



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Ciências Sociais

Faculdade de Direito

Alexandre de Azevedo Soares

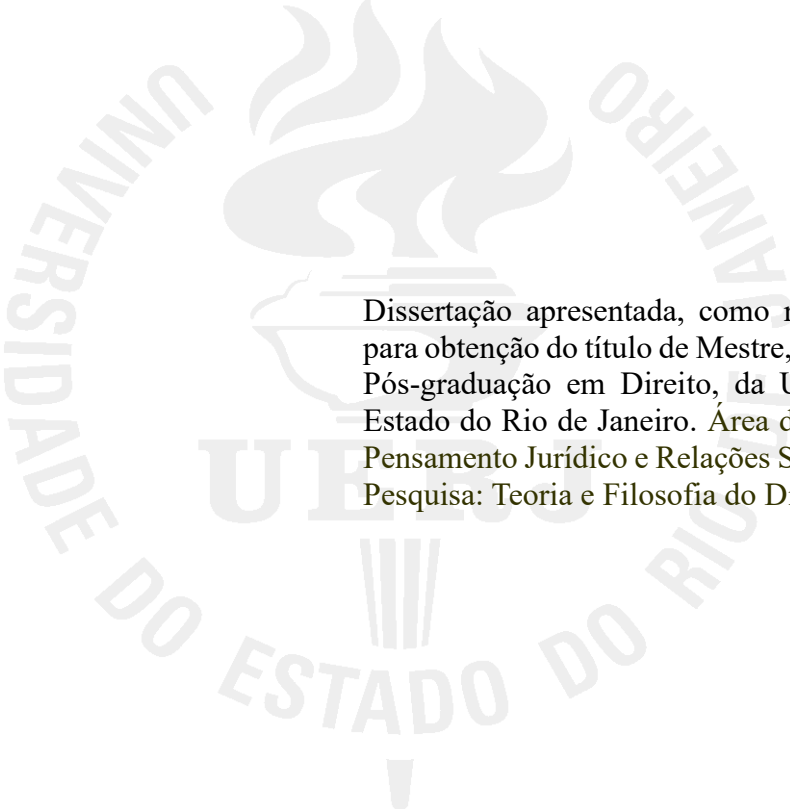
**O Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena da UFRR no contexto
de lutas dos povos originários por educação escolar**

Rio de Janeiro

2023

Alexandre de Azevedo Soares

O Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena da UFRR no contexto de lutas dos povos originários por educação escolar



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Direito, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Pensamento Jurídico e Relações Sociais. Linha de Pesquisa: Teoria e Filosofia do Direito

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Fabiano Mendes

Rio de Janeiro

2023

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CCS/C

S676

Soares, Alexandre de Azevedo.

O Instituto Insikiran de formação superior indígena da UFRR no contexto de lutas dos povos originários por educação escolar / Alexandre de Azevedo Soares. - 2023.

111 f.

Orientador: Prof. Dr.Alexandre Fabiano Mendes.
Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Direito.

1.Direito - Teses. 2.Educação – Teses. 3. Indígenas – Teses. I.Mendes, Alexandre Fabiano. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Direito. III. Título.

CDU 342.7

Bibliotecária: Marcela Rodrigues de Souza CRB7/5906

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Alexandre de Azevedo Soares

O Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena da UFRR no contexto de lutas dos povos originários por educação escolar

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Direito, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Pensamento Jurídico e Relações Sociais. Linha de Pesquisa: Teoria e Filosofia do Direito

Aprovada em 23 de março de 2023.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Alexandre Fabiano Mendes

Faculdade de Direito – UERJ

Prof.^a Dr.^a. Clarissa Pires de Almeida Naback

Faculdade de Direito - UERJ

Prof.^a Dr.^a. Virgínia Totti Guimarães

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2023

Aos professores da Escola Municipal França, minha primeira experiência de viver em uma maloca.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador: Professor Doutor Alexandre Fabiano Mendes.

Durante a pandemia, “nas três paredes pregadas num caixote”, os encontros virtuais sobre Direito e Literatura promovidos informalmente por ele foram saídas fecundas de ideias e esperanças, não o “grande sentimento de liberdade por todos os lados”.

A partir dos encontros coordenados por sua criatividade tive contato com autores, pesquisas e ideias que me desafiavam (e me desafiam!) na ressignificação da minha própria formação.

Macunaíma deixou de ser um mero personagem, herói sem caráter, para se tornar uma rede de significados e sentimentos até então ignorados. Não sabia sequer que existia uma literatura indígena! Não sabia que já houve uma queda do céu e da potência das filosofias ameríndias.

Foi sua sensibilidade que me aproximou da questão indígena e seus desdobramentos no campo da educação, área de minha grande afeição.

Cada um tem a sua pedra no caminho da sua formação acadêmica...

Agradeço pelo apoio e confiança quando já estava pronto a “escapar para o convés e saltado pela amurada”...

Quando os brancos chegaram, eles foram admitidos como mais um dentro da diferença. E se os brancos tivessem educação, eles poderiam ter continuado vivendo aqui no meio daqueles povos e produzido outro tipo de experiência. Mas eles chegaram aqui com a má intenção de assaltar esta terra e escravizar o povo que vivia aqui. E foi o que deu errado. Então eu digo isso: qualquer uma pessoa que estiver me ouvindo falar e se você se sente parte desta continuidade colonialista que chegou aqui, você é um ladrão. O seu avô foi, o seu bisavô foi....

Ailton Krenak

RESUMO

SOARES, Alexandre de Azevedo. *O Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena da UFRR no contexto de lutas dos povos originários por educação escolar*. 2023. 111 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

O movimento indígena contemporâneo no Brasil no contexto de disputa por seus territórios por grupos invasores, sua luta por políticas públicas de educação específica, diferenciada e intercultural e que se distancie do paradigma catequizador e integracionista, a interculturalidade como estratégia dessa luta e as condições atuais relativas ao acesso ao ensino superior por indígenas são abordados na dissertação. A criação em 2001 do Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena, como unidade político acadêmica da Universidade Federal de Roraima (UFRR), representa rupturas em diversos níveis: a) político-social, por representar uma instituição estruturada pelos movimentos sociais, de baixo para cima; b) de gestão universitária, por adotar o princípio da interinstitucionalidade, com a participação direta da sociedade nas instâncias de deliberação universitária; e c) pedagógico: pela inovação em matéria de currículos e métodos de ensino que atendem às necessidades das comunidades destinatárias, o que torna o processo de ensino-aprendizagem uma experiência significativa. A presente dissertação se presta à reflexão acerca das conquistas até o momento obtidas e as condições de possibilidade e limitações que o movimento indígena tem como desafios para o futuro.

Palavras-chave: Direito. Educação. Movimento Indígena. Interculturalidade.

ABSTRACT

SOARES, Alexandre de Azevedo. *The Insikiran Institute of Indigenous Higher Education at UFRR in the context of indigenous peoples' struggles for school education*. 2023. 111 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

The contemporary indigenous movement in Brazil in the context of dispute for their territories by invading groups, their struggle for public policies of specific, differentiated and intercultural education which overcomes the catechizing and integrationist paradigm, interculturality as a strategy of this struggle and the current conditions related to access of higher education by indigenous people are addressed in the dissertation. The creation in 2001 of the Insikiran Institute of Indigenous Higher Education, as a political-academic unit of the Federal University of Roraima (UFRR), represents ruptures at several levels: a) political-social, as it represents an institution structured by social movements, from bottom to top up; b) university management, by adopting the principle of inter-institutionality, with direct participation of society in university deliberation instances; and c) pedagogical: through innovation in curricula and teaching methods that meet the needs of the target communities, which makes the teaching-learning process a meaningful experience. This dissertation lends itself to reflection on the conquests obtained so far and the conditions of possibility and limitations that the indigenous movement has as challenges for the future.

Keywords: Law. Education. Indigenous Movement. Interculturality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Vagas para o Curso de Gestão em Saúde Coletiva Indígena – PSEI 2023 (UFRR).....	88
Figura 2 –	Vagas para o Curso de Gestão Territorial Indígena – PSEI 2023 (UFRR).....	88
Figura 3 –	Vagas para o Curso de Licenciatura Intercultural – PSEI 2023 (UFRR).....	89
Figura 4 –	Vagas para 17 cursos de graduação – PSEI 2023 (UFRR).....	89
Figura 5 –	Estrutura Curricular do Curso de Licenciatura Intercultural – 1º e 2º anos	94
Figura 6 –	Estrutura Curricular do Curso de Licenciatura Intercultural – 3º e 4º ano - Habilitação: Ciências Sociais.....	96
Figura 7 –	Estrutura Curricular do Curso de Licenciatura Intercultural – 3º e 4º anos - Habilitação: Ciências da Natureza.....	97
Figura 8 –	Estrutura Curricular do Curso de Licenciatura Intercultural – 3º e 4º anos - Habilitação: Ciências da Natureza.....	97

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APIRR	Associação dos Povos Indígenas de Roraima
CE	Comissão de Educação
CEB	Conselho Estadual de Educação
CECI	Casa do Estudante e de Cultura Indígena
CEUB	Constituição dos Estados Unidos do Brasil
CIR	Conselho Indígena de Roraima
CLP	Comissão de Legislação Participativa
CNE	Conselho Nacional de Educação
COIAB	Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira
CPV	Comissão Permanente de Vestibular
CRIC	Conselho Regional Indígena de Cauca
CUni	Conselho Universitário
DIEI	Divisão de Educação Indígena
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNAI	Fundação Nacional dos Povos Indígenas (antiga Fundação Nacional do Índio)
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMIRR	Organização das Mulheres Indígenas de Roraima
OPIRR	Organização dos Professores Indígenas de Roraima
PI	Prova Integral
PIN	Plano de Integração Nacional

PNE	Plano Nacional de Educação
PSEI	Processo Seletivo Específico para Indígenas
PSS	Processo Seletivo Seriado
SECD-RR	Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desportos de Roraima
TI/RSS	Terra Indígena Raposa Serra do Sol
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UNEMAT	Universidade Estadual de Mato Grosso

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	12
1	A LEGISLAÇÃO ACERCA DOS DIREITOS INDÍGENAS.....	19
2	INTERCULTURALIDADE.....	54
3	O INSTITUTO INSIKIRAN DA UFRR.....	78
	CONCLUSÃO.....	100
	REFERÊNCIAS.....	107

INTRODUÇÃO

Insikiran é um personagem mítico religioso dos povos indígenas que habitam a região do noroeste do estado de Roraima: os povos da família linguística Karib – Macuxi, Taurepang e Ingaricó; e o povo de família linguística Aruák – os Wapichana¹. Em alguns relatos cosmológicos e literários, Insikiran e seu irmão Anikê aparecem ora como irmãos de Makunaimî, ora como filhos guerreiros dele².

Conforme FREITAS e TORRES, em sua pesquisa que analisa a luta dos povos indígenas de Roraima pelo acesso à educação superior, Insikiran é o antepassado mítico que é ressignificado como inspirador do protagonismo indígena no âmbito das lutas por políticas educacionais em suas demandas por educação escolar indígena reconhecedora de sua especificidade. Da mesma forma como a figura de Makunaimî está presente seja no imaginário indígena dos povos do Monte Roraima, lugar onde há a interseção de variadas esferas – a sagrada, a econômica, a turística, a científica – seja no interesse das artes e dos estudos humanos, representando de um lado o herói cultural, doador do fogo (literatura e mitologias ameríndias) e, por outro, o herói sem nenhum caráter e cânone literário do Modernismo, Insikiran serve de referência para o pesquisador Marcos Antonio Braga de Freitas ao designar os egressos dos Cursos de Licenciatura Intercultural e Gestão Territorial Indígena como Filhos de Insikiran e nos inspira a explorar sua figura mítica como herói da educação indígena.

O movimento indígena contemporâneo frente ao Estado brasileiro, seu protagonismo nas lutas para a formulação de políticas educacionais que atendam aos anseios e necessidades específicas dos povos originários desde as conquistas obtidas na Constituição de 1988, a interculturalidade como reconhecimento da existência de culturas diversas e o interculturalismo como estratégia de diálogo respeitoso entre elas e as condições atuais relativas ao acesso ao ensino superior pelas populações indígenas são alguns dos assuntos da presente pesquisa. A experiência concreta desse movimento, a criação em 2001 do Instituto Insikiran como unidade

1 FREITAS, Marcos Antonio Braga de & TORRES, Iraildes Caldas. **Os filhos de Insikiran: da maloca à universidade**. p. 2 (41º Encontro Anual da Anpocs – GT20 Os direitos os povos indígenas e de outras populações tradicionais e as políticas do Estado: eixos de desenvolvimento e resistências sociais na América Latina) <http://anpocs.com/index.php/encontros/papers/41-encontro-anual-da-anpocs/gt-30/gt20-26/10792-os-filhos-de-insikiran-da-maloca-a-universidade/file>. Acesso em 19/03/2023, às 16 h e 43 min.

2 BORGES, 2017, p. 77.

político acadêmica da Universidade Federal de Roraima (UFRR), serve de base empírica para a reflexão acerca das conquistas até o momento obtidas e as condições de possibilidade e de limitações que o movimento indígena tem como desafios para o futuro.

Aldeias são espaços de convivência resultantes do processo histórico de ocupação de um território que, no caso da sociedade brasileira, o direito constitucional pátrio e a sociedade internacional reconhecem como de soberania da República Federativa do Brasil, mas que, para os povos indígenas que os habitam, têm um sentido existencial que se situa além da noção jurídica de cidadania. Esses territórios guardam saberes tradicionais, ancestrais, elementos culturais dos povos nativos: são espaços orgânicos de *reexistência* constante.

Segundo dados divulgados pelo IBGE em abril de 2020, baseados em estudos acerca da base territorial para um novo censo demográfico, estima-se que existam 7.103 localidades indígenas e 5.972 localidades quilombolas em 2019 espalhadas por todo o território brasileiro³. A Região Norte reúne quase dois terços de comunidades indígenas, seguida pelo Nordeste, o Centro-Oeste, o Sudeste e o Sul. Essa contabilização vem ocorrendo desde 1872.

“*Mundo mundo vasto mundo,...*”, declama o poeta. É fato que indígenas são apreendidos pelo imaginário, seja ele da ordem do senso comum, seja ele o da perspectiva das ciências – com exceção para contemporâneas pesquisas antropológicas –, pela chave dos estereótipos. É causa de estranhamento a esse imaginário um grupo de jovens indígenas cantando *Rap* ou dançando *Break*, como os Brô MC’s⁴.

Não só. É causa também de desconfiança, como aquela que acompanha muitos estudantes indígenas nas universidades brasileiras. As questões sobre reparações históricas e reconhecimento de direitos são muito mais complexas no Brasil. O poeta já reconhecia isso: “*Se eu me chamasse Raimundo / Seria uma rima, não seria uma solução*”.

No ano de 2021, segundo os dados do Censo da Educação Superior⁵, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, INEP, foram matriculados nos cursos de graduação presencial e a distância no país 46.252 estudantes

3 <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/27487-contracovid-19-ibge-antecipa-dados-sobre-indigenas-e-quilombolas>. Acesso em 02/11/2021, às 09 h e 10 min.

4 <https://www.youtube.com/watch?v=IBafJJZxT6s>. Acesso em 02/11/2021, às 11 h e 32 min. / <https://fb.watch/911ubzm5UT/>. Acesso em 02/11/2021, às 11 h e 20 min.

5 INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Superior 2021. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acsso-a-informação/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educação/superior-gaduacao>. Acesso em: 16/03/2023

indígenas. Isso equivale, do total de matrículas, à participação de 0,51% da população indígena. Para fins de comparação, pelos dados de 2019, foram 56.257 matrículas.

Levando-se em conta os últimos dados do IBGE, de 2010, relativos ao total da população indígena por situação de domicílio, que indicam uma população indígena total de 817.963 pessoas⁶, então a quantidade de matrículas corresponde a apenas 5,6% dessa população cursando o nível superior.

Os dados, em sua consideração geral, indicam, apesar do ligeiro sucesso das políticas afirmativas dos últimos anos, ainda a persistência do gargalo do ensino superior de uma maneira geral. Se levarmos em conta as estimativas do IBGE de que a população brasileira chegou a 213,3 milhões de habitantes no dia 1º de julho de 2021⁷, isso significa, em relação aos dados do INEP de 2021, que somente 4,02% da população chega a cursar a universidade. No entanto, isso não é um problema para o Ministro da Educação à época para quem a “universidade, na verdade, ela deveria ser para poucos nesse sentido de ser útil à sociedade”, declaração dada em entrevista à TV Brasil, para justificar a prioridade que o ensino técnico deveria ter nas políticas educacionais⁸.

Além das dificuldades de acesso ao ensino superior, há também as dificuldades para a permanência dos estudantes indígenas (e outros grupos vulneráveis), devido aos custos para se manterem nas graduações. As universidades públicas em regra dispõem de algum tipo de assistência financeira a estes estudantes. No caso das universidades federais, onde se matricularam 11.028 estudantes indígenas em 2021, há o Programa de Bolsa Permanência⁹, que ainda precisa ser melhor ajustado para efetivamente atender à sua clientela e tem sido objeto de reivindicações por melhorias pelo movimento indígena.

Entre os dias 04 e 08 de outubro de 2021, por exemplo, ocorreu em Brasília o 1º Fórum Nacional de Educação Indígena e Quilombola, em seguimento às lutas travadas no

6 <https://indigenas.ibge.gov.br/graficos-e-tabelas-2.html>. Acesso em 25/11/2021, às 21 h e 51 min.

7 <https://www.gov.br/pt-br/noticias/financas-impostos-e-gestao-publica/2021/08/populacao-brasileira-chega-a-213-3-milhoes-de-habitantes-estima-ibge>. Acesso em 25/11, às 23 h e 10 min.

8 <https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/08/10/ministro-da-educacao-defende-que-universidade-deveria-ser-para-poucos.htm>. Acesso em 25/11/2021.

9 O Programa de Bolsa Permanência paga R\$ 900,00 para estudantes indígenas e quilombolas e R\$ 400,00 para os demais que se qualificarem dentro das exigências da Portaria n.º 389, de 09 de maio de 2013. Segundo o seu artigo 3º, o PBP tem por objetivo promover a democratização do acesso ao ensino superior, viabilizando a permanência nos cursos de graduação de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em especial os indígenas e os quilombolas.

Acampamento Luta pela Vida (agosto de 2021) e na II Marcha das Mulheres Indígenas (setembro de 2021), tendo como desafios dar combate ao ataque que vêm sendo patrocinado pelo agronegócio através do PL-490 e da votação, no STF, do marco temporal indígena.

O 1º Fórum Nacional de Educação Superior Indígena e Quilombola, que reuniu segundo os coordenadores estudantes de 50 universidades públicas e privadas de todas as regiões do país teve como tema “Os desafios do acesso e permanência de quilombolas e indígenas no ensino superior brasileiro”¹⁰. Ele se concretizou em inúmeras mesas redondas e atos políticos.

Em relação aos atos políticos organizados pelo Fórum, na audiência pública promovida em 05/10/2021 no Congresso Nacional pelas Comissões de Legislação Participativa (CLP) e de Educação (CE), uma das coordenadoras do Fórum, Thailane Pereira, quilombola e estudante de Direito da UFBA, declarou: “a nossa permanência dentro da universidade é muito cara, transcende ao dinheiro, são questões sociais e psicológicas. Todo início de aula, os professores apresentam uma penca de livros e 900 reais não dão para comprar livros, fazer xerox. A pandemia aumentou ainda mais o fosso entre nós e outros estudantes. Permanecer numa universidade não é estar apenas no espaço físico, mas como ter aulas sem ter internet? Desde 2017 indígenas e quilombolas lutam pelas condições de estudo, vindo à Brasília. As duas mil bolsas anunciadas pelo MEC não resolvem. O previsto são 6 mil. O que a gente faz? Brigamos entre nós pra ver quem fica com a bolsa? Temos especificidades e precisamos que sejam respeitadas”¹¹.

Apesar do foco específico dessa mobilização de estudantes das universidades federais, o Fórum também se inseriu dentro de um movimento histórico mais específico no qual estudantes negros e indígenas vêm construindo desde início dos anos 2000 em torno da bandeira da democratização do acesso ao ensino superior. Uma instrutiva introdução a esse movimento pode ser obtida através da leitura do texto “Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas no

10 Foi um evento também privilegiado para se conhecer a produção intelectual dos estudantes indígenas e quilombolas. As intervenções dos estudantes e também de lideranças indígenas e quilombolas nas mesas do Fórum e nos atos políticos são fontes de reflexão sobre o potencial transformador dos movimentos sociais, sobre o estado da arte da educação popular no Brasil e sobre a realidade brasileira sociocultural múltipla, plural e heterogênea.

11 <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/clp/noticias/clp-levar-ao-mec-as-reivindicacoes-de-estudantes-indigenas-e-quilombolas-sobre-a-permanencia-no-ensino-superior>. Acesso em 02/11/2021, às 13 h e 54 min.

Brasil: reflexões compartilhadas”, de Michele Barcelos Doebber, Angélica Domingos e Ivanilde da Silva¹².

Da mesma forma, o objeto da pesquisa sobre o qual aqui se disserta, o Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena se insere no contexto dessa bandeira. E a sua criação e seus 22 anos de existência nos dão a oportunidade de refletir sobre a questão indígena no Brasil, em particular o setor que se refere à sua interação com a comunidade nacional, as formas pelas quais foi pensada à sua integração. De um ponto de vista mais abrangente, a pesquisa permite reflexões acerca das condições de possibilidade e limites do diálogo possível entre grupos que expressam a diversidade: diferentes formas de conceber o mundo e de se viver neste mundo.

O Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena na Universidade Federal de Roraima consiste em uma experiência institucional resultante da mobilização do movimento indígena por educação escolar específica, diferenciada e intercultural, conceitos que serão abordados nesta dissertação. Ele foi criado inicialmente como núcleo de formação superior indígena pelo Conselho Universitário da UFRR. Ele é pensado inicialmente como um projeto de ensino superior intercultural, pois está presente a orientação curricular de oferecer aos estudantes indígenas “a possibilidade de adquirir os conhecimentos produzidos por outras culturas da humanidade” e também a de se buscar “aperfeiçoar e preservar os conhecimentos tradicionais destes com o objetivo claro de oferecer alternativas e melhoras nas condições de vida dos povos indígenas”¹³. Tomando por fundo o contexto de desigualdades e exploração de grupos subalternizados no desenvolvimento da formação social brasileira, o Insikiran é pedagógico: expressa transformações possíveis na sociedade promovidas por um movimento de baixo para cima.

A mobilização do movimento indígena, em particular das organizações indígenas de Roraima, por acesso ao ensino superior, resultou em uma conquista, a criação do Insikiran. Esta conquista não tem relevância apenas para o movimento indígena, em particular, e para os movimentos sociais, em geral. Ela expressa também, em concreto, o reconhecimento da possibilidade de formas de construção do conhecimento e de processos de ensino-aprendizagem

12 Barcelos Doebber, Michele; Angélica Domingos e Ivanilde da Silva. 2018. “Encontro Nacional de Estudantes Indígenas no Brasil: reflexões compartilhadas”. Revista *nuestrAmérica* 6 (11), 210-25.. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551957464011> (Acesso em 19/03/2023, às 17 h e 10 min.)

13 <https://ufr.br/conselhos/downloads/category/151-resolucoes-2001?download=3711:resolucao-015-01-insikiran> (Acesso em 15/03/2023, às 13 h e 52 min.)

que enfatizam o diálogo respeitoso e não hierarquizado entre saberes ancestrais e a ciência (no seu entendimento tradicional, eurocêntrico). Ela expressa também, em concreto, a possibilidade de mudança da lógica capitalista homogeneizadora e excludente do diferente, das minorias e do que é específico.

Com o fim de contextualizar a existência do Insikiran na realidade das lutas dos povos indígenas por educação superior, e pela defesa de uma integração autônoma dos povos originários à comunhão nacional, que rompe com o paradigma assimilacionista, a dissertação se desenvolve em três capítulos:

Inicialmente, pretendeu-se uma contextualização histórica do objeto de pesquisa. Ao relacionar-se textos legais que regulavam ou regulam a questão indígena no Brasil, a forma de como a integração dos povos originários à Colônia, ao Império ou à República era pensada e efetivada é problematizada. Esse quadro histórico de sobrevoo à legislação acerca dos direitos indígenas no Brasil permite também o estabelecimento de um padrão entre as iniciativas catequizadoras e os interesses espoliadores dos territórios indígenas por grupos dirigentes ligados ao latifúndio, à plantation e à mineração. O primeiro capítulo foi escrito também com a intenção de tornar visível na história de positivação dos direitos indígenas a ação efetiva e autônoma dos seus destinatários, que a História oficial normalmente não enfatizava, devido ao paradigma tutelar que predominou durante muito tempo na academia. Trata-se de um breve resumo das principais disposições jurídicas nacionais e internacionais, entre elas também um sobrevoo sobre os aspectos da questão indígena que foram constitucionalizados, encerrando-se o capítulo com referências à legislação sobre educação escolar indígena.

A coluna vertebral deste primeiro capítulo é o texto da pesquisadora Manuela Carneiro da Cunha, *Terra Indígena: história da doutrina e da legislação*, um texto de 1987, reunido na compilação de textos da obra *Direitos dos Povos Indígenas em Disputa*, organizado por ela e Samuel Barbosa. Ele foi a principal referência para o desenvolvimento da primeira parte desta dissertação.

Como o conceito de interculturalidade é nuclear no âmbito dos processos emancipatórios protagonizados pelo movimento indígena e, como defende Marcos Antonio Braga de Freitas, ex-diretor do Instituto Insikiran, o paradigma epistemológico fundamental da estrutura curricular desta unidade acadêmica, o segundo capítulo o aborda. No desenvolvimento da presente dissertação, as informações reunidas nesta unidade têm a intenção de ressaltar o

debate sobre o identitarismo. Apesar das críticas contemporâneas, inclusive de correntes de pensamento que se lastreiam nas reflexões de Marx e de Engels, o capítulo procura apenas destacar as ideias nucleares do conceito, principalmente sob a ótica de pensadores do campo da educação.

Houve no início da pesquisa um desejo de se traçar um comparativo mais aprofundado entre o interculturalismo e as tendências epistemológico acadêmicas decoloniais. Todavia, o texto final é apenas uma tímida panorâmica, que deve a sua estrutura à tese de doutorado de Raimundo Nonato Ferreira do Nascimento. Esta tese foi publicada pela Appris Editora sob o título *Antropologia, Interculturalidade e Educação Escolar Indígena em Roraima*. As referências às ideias desenvolvidas no capítulo estão sustentadas na pesquisa de NASCIMENTO.

Por fim, o terceiro e último capítulo procura apresentar o Instituto Insikiran como uma experiência institucional relevante ao movimento indígena, em particular, e aos movimentos sociais, em geral. Na perspectiva histórica de positivação de direitos, a existência do Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena ressoa o protagonismo dos povos originários, verazmente espoliados em seus territórios, violados em seus corpos, discriminados culturalmente e invisibilizados pela História oficial. Concernente às reflexões sobre o processo educacional, as inovações em relação aos currículos e métodos de ensino que acompanham a realidade do Insikiran são marcos concretos de como é possível à prática pedagógica a sua inserção significativa na vida das pessoas, em atendimento efetivo de suas aspirações ao lado de sua integração à sociedade. Uma integração não subserviente, mas democrática.

Este capítulo, e a forma com a presente dissertação foi pensada, deve muito à pesquisa de Marcos Antonio Braga de Freitas, sobretudo a sua tese de doutorado *Insikiran: da política indígena à institucionalização da educação superior, do Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia, da Universidade Federal do Amazonas (UFAM)*.

Finalmente, desta forma, pretende-se que a presente dissertação contribua como uma porta de entrada para os assuntos aqui abordados em forma de sobrevoo.

1. A LEGISLAÇÃO ACERCA DOS DIREITOS INDÍGENAS

No presente capítulo, apresentamos um quadro geral da legislação brasileira acerca dos indígenas que habitam as terras que estão sob jurisdição do Estado Brasileiro, com ênfase nos normativos que regulam os direitos à educação. Esse quadro descritivo se desenvolve em articulação com a história do movimento indígena por direitos. O escopo é demonstrar como a luta dos povos indígenas por reconhecimento promoveu a mudança do paradigma jurídico cultural do integracionismo para o paradigma do interculturalismo e do protagonismo emancipatório.

Parte-se de algumas considerações de como a existência de povos em condição diferenciada da civilização europeia impactaram os interesses dos reinos europeus em sua expansão marítimo-comercial e resultaram em debates teóricos em torno do direito de propriedade. A legislação colonial sobre a questão indígena é então apresentada em linhas gerais, demonstrando o descompasso entre o reconhecimento dos textos legais do domínio ancestral dos povos originários às suas terras e a realidade do esbulho e escravização contra eles, ressaltando-se o papel contraditório da catequização pelos jesuítas. Ao abordar-se a legislação imperial, por sua vez, verifica-se a mesma tensão entre o reconhecimento estatal do indigenato e a fraude “legalizada” na efetivação da política dos aldeamentos. O debate no Império em torno dos projetos de integração dos indígenas à nação procura demonstrar como se articulavam os interesses concretos pela propriedade de suas terras por grupos locais dirigentes e as alternativas “pedagógicas” ou de conquista pela violência que visavam a referida integração.

Esse debate é acompanhado no início do período republicano, cuja primeira Constituição ignorou a existência de povos indígenas no Brasil. No presente capítulo, faz-se uma análise bem resumida de como o direito de propriedade dos indígenas sobre seus territórios foi regulado pelas sucessivas Constituições, ao lado de outras normas nacionais e internacionais, destacando-se o descompasso entre a intenção de proteção jurídica que se pretendia em torno desses atos legislativos e a realidade de violações dos direitos indígenas por grupos poderosos, ligados à agricultura de exportação e à mineração. Em seguida, dá-se destaque à participação dos indígenas na elaboração da Constituição de 1988, que é um marco

histórico de constitucionalização de reivindicações dos povos originários. O capítulo, então, conclui-se com a referência aos normativos vigentes em torno do tema da educação escolar indígena.

O quadro geral que se pretende aqui indica que o tema da propriedade das terras indígenas foi dominante na regulação das relações que se estabeleceram entre os portugueses e os povos originários do Brasil. E ele refletia o debate mais amplo no campo do direito internacional, na regulação da relação entre os reinos europeus e os povos do Novo Mundo. O conteúdo do direito internacional acerca do suposto título que decorre de “descobertas” e a suposição de inexistência de povoamentos, no entanto, destoa da prática de esbulho que foi praticado pelos reinos europeus contra os povos nativos das terras que passaram a ser conhecidas a partir das viagens de Colombo desde o século XV.

Considerado um dos criadores do moderno direito internacional, o teólogo espanhol fundador da Escola de Salamanca, Francisco de Vitória, em sua “Relección sobre los indios”, relacionou uma série de argumentos sobre a soberania original dos povos indígenas da América¹⁴. Ele remonta às Instituições do Imperador Justiniano que, no Livro Segundo, Capítulo I, § 12, dispõe que “Aquilo que a ninguém pertence, a razão natural manda dar ao primeiro ocupante”¹⁵. Ele confrontava o argumento secular que vinha desde o Século XIII, onde o canonista Henrique de Susa, o Ostiense, defendia que o Papa era o representante de Cristo, que tinha sido investido de todos os poderes espirituais e temporais com a sua vinda. A vinda de Cristo seria o marco a partir do qual os povos gentios teriam perdido a sua soberania sobre suas terras. Assim, cabia a autoridade papal todo o império e todo o sacerdócio, justificando-se de forma conveniente o Tratado de Tordesilhas.

Os argumentos de Francisco de Vitória encerravam o prevalecente entendimento na Europa, sobretudo a partir do Século XVI, que se opunha ao poder temporal do papa sobre os não cristãos e a jurisdição europeia das terras recém-descobertas. Era um entendimento que se sustentava nas teses do também canonista Inocêncio IV, que no mesmo século XIII, defendia, ao contrário de Ostiense, que a autoridade papal não poderia interferir no domínio e na jurisdição dos povos não cristãos; e também nas teses do filósofo dominicano Tomás de Aquino (*Secunda Secundae*, 10,10), segundo o qual a vinda de Cristo não havia anulado os bens e a

14 CUNHA e BARBOSA, 2018, p. 283

15 JUSTINIANO I, 2000, p. 91

soberania dos povos gentílicos¹⁶. O pensamento hegemônico, mesmo entre os religiosos, era o de que o reino de Cristo não interferia na propriedade, na liberdade e na jurisdição dos povos não cristãos, detendo o papa apenas a primazia do poder espiritual¹⁷.

A nossa história do constante descompasso entre a letra da lei e a realidade fática, aquilo que WARAT chamava de fetichização das normas jurídicas¹⁸ ou a pressuposição de que as leis são obrigatórias de *per se*, por conta de uma razão superior, e não porque existe uma correlação de forças na sociedade que indica, de fato, a submissão da vontade de alguns grupos à vontade de outros, remonta às origens da formação estatal brasileira, ao período da soberania do reino português sobre o Brasil. Assim, a legislação colonial prova o reconhecimento dos direitos dos povos indígenas aos territórios por ele ocupados, a soberania e os direitos territoriais dos povos originários, embora a história de esbulho e violência contra eles prove que o contrário aconteceu de fato. Genocídio e escravização de indígenas e tráfico (e depois a escravização de africanos) foram as primeiras estratégias para obtenção de mão de obra em um país que, em sua origem, constituía “uma confederação de oligarquias locais e às vezes regionais, combinando os poderes econômicos com os políticos de fato”¹⁹.

Das Cartas Régias de Filipe III (de julho de 1609 e de setembro de 1611), onde se reconhecem que “os gentios são senhores de suas fazendas nas povoações, como o são na Serra, sem lhes poderem ser tomadas, nem sobre elas se lhes fazer moléstia ou injustiça alguma”, passando, entre outros atos normativos, pelo Alvará de 1º de abril de 1680, que afirmava categoricamente que os indígenas eram “primários e naturais senhores” de suas terras (teoria do indigenato²⁰), não podendo este direito original ser afetado pelas sesmarias concedidas pela Coroa portuguesa, até a Carta Régia de 1718, ratificada pela Lei pombalina de 1755 e o Diretório dos Índios de 1758, que declarava que os indígenas “são livres, e isentos de minha jurisdição, que os não pode obrigar a saírem das suas terras, para tomarem um modo de vida de

16 CUNHA e BARBOSA, 2018, p. 282.

17 “O meu reino não é deste mundo. Se o meu reino fosse deste mundo, os meus guardas teriam lutado para que eu não fosse entregue aos judeus. Agora: o meu reino não é daqui.” João: 18,36. (**Bíblia, volume I: Novo Testamento – Os quatro Evangelhos**. Tradução do grego, apresentação e notas por Frederico Lourenço. São Paulo, Companhia das Letras, 2017. p. 400)

18 WARAT, 1995. p. 57/60.

19 OLIVEIRA, 2018, p. 32.

20 “... não há (neste caso) posse a legitimar; há domínio a reconhecer...” MENDES JR. J. Os indígenas do Brasil, seus direitos individuais e políticos. São Paulo, Hnnes Irmãos, 1912. Citado por CUNHA e BARBOSA, 2018, 291.

que eles se não agradam”, enfim, a legislação colonial expressava o entendimento prevalecente no direito internacional de reconhecimento dos títulos dos povos originários sobre seus territórios²¹.

Os textos legais da Colônia reconhecem que os povos originários compunham nações soberanas, cujos componentes eram sujeitos ao governo temporal dos chefes indígenas, mesmo em aldeamentos religiosos, conforme a Provisão de 12 de setembro de 1663. Em relação à escravização dos indígenas, o Alvará de 1º de abril de 1680 determinava que os indígenas aprisionados em guerra deveriam ser tratados como os prisioneiros nas guerras travadas na Europa, ou seja, não poderiam ser escravizados. Essa era, inclusive, a orientação da Igreja (Breves de 1537 e 1639). No entanto, atos normativos como a Carta Régia de 9 de abril de 1655 e o Alvará de 28 de abril de 1688 para o Maranhão e Grão-Pará estabeleceram que o aprisionamento em guerra justa seria um dos títulos legítimos para a escravização dos indígenas²². Em 20 de dezembro de 1741, o papa Bento XIV promulgou a bula *Immensa Pastorum*, que reafirmava a proibição de se escravizar os indígenas e determinava a excomunhão para os que o fizessem:

Nós estamos ordenando a vós e a vossos sucessores que, prestando eficaz assistência a todos os índios, habitantes das Províncias do Paraguai, do Brasil e das margens do Rio da Prata e de qualquer outro lugar das Índias Ocidentais e Meridionais, mandeis afixar éditos públicos proibindo severamente, sob pena de excomunhão “*latae sententiae*”, (da qual os transgressores só podem ser absolvidos pelo Romano Pontífice), que qualquer pessoa se atreva a escravizar, vender, comprar ou doar índios, separá-los de suas mulheres e filhos e levá-los para outras terras.²³

O sentido da escravização dos indígenas era o mesmo da sua instrução por meio da Companhia de Jesus: aproveitamento do elemento nativo para a empresa colonial. No tocante à educação das populações indígenas no período colonial, pode-se afirmar que ela não chegou a se escolarizar propriamente, mas se realizou através dos aldeamentos indígenas, onde se realizava o projeto colonial de ocupação do território, de reserva de mão de obra e de aculturação do elemento nativo por meio da ação missionária dos jesuítas. O Regimento de Tomé de Souza, de 1548, que continha a nova política de apoio do Governo Geral para auxiliar

21 CUNHA e BARBOSA, 2018, p. 285/288

22 CUNHA e BARBOSA, *idem*.

23 <https://ocarmelo.blogspot.com/2020/05/a-bula-immensa-pastorum-de-bento-xiv.html>. Acesso em 15/01/2023, às 17:01.

o desenvolvimento do regime de capitanias hereditárias, trazia entre as diretrizes básicas a referente à conversão dos indígenas à fé católica pela catequese e pela instrução:

Porque a principal coisa que me moveu a mandar povoar as ditas terras do Brasil foi para que a gente dela se convertesse à nossa Santa Fé Católica vos encomendo muito que pratiqueis com os ditos capitães e oficiais a melhor maneira que para isso pode ter e de minha parte lhes direis que lhes agradecerei muito terem especial cuidado de os provocar a serem cristãos e para eles mais folgarem de o ser tratem bem todos os que forem de paz e os favoreçam sempre e não consintam que lhes seja feito opressão nem agravo algum e fazendo-se lhe lho façam corrigir e emendar de maneira que fiquem satisfeitos e as pessoas que lhos fizerem sejam castigadas como for justiça.²⁴

Note-se que estamos nos referindo à educação escolar indígena, que estava limitada aos interesses da empresa colonial e que tinha o sentido de catequização, de conversão dos povos nativos. Os processos educativos no interior das comunidades permaneciam a se desenvolver a partir da participação natural das crianças e jovens das atividades cotidianas dela.

Aos jesuítas foi dada a incumbência legal da educação escolar da população indígena, mas havia também a necessidade de atendimento a outros setores, entre eles a pequena nobreza e seus descendentes que compunham a camada dirigente na Colônia. Seguindo esta orientação, o primeiro plano educacional elaborado pelo Padre Manoel da Nóbrega, que chefiava o grupo religioso que veio ao Brasil com Tomé de Souza, demonstrava a intenção de catequização e instrução dos indígenas e a necessidade de inclusão dos filhos dos colonos.

O plano de estudos propriamente dito foi elaborado de forma diversificada, com o objetivo de atender à diversidade de interesses e de capacidades. Começando pelo aprendizado do português, incluía o ensino da doutrina cristã, a escola de ler e escrever. Daí em diante, continua, em caráter opcional, o ensino de canto orfeônico e de música instrumental, e uma bifurcação tendo em um dos lados o aprendizado profissional e agrícola e, de outro, aula de gramática e viagem de estudos à Europa.²⁵

A intenção inicial não era de que a educação profissional atendesse à população indígena, pois Nóbrega contava em recrutar vocações sacerdotais entre os nativos, mas de que ela era fundamental para os interesses da economia colonial. Todavia, esse plano passa a receber resistência a partir de 1556, com as Constituições da Companhia de Jesus, que levaram ao Ratio, a organização e plano de estudos da Companhia de Jesus publicado em 1599, centrado nos elementos da cultura europeia, com claro “desinteresse ou a constatação da impossibilidade de

24 <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/historia-brasil/brasil-colonia-documentos-2-regimento-de-tome-de-sousa-1548.htm>. Acesso em 15/01/2023, às 18:09.

25 RIBEIRO, 1988, p. 23.

‘instruir’ também o índio”²⁶. A partir daí, os colégios dos jesuítas foram o instrumento da formação da elite colonial até a expulsão da Companhia de Jesus em 1759, dentro do contexto da política do marquês de Pombal, ministro de D. José I, orientada no sentido de recuperar a economia através de uma concentração do poder real e de modernizar a cultura portuguesa, no contexto do movimento iluminista que toma corpo em fins do século XVII e caracteriza o século XVIII.

A política dos aldeamentos como estratégia de aculturação e meio de infraestrutura, fonte de abastecimento, reserva de mão de obra e contingente para enfrentamento de inimigos internos (indígenas não aculturados) ou estrangeiros manteve-se durante o Império. No entanto, verifica-se um retrocesso no reconhecimento dos direitos indígenas, a medida em que o elemento nativo é excluído da noção de nação que constituiria o Estado brasileiro e é referido como um tutelado que apenas gozaria de pleno direito de suas terras quando o seu “estado de civilização” o permitisse. Manuela Carneiro da Cunha cita a declaração do deputado Montesuma que expressa a opinião geral na Assembleia Constituinte de 1823, segundo a qual os indígenas “não são brasileiros no sentido político”, nem podem constituir segundo o ideário político importado da Revolução Francesa sociedades dignas da noção de nação²⁷.

O projeto de Constituição elaborado por essa Assembleia Constituinte mencionava os indígenas em seu artigo 254 que tratava da criação de estabelecimentos para “catequese e civilização dos índios, emancipação lenta dos negros, e sua educação religiosa, e industrial”²⁸. Teve origem nos trabalhos da Assembleia Constituinte a discussão do projeto de José Bonifácio, intitulado “Apontamentos para a civilização dos índios bárbaros do Império do Brasil”, o qual foi levado a conhecimento das províncias e embasou uma consulta ampla em 1826 para a elaboração do Plano Geral de Civilização dos Índios.

A Constituição Outorgada de 1824 foi silente em relação aos povos originários.

A Lei n.º 601/1850, a Lei das Terras, regulamentada pelo Decreto n.º 1.318/1854, define no artigo 3º as terras devolutas, terras públicas sem destinação pelo Poder Público e que em nenhum momento integraram o patrimônio de um particular, ainda que estejam irregularmente sob sua posse:

26 Idem, p. 22.

27 CUNHA e BARBOSA, 2018, p. 289.

28 Idem, p. 290.

Lei n.º 601/1850, Art. 3º São terras devolutas:

§ 1º As que não se acharem applicadas a algum uso publico nacional, provincial, ou municipal.

§ 2º As que não se acharem no dominio particular por qualquer titulo legitimo, nem forem havidas por sesmarias e outras concessões do Governo Geral ou Provincial, não incursas em commissio por falta do cumprimento das condições de medição, confirmação e cultura.

§ 3º As que não se acharem dadas por sesmarias, ou outras concessões do Governo, que, apesar de incursas em commissio, forem revalidadas por esta Lei.

§ 4º As que não se acharem occupadas por posses, que, apesar de não se fundarem em titulo legal, forem legitimadas por esta Lei.²⁹

Assim sendo, a propriedade indígena dos territórios ocupados era reconhecida como legítima através do indigenato pela legislação imperial. No entanto, a política dos aldeamentos foi desvirtuada conforme os interesses locais, a partir do momento em que o Ato Adicional de 1834 possibilitou às assembleias provinciais legislar cumulativamente com o Governo Geral sobre matéria indígena. A Lei das Terras, no artigo 12, e o Decreto n.º 1.318/1854, no artigo 72, previam que parte das terras devolutas fossem reservadas para a colonização dos indígenas. Estas terras deveriam ser inalienáveis, de usufruto exclusivo dos indígenas e destinadas a ser sua propriedade quando “o permitisse o seu estado de civilização”³⁰:

Decreto n.º 1.318/1854, Art. 75. As terras reservadas para colonização de indigenas, e por elles distribuidas, são destinadas ao seu usufructo; e não poderão ser alienadas, em quanto o Governo Imperial, por acto especial, não lhes conceder o pleno gozo dellas, por assim o permittir o seu estado de civilisação.³¹

Apesar de reconhecimento jurídico, no entanto, o esbulho das terras indígenas ocorreu por meio de vários mecanismos, como o aldeamento de grupos indígenas dentro de seu território original, reduzindo sua ocupação desse território e fazendo-se passar essas terras originais por aldeamentos nos termos do artigo 12 da Lei de Terras e do artigo 72 de seu regulamento. Conforme a legislação permitia, arrendavam-se ou se aforavam as terras dentro dos aldeamentos e depois se pressionava para obtenção do terreno dos indígenas junto às câmaras municipais ou aos governos provinciais, sob o pretexto de que eles haviam abandonado o local ou que tinham se confundido com a população que havia sido introduzida pelo próprio sistema de aforamento ou arrendamento. Com esse estratagema simulatório, os aldeamentos eram declarados extintos em clara violação do indigenato ou pela não observância da tutela que o

29 https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/10601-1850.htm Acesso em 15/01/2023, às 20:29.

30 CUNHA e BARBOSA, 2018, p. 292.

31 https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/historicos/dim/dim1318.htm Acesso em 15/01/2023, às 20:48.

poder público exercia em relação aos direitos indígenas. Esse processo de expropriação dos direitos indígenas vai culminar, no entanto, com o repasse dessas terras devolutas passíveis de serem vendidas ou aforadas pelo Império para as províncias, em 1887, dando as câmaras o direito de aforá-las, em um claro retrocesso no reconhecimento dos direitos indígenas durante o Império.

Conforme a conclusão de Manuela Carneiro da Cunha, sobre a política de terras durante o Império:

Há, resumindo, duas expropriações sucessivas que parecem operar: embora desde o fim do século XVIII os aldeamentos coincidissem frequentemente com os territórios originais dos índios (e fossem, portanto de sua propriedade pelo título do indigenato), as terras dos aldeamentos acabam sendo tratadas a partir da Lei das Terras como apenas reservadas e destinadas a uma ulterior doação aos índios. É uma primeira expropriação à qual se segue a extinção das aldeias e a liquidação de suas terras, sem que a doação se efetive.³²

A propriedade territorial indígena ocupa um papel de destaque na legislação voltada para as populações nativas, sendo possível a afirmação de que ela é o motivo principal das políticas integracionistas. Durante o período pós-colonial, e sobretudo no Segundo Reinado, a questão da integração dos povos originários foi muito debatida, “pois uma nação que intentava ser o modelo de civilidade do Novo Mundo não poderia conter em seu interior uma população de índios, negros e mestiços vivendo ‘à margem da sociedade e não contribuindo para o desenvolvimento da mesma’³³. As principais proposições em relação à integração dos povos indígenas durante o Império referiam-se à integração via catequese, através da miscigenação, pela guerra ou pelo trabalho. Neste debate, são sempre lembrados os precursores da reflexão indigenista no Brasil, José Bonifácio de Andrada e Silva e José de Arouche de Toledo de Rendon, assim como a influência dos estudos de Januário da Cunha Barbosa e de Francisco Adolpho Varnhagen no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro.

Para Manuela Carneiro da Cunha, as principais referências das políticas indigenistas do século XIX foram as ideias do estadista e intelectual José Bonifácio. Ele é o autor de *Apontamentos para civilização dos índios bravos do Brasil*, que fora objeto de discussão durante a Assembleia Constituinte de 1823, estudo no qual criticava como hostis e ineficazes

32 CUNHA e BARBOSA, 2018, p. 294.

33 BALDUÍNO, 2013, p. 30/31 (a citação na citação é referente a GUIMARÃES, Manuel Luís Salgado. Nação e civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. *Estudos Históricos*, I, 1988, p. 5-27)

os métodos coloniais de violência, cativeiro, separação em relação aos seus familiares e esbulho praticados contra os indígenas, “e por fim enxertando-lhes todos nossos vícios e moléstias, sem lhes comunicarmos nossas virtudes, e talentos”³⁴. Propunha um novo programa de aldeamentos com emprego de métodos não coercitivos que possibilitassem a integração progressiva dos nativos por meio da educação, através de professores que conhecessem a língua dos nativos, com aperfeiçoamento da pedagogia dos Jesuítas e, também, pelo estímulo à miscigenação, aos casamentos interétnicos. O intuito de Bonifácio era tornar os indígenas “um grupo de proprietários rurais, alfabetizados e até mesmo honrados, pois o estadista prevê a posse de terras para os nativos assimilados”³⁵. Muitas de suas propostas não foram aprovadas, mas foram aproveitadas na criação dos aldeamentos religiosos por meio do Regulamento de 1845.

José de Arouche Toledo de Rendon foi diretor-geral das aldeias da capitania de São Paulo, em 1798, e também elaborou um projeto civilizatório para os indígenas em suas *Memórias sobre as aldeias de índios da Província de São Paulo*³⁶. Muitas das suas ideias são semelhantes às de Bonifácio, como a de que a continuidade do exercício da violência contra os indígenas prejudicava a sua incorporação à nação, a de que a miscigenação era fator crucial na integração progressiva do indígena e de que os aldeamentos deveriam ficar próximos às povoações, de modo a facilitar os contatos e a aprendizagem dos hábitos dos civilizados; todavia, para Rendon, os aldeamentos deveriam ser provisórios, uma etapa a ser vencida no processo de assimilação dos indígenas para posterior aproveitamento de sua mão de obra no cultivo da terra e na criação de animais. A principal diferença era em relação à administração dos indígenas, pois Rendon não pactuava da mesma perspectiva autonomista de Bonifácio em relação ao processo civilizatório dos nativos. Para Bonifácio, as aldeias deveriam ser dirigidas por missionários que promovessem a catequização e transculturação dos indígenas em cidadãos do Império; para Rendon, os missionários deveriam tão somente cuidar da vida espiritual dos indígenas, enquanto as famílias particulares deveriam atribuir-se a função de educação dos filhos dos nativos.

34 BALDUÍNO, 2013, p. 13. (citação original consta: SILVA, José Bonifácio de Andrada. *Apontamentos para civilização dos índios bravos do Brasil*. In: CALDEIRA, José (org.). José Bonifácio de Andrada e Silva. São Paulo, Editora 34, 2004.)

35 BALDUÍNO, 2013, p. 22.

36 RENDON, José Arouche Toledo de. *Memórias sobre as aldeias de índios da Província de São Paulo*. RIHGB, Rio de Janeiro, t. 4, n. 13, 1842. (o texto original é de 1798, segundo BALDUÍNO, 2013, p. 18)

Januário da Cunha Barbosa foi um dos idealizadores e fundadores do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, em 1838, cuja revista, além de importante meio de divulgação das políticas indigenistas, orientava as autoridades provinciais em relação à questão indígena, de acordo com Lúcio Tadeu Motta³⁷. Cunha Barbosa também entendia que a educação através da catequese, por meio do uso das línguas indígenas por missionários, era o meio para a integração dos povos indígenas à nação. No entanto, a educação dos adultos deveria ser voltada à inculcação de “ideias e trabalhos que os tirassem de seus ‘erros’”³⁸, seus hábitos nativos; enquanto a educação das crianças deveria focar no ensino das primeiras letras e da doutrina cristã, com empenho maior dos missionários “por serem mais passíveis de civilização”³⁹. A ênfase da proposta de Cunha Barbosa, no entanto, era a de que a noção de civilização era intrínseca à concepção de propriedade privada que se obtém pelo trabalho. O ser social é fruto do trabalho no desenvolvimento de suas ideias. Daí, era preciso ensinar aos indígenas ofícios, através de escolas profissionalizantes, que os tornariam ferreiros, artesãos, serralheiros, entre outros membros produtivos e proprietários do Império.

Outro meio para integração dos indígenas era a sua submissão à força, conforme defendia Francisco Adolpho Varnhagen, considerado o autor da primeira grande obra de síntese sobre a História do Brasil, e ligado também ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Ao contrário de Bonifácio, Rendom e Cunha Barbosa, Varnhagen atribuía aos indígenas uma condição de selvageria e inutilidade, opondo-se a ideia de que os mesmos pudessem civilizar-se através dos aldeamentos e da catequese. No trecho abaixo, retirado do seu Memorial Orgânico, a proposta de Varnhagen para a integração do nativo à nação era a guerra:

Pelo sistema das bandeiras que o governo não fazia mais que tolerar conquistou-se todo o sertão com suas minas, que foram trabalhadas pelos braços dos índios, e se deu quase cabo do indômito caiapó. E desenganemos: as raças bravias, que se declararam inimigas de morte de nossos antepassados, serão, até os últimos descendentes bravios, nossos inimigos de morte: e não temos outro recurso, para não estarmos séculos à espera que eles queiram civilizar-se, do que o de declarar guerra aos que se não resolvam a submeter-se, e o ocupar pela força essas terras pingues que estão roubando à civilização. Esta guerra não tem de ser feita à custa do governo, que tem de ocupar suas forças em outros pontos: tem de ser feita exclusivamente por cidadãos brasileiros

37 BALDUÍNO, 2013, p. 23. (a citação refere-se a: MOTTA, Lúcio Tadeu. *O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e as propostas de integração das comunidades indígenas no Estado nacional*. Texto apresentado na II Reunion de Antropologia del Mercosur: Fronteras culturales y Ciudadania – GT “Etnicidades y Estado Nacionales”. Piriapolis (Uruguay), 11 a 14 de novembro de 1997.)

38 BALDUÍNO, op. cit., p. 25.

39 Idem.

guardas nacionais, que para ela se ofereçam, organizando-se em bandeiras ou companhias, com determinado número de seus escravos africanos. As bandeiras devem ser pelo menos de cem pessoas, e seus chefes, para realizar qualquer expedição, tirarão nas respectivas presidências autorizações ou cartas de marca. Ora, para conservar os terrenos assim conquistados à barbárie, é necessário fazer prisioneiro seus habitantes, e como o governo não poderia encarregar-se de sua educação e manutenção, eis chegada a ocasião de recompensar os serviços dos chefes das bandeiras (e estes as dos seus sócios), concedendo-lhes a tutoria e protetorado, por 15 anos, sobre seus prisioneiros, obrigando-se a tratá-los bem, a doutriná-los na nossa religião etc. etc., com a condição que estes em retribuição os sirvam durante esses quinze anos, devendo para tudo ser legítimo lavrar-se auto perante a municipalidade, ou a competente autoridade departamental. E como também poderia suceder que o chefe de bandeira ou seus sócios não pudessem manter tantos, deve, para bem dos mesmos índios, tal direito ser alienável; permitindo a lei passá-los por contratos a outros protetores, lavrando-se também disso escritura etc. Com este sistema veríamos o país coberto de bandeiras, desenvolvendo-se no seu interior o espírito guerreiro e empreendedor que o civilizou no século passado; e acabaria de uma vez radicalmente o trato africano, segundo nos comprometemos por formais tratados, aos quais já nos querem ir obrigando, com ameaças...⁴⁰

Embora a política indigenista imperial tenha se orientado pelo Regulamento das Missões de 1845, o pensamento de Varnhagen, segundo o qual o elemento europeu “cristão e civilizado” era o único a ser valorizado na construção da nação, representava uma parcela significativa do pensamento das elites do Império.

O Decreto n.º 426, de 24 de julho de 1845 continha o Regulamento das Missões e refletia a agenda política liberal do Segundo Reinado, que visava ao mesmo tempo manter as hierarquias sociais e promover a integração das populações mais pobres, entre elas, as populações indígenas. As ideias centrais do Regulamento previam a instrução primária e catequese dos indígenas a cargo de missionários capuchinhos em aldeamentos, para os quais os nativos deveriam ser atraídos sem uso de força ou violência. Nos aldeamentos, seriam construídas oficinas para ensino de artes mecânicas aos indígenas, além de haver seu aproveitamento na lavoura. Haveria a previsão de pagamentos efetuados aos indígenas que fossem chamados para o serviço público ou o da aldeia. Haveria a preocupação com o respeito aos hábitos e costumes dos indígenas, com vedação de emprego deles em exercícios militares, além também de previsão de expulsão de pessoas violentas, ou que introduzissem bebidas alcoólicas, ou que enganassem os indígenas. Também, entre as medidas, havia uma que visava a promoção de casamentos entre os indígenas e com pessoas de outras etnias.

40 VARNHAGEN, 2016, p. 168/169.

O Regulamento das Missões corrobora o que já se disse sobre a política indigenista do Império, que visava a progressiva integração do indígena à nação, a sua assimilação segundo os padrões nacionais de caráter cristão e europeu. A legislação indigenista do século XIX não foge ao padrão de ser subsidiária de uma política relacionada à propriedade das terras e espelha os ideais e interesses das elites brasileiras, exercendo impactos duradouros sobre a legislação republicana, segundo Manuela Carneiro da Cunha. É no século XIX, cientificista, que se colocará a questão da humanidade dos indígenas e, se de um lado, há concepções humanistas como as de José Bonifácio, que opinam pela perfectibilidade da condição dos nativos – afirmada no discurso oficial, apoiada pela Igreja e no direito internacional, há também aquelas menos “filantrópicas” defendidas por Varnhagen, sobre a bestialidade das populações indígenas – amplamente cultivada de forma privada. Tal questão, para a autora, não era meramente teórica, mas tinha implicações para a política indigenista: as populações originárias ou deveriam ser terminantemente exterminadas, ou deveriam ser progressivamente incluídas na sociedade civil, por meio de sua sujeição através da educação nos aldeamentos⁴¹.

Contrariamente a essa tendência geral de apagamento cultural dos indígenas, que não se modificou no período republicano, tendo como pano de fundo o interesse de grupos locais na expropriação de suas terras, uma proposta apresentada pelo Apostolado Positivista à Constituinte de 1890 destoava pelo reconhecimento da soberania dos povos originários que habitavam o território brasileiro. Os povos originários são tratados como nações livres e há o reconhecimento da propriedade deles sobre os territórios. O Apostolado Positivista propunha a constituição da República dos Estados Unidos do Brasil pela federação dos povos circunscritos dentro dos limites do extinto Império. E a República se comporia de dois tipos de estados confederados: os Estados Ocidentais Brasileiros, “sistematicamente confederados”, cuja nacionalidade seria caracterizada pela fusão do europeu com o elemento africano e o americano aborígine.; e os Estados Americanos Brasileiros, “empiricamente confederados”. Estes últimos referem-se às diferentes nações indígenas que habitavam o território da República, que deveria garantir-lhes a proteção do governo federal. Destaque para a norma de que os territórios dos povos originários não poderiam ser transitados sem seu prévio consentimento⁴².

41 BALDUÍNO, 2013, p. 34.

42 CUNHA, 2018, p. 294/295.

No entanto, essas propostas não foram acolhidas pela Constituição de 1891 que sequer tratou dos indígenas em seu texto. Esta omissão acabou gerando uma confusão acerca da propriedade das terras indígenas, em razão da previsão do artigo 64, que transferiu para o domínio dos estados federados as terras devolutas. Embora ainda prevalecesse a tradição de reconhecimento dos direitos territoriais indígenas pela tese do indigenato (Alvará de 1º de abril de 1680, Lei n.º 601/1950 e Decreto n.º 1.318/1854), houve um entendimento generalizado de que as terras indígenas como um todo teriam passado ao domínio dos estados e não apenas as terras dos aldeamentos extintos. Na verdade, como comenta Manuela Carneiro da Cunha, o que ocorreu foi que muitos indígenas foram espoliados em razão da extinção de aldeamentos de forma fraudulenta na maioria dos casos⁴³.

A questão indígena foi regulada no início da República pelo Decreto n.º 7, de 20/11/1889, que extinguiu as assembleias provinciais e fixou provisoriamente as atribuições dos governadores dos Estados, entre elas:

Decreto n.º 7/1889

Art. 2º Até à definitiva constituição dos Estados Unidos do Brazil, aos governadores dos mesmos Estados competem as seguintes attribuições: (...)

§ 12 Promover a organização da estatística do Estado, a catechese e civilização dos indígenas e o estabelecimento de colonias.⁴⁴

A Lei n.º 1.606/1906 criou o Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio atribuindo-lhe a tarefa de catequese e “civilização” dos indígenas:

Art. 2º Este Ministerio terá a seu cargo o estudo e despacho de todos os assumptos relativos:

1º, A' agricultura e á industria animal:

(...)

b) immigração e colonização, catechese e civilização dos indios;

A criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) pelo Decreto n.º 8.072/1910, logo depois substituído pelo Decreto n.º 9.214/1911, veio como uma resposta do Governo Federal à opinião pública, agitada por uma polêmica que colocava de um lado o então diretor do Museu Paulista, Von Ihering, que defendera o extermínio de indígenas que resistissem às tentativas de integrá-los à sociedade, e, de outro lado, grupos de acadêmicos e positivistas. No XVI

43 Idem, p. 297.

44 <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7-20-novembro-1889-517662-publicacaooriginal-1-pe.html> (Acesso em 26/02/2023, às 22 h e 09 min.)

Congresso de Americanistas em Viena, em 1908, por exemplo, o Brasil foi publicamente denunciado por “massacrar os índios”⁴⁵.

A mesma legislação que criava o SPI, vinculado ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, também reconhecia a propriedade das terras pelos indígenas sob novo amparo legal. Reconhecia a autonomia dos povos originários. O parágrafo 4º do artigo 2º do Decreto n.º 8.072/1910, neste sentido, enfatizava a necessidade de respeito da organização interna das diversas tribos, sua independência, seus hábitos e instituições, não devendo o poder público intervir para alterá-los “senão com brandura e consultando sempre a vontade dos respectivos chefes”⁴⁶. A demarcação das terras indígenas e o seu usufruto exclusivo eram previstos, sendo nulas quaisquer formas de arrendamento ou alienação dessas terras.

O SPI passou a integrar o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, em 1930; o Ministério da Guerra, em 1934; e de novo o Ministério da Agricultura, em 1939; até sua extinção em 1966, em razão de escândalos de corrupção. Foi um espaço onde se gestaram políticas indigenistas que influenciaram os direitos dos indígenas constitucionalizados em 1934 e 1969, bem como os princípios que estarão na origem do Estatuto do Índio, de 1973.

Durante todo esse período, é importante lembrar, os indígenas eram considerados relativamente incapazes, cessando-se o regime de tutela orfanológica com a efetiva integração deles à sociedade civil, nos termos da Lei n.º 3.071/1916 (Código Civil), artigo 6º, IV:

Art. 6º São incapazes relativamente a certos atos, ou à maneira de os exercer:
(...)

III - Os silvícolas.

Parágrafo único. Os silvícolas ficarão sujeitos ao regime tutelar, estabelecido em leis e regulamentos especiais, o qual cessará à medida que se forem adaptando à civilização do País.

A Constituição de 1934 trata da questão indígena em dois dispositivos:

Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil

Art. 5º Compete privativamente à União:

(...) XIX, legislar sobre:

(...) m) incorporação dos silvícolas à comunhão nacional.

Art. 129. Será respeitada a posse de terras de silvícolas que nellas se achem permanentemente localizados, sendo-lhes, no entanto, vedado alienal-as.⁴⁷

45 CUNHA, 2018, p. 300.

46 https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d8072.htm (Acesso em 02/03/2023, às 21 h e 40 min.)

47 CAMPANHOLE e CAMPANHOLE, 1976, p. 390 e 427.

Tratava-se de um reconhecimento constitucional da competência privativa da União para o tratamento legislativo dos direitos dos povos originários, reforçando o que a Lei n.º 1.606/1906, com a criação do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, já dispunha. Até então, tanto o reconhecimento da competência para legislar sobre questões indígenas pelos estados da federação (Decreto n.º 7/1889, do Governo Provisório, § 12), como a permissão para promoção cumulativa entre assembleias provinciais e o Império da catequese e civilização dos indígenas (Ato Adicional de 1834, art. 11, § 5º), submetendo os direitos indígenas aos interesses de grupos locais, levaram a situações de expropriação das terras dos povos originários, além da desconsideração de outros de seus direitos. Como escreveria Candido Rondon ao deputado Pereira Lira tal declaração constitucional da competência legislativa privativa da União para tratar dos assuntos indígenas já era vencer então “boa parte do caminho a transpor para se colocar a grande causa a salvo dos assaltos de que se encontra ameaçada...”⁴⁸.

O artigo 129, por sua vez, consagrava na Constituição de 1934 o instituto do indigenato, reconhecendo os direitos originais dos indígenas sobre suas terras, como seus “primitivos donos”, na expressão dos Anais da Assembleia Nacional Constituinte⁴⁹.

A Constituição de 1937 manteve quanto à questão indígenas os mesmos princípios da Constituição anterior. O artigo 154, que situava-se no título referente à ordem econômica, reproduzia quase literalmente o artigo 129 já mencionado. Por outro lado, embora não mencionada de forma explícita a competência privativa da União para legislação sobre questões indígenas, esta atribuição poderia ser extraída do artigo 16, inciso XVI, que dispunha sobre a competência privativa para legislar sobre direito civil. O direito civil era, à época, regulado pelo Código de 1916, que continha dispositivos próprios para os “silvícolas”, considerados relativamente incapazes.

A Constituição de 1946 trata da competência legislativa da União para “incorporação dos silvícolas à comunhão nacional” (CEUB, artigo 5º, XV, r) de forma concorrente, por não excluir “a legislação estadual supletiva ou complementar” (CEUB, artigo 6º). No tocante à propriedade das terras indígenas, o artigo 216 reproduz também o já disposto nos artigos 129 da Constituição de 1934 e 154 da Constituição de 1937, com uma alteração na redação. Em vez

48 CUNHA, 2018, p. 305.

49 Idem, p. 303.

de falar de vedação em relação à alienação, fala que o reconhecimento da posse das terras se dará sob a “condição de não a transferirem” (CEUB, artigo 216).

Trata-se de um reforço ao entendimento de que o direito de propriedade dos povos originários está protegido pelo princípio *uti possidetis, ita possideatis*, ou seja, o reconhecimento de que os que de fato ocupam um território possuem o direito sobre ele. Como Themístocles Cavalcanti, que foi autor do Estatuto do Índio, comenta acerca deste artigo, trata-se do “reconhecimento da posse imemorial dos donos da terra, dos sucessores daqueles que primeiro povoaram [...] O princípio é autoexecutável, reconhece um direito cuja medida e extensão dependem apenas de prova quando contestada judicialmente.”⁵⁰

A redação final do dispositivo foi fruto de debate na Constituinte que era crítico da legislação pertinente, desde as leis de terras. Como já visto, a atribuição aos estados, sobretudo no regime republicano, para regulação da distribuição ou a demarcação das suas terras devolutas, envolveu fraudulentamente muitas vezes as terras dos indígenas. Os interesses locais, a pressão dos “latifundiários, por aqueles que desejavam e desejam a exploração natural dos seringais, dos castanhais, dos balatais e, enfim, das reservas de madeiras”, interferiam no processo de demarcação, confundindo o que era terra devoluta e o que era terra indígena. A dificuldade na demarcação muitas vezes não era somente pela falta de “elementos científicos”, mas muitas das vezes em razão da “má-fé, ambição e desrespeito às leis que asseguravam as terras dos silvícolas”.⁵¹ A *ratio legis* do dispositivo era a tutela da propriedade coletiva indígena pelo reconhecimento de uma posse de caráter imemorial dos povos originários, afastando-se a ideia de uma proteção transitória, assegurada somente enquanto o exigisse o estado de “vulnerabilidade”, tal qual disposto no Código Civil de 1916⁵².

Sob o regime militar ditatorial, a questão indígena foi tratada nos seguintes dispositivos

Constituição do Brasil, promulgada a 24 de janeiro de 1967

50 Ibidem, p. 310. (A citação original é de CAVALCANTI, A. *A Constituição Federal comentada*. Rio de Janeiro, José Konfino, 1957.)

51 CUNHA, 2018, P. 308/309. (A citação original é de Álvaro Maia, deputado amazonense que introduzira a disposição inicial na Constituição de 1934. BRASIL. *Diário da Assembleia Constituinte de 1946*, 1º maio 1946.)

52 A redação original do artigo 216, apresentada pelo deputado constituinte Artur Bernardes, ex-presidente do Brasil entre 1922 e 1926, bem mais clara quanto a esta ampla proteção, era: “Será respeitada aos selvícolas a posse de terras que lhe tenham sido reservadas e também aquelas em que se acham localizados, e sejam necessárias à sua manutenção, de acordo com as respectivas condições do estado social, sendo-lhes, porém, vedado, em qualquer caso, a alienação das mesmas.” (CUNHA, 2018. p. 308)

Art 4º - Incluem-se entre os bens da União:

(...)

IV - as terras ocupadas pelos silvícolas;

Art 8º - Compete à União:

(...)

XVII - legislar sobre:

(...)

o) nacionalidade, cidadania e naturalização; incorporação dos silvícolas à comunhão nacional;

Art 186 - É assegurada aos silvícolas a posse permanente das terras que habitam e reconhecido o seu direito ao usufruto exclusivo dos recursos naturais e de todas as utilidades nelas existentes.

Constituição da República Federativa do Brasil

(Emenda Constitucional n.º 1, promulgada a 17 de outubro de 1969)

Art. 4º. Incluem-se entre os bens da União:

(...)

IV - as terras ocupadas pelos silvícolas;

Art. 8º. Compete à União:

(...)

XVII - legislar sobre:

(...)

o) nacionalidade, cidadania e naturalização; incorporação dos silvícolas à comunhão nacional;

Art. 198. As terras habitadas pelos silvícolas são inalienáveis nos termos que a lei federal determinar, a eles cabendo a sua posse permanente e ficando reconhecido o seu direito ao usufruto exclusivo das riquezas naturais e de todas as utilidades nelas existentes.

§ 1º Ficam declaradas a nulidade e a extinção dos efeitos jurídicos de qualquer natureza que tenham por objeto o domínio, a posse ou a ocupação de terras habitadas pelos silvícolas.

§ 2º A nulidade e extinção de que trata o parágrafo anterior não dão aos ocupantes direito a qualquer ação ou indenização contra a União e a Fundação Nacional do Índio.

Ao atribuir a propriedade das terras indígenas à União, a Constituição mantinha o reconhecimento da inalienabilidade delas. No entanto, o tratamento dado pela Emenda Constitucional n.º 1/1969, consagrou tardiamente o debate que se travara no processo que levou à Constituição de 1967, deixando claro que seriam nulos de pleno direito quaisquer atos que implicassem alienação, ônus ou gravames de qualquer natureza, incidindo sobre essas mesmas terras destinadas à subsistência de seus legítimos possuidores⁵³. Entendimento mais próximo ao da Convenção da Organização Internacional do Trabalho (OIT) n.º 107, e contrário aos

53 Entendimento conforme as emendas 826, do senador Severo Gomes, com origens no Ministério da Agricultura e no Conselho Nacional de Proteção ao Índio; e 436, apresentada pelo senador Aurélio Viana, que teve origem no Serviço de Proteção ao Índio. (CUNHA, 2018, p. 311/312)

interesses de grupos locais, como os de mineração em terras indígenas, que acabavam sendo contemplados pelos governos da Ditadura Civil-Militar⁵⁴.

A Convenção da OIT n.º 107, aprovada pelo Decreto Legislativo n. 20/1965 e promulgada pelo Decreto n.º 58.824/1966, foi um marco na dimensão normativa de proteção e integração das populações indígenas e outras populações tribais e semitribais de países independentes. Ressaltando os princípios da Declaração de Filadélfia, segundo os quais “todos os seres humanos têm o direito de buscar o progresso material e o desenvolvimento espiritual dentro da liberdade e dignidade e com segurança econômica e oportunidades iguais”, e considerando que há diversos grupos ainda em uma situação de vulnerabilidade que “lhes impede de se beneficiar plenamente dos direitos e vantagens de que gozam os outros elementos da população” de diversos países independentes, a Convenção propõe diversas medidas⁵⁵.

Do ponto de vista da proteção da propriedade das terras dos povos originários, o artigo 11 a garante sob o ponto de vista coletivo ou individual “sobre as terras que ocupam tradicionalmente”.

A parte VI da Convenção trata da educação e meios de informação. Neste capítulo, há a disposição de que os programas de educação destinados às populações indígenas devem ser precedidos de estudos etnológicos, que assegurem o bilinguismo, ou seja, a aprendizagem da leitura e da escrita da língua materna, e a transição progressiva para a língua nacional ou uma das línguas oficiais do país cuja porção do território ocupem, salvaguardando a língua materna. As medidas de promoção, de um lado, da integração dessas populações à comunidade nacional, e as medidas de eliminação, por outro lado, do preconceito em relação aos povos originários são objetos de disposições desta Convenção.

Entre os dispositivos que, dirigidos ao Estado, requerem que medidas sejam adaptadas às particularidades sociais e culturais das populações indígenas e demais populações interessadas com o objetivo de lhes fazer conhecer seus direitos e obrigações, o artigo 21 abre o capítulo da seguinte forma:

Convenção da OIT n.º 107, de 1957

54 Como o Decreto Executivo n.º 88.985/1983, do Presidente Figueiredo em seus últimos dias de governo, permitindo a mineração em terras indígenas. (CUNHA, 2018, p. 313)

55

[https://www.oas.org/dil/port/1957%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20Povos%20Ind%C3%ADgenas%20e%20Tribais.%20\(Conven%C3%A7%C3%A3o%20OIT%20n%20%C2%BA%20107\).pdf](https://www.oas.org/dil/port/1957%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20Povos%20Ind%C3%ADgenas%20e%20Tribais.%20(Conven%C3%A7%C3%A3o%20OIT%20n%20%C2%BA%20107).pdf)
(Acesso em 10/03/2023, às 22 h e 36 min)

Artigo 21: Serão tomadas medidas para assegurar aos membros das populações indígenas a possibilidade de adquirir uma educação em todos os níveis em pé de igualdade com o resto da comunidade nacional.

A questão da preservação da cultura dos povos originários e da integração de seus membros à comunidade nacional é um problema complexo. Seja do ponto de vista principiológico, seja do ponto de vista das políticas públicas, verificam-se sempre contradições difíceis de superar. Os dois valores estão presentes no Estatuto do Índio de 1973, a Lei n.º 6.001/1973, considerado um grande avanço na tutela dos direitos indígenas até então.

O primeiro artigo desta lei, por exemplo, enfatiza a necessidade de respeito à especificidade cultural dos povos indígenas:

Lei n.º 6.001/1973

Art. 1º. Esta Lei regula a situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar a sua cultura e integrá-los, progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional.

Parágrafo único. Aos índios e às comunidades indígenas se estende a proteção das leis do País, nos mesmos termos em que se aplicam aos demais brasileiros, resguardados os usos, costumes e tradições indígenas, bem como as condições peculiares reconhecidas nesta Lei.

Por outro lado, ao tratar os indígenas segundo à disciplina do Código Civil de 1916, tutelado pela então Fundação Nacional do Índio (FUNAI), que em 1967 substituiu o SPI, o Estatuto do Índio mantém uma classificação do indivíduo indígena segundo o seu grau de integração à sociedade civil brasileira em isolados, em vias de integração e integrados, quando, no último caso então, seriam plenamente capazes.

Lei n.º 6.001/1973

Art 4º Os índios são considerados:

I - Isolados - Quando vivem em grupos desconhecidos ou de que se possuem poucos e vagos informes através de contatos eventuais com elementos da comunhão nacional;
II - Em vias de integração - Quando, em contato intermitente ou permanente com grupos estranhos, conservam menor ou maior parte das condições de sua vida nativa, mas aceitam algumas práticas e modos de existência comuns aos demais setores da comunhão nacional, da qual vão necessitando cada vez mais para o próprio sustento;
III - Integrados - Quando incorporados à comunhão nacional e reconhecidos no pleno exercício dos direitos civis, ainda que conservem usos, costumes e tradições característicos da sua cultura.

Apesar da proteção jurídica bem clara, nem sempre ela é suficiente para preservar os povos indígenas de grupos nacionais com interesses poderosos, como os ligados à mineração. Muitas violações aos direitos dos povos originários se intensificaram durante a ditadura civil-militar, em razão de interesses do agronegócio e de mineradoras, impactando na sobrevivência

física e cultural deles. Por exemplo, apesar da vigência da Constituição de 1969 (artigo 198) e do Estatuto do Índio, o Plano de Integração Nacional (PIN) do Presidente Médici, que previa uma ocupação de 2 milhões de km² na Amazônia, por meio de três grandes projetos dentro desta terra indígena (TI) (a abertura da BR-174, a Manaus-Boa Vista; a construção da hidrelétrica de Balbina; e a atuação de mineradoras e garimpeiros interessados em explorar as jazidas do território) provocou o genocídio dos Waimiri-Atroari⁵⁶; a construção da Rodovia Transamazônica (BR-230) contribuiu para intensificar o desmatamento e impactar a vida de inúmeros povos indígenas, como os Tenharim⁵⁷; e, no fim da ditadura civil-militar, últimos anos do Governo Figueiredo, foi promulgado o Decreto n.º 88.985/1983, que permitia a mineração em terras indígenas.

Apesar do princípio de respeito à diversidade, contido no artigo 1º do Estatuto do Índio, os dispositivos que dizem respeito à educação, cultura e saúde dos indígenas (artigos 47 a 58 da Lei n.º 6.001/1973) não enfatizam o diálogo intercultural. O artigo 50 é unilateral quanto aos fins da educação, no sentido de que a sua redação privilegia uma suposta superioridade dos “problemas gerais e valores da sociedade nacional”, que devem ser compreendidos pelos indígenas para a sua integração. Para enfatizar a interculturalidade, seria necessário uma normatividade que indicasse movimento da “comunidade nacional” em direção à compreensão de que sua própria existência representa processos de invasão, violência e prejuízos ao modo de existir dos povos originários.

Na verdade, o princípio que marca o Estatuto do Índio, e toda a legislação anterior, seja no período colonial, imperial ou republicano, é o de incorporação dos povos indígenas à comunhão nacional, de forma gradual, em uma política de miscigenação que tem a intenção de criação de uma população homogênea livre. Esse objetivo sempre esteve a serviço da expropriação das terras indígenas a fim de atender aos interesses de grupos ligados ao latifúndio, à agricultura de exportação e à mineração, e não aos interesses de efetiva integração dos povos originários à cidadania brasileira sob o princípio da interculturalidade. Assim, o regime tutelar do Código Civil de 1916 e do Estatuto do Índio de 1973, em vez de reafirmar a diversidade e a condição étnica específica do indivíduo indígena (sua identidade, conforme os

56 <https://www.nationalgeographicbrasil.com/historia/2019/04/ditadura-militar-waimiri-atroari-massacre-genocidio-aldeia-tribo-amazonia-indigena-indio-governo> (Acesso no dia 12/03/2023, às 18 h e 16 min.)

57 <https://www.anpr.org.br/imprensa/artigos/20875-a-rodovia-transamazonica-e-os-indigenas-tenharim-ontem-e-hoje> (Acesso em 12/03/2023, às 18 h e 28 min.)

termos do artigo 3º do Estatuto⁵⁸), se orienta pelo princípio assimilacionista e aos interesses de espoliação

O princípio assimilacionista é aquele presente no artigo 9º do Estatuto do Índio, que prevê os requisitos para a emancipação do requerente indígena, entre os quais se conta o conhecimento da língua portuguesa. A combinação deste artigo com o artigo 11, que dispõe sobre a emancipação da comunidade indígena como um todo por meio de ato do Presidente da República, quando comprovado por inquérito de órgão federal competente a sua plena integração na comunhão nacional, produz uma figura jurídica de heterodefinição da identidade (em oposição ao definido no artigo 3º). Com isso, atende-se aos interesses de expropriação do indígena de seus direitos territoriais, uma vez que, segundo o discurso espoliador, embora reconhecido como pertencente a um grupo étnico específico, uma vez emancipado, ele deixou de ser índio, não precisando mais seja da terra, seja de um regime especial quanto à terra ocupada.

A Constituição de 1988, ao consagrar o caráter plural da sociedade brasileira, afasta-se do paradigma assimilacionista e dá ênfase à autonomia dos povos originários. Ela respeita os seus modos de vida, seus costumes e tradições. E reconhece a propriedade das terras que tradicionalmente ocupam sob o título do indigenato.

A Constituição de 1988 dispõe da questão indígena em diversos dispositivos, cabendo aos indígenas um capítulo específico sob o título que trata da ordem social.

Constituição de 1988

Art. 20. São bens da União:

(...)

XI - as terras tradicionalmente ocupadas pelos índios.

Art. 22. Compete privativamente à União legislar sobre:

(...)

XIV - populações indígenas;

(...)

58 Lei n.º 6.001/1973.

Art. 3º Para os efeitos de lei, ficam estabelecidas as definições a seguir discriminadas:

I - Índio ou Silvícola - É todo indivíduo de origem e ascendência pré-colombiana que se identifica e é identificado como pertencente a um grupo étnico cujas características culturais o distinguem da sociedade nacional;

II - Comunidade Indígena ou Grupo Tribal - É um conjunto de famílias ou comunidades índias, quer vivendo em estado de completo isolamento em relação aos outros setores da comunhão nacional, quer em contatos intermitentes ou permanentes, sem contudo estarem neles integrados.

Parágrafo único. Lei complementar poderá autorizar os Estados a legislar sobre questões específicas das matérias relacionadas neste artigo.

Art. 49. É da competência exclusiva do Congresso Nacional:

(...)

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

Art. 109. Aos juízes federais compete processar e julgar:

(...)

XI - a disputa sobre direitos indígenas.

Art. 129. São funções institucionais do Ministério Público:

(...)

V - defender judicialmente os direitos e interesses das populações indígenas;

(...)

§ 1º - A legitimação do Ministério Público para as ações civis previstas neste artigo não impede a de terceiros, nas mesmas hipóteses, segundo o disposto nesta Constituição e na lei.

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

(...)

§ 1º A pesquisa e a lavra de recursos minerais e o aproveitamento dos potenciais a que se refere o "caput" deste artigo somente poderão ser efetuados mediante autorização ou concessão da União, no interesse nacional, por brasileiros ou empresa constituída sob as leis brasileiras e que tenha sua sede e administração no País, na forma da lei, que estabelecerá as condições específicas quando essas atividades se desenvolverem em faixa de fronteira ou terras indígenas.

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

(...)

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

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

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

§ 2º A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais.

CAPÍTULO VIII DOS ÍNDIOS

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.

§ 1º São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

§ 2º As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.

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

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

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

§ 6º São nulos e extintos, não produzindo efeitos jurídicos, os atos que tenham por objeto a ocupação, o domínio e a posse das terras a que se refere este artigo, ou a exploração das riquezas naturais do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes, ressalvado relevante interesse público da União, segundo o que dispuser lei complementar, não gerando a nulidade e a extinção direito a indenização ou a ações contra a União, salvo, na forma da lei, quanto às benfeitorias derivadas da ocupação de boa fé.

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

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

Ato das Disposições Constitucionais Transitórias

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

Percebe-se, portanto, fruto de lutas pelo reconhecimento das distintas identidades para defesa de direitos, entre eles as lutas dos povos indígenas no Brasil, uma mudança dos paradigmas relacionados à ideia de tutela estatal, hierarquização cultural e homogeneização de grupos. Isso não significa necessariamente mudança na realidade de efetivação precária dos direitos fundamentais previstos na Constituição, de negação da dignidade dos indivíduos que compõem os povos indígenas, assim como outros grupos subalternizados. Todavia, não significa tampouco o sucesso da política colonizadora, e ainda hoje lastro dos interesses ligados à concentração fundiária e à sanha mineradora, que previa o desaparecimento da identidade indígena com a sua plena incorporação à “comunhão nacional”.

Pode-se relacionar as conquistas normativas presentes na Constituição de 1988 aos movimentos de luta por direitos humanos da década de 1970. De um lado, houve um processo de mobilização pela redemocratização do país, em geral, e, por outro, um movimento

universitário de mobilização de antropólogos, advogados e professores pela defesa dos direitos indígenas aos seus territórios e à sua autonomia cultural, em particular. Os povos originários, a cuja história de resistência desde a época colonial não é dada tanta ênfase pela historiografia oficial, engajaram-se nesse contexto de resistência à ditadura civil-militar, o que contribuiu para a organização dos indígenas em âmbito nacional, que veio a dar a eles um papel de destaque na Constituinte de 1987-1988.

Contraponto a VARNHAGEN e a todos os pensadores ignorantes da multiculturalidade, o discurso realizado por Ailton KRENAK em 4 de setembro de 1987, acompanhado do gesto de se pintar de luto, é um marco contemporâneo do protagonismo indígena na luta pelos direitos dos povos originários (grifos do autor da dissertação):

Sr. Presidente, Srs. Constituintes, eu, com a responsabilidade de, nesta ocasião, fazer a defesa de uma proposta das populações indígenas à Assembleia Nacional Constituinte, havia decidido, inicialmente, não fazer uso da palavra, mas de utilizar parte do tempo que me é garantido para defesa de nossa proposta **numa manifestação de cultura com o significado de indignação** – e que pode expressar também luto – pelas insistentes agressões que o povo indígena tem indiretamente sofrido pela falsa polêmica que se estabeleceu em torno dos direitos fundamentais do povo indígena e que, embora não estejam sendo colocados diretamente contra o povo indígena, visam atingir gravemente os direitos fundamentais de nosso povo.

Não estamos chegando agora a esta Casa. Tivemos a honra de, desde a instalação dos trabalhos da Assembléia Nacional Constituinte, sermos convidados a participar dos trabalhos na Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias.

Essa Subcomissão teve a competência de tratar da questão indígena e, mais tarde, tivemos também a oportunidade de participar da instalação dos trabalhos da Comissão da Ordem Social. Ao longo desse período, **a seriedade com que trabalhamos e a reciprocidade de muitos dos Srs. Constituintes permitiram a construção, a elaboração de um texto que provavelmente tenha sido o mais avançado que este país já produziu com relação aos direitos do povo indígena.**

Esse texto procurou apontar para aquilo que é de mais essencial para garantir a vida do povo indígena. E muitas das pessoas que estiveram envolvidas nesse processo de discussão aqui, na Assembléia Nacional Constituinte, se sensibilizaram a ponto de levar além dos limites das paredes desta Casa o trabalho relativo aos direitos indígenas, como foi na visita à área dos índios Caiapó, no Gorotire. Ouvindo ali, e tirando a impressão dos índios que estavam na aldeia acerca do que sentem, do que desejam para si, das inquietações que nós, indígenas, colocamos no sentido de ter um futuro, no sentido de ter uma perspectiva. **Assegurar para as populações indígenas o reconhecimento aos seus direitos originários às terras em que habitam – e atentem bem para o que digo: não estamos reivindicando nem reclamando qualquer parte de nada que não nos cabe legitimamente e de que não esteja sob os pés do povo indígena, sob o habitat, nas áreas de ocupação cultural, histórica e tradicional do povo indígena.**

Assegurar isto, reconhecer às populações indígenas as suas formas de manifestar a sua cultura, a sua tradição, se colocam como condições fundamentais para que o povo indígena estabeleça relações harmoniosas com a sociedade nacional, para que haja realmente uma perspectiva de futuro de vida para o povo indígena, e não de uma ameaça permanente e incessante.

Os trabalhos que foram feitos até resultar no primeiro anteprojeto da Constituição significaram lançar uma luz na estupidez e no breu que tem sido a relação histórica do Estado com as necessidades indígenas. Avançou no sentido de avançar a perspectiva de um futuro para o povo indígena.

E, neste momento, insisto; eu havia optado mesmo por estar aqui e à semelhança da manifestação de luto pela perda, seja de um parente, seja da solidariedade, seja de um amigo e, sobretudo, pela perda de um respeito que o nosso trabalho aqui dentro construído, o respeito que tivemos para com esta Casa e que pudemos identificar também nas pessoas que se sensibilizaram com essa questão. Queremos manifestar a nossa indignação com os ataques que estamos sofrendo e alertar esta Casa de que ainda somos os interlocutores dos Srs., e que não confundam uma eventual campanha e possíveis agressões ao povo indígena com polêmicas que são construídas à nossa revelia.

Os Srs. sabem, V. Exas. sabem que o povo indígena está muito distante de poder influenciar a maneira que estão sugerindo os destinos do Brasil. Pelo contrário. Somos talvez a parcela mais frágil nesse processo de luta de interesses que se tem manifestado extremamente brutal, extremamente desrespeitosa, extremamente ática.

Eu espero não agredir com a minha manifestação o protocolo desta casa. Mas eu acredito que os senhores não poderão ficar omissos, os senhores não terão como ficar alheios a mais essa agressão movida pelo poder econômico, pela ganância, pela ignorância do que significa ser um povo indígena. (O sr. Krenak inicia processo de caracterização – pintura facial.)

O povo indígena tem um jeito de pensar, tem um jeito de viver. Tem condições fundamentais para sua existência e para a manifestação da sua tradição, da sua vida e da sua cultura que não coloca em risco e nunca colocaram a existência sequer dos animais que vivem ao redor das áreas indígenas, quanto mais de outros seres humanos. Eu creio que nenhum dos senhores nunca poderia apontar atos, atitudes da gente indígena do Brasil que colocaram em risco seja a vida, seja o patrimônio de qualquer pessoa, de qualquer grupo humano nesse país.

Hoje somos alvo de uma agressão que pretende atingir na essência a nossa fé, a nossa confiança de que ainda existe dignidade, de que ainda é possível construir uma sociedade que sabe respeitar os mais fracos, que sabe respeitar aqueles que não têm o dinheiro para manter uma campanha incessante de difamação. Que saiba respeitar um povo que sempre viveu à revelia de todas as riquezas. Um povo que habita casas cobertas de palha, que dorme em esteiras no chão, não deve ser identificado de jeito nenhum como um povo que é inimigo dos interesses do Brasil, inimigo dos interesses da nação, e que coloca em risco qualquer desenvolvimento. O povo indígena tem regado com sangue cada hectare dos oito milhões de quilômetros quadrados do Brasil. E os senhores são testemunhas disso.

Agradeço à presidência desta casa, agradeço os srs. Constituintes e espero não ter agredido com as minhas palavras os sentimentos dos presentes neste plenário. Obrigado.

(Palmas prolongadas. O orador é cumprimentado.)⁵⁹

Efetivamente, a partir da Constituição de 1988, a possibilidade do interculturalismo se põe à discussão no contexto das políticas públicas. Não é mais cabível defender-se a gradual integração dos indígenas à comunidade nacional, defender-se a “civilização” dos indígenas,

59 KRENAK, 2015, p. 32/35 (No documentário *Índio Cidadão?*, de Rodriguarani Kaiowá e Equipe, com roteiro de Rodrigo Siqueira e Sergio Azevedo, o discurso pode ser visualizado a partir do minuto 8:49: <https://www.youtube.com/watch?v=Ti1q9-eWtc8>).

uma vez que se reconhece aos povos originários o direito ao seu modo de ser e de viver diferenciado.

Não se pode mais, tampouco, hierarquizar os povos indígenas em integrados e não integrados. Há o direito de viverem a prática de seus costumes, mas não se subtrai a possibilidade de o indígena buscar outros modos de vida, e isso não lhes retirará a sua condição. O que se proíbe é a tentativa de impor um modo de vida a esses grupos, vedando-se o não respeito às suas práticas tradicionais. A identidade não pode ser definida por um terceiro, e sim pelo próprio grupo (autodefinição da própria identidade), num contexto em que as ideias de autenticidade ou de classificação de indígenas por um terceiro devem ruir juntamente com o regime tutelar.⁶⁰

Esta perspectiva tem levado a conquistas, como a demarcação de territórios como a Amazônia Legal e a adoção de políticas afirmativas, como as na área da educação. No entanto, a existência dos povos originários são obstáculos aos interesses de grupos econômicos que têm o intuito de exploração de recursos hídricos e minerais e de ampliação da “fronteira agrícola”, o que gera reação em face dos povos originários e outros grupos subalternizados. A principal representação desses interesses tem sido organizada em torno da chamada bancada ruralista do Congresso Nacional, com ações visando reformas legislativas, como a PEC 215/2000⁶¹, que dispunha da transferência da atribuição de demarcação dos territórios indígenas para o Poder Legislativo; e também com ações contenciosas, como a ação popular movida pelo senador Augusto Affonso Botelho Neto para que o STF declarasse nula a Portaria n.º 534/2005, em que se dispunha sobre a demarcação contínua do território indígena Raposa Terra do Sol⁶².

Apesar da diminuição do número de representantes eleitos nas eleições de 2022 pela bancada ruralista, os atuais 104 parlamentares (em 2014, eram 160; em 2018, eram 126⁶³), sendo 76 deputados e 28 senadores, normalmente são aliados dos que compõem a chamada bancada empresarial, com 242 congressistas, sendo 204 deputados e 38 senadores⁶⁴, compondo a representação conservadora praticamente 60% do Congresso Nacional. Por outro lado, houve a eleição em 2022 de um Executivo mais sensível às pautas progressistas, tendo inclusive criado o Ministério dos Povos Indígenas, uma experiência inédita de reconhecimento da necessidade

60 ARAUJO JUNIOR, Julio José. In: CUNHA, 2018, p. 178/179.

61 <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=14562> (Acesso em 14/03/2023, às 9 h e 51 min.)

62 <https://cimi.org.br/2019/10/raposa-serra-do-sol-como-esta-a-terra-indigena-apos-uma-decada-da-historica-decisao-do-stf/> (Acesso em 14/03/2023, às 9 h e 51 min.)

63 <https://www.diap.org.br/index.php/noticias/agencia-diap/88907-bancada-ruralista-diminui-na-camara-e-aumenta-no-senado> (Acesso em 14/03/2023, às 10 h e 05 min.)

64 <https://www.diap.org.br/index.php/eleicoes-2022/91188-bancadas-informais-levantamento-preliminar-do-novo-congresso> (Acesso em 14/03/2023, às 10 h e 14 min.)

de criação de um espaço de diálogo efetivo com as culturas dos povos originários em pé de igualdade com a cultura nacional oficial/hegemônica, oportunizando de forma institucional um canal de participação autônoma e efetiva desses povos e de suas organizações políticas. Os dois fatos são representativos dos complexos conflitos de interesses que existem na formação social brasileira; das disputas que existem entre os diversos grupos que compõem a intrincada rede de interações que compõem a sociedade, disputas por reconhecimento de suas identidades e dos seus inerentes direitos; das cosmovisões acerca do que seria o bem comum que se entrecrocavam.

A atuação dos povos originários que ocupam o território da República Federativa do Brasil, em sua organização em torno de movimentos e órgãos de representação, é fator de construção de um texto constitucional que deu um novo rumo à política indigenista. Na verdade, a Constituição de 1988, ao reconhecer que há uma pluralidade de povos e culturas indígenas que precisam ser respeitados em seus direitos socioculturais e autonomia, nos dá margem a refletir se o Brasil não passou a ser considerado como um país pluriétnico. Portanto, diante de uma nova configuração da sociedade, não homogeneizadora e hierarquizante, e ao lado de suas lutas por reconhecimento de seus direitos por território, os povos indígenas apostam na estratégia de conquista de educação escolar indígena, e demandas por acesso à educação superior, como fundamentais neste contexto.

É importante destacar que essas lutas se inserem em um contexto global, de muitas frentes, entre elas a representada pela atuação dos organismos internacionais, como a Organização Internacional do Trabalho (OIT), que em sua Conferência Geral de 1989, revisou a Convenção Sobre Populações Indígenas e Tribais, de 1957. Na Convenção da OIT n.º 169/1989, a parte correspondente ao tratamento da educação dos povos indígenas passa a adotar uma concepção de relacionamento cultural mais igualitário e um paradigma de maior autonomia desses povos, enfatizando-se o diálogo intercultural. O artigo 27 é um divisor de águas para o processo de ressignificação da educação escolar indígena, aprofundando a ideia de interculturalidade da Constituição de 1988, ao valorizar os saberes tradicionais desses povos, reconhecer a necessidade de formação superior de lideranças indígenas e sua autonomia na criação de instituições e meios de educação.

Convenção da OIT n.º 169/1989

Artigo 27

1. Os programas e os serviços de educação destinados aos povos interessados deverão ser desenvolvidos e aplicados em cooperação com eles a fim de responder às suas

necessidades particulares, e deverão abranger a sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e todas suas demais aspirações sociais, econômicas e culturais.

2. A autoridade competente deverá assegurar a formação de membros destes povos e a sua participação na formulação e execução de programas de educação, com vistas a transferir progressivamente para esses povos a responsabilidade de realização desses programas, quando for adequado.

3. Além disso, os governos deverão reconhecer o direito desses povos de criarem suas próprias instituições e meios de educação, desde que tais instituições satisfaçam as normas mínimas estabelecidas pela autoridade competente em consulta com esses povos. Deverão ser facilitados para eles recursos apropriados para essa finalidade.

Quanto à aprendizagem de uma das línguas oficiais do país, o princípio que se extrai dessa convenção é a de que ela, e o processo educativo em si, não deve servir a uma finalidade assimilacionista, mas de possibilitar o diálogo respeitoso entre culturas, dada a ênfase na necessidade de preservação das línguas maternas. Esse respeito a um processo educativo intercultural está presente no artigo 31, que é voltado aos setores da comunidade nacional não indígenas, visando medidas de caráter educativo que tenham por objetivo a eliminação dos preconceitos em relação aos povos originários.

As pressões de grupos nacionais e internacionais, entre eles organizações indígenas, por uma agenda específica para o processo de escolarização dos povos originários está na origem de conquistas institucionais importantes neste campo. Entre elas, podemos citar o Decreto n.º 26/1991, o tratamento dado à educação indígena na Lei n.º 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas de 1998, o Parecer CNE/CEB n.º 14/1999 (Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena), a Resolução CNE/CEB n.º 05/2012 (Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena na Educação Básica) e a Resolução CNE n.º 1/2015 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio). Os princípios interculturais de formulação, execução e avaliação das políticas públicas voltadas para a educação escolar indígena consagrados nos instrumentos normativos acima correspondem ao fruto das lutas e da mobilização indígena, dos resultados obtidos em cada assembleia onde se formulavam políticas educacionais para as suas comunidades, além do apoio das instituições indigenistas com experiências na educação escolar, buscando-se no embate com o Estado brasileiro a sua implementação.

É isso que leva, tendo em vista a incapacidade de gestão eficiente da educação escolar indígena pela FUNAI, a atribuição da competência para formulação e coordenação das políticas

de educação indígena ao Ministério da Educação (Decreto n.º 26/1991). Embora não estivesse preparado inicialmente para tratar da educação indígena no Brasil, a mudança favoreceu ao fomento de uma cultura institucional atenta à realidade dos povos originários. É possível que o seu desenvolvimento em um órgão de Estado menos influenciado por interesses econômicos mais imediatos nas áreas da agropecuária e da mineração possa ter contribuído para enfatizar o interculturalismo das ações na área.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reflete as conquistas por educação escolar indígena diferenciada, com respeito aos princípios da interculturalidade, embora mantenha alguns “ranços” em alguns aspectos mais gerais da educação⁶⁵. Em comparação com a lei anterior, a Lei n.º 5.692/1971, que fixava as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, que ignorava completamente a educação escolar indígena, a Lei n.º 9.394/1996 traz medidas para além do resgate das contribuições dos indígenas (e dos africanos) à formação da sociedade nacional (artigo 26-A, § 1º), como o princípio de que será assegurado aos povos originários uma educação que utilize suas línguas maternas e seus próprios processos de aprendizagem (artigo 32, § 3º). Ela é o ponto de partida, ao lado da Constituição de 1988 e da Convenção OIT n.º 169/1989, para o fomento de outras iniciativas institucionais importantes no campo da educação escolar indígena.

A Lei n.º 9.394/96 exerceu o papel de deixar claro o que já estava contido na Constituição de 1988 de que o acesso ao ensino fundamental é um direito público subjetivo, tese fundamental para defesa dos interesses indígenas à educação escolar:

Lei n.º 9.394/96

Art. 5º O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Em comentário a este artigo, Moacir Alves CARNEIRO lembra que o artigo 208, da CRFB, impõe como dever do Estado garantir educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, estendendo essa obrigação de oferta a todos que a ela não tiveram acesso na

65 “Algumas cautelas sobre nosso estudo precisam ser expressas. (...) d) como balizamento do futuro do país, a Lei expressa com grande timidez a potencialidade da educação, entre outras coisas, porque se atém ainda a modelos didáticos totalmente superados, perante as atuais tendências da aprendizagem, ao lado de conferir a entidades e componentes mais ou menos caducos um papel que não possuem mais; (...)” (DEMO, Pedro. 2015, p. 11)

idade própria, indicando a via do mandado de injunção em caso de sua não observância pelos poderes públicos. Em referência ao artigo 5º da LDBN, ele escreve:

É importante compreender que a educação básica, enquanto direito público subjetivo, coloca-se na ordem dos interesses constitucionalmente protegidos. Aqui, a tutela constitucional ultrapassa o direito genérico à educação e reconhece, em todo cidadão, como identidade individual, o direito de exigir do Estado, o atendimento aos serviços educacionais fundamentais, independentemente de vaga ou seleção. Aliás, sem esta abertura, ficaria remota a possibilidade do respeito ao direito à igualdade, alicerce do Estado Democrático. Na ausência do respeito a este direito, diferentes instâncias nomeadas em lei têm a prerrogativa legal de acionar o poder público para o seu cumprimento. Há, portanto, uma previsão legal de judicialização do ato de omissão por parte da administração pública.⁶⁶

Especificamente em relação à educação escolar indígena (e também a destinada a pessoas que moram no campo e aos quilombolas), o direito público subjetivo à educação fundamental traz uma medida protetiva adicional. O artigo 28 trata da especificidade dos sistemas de ensino que oferecem ensino básico às populações rurais (educação do campo). O seu parágrafo único, com redação dada pela Lei n.º 12.960/2014, que submete o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas à manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que deverá considerar a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar, visa enfrentar o declínio em 31,6% de escolas do campo, na primeira década do século XXI. Trata-se de uma conquista de movimentos sociais e entidades sindicais, que contestam o fechamento dessas escolas, em virtude do entendimento dos governos de que o número reduzido de alunos não justifica deixar as escolas do campo abertas em razão dos altos custos, principalmente porque muito desta redução está relacionada à luta pela terra, com a multiplicação de zonas de conflito.

No entanto, sem dúvida o grande mérito desta lei em relação à educação escolar indígena encontra-se nos artigos 78 e 79, com a previsão de apoio institucional federal ao estabelecimento do interculturalismo como princípio norteador da educação escolar indígena para valorização ao mesmo tempo de seus saberes tradicionais, e do processo de diálogo com gramáticas não indígenas e os saberes ancestrais de outros povos, inclusive no ensino superior:

Lei n.º 9394/96

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

66 CARNEIRO, 2018, 172 e 173.

ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingue 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:

I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

§ 3º No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais. (Incluído pela Lei nº 12.416, de 2011)

O artigo 78, por exemplo, atribui à União uma atuação mais ativa e mais responsável em relação aos povos indígenas, “a começar pelo respeito ao direito que as crianças possuem de estudar no contexto da cultural dentro da qual são socializadas”⁶⁷. Esta é uma atitude que procura superar lógicas de ensino coloniais, baseadas em concepções eurocêntricas e que não consideram a diversidade cultural de sociedades plurais. Tal mudança de perspectiva, que enfatiza o diálogo entre culturas que coexistem em um mesmo espaço territorial e sociopolítico, é fundamental também para o respeito e valorização das identidades indígenas. Conforme destaca BARNOUW, citado por CARNEIRO, “a cultura de uma sociedade proporciona certo número de soluções já estabelecidas para os problemas da vida. A criança as aprende ao crescer e chega a ver o mundo com as lentes particulares de sua cultura”⁶⁸. Assim, ao negar estes

67 CARNEIRO, 2018, p. 791.

68 Idem, p. 791.

aspectos antropológicos da educação, pratica-se uma forma de violência simbólica contra os povos originários.

Com fundamento no interculturalismo como princípio norteador da educação escolar indígena, foi publicado em 1998 pelo MEC o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI). Esse material foi fruto de experiências diversas em relação a projetos de educação indígena que estavam em andamento no país e reuniu uma série de propostas curriculares voltadas para os sistemas de ensino estaduais e municipais. Com base neles, as secretarias estaduais e as municipais de educação tinham condição de adaptar e formular propostas curriculares que atendessem as necessidades das escolas indígenas.

Espera-se, assim, que este documento possa servir de base para que cada escola indígena construa o seu próprio referencial de análise e avaliação do que nela está sendo feito e, ao mesmo tempo, elabore um planejamento adequado para o que nela se quer realizar. Nesse sentido, o Referencial aqui apresentado tem função formativa e não normativa. Ele pretende, como já foi dito, fazer refletir sobre o desenvolvimento curricular e as experiências pedagógicas existentes ou que poderão emergir no interior das escolas indígenas. É bem verdade que alguns projetos de Educação Escolar Indígena já se encontram em fase bastante avançada nestes termos, quer do ponto de vista da reflexão política, quer de uma perspectiva pedagógica. Mas, infelizmente, não é possível afirmar que o mesmo esteja ocorrendo em todo o território nacional. Decorreu daí, então, a necessidade de elaboração deste Referencial, para subsidiar a elaboração de propostas curriculares para as escolas indígenas.

Sinteticamente, é objetivo deste documento oferecer subsídios para: a) a elaboração e implementação de programas de educação escolar que melhor atendam aos anseios e interesses das comunidades indígenas, b) a formação de educadores capazes de assumir essas tarefas e de técnicos aptos a apoiá-las e viabilizá-las.⁶⁹

Outra referência para a orientação dos sistemas de ensino na formulação de políticas públicas voltadas para a educação escolar dos povos originários é o Parecer CNE-CEB n.º 14/1999, do Conselho Nacional de Educação (CNE) por meio da Câmara de Educação Básica (CEB). Ele apresenta um breve apanhado histórico da oferta de programas de educação escolar às populações indígenas no país, da Colônia à contemporaneidade. O parecer tem a importância também de desenvolver uma série de conceitos e princípios. A partir do Parecer CNE-CEB n.º 14/1999, juntamente com o RCNEI, foi elaborada a Resolução n.º 03/99, que fixa as diretrizes para o funcionamento das escolas indígenas, instituindo assim a política local de educação escolar indígena.

69 BRASIL (RCNEI), 1998, p. 13

O Parecer CNE-CEB n.º 14/1999 diferencia conceitualmente educação indígena e educação escolar indígena.

Nos termos do parecer, a educação indígena tem uma dimensão conceitual ampla e está relacionada aos processos de socialização próprios dos membros de uma comunidade indígena.

A educação indígena:

(...) designa o processo pelo qual cada sociedade internaliza em seus membros um modo próprio e particular de ser, garantindo sua sobrevivência e sua reprodução. Diz respeito ao aprendizado de processos e valores de cada grupo, bem como aos padrões de relacionamento social que são entronizados na vivência cotidiana dos índios com suas comunidades. Não há, nas sociedades indígenas, uma instituição responsável por esse processo: toda a comunidade é responsável por fazer com que as crianças se tornem membros sociais plenos. Vista como processo, a educação indígena designa a maneira pela qual os membros de uma dada sociedade socializam as novas gerações, objetivando a continuidade de valores e instituições consideradas fundamentais. Designa o processo pelo qual se forma o tipo de homem e de mulher que, segundo os ideais de cada sociedade, correspondente à verdadeira expressão da natureza humana, envolvendo todos os passos e conhecimentos necessários à construção de indivíduos plenos nestas sociedades.

(...)

Ao longo de sua história, as sociedades indígenas vêm elaborando complexos sistemas de pensamento e modos próprios de produzir, armazenar, expressar, transmitir, avaliar e reelaborar seus conhecimentos e suas concepções sobre o mundo, o homem e o sobrenatural. O resultado são valores, concepções, práticas e conhecimentos científicos e filosóficos próprios, elaborados em condições únicas e transmitidos e enriquecidos a cada geração. Observar, experimentar, estabelecer relações de causalidade, formular princípios, definir métodos adequados, são alguns dos mecanismos que possibilitaram a esses povos a produção de ricos acervos de informações e reflexões sobre a natureza, sobre a vida social e sobre os mistérios da existência humana.

Educação escolar indígena, de acordo com o parecer, deve ser compreendida como o conjunto dos processos educativos, organizados institucionalmente, para:

(...) garantir acesso a conhecimentos gerais, sem precisar negar as especificidades culturais e a identidade daqueles grupos. Diferentes experiências surgiram em várias regiões do Brasil, construindo projetos educacionais específicos à realidade sociocultural e histórica de determinados grupos indígenas, praticando a interculturalidade e o bilinguismo e adequando-se ao projeto de futuro daqueles grupos.

Todo esse lastro normativo institucional situa a luta dos povos indígenas hoje em uma dimensão diversa daquela em que se encontrava, por exemplo, durante os períodos colonial e imperial, e nos primeiros anos da República. Ele revela os resultados do protagonismo indígena na dinâmica da disputa nos espaços de poder para reafirmação de sua identidade, e para a necessidade dos demais grupos que compõem a formação sociopolítica brasileira de reconhecer

os direitos que lhes são próprios seja pela condição de ocuparem tradicionalmente o território brasileiro, seja pela condição de seres humanos. Podemos afirmar que, apesar da contínua violência que ainda é praticada contra os povos indígenas, alguns avanços no campo da educação podem ser comemorados.

Deve-se reconhecer que, em termos de amparo legal e publicação de materiais didáticos e diretrizes para orientar o “novo modelo” de educação indígena no Brasil, ocorreram avanços, pois a perspectiva de educação “integracionista” começou a ser rompida por uma visão de alteridade — respeito ao outro, ao diferente culturalmente, garantia dos direitos culturais.⁷⁰

O Estado brasileiro, através desse lastro normativo institucional, tornou possível aos entes federativos pensar, planejar e instituir políticas públicas na área da educação direcionadas às comunidades e aos povos indígenas do país. O atual Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei n.º 13.005/2014, por exemplo, estabelece vinte metas, cada qual enumerando uma série de estratégias diferenciadas nas modalidades de ensino, onde se encontram aquelas voltadas à educação escolar indígena específica e diferenciada, para um período de dez anos. Entre uma dessas metas, destaca-se a que trata do fomento da pós-graduação *stricto sensu* no país.

Lei n.º 13.005/2014

Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.

Estratégias:

(...)

14.5) implementar ações para reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais e para favorecer o acesso das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas a programas de mestrado e doutorado;

Assim, esse contexto mais específico de lutas dos povos indígenas por acesso à educação, a par dos movimentos que visam o respeito aos seus direitos territoriais, resultou em toda uma compreensão jurídica favorável às suas demandas, bem como em um arcabouço legal institucional de referência de políticas públicas. E é neste contexto que vemos progressivamente as reivindicações dos povos indígenas se dirigirem para a necessidade de acesso e permanência no ensino superior, com vistas a formação de professores e outras lideranças fluentes não apenas nos saberes ancestrais, mas também na gramática dos não indígenas. Em 2004, a Coordenação

70 FREITAS, 2017, p. 115.

das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB) já pronunciava-se oficialmente acerca da temática do ensino superior, segundo BARROSO, citado por FREITAS⁷¹.

Finalmente, podemos inserir neste contexto a institucionalização do Insikiran, primeiro como um núcleo, o Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena, da Universidade Federal de Roraima (UFRR), criado no ano de 2001 e posteriormente transformado em unidade administrativa e acadêmica vinculada à UFRR: o Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena. Sua criação está relacionada ao histórico de movimentos por educação escolar indígena promovidos por organizações indígenas, entre elas a Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIRR). Segundo FREITAS, os primeiros cursos de licenciaturas indígenas interculturais voltados para a formação de professores indígenas em nível superior foram implementadas em 2001, na Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT), e em 2002, na UFRR, por meio do Insikiran. A partir de 2004, estas experiências se expandiram por outras universidades⁷².

O breve sobrevoo que se realizou neste capítulo pela história normativa que se ocupa dos direitos indígenas no Brasil, com destaque para os educacionais, teve a intenção de contextualizar a criação do Instituto Insikiran, em Roraima. Procurou-se trazer informações históricas e menções a atos normativos, de forma a caracterizar a historicidade do Direito e seu vínculo a processos concretos de lutas. O Direito deveria ser estudado não a partir da interpretação ideal da “letra *seca* da lei”, o que resulta sempre em uma leitura romantizada da norma, que nada tem a ver com os conflitos no mundo real. O caminho que se escolheu acentua, por outro lado, a visibilidade de uma cidadania ativa e efetiva na luta pelos direitos à educação específica e intercultural e na criação do Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena, o que é também uma forma de resistência acadêmica aos processos de invisibilização de povos, populações ou grupos em cuja opressão se deseja manter.

71 Idem, p. 118.

72 Ibidem, p. 118.

2. INTERCULTURALIDADE

A segunda tarefa desta dissertação é estabelecer neste capítulo um inicial delineamento dos conceitos de interculturalidade e interculturalismo. Esta noção considera a realidade das sociedades como plurais e marcadas pela diversidade. Não apenas isso, a noção incorpora um princípio de consideração horizontal, isonômico e respeitoso dessa pluralidade e diversidade. Também, pressupõe diálogo, com compartilhamento recíproco, das soluções gestadas em cada cultura. O conceito de interculturalidade, ao lado do conceito de interinstitucionalidade, estão na essência da existência do Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena.

As reflexões desenvolvidas não se pretendem assertivas, mas problematizadoras, de forma a demonstrar como os movimentos sociais podem influenciar a prática escolar em todos os níveis e também a produção do conhecimento nas universidades, bem como influenciar as políticas públicas a cargo do Estado brasileiro. Uma dessas problematizações possíveis é o comparativo entre o conceito de interculturalidade e as tendências acadêmicas que criticam os aspectos ideológicos das epistemologias eurocêntricas.

A estrutura do presente capítulo inicia-se pela definição do que se compreende como multiculturalismo e sua relação com os processos de globalização. Situa-se a origem dos debates contemporâneos sobre o multiculturalismo no movimento dos direitos civis desencadeado pelo movimento negro norte-americano na década de 70. Faz-se uma reflexão acerca dos tipos de multiculturalismo pensados por diversas tendências ideológicas, a partir de pesquisas diversas de estudiosos do fenômeno da diversidade nas sociedades plurais. O capítulo, então, procura apresentar como o conceito de multiculturalismo influencia as pesquisas em educação sob a perspectiva dessa mesma diversidade e como, ao pensar no fazer educativo, ele passa a ser substituído pela perspectiva do interculturalismo. Em seguida, apresentam-se alguns modelos de educação intercultural, em seus desenvolvimentos nos sistemas educacionais, sobretudo os da América Latina.

O interculturalismo é então abordado como uma estratégia de projeto político que instrumentaliza a resistência das minorias que não se veem representadas ou são sub-representadas nas configurações estatais de uma cultura comum nacional. O interculturalismo é, em seguida, associado às teorias do reconhecimento e às teorias decoloniais, de forma a

representar uma resposta normativa aos problemas gerados pelo conflito de identidades e interesses nas sociedades plurais, mediante um diálogo respeitoso entre as diferentes culturas.

O debate sobre a interculturalidade se insere dentro de uma problematização mais ampla que diz respeito ao conceito de multiculturalismo. O multiculturalismo revela a consciência do fenômeno da diversidade de culturas, etnias, idiomas, religiões e outros saberes, enfim, formas de viver e de sonhar diversas que coexistem em um mesmo espaço e tempo. É um fenômeno que tem raízes antigas na história dos processos de constituição das formações sociais, tendo como base a sua diversidade sociocultural formadora.

Segundo NASCIMENTO, apoiado em inúmeros autores, “as sociedades são multiculturais, não porque são ‘naturalmente’ multiculturais, mas porque no seio dessas sociedades há reivindicação pelo reconhecimento dessa diversidade”⁷³. A diversidade étnica e cultural é percebida quando resultado de resistência de grupos a processos homogeneizantes. Em termos históricos, movimentos de grupos que se reconhecem como portadores de identidade, valores e exigências diferentes de um grupo dominante que pretende a imposição de uma homogeneização estão presentes na formação de qualquer formação social. Como exemplo remoto poderíamos lembrar da resistência israelita frente a formação social egípcia antiga. De forma mais contemporânea, podemos identificá-los nos movimentos indígenas de participação dos processos constituintes na América Latina na segunda metade do Século XX, e nos movimentos migratórios de populações das antigas colônias do sul para as respectivas metrópoles, em contexto contestatório de políticas visando sua assimilação pela cultura dominante, também a partir de fins do Século XX e de forma intensificada com a globalização que se seguiu.

Sob uma perspectiva teórica, José Alejandro SALCEDO AQUINO reforça o argumento de que o fenômeno do multiculturalismo faz parte do processo histórico de constituição de muitas sociedades, bem como da quase totalidade dos estados nacionais. Na sua dimensão contemporânea, no entanto, os processos de reivindicação por atenção institucional da diversidade estão relacionados à crise no modelo de estado social, ao protagonismo de grupos minoritários que até então se situavam em segundo plano e a grupos de migrantes estrangeiros que não querem se integrar à sociedade majoritária. As fontes dessa diversidade, segundo o

73 NASCIMENTO, 2017, p. 54.

autor, estão relacionadas à incorporação de povos culturalmente distintos e detentores de autogoverno prévio que coexistem em um território por uma formação sociopolítica dominante (“a coexistência de mais de uma “nação” dentro de um determinado estado”, escreve NASCIMENTO⁷⁴) e aos processos de incorporação de grupos de imigrantes que se reconhecem como possuidores de uma identidade étnica e que querem vê-las reconhecidas pelas instituições ao mesmo tempo que desejam ser aceitos como membros da formação sociopolítica majoritária, com plenos direitos também reconhecidos. Os conflitos gerados por essas fontes de diversidade têm levado a um processo de reflexão sobre os limites da ideia tradicional de Estado-nação.

Contemporaneamente, é unanimidade entre os autores que estudam o multiculturalismo que a intensificação do fenômeno está relacionada aos processos de integração econômica, social e cultural das formações sociopolíticas modernas em escala mundial, proporcionada pelos avanços tecnológicos nas áreas da comunicação e dos transportes. Enfim, que a globalização tem gerado conflitos na base de racismos, xenofobia, procedimentos discriminatórios de todo o tipo, bem como guerras étnicas e genocídios, causadores de sofrimentos injustos a pessoas pelo simples fato de pertencerem a uma outra etnia, a uma outra cultura, a um determinado grupo social ou a um outro gênero. Então, o multiculturalismo se apresenta como um movimento da sociedade internacional de defesa de uma normatividade para as culturas que interagem neste contexto global, de uma normatividade baseada em valores éticos universais, como a dignidade humana, a igualdade, a solidariedade e a liberdade.

Sobre as raízes do multiculturalismo, conclui NASCIMENTO:

As ponderações acima nos levam a concluir que o multiculturalismo, enquanto ‘movimento social contestatório’, foi gerado a partir de diversos processos socioculturais e assumiu significados e concepções distintas dependendo do contexto social em que foi elaborado. É, portanto, um conceito que se constrói historicamente. Entretanto, mesmo sendo o multiculturalismo um tema tão controverso, autores como SEMPRINI, DIETZ, AQUINO, SALES CIGES e GARCIA LÓPEZ, KINCHELOE e STEINBERG, e NASCH tem apontado o movimento pelos direitos civis da década de 1960 como seu recente ponto de partida.⁷⁵

O ponto de partida do desenvolvimento recente do multiculturalismo, portanto, tem uma origem bem delimitada aos Estados Unidos da América, no contexto dos movimentos dos afro-americanos por repúdio à segregação racial e lutas pela igualdade de oportunidades a partir da

74 Idem, p. 56.

75 Ibidem, p. 59.

década de 60, na esteira do exemplo da indignação de Rosa Parks no Alabama, entre 1955 e 1956. A chaga do racismo norte-americano, resultante do ressentimento dos grupos vencidos na Guerra de Secessão (1861-1865), como bem explorado nas obras de William Faulkner⁷⁶, e causa de inúmeras violências físicas e simbólicas, motivou o debate sobre multiculturalismo nas lutas pela conquista de direitos civis dos afro-americanos, o que deu origem às políticas de ação afirmativa.

O movimento pelos direitos civis, desencadeado pelo movimento negro norte-americano, incentivou outros movimentos sociais contestatórios sob o lema do multiculturalismo. Assim, grupos étnicos minoritários como indígenas e ciganos, grupos feministas, grupos não heteronormativos, grupos de pessoas com deficiência física e da terceira idade passaram a lutar para terem suas identidades socioculturais reconhecidas pelas instituições e, assim, passarem a participar como cidadãos plenos da democracia norte-americana.

Conforme conclui NASCIMENTO: “Dessa forma, o multiculturalismo passou a ser visto como uma ‘política de reconhecimento’ (TAYLOR), um ‘movimento social’ (DIETZ) e uma ‘estratégia política’ (HALL) que exige justiça frente às desigualdades.”⁷⁷

O tema do multiculturalismo ganhou diferentes significados na década de 70 na Europa, em razão dos diferentes contextos sociais que foram afetados pela intensificação dos processos migratórios. Nos países anglo-saxões desenvolveram-se políticas de ação afirmativa e de discriminação positiva paralelas às norte-americanas para as minorias que lutavam por reafirmação de suas identidades, enquanto a Europa Continental orientou-se por um modelo francófono de reconhecimento das minorias, sem a preocupação com o seu emponderamento.

Na América Latina, o tema vai ser tratado pelos termos pluralismo cultural, heterogeneidade, hibridez e mestiçagem, e, principalmente, pela expressão interculturalismo, que estará presente em convenções internacionais e reformas constitucionais dos países latinos, sobretudo na década de 70 e, em especial, no campo da educação.

Debates e reflexões acerca da condição multicultural das formações sociais e políticas, que vão envolver investigações em diversas áreas do conhecimento humano (da Antropologia à Linguística, do Direito à Literatura, dos Estudos Culturais à Educação, da Filosofia às Artes),

76 Como em *Light in August*.

77 NASCIMENTO, p. 60.

revelam a problematização em torno das imposições de homogeneização cultural do capitalismo em seu desenvolvimento desde a formação dos Estados Nacionais e de forma acelerada a partir de fins do Século XX. Essa problematização é expressão das contradições desse processo de globalização de orientação capitalista em diversas dimensões das formações sociais e, em particular, ao que interessa a esta dissertação, na indústria cultural, cada vez mais monocultural e homogeneizadora. Diante dessa tendência à produção de um universalismo forçado, é que a afirmação da diversidade e a reivindicação de reconhecimento dela são uma decorrência de movimentos e lutas em diversas instâncias, sejam elas religiosas, políticas, estéticas, étnicas e de gênero. Também, no âmbito da produção do conhecimento, têm contribuído para uma crítica dos limites da tradição epistemológica ocidental.

A questão da heterogeneidade nas formações sociais, onde diferentes grupos culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, sem deixar de cultivar a diferença, leva ao problema do multiculturalismo enquanto uma *filosofia política* ou *estratégia de governabilidade*, enquanto “estratégias adotadas para governar ou administrar os problemas de diversidade gerados pelas sociedades multiculturais”⁷⁸. Embora possamos realizar uma arqueologia do multiculturalismo, trata-se de um problema associado à modernidade, que vai dialogar, onde houver algum espaço democrático, com a noção do Estado-nação constitucional, capitalista e ocidental e a questão da construção da identidade moderna. A noção do Estado-nação se organiza em torno da pretensão do universalismo de valores individuais liberais e da estratégia política dos grupos dirigentes de homogeneização cultural. O multiculturalismo, assim, terá como concretude, enfim, os movimentos sociais que exigem reconhecimento público da questão da diferença, ou seja, as lutas políticas por reconhecimento.

Neste sentido, toda a ação do multiculturalismo, independentemente da forma de abordagem ou de seu conteúdo, estará relacionada com políticas de reconhecimento da diferença e as lutas sociais contra as desigualdades, sejam estas de classe, raça, gênero, etnia, opção sexual, etc.⁷⁹

Sendo as sociedades multiculturais de diferentes formas – o Brasil é multicultural de forma diversa de como os Estados Unidos da América, a Nigéria, a Malásia ou a França o são – o reconhecimento político da diferença será demandado de formas também diversas. Isso

78 Idem, p. 60.

79 Ibidem, p. 67.

acaba levando aos autores a uma abordagem classificativa dos processos e estratégias políticas multiculturais.

NASCIMENTO, em uma nota de rodapé, faz um resumo dos tipos de multiculturalismo categorizados pelos seus autores de referência, alertando que qualquer classificação não representa nem uma realidade fenomênica estática, nem uma concepção idealista ou utópica. As categorias servem para refletir as diversas estratégias teóricas (ideias) e políticas (ações) de grupos que demandam reconhecimento, sobretudo de grupos minoritários em disputa com hegemonias no palco de articulações entre questões de identidade cultural (raça e etnia) com questões de desigualdade social, de gênero e condição sexual.

Os autores por mim consultados classificam multiculturalismo das mais diversas formas, e, para exemplificar essa polifonia do termo, cito alguns. Vejamos: Aquino (2001) os classifica em três modelos: multiculturalismo liberal individualista, multiculturalismo comunitarista e multiculturalismo pluralista. Já Kincheloe e Steinberg (1997) os classificam em cinco modelos, a saber: multiculturalismo conservador ou monoculturalismo; multiculturalismo liberal; multiculturalismo pluralista; multiculturalismo essencialista de esquerda; e multiculturalismo teórico. O pesquisador Peter McLaren (1997) classifica o multiculturalismo em quatro vertentes: multiculturalismo conservador ou empresarial; multiculturalismo humanista liberal; multiculturalismo liberal de esquerda; e multiculturalismo crítico ou de resistência. Stuart Hall (2003), apoiando-se em outros pesquisadores, os classifica como multiculturalismo conservador; multiculturalismo liberal; multiculturalismo pluralista; multiculturalismo comercial; multiculturalismo corporativo; e multiculturalismo crítico.⁸⁰

Um fato importante a considerar nessas classificações é que não existe a negação da diferença. O que há são diferentes formas de se valorar a questão da heterogeneidade cultural na construção de formas de viver em comum, é o tratamento normativo que se dará aos grupos que representam o diferente frente ao hegemônico, garantia do *status quo* dos grupos que exercem o poder político e econômico.

Entre as estratégias políticas que lidam com o fenômeno da heterogeneidade nas formações sociais, há aquelas que se baseiam em uma cosmovisão de mundo no qual qualquer tipo de diversidade, seja ela étnica, racial ou cultural é uma ameaça à integridade e coesão sociais. Os grupos que controlam o poder político e econômico desenvolvem políticas públicas que visam a integração ou assimilação forçada dos grupos minoritários, sob a premissa de que seu modo de viver é superior e, assim, os grupos minoritários devem se adaptar ao modelo

80 Ibidem, p. 61/62.

cultural dominante para garantia do progresso econômico e segurança social geral da sociedade política. As formas de multiculturalismo que seguem essa orientação tendem a ser classificadas como conservadoras ou monoculturalistas.

As referências históricas mais claras do multiculturalismo conservador são os colonialismos do século XVI em diante e os imperialismos dos séculos XIX e XX. A crença da superioridade da cultura ocidental branca e europeia sustenta-se cientificamente em uma concepção evolucionista do desenvolvimento humano, nos quais populações autóctones do continente americano e africano foram classificadas como espécies humanas em estágio inferior de desenvolvimento. Portanto, os indivíduos destas populações estariam desprovidos de reconhecimento como iguais e, assim, justificava-se a negação dos mesmos direitos da classe superior, de origem europeia, enquanto não estivessem integrados ou assimilados. Neste contexto, o etnocentrismo europeu legitimava processos de homogeneização cultural.

Em oposição aos multiculturalismos monoculturalistas, há as estratégias políticas liberais pluralistas. A cosmovisão liberal dos multiculturalismos pluralistas (de base humanista ou de esquerda) se sustenta em uma crença de que todos os grupos humanos (todas as populações consideradas do ponto de vista étnico, como também do ponto de vista de classe e de gênero) compartilham uma igualdade natural, uma condição humana comum. Assim, as políticas públicas dessas formas de multiculturalismo tendem a afastar-se de uma concepção hierarquizada e etnocêntrica das culturas, promovendo a afirmação da diferença cultural. Aos diferentes grupos que compõem a sociedade é reconhecido o direito de conservação e desenvolvimento de sua cultura de origem no seio da cultura dominante.

As ações políticas liberais humanistas e as liberais de esquerda, ambas, se opõem aos modelos assimilacionistas e integracionistas. No entanto, esses dois tipos de multiculturalismo pluralista vão se diferenciar em relação aos limites das políticas públicas. Enquanto as dos liberais humanistas baseiam-se na ideia de uma cidadania individual universal, tolerando práticas culturais distintas da cultura dominante apenas em domínios privados⁸¹, aquelas que

81 A fala do Governador de Roraima, Antonio Denarium, é típica dessa concepção liberal humanista de multiculturalismo, que a aproxima do monoculturalismo em seus efeitos práticos: *"Tenho 260 escolas em comunidades indígenas. Eles querem ser advogados, professores, médicos. Eu acho correto. Eles [indígenas] têm que se aculturar, não podem mais ficar no meio da mata, parecendo bicho. Eles têm que estar lá com condição, com estrada, escola, posto de saúde, fazendo agricultura deles, produzindo macaxeira, farinha", defende.* (<https://www1.folha.uol.com.br/colunas/painel/2023/01/governador-de-rr-diz-que-desnutricao-nao-existe-so-no-estado-e-defende-que-indigenas-se-aculturem.shtml>. Acesso em 19/02/2023, às 20 h e 51 min.)

são consideradas liberais de esquerda enfatizam as diferenças culturais responsáveis por comportamentos, atitudes, valores, estilos cognitivos e práticas sociais diversas, lhes garantindo espaços de participação para demandar “estruturas e instituições próprias que garantam suas aspirações sociais, políticas, econômicas e educativas”⁸².

Em um debate mais avançado, os modelos de multiculturalismo pluralista não estão isentos de críticas, todavia, seja pela consideração da cultura como algo estático (como se costumes, ritos, tradições e valores permanecessem invariáveis no tempo) e ignorância a respeito da própria diversidade interna do grupo (como se os seus membros não tivessem uma individualidade); seja por uma concepção essencialista da noção de identidade.

O primeiro caso ocorre quando a ênfase na heterogeneidade dos grupos sociais não é acompanhada de uma compreensão ampla e crítica das “relações de poder que existem entre a construção da identidade, as representações culturais e as lutas por recursos”⁸³. Quando essa ênfase na diversidade não leva em conta a dinâmica estrutural das desigualdades sociais, as lutas e práticas políticas que visam o reconhecimento acabam caindo em um relativismo cultural exagerado. Esse relativismo pode isolar os grupos minoritários em suas próprias culturas, e desautorizar também manifestações individuais críticas, dificultando o diálogo e a interação dinâmica, assim como a própria solidariedade, com outros grupos – oprimidos e opressores – da mesma sociedade.

O segundo caso ocorre quando se ignora que a construção da identidade se dá em uma rede constante de relações sociais, entre elas a de poder, em um processo também constante de mudança. Os grupos minoritários que procuram a essência de sua identidade na relação de autenticidade com um determinado passado histórico produzem uma perspectiva que também os isola, criando um preconceito reverso: a sua cultura marginalizada é que é boa, enquanto a cultura dominante é má. Este multiculturalismo, embora pluralista, não ajuda na formação de alianças entre grupos minoritários e acaba inviabilizando políticas não segregacionistas.

Antes de tratar-se da interculturalidade e do interculturalismo, termos mais utilizados no campo da educação, deve-se fazer uma distinção entre esses conceitos e os conceitos de multiculturalidade e multiculturalismo. Embora os termos possam ser utilizados de forma indistinta, muitos autores indicam que os significados dessas palavras revelam enfoques

82 Ibidem, p. 64.

83 Ibidem, p. 65.

políticos diversos, bem como especificidades geográficas e econômicas de tratamento de diferentes minorias e abordagens em relação a políticas públicas.

Não há, por certo, unanimidade entre os autores acerca dos conceitos, trabalhados conforme os objetivos de suas pesquisas. NASCIMENTO apresenta algumas abordagens, como a de REBOLLEDO, segundo a qual os países de língua inglesa usam o termo multiculturalismo para descrever a coexistência de várias culturas dentro de uma mesma nação, enquanto o Canadá e alguns países europeus (França, Alemanha, Itália e Espanha) usam o termo interculturalismo para se referir a minorias nativas e imigrantes e questões relacionadas ao racismo e xenofobia; a de MIRANDA, que refere-se ao termo multicultural como fenômeno social e político e ao termo intercultural como prática social; a de TUBINO, segundo o qual políticas multiculturais, como de cotas raciais e de gênero, que se baseiam na noção de tolerância e no princípio da diferença do liberalismo político, geram equidade de oportunidades, mas fortalecem preconceitos e estereótipos negativos, que seriam combatidos por políticas baseadas na interculturalidade, em um exercício de diálogo e negociação entre os grupos minoritários e majoritários; e a de AQUINO, para quem o multiculturalismo compreenderia um campo descritivo e normativo, enquanto a interculturalidade se referiria somente ao campo normativo. Como se percebe, os termos são utilizados seja para descrever a realidade empírica da existência da diversidade nas sociedades, por um lado, seja para se referir às propostas sociopolíticas que procuram regulá-las.

No plano descritivo, orientando-se pelo pensamento de DIETZ e MATEOS CORTÉS, multiculturalidade e interculturalidade referem-se à realidade empírica, ao plano da realidade existente. Falar-se de multiculturalidade significa focar no fenômeno da diversidade cultural, linguística, religiosa, étnica, de classe (desigualdades econômicas), de gênero e de condição sexual. Falar-se de interculturalidade é, por outro lado, dar enfoque às relações que existem entre as pessoas portadoras de identidades diversas, às interações dos membros dos diversos grupos que compõem uma determinada formação sociopolítica. Multiculturalidade e interculturalidade referem-se ao plano factual, à realidade concreta caracterizada pela diversidade.

Já no plano normativo, multiculturalismo e interculturalismo são expressões das propostas sociopolíticas e éticas que se fundamentam nos paradigmas da igualdade e da diferença. As políticas públicas do multiculturalismo são orientadas pelo reconhecimento da

diversidade. A regulação que propõe o interculturalismo vai além do reconhecimento, enfatizando a convivência na diversidade e o princípio da interação positiva.

O campo da educação foi a área do conhecimento em que privilegiadamente se expandiu, se consolidou e se institucionalizou o multiculturalismo por ter sido, segundo NASCIMENTO, “a educação um campo prioritário para as reivindicações das mais diferentes demandas”⁸⁴. E o que há de consequência em relação às lutas por educação diferenciada é o desenvolvimento de diversos projetos educativos, batizados de multiculturais, pluralistas ou interculturais. Independentemente da nomenclatura utilizada, estamos nos referindo a modelos educativos que reconhecem a diversidade social, cultural, étnico-racial, de consciência (entre elas a religiosa), de gênero e de condição sexual da sociedade.

A razão em se privilegiar a instituição escolar no debate e nas ações públicas relativas ao multiculturalismo está relacionada à crença de que a educação escolar pode exercer um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa e menos discriminatória. A escola é o espaço destinado à formação da subjetividade do indivíduo, de desenvolvimento de suas potencialidades e de integração não somente à sua comunidade, mas também do desenvolvimento do sentimento de pertença a uma identidade mais abrangente, como uma nação ou uma república. Assim, uma das primeiras reivindicações dos movimentos sociais que demandavam reconhecimento das diferenças étnicas e culturais foi a de que a escola refletisse um espaço de acolhimento da diversidade, de respeito mútuo e de tolerância.

Na implementação de uma educação multicultural, vários modelos têm sido pensados e implementados. Um desses modelos é o compensatório, que, como o próprio nome diz, procura compensar déficits das culturas minoritárias, como são alguns programas educativos estadunidenses que reforçam o ensino de inglês, em escolas destinadas a imigrantes, sobretudo hispânicos. Em algumas modalidades, o núcleo comum pode também ser ensinado na própria língua espanhola. NASCIMENTO cita ainda o modelo de hermenêutica interpretativa (estímulo aos alunos para que reflitam sobre práticas e atitudes discriminatórias) e o modelo crítico ou sociopolítico (mais voltado à modificação da situação social e cultural). Os modelos são diversos e específicos, conforme o enfoque que se dê ao fenômeno do multiculturalismo, mas a ideia básica de uma educação multicultural é a de garantir a igualdade de oportunidades

84 Ibidem, p. 73.

educacionais a todos os alunos, independentemente da sua origem étnica, de sua classe social, de seu gênero e de sua condição sexual.

Segundo REBOLLEDO, muitos autores reconhecem que os estudos sobre educação multicultural tem perspectivas limitadas em relação ao seu desenvolvimento teórico e o próprio termo educação multicultural é equívoco e impreciso para dar conta dos grupos minoritários. A razão apontada pelo autor é a de que os grupos minoritários não vivem isolados e em condição estática, mas suas culturas tradicionais estão em diálogo com as dos grupos com quem convivem no contexto do Estado-nação. Esses grupos “están isertos em dinámicas socioculturales muy complejas y usan el carácter minoritario de sus culturas como postura para reclamar derechos civiles y educativos y no para separarse de la cultura hegemónica”⁸⁵. Os modelos de educação multicultural limitam-se a focar nas diferenças, mas sem considerar o contexto histórico e social em que elas têm origem e, com uma perspectiva apenas descritiva, os grupos minoritários não logram articular os seus aspectos culturais diferenciados aos programas de lutas contra as injustiças da maioria. Sem uma perspectiva normativa (um projeto cultural próprio das minorias), o problema da diversidade sociocultural se resolve na escola por meio da integração. Neste sentido, o multiculturalismo funciona como “um esquema de regulação de conflitos” de forma que grupos minoritários e majoritários negociam uma convivência pacífica; e os modelos de educação multicultural atendem ao interesse das minorias de ascender socialmente por meio da educação e enfrentar o preconceito, mas sem a transformação das relações de desigualdade.

Essa limitação em torno do conceito de educação multicultural foi a causa, segundo REBOLLEDO, da reorientação dos programas educativos destinados às minorias étnicas na América Latina e dá exemplo do caso do México, que em seu *Programa Nacional de Desarrollo Educativo 2001-2006* substituiu o conceito de educação multicultural por educação intercultural. Embora nas ciências sociais muitas vezes os termos multiculturalismo e interculturalismo sejam usados indistintamente, a mudança de termos aqui teve o sentido de considerar que uma abordagem intercultural no campo da educação “plantea, además de objetivos de coexistencia de culturas originarias y mestizas, el respeto a ala diferencia y a la erradicación del racismo y la discriminación, así como la transformación de las relaciones de

85 REBOLLEDO, 2009, p. 43.

desigualdad”⁸⁶. Apesar da mudança, o autor alega, no entanto, que o discurso intercultural parece limitado por um novo indigenismo ou etnicismo, ou indigenismo alternativo.

REBOLLEDO caracteriza esse indigenismo alternativo como uma espécie de orientalismo, pois se apoia em concepções ingênuas da cultura indígena e também em posturas ambivalentes da sociedade em relação aos povos indígenas. De um lado, como no orientalismo, o indígena, como não ocidental, é visto como um outro inferior, que precisa ser integrado. Por outro lado, essencializam-se certos atributos dos povos indígenas como se fossem entidades fechadas e imunes a interações. Em termos educacionais, os modelos decorrentes desse indigenismo alternativo não inovam em relação aos modelos assimilacionistas ou os que defendem uma diferenciação a partir da essencialização da cultura.

A educação intercultural, no entanto, tem proporcionado a proliferação de enfoques e modelos discursivos na universidade e nas instituições que se debruçam sobre as políticas públicas de educação para enfrentar a diversidade cultural. DIETZ e MATEOS CORTÉS nos apresentam, como exemplo, um quadro das abordagens e modelos de educação intercultural que circulam no meio acadêmico internacional e que informam o debate contemporâneo sobre interculturalidade educacional no contexto mexicano. Os autores se referem às seguintes tendências internacionais gerais em educação intercultural que, alertam, “evidentemente precisam de una contextualización nacional y regional”⁸⁷: educar para assimilar e/ou compensar, educar para diferenciar e/ou biculturalizar, educar para tolerar e/ou prevenir o racismo, educar para transformar, educar para interagir, educar para emponderar e educar para descolonizar.

Os modelos educativos que têm o objetivo de educar para assimilar e/ou compensar orientam-se por um processo de adaptação cultural dos estudantes segundo os saberes e os valores da cultura dominante, optando pela estratégia monoculturalista de ignorar a diversidade. Esta é relegada para o âmbito privado e foi o modelo adotado pelos Estados Unidos da América antes da década de 60 e pela França, através do nacionalismo cívico francês. Não significa que essa tendência supostamente intercultural, mas na verdade assimilacionista, não esteja presente

86 Idem, p. 45.

87 DIETZ e MATEOS CORTÉS, 2011, p. 48. A tipologia apresentada é caracterizada como provisória e baseada em classificações elaboradas pelos seguintes autores: Banks (1986), Garreta Bochaca (1997), Muñoz Sedano (1997, 1999), García Castaño y Granados Martínez (1999), Kincheloe y Steinberg (1999), Dietz (2003, 2009b), Barañano et al. (coords., 2007), e Pérez Ruiz (2009).

em muitos sistemas educativos contemporâneos, como o da Espanha, como apontam os autores. E mais ainda se caracteriza como um modelo de adaptação unilateral e de patologização da heterogeneidade nos chamados programas compensatórios de educação destinados aos imigrantes, pois a ação educativa visa solucionar o problema das deficiências (“*handicaps*”) culturais e linguísticas dos estrangeiros, suportando a diversidade existente de forma transitória (a homogenização é a cura).

A abordagem intercultural do educar para diferenciar e/ou biculturalizar se baseia no pluralismo cultural. Tendo como referência a “*pillarisation*” (tradicional estrutura plural dos sistemas educativos na Holanda e na Bélgica), o princípio pluralista estabelece que todas as comunidades religiosa, étnica e/ou linguisticamente distintas têm o direito a uma educação específica. Os programas educacionais dessa tendência visam reproduzir as estratégias educativas dos países de origem dos imigrantes e são normalmente gestados por ONGs, autoridades consulares dos países de origem ou por instituições públicas do país de acolhida. A educação para a diferenciação ou para a biculturalização também desenvolveu-se classicamente no contexto latino-americano, nos Estados que possuem um projeto nacional amplo, mas que enfrentam a resistência de regiões onde ocorre um “processo subnacional de etnogênese dissidente”. Ela se caracterizaria como um modelo educativo que se baseia em estratégias pedagógicas que procuram combinar a educação bilíngue e bicultural como concessão a esse tipo de identidades subnacionais, de um lado; e a interculturalização curricular em função do estabelecimento de novas comunidades de imigrantes, por outro lado.

As tendências voltadas para o educar para a tolerância ou para a compreensão intercultural e/ou para prevenir o racismo visam incluir em seus destinatários educandos provenientes dos grupos majoritários. Este enfoque tem precedentes nos “encontros interculturais” a nível internacional e nos diálogos inter-religiosos. Ele propõe a reflexão em torno de uma formação voltada para valores e atitudes de solidariedade e comunicação humanas, produzindo-se assim uma pedagogia da diferença que incorpore o alienígena em uma articulação fundada na harmonia respeitosa com a diversidade a partir da noção em torno dos direitos humanos. Os autores alertam, contudo, que a ênfase dada ao “racismo de cor” limitam essa abordagem. Sem que se tenha em mente elementos importantes das relações sociais, tais como a posição econômica das minorias em relação à maioria branca, as diferenças que existem para que um ou outro grupo acesse a determinados recursos e mesmo discriminações que

existem em aspectos como obtenção de emprego, moradia e educação, ou relações com a polícia, dependendo se você pertence a um ou outro grupo da população, enfim, sem levar em conta uma abordagem culturalista, essa abordagem não consegue lidar com o impacto causado pelos discursos do “novo racismo” e sua nuance culturalista e nacionalista.

A educação para a transformação ou multiculturalismo crítico consiste em uma orientação das políticas públicas para a democratização das instituições de ensino e também as extracurriculares de uma sociedade, não se limitando às ações afirmativas para as minorias. Essa abordagem procura resgatar uma visão social mais ampla proporcionada pelo antirracismo, que possibilite uma análise interseccional das questões de gênero, etnicidade e classe social. E seus efeitos emancipadores não devem se limitar tão somente às minorias, mas também à desconstrução das excludentes e opressivas identidades da maioria WASP.

O enfoque discursivo da educação para a interação se aproxima do multiculturalismo crítico ao entender que o conjunto dos educandos e não apenas os grupos minoritários devem estar envolvidos com as estratégias que tragam para a sala de aula a diversidade cultural extraescolar. A proposta deste modelo educativo é a de trazer a heterogeneidade da sociedade como tema em sala de aula, oportunizando aos estudantes a criação de mecanismos intergrupais de formulação, negociação e solução de conflitos. A abordagem requer transformações normativo pedagógicas no âmbito da educação escolar, ou seja, no sentido da elaboração dos currículos mais próximos da diversidade cultural das sociedades sob o paradigma de que a heterogeneidade é fonte de desenvolvimento e progresso e da consideração acerca do papel do educando mais ativo na construção dos conhecimentos,

Educar para emponderar é a perspectiva também conhecida como educação para a ação afirmativa e está fortemente influenciada pelo legado da educação popular latino-americana e suas estratégias para a conscientização de grupos oprimidos acerca de suas possibilidades de atuação como agentes de transformação de suas condições de vida e da sociedade como um todo. Como esse modelo de educação multicultural se dedica a grupos historicamente excluídos do sistema geral de educação, ele acaba dificultando, por outro lado, a construção de “cânones e padrões compartilhados” entre os educandos.

Finalmente, o modelo educativo para a descolonização é um dos enfoques discursivos que mais dialogam com o interculturalismo e as lutas emancipatórias dos povos indígenas latino-americanos. Ele é um ponto de inflexão em relação às gramáticas marcadas pela

unidirecionalidade dos processos de aculturação e de integração nacional em razão da adoção de uma cosmovisão eurocêntrica. A colonialidade é expressão de uma episteme e de padrões herdados das administrações coloniais, caracterizadas pela assimetria das relações de poder, racismo e subalternização de determinados grupos culturais. Estes fatores limitam a cultura, o trabalho, as relações subjetivas e a produção do conhecimento àqueles termos herdados, afetando o conteúdo de livros, nos critérios do rendimento acadêmico, nas pautas culturais, no sentido do comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações do eu e em muitos outros aspectos da experiência. A pós-colonialidade ou decolonialidade, por sua vez, tematiza o fundamentalismo eurocêntrico para refletir as particularidades do contexto latino-americano, com a finalidade de tornar visível o caráter situado e relacional de todo tipo de conhecimento, assim como para evidenciar violências físicas e simbólicas cometidas contra povos autóctones e grupos minoritários. NASCIMENTO informa que em vários países latino-americanos, este olhar decolonial está gerando projetos inovadores de “outra educação”, de “educação própria”, de “educação intercultural indutiva” e de “etnoeducação”.

Afora estes modelos pensados contemporaneamente sobre as relações e o diálogo interculturais, um dos primeiros estudiosos do fenômeno foi o antropólogo Evon Vogt, que estudou a incorporação dos indígenas navajos ao exército norte-americano durante a Segunda Guerra Mundial. O idioma dos navajos foi utilizado como código para transmissão de mensagens. Ao final da Guerra, Evon Vogt observou que os indígenas retomaram as suas vidas em suas comunidades de origem, sem esquecer a cultura tecnológica e social aprendida, contradizendo a expectativa das teorias antropológicas vigentes sobre aculturação.

Para Miguel Alberto BARTOLOMÉ, citado por NASCIMENTO, os estudos de Evon Vogt sobre o biculturalismo podem ser considerados como antecedentes do atual conceito de interculturalidade. A análise dela pode ser realizada sob duas perspectivas: a de uma ação de relacionamento de duas ou mais diferentes culturas em espaços plurais e a de configurações resultantes dos processos de globalização que possibilitam aos indivíduos serem versados em diversos repertórios culturais. NASCIMENTO está interessado particularmente sobre aquilo que BARTOLOMÉ propõe como interculturalidade não alienante.

O caso dos navajos foi uma forma de interculturalidade na qual os aspectos hegemônicos da globalização e a imposição cultural que ela gera não produziu o apagamento da forma de viver daqueles indígenas empregados na guerra. Da mesma forma, BARTOLOMÉ exemplifica

um outro modelo de interculturalidade, que é comum entre os indígenas da América Latina, de aprendizado de idiomas dominantes para que os capacitem a estabelecerem relações com culturas diferentes das suas, de acordo com seus próprios interesses, como o de comercializar seus produtos, por exemplo. Este modelo de interculturalidade não alienante é criticado por NASCIMENTO, pois não difere de outros modelos impositivos e hierarquizantes, que resultam na globalização do Ocidente, enquanto as populações indígenas e suas culturas permanecem circunscritas e isoladas.

Defensor do entendimento de que o interculturalismo é uma ideologia sobre as relações entre as culturas, NASCIMENTO se apoia em estudos de Ramón SORIANO⁸⁸ e Sylvia SCHMELKES⁸⁹ que concebem essa ideologia como fundada no respeito a cada uma delas, para desenvolver um conceito de interculturalismo baseado na ideia de reconhecimento das diferenças, bem como na convicção de que o diálogo entre os diferentes é o meio de resolução de conflitos. Para SORIANO, todas as culturas têm o mesmo valor no processo de intercâmbio cultural e, portanto, devem participar como iguais, devem coexistir em um nível de igualdade. Para SCHMELKES, as intervenções sociopolíticas em sociedades democráticas multiculturais devem buscar a valorização do “outro diferente”, porque as relações interculturais são enriquecedoras a medida em que ampliam opções e favorecem a criticidade. Assim, NASCIMENTO vai compreender como objetivo do interculturalismo a construção de uma sociedade plural onde haja convivência harmoniosa e sem conflitos, bem como um diálogo em pé de igualdade entre as diversas culturas.

Já nos referimos às origens da reflexão acerca do multiculturalismo como um tema da modernidade acerca da diversidade surgida na década de 60, no contexto das lutas por direitos civis pelos negros norte-americanos. Vimos também que em sua abordagem no campo da educação prefere-se o termo interculturalismo. E que o interculturalismo nasceu com a educação intercultural bilíngue. Vejamos como essa abordagem foi implementada historicamente na América Latina.

Diferentemente dos Estados Unidos e Canadá, bem como dos países europeus, a educação intercultural bilíngue surge na América Latina no contexto da educação escolar

88 SORIANO, R. Interculturalismo: entre o liberalismo e o comunitarismo. Espanha, 2004.

89 SCHMELKES, S. Educación y diversidad cultural. In: ALBA. ¿Qué dice la investigación educativa? México, Comie, 2008.

indígena. Na Europa e nos países anglo-saxões, a interculturalidade estava voltada para atender a questões relacionadas à imigração: dificuldades linguísticas e escolares de filhos de imigrantes, demandas por manutenção da cultura de origem, prevenção da xenofobia e outras formas de preconceito, promoção de meios de se assegurar a convivência entre diferentes, entre outras. No contexto latino-americano, por sua vez, a interculturalidade caracteriza-se inicialmente por projetos de educação assimilacionista dos povos indígenas que, em razão de suas lutas, passam por um processo de mudança de paradigma, com a valorização das culturas nativas nos currículos.

Há nos modelos de educação intercultural da América Latina uma tendência de implementação vertical (de cima para baixo) dos programas por serem pensados e desenvolvidos pelo Estado ou por ONGs não indígenas. Conforme citado por NASCIMENTO, Luís Enrique LÓPEZ⁹⁰ informa que os primeiros programas educativos desenvolvidos pelo Peru, por Brasil e Guatemala seguiam esse padrão. É a ação organizada dos povos indígenas fator que altera esta tendência, conforme se verifica na Colômbia, no Equador e na Bolívia (e no Brasil contemporâneo).

Já na década de 1930, o México pós-revolucionário foi o primeiro país latino-americano a promover um projeto de educação intercultural bilíngue que buscava a sua identidade nacional nas tradições indígenas. No entanto, embora houvesse um estímulo às línguas nativas, com produção de material específico, visando a alfabetização da população indígena, o objetivo final era a introdução da língua espanhola. O programa educativo de educação intercultural bilíngue no México foi adaptado de um projeto de um grupo de linguistas missionários que eram especializados na tradução do Novo Testamento para as línguas indígenas⁹¹.

Em meados dos anos de 1980, no Peru, implementaram-se programas de educação onde havia a preocupação não apenas com o componente bilíngue, mas também o cultural dos povos indígenas, na formação de professores e nos currículos das escolas primárias. Na Guatemala, há uma influência decisiva de acadêmicos norte-americanos e uma ação de ONGs com uma perspectiva freiriana de educação popular e, como resultado de uma reforma educativa em

90 LÓPEZ, L.E. Interculturalidad, educación y política em América Latina: perspectivas desde el sur piista para una investigación comprometida y dialogal. In: ____ (Org.) Interculturalidad, educación y ciudadanía , perspectivas latinoamericanas. La Paz, Bolívia, 2009.

91 O líder deste grupo de linguistas era o missionário William Cameran Townsend, fundador do Summer Institute of Linguistics (SIL). (NASCIMENTO, 2011, p. 87)

1986, a noção de multiculturalidade foi utilizada como reafirmação do que era próprio das culturas indígenas, enquanto que interculturalidade foi entendida como um espaço de diálogo e intercâmbio, dirigido às populações não indígenas.

Na Colômbia, no Equador e na Bolívia, os movimentos indígenas foram responsáveis por uma perspectiva de interculturalidade em programas desenvolvidos “de baixo para cima”. Em 1979, na Colômbia, o Conselho Regional Indígena de Cauca (CRIC) assume a responsabilidade da educação dos povos indígenas de Cauca e substitui o conceito de educação bicultural pelo conceito de educação intercultural, adotando desde o início uma perspectiva pedagógica de educação popular, adotando posteriormente o termo etnoeducação. A Constituição Colombiana de 1991 institucionaliza esse modelo de educação intercultural para os povos indígenas. No Equador, entre 1979 e 1985, embora o projeto de alfabetização que tinha como propósito estabelecer um consenso em relação à elaboração da grafia da língua quéchua fosse coordenado pela Pontifícia Universidade Católica do Equador, a participação do movimento indígena no processo de gestão e de tomada de decisões foi decisivo para caracterizar a noção de interculturalidade. Na Bolívia, a partir do início da década de 1980, com a reconquista da democracia, os povos indígenas passaram a integrar de forma efetiva a cidadania política e através de suas organizações sociais passaram a exigir que a educação nacional reconhecesse a diversidade cultural e linguística que caracterizava o país. Entre as conquistas no campo da educação, estão a aceitação de dois alfabetos oficiais, o da língua quéchua e o da língua aimará, a partir dos quais se executou o plano nacional de educação popular. Assim, é possível afirmar que a educação intercultural implementada nesses três países teve mais uma perspectiva indígena do que de Estado.

Pelo exposto, podemos verificar que a noção de interculturalidade desenvolveu-se na América Latina de forma diversa do seu emprego nos países de língua inglesa e da Europa. Ela está associada aos projetos de educação escolar para os povos indígenas. Tais projetos orientam-se conforme os contextos políticos e geográficos em que se desenvolveram, assumindo um viés mais integracionista a medida que não contavam com a participação dos povos indígenas nas suas elaborações e gestões. Quando este protagonismo passou a existir, o que se nota é uma perspectiva pedagógica mais conforme ao conceito filosófico da interculturalidade, ou seja, não somente de reconhecimento da diferença, mas de valorização dela em um contexto de tratamento igualitário, sem hierarquização de culturas.

Segundo TUBINO ARIAS-SCHREIBER, a interculturalidade “surge como respuesta al agotamiento del proyecto moderno y a la crisis del eurocentrismo logocéntrico”⁹². O professor de Filosofia da Pontifícia Universidade Católica do Peru está se referindo ao entendimento de que a racionalidade instrumental própria dos processos de modernização industrial do capitalismo ocidental é responsável por etnocídios e exclusão dos povos indígenas do continente americano. Que essa racionalidade utilitarista não consegue dar conta seja dos pequenos problemas circunscritos a determinadas localidades, seja dos grandes problemas nacionais. A globalização dos padrões de consumo, o individualismo competitivo e a cultura do narcisismo são apontados como causas de efeitos diversos, perversos e contraditórios entre si. O autor também verifica que, se de um lado assistimos o desaparecimento de culturas de grupos altamente vulneráveis, também verificamos o surgimento de complexos processos de “hibridização cultural” e também o ressurgimento e fortalecimento de identidades étnicas. A interculturalidade, como conceito que pressupõe a existência e validade de racionalidades alternativas à racionalidade homogeneizadora do Estado moderno, é apontada como meio de superação dos problemas relacionados à exclusão, discriminação e não reconhecimento.

Ele associa a noção de interculturalidade aos grandes ideais do Iluminismo, como aqueles que se referem ao pacto social, segundo os quais a razão deve conduzir a ação em relação aos conflitos entre identidades diversas mediante o exercício do diálogo e da negociação entre as partes. Para o pensador, baseando-se em CASTELLS⁹³, o século XXI é e será “el siglo del conflicto de las identidades”: assistimos cada vez mais o embate entre as identidades legitimadoras próprias da americanização do mundo e da cultura do narcisismo, e as identidades de resistencia próprias dos movimentos etnoidentitários e as identidades projeto, como por exemplo as feministas e os LGBTQIA+. Nesta crise, a interculturalidade surge como uma alternativa ético-política no campo dos processos educativos ao assimilacionismo homogeneizante do Estado-nação.

Tal modelo assimilacionista fracassou no seu intento de gerar coesão social e integração simétrica entre as culturas minoritárias e a cultura hegemônica, continua TUBINO ARIAS-SCHREIBER. Em vez de se construir a partir das culturas nacionais já existentes de fato, o

92 https://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr6/documentos-e-publicacoes/artigos/docs/artigos/docs_artigos/fidel_tubino.pdf (Acesso em 22/02/23, às 21 h)

93 CASTELLS, M. La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol II. El poder de la identidad. Madrid: Alianza Ed.- Siglo XXI, 2001, p. 30.

Estado-nação moderno baseia-se em um passado e um futuro comuns meramente imaginado para criar uma cultura comum nacional que se faz pressupor a expressão unívoca dos diversos grupos que habitam o território. A educação escolar é o espaço privilegiado por meio do qual desenvolvem-se políticas educativas que proporcionam a assimilação das culturas minoritárias à visão de mundo da cultura dominante. No entanto, a educação escolar em seu propósito de construir a hegemonia não tem logrado sucesso, em razão das resistências, sobretudo entre os grupos indígenas.

A reflexão deste autor destaca a “opção intercultural” como projeto político de resistência das minorias que não se veem representadas ou se veem sub-representadas naquela cultura comum nacional que os grupos dominantes insistem em massificar. Ele tem foco nas minorias étnicas e regionais que caracterizam os Estados como formações plurinacionais, mas o mesmo pode ser dito acerca da ação dos demais grupos que lutam por reconhecimento de suas identidades não representadas ou representadas a partir de preconceitos e estereótipos pela cultura dominante. E TUBINO ARIAS-SCHREIBER defende que essa luta, que não está circunscrita somente à dinâmica educacional, é pela “radicalização da democracia iluminista”, ou efetiva, que inclua a justiça distributiva e cultural.

En América Latina, la opción intercultural apareció como alternativa ético-política frente al fracaso del asimilacionismo homogeneizante de los estados nacionales. De manera concreta surgió en el ámbito de la educación indígena como modelo alternativo a la educación uniformadora y homogeneizante de los estados nacionales. En la actualidad, cuando desde América Latina hablamos de interculturalidad nos referimos a un horizonte más amplio. Optar por la interculturalidad significa optar por un Estado plural que incluya a los grupos vulnerables, es optar por la radicalización de la democracia ilustrada. Hemos aprendido en los últimos tiempos que si bien es cierto que la democracia no disminuye los índices de pobreza ni nos asegura justicia social y cultural, sí nos asegura los espacios públicos para luchar por ella y para luchar por el reconocimiento de los derechos ciudadanos ilegítimamente denegados. Optar por la interculturalidad desde América Latina significa hoy optar por la creación de culturas políticas arraigadas en las culturas de base, optar por la vigencia de ciudadanías diferenciadas culturalmente reunidas en torno a una cultura política común. En una palabra, optar por la justicia distributiva y la justicia cultural.⁹⁴

O professor da PUC do Peru propõe que as bases de uma autêntica abordagem intercultural na elaboração das políticas públicas, sobretudo as de educação formal, estão na ética do reconhecimento e na hermenêutica do diálogo.

94 Idem.

Por ética do reconhecimento, ele vai recorrer a Charles TAYLOR⁹⁵, que inspirando-se em ARISTÓTELES e HEGEL, define esta forma de se relacionar com o outro diferente como uma “necessidade humana vital”. O autoconceito que cada ser humano faz de si mesmo é uma construção relacional. A nossa identidade começa a se construir a partir da socialização primária no âmbito familiar com os “otros significativos”, que é responsável pela nossa autoconfiança básica. A continuação desse processo se dá por meio de outras instituições, como a escola, os espaços religiosos, os centros de trabalho, etc., onde se exercem papéis funcionais. É a partir dessas relações com os outros, mediatizadas pelas instituições e da maneira como eles nos veem, que resulta a autoimagem que construímos de nós mesmos como indivíduos pertencentes a determinados grupos. A percepção do outro determina a autopercepção do eu. Assim, o reconhecimento devido a cada ser humano, a sua dignidade, não é uma “cortesia que devemos aos demais”, mas um imperativo.

O processo de colonização sob o ponto de vista material, como uma empresa capitalista, se desenvolveu em paralelo a um processo de colonização de mentes. Conforme afirma TUBINO ARIAS-SCHREIBER, o mais poderoso instrumento de opressão dos povos indígenas colonizados foi a narrativa que prevaleceu nas ações estatais segundo as quais os povos originários eram inferiores e “incivilizados”. Essa violência simbólica resultou em bloqueio do desenvolvimento da autoconfiança, autorrespeito e autoestima dos grupos oprimidos, o que faz o autor concluir que sem políticas públicas de efetivo reconhecimento, a emancipação deles é, em suas palavras, um mito irrealizável.

Daí que um projeto intercultural autêntico depende de uma ética do reconhecimento na qual reconhecimento seja mais do que uma tolerância positiva assumida *a priori*, que ele define como algo além do respeito da diferença. “Reconocer al outro es respetar su autonomía, es percibirlo como valioso”, escreve o autor, como pressuposto de construção de identidades potencializadas em sua dignidade. É resultado da experiência do encontro com o outro, em relações que se caracterizem como autenticamente simétricas e livres de coação. E essa experiência é espaço em que as diferentes maneiras de entender e valorar o mundo deveriam possibilitar-se uma avaliação distanciada de cada cultura em relação a outra, sob uma atitude

95 TAYLOR, C. El multiculturalismo y la política de reconocimiento. México: FCE, 1993, p. 45

de valorização e enriquecimento recíprocos, de forma a afastar o etnocentrismo acrítico e instrumental para fins de dominação.

A outra base de qualquer interculturalismo efetivo é a hermenêutica do diálogo, que o autor define como sendo mais do que troca de informações e experiências. Ela deve permitir a interação de perspectivas valorativas e de cosmovisões diferentes, sem o estabelecimento de relações hierárquicas. O que deve orientar a “fusão dos horizontes normativos” não é um mero consenso inercial, mas algo que transforme cada indivíduo ou grupo em razão do estudo do outro. E as identidades resultantes são reconstruídas, de forma que a compreensão do mundo se amplia para além das nossas percepções originárias, implicando uma abertura cognitiva e afetiva para aprendizagens a partir das percepções dos outros.

O interculturalismo, assim, serve de paradigma para políticas multiculturais que tenham como finalidade a construção de Estados onde haja uma refundação do pacto social. Para o recorte da presente dissertação, a referência dirige-se a processos de refundação com base na noção de democracias constitucionais autenticamente plurais e radicalmente participativas, em oposição ao Estado moderno homogeneizador. As relações de poder entre grupos que pretendem impor uma “nacionalidade dominante” e uma diversidade de povos ou nacionalidades submetidas devem ser combatidas por políticas interculturais⁹⁶.

Segundo TUBINO ARIAS-SCHREIBER, os processos de homogeneização cultural operados nos Estados latino-americanos, sobretudo através da educação pública, violentaram as identidades locais, produzindo complexos processos identitários de aculturação, hibridização e mestiçagem cultural. Tratando dos países de colonização espanhola na América Latina, ele afirma que os projetos nacionais levados a efeito pelas classes dirigentes não valorizaram as culturas dos povos originários, apresentando a identidade nacional como resultado de uma síntese do indígena e do elemento hispânico, em uma perspectiva de exclusão. Se essa síntese tem um caráter meramente ideológico e jamais foi alcançada, ela acabou produzindo processos complexos nos quais houve sobreposição linguística e cultural, em prejuízo das línguas e culturas dos povos originários.

96 No entanto, é certo que a interculturalização da democracia e da cultura política dos direitos humanos atende também ao reconhecimento efetivo de outras identidades, baseadas não apenas em diferenciações de ordem étnico-raciais, mas também de gênero, de condição sexual e de classe.

Assim, propõe através das políticas públicas interculturais a reforma das democracias liberais modernas, que tem o sentido de torná-las sensíveis à diversidade e aos imperativos da inclusão e da participação. O que não significa o desaparecimento dos Estados nacionais, mas a sua transformação em espaços onde abandone-se o paradigma ideológico da unidade homogênea em prol do princípio da associação múltipla, um Estado enraizado culturalmente. Tal Estado plural está fundado tanto no direito à igualdade, quanto no direito à diferença, de forma que os indivíduos e grupos possam escolher e realizar seus projetos de vida de acordo com seus diferentes modos de ser⁹⁷. E, para isso, o reconhecimento do direito à diferença dos povos e das minorias tem impacto na configuração das instituições: espaços sociais em que todos os grupos e comunidades possam escolher seus modos de viver no interior do espaço unitário do Estado.

O Estado plural deve também adotar outra noção de cidadania que além do exercício das liberdades negativas em face do Estado e dos direitos de participação política, leve em conta direitos específicos de grupos vulneráveis ou excluídos em razão de suas identidades não serem representadas ou serem sub-representadas pela cultura hegemônica. Este reconhecimento da necessidade de direitos especiais é necessária para que, através deles, possam os povos originários acessar os direitos gerais de cidadania. Neste ponto, o autor cita a proposta de Will KYMLICKA sobre a adoção de “cidadanias diferenciadas”.

En esto consiste la propuesta de Will Kymlicka de las “ciudadanías diferenciadas” que abarca el reconocimiento de :

- Derechos de autogobierno, dirigidos de manera especial a los pueblos o nacionalidades oprimidos en el interior de los estados nacionales.
- Derechos de representación (especialmente en el parlamento nacional y los partidos políticos) dirigidos a los pueblos excluidos, a las mujeres y a las minorías discriminadas.
- Derechos lingüísticos, dirigidos a favorecer la integración no homogeneizante a la vida pública de las nacionalidades excluidas.
- Derechos poliétnicos que permitan a los grupos étnicos expresar sus particularidades sin que ello obstaculice su integración en las instituciones educativas, económicas y políticas de la cultura societal nacional.⁹⁸

97 E isso se concretiza através da construção de autonomias locais, definidas pelo autor como “coluna vertebral do estado plural”, reconhecendo que não há fórmulas preestabelecidas para operacionalizar esse princípio orientador. Aqui, ele está se referindo mais à realidade dos países colonizados pela Espanha.

98 https://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr6/documentos-e-publicacoes/artigos/docs/artigos/docs_artigos/fidel_tubino.pdf (Acesso em 22/02/23, às 21 h).

Concluindo, o autor ressalta a importância da interculturalização das cidadanias diferenciadas do multiculturalismo dos direitos especiais. Ele se refere a ela como uma das tarefas urgentes para as democracias pluriculturais que constituem os Estados latino-americanos. Assim, será possível, como já dito, a renovação do pacto social e a construção de uma cultura política realmente comum a partir do diálogo não hierarquizado das culturas presentes, e não uma ideologia baseada em mitos históricos de nacionalidades homogeneizadoras.

NASCIMENTO apresenta outras pesquisas que corroboram as linhas mestras traçadas por TUBINO ARIAS-SCHREIBER acerca do conceito de interculturalidade e interculturalismo. BARRIO dá ênfase ao diálogo entre as diversas culturas como base da interculturalidade, destacando os processos pelos quais ele pode ocorrer através de meios de comunicação de massa, ou ainda pela arte, religião e medicina⁹⁹. SCHMELKES ressalta as condições para a existência de sociedades legitimamente plurais e democráticas que são as considerações de mútuo respeito e da posição em pé de igualdade de diferentes culturas¹⁰⁰. Todos os autores concordam, portanto, que o interculturalismo é uma proposta normativa que responde ao problema do conflito de identidades mediante o diálogo respeitoso entre as culturas.

Assim, é possível entender o Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena como uma resposta institucionalizada para as lutas dos povos originários de Roraima. Tanto os movimentos indígenas que demandam educação diferenciada e respeitosa dos saberes ancestrais quanto os currículos, materiais didáticos, projetos e propostas pedagógicos desta unidade acadêmica da UFRR estão orientados pelo paradigma do interculturalismo.

99 BARRIO, A.B.E. Culturals locales liberoamercianas, comunicación e interculturalidad. In: ____ (Org.) Conocimentolocal, comunicación e interculturalidad. Recibe: Massangana, 2006.

100 SCHMELKES, S. Multiculturalismo, educación intercultural y universidades. In: TUBINO, F.; MANSILLA, K. (Ed.) Universidad e Interculturalidad: desafios para a América Latina. Lima, Pontificia Universidad Católica del Peru, 2012.

3. O INSTITUTO INSIKIRAN DA UFRR

Neste capítulo derradeiro da dissertação, reúnem-se algumas informações históricas e dados sobre o Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena na Universidade Federal de Roraima. A finalidade do capítulo é apresentar o Insikiran como uma experiência institucional que reflete os princípios e conceitos desenvolvidos nos dois capítulos anteriores e que serve de referência para outras iniciativas não apenas no campo da educação escolar indígena. Os argumentos aqui alinhavados visam também sustentar como a experiência de luta dos povos originários por educação formal pode contribuir para a reflexão e ação de outros "povos" ou parcelas subalternizadas da população na luta por reconhecimento de seus direitos no contexto de desigualdades e exploração da formação social brasileira, como pode servir como uma pedagogia dos movimentos sociais.

A estrutura deste capítulo introduz algumas informações acerca da realidade multiétnica da população de Roraima, com ênfase na caracterização do contexto sociocultural indígena. Em seguida, propõem-se brevíssimos comentários sobre a questão indígena nesta unidade da federação, com ênfase nos processos de resistência do movimento indígena e sua relação com as lutas por educação escolar, sobretudo as reivindicações por acesso e permanência no ensino superior. Os antecedentes históricos e os documentos relacionados à criação do Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena são então refletidos neste contexto de lutas dos povos originários por educação superior, articulados com as reflexões desenvolvidas nos capítulos anteriores. Aproveitam-se as medidas institucionais referentes ao regimento interno do Instituto, bem como o último edital do Processo Seletivo Específico para Indígenas (PSEI), para assinalar delas com os princípios fundamentais da educação escolar indígena, sobretudo a especificidade, a diferenciação, o respeito à diversidade e o interculturalismo. Conclui-se com uma reflexão acerca de como este último princípio atravessa os currículos dos cursos oferecidos pelo Insikiran, com destaque para a Licenciatura Intercultural.

Roraima é o estado mais ao norte do Brasil. A sua área é de aproximadamente 224.300.506 km². Segundo estimativas de 2021 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com base no censo de 2010, o estado conta com uma população de 652.713 habitantes. Em relação aos dados de 2010, Roraima possui uma população autodeclarada de indígena na

faixa de 49.637 declarantes, o que equivale ao quinto estado de maior população indígena no Brasil (6,1% da população indígena no Brasil). Ocupa, no entanto, a primeira posição quanto à participação relativa no total da população do próprio estado (11%)¹⁰¹.

Segundo FREITAS, ao caracterizar o contexto sociocultural indígena em Roraima, ele informa que existem 32 terras indígenas em diferentes estágios de regularização fundiária, com uma extensão total de 32.502,56 km². Também afirma, com base no Setor de Saúde do Conselho Indígena de Roraima (CIR/Saúde) da então Fundação Nacional de Saúde (FUNASA) que “os povos indígenas localizados no leste de Roraima pertencem às etnias Macuxi (aproximadamente 25.400 pessoas), Wapichana (7.800 pessoas), Ingaricó (1.100 pessoas), Taurepang (720 pessoas), Patamona (100 pessoas) e Wai-Wai (680 pessoas)”. São aproximadamente 290 comunidades, onde coexistem famílias de etnias distintas, distribuídas em torno de nove regiões, totalizando uma população de 35.795 indígenas, em dados de 2009. FREITAS traz ainda a informação de que falam-se as línguas Wapichana e Atroari (da família Aruak); Makuxi, Taurepang, Ingarikó, Y’ekuana, Patamona, WaiWai, Waimiri Atroari (da família Karíb); e Sanumá, Ianomamo, Ianomam e Ninam (da família Ianomâmi)¹⁰². O próprio autor destaca, a partir desses dados, a “relevância da temática indígena para o contexto de Roraima, da Amazônia e do Brasil”, diante da diversidade étnico cultural dos povos que vivem em Roraima.

As informações compiladas no primeiro capítulo, a questão fundiária notória em torno da demarcação da Terra Indígena Raposa Serra do Sol, e a recentemente noticiada tragédia humanitária dos Yanomami em que se estima, segundo o portal Câmara de Notícias ¹⁰³, cerca de 570 óbitos de crianças, além de adultos, nos últimos quatro anos por fome, desnutrição e outras doenças que poderiam ser tratadas, como malária; enfim, estes fatos revelam uma situação histórica marcada por preconceitos, espoliação de direitos, violência e indiferença vivida pelos povos indígenas de Roraima. Neste contexto, verifica-se a importância da mobilização desses povos em organizações para reivindicar o reconhecimento de seus direitos, como a Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIRR).

101 BRASIL, 2012, p. 11

102 FREITAS, 2011, p. 601.

103 <https://www.camara.leg.br/noticias/935045-deputados-condenam-tragedia-humanitaria-dos-yanomami-e-acusam-governo-anterior-de-genocidio> (Acesso em 15/03/2023, às 10 h e 33 min.)

É compreensível que reivindicações por acesso à educação tenham tomado destaque neste contexto, sobretudo de acesso de indígenas ao ensino superior. O ensino superior é em parte pensado para a formação de quadros que vão atuar em atividades gerenciais, inclusive em instituições do Estado, e normalmente ele é projetado para favorecer aos grupos dirigentes, além de privilegiar currículos e metodologias eurocêntricas. Populações e grupos subalternizados, como os indígenas, são historicamente excluídos do direito à educação superior. Justamente pelo potencial de acesso a conteúdos culturais relevantes à formação de lideranças é que o sistema educacional como um todo, e as universidades, de forma particular, podem contribuir para modificar essa situação histórica de opressão.

A educação superior é um tema que vai tomando proporções relevantes na sociedade brasileira contemporânea com a organização dos povos indígenas por meio de suas reuniões e assembleias, somado às ações de organizações de personalidade jurídica em diversos campos, e na própria educação, na medida em que os professores indígenas possuem uma agenda política específica no processo de escolarização, criando diretrizes indígenas no campo educacional.¹⁰⁴

A UFRR e o Instituto Insikiran de Formação Superior, entre outras instituições de ensino superior, têm possibilitado “o objetivo de tornar ostensiva a presença e a causa indígena no meio universitário e no cenário intelectual local e nacional”¹⁰⁵, perseguido sistematicamente pelas organizações representativas dos povos originários a partir da década de 1970. O Insikiran, criado em 2001 como núcleo, surge no contexto de reivindicações para implementação de políticas públicas de educação escolar indígena em Roraima e o primeiro curso oferecido foi justamente o de Licenciatura Intercultural, para receber professores indígenas formados nos cursos de ensino médio, com a finalidade de dar continuidade aos seus estudos. Em 2009, foi criado o curso Gestão Territorial Indígena para fazer frente às demandas dos povos indígenas por profissionais que possam fazer a gestão dos territórios no que tange ao gerenciamento, ao planejamento e à elaboração de projetos de autossustentação para as próprias comunidades. Em 2011, foi criado o curso Gestão em Saúde Coletiva Indígena para atender às demandas dos Distritos Sanitários Especiais Indígenas em Roraima. Portanto, o Instituto Insikiran representa a conquista institucional das reivindicações feitas pelas organizações

104 FREITAS, 2017, p. 20

105 FREITAS, 2011, p. 603.

indígenas visando a continuidade da formação dos alunos egressos do ensino médio em nível superior e nas diversas áreas do conhecimento.

Na origem do Insikiran está, portanto, a ação política do movimento indígena de Roraima. FREITAS destaca o papel da OPIRR que, reunida na Assembleia Geral dos Professores Indígenas de Roraima, em 2001, redigiu a Carta de Canauanim. Por meio deste documento, que materializa o resultado da luta e resistência do movimento, os professores indígenas reivindicaram acesso ao ensino superior.

A Carta de Canauanim¹⁰⁶ reivindicava atendimento da necessidade de formação dos professores indígenas em nível superior, em conformidade com a Constituição de 1988, a LDBN, a Resolução CNE-CEB n.º 03/2002, e a Lei n.º 10.172/2001 (PNE); a criação de uma instância nacional que articulasse os vários níveis de educação, que se limitava até então a temática e necessidade de escolas indígenas à Secretaria de Ensino Fundamental; a efetivação da meta 17 constante do PNE para a educação indígena, sobre a formação de professores indígenas em nível superior; e a criação de um fundo de financiamento específico para a educação indígena.

A Carta de Canauanim tornou-se o embrião do debate pelo acesso à educação superior, na medida em que este documento dos movimentos indígenas de Roraima provoca no âmbito do Conselho Nacional de Educação uma manifestação formal do Estado brasileiro, relativo ao direito à formação profissional de indígenas de forma específica e intercultural.¹⁰⁷

Esta resposta institucional é o Parecer CNE n.º 10/2002, que ao apreciar a consulta realizada pela OPIRR faz uma análise de toda a legislação pertinente ao assunto, verificando que as reivindicações encontravam amparo legal. O voto do relator destacava o papel das instituições do sistema federal de educação, em especial as instituições federais, de se

106 Trechos da Carta de Canauanim em FREITAS, 2011, p. 605:

Para fazer frente ao violento processo de colonização que impôs a nós fronteiras de dominação física, social e cultural, as lideranças e comunidades indígenas levantaram diversas problemáticas e se organizaram, buscando alternativas que permitissem melhorias nas condições de vida.

[...]

Neste processo, em especial com relação à realidade educacional, no ano de 1985 realizou-se uma grande discussão “QUE ESCOLA TEMOS, QUE ESCOLA QUEREMOS”. Uma das principais conclusões foi que o Governo do Estado (Roraima) deveria se preocupar com as problemáticas vividas nas comunidades (indígenas). Como um dos resultados desta discussão foi criado o Núcleo de Educação Indígena (NEI) na Secretaria Estadual de Educação, coordenado no início por não índios, mas que foi logo assumido por uma liderança indígena.

107 FREITAS, 2017, p. 231

envolverem no compromisso com a meta 17 da educação indígena; e o dever das universidades e de outras instituições de ensino superior, “em especial as mais próximas das populações indígenas”, de se comprometer com a formação de professores indígenas em nível universitário. O Parecer CNE n.º 10/2002 também orientava que o projeto pedagógico de formação de professores indígenas em nível superior deveria se apoiar na legislação vigente sobre diretrizes curriculares.

O referido parecer citou a própria UFRR, em particular:

Assim, todas as instituições que compõem o sistema federal de ensino, segundo o art. 16, devem se comprometer com o disposto nos art. 78 e 79 da LDBN e a meta 17 do Plano Nacional de Educação. Por ser uma instituição diretamente representante do poder público federal, no Estado de Rondônia (sic.), e ser uma instituição universitária de ensino superior, esta competência pode ser exercida pela Universidade Federal de Roraima a exemplo de muitas universidades públicas e privadas que já exercem esta competência. Segunda (sic.) a Carta de Canauanin, o reitor da Universidade Federal de Roraima considerou viável a proposta de formação para habilitação plena de professores indígenas.¹⁰⁸

Desta forma, o Parecer CNE n.º 10/2002 se constituiu não apenas em uma resposta institucional e formal do Estado às reivindicações dos indígenas de Roraima, mas também uma referência normativa para os demais povos indígenas e demais instituições de ensino superior.

A mobilização das organizações indígenas de Roraima por acesso ao ensino superior dos egressos indígenas do ensino médio pode ser ressaltado como um exemplo para outros movimentos sociais. Ele demonstra uma obviedade que tem sido alvo da ação ideológica dos grupos dirigentes, que tenta descaracterizar o potencial transformador da ação coletiva. A obviedade é que a organização política dos grupos subalternizados em torno de objetivos e metas que atendam aos seus interesses, se valendo dos instrumentos jurídicos disponíveis, pode promover progressivamente a conquista de direitos que tornem a sociedade gradualmente mais justa. Os resultados positivos da ação política dos indígenas de Roraima podem ser afirmados para comprovar esta realidade e estimular a organização política de outros grupos subalternizados.

O Insikiran foi criado inicialmente como núcleo de formação superior indígena pela Resolução n.º 015/2001, do Conselho Universitário da UFRR. Ele é pensado inicialmente como um projeto, vinculado diretamente à Pró-Reitoria de Graduação. Já na apresentação, o processo

108 <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/cp102002.pdf> (Acesso em 15/03/2023, às 13 h e 17 min.)

educacional é pensado com um projeto intercultural, pois está presente a orientação curricular de oferecer aos estudantes indígenas “a possibilidade de adquirir os conhecimentos produzidos por outras culturas da humanidade” e também a de se buscar “aperfeiçoar e preservar os conhecimentos tradicionais destes com o objetivo claro de oferecer alternativas e melhoras nas condições de vida dos povos indígenas”¹⁰⁹.

Em face do diagnóstico da realidade pluriétnica e multicultural de Roraima que baseia o projeto, estabelecem-se dois objetivos gerais. A criação de um espaço de formação interinstitucional na UFRR que “garanta aos Povos Indígenas formação superior, realização de pesquisas e atividades de extensão de acordo com suas realidades e necessidades”. E, também, a criação de cursos de licenciatura plena voltados a professores e estudantes indígenas, estruturados em torno de “uma formação ampla, intercultural e interdisciplinar, que possa, no futuro, abrir outros campos do conhecimento, segundo as necessidades de formação das comunidades e povos indígenas”¹¹⁰.

Ao constituir-se como conselho interinstitucional, o modelo de deliberação do Insikiran inova em relação ao modelo que vige nas instituições federais de ensino, por admitir, ao lado da participação dos professores, técnicos e estudantes, também a participação das organizações indígenas de Roraima que historicamente participaram da luta e reivindicação pelo acesso à educação superior e as instituições governamentais que atuam com as políticas indigenistas no âmbito da educação. Para FREITAS, a interinstitucionalidade constitui-se não apenas um espaço de poder para as organizações indígenas de Roraima, pelo protagonismo do movimento indígena em relação à criação do Insikiran, mas também um espaço de poder institucional dentro da UFRR que se vê como gestora e executora do projeto.

A participação indígena no conselho interinstitucional do Insikiran é o diferencial na medida em que estabeleceu ruptura com o modelo homogeneizador que perdurou na relação Estado e povos indígenas nas políticas indigenistas do Brasil. No caso do Insikiran foi inaugurado em 2001 o diálogo intercultural na vida acadêmica com a presença das organizações indígenas como instâncias representativas na relação de poder entre os povos indígenas e a universidade, o que lembra a perspectiva de Bourdieu (2004) do “poder simbólico”.¹¹¹

109 <https://ufrr.br/conselhos/downloads/category/151-resolucoes-2001?download=3711:resolucao-015-01-insikiran> (Acesso em 15/03/2023, às 13 h e 52 min.)

110 Idem.

111 FREITAS, 2017, p. 183.

O projeto político-pedagógico do referido processo educacional gira em torno da transdisciplinaridade, do reconhecimento da necessidade das trocas culturais (interculturalidade) e atendimento das demandas específicas das comunidades indígenas (dialogia social). No tocante a interculturalidade, os saberes tradicionais são trabalhados durante os temas contextuais, ao lado dos conhecimentos técnico-científicos institucionalizados, com a participação, inclusive, de lideranças indígenas¹¹². Já a transdisciplinaridade “vem na perspectiva de romper com as tradicionais disciplinas dos currículos na maioria dos cursos de graduação na educação superior”, possibilitando o aproveitamento de métodos de uma disciplina para outra¹¹³.

O projeto inicial previa a implementação do curso de Licenciatura Indígena em Ciências Humanas, nas áreas de História, Geografia e Ciências Sociais. Em uma segunda etapa, seriam criados cursos de Licenciatura nas áreas de Pedagogia, Letras e Artes. Na sequência, cursos de Licenciatura Indígena em Ciências Exatas e Biológicas. Todos os cursos foram pensados com duração de cinco anos, sendo dois anos de formação geral, dois anos e meio de habilitação nas áreas específicas e seis meses para a monografia, que teriam uma formatação específica para cada curso.

Em setembro de 2009, o Conselho Universitário da UFRR transforma o Insikiran em uma unidade administrativa e acadêmica, vinculada à universidade. Ele é criado pela Resolução n.º 009/2009/CUni, de 13 de agosto de 2009, para oferecer cursos em nível superior de graduação e sequenciais, de pós-graduação e de extensão, bem como de apoio técnico-profissional voltado para a educação básica. Mas, ressalva-se a especificidade desses cursos de estarem voltados para a “demanda dos indígenas e do estado de Roraima e municípios” (artigo 3º), em uma tendência que se inicia no início do século XXI.

Os cursos de licenciaturas indígenas interculturais se tornaram um fenômeno sociocultural a ser estudado na interface da antropologia e da educação numa perspectiva de interdisciplinaridade. As primeiras experiências de cursos de graduação específicos na formação de professores indígenas ocorrem em 2001 na Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT) e em 2002, na Universidade Federal de Roraima (UFRR), com suas instâncias acadêmicas e projetos políticos

112 FREITAS, 2011, p. 606.

113 Idem, p. 607.

pedagógicos de licenciaturas interculturais indígenas. A partir de 2004 expande-se para outras instituições de ensino superior do Brasil.¹¹⁴

A especificidade, a distinção e o interculturalismo estão na natureza do Instituto Insikiran (art. 4º¹¹⁵), além de sua disposição ao desenvolvimento de um interculturalismo para a tolerância, modelo de educação intercultural de que nos falam DIETZ e MATEOS CORTÉS, como visto no 2º capítulo, que se volta para “atividades de formação à população em geral, visando divulgar os princípios da interculturalidade e a realidade dos povos indígenas” (art. 4º, p. único).

O Instituto Insikiran, como conquista pioneira do movimento indígena de Roraima por acesso à educação superior, além de materializar os princípios dessa luta, impulsiona transformações na vida acadêmica e na própria sociedade. Entre os seus princípios (art. 5º), encontramos o desenvolvimento de uma compreensão não eurocêntrica sobre a natureza da epistemologia, ao valorizar “os saberes indígenas no processo de construção de conhecimentos”. Inaugura uma noção de participação democrática ampliada na universidade, que pressupõe “diálogo com as comunidades e organizações indígenas de Roraima”. E, em coerência com um entendimento crítico da relação entre teoria e prática, ressaltando o papel que se espera da universidade na sociedade contemporânea, estabelece o compromisso do Insikiran com a produção de conhecimento para “subsidiar a formulação de políticas públicas em atenção aos povos indígenas e a sociedade em geral”, bem como posiciona-se ao lado da defesa dos “direitos indígenas”. Enfim, o Instituto Insikiran revela-se um espaço para a produção crítica de conhecimentos e espaço de exercício de poder de um grupo subalternizado.

Na tese de doutorado de FREITAS, ele traz o depoimento do Professor Edinaldo Gustavo Marcolino, Macuxi, da comunidade indígena de Araçá da Serra, TI/RSS, no município de Normandia, um dos egressos do Curso de Licenciatura Intercultural na área de habilitação em Ciências Sociais, que ilustra a importância acadêmica, social e política do Insikiran:

O Insikiran certamente marca um novo momento da Educação Escolar Indígena no Estado de Roraima bem como no Brasil, já que foi um dos pioneiros na formação de professores indígenas em nível superior. O Insikiran é um território construído dentro da Universidade Federal de Roraima - UFRR com intuito de oportunizar aos povos

114 FREITAS, 2017, p. 118 e 147. (Outras licenciaturas interculturais foram instituídas na UFMG e UEA (ambas em 2005), além de também na UFAM, UFG/UFT, UFAC, UFPA E UNIR, constituindo, segundo FREITAS, “uma realidade na Amazônia, um reconhecimento à diversidade étnico-cultural”).

115 Os artigos apontados a seguir são do Regimento do Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena, anexo à resolução já citada.

indígenas a sua autonomia sócio econômico, político e cultural a partir dos diversos conhecimentos científicos, bem como através das experiências culturais de cada povo. A partir dessas experiências tem-se a oportunidade de se criar uma nova identidade acadêmica, ou seja, de pesquisadores comprometidos com o seu povo de origem (entrevista, 2016).¹¹⁶

O modelo de educação intercultural é a forma adotada pelo Insikiran, como se depreende do depoimento e da leitura do Regimento do Instituto Insikiran. Essa orientação pelo interculturalismo está presente nas finalidades (art. 6º), nos objetivos (art. 7º) e no projeto político-pedagógico dos cursos de graduação (arts. 52 a 55) da unidade acadêmica. Entre as finalidades do Insikiran, destaca-se a formação dos seus estudantes por meio da pesquisa e do desenvolvimento científico e técnico, com respeito aos “conhecimentos indígenas” (art. 6º, II), que articula-se com o objetivo de elaboração de propostas curriculares que contemple as demandas das comunidades indígenas, “com a inclusão de seus conhecimentos” (art. 7º, II). A ideia da promoção da trocas culturais, que possibilita o acesso dos indígenas às produções de outras culturas, está presente no objetivo do Insikiran em “propiciar meios para o acesso a conhecimentos técnicos, científicos, artísticos, humanísticos e culturais produzidos e acumulados pela humanidade” (art. 7º, IX).

FREITAS, que foi professor do Instituto Insikiran, enfatiza este modelo de educação intercultural, afirmando que a unidade acadêmica agrega as noções do multiculturalismo, do interculturalismo e do pluralismo. Cada um desses termos procura enfatizar um aspecto da realidade da pluralidade e da diversidade étnico cultural das sociedades. O multiculturalismo enfatiza a convivência das diferentes etnias no espaço escolar. O interculturalismo foca no diálogo respeitoso entre os saberes indígenas e os conhecimentos do mundo ocidental. E o pluralismo se refere a valorização de forma horizontal e isonômica dessas culturas. Como espaço de pesquisa, compartilhamento e produção de conhecimentos, o Insikiran representa uma iniciativa científica inovadora no campo dos estudos críticos e decoloniais.

A inovação progressista não apenas se revela no campo da produção do conhecimento científico, mas também nos espaços de participação política. A interinstitucionalidade inaugurada quando era um núcleo, permanece presente no Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena. O fim de se constituir um “foro interinstitucional para discussão, esclarecimento e busca de alternativas educacionais e suas correlações com as problemáticas

116 Idem, p. 119.

indígenas” (art. 6º, VI) se materializa na composição do Conselho do Instituto, instância de deliberação e de recursos, em relação a assuntos acadêmicos, didático-pedagógicos e de gestão administrativa. Sua composição inclui não apenas professores, discentes e quadro técnico-administrativo da UFRR, mas também representantes do movimento social e de órgãos estatais, como o Conselho Indígena de Roraima (CIR), a Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIRR), a Organização das Mulheres Indígenas de Roraima (OMIRR), a Associação dos Povos Indígenas de Roraima (APIRR), o Administrador Executivo Regional da FUNAI em Boa Vista, e o Chefe da Divisão de Educação Escolar Indígena da SECD-RR (art. 13). Assim, estamos diante de uma experiência também inovadora no campo da democracia em relação à participação na gestão universitária.

Esse comprometimento concreto do Instituto com a questão indígena se reforça, e é uma consequência inerente a esse compromisso, com a criação da Casa do Estudante e da Cultura Indígena (CECI), vinculada à Direção do Instituto (arts. 49 e 50). As atribuições da CECI revelam a sensibilidade do reconhecimento das dificuldades dos estudantes indígenas de baixa condição socioeconômica em manter-se durante as etapas de estudos presenciais. Um dos grandes problemas contemporâneos dos estudantes indígenas espalhados nas universidades do país, obtido o acesso ao ensino superior, está relacionado à sua permanência¹¹⁷.

Relativamente ao acesso dos estudantes aos cursos oferecidos pela UFRR, verifica-se que a universidade adota uma diversidade de critérios. A UFRR destina parte de suas vagas para os estudantes que fazem o ENEM e possui também um processo seletivo próprio, que se constitui do Processo Seletivo Vestibular, nas modalidades Prova Integral (PI) e Processo Seletivo Seriado (PSS), em três etapas; e também o Processo Seletivo Específico para Indígenas (PSEI), este destinado especialmente a indígenas e a não indígenas que estejam envolvidos profissionalmente com os serviços destinados aos indígenas¹¹⁸. Para o ano de 2023, por

117 O 1º Fórum Nacional de Educação Superior Indígena e Quilombola, realizado entre os dias 04 e 08 de outubro de 2021, em Brasília, reuniu estudantes indígenas e quilombolas de 50 universidades públicas e privadas de todas as regiões do país e teve como o tema “Os desafios do acesso e permanência de quilombolas e indígenas no ensino superior brasileiro”. Um dos focos do fórum foi a defesa do Programa de Bolsa Permanência que paga R\$ 900,00 para estudantes indígenas e quilombolas e R\$ 400,00 para os demais que se qualificarem dentro das exigências da Portaria n.º 389, de 09 de maio de 2013. Segundo o seu artigo 3º, o PBP tem por objetivo promover a democratização do acesso ao ensino superior, viabilizando a permanência nos cursos de graduação de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em especial os indígenas e os quilombolas

118 Ela tem também seleções específicas como a Licenciatura em Educação no Campo (LEDUCARR), seleção específica para ingresso na Escola Agrotécnica (EAGRO), além de possuir os sistemas de Transferência, de

exemplo, a UFRR destinou 777 (setecentas e setenta e sete) vagas para as modalidades PI e PSS, distribuídas entre 38 (trinta e oito) cursos de graduação, das quais os estudantes indígenas podem participar, inclusive como candidatos de escolas públicas (Edital n.º 036/22 — CPV Consolidado, de 24/06/2022).

Já para o PSEI (Edital n.º 030/22 CPV, de 08 de junho de 2022), foram oferecidas 40 (quarenta) vagas para o Curso de Gestão em Saúde Coletiva Indígena, 40 (quarenta) vagas para o Curso de Gestão Territorial Indígena, e 60 (sessenta) vagas para o curso de Licenciatura Intercultural (este somente para os que comprovem na matrícula a condição de atuar na educação indígena), todas para o primeiro semestre de 2023, conforme os quadros apresentados nas figuras I, II e III:

Figura I – Vagas para o Curso de Gestão em Saúde Coletiva Indígena – PSEI 2023 (UFRR)

Cód.	Curso	Turno	Campus	Vagas para não indígenas	Vagas para indígenas PCD	Vagas para indígenas ampla concorrência	Vagas para candidatos indígenas de escola pública				Total de vagas
							Renda familiar inferior a 1,5 salário mínimo		Renda familiar superior a 1,5 salário mínimo		
							PCD	Demais vagas	PCD	Demais vagas	
62	Gestão em Saúde Coletiva Indígena (B)	Integral	Paricarana Insikiran	02	02	16	02	08	02	08	40

Fonte: Edital n.º 030/22 – CPV/UFRR, 2022.

Figura II – Vagas para o Curso de Gestão Territorial Indígena – PSEI 2023 (UFRR)

Cód.	Curso	Turno	Campus	Vagas para indígenas ampla concorrência	Vagas para indígenas PCD	Vagas para candidatos indígenas de escola pública				Total de vagas
						Renda familiar inferior a 1,5 salário mínimo		Renda familiar superior a 1,5 salário mínimo		
						PCD	Demais vagas	PCD	Demais vagas	
73	Gestão Territorial Indígena (B)	Diurno	Paricarana Insikiran	18	02	02	08	02	08	40

Fonte: Edital n.º 030/22 – CPV/UFRR, 2022

Figura III – Vagas para o Curso de Licenciatura Intercultural – PSEI 2023 (UFRR)

Código	Curso	Turno	Vagas para indígenas	PCD	Total de vagas	Campus
72	Licenciatura Intercultural (L)	Diurno	54	06	60	Paricarana-Insikiran

Fonte: Edital n.º 030/22 – CPV/UFRR, 2022

Além dessas vagas, o PSEI também disponibilizou aos que se autodeclararem indígenas e forem aprovados em procedimento de heteroidentificação étnico-racial, para os semestres de 2023, 70 (setenta) vagas distribuídas em 17 cursos, realizados em outros campi da UFRR, conforme o quadro da figura IV:

Figura IV – Vagas para 17 cursos de graduação – PSEI 2023 (UFRR)

Código	Curso	Semestre	Turno	Área	Vagas para indígenas Ampla concorrência	Vagas para indígenas PCD	Vagas para candidatos indígenas de escola pública				Total de vagas
							Renda familiar inferior a 1,5 salário mínimo		Renda familiar superior a 1,5 salário mínimo		
							PCD	Demais vagas	PCD	Demais vagas	
79	Agroecologia (T)	2023.1	Matutino	Biológicas	2	0	0	2	0	1	5
80	Agronomia (B)	2023.1	Diurno	Exatas	3	0	0	2	0	1	6
35	Antropologia (B)	2023.1	Noturno	Humanas	4	1	1	2	0	2	10
22	Artes Visuais	2023.1	Noturno	Humanas	2	0	0	2	0	1	5
44	Ciência da Computação (B)	2023.2	Diurno	Exatas	1	0	0	1	0	1	3
50 A	Ciências Biológicas (B)	2023.2	Diurno	Biológicas	1	0	0	1	0	0	2
12 A	Ciências Econômicas (B)	2023.1	Vespertino/Noturno	Humanas	2	0	0	2	0	1	5
32	Ciências Sociais (B)	2023.1	Noturno	Humanas	2	0	0	1	0	1	4
21	Comunicação Social (B)	2023.1	Noturno	Humanas	2	0	0	2	0	1	5
60	Direito (B)	2023.1	Vespertino/Noturno	Humanas	2	0	0	2	0	1	5
42	Engenharia Civil (B)	2023.1	Diurno	Exatas	2	0	0	2	0	1	5
40	Matemática (B)	2023.1	Vespertino/Noturno	Exatas	2	0	0	2	0	1	5
52	Medicina (B)	2023.1	Integral	Biológicas	1	0	0	1	0	0	2
71	Psicologia (B)	2023.1	Diurno	Humanas	1	0	0	1	0	0	2

33	Relações Internacionais (B)	2023.1	Diurno	Humanas	1	0	0	1	0	0	2
92	Secretariado Executivo (B)	2023.1	Noturno	Humanas	1	0	0	1	0	0	2
81	Zootecnia (B)	2023.1	Diurno	Biológicas	1	0	0	1	0	0	2
TOTAL DE VAGAS					30	1	1	26	0	12	70

(B) – Bacharelado (L) – Licenciatura (T) – Tecnológico

Fonte: Edital n.º 030/22 – CPV/UFRR, 2022

O PSEI, conforme o edital citado, realizou uma seleção em duas fases, sendo a primeira eliminatória e classificatória, com a realização de prova objetiva e prova de redação. A prova objetiva se compôs de 37 (trinta e sete) questões de múltipla escolha, sendo 24 (vinte e quatro) questões gerais com peso 1, 8 (oito) questões específicas por curso com peso 2 e 5 (cinco) questões específicas com peso 3. A prova de redação valeu 50 pontos para todos os cursos. No caso dos candidatos ao Curso de Licenciatura Intercultural, eles podem optar por realizar a prova de redação em uma das seguintes línguas: Português, Macuxi, Wapichana, Taurepang, Ye'kuana, Ingaricó, Wai-wai e Yanomami, que deverá ser observada na elaboração da redação, não sendo corrigida em caso contrário. No entanto, a CPV pode exigir a realização da prova de redação em Português, caso não consiga tradutor para a língua indígena solicitada.

A segunda fase do PSEI é classificatória e se baseou na análise do currículo, considerando a produção acadêmica ou a experiência profissional dos últimos cinco anos, devidamente comprovada.

O procedimento de heteroidentificação, conforme o edital, foi previsto para acontecer após a homologação da inscrição e antes do resultado final do processo seletivo.

Edital n.º 030/22 CPV — PSEI 2023

9.3 Nos processos de heteroidentificação entende-se por indígenas aqueles descendentes dos primeiros habitantes do continente americano, em concordância com a Constituição Federal do Brasil de 1988.

Parágrafo único. A condição de indígena será aferida a partir de comprovação da vinculação consanguínea do candidato, seja por lado materno, paterno ou ambos, a um povo indígena específico, habitante do atual território brasileiro.

9.4 Os critérios para aferição da condição declarada pelos candidatos indígenas na heteroidentificação considerará a origem étnica do candidato, com base em pelo menos um dos seguintes itens:

I - Declaração de tuxaua (principal liderança de uma comunidade); ou

II - Declaração da coordenação de uma organização indígena, na qual se mostre explicitamente a origem ou vínculo étnico.

Parágrafo único. Por vínculo étnico entende-se o reconhecimento por parte da organização ou comunidade indígena das relações de origem e/ou ancestralidade do candidato.

A apresentação descritiva do processo seletivo para os indígenas acima não somente aos cursos do Instituto Insikiran, mas também aos demais oferecidos pela UFRR, serve para demonstrar uma das formas de concretização dos princípios da educação escolar indígena: sua especificidade e diferenciação. Diante do reconhecimento das peculiaridades das condições dos estudantes indígenas, que enfrentam dificuldades semelhantes às de outros grupos vulneráveis na sociedade brasileira, marcados pela condição de injustiça social, são previstas ações afirmativas para acesso desses grupos ao ensino superior. E, no caso da educação escolar indígena, isso significa mais do que simplesmente oferecer vagas em regime de cotas, mas cobrar também conhecimentos específicos, como se pode perceber no conteúdo programático do PSEI 2023.

Ao lado dos conteúdos já padronizados pelo sistema educacional, os estudantes indígenas deverão ser avaliados a partir dos conhecimentos que estejam relacionados à sua realidade étnica. No conteúdo programático, na área de Literatura Brasileira, os candidatos são orientados a responder questões sobre o texto *Lendas e mitos da tribo Makuxi*, de Delino Alexandre Raposo, por exemplo. A par dos conhecimentos gerais, de disciplinas também já padronizadas, e relativas ao núcleo comum do ensino médio, os candidatos devem também expressar o seu domínio de conhecimentos específicos, relativos à sua própria realidade sociopolítica.

Edital n.º 030/22 CPV — PSEI 2023

Anexo V — Conteúdo Programático

CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS

1. Territorialidade e questões ambientais 2. Sustentabilidade e povos indígenas 3. Educação indígena intercultural, diferenciada, bilíngue 4. Direitos indígenas com base na Constituição Federal de 1988 5. Saúde indígena e medicina tradicional 6. Doenças frequentes na comunidade indígena 7. Saneamento básico: água, resíduos sólidos (lixo), drenagem e esgotamento sanitário.

Assim, o processo seletivo da UFRR, aí incluso os cursos do Instituto Insikiran, atende também ao princípio da interculturalidade. Este é um tema recorrente e nuclear nas pesquisas de FREITAS, sobretudo em sua tese de doutoramento¹¹⁹. Pensando especificamente nos cursos

¹¹⁹ Destaque-se que a temática indígena entrou na minha vida ainda quando cursava a graduação em Ciências Sociais na Universidade Federal do Ceará, depois prosseguiu na minha trajetória quando desempenhei o cargo de antropólogo da Funai em Manaus, entre os anos de 1997-1999, momento em que vivenciei a educação escolar indígena no Amazonas. A partir daí comecei a mergulhar nos processos educacionais das políticas indigenistas e indígenas. Uma trajetória que permitiu-me aprofundar os conhecimentos sobre etnicidade, identidade étnica e territorialidade, potencializado pelo estudo de mestrado que realizei sobre os Kokáma do

oferecidos pelo Insikiran, e como eles são atravessados pelo interculturalismo, ele aponta a importância do princípio no desenvolvimento de “pesquisa-ação na escola-comunidade”, de forma a se possibilitar um processo de reflexão sobre a realidade das políticas voltadas para os povos indígenas. E também destaca o papel dessa formação superior específica e diferenciada como meio de emponderamento dos indígenas como minorias que normalmente estão à margem da cultura hegemônica, possibilitando a eles a ocupação de espaços institucionais. Exemplo disso é o espaço de poder da Secretaria Estadual de Educação de Roraima, onde egressos do Insikiran compõem a equipe de assessoria técnica e pedagógica da Divisão de Educação Indígena (DIEI).

Observe-se que a formação na perspectiva da interculturalidade vem romper com os saberes hegemônicos que assinalaram a história colonial de escolarização dos povos indígenas, desconsiderando os conhecimentos da realidade sociocultural desses povos. Então, o Insikiran vem ser a possibilidade de uma universidade popular dos movimentos sociais (Santos, 2010), neste caso, uma “universidade indígena” que pense na reforma democrática do acesso à universidade e emancipação política dos povos indígenas.¹²⁰

As informações e reflexões formuladas até aqui permitem a afirmação de que o Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena representa uma experiência institucional pioneira a garantir, no ensino superior, a formação de profissionais indígenas através de seus cursos pensados para atender especificamente às demandas das comunidades indígenas. A Licenciatura Intercultural está voltada para a formação de professores indígenas em nível de educação superior, pertencentes a oito povos (Macuxi, Wapichana, Taurepang, Ingaricó, Ye’kuana, Yanomami, Sapará e WaiWai), atendendo a necessidade de educação específica e diferenciada em 236 (duzentas e trinta e seis) escolas indígenas em Roraima. O bacharelado em Gestão Territorial Indígena foi uma iniciativa pioneira da UFRR na formação de profissionais indígenas para gerir seus próprios territórios. O bacharelado em Gestão em Saúde Coletiva visa qualificar indígenas na área da saúde para que possam atuar profissionalmente nas comunidades indígenas, em particular as situadas nos Distritos Sanitários Especiais do Leste de Roraima e Yanomami, situados no Estado de Roraima. Todos esses cursos, ao lado de conhecimentos

Alto Solimões, Amazonas, com a defesa da dissertação em 2002. (Introdução da tese de doutorado de Marcos Antonio Braga de Freitas, professor do Insikiran desde 2004, e Diretor do Instituto até seu falecimento em fevereiro de 2021, devido à Covid-19 — FREITAS, 2017, p. 17)

120 FREITAS, 2017, p. 121.)

técnico-científicos que privilegiam conquistas culturais do ocidente não indígena, valorizam também os saberes indígenas em seus currículos.

Ausentes informações mais atuais sobre os cursos e currículos do Instituto Insikiran, pois a página institucional da UFRR na Internet, em nova versão vinculada ao Portal do Governo Federal (gov.br), está ainda em construção, aproveita-se a tese de doutorado de FREITAS para a elaboração de considerações finais acerca do atravessamento do interculturalismo nessa área de constituição dos conteúdos, em particular no currículo da Licenciatura Intercultural. A própria pesquisa de FREITAS é exemplo de que o tema da educação escolar indígena não se esgota nos elementos que foram trazidos ao debate nesta dissertação. Ao contrário, a temática revela a profusão de problematizações que são possíveis e a necessidade de pesquisas na área. Os resultados aqui apresentados devem ser apreciados como ponto de partida tímido para futuras investigações, leituras e reflexões.

Em relação ao curso de Licenciatura Intercultural, FREITAS nos informa sobre a sua duração em quatro anos e meio, com uma carga horária total de 3.952 horas. Na formulação das finalidades do curso, verifica-se um esforço para formação de um profissional consciente de sua identidade construída como indígena em uma sociedade plural em que nem sempre há o respeito da diversidade e de permitir que ele desenvolva autonomia suficiente para fazer face a realidade sociocultural do seu povo e dos demais povos originários. Em relação ao fim de preparação para enfrentamento das questões postas pela interação com a comunidade nacional, FREITAS ressalta que a Licenciatura Intercultural deve possibilitar um engajamento do professor indígena para atuar em problemas como a “questão das drogas, exploração sexual infanto-juvenil, suicídio, violência doméstica, alcoolização, escassez alimentar, queimadas, entre outros”¹²¹.

FREITAS relaciona da seguinte forma as finalidades do curso de Licenciatura Intercultural:

O curso visa: a) propiciar a reflexão e busca de alternativas para os currículos das escolas indígenas e de suas práticas pedagógicas; b) criar condições teóricas, metodológicas e práticas, para que os professores indígenas possam tomar-se atores efetivos na construção e reflexão do projeto político-pedagógico da escola em que está inserido; c) possibilitar a formação de professores indígenas para lecionar nas escolas de ensino fundamental e médio de suas comunidades, em consonância com a realidade social e cultural específica e segundo a legislação nacional que trata da educação escolar indígena, d) propiciar a elaboração de desenhos curriculares

121 FREITAS, 2017, p. 124.

adequados à realidade das escolas indígenas; e) habilitar os professores indígenas para a prática de planejamento e gestão escolar; f) desenvolver atividades de pesquisa e extensão; g) promover ações didático-pedagógicas de caráter transdisciplinar no processo de formação do professor indígena (PPP do Curso de Licenciatura Intercultural, 2008). A Licenciatura Intercultural visa, por fim, a propiciar uma formação para que os professores indígenas possam investigar e refletir sobre a situação e as condições históricas de suas comunidades e de seus povos e que, a partir disso, possam contribuir de forma mais consciente com o desenvolvimento de suas comunidades.¹²²

A estrutura curricular dos dois primeiros anos da Licenciatura Intercultural compreende oito temas contextuais, que são ofertados em número de dois a cada semestre, conforme o quadro abaixo. Cada tema contextual é trabalhado em 18 dias letivos, manhã e tarde, numa jornada diária de 8 horas, totalizando 144 horas/aula. Ao fim de cada etapa de estudo, são realizados encontros pedagógicos por tema contextual. Esses encontros pedagógicos são realizados em comunidades previamente definidas durante o desenvolvimento dos temas contextuais e equivalem a carga horária de 40 horas por semestre. Nestes encontros a prática de pesquisa também é discutida, e a ela são atribuídas 50 horas por semestre. As atividades que envolvem a prática de pesquisa são pensadas para mobilizar o formando para a pesquisa, permitir ao estudante um conhecimento teórico e técnico dos tipos de pesquisa e sua importância na investigação da realidade, bem como possibilitar a reflexão sobre o papel dela na formação do professor pesquisador.

Figura V – Estrutura Curricular do Curso de Licenciatura Intercultural – 1º e 2º anos

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

Quadro 3. Matriz conceitual: Formação Pedagógica Específica

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

Fonte: FREITAS, 2017, p. 135.¹²³

¹²² Idem, p. 123/124.

¹²³ Reproduz-se no quadro a informação da forma como originalmente ela foi divulgada na tese de doutorado pelo Professor Marcos Antonio Braga de Freitas.

Assim, os cursos voltados para os povos indígenas (e trabalhadores do campo também) apresentam novos paradigmas e novos desenhos curriculares, inovando com a formação acadêmica tradicional. Por orientarem-se pelo paradigma do interculturalismo, os currículos desses cursos levam em conta os aspectos sociais e culturais dos diversos povos e grupos envolvidos. No caso dos formandos do Insikiran, o currículo permite que a realidade social em que eles vivem (a aldeia, o assentamento, o campo) tenha relevância no seu processo de formação, “na medida em que as relações de tensões e de conflitos contribuem para uma prática reflexiva e crítica”¹²⁴.

Nos dois primeiros anos do curso de Licenciatura Intercultural, a matriz de formação pedagógica específica visa possibilitar ao estudante a reflexão em torno de conhecimentos das áreas de educação, gestão escolar, currículo, legislação educacional brasileira, didática, psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento, história e filosofia da educação, conceitos educacionais, pesquisa no campo educacional, entre outros, em um contexto de problematização da realidade indígena em contato com outras culturas, entre elas a hegemônica. Em relação aos temas contextuais CS1 — Cultura, Identidade e Educação, CA1 — Diversidade de Linguagens e Políticas Linguística e CN1 — Meio Ambiente e Qualidade de Vida, eles são desenvolvidos na perspectiva de introdução das áreas de habilitação do curso. Assim, CS1 representa uma introdução a habilitação em Ciências Sociais; CA1, em Comunicação e Artes; CN1, em Ciências da Natureza. O formando tem a oportunidade de conhecer os fundamentos de cada uma dessas habilitações, o que facilita o processo de escolha a partir do quinto semestre.

FREITAS destaca, entretanto, que normalmente a escolha da área de habilitação segue o padrão de se basear na “própria vivência disciplinar do professor indígena na sua escola ou comunidade”¹²⁵.

Escolhida a área de habilitação profissional, o estudante passa ao aprofundamento dos temas que lhe são pertinentes, em uma perspectiva intercultural. Isso significa um currículo em que se propiciem discussões e reflexões que articulem distintos saberes e se abra efetivamente para a realidade sociocultural dos povos indígenas em interação com a comunidade nacional. No campo da habilitação em Ciências Sociais, isso significa um diálogo com as ciências humanas e sociais na contemporaneidade, de forma a questionar os paradigmas do

124 Ibidem, p. 136

125 Ibidem, p. 137.

colonialismo, imperialismo e eurocentrismo hegemônicos na academia e sua influência no campo das relações políticas e culturais, como se depreende da matriz conceitual abaixo.

Quadro VI – Estrutura Curricular do Curso de Licenciatura Intercultural – 3º e 4º anos

Tema Contextual	Encontro Pedagógico	Prática de Pesquisa	Estágio Curricular Supervisionado	CH*
CS2-Povos Indígenas nas Américas – 288hs	40hs	50hs	100hs	478
CS3-Povos Indígenas no Brasil – 144hs	40hs	50hs	100hs	478
CS4-Povos Indígenas em Roraima – 144hs				
CS5-Os Novos Projetos Econômicos em Terras Indígenas – 144hs	40hs	50hs	100hs	478
CS6-Qualidade de Vida: Meio Ambiente – 144hs				
CS7: Qualidade de Vida: Saúde – 144hs	40hs	50hs	100hs	478
CS8-A Elaboração e Produção de Material Didático na Área de Ciências Humanas – 144hs				
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	-	-	-	328
Atividades Acadêmico-Científico-Cultural	-	-	-	200
TOTAL	160	200	400	2.440

Quadro 4. Matriz conceitual da área de habilitação em Ciências Sociais

*CH – Carga Horária.

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

Habilitação: Ciências SociaisFonte: FREITAS, 2017, p. 138.

Na área das Ciências da Natureza, FREITAS aponta que há desafios para a construção de um diálogo intercultural entre o ensino de matemática e o seu significado tradicional e o que os especialistas chamam de etnomatemática ou educação matemática.

Quadro VII – Estrutura Curricular do Curso de Licenciatura Intercultural – 3º e 4º anos

Habilitação: Ciências da Natureza

Tema Contextual	Encontro Pedagógico	Prática de Pesquisa	Estágio Curricular Supervisionado	CH*
CN2-Conceitos em Ciências I – 144hs	40hs	50hs	100hs	478
CN3- Ciências e Diversidade – 144hs				
CN4- Conceitos Básicos nas Ciências II – 144hs	40hs	50hs	100hs	478
CN5- Fenômenos Naturais – 144hs				
CN6-Uso do Meio e Qualidade de Vida – 144hs	40hs	50hs	100hs	478
CN7-Saúde e Qualidade de Vida – 144hs				
CN8-Ciência e Tecnologia – 144hs	40hs	50hs	100hs	478
CN9-Material Didático II – 144hs				
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	-	-	-	328
Atividades Acadêmico-Científico-Cultural	-	-	-	200
TOTAL	160	200	400	2.440

Quadro 5. Matriz conceitual da área de habilitação em Ciências da Natureza

*CH – Carga Horária.

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

Fonte: FREITAS, 2017, p. 140.

Na área de Comunicação e Artes, o desafio para FREITAS situa-se no ensino das línguas indígenas. Trata-se de um desafio afeto não apenas à Licenciatura Intercultural, mas também aos demais cursos.

Quadro VIII – Estrutura Curricular do Curso de Licenciatura Intercultural – 3º e 4º anos

Habilitação: Comunicação e Artes

Tema Contextual	Encontro Pedagógico	Prática de Pesquisa	Estágio Curricular Supervisionado	CH*
CA2-Descrição e Documentação de Línguas – 288hs	40hs	50hs	100hs	478
CA3-Linguagem e Construção da Identidade – 144hs	40hs	50hs	100hs	478
CA4-Arte, Cultura e Sociedade – 144hs				
CA5-Dialogia e Construção Social das Linguagens – 144hs	40hs	50hs	100hs	478
CA6-Criação Artística I – 144hs				
CA7-Criação Artística II – 288hs	40hs	50hs	100hs	478
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	-	-	-	328
Atividades Acadêmico-Científico-Cultural	-	-	-	200
TOTAL	160	200	400	2.440

Quadro 6. Matriz conceitual da área de habilitação em Comunicação e Artes

*CH – Carga Horária.

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

Fonte: FREITAS, 2017, p. 140.

Em relação aos demais cursos específicos, a tese de doutorado não traz informações específicas sobre as suas grades curriculares, mas informa que seguem, assim como os cursos de licenciaturas indígenas, “a estrutura dos demais bacharelados ou área multidisciplinar, faltando ainda uma regulação específica”¹²⁶. Informa que o bacharelado em Gestão Territorial foi criado em 2009, e foi pensado para ser concluído em quatro anos de duração. Por sua vez, o bacharelado em Gestão em Saúde Coletiva foi criado em 2013, sem maiores detalhamentos além dos já mencionados.

Diante do brevemente exposto, pode-se assentir que a existência do Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena é uma das respostas do movimento indígena em interação com o Estado brasileiro à problematização em torno do acesso dos indígenas ao ensino superior. Ele representa uma resposta concreta e efetiva à indagação de 1985 e atualizada na Carta de Canaúanim em 2001: *que educação nós temos, que educação nós queremos?*

A Universidade Federal de Roraima (UFRR) foi criada em 1985 e implementada em 1989. Ao caminhar ao lado do movimento indígena de Roraima, dialogar com suas reivindicações e compartilhar suas aspirações, a UFRR foi a primeira instituição federal de ensino superior do Brasil a criar uma unidade específica para atender a formação de indígenas em nível de graduação. Foi, ao lado dos povos indígenas de Roraima, a primeira instituição do Estado brasileiro a dar uma resposta factível e favorável às aspirações de Canaúanim.

Insikiran é um dos filhos guerreiros de Makunaimî, o mais sábio, ao lado de Anikê, compondo três personagens míticos que representam a síntese cosmológica dos povos indígenas que habitam o Monte Roraima (região a noroeste do Estado de Roraima). Insikiran é expressão do conhecimento ancestral dos povos Macuxi, Taurepang e Ingaricó (família linguística Karíb) e também dos Wapichana (família Aruák). Ele representa a “possibilidade de apropriação de conhecimentos importantes para o futuro”¹²⁷.

Assim, Insikiran é o patrono mítico de todos os estudantes do Instituto. O Professor Marcos Antonio Braga de Freitas, ex-diretor do Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena, costumava se referir aos estudantes egressos dos cursos desenvolvidos pela unidade acadêmica como filhos de Insikiram. Era, explicava, uma forma de fazer referência a

126 Ibidem, p. 141.

127 MENDES e SERRÃO, 2021, p. 21.

importância da educação escolar indígena em nível superior em seus aspectos não apenas educacionais, mas também políticos e culturais.

A relevância positiva do mito Insikiran e da instituição Insikiran não deveria ser pensada apenas em benefício dos povos indígenas. A própria chave de compreensão do que seja a interculturalidade e o interculturalismo — como cosmovisão de um mundo plural e marcado pela diversidade de identidades e modos de ser e viver; e como estratégia de diálogo respeitoso e não hierarquizado com a fim do reconhecimento dessas identidades e seus direitos inerentes — possibilita uma abertura para a autocrítica dos não indígenas em relação aos prejuízos que nossa forma de viver tem trazido a nós mesmos e ao meio ambiente. Assim, Insikiran poderia inspirar também aos não indígenas, se estivermos dispostos a essa abertura e ao diálogo intercultural.

Ailton Krenak talvez concordasse que essa é uma das boas *ideias para adiar o fim do mundo...*

CONCLUSÃO

O processo civilizatório no território de Pindorama tem uma característica que lhe é singular diante de outros: ele é pluriétnico e pluricultural no contexto do desenvolvimento das formações sociais capitalistas. Neste contexto, matrizes espirituais indígenas, afrodescendentes e europeias de diversos povos, mas também de povos árabes e asiáticos, se encontram em diálogo cultural, em interação com os processos de reprodução da vida material, tensionados pelos interesses em conflito. Neste estudo, buscou-se um recorte, que é o do destaque em torno dos povos indígenas que habitam o Brasil e sua contribuição para o que se convencionou se chamar de processo civilizatório, segundo o qual formas arbitrárias e violentas de solução de conflitos são por vezes substituídas pelas normas de direito, em um contexto de lutas dos povos originários por reconhecimento de seus direitos.

A presença dos povos originários no território da República Federativa do Brasil, desde os primeiros contatos com povos dos reinos europeus até os dias de hoje, sempre produziu contradições onde os estratos militarmente dominantes sempre ignoraram o reconhecimento de sua “dignidade enquanto pessoas humanas”, de seu “direito de propriedade” sobre os espaços territoriais em que habitam de forma milenar, e de seu “direito à autodeterminação”, inclusive nos termos de preservação de suas cosmovisões. Os contatos sempre foram caracterizados pela opressão sobre os povos indígenas, ora minimizada pelas transações “amigas” na base do escambo ou pela violência simbólica da conversão ao cristianismo; ora levada a efeito como projeto dizimador na escravização e nos estupros, ou na estratégia do genocídio, como comprovado de forma ululante na crise humanitária recente envolvendo os Yanomami.

O paradigma inicial dos povos invasores era o do extermínio físico, mas ali já estava a semente de um tipo de extermínio muito mais eficiente, que é o cultural. Os efeitos da orientação etnocêntrica dos jesuítas de ontem não diferem dos efeitos da orientação etnocêntrica dos grupos religiosos da segunda metade do Século XX, e estão na base da concepção integracionista do “índio” à sociedade brasileira. Em todas as orientações, mais do que desrespeito a formas diversas de cultura, o paradigma é o da negação da própria humanidade dos povos originários. Essa denegação da humanidade dos povos indígenas produz o não

reconhecimento do outro (o indígena) no mesmo nível em que está o denegador, que é uma das razões da injustiça concretamente vivenciada pelos oprimidos.

A resposta política dos colonizadores e do Império foi a escravização e a conversão. No início da República, é a do projeto de assimilação cultural, de acultramento, que considera o indígena um incapaz, que precisa ser tutelado pelo Estado, protegido, até que se integre na sociedade brasileira de forma plena e, assim, ganhe sua maioria como “cidadão”. A ideia era a de que progressivamente o elemento indígena seria assimilado pelas formas estatais de direito, de educação e de sociedade, deixando de existir em sua condição identitária original e autêntica.

A falsidade do paradigma foi demonstrada pelo processo histórico: o projeto integracionista era de fato uma política que visava o genocídio cultural dos povos originários, a eliminação de seu patrimônio cultural. Integra o projeto moderno de subalternização de determinados grupos humanos por meio de uma estratégia de massificação cultural, da eliminação da autenticidade pelo *kitsch*, da criatividade pela pasteurização. Os povos indígenas e suas formações socioculturais representavam ontem e representam ainda hoje obstáculos aos interesses dos setores do expansionismo comercial-capitalista, da mineração, do agronegócio, da indústria farmacêutica e militar. Toda política integracionista e o discurso de proteção dos indígenas, sem consideração de sua autonomia e independência, tem sido normalmente uma estratégia política de negação do reconhecimento de autodeterminação dos povos originários.

O chamado protagonismo indígena tem denunciado a falsidade do paradigma assimilacionista, uma vez que os povos originários de Omama sempre traçaram estratégias para que sua condição de sujeitos de suas próprias histórias não fosse esquecida ou olvidada¹²⁸. De início, quando percebido que os contatos com os povos invasores da Europa eram desvantajosos, ou mesmo destrutivos, e diante da superioridade militar deles, os povos indígenas optaram pela fuga para regiões do interior do território brasileiro. Em seguida, com a evolução do Estado de Direito da sociedade brasileira, tornou-se possível aos povos indígenas a estratégia de se fazerem representar por meio da atuação de algumas de suas lideranças em mandatos eletivos. Aprendendo com a experiência acerca das limitações dessa estratégia, cada

128 A Antropofagia poderá ser compreendida também como uma forma de revalorização ou ressignificação desses elementos culturais nativos, uma outra frente cultural que foi o *insight* de um grupo de intelectuais paulistas que deram impulso ao Movimento Modernista no Brasil.

vez mais buscaram a organização em diversas associações civis de defesa de seus interesses e promotoras de sua cultura, em uma demonstração concreta da realidade de sua condição de povos autodeterminados.

O protagonismo histórico do movimento indígena revela uma espécie de “consciência de classe” e uma estratégia de resistência, ou de reexistência, que têm muito a contribuir para uma pedagogia dos movimentos sociais de transformação de situações de opressão e conflito em diálogos mobilizadores de situações de criatividade e libertação. Se o marxismo destaca a necessidade do proletariado de se reconhecer como classe explorada pelos capitalistas, e num contexto contemporâneo, a necessidade dos grupos sociais assimiláveis ao proletariado desse reconhecimento, a admissão da unidade do conceito de “povos originários ou indígenas” pelos diversos povos que tiveram seu processo civilizatório no território de Pindorama afetado pela presença do elemento invasor europeu, povos esses que mantinham inclusive relações de inimizade entre si, essa admissão de unidade é resultante de uma compreensão da existência de uma coletividade de interesses que se opõe aos interesses dos grupos dominantes. E, na esteira das estratégias de resistência, está a noção de que é preciso o diálogo com o povo que oprime, no qual existem grupos com os quais são viáveis alianças, sendo pressupostos desse diálogo a instrumentalização para as estratégias de luta, como a formação de lideranças que sejam fluentes não apenas nos elementos culturais tradicionais, mas também na gramática e na semântica das sociedades modernas. E esse processo é, por definição, um processo de ressignificação, onde povos originários e formações capitalistas se transformam mutuamente.

Os povos originários reconheceram a sua inferioridade bélica desde o início dos primeiros antagonismos com os povos europeus invasores. A primeira estratégia de luta foi a fuga para o interior, o isolamento, pois a vantagem do conhecimento do território era a deles. Com as transformações ocorridas na sensibilidade cultural da formação social que se fixou no território ocupado pelos povos europeus em razão de sua expansão comercial e marítima, foi possível o estabelecimento de outras estratégias de luta por seus direitos de existência como povos autônomos – como a representação legislativa nos termos da democracia liberal.

Admitidos como cidadãos brasileiros, desde que atendessem aos requisitos legais da aculturação, lideranças indígenas, ainda de um movimento indígena sem uma coordenação, digamos inicialmente “nacional”, ou seja, que não contasse ainda com a participação significativa dos inúmeros grupos étnicos nativos, se apresentaram como candidatos a cargos

eletivos, como o primeiro Deputado Federal indígena Mário Juruna, na década de 80. Por meio de representantes eleitos às instâncias de decisão legislativa, inclusive por parte do eleitorado não indígena, mas sensíveis às demandas desses povos, os povos originários puderam ressoar as suas demandas.

Com o tempo, o movimento indígena foi ganhando uma proporção significativa dentro da República Federativa do Brasil, com a fundação de inúmeras associações civis e políticas, ao ponto de poder reivindicar sua autonomia frente ao sistema político-partidário e, mesmo, de criar um paradigma de luta, que destaca a identidade dos indígenas no território brasileiro como populações que integram formações sociais em processo civilizatório distinto daqueles que têm matrizes europeias, africanas, hindu arábicas ou asiáticas. É o momento contemporâneo dos povos originários deste território que é ocupado material e simbolicamente pelo Estado brasileiro.

Dentro desse protagonismo indígena, compondo suas estratégias de intervenção política no Estado brasileiro, ganharam destaque na Constituinte as conquistas em torno do reconhecimento estatal de que aos povos indígenas são garantidos os seus direitos tradicionais às suas terras como condição inalienável para a vivência de seus usos, tradições, costumes e organização social, bem como são garantidos no âmbito do processo educativo o uso de suas línguas maternas e os processos próprios de sua aprendizagem. Com a participação dos indígenas, foram promovidas e implementadas ações educacionais que assegurassem *“uma educação de qualidade, que respeite e valorize seus conhecimentos e saberes tradicionais e permita a que tenham acesso a conhecimentos universais, de forma a participarem ativamente como cidadãos plenos do país”*¹²⁹. Em razão do sucesso dessas iniciativas, medido na formação básica e média de inúmeros jovens indígenas, passou a haver uma pressão para a continuidade do processo educativo dessa população no nível superior. Passaram a ganhar contornos de destaque as demandas em torno do acesso à educação superior, para a formação de professores, gestores, médicos e advogados indígenas.

As estratégias de intervenção na rede de relações sociopolíticas e simbólicas destes povos de cultura tradicional frente à modernidade, ou às formações sociais capitalistas, não são

129 Parecer CNE n.º 14/99, do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica, que fundamentou a Resolução CNE/CEB n.º 003/1999, que fixou as diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, estabelecendo inúmeros conceitos.

distintas de quaisquer estratégias historicamente assumidas por grupos subalternizados frente aos grupos subalternizadores, esquecidas pelos movimentos contemporâneos que visam transformações ou deliberadamente ignoradas por alguns deles, frente aos seus objetivos meramente anárquico narcisistas ou suicidas, alienados do nosso potencial enquanto humanidade marcada pelo paradigma da diversidade. Significa o reconhecimento das populações marginalizadas, em um processo de conscientização coletiva de sua condição de opressão, de que precisam ser fluentes na semântica e na gramática dos opressores, de que precisam compreender plenamente o dinamismo da superestrutura ideológica desses grupos, para que possam: primeiramente, ser reconhecidos como interlocutores legítimos nas instâncias discursivas decisórias; e, em segundo lugar, como consequência, possam ser permitidos a influenciar em reflexões que transformem os consensos acerca do que é verdade, razoável, justo e desejável.

Para fins da presente dissertação de mestrado, o problema teórico que esses fatos suscitam são muitos, entre eles as condições de diálogo entre formas diversas de ordem – no caso: as indígenas e a estatal. É possível ao direito estatal reconhecer de fato a legitimidade dos seus equivalentes indígenas?

Intuitivamente podemos admitir, em princípio, que a resposta, ou as respostas possíveis à problematização proposta, são menos importantes do que as implicações que podem ser destacadas como frutos das reflexões em torno da problematização. Isto porque a autonomia da dogmática, a completude do sistema jurídico, a pirâmide de Kelsen e também os constitucionalismos ou neopositivismos são expressões do paradigma hegemônico de um direito que é resultante de processos legislativos da democracia liberal nos Estados capitalistas alinhados ao modelo dos países centrais. Isto porque os sistemas jurídicos alternativos ao modelo norte-americano e europeu, como os sistemas do Islã, da China ou da Rússia, não se afastam do paradigma estatal, apenas revelando-se mais afetos a processos autocráticos, burocráticos ou oligárquicos referenciados em seus respectivos processos históricos. A intuição nos revela que a legalidade, ainda que não estrita e temperada pelos princípios jurídicos, poderá dotar de caráter integrativo ordens jurídicas que não estatais, mas jamais reconhecê-las como fundantes dos critérios de justiça.

Essa parece ser a dinâmica mais comum na vida concreta dos povos do ocidente, seus grupos ou sua “formação sociocultural”, ou que, pelo menos, é a mais hegemônica

simbolicamente à experiência coletiva, o que influencia os sistemas e teorias desenvolvidos na universidade. Um sistema jurídico só reconhece outro sistema jurídico na medida de sua capacidade integrativa, nunca como fonte primária do direito. O ponto de partida é a fé no essencialismo do sistema de ordem construído culturalmente, porque parece que temos o abandono da noção de centralidade, de comunidade histórica e progresso, de enraizamento da noção de conhecer em um sistema arbóreo tradicional.

Todavia, outras formas de pensar criativo rizomática nos desafiam a admitir a possibilidade de sistemas jurídicos realmente abertos, onde o paradigma da incorporação antropofágica não oriente à sedimentação de uma síntese equivocadamente monolítica, mas que, valorizando processos interculturais, possam permitir experiências efetivamente democráticas, onde populações, coletividades e indivíduos, possam vivenciar experiências concretas de liberdade.

Essas formas de experiência pragmática talvez sejam uma das chaves para compreensão da “modulação dos efeitos da LEI”, daquilo que uma determinada hegemonia política de uma específica formação social considera como, em princípio, “inegociável” como estrutura normativa. Esse pragmatismo talvez seja o meio possível de entendimento de que a humanidade se partilha entre aqueles indivíduos coletividades / coletividades indivíduos que estabelecem conflitos entre si por meio de seus interesses antagônicos, em razão do princípio ideológico equivocado, ainda mais na contemporaneidade, da escassez. Pois escassez, se já foi, certamente não é no mundo contemporâneo, uma realidade fenomênica. A escassez sempre foi apenas um argumento falacioso, diante do egoísmo próprio da espécie *homo sapiens*. Um argumento onde poderemos também refletir um pouco seja sobre a alienação ou... sobre a canalhice do ser humano.

A resposta ao questionamento sobre se a ordem estatal da República Federativa do Brasil pode reconhecer na atualidade os sistemas jurídicos dos povos originários que habitavam o território do Estado antes da invasão ibérica e de outros povos europeus para a solução de controvérsias levadas ao Judiciário brasileiro deve ser investigada diante da análise dos casos concretos levados a julgamento. O exame desses processos já julgados e os em trâmite, numa perspectiva histórica, podem fornecer, no processo de reflexão, elementos para, se não solução, ao menos entendimento sobre o estado da arte dessa relação entre o “direito indígena” e o ordenamento jurídico brasileiro.

A presente dissertação alinhavou informações e conceitos em torno do protagonismo indígena no âmbito de seu direito à educação superior em uma problematização que destacou a possibilidade da valorização dos saberes tradicionais no contexto da questão do acesso ao ensino superior por jovens indígenas, e como este acesso tem sido facilitado ou dificultado.

A criação e o funcionamento do Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena respondem em parte a essa problematização. A existência do Insikiran e seus antecedentes, os seus cursos, a forma de acesso, os seus currículos, o seu projeto político-pedagógico, enfim, o fazer educativo que nele se vivencia efetiva de forma institucional toda uma história de resistência aos processos de opressão sofridos pelos povos indígenas. Insikiran evidencia uma vitória do movimento indígena, em particular, apontando para caminhos possíveis superação dos processos de exclusão próprios de uma formação social que facilita que agentes de interesses privados muitas vezes influenciem a distribuição dos recursos produzidos pela sociedade, em detrimento do bem comum.

Em torno da estrutura e do funcionamento do Insikiran, como vimos, articula-se toda uma história de ideias, sobre as sociedades plurais, a diversidade e formas de lidar com ela. Uma delas, é a perspectiva do interculturalismo. Uma resposta à possibilidade de diálogo entre culturas diversas, e de construção de uma coexistência onde possamos, indígenas e não indígenas, usufruir de um comum em bases mais inclusivas de parte a parte.

REFERÊNCIAS

BALDUÍNO, Ana Paula. *Educação Indígena no Império: a Colônia Orfanológica Agrícola e Industrial Isabel e o projeto pedagógico dos capuchinhos (1874 – 1889)*. Dissertação (mestrado). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de Pós-Graduação em História, 2013.

BORGES, Priscila Maria de. *Território mítico-literário de Makunaima: leituras comparadas entre narrativas tradicionais e contemporâneas*. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, 2017.

BRASIL. *Os indígenas no Censo Demográfico 2010: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça*. Rio de Janeiro, IBGE, 2012.

_____. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília, MEC/SEF, 1998.

Bíblia, volume I: Novo Testamento – Os quatro Evangelhos. Tradução do grego, apresentação e notas por Frederico Lourenço. São Paulo, Companhia das Letras, 2017.

CAMPANHOLE, Adriano e CAMPANHOLE, Hilton Lobo. *Todas as Constituições do Brasil*. 2 ed. São Paulo, Editora Atlas S.A., 1976.

CARNEIRO, Moaci Alves. *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo*. 24 ed. rev. atual. e ampl. Petrópolis, Vozes, 2018.

DEMO, Pedro. *A nova LDB: ranços e avanços*. 23ª ed. Campinas, Papirus, 2012.

DIETZ, Gunter e MATEOS CORTÉS, Laura Selene. *Interculturalidad y educación intercultural em México. Un análisis de los discursos nacionalies e internacionales em su*

impacto em los modelos educativos mexicanos. México, Secretaria de Educación Pública / Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, 2011.

FREITAS, Marcos Antonio Braga de. *O Instituto Insikiran da Universidade Federal de Roraima: trajetória das políticas para a educação superior indígena*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, DF, v. 92, n. 232, set/dez de 2011, p. 599/615.

_____. *Insikiran: da política indígena à institucionalização da educação superior*. Tese (doutorado). Universidade Federal do Amazonas, Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia, 2017.

_____. e TORRES, Iraildes Caldas. *Os filhos de Insikiran: da maloca à universidade*. (41º Encontro Anual da Anpocs – GT20 Os direitos os povos indígenas e de outras populações tradicionais e as políticas do Estado: eixos de desenvolvimento e resistências sociais na América Latina)

JUSTINIANO I, Imperador do Oriente (483-565). *Institutas do Imperador Justiniano: manual didático para uso dos estudantes de direito de Constantinopla, elaborado por ordem do Imperador Justiniano no ano de 533 d.C*. Tradução de J. Cretella e Agnes Cretella. São Paulo, Editora Revista dos Tribunais, 2000.

KRENAK, Ailton. (COHN, Sergio – Org.) *Encontros – Ailton Krenak*. Rio de Janeiro, Azougue, 2015.

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

WARAT, Luis Alberto. *Introdução Geral ao Direito II: A epistemologia jurídica da modernidade*. Porto Alegre, Sergio Antonio Fabris Editor, 1995.

- OLIVEIRA, Francisco de. *Brasil: uma biografia não autorizada*. São Paulo, Boitempo, 2018.
- MENDES, Alexandre Fabiano e SERRÃO, Adriana. *Direito e Literatura: a presença de Makunaima*. Revista da Faculdade de Direito da UERJ. Rio de Janeiro, n. 40, dez., 2021
- NASCIMENTO, Raimundo Notato Fereira do. *Antropologia, interculturalidade e educação escolar indígena em Roraima*. Curitiba, Appris, 2017;
- REBOLLEDO, Nicanor. *Cultura, escolarización y etnografía. Los polikur em el Amazonas brasileño del Bajo Uaçá*. México, Universidad Iberoamericana Ciudad de México, 2009.
- RIBEIRO, Maria Luísa Santos. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 8 ed. rev. E ampl. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1988.