. 2018.

_____. **Decreto n. 6.881**, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6861.htm>. Acesso em: 5 ago. 2018.

_____. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em :< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 5 ago. 2018.

_____. **Lei n. 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o plano nacional de educação e dá outras providências. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm>. Acesso em: 5 ago. 2018.

CANCLINI, Néstor García. **As culturas populares no capitalismo**. Traduzido por Cláudio Novaes Pinto Coelho. São Paulo: Brasiliense, 1983

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. Estudo de Uma Comunidade Terena. In: **ANAIS DA II REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA**. Salvador, Bahia, 1957.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos**. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2018.

CARDOSO, Valéria Faria. **Sistematização da Fonologia Kaiowá**: nasalização e/ou oralização. Disponível em:< <file:///C:/Users/Jarina/Downloads/1218-4131-1-PB.pdf> >. Acesso em: 15 jun. 2018.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. **No Brasil todo mundo é índio, exceto quem não é**. In. Disponível em:< https://pib.socioambiental.org/files/file/PIB_institucional/No_Brasil_todo_mundo_%C3%A9_%C3%ADndio.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2017.

CORDEIRO, Ênio. **Política indigenista brasileira e promoção internacional dos direitos das populações indígenas**. Brasília: Instituto Rio Branco; Fundação Alexandre Gusmão, 1999.

CHAUÍ, Marilena. **BRASIL**: Mito fundador e Sociedade Autoritária. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

CERVO, Amado Luiz Cervo: **Relações internacionais da América Latina: velhos e novos paradigmas**. Brasília: IBRI, 2001.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios no Brasil**: história, direitos e cidadania. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

CLASTRES, Pierre. **Arqueologia da violência**. São Paulo: Brasiliense, Publicado em 1980 | Edição brasileira de 2004.

- ENGELMANN, Fabiano. **Internacionalização e ativismo judicial**: as causas coletivas. Lua Nova: revista de cultura e política. n 69 (on line), 2006. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-64452006000400006&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 20 abr. 2017.
- FABRE, Alain. **Diccionario etnolingüístico y guía bibliográfica de los pueblos indígenas sudamericanos**. TUPI. 2005. Disponível em: <<http://www.ling.fi/Entradas%20diccionario/Dic=Tupi.pdf>>. Acesso em: 5 ago. 2017
- FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.). **Antropologia, história e educação**: a questão indígena e a escola. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.
- FREITAS, Edinaldo Bezerra. **Índios Soldados**: A GRIN e a Militarização da Política Indigenista Brasileira. Tese de Doutorado. FFLCH.USP. São Paulo, 1999.
- FEIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1999,
- GANDAVO, Pero de Magalhães. **Tratado da terra do Brasil**: história da província Santa Cruz, a que vulgarmente chamamos Brasil. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2008. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/188899/Tratado%20da%20terra%20do%20Brasil.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 8 ago. 2017
- GAGLIARDI, José Mauro. **O indígena e a República**. São Paulo: Hucitec: EDUSP, 1989.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- JOSÉ DA SILVA, Giovani; MACIEL, Léia Teixeira Lacerda. Nem “programa de índio” nem “presente de grego”: uma crítica a concepções teórico-metodológicas em pesquisas sobre educação escolar indígena, em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul (1995-2001). **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 9, p 205-226, jan/abr, 2009.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.
- HALBWACHS, Maurice. **A Memória coletiva**. São Paulo: Vértice. Ed. Revista dos Tribunais. 1990.
- HUGO, Vitor. **Os Desbravadores**. v. I e II. Manaus: Edição da Missão Salesiana de Humaitá, 1959. LÉVI-STRAUSS, Claude. **Raça e história**. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2844023/mod_resource/content/1/L%C3%89VI-STRAUSS%2C%20Claude_Ra%C3%A7a%20e%20hist%C3%B3ria.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2017.
- IHERING, Hermann von. O Museu Paulista em 1901 e 1902. v.6. **Revista do Museu Paulista**. São Paulo, 1904.
- II CONEEI. Disponível em: < <http://cdn01.cartaeducacao.com.br/wp-content/uploads/2018/10/23104129/CONEEI-Documento-final..pdf>>. Acesso em: 10

ago. 2018.

LARAIA, R.B. **Os militares e o indigenismo: uma história de um século**. Revista Da Cultura. Ano IX, n. 16. Disponível

em: <http://www.funceb.org.br/images/revista/_REV_FUNCEB_5f2q.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2018.

LE GOFF, Jacques, História e memória. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

LEONEL, Mauro de Mello. Etnodicéia uruúu-au-au. São Paulo: Edusp, 1995,

LIMA, José Airton da Silva. **Políticas públicas no campo da educação indígena no Estado de Roraima**. Tese de Doutorado. Porto Alegre: URS, 2014.

LIMA, Antônio Carlos de Souza. **Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1995.

LONDERO, Marcia. **Democracia e participação política indígena no Estado do Rio Grande do Sul: a atuação do Conselho Estadual dos Povos Indígenas (1993 - 2014)**. Tese de Doutorado. Porto Alegre: URS, 2015.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MACIEL, Laura Antunes. **A Nação por um fio**. São Paulo: EDUC, 1998.

MAGALHÃES, Amílcar Botelho de. **Impressões da Comissão Rondon**. São Paulo: Nacional, 1942. Conferir

<https://bdor.sibi.ufrj.br/bitstream/doc/295/1/211%20PDF%20-%20OCR%20-%20RED.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2018.

MARTINS, José de Souza. **Fronteira: a degradação do Outro nos confins do humano**. 2ªed. São Paulo: Ed. Contexto, 2014.

MILLER, Eurico T. **A Cultura Cerâmica do Tronco Tupí no alto Ji-Paraná, Rondônia, Brasil: Algumas Reflexões Teóricas, Hipotéticas e Conclusivas**. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/ojs248/index.php/ling/article/view/7964>>. Acesso em: 2 set. 2018.

MOSER, Lilian M. **Os Karitiana e a colonização recente em Rondônia**. Porto Velho: UNIR. Disponível em: <<https://acervo.socioambiental.org/acervo/documentos/os-karitiana-e-colonizacao-recente-em-rondonia>>. Acesso em: 26 jun. 2018.

MONTENEGRO, Antônio Torres. História oral: caminhos e descaminhos. São Paulo, Contexto. 1992, p. 127 **In. Ver. Bras. De Hist.** v. 13. n. 25/26. set 92/ago. 93. Disponível

em: <http://snh2013.anpuh.org/resources/download/1423519468_ARQUIVO_4_historiaoralcaminhosdescaminhos.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2018.

BOSI, Alfredo. Dialética da Colonização. Companhia da Letras. São Paulo, 1992.

PINTO, Emanuel Pontes. **Rondônia: evolução histórica**. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1993.

PRINS, Gwyn. História Oral. In: BURKE, Peter (org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Ed. UNESP, 1992.

RIBEIRO, Darcy. **O índio e a civilização: integração das populações indígenas no**

Brasil. Moderno. Petrópolis: Vozes, 1979.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**. São Paulo: Círculo do livro, 1985.

ROCHA, Lourdes de Maria Leitão Nunes. **O judiciário como sujeito do Processo das Políticas Públicas**. Disponível

em: <www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/viewFile/3696/1708>. Acesso em: 5 ago. 2018.

RONDON, Cândido Mariano da Silva. **Apontamentos sobre os trabalhos realizados pela Comissão de Linhas Telegráficas Estratégicas de Mato Grosso ao Amazonas de 1907 a 1915**. Rio de Janeiro: Typografia Do Jornal do Commercio, 1916.

RONDON, Cândido Mariano da Silva. **Índios do Brasil, Do Centro, Noroeste e Sul do Mato Grosso**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, ministério da Agricultura, CNPI, Publicação n. 97, Vol. 1, 1946.

RONDÔNIA. **Lei Complementar n. 578**, de 1º de junho de 2010. Dispõe sobre a criação do quadro de magistério público indígena do Estado de Rondônia, da carreira de professor indígena e da carreira de técnico administrativo educacional nível 1 e técnico administrativo educacional nível 3, na forma que indica. Disponível em: < <http://www.seduc.ro.gov.br/portal/index.php/component/content/category/7-noticias.html7>>. Acesso em: 5 ago. 2018.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **Línguas brasileiras**: para o conhecimento das línguas indígenas. São Paulo: Edições Loyola, 1986

SALANOVA, Andrés; VEIGA, Juracilda. **Questões de Educação Escolar Indígena**: da formação do professor ao projeto de escola. Disponível em: < http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/cogedi/pdf/Livros/Questoes-de-educacao-escolar-indigena/Questoes_de_educacao_escolar_indigena.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2018.

SCWARTZ, Moritz Lilia. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SALVADOR, Frei Vicente do. **História do Brasil: 1500-1627**. Disponível em: < <https://www.amazon.com.br/Hist%C3%B3ria-Brasil-Frei-Vicente-Salvador-ebook/dp/B006O08F02>>. Acesso em: 18 jul. 2018.

SANTOS, Mária Pereira dos. **História e memória**: desafios de uma relação teórica. Disponível em: < <file:///C:/Users/Jarina/Downloads/9331-Texto%20do%20artigo-35900-1-10-20100327.pdf>>. Acesso em: 5 ago. 2018.

SOUZA, Valdir Aparecido. **(Des)ordem na fronteira**: ocupação militar e conflitos sociais na bacia do Madeira-Guaporé (30-40) 2010. Dissertação. São Paulo: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2002.

SILVA, Otavio Felix Ferreira. **Exploração e levantamento do Rio Jamari**: Relatório para comissão Rondon. Rio de Janeiro: Papelaria Macedo, 1920.

STORTO, Luciana. **Pela sobrevivência das línguas indígenas**. Disponível em: < <https://revistapesquisa.fapesp.br/2018/11/19/pela-sobrevivencia-das-linguas-indigenas/>>. Acesso em: 15 jun. .2018.

TASSINARI, Antonella M. I. **Escola Indígena**: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: LOPES da SILVA, Aracy. LEAL FERREIRA, Mariana

Kawal. (Org.). **Antropologia, História e Educação**. A questão indígena na Escola. São Paulo: Global, 2001.

TAYLOR, 1994, p. 42 apud CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **Identidade, Etnia e Estrutura Social**. São Paulo: Pioneira Ed., 1976.

UNIR. Departamento de educação Intercultural. Disponível em:<
<http://www.deinter.unir.br/>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

VARNHAGEN, Francisco Adolfo. **Memorial orgânico** : uma proposta para o Brasil em meados do século XIX); com ensaios introdutórios de Arno Wehling. Brasília : FUNAG, 2016.

VELDEN, Felipe Ferreira Vander. **Por onde o sangue circula**: os Karitiana e a intervenção biomédica. Dissertação (mestrado). São Paulo: UNICAMP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/279104>>. Acesso em: 3 ago. 2018.

YAMADA, Érika M. povos indígenas e os direitos humanos. Disponível em:<
https://pib.socioambiental.org/pt/Povos_ind%C3%ADgenas_e_os_direitos_humanos>. Acesso em: Acesso em: 20 abr. 2017.

ANEXOS

LEI COMPLEMENTAR Nº 578, DE 1º DE JUNHO DE 2010.

DOE Nº 1502, DE 2 DE JUNHO DE 2010.

Dispõe sobre a criação do Quadro de Magistério Público Indígena do Estado de Rondônia, da carreira de Professor Indígena e da carreira de Técnico Administrativo Educacional Nível 1 e Técnico Administrativo Educacional Nível 3, na forma que indica.

O GOVERNADOR DO ESTADO DE RONDÔNIA:

Faço saber que a Assembléia Legislativa decreta e eu sanciono a seguinte Lei Complementar:

CAPÍTULO I**DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES**

Art. 1º. Fica criado o Quadro do Magistério Público Indígena do Estado de Rondônia, integrado pelas carreiras de Professor Indígena, conforme quantitativos estabelecidos no Anexo I desta Lei Complementar.

Art. 2º. Para os efeitos desta Lei Complementar, entende-se por:

I – Magistério Público Indígena - cargo de provimento efetivo quantitativamente indicado nesta Lei Complementar e lotado na Secretaria da Educação do Estado de Rondônia;

II – Cargo - o conjunto orgânico de atribuições e responsabilidades cometidas a um servidor com as características essenciais de criação por lei, com denominação própria, número certo e pagamento pelos cofres do Estado;

III – Categoria - unidade básica da carreira, integrada pelo agrupamento de cargos com a mesma denominação e iguais responsabilidades, identificados pela natureza e complexidade de suas atribuições e pelo grau de conhecimento e escolaridade exigível para seu desempenho;

IV – Carreira - cargos dispostos segundo a identidade de qualificação técnica;

V – Unidade Escolar Indígena - local de trabalho onde o servidor desempenha suas atividades;

VI – Ensino Bilíngüe - capacitação dos alunos para a correta utilização e emprego da língua portuguesa, da língua materna indígena, dos costumes e da cultura indígena específica da comunidade. Na hipótese de existir mais de um povo indígena na mesma Unidade Escolar Indígena deverá ser garantido o ensino das diversas línguas ali existentes, com as especificidades de cada povo; e

VII – OPIRON - Organização dos Professores Indígenas de Rondônia e Noroeste de Mato Grosso.

Art. 3º. O exercício do Magistério Público Indígena fundamenta-se nos direitos

das comunidades indígenas à educação escolar com utilização de suas línguas maternas e secundárias e processos próprios de aprendizagem e ampara-se nos seguintes princípios:

I – liberdade de ensinar, pesquisar e divulgar o saber, respeitando os mecanismos de conhecimento e de socialização próprios dos diversos povos, etnias e aldeias indígenas, proporcionando a humanização crescente e a construção da cidadania;

II – garantia a uma educação específica e bilíngüe, adequada às peculiaridades das diferentes etnias e grupos indígenas;

III – garantia da inclusão da população indígena na vida nacional, no que diz respeito ao alcance dos direitos civis, sociais e políticos;

IV – gestão democrática, fundada na parceria entre escola e comunidade indígena, garantindo uma educação específica com preservação dos valores regionais e locais;

V – garantia de ensino através de Professores Indígenas, preferencialmente da mesma etnia que os alunos; e

VI – garantia do reconhecimento do valor do profissional de educação indígena, asseguradas pelas condições dignas de trabalho e a progressão na carreira, compatíveis com sua tarefa de educador.

Art. 4º. Ao Professor Indígena é atribuída a docência em Unidades Escolares Indígenas e atividades que oferecem suporte pedagógico diretos, incluídas a de direção e vice-direção escolar, cabendo-lhe ainda o exercício das seguintes funções especiais:

I – elaborar currículos e programas de ensino específico para as escolas indígenas, com a participação e aprovação da maioria da comunidade;

II – colaborar na produção de material didático-científico para as escolas indígenas;

III – ministrar o ensino bilíngüe, sendo a língua materna indígena a primeira língua;

IV – identificar processos históricos de perda lingüística e sugerir ações com vistas à preservação da língua própria de cada povo;

V – conduzir um processo de estabelecimento de sistema ortográfico da língua tradicional de sua comunidade, em conjunto com um profissional da área de lingüística;

VI – realizar levantamentos étnico-científicos e sócio-geográficos tradicionais e atuais do respectivo povo indígena;

VII – coordenar o planejamento e a execução das ações pedagógicas na Unidade Escolar Indígena;

VIII – elaborar estudos, levantamentos qualitativos e quantitativos indispensáveis ao desenvolvimento da escola;

IX – elaborar, acompanhar e avaliar, em conjunto com a Direção da Unidade Escolar, os planos, programas e projetos voltados para o desenvolvimento da unidade escolar indígena, em relação a aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros, de

pessoal e de recursos materiais; e

X – promover ações que aperfeiçoem as relações interpessoais na comunidade escolar;

Parágrafo único. Ao Professor Indígena é facultado o exercício das seguintes funções especiais:

I – acompanhar o processo de implantação das diretrizes da Secretaria de Educação relativas à avaliação da aprendizagem e dos currículos, orientando e intervindo junto aos professores e à comunidade, quando solicitado e/ou necessário;

II – avaliar os resultados obtidos na operacionalização das ações pedagógicas, visando a sua reorientação;

III - coordenar e acompanhar os horários de atividades complementares nas Unidades Escolares, viabilizando a atualização pedagógica em serviço;

IV – estimular, articular e participar da elaboração de projetos especiais junto à comunidade escolar;

V – divulgar e analisar, junto à comunidade escolar, documentos e projetos de órgão central, buscando implementá-los nas Unidades Escolares Indígenas, atendendo às peculiaridades regionais;

VI – analisar os resultados de desempenho dos alunos, visando à correção de desvios no Planejamento Pedagógico;

VII – propor e planejar ações de atualização e aperfeiçoamento de professores e técnicos, visando à melhoria de desempenho profissional;

VIII – conceber, estimular e implantar inovações pedagógicas e divulgar as experiências positivas, promovendo o intercâmbio entre Unidades Escolares Indígenas;

IX – promover e incentivar a realização de palestras, encontros e similares, com grupo de alunos, pais, lideranças indígenas e professores sobre temas relevantes para a educação preventiva integral e cidadania; e

X – exercer outras atividades correlatas e afins.

Art. 5º. O ingresso no cargo de Professor Indígena das carreiras do Magistério Público Indígena, dar-se-á mediante a aprovação em concurso público de provas de conteúdo específico, na referência e no nível correspondente ao da habilitação prevista no § 1º do art. 6º.

§ 1º. É requisito fundamental para a inscrição no concurso para Magistério Público Indígena:

I – que o candidato possua declaração de identidade étnica indígena expedida pela FUNAI ou RG civil onde conste a etnia indígena;

II – ser portador de Carta de Apresentação assinada pela maioria da comunidade da qual faça parte;

III – possuir, se for o caso, curso de formação de Professor Indígena, de acordo com os critérios estabelecidos no artigo 6º, e os conhecimentos necessários ao desempenho do cargo; e

IV – ter conhecimento dos processos de produção e dos processos próprios

econômicos da comunidade e dos métodos de ensino-aprendizagem para que possam desenvolver a interlocução cultural e prática da cidadania.

§ 2º. O edital do concurso definirá o número de vagas a serem providas por aldeia.

§ 3º. A nomeação implica para o Professor Indígena o dever de residir na aldeia para a qual foi aprovado.

§ 4º. A comprovação do cumprimento do disposto no § 1º, inciso IV, dar-se-á por meio de declaração subscrita pelo candidato.

CAPÍTULO II

DA ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA

Art. 6º. Na organização administrativa das unidades escolares indígenas, o cargo de Professor Indígena será estruturado em 3 (três) níveis e 18 (dezoito) referências.

§ 1º. Os níveis constituem a linha de habilitação dos professores na seguinte forma:

I – Nível A, integrado por Professor Indígena com titulação no Nível Médio Formação Magistério, para atuar na educação infantil e do 1º ao 5º ano;

II – Nível B, integrado por Professor Indígena com titulação em Licenciatura Plena, para atuar do 6º ao 9º ano e ensino médio; e

III – Nível Especial, integrado por Professor Indígena sem necessidade de comprovação de titulação, para atuar da educação infantil ao ensino médio, nas disciplinas relacionadas à organização social, usos, costumes, tradições, crenças e língua daquela comunidade.

§ 2º. Cada nível fica subdividido em 18 (dezoito) referências, que variam progressivamente em 1% (um por cento) a cada ano de exercício, computados a cada 2 (dois) anos.

§ 3º. Os Professores Indígenas do Nível Especial serão selecionados através de concurso público, cujas provas poderão ser aplicadas de forma oral, no qual será exigido profundo conhecimento da língua materna e da organização social, usos, costumes, tradições e crenças do seu povo, para atuarem na prática docente, relacionada exclusivamente a esses conhecimentos.

§ 4º. O Estado de Rondônia assegurará de forma permanente a formação de Professores Indígenas em todos os níveis de ensino, devendo oferecer capacitação aos Professores Indígenas contratados temporariamente a fim de que possam atingir a titulação necessária para se submeterem a concurso público, aplicando-se o disposto no Capítulo V, da Lei Complementar nº 420, de 9 de janeiro de 2008 e alterações.

Art. 7º. As atividades de docência ou técnico-pedagógicas em classes especiais ou de alunos com necessidades educacionais especiais serão exercidas por Professores Indígenas que possuem especialização adequada.

§ 1º. O Estado proverá mecanismos de especialização em educação especial aos Professores Indígenas, capacitando-os para o exercício junto a alunos com necessidades educacionais especiais, propiciando a integração desses educandos nas classes comuns.

§ 2º. Aos Professores Indígenas aptos ao exercício do magistério em educação especial serão asseguradas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instituições educacionais públicas ou conveniadas, conforme dispuser o regulamento.

CAPÍTULO III

DO DESENVOLVIMENTO NA CARREIRA

Art. 8º. O desenvolvimento do servidor nas referências dar-se-á por meio de progressão, conforme dispuser o regulamento.

§ 1º. A passagem do Professor Indígena de um nível de atuação para outro somente poderá ocorrer através de concurso público, admitindo-se o exercício a título precário apenas quando indispensável ao atendimento das necessidades do serviço.

§ 2º. A progressão poderá estar sujeita a processo seletivo e tem como requisitos básicos a avaliação individual pela comunidade e pela Secretaria de Educação do Estado, o efetivo exercício da atividade e o cumprimento do interstício mínimo de 2 (dois) anos em cada referência.

§ 3º. A contagem do interstício será suspensa na data do afastamento do servidor por motivo de:

- I – falta injustificada ao serviço;
- II – suspensão disciplinar;
- III – licença com perda de vencimento; e
- IV – readaptação em função afim ao magistério.

§ 4º. Nos casos de afastamento previsto neste artigo, a contagem do interstício será retomada na data em que o servidor reassumir o exercício.

§ 5º. Considera-se efetivo exercício, para o efeito de aplicação da progressão, a preparação, ministração de aulas, controle e avaliação do rendimento escolar, recuperação dos alunos, atuação em projetos especiais, coordenação pedagógica e direção escolar.

§ 6º. É proibido ao Professor Indígena atuar na Secretaria da Educação ou ser cedido a outro órgão ou entidade da administração pública direta ou indireta, federal, estadual ou municipal, para atuar em área estranha à do Magistério Indígena, exceto nas hipóteses de acumulação previstas no artigo 37, inciso XVI, da Constituição Federal.

Art. 9º. Os requisitos previstos para a progressão, estabelecidos nesta Lei Complementar, serão definidos em regulamento.

CAPÍTULO IV

DA REMUNERAÇÃO E VANTAGENS

Art. 10. A remuneração dos Professores Indígenas e Técnicos Administrativos Educacionais do Magistério Público Indígena corresponde ao vencimento relativo à referência e ao nível de habilitação em que se encontre, acrescido das vantagens pecuniárias e gratificações a que fizer jus, através da presente Lei Complementar.

Art. 11. Os vencimentos do cargo de Professor Indígena, observado o regime de trabalho, são os constantes do Anexo II desta Lei Complementar.

Art. 12. As vantagens e gratificações dos Professores Indígenas são regidas pelo disposto no Capítulo VII, Seção II, da Lei Complementar nº 420, de 2008 e alterações.

§ 1º. O Professor Indígena faz jus à percepção da Gratificação prevista no artigo 54, inciso II, alínea “a”, da Lei Complementar nº 420, de 2008 e alterações.

§ 2º. É atribuída ao Professor Indígena integrante do Magistério Público Indígena a Gratificação pela Titulação em Cursos de Pós-Graduação, prevista no artigo 54, inciso II, alínea “f”, da Lei Complementar nº 420, de 2008 e alterações.

CAPÍTULO V

DO REGIME DE TRABALHO

Art. 13. Os servidores que exerçam atividades de docência na unidade de ensino indígena, integrantes do quadro do Magistério Público Indígena, submeter-se-ão a um dos seguintes Regimes de Trabalho:

I – Regime de Tempo com 40 (quarenta) horas semanais; e

II – Regime de Tempo com 20 (vinte) horas semanais.

Parágrafo único. Os servidores que exerçam atividade de Professor Indígena devem cumprir o regime de 20 (vinte) ou 40 (quarenta) horas, em jornadas de 4 (quatro) ou 8 (oito) horas, durante 5 (cinco) dias da semana.

Art. 14. A mudança de jornada, do regime de 20 (vinte) horas semanais para o regime de 40 (quarenta) horas semanais, ou vice-versa, depende da conveniência da Administração, condicionada à necessidade do serviço.

Art. 15. Poderá ser concedido horário especial ao servidor do Magistério Público Indígena, desde que estudante, quando comprovada a incompatibilidade do horário escolar com o da Unidade de Ensino, sem prejuízo do exercício do cargo, bem como ao Professor Indígena que participe de atividades referentes à política indígena de interesse da comunidade.

Parágrafo único. O horário especial será concedido sem prejuízo da duração da jornada de trabalho semanal, prevista no artigo 13.

Art. 16. As férias dos Professores Indígenas são regidas pelo disposto no Capítulo VI, Seção II, da Lei Complementar nº 420, de 2008 e alterações.

CAPÍTULO VI

DOS AFASTAMENTOS

Art. 17. Os afastamentos dos Professores Indígenas, salvo o disposto no § 1º abaixo, são regidos pelo disposto no Capítulo IV do Título III, da Lei Complementar nº 68, 9 de dezembro de 1992 e alterações, no que couber.

§ 1º. A licença por motivo de falecimento de cônjuge, companheiro, pais, padrasto, madrasta, filhos, enteados, menores sob guarda ou tutela e irmãos, desde que comprovados por atestado de óbito, terá duração de 15 (quinze) dias, podendo ser prorrogado de acordo com o costume de cada povo.

§ 2º. O professor indígena eleito para a função de Coordenador da OPIRON terá direito a afastamento remunerado enquanto durar o seu mandato.

Art. 18. O servidor estável matriculado em curso de pós-graduação em nível de especialização, mestrado e doutorado, que tenha correlação com sua formação

profissional e com as atribuições definidas para o cargo que ocupa poderá ser liberado das atividades educacionais, parcial (especialização) ou totalmente (mestrado ou doutorado), sem prejuízos das vantagens do cargo e de acordo com o interesse da administração.

§ 1º. Ao servidor autorizado a frequentar curso de graduação, aperfeiçoamento ou especialização, com ônus, é assegurada a remuneração integral do cargo efetivo, ficando obrigado a remeter mensalmente ao seu órgão de lotação o comprovante de frequência do referido curso.

§ 2º. A falta de frequência implicará a suspensão automática da licença e da remuneração do servidor, devendo retornar ao serviço no prazo de 30 (trinta) dias.

§ 3º. A licença para frequentar curso de aperfeiçoamento ou especialização somente será concedida se este for compatível com a formação e as funções exercidas pelo servidor e do interesse do Governo do Estado.

§ 4º. A licença para frequentar cursos de graduação será restrita àqueles não oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior existentes no Estado.

§ 5º. Findo o estudo, somente, decorrido igual período, será permitido novo afastamento.

Art. 19. É proibido ao Professor Indígena exercer, em regime de disposição ou requisição, qualquer função pública estranha ao magistério indígena, exceto quando da ocorrência das seguintes situações:

I - exercício da função de governo ou administração federal, no território nacional ou no exterior, por nomeação do Presidente da República; e

II - exercício de funções de Secretário de Estado, direção de entidades da administração estadual descentralizada, e de cargos em comissão, por nomeação do Governador.

CAPÍTULO VII

DAS NORMAS FUNCIONAIS ESPECIAIS

Art. 20. Será exonerado o Professor Indígena na hipótese de perda da confiança em seu trabalho, pela comunidade da qual faça parte, a ser comprovada por meio de carta assinada pela maioria da comunidade, salvo se puder ser relatado, a critério da administração, com anuência da comunidade interessada, em outra atividade relacionada ao Magistério Público Indígena.

Parágrafo único. Comissão formada majoritariamente por indígenas, com apoio da Secretaria de Educação do Estado e da Fundação Nacional do Índio, imediatamente após o recebimento da carta referida no *caput*, dirigir-se-á ao local e ouvirá o Professor Indígena e a comunidade. Após debates com a comissão, a comunidade, em nova Assembléia, decidirá, por maioria, se mantém ou não a decisão de exoneração do professor, devendo, em qualquer caso, a comissão elaborar relatório circunstanciado com a assinatura de todos os presentes na Assembléia.

Art. 21. É assegurada ao servidor integrante do Quadro de Magistério Público Indígena do Estado de Rondônia a remoção, observada a conveniência da administração.

Art. 22. Para fins desta Lei Complementar, remoção é a movimentação do professor indígena de uma para outra unidade escolar indígena de mesma ou outra

etnia.

Art. 23. A remoção está condicionada à aceitação do representante da aldeia de destino, comprovada por Carta de Apresentação assinada pela maioria da comunidade e se dá:

I - a pedido do servidor, condicionada à existência de vaga em unidade escolar indígena da etnia à qual o servidor está habilitado; e

II - por permuta, observadas, ainda, a língua étnica à qual os servidores estão habilitados, as conveniências do ensino e as normas regulamentares específicas.

Parágrafo único. O servidor do Magistério Público Indígena que acumular legalmente cargo ou emprego público estadual, quando removido *ex-officio* em razão do outro cargo ou emprego público estadual, ficará em licença sem vencimentos se não existir vaga em unidade escolar indígena da rede estadual da localidade para a qual foi removido e até que ela se verifique.

Art. 24. É assegurada ao servidor integrante do Quadro de Magistério Público Indígena do Estado de Rondônia, quando casado ou em união estável com servidor público civil ou militar da administração centralizada ou descentralizada do Estado, preferência para a remoção para o mesmo local em que o seu cônjuge foi mandado servir, desde que, exista unidade escolar indígena de mesma etnia e seja aceito na nova aldeia, mediante aprovação da maioria da comunidade.

Parágrafo único. Não existindo vaga em unidade escolar da localidade, o servidor do magistério deverá ficar em licença sem vencimentos.

Art. 25. Quando o número de candidatos à remoção for maior que o número de vagas deverá ser precedida a classificação dos concorrentes, desde que respeitada as etnias para as quais estão habilitados a lecionar e desde que haja, em qualquer caso, a aceitação da aldeia de destino, mediante aprovação da maioria da comunidade, observada a seguinte ordem de prioridade:

I - doente, para a unidade escolar indígena mais próxima da localidade onde deva se tratar;

II - o que tiver cônjuge ou filho doente, para a unidade escolar indígena mais próxima da localidade onde o tratamento deva ser feito;

III - arrimo, para a unidade escolar indígena mais próxima da localidade onde reside a família; e

IV - casado, para a unidade escolar indígena mais próxima da localidade onde reside o cônjuge.

Parágrafo único. Além da ordem de prioridade prevista neste artigo, observar-se-á a seguinte preferência:

I - de mais tempo de efetivo exercício do magistério estadual, na localidade de onde requer remoção;

II - mais antigo no magistério indígena; e

III - de idade maior.

CAPÍTULO VIII

DOS TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS DO MAGISTÉRIO PÚBLICO INDÍGENA

Art. 26. Fica criado o cargo de Técnico Administrativo Educacional Nível 1 e Técnico Administrativo Educacional Nível 3, para exercício no âmbito da educação escolar indígena, composto de atribuições inerentes às atividades administrativas, de manutenção, de infra-estrutura, de transporte, de preparo da alimentação escolar, de recursos didáticos, pedagógicas, de nutrição e outras afins, conforme disposto nos Anexos III e IV desta Lei Complementar.

§ 1º. O quantitativo dos cargos de Técnico Administrativo Educacional Nível 1 estão elencados no Anexo III desta Lei Complementar.

§ 2º. O quantitativo e as especialidades do cargo de Técnico Administrativo Educacional Nível 3 estão elencados no Anexo IV desta Lei Complementar.

Art. 27. Aplicam-se ao Técnico Administrativo Educacional Nível 1 e Nível 3, no que couber, as disposições previstas na Lei Complementar nº 420, de 2008 e alterações, inclusive com relação a atribuições, vencimento, remuneração e vantagens.

Parágrafo único. A classificação da escola indígena com relação ao número de salas e de alunos como determinante para fins de lotação de Técnico Administrativo Educacional Nível 1 será a prevista no artigo 21 da Lei Complementar nº 420, de 2008 e alterações, sendo assegurado, no mínimo, 1 (um) Técnico Administrativo Educacional Nível 1 por escola, independente do número de alunos/salas de aula.

Art. 28. O ingresso no cargo de Técnico Administrativo Educacional Nível 1 deverá obedecer, no que couber, aos critérios previstos no artigo 5º e parágrafos, desta Lei Complementar.

Art. 29. Receberá gratificação de 10% (dez por cento) sobre o vencimento básico do respectivo Nível e Referência, o Professor Indígena que não conte com o auxílio de Técnico Administrativo Educacional Nível 1 em sua unidade de trabalho.

Parágrafo único. O pagamento do benefício disposto no *caput* cessará tão logo seja provido o cargo de Técnico Administrativo Educacional Nível 1 vinculado àquela escola.

CAPÍTULO IX

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 30. Os integrantes do Magistério Público Indígena relacionados por comunidade, área, grau, disciplina e função, lotados na Secretaria da Educação, serão distribuídos, por ato competente, entre as diversas comunidades indígenas.

Art. 31. Os quantitativos dos cargos de Professor Indígena, de Técnico Administrativo Educacional Nível 1 e de Técnico Administrativo Educacional Nível 3 estão estabelecidos nos Anexos I, III e IV, desta Lei Complementar, respectivamente.

Art. 32. Além das disposições especiais contidas nesta Lei Complementar, aplicam-se ao Professor Indígena, subsidiariamente, no que couber, a Lei Complementar nº 68, de 1992, e a Lei Complementar nº 420, de 2008 e respectivas alterações, e Lei Federal nº 11.738, de 2008 de 16 de julho de 2008.

Art. 33. As despesas decorrentes da aplicação desta Lei Complementar correrão

à conta dos recursos orçamentários previstos para a Secretaria de Estado da Educação.

Art. 34. Fica o Estado autorizado a utilizar a contratação por prazo determinado, prevista no artigo 37, IX, da Constituição Federal, mediante prévio processo seletivo simplificado, para suprir as vagas não preenchidas por meio do concurso público.

§ 1º. O processo seletivo simplificado para atendimento da educação infantil e de 1º ao 5º ano será restrito aos indígenas, salvo decisão em contrário da maioria da comunidade. Já o processo seletivo simplificado para atendimento do 6º ao 9º ano e ensino médio, será aberto também a não-indígenas.

§ 2º. Será concedida gratificação de 20% (vinte por cento) ao professor não-indígena contratado na forma do parágrafo anterior.

Art. 35. A contratação por prazo determinado do Professor Indígena terá a duração máxima de 3 (três) anos, podendo ser reconduzido ao cargo por meio de novo processo seletivo simplificado, sem limite de reconduções, até que se preencham efetivamente todas as vagas disponíveis por meio de concurso público.

Art. 36. Fica o Estado obrigado a realizar concurso público para preencher os cargos vagos, em periodicidade mínima de 2 (dois) anos.

Art. 37. O Professor Indígena, contratado por prazo determinado, receberá a remuneração correspondente à referência inicial do seu nível de atuação, acrescida das demais vantagens legais.

Art. 38. Na hipótese de inexistência de indígena qualificado, na forma do artigo 6º, para atender às necessidades da educação indígena, fica o Estado autorizado a contratar, por prazo determinado, indígena que não detenha a qualificação mínima exigida.

Art. 39. O tempo de serviço na condição de professor indígena, ainda que exercido a título precário, será considerado como título para o concurso de seleção, nos termos do edital.

Art. 40. Até que o Estado realize o concurso para os cargos de Técnicos Administrativos Educacionais Nível I, poderá utilizar a contratação por prazo determinado, não superior a 1 (ano), improrrogável, realizada mediante processo seletivo simplificado.

Art. 41. São privativos de Professor Indígena, preferencialmente com o mínimo de 3 (três) anos de experiência, os seguintes cargos:

I – Chefe do Núcleo de Educação Escolar Indígena; e

II – Diretor de Escola Indígena.

§ 1º. O cargo de Chefe do Núcleo de Educação Escolar Indígena da Secretaria de Educação do Estado de Rondônia será preferencialmente ocupado mediante indicação de Assembléia Geral da Organização dos Professores Indígenas de Rondônia – OPIRON, com aprovação pela maioria dos votos.

§ 2º. O Chefe do Núcleo de Educação Escolar Indígena da Secretaria da Educação do Estado de Rondônia formará livremente sua equipe técnica de trabalho dentre pessoas que possuam experiência ou formação na área da educação.

§ 3º. Os cargos de Diretor de Escola Indígena serão ocupados mediante indicação da respectiva comunidade.

Art. 42. São privativos de Professor Indígena, preferencialmente com o mínimo de 3 (três) anos de experiência, as seguintes funções, segundo os quantitativos previstos no Anexo V, desta Lei Complementar:

- I - Coordenador de Educação Escolar Indígena; e
- II – Executor Indigenista.

§ 1º. As funções de Coordenador Escolar Indígena e de Executor Indigenista serão ocupadas mediante indicação dos professores e das lideranças da base territorial da respectiva Representação de Ensino.

§ 2º. Receberá gratificação de 10% (dez por cento) sobre o vencimento básico do respectivo Nível e Referência, o Professor Indígena que esteja no exercício dessas funções.

Art. 43. Os servidores contratados sob regime da Lei Complementar nº 349, de 13 de junho de 2006, serão absorvidos por esta Lei Complementar em caráter temporário pelo prazo de 6 (seis) meses, prorrogáveis por igual período, resguardadas a irredutibilidade de salário e demais benefícios percebidos pelos profissionais abrangidos pela Lei Complementar nº 420, de 2008, e Lei nº 2.274, de 31 de março de 2010.

Art. 44. A remissão a dispositivos das Leis Complementares nºs 67 e 68, de 1992, à Lei Complementar nº 420, de 2008 e respectivas alterações, e à Lei Federal nº 11.738, de 2008, serão automaticamente deslocadas para os dispositivos correspondentes nas novas leis ou alterações que vierem a substituí-las.

Art. 45. Esta Lei Complementar entra em vigor na data de sua publicação.

Palácio do Governo do Estado de Rondônia, em 1º de junho de 2010, 122º da República.

JOÃO APARECIDO CAHULLA

Governador

**ROTEIRO DE ENTREVISTA 01
(para os mais velhos/Sábios)**

Data da entrevista:.....
Local:.....

1. Conte um pouco da sua trajetória de vida: Nome, idade, local de nascimento,
2. Fale sobre a História do Povo Karitiana
3. Como a Associação foi criada e quando?
4. Quais os motivos da criação da escola e qual a importância dela para o povo Karitiana?

**ROTEIRO DE ENTREVISTA 02
(Professores indígenas e não indígenas)**

)

Data da entrevista:.....
Local:.....

1. Entrevistado 01:
2.
Idade:.....Escolaridade:.....
3.
Cargo:.....
4. Tempo de trabalho:..... de
5. Que Disciplina Ministra?
6. Quem criou a Escola e quando a criou?

- 7.. Na sua opinião, por que a escola foi criada?
- 8.. Qual significado da Escola para a comunidade Karitiana?
- 9.. A escola oferece uma proposta de educação diferenciada? E Por quê?
10. O que o Povo karitiana ganhou ou Perdeu com a escola?

ROTEIRO DE ENTREVISTA 03
(Para os alunos)

))
Data da entrevista:.....
Local:.....

1. Entrevistado 01:
2.
Idade:.....Escolaridade:.....
3. Quem criou a Escola e quando a criou?
4. Na sua opinião, por que a escola foi criada?
5. Qual significado da Escola para a comunidade Karitiana?
6. A escola oferece uma proposta de educação diferenciada? E Por quê?
7. O que o povo karitiana ganhou ou perdeu com a escola?

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____, estou sendo convidado a participar de um estudo denominado “Escolarização do Povo Karitiana: Análise das Políticas Públicas no Campo da Educação Indígena no Estado de Rondônia”, cujos objetivos são: 1. analisar o modo como os indígenas percebem as políticas públicas de educação escolar ofertadas pelo Estado de Rondônia, no cenário inaugurado com o advento da Constituição Federal do Brasil em 1988, analisando a percepção dos entrevistados, contribuindo na compreensão do processo de participação e com a melhoria da eficiência deste processo, tendo em vista que será evidenciado as relações estabelecidas na gestão escolar e as estratégias dos indígenas para fazer com que a escola atenda as suas necessidades e interesses. 2. Conclusão de tese de doutorado do pesquisador em Ciência Política da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A minha participação no referido estudo será no sentido de prestar informações através de entrevista gravada tratando especificamente de assuntos relacionados a Educação Escolar Indígena Karitiana.

Fui alertado de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar receber, se solicitado, uma cópia digital da gravação de minha entrevista e depois de finalizado o trabalho, a Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Kyowã, a Coordenação de Educação Escolar Indígena da SEDUC/RO e o Centro de Documentação e Memória de Rondônia – CEDEAMPRO, receberão uma cópia da tese.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, caso eu solicite, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo.

Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar.

Também me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre este estudo e suas consequências, ou seja, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor do estudo aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Porto Velho, ... de de 2017.

Nome e assinatura do sujeito da pesquisa:

Nome e assinatura do pesquisador responsável:

FOTOS

Figura:



Fonte: O autor, 2018.

Figura: Apresentando o Projeto para o corpo docente.



Fonte: O autor, 2018.

Figura: Apresentando o Projeto para o corpo docente.



Fonte: O autor, 2018.

Figura: Escola Kyowâ vista de cima



Fonte: O autor, 2018.

Figura: Escola Kyowâ vista de frente.



Fonte: O autor, 2018.

Figura: Escola Kyowâ vista de frente.



Fonte: O autor, 2018.

Figura: Interior da Escola Kyowã.



Fonte: O autor, 2018.

Figura: Interculturalidade



Fonte: O autor, 2018.

Figura: Aula de História e Cultura Indígena



Fonte: O autor, 2018.

Figura:



Fonte: O autor, 2018.

Com o *Byj* e grande historiador, senhor Antônio Paulo que partiu para o mundo da ancestralidade no ano passado.

Figura:



Fonte: O autor, 2018.

o *Byj* e grande contador de história indígena, senhor Antônio Paulo que partiu para o mundo da ancestralidade no ano passado. Essa foi uma de tantas oportunidades que tivemos (professores indígenas e não indígenas de nos banharmos dos saberes deste que foi um dos maiores sábio que conheci.

Fifura:



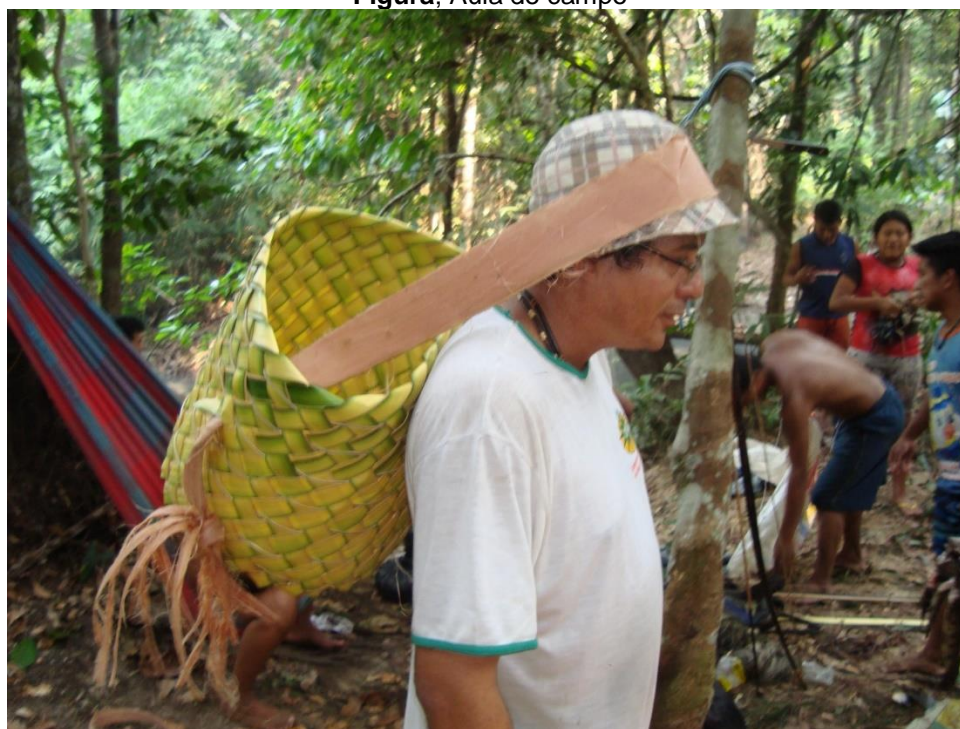
Fonte: O autor, 2018.

Figura;



Fonte: O autor, 2018.

Figura; Aula de campo



Fonte: O autor, 2018.

Figura:

Fonte: O autor, 2018.

Figura: Antiga Escola 04 de Agosto



Fonte: O autor, 2018.