



UFRR

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA – PPG-GEO

KELSON DA LUZ OLIVEIRA

ESPAÇO VIVIDO NA COMUNIDADE NOVA ESPERANÇA, TERRA INDÍGENA SÃO
MARCOS: UM OLHAR A PARTIR DA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA ARTHUR
PINTO DA SILVA, PACARAIMA-RR.

BOA VISTA, RR
2018

KELSON DA LUZ OLIVEIRA

**ESPAÇO VIVIDO NA COMUNIDADE NOVA ESPERANÇA, TERRA INDÍGENA
SÃO MARCOS: UM OLHAR A PARTIR DA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA
ARTHUR PINTO DA SILVA, PACARAIMA-RR.**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal de Roraima (PPG-GEO), como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Geografia. Linha de Pesquisa: Produção do Território Amazônico.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Bárbara de Magalhães Bethonico.

BOA VISTA, RR
2018

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal de Roraima

- O48e Oliveira, Kelson da Luz.
Espaço vivido na Comunidade Nova Esperança, Terra Indígena São Marcos: um olhar a partir da Escola Estadual Indígena Arthur Pinto da Silva, Pacaraima-RR / Kelson da Luz Oliveira. – Boa Vista, 2018.
167 f.: il.
- Orientadora: Profa. Dra. Maria Barbara de Magalhães Bethonico.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Roraima, Programa de Pós-Graduação em Geografia.
- 1 – Terra Indígena São Marcos. 2 – Comunidade Nova Esperança. 3 – Escola Indígena. 4 – Transformações espaciais e temporais. I – Título. II – Bethonico, Maria Barbara de Magalhães (orientadora).

CDU – 37: 397(=1-82)

KELSON DA LUZ OLIVEIRA

ESPAÇO VIVIDO NA COMUNIDADE NOVA ESPERANÇA, TERRA INDÍGENA SÃO
MARCOS: UM OLHAR A PARTIR DA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA ARTHUR
PINTO DA SILVA, PACARAIMA-RR

Dissertação apresentada como pré-requisito
para conclusão do Curso de Mestrado do
Programa de Pós-Graduação em Geografia da
Universidade Federal de Roraima. Linha de
Pesquisa: Produção do Território Amazônico.
Defendida em 22 de março de 2018 e avaliada
pela seguinte banca:



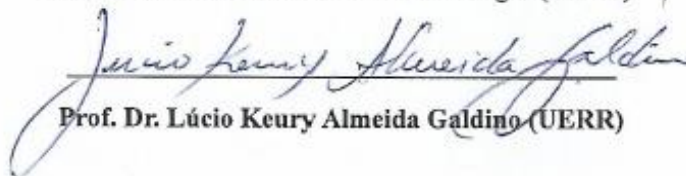
Profa. Dra. Maria Barbara de Magalhães Bethônico – Orientadora (UFRR)



Profa. Dra. Ananda Machado (UFRR)



Prof. Dr. Elton Carlos de Oliveira Borges (UFRR)



Prof. Dr. Lúcio Keury Almeida Galdino (UERR)

Com amor e carinho a Deus, a minha esposa ÉRICA VERAS DA LUZ, meus filhos, minha mãe GENI DA LUZ, meu pai JOSÉ MARTINS (*in memoriam*), meus amigos, e todos que me incentivaram para mais essa conquista.

AGRADECIMENTOS

Ao maior de todos os mestres Deus, por ter me dado saúde e força para conquistar mais esse objetivo.

À minha esposa e companheira de todas as horas ÉRICA VERAS DA LUZ, por todo apoio e compreensão, a minha mãe a Sra. GENI DA LUZ que sempre incentivou e apoiou seus filhos nos estudos, e aos meus filhos Carlos, Kerlyson, Lucas e Amanda Maria, pelo amor e incentivo incondicional.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a MARIA BÁRBARA DE MAGALHÃES BETHONICO, por confiar nesse projeto e pela dedicação na árdua tarefa de orientação.

À Universidade Federal de Roraima e coordenação do PPG-GEO pelo empenho e compromisso com os discentes do mestrado.

Aos nossos ilustres Doutores Professores do mestrado pela dedicação, profissionalismo e compromisso na condução de suas atividades educacionais.

Aos meus colegas de mestrado pela parceria e o apoio nesta jornada.

Aos meus amigos da comunidade Nova Esperança Sr. Alfredo Wapichana (ex-tuxaua), João Wapichana (atual tuxaua), Sr. Steve (o capataz), o Sr. Augustinho (pintor) e em especial a fundadora da comunidade Dona Rosa que sempre me receberam de braços abertos e muitas vezes deixaram seus afazeres para me acompanhar nas visitas pela comunidade.

As professoras da escola indígena Arthur Pinto da Silva e em especial a professora Antonina da Silva que não mediu esforços para me auxiliar na busca de informações para realização deste projeto junto à comunidade.

Aos meus amigos da Gerência de Avaliação e Informações Educacionais da SEED, em especial ao Damião Maximino e a Rita de Cássia, pelo apoio na construção de tabelas, gráficos e na interpretação de dados estatísticos referentes ao censo escolar de Roraima.

A todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte dessa minha caminhada nos estudos geográficos, meu muitíssimo obrigado!!

Privar ou reduzir a possibilidade das crianças indígenas terem acesso pleno aos conhecimentos da sociedade dominante pode ser uma forma de exclusão, tão perversa quanto a negação do direito à valorização e à continuidade das identidades e culturas tradicionais.

(Gersem Baniwa)

RESUMO

O espaço, palco das realizações humanas, sofre inúmeros processos de transformações ao longo dos anos, seja por fatores naturais ou ação antrópica. O espaço indígena não foge à regra e apresenta transformações significativas, com objetos implantados em seu ambiente, gerando fluxos de ações que alteram a dinâmica local. A presente dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Geografia - PPGGEO da Universidade Federal de Roraima traz em seu conteúdo um estudo baseado na pesquisa realizada na Comunidade Indígena Nova Esperança, Terra Indígena São Marcos, município de Pacaraima – RR. Tem como objetivo principal analisar as transformações espaciais e temporais na comunidade Nova Esperança a partir do objeto escola. Foi elencada a categoria geográfica espaço, embasando-se teoricamente no estudo desta categoria apoiada na teoria dos sistemas de objetos e ações abordada por Milton Santos. Os sistemas formam-se a partir dos objetos, que podem ser internos na comunidade como a escola e o posto de saúde, ou externos, como a BR 174, a cidade de Pacaraima e o Linhão de Guri. Ambos geram influências no contexto indígena. Paralelo às transformações, investigou-se os múltiplos interesses e intencionalidades que a escola desperta nas lideranças locais e em instituições como a Organização dos Professores Indígenas de Roraima – OPIRR e o Governo de Roraima através da Secretaria Estadual de Educação. Utilizou-se o método quali-quantitativo, que favoreceu uma multiplicidade analítica sobre o fenômeno, bem como as técnicas de pesquisa bibliográfica, documental, revisão integrada, entrevistas, registros fotográficos, registros fotográficos aéreos com drone, construção de mapas, tabelas, gráficos e croquis. Com base nas discussões, evidenciaram-se as transformações espaciais através dos objetos e ações dentro da comunidade, porém, a escola por fazer parte do contexto indígena há muitos anos, não é percebida pelos próprios índios, como forte indutora de alterações temporais.

Palavras-chave: Terra Indígena São Marcos. Comunidade Nova Esperança. Escola indígena. Transformações espaciais e temporais.

ABSTRACT

The space, the stage of human achievement, experiences numerous processes related to transformations throughout the years. Even if natural factors or anthropic action. The indigenous space does not escape the rule and presents its significant transformations, therefore, objects implanted in its environment which generates its flow in action that modifies its local dynamics. The master's degree dissertation, introduced to the Post-graduation Program in Geography- PPGGEO, from the Federal University of Roraima. Illustrates in its contents a study based on a conducted survey in the indigenous community in Nova Esperança, São Marcos indigenous land. In Pacaraima-RR municipality. It aims to analyze the spatial and temporal transformations in Nova Esperança community from its school's object. A geographical space was listed, based theoretically on the study category and supported on the theory of its object's systems and actions addressed by Milton Santos. Its systems are formed from those objects which can be internal in the community, such as the school and a public hospital, or external as BR 174, Pacaraima city or Linhão de Guri. Both influences in the indigenous context. Parallel to the transformations, multiple interests were investigated and intentions that the school arouses in local leaderships and in institutions such as "Organization of Indigenous Teachers in Roraima-OPIRR" and through the Government of Roraima and the Education Department. The qualitative-quantitative method was operated which favored an analytical multiplicity about its phenomenon, as well as the techniques of bibliographical research, documental, integrated review, interviews, photographic records, aeronautic photographs with drones, maps' development, tables, charts and sketches. Based on its discussions, were evidenced the spatial transformations through the objects and actions within its community, however, as the school takes place in the indigenous context for many years, is not perceived by the Indians themselves, as a strong inducer of temporal amendment.

Keywords: São Marcos Indigenous Land. Nova Esperança Community. Indigenous School. spatial and temporal amendments.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Mapa de localização da área de estudo.....	24
Figura 2 -	Fluxograma da explanação teórica.....	26
Figura 3 -	Mapa das terras indígenas em Roraima.....	60
Figura 4 -	Imagem Fazenda São Marcos.....	66
Figura 5 -	Rodovias de RR.....	72
Figura 6 -	RR Mapa de localização da sede de Pacaraima.....	75
Figura 7 -	Foto da Escola Estadual Arthur Pinto da Silva.....	99
Figura 8 -	Foto da primeira escola da comunidade.....	107
Figura 9-	Foto da segunda escola da comunidade.....	108
Figura 10-	Foto da escola funcionando na antiga fazenda.....	108
Figura 11-	Foto da escola que funcionou no posto de saúde.....	108
Figura 12-	Foto da escola funcionando no malocão	109
Figura 13-	Foto do prédio escolar construído pelo governo.....	109
Figura 14-	Croqui do espaço da comunidade antes da escola.....	111
Figura 15-	Croqui do espaço da comunidade atualmente.....	112
Figura 16-	Imagem aérea da escola e de objetos da comunidade.....	113
Figura 17-	Reunião na escola com o tuxaua e a governadora.....	122
Figura 18-	Organograma da SEED/RR.....	131
Figura 19-	Foto da Governadora na escola.....	135
Figura 20-	Foto da governadora em atividade na comunidade.....	136

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Classificação das terras indígenas pela da FUNAI.....	58
Quadro 2 - Processo administrativo e regulação de terras indígenas.....	59
Quadro 3 - Sub-regiões e comunidades do Alto São Marcos/RR.....	67
Quadro 4 - Escolas indígenas na TISM.....	96
Quadro 5 - Educação indígena X educação escolar indígena.....	102
Quadro 6 - Atividade econômica das famílias da comunidade.....	116
Quadro 7 - Projetos das lideranças locais.....	123

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Escolas estaduais e municipais indígenas por município de RR...	95
Gráfico 2 -	Matrícula indígena por município de RR.....	96
Gráfico 3 -	Idade dos pais dos alunos e tempo de moradia na comunidade.....	117

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Número de terras indígenas e superfície.....	60
Tabela 2 -	Escolas estaduais indígenas e não indígenas de Roraima.....	94
Tabela 3 -	Matrículas da Escola Arthur Pinto da Silva em 10 anos.....	100

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AIS - Agente Indígena de Saúde
AISAN - Agente Indígena de Saneamento Ambiental
APIR - Associação dos Povos Indígenas de Roraima
APITSM - Associação dos Povos Indígena da Tera São Marcos
BNDES - Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
BR - Rodovia Federal
CAC - Conselho Estadual de Acompanhamento e Controle Social
CAF - Corporação Andina de Desenvolvimento
CEA - Conselho de Alimentação Escolar
CEB - Câmara de Educação Básica
CECE - Coordenação Estadual do Censo Escolar
CEE - Conselho Estadual de Educação
CEI - Coordenação de Educação Indígena
CIMI - Conselho Indígena Missionário
CIR - Conselho Indígena de Roraima
CNE - Conselho Nacional de Educação
DEAE – Departamento de Apoio ao Educando
DEB - Departamento de Educação Básica
DEB - Departamentos de Educação Básica
DECOF – Departamento de Orçamento e Finanças
DELOG – Departamento de Logística
DEPE – Departamento de Políticas Educacionais
DGE – Departamentos de Gestão Educacional
DGEI - Departamento de Gestão em Educação Indígena
DGI - Departamento de Gestão do Interior
DIAAE – Divisão de Acompanhamento e Avaliação da Educação
DIAL – Divisão de Alimentação Escolar
DIAT – Divisão DE Educação Ambiental e Temáticas Educacionais
DICAD – Divisão de Cadastro
DICONV – Divisão de Convênios
DIEC – Divisão de Fortalecimento do Currículo
DIEE – Divisão de Educação Especial

DIEEI - Divisão de Educação Escolar Indígena
DIEF – Divisão de Ensino Fundamental
DIEJA – Divisão de Educação de Jovens e Adultos
DIEMP – Divisão de Ensino médio e educação Profissionalizante
DILOT – Divisão de Lotação
DIMAP – Divisão Material e Patrimônio
DIME – Divisão de Material Escolar
DINFI – Divisão de Finanças
DIORC – Divisão de Orçamento
DIPE – Divisão de Projetos Educacionais
DIPES – Divisão de Pessoal
DISAU – Divisão de Saúde do Educando
DITE – Divisão de Transporte Escolar
DITRAN – Divisão de Transporte
DIVAD – Divisão de Administração
DRH - Departamentos de Recursos Humanos
FARES - Faculdade Roraimense
FEMARH – Fundação Estadual de Meio Ambiente e Recursos Hídricos
FUNAI - Fundação Nacional do Índio
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação básica e Valorização dos Profissionais da Educação
HUTUKARA – Associação Yanomami
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa
INSS - Instituto Nacional de Seguro Social
ISA - Instituto Socioambiental
LDB - Lei de Diretrizes e Base da Educação brasileira
MEC - Ministério da Educação
MI - Ministério da Integração Nacional
MPF - Ministério Público Federal
NEI - Núcleo de Educação Indígena
OPIRR - Organização dos Professores Indígenas de Roraima
PDCNE - Plano de Desenvolvimento Econômico da Comunidade Nova Esperança

PNE - Plano Nacional de Educação
PPGGEO - Programa de Pós-Graduação em Geografia
SEED - Secretaria Estadual de Educação e Desportos
SESAI - Secretaria Especial de Saúde Indígena
SPI - Serviço de Proteção ao Índio
SUDAM - Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia
TCLE – Termo de Consentimento de Livre e Esclarecido
TEE - Território Etnoeducacional
TI - Terra Indígena
TISM - Terra Indígena São Marcos
TIRSS – Terra Indígena Raposa Serra do Sol
TWM - Sociedade para o Desenvolvimento Comunitário e Qualidade Ambiental
Taurepang, Wapichana e Macuxi
UERR - Universidade Estadual de Roraima
UFRR - Universidade Federal de Roraima

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
1.1	CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO	22
2.	METODOLOGIA	25
3.	O ESPAÇO: CONCEITOS E MULTIPLICIDADES NA GEOGRAFIA	30
3.1	ESPAÇO E TEMPO	39
3.2	TERRITÓRIO E TERRITORIALIDADE.....	43
3.3	SISTEMAS DE OBJETOS E SISTEMAS DE AÇÕES	48
3.4	O OBJETO ESCOLA	52
4	TRANSFORMAÇÕES SOCIOESPACIAIS NA REGIÃO DO ALTO SÃO MARCOS, A PARTIR DA INTRODUÇÃO DE OBJETOS ARTIFICIAIS	55
4.1	TERRA INDÍGENA	56
4.2	MODIFICAÇÕES EM ESPAÇOS TRADICIONALMENTE OCUPADOS.....	61
4.3	DA FAZENDA REAL A TERRA INDÍGENA SÃO MARCOS	63
4.4	A CONSTRUÇÃO DA BR-174	70
4.5	HISTÓRICO DA CRIAÇÃO DO MUNICÍPIO DE PACARAIMA	74
4.6	CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE PACARAIMA	77
4.7	INTERLIGAÇÃO ELÉTRICA BRASIL/VENEZUELA: O “LINHÃO DE GURI”.....	79
4.8	COMUNIDADE INDÍGENA NOVA ESPERANÇA E SUAS RELAÇÕES COM OS GRANDES OBJETOS EXTERNOS.....	84
5	TRANSFORMAÇÕES ESPACIAIS E TEMPORAIS A PARTIR DO OBJETO ESCOLA NA COMUNIDADE INDÍGENA NOVA ESPERANÇA	89
5.1	O OBJETO ESCOLA NO CONTEXTO INDÍGENA.....	89
5.2	PANORAMA DAS ESCOLAS INDÍGENAS EM RORAIMA	93
5.3	EDUCAÇÃO INDÍGENA E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.....	100
5.4	DINÂMICA DO ESPAÇO: A INTER-RELAÇÃO DA COMUNIDADE COM A ESCOLA E O REFLEXO NA CONFIGURAÇÃO GEOGRÁFICA	106
5.4.1	Caracterização histórica da comunidade Nova Esperança enfatizando as transformações a partir do objeto escola	106
5.4.2	A influência da escola no “tempo indígena” e as mudanças na rotina das famílias	115

6	OS MÚLTIPLOS INTERESSES SOBRE O OBJETO ESCOLA	117
6.1	LIDERANÇAS DA COMUNIDADE E SUAS RELAÇÕES COM A ESCOLA ...	121
6.2	OPIRR UM HISTÓRICO DE LUTAS NO CENÁRIO INDÍGENA RORAIMENSE.....	124
6.2.1	A OPIRR e as escolas indígenas de Roraima.....	126
6.3	SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO E OS MÚLTIPLOS INTERESSES COM AS ESCOLAS INDÍGENAS.....	130
6.4	A ESCOLA INDÍGENA NO CENÁRIO ATUAL.....	138
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
	REFERÊNCIAS.....	144
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento de Livre Esclarecido	
	APÊNDICE B - Termo de consentimento para o uso de imagem e voz	
	ANEXO A - Autorização para pesquisa na comunidade Nova Esperança	
	ANEXO B – Ata da reunião na comunidade Nova Esperança	
	ANEXO C – Parecer do Conselho de Ética em Pesquisa	
	ANEXO D - Decreto de Homologação da Terra Indígena São Marcos	
	ANEXO E – Diário Oficial da União com a publicação da homologação da TISM	

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Geografia- PPGGEO da Universidade Federal de Roraima, está vinculada à linha de pesquisa Produção do Território Amazônico e traz em seu conteúdo um estudo baseado na pesquisa realizada na Comunidade Indígena Nova Esperança, Terra Indígena São Marcos, município de Pacaraima - RR.

A escolha da comunidade indígena Nova Esperança para o desenvolvimento da pesquisa teve como critério determinante a dinâmica do seu espaço, às margens da BR-174, próximo da sede do município de Pacaraima e por onde passa o linhão de transmissão de energia elétrica Brasil/Venezuela. Outro fator que colaborou foi a abertura e o apoio que a comunidade ofereceu na execução da pesquisa em seu território.

Partindo da premissa da transformação espaço/tempo, no contexto histórico indígena roraimense, a pesquisa embasa-se teoricamente no estudo do espaço a partir da materialização dos elementos fixos e fluxos e na teoria dos sistemas de objetos e sistemas de ações abordados por Santos (2014), destacando a escola da comunidade como um objeto com influências na dinâmica espacial. Paralelo às transformações espaciais, investigou-se os múltiplos interesses e intencionalidades que a escola pode despertar nas lideranças locais, na Organização dos Professores Indígenas de Roraima – OPIRR, bem como os interesses explícitos e ocultos do Governo estadual representado pela Secretaria de Educação.

Na configuração espacial do território brasileiro é importante destacar a contribuição dos povos indígenas para formação da população. Os índios já habitavam essas terras antes da chegada dos europeus no continente. Estima-se que existiam aproximadamente, 1000 povos indígenas, somando entre 2 e 4 milhões de pessoas. Atualmente apenas 252 povos formam a diversidade indígena em todo o Brasil, segundo o Instituto Socioambiental – ISA (2014).

De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, com base no Censo 2010, os povos indígenas somam 817.963 pessoas. Desses, 517 mil ou 57,5% vivem em terras indígenas.

A Constituição Federal de 1988, no seu Art.231 assegurou a identificação, homologação e demarcação de terras indígenas, definindo-as como as tradicionalmente ocupadas pelos povos integrantes das várias etnias do Brasil. Em Roraima 49.637 pessoas, correspondente a 11 % da população, se autodeclarou como indígena na variável cor ou raça no censo 2010. Essa população é bastante significativa, estabelecendo uma diversidade étnica de povos fixados por todo o estado em 32 TI regulamentadas (ISA, 2016). O estado de

Roraima possui 46,20% de sua área total demarcadas com terras indígenas, o que corresponde ao maior Estado brasileiro em proporção territorial de áreas indígenas.

O município de Pacaraima é o terceiro do Estado com a maior população indígena, encontra-se em uma situação única em relação às questões territoriais indígenas, pois, a sede do município está contida no interior da Terra Indígena São Marcos, ocasionando uma disputa jurídica entre indígenas e moradores não indígenas em relação a zona urbana do município. Para Sartori e Bethonico (2012) alguns atores disputam judicialmente o território de Pacaraima, cabendo ao Governo Federal a tarefa de decidir a respeito do direito de domínio da área urbana da cidade.

Pacaraima localiza-se ao norte do estado de Roraima, situando-se na zona conhecida geograficamente como planalto Parima, apresenta as maiores altitudes do estado e de toda Região Norte do Brasil com seus 920m. A comunidade indígena Nova Esperança, local da realização da pesquisa, encontra-se a 4 km da sede de Pacaraima e a 200 km da capital Boa Vista. De acordo com Galdino (2017) 97,9% das terras de Pacaraima são indígenas. O município apresenta uma população indígena que corresponde a 55,4% da população, é o sétimo município do Brasil em proporção de população indígena e em Roraima é o terceiro, ficando atrás do município de Uiramutã, que apresenta um percentual de 88,1%, e do município de Normandia com 56,9% de indivíduos autodeclarados indígenas no último Censo (IBGE, 2010).

Muitas comunidades indígenas de Roraima possuem objetos criados pelos não indígenas, mas reivindicados pelos índios, como as escolas e os postos de saúde. De acordo com o censo escolar 2016, as escolas estaduais indígenas totalizam 68% das escolas estaduais de Roraima, correspondendo a 257 escolas, com 15.118 matrículas e 1.527 professores (SEED, 2016). As escolas são implantadas com a finalidade principal de transmitir conhecimentos científicos sistematizados, porém, deve-se ter claro que a instituição segue modelos e padrões próprios, diferentes à vida tradicional das etnias e, dessa forma, podem influenciar no modo de vida indígena.

Esse fato despertou o interesse para desenvolver a pesquisa utilizando a escola como objeto de estudo no espaço geográfico indígena, verificando a sua participação nas transformações espaço/tempo, além de identificar e analisar os múltiplos interesses sobre esse objeto, tendo em vista, sua capacidade de atrair sistemas de ações, que geram intencionalidades distintas de acordo com o direcionamento dominante.

A problemática levantada na pesquisa destaca o objeto escola como indutor de transformações no espaço e no tempo indígena. A escola surge num espaço que caminha

historicamente por processos de mudanças e esse objeto leva elementos que contribuem para mais mudanças, como os padrões e modelos, currículo e legislações escolares que são, em grande parte, voltadas para um perfil não indígena. Logo, esses elementos funcionais da escola influenciam em transformações nas comunidades, afetando de forma direta ou indireta o modo de vida tradicional indígena, gerando adaptações no tempo e na divisão do trabalho.

Muitas obrigatoriedades da escola, como horários fixos, currículo pré-estabelecido pelas secretárias de educação, carga horária estipulada, rigidez dos dias e períodos letivos a serem cumpridos, dentre outras ações estabelecidas pelo poder público, implicam em interferências nos modos tradicionais de produção e organização da vida nas comunidades indígenas. O ritmo de funcionamento da escola submete uma reformulação temporal nas atividades do cotidiano indígena. As atividades rotineiras como o trabalho na roça, caçar, pescar, acabam por se adaptarem aos horários dos turnos escolares, tendo em vista que muitos alunos ou mesmo funcionários da escola fazem parte da força de trabalho familiar.

Por outro lado, precisa-se analisar que o objeto escola já faz parte do contexto indígena há muito tempo, sendo introduzido no ambiente indígena pelos colonizadores, hábitos e costumes, a língua colonizadora e a cultura ocidental, para facilitar a dominação e exploração. Assim, as adaptações no tempo indígena em relação ao tempo escolar não foram implementadas nos dias atuais, o que se torna imperceptível para as famílias, que de maneira involuntária aceitaram as mudanças no cotidiano.

O objeto de estudo investigado referiu-se à transformação espacial e temporal da comunidade indígena a partir do objeto escola como indutor no processo de mudanças, gerando os seguintes questionamentos: quais transformações a escola influenciou ou pode influenciar no espaço e tempo da comunidade indígena Nova Esperança? Como as famílias se adaptaram aos padrões e modelos impostos pela escola? Existem interesses ocultos e intencionalidades por parte de agentes externos na utilização da escola?

Para responder as perguntas faz-se necessário analisar os fatos a partir de três hipóteses:

- ✓ A primeira hipótese: a Escola Estadual Arthur Pinto da Silva foi implantada na comunidade Nova Esperança a partir de reivindicações dos moradores locais;
- ✓ Segunda hipótese: a escola da comunidade influencia na rotina das famílias que têm filhos estudando na mesma, pois, proporciona adaptações nos horários das famílias em relação ao tempo escolar, o que ocasiona a diminuição da participação do estudante nas atividades rotineiras da casa, como cuidar dos irmãos mais novos, ajudar nas atividades de roça, caça e pesca, e até mesmo nos horários das refeições;

- ✓ Terceira hipótese: existem interesses explícitos e ocultos por parte do Governo estadual, da Organização dos Professores Indígenas de Roraima - OPIRR e de lideranças da comunidade na utilização das estruturas físicas e simbólicas da escola, o que facilita a disseminação de ideologias dominantes.

O objetivo principal da dissertação é analisar as transformações espaciais e temporais que se processam na comunidade indígena Nova Esperança na Terra Indígena São Marcos-RR a partir da influência da Escola Estadual Indígena Arthur Pinto da Silva, destacando os múltiplos interesses envolvidos.

Os objetivos específicos foram:

- 1- Analisar o processo de transformação espacial e social da região do Alto São Marcos, Terra Indígena São Marcos-RR.
- 2- Caracterizar a comunidade indígena Nova Esperança historicamente enfatizando as transformações a partir do objeto escola.
- 3- Demonstrar a influência da escola no “tempo indígena” e as mudanças na rotina das famílias da comunidade em relação ao “tempo escolar”.
- 4- Identificar e analisar os interesses explícitos e ocultos da Secretaria Estadual de Educação; da Organização dos Professores Indígenas de Roraima e de lideranças da comunidade Nova Esperança sobre a escola como mecanismo de influência dentro da comunidade.

A realização deste estudo justificou-se em três categorias: pessoal, social e científica. Na categoria pessoal o interesse surgiu pelo fato de poder juntar em um só trabalho as duas áreas de formação do pesquisador: Pedagogia (educação/escola) e Geografia (espaço/etnias).

Outro fator de inspiração para o desenvolvimento da pesquisa refere-se à realização profissional. O pesquisador trabalha na SEED, na coordenação do censo escolar, desenvolvendo atividades diretamente com escolas indígenas. A perspectiva de “fusão de horizontes” na integração entre o estudo geográfico e a realização profissional, como produtor de conhecimento científico na área de atuação, suscitou motivação para o estudo.

Na categoria social, o trabalho buscou fornecer para a comunidade Nova Esperança, um levantamento de dados estatísticos e educacionais, proporcionando diálogo e reflexão sobre o objeto escola dentro da comunidade, buscando ações conjuntas para que a escola pudesse ser pensada como fonte de produção do interesse indígena e que as transformações

favorecessem diretamente as famílias, pautadas no respeito aos modos próprios de viver, de ensinar e aprender.

No campo científico buscou-se discutir o papel da escola enquanto objeto repleto de intencionalidades inserido no espaço geográfico indígena, abordando um tema geográfico e educacional no ambiente amazônico, contribuindo na consolidação de material científico e cultural importante, servindo de fonte de estudos e pesquisas, divulgando assim a realidade da comunidade indígena Nova Esperança.

Para compreender os sistemas de objetos e sistemas de ações, a base teórica fundamentou-se em Santos (2014). O autor propõe estudar o espaço a partir dos elementos fixos (objetos fixos ao solo) e dos fluxos (relações geradas entre objetos e pessoas), que analisados como um conjunto indissociável transforma o espaço. Esses objetos consistem em produtos do trabalho do homem para satisfazer necessidades, assim, as coisas naturais são substituídas gradualmente por objetos artificiais criados pelo homem, como estradas, hidrelétricas, cidades, escolas, fazendas ou portos, deixando o espaço com próteses técnicas.

A presente dissertação está estruturada em quatro capítulos que abrangem o processo dinâmico de configuração da região do Alto São Marcos, mais especificamente na Comunidade Indígena Nova Esperança, com ênfase no objeto escola como indutor de mudanças no espaço. Os capítulos estão organizados com os seguintes conteúdos:

CAPÍTULO 1: aborda a categoria geográfica espaço e seus conceitos fundamentais, que auxiliaram na compreensão do estudo. Constitui-se parte primordial para uma leitura significativa da dissertação com a compreensão do fenômeno e dos principais conceitos que envolvem o estudo, como espaço e tempo, espaço e território, sistemas de objetos e sistemas de ações e o objeto escola. Este capítulo enfatiza a teoria de Milton Santos (2014) sobre os sistemas de objetos e sistemas de ações, para analisar os objetos construídos pelo homem e o processo de mudanças que esses objetos desencadeiam no espaço. Com base nessa teoria, surge o objeto escola, analisado nos capítulos posteriores da dissertação.

CAPÍTULO 2: apresenta as transformações espaciais e sociais no contexto histórico da região do Alto São Marcos - TISM, destacando os objetos implantados pelo homem neste ambiente, num recorte temporal que vai da criação da Fazenda do Rei, em meados do século XVIII, até a fundação da comunidade Nova Esperança no ano de 1996. Esse capítulo contempla o objetivo de analisar o processo de transformação na região do Alto São Marcos, e traz um histórico da região com os principais objetos artificiais construídos no ambiente, como a Fazenda São Marcos que deu origem a TISM, a BR-174, o município de Pacaraima, o

linhão de transmissão de energia elétrica e a comunidade Nova Esperança, além de mostrar a relação da comunidade com esses grandes objetos da região.

CAPÍTULO 3: aborda as transformações na comunidade a partir da escola estadual Arthur da Silva Pinto, sob a ótica dos moradores, em relação ao objeto escola no contexto indígena, apresenta uma discussão teórica sobre o contraste entre a educação indígena e a educação escolar indígena. Esse capítulo cumpre o objetivo de demonstrar a influência da escola no “tempo indígena” apresentando a dinâmica do espaço na inter-relação da comunidade com a escola e o reflexo na configuração geográfica.

CAPÍTULO 4: buscou-se identificar e analisar os múltiplos interesses que a escola atrai para si. Interesses e intencionalidades por parte de agentes externos, como o próprio governo do Estado; interesses por parte da OPIRR e também os interesses internos das lideranças locais com a escola da comunidade. Esse capítulo contempla o objetivo de identificar e analisar os interesses explícitos e ocultos referentes à escola.

Este trabalho explanou num contexto macro as transformações espaciais e sociais da região do Alto São Marcos -TISM com base nos sistemas de objetos e sistemas de ações, criados a partir da introdução de grandes objetos artificiais no espaço indígena. Num contexto micro elencou as transformações espaciais e temporais que se processam na Comunidade Nova Esperança a partir da influência da escola indígena local.

As considerações finais agregam ponderações dos debates realizados ao longo de todo trabalho, evidenciando sua relevância de aprofundar o debate sobre o espaço indígena na Amazônia setentrional do Brasil, considerando o contraste de olhares que envolvem os povos indígenas e seus territórios, além das implicações atribuídas a agentes ou objetos externos, que podem influenciar direta ou indiretamente no cotidiano, na cultura e nas tradições desses povos.

1.1 CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO

A pesquisa desenvolveu-se na Comunidade Indígena Nova Esperança, localizada no município de Pacaraima, Terra Indígena São Marcos-RR. Situada no km 212 da BR 174 no sentido norte do Estado, ficando apenas a 4 km de distância da sede do município e a 200 km da capital Boa Vista, possui as coordenadas geográficas N 4° 26' 39'' W 61° 07'29'' e altitude de 674 metros acima do nível do mar. Essa terra indígena é caracterizada como de ocupação tradicional e permanente indígena (Figura 1).

A TI São Marcos está localizada ao norte do Estado, abrangendo terras de Boa Vista e Pacaraima. Limita-se ao norte com a Venezuela, a leste com a TI Raposa Serra do Sol no município de Normandia, sendo divididas pelos rios Miang, Surumu, Tacutu, e com a TI Jabuti no município de Bonfim, a oeste faz limite com as terras indígenas Anaro, Ouro, e Ponta da Serra, no município de Amajari (MANDUCA; SILVA; ALMEIDA, 2009).

Fazendo parte da paisagem ao norte de Roraima, a área de estudo apresenta um relevo mais elevado, constituído por uma extensa área montanhosa localizada nas áreas limítrofes do Brasil com a Venezuela. O clima da área estudada, de acordo com a classificação de Köppen, é Equatorial (Am), que se estende do sudeste ao norte do Estado (SILVA *et al.* 2009).

Galdino (2017, p.99), explica o tipo “Am” do Clima Equatorial:

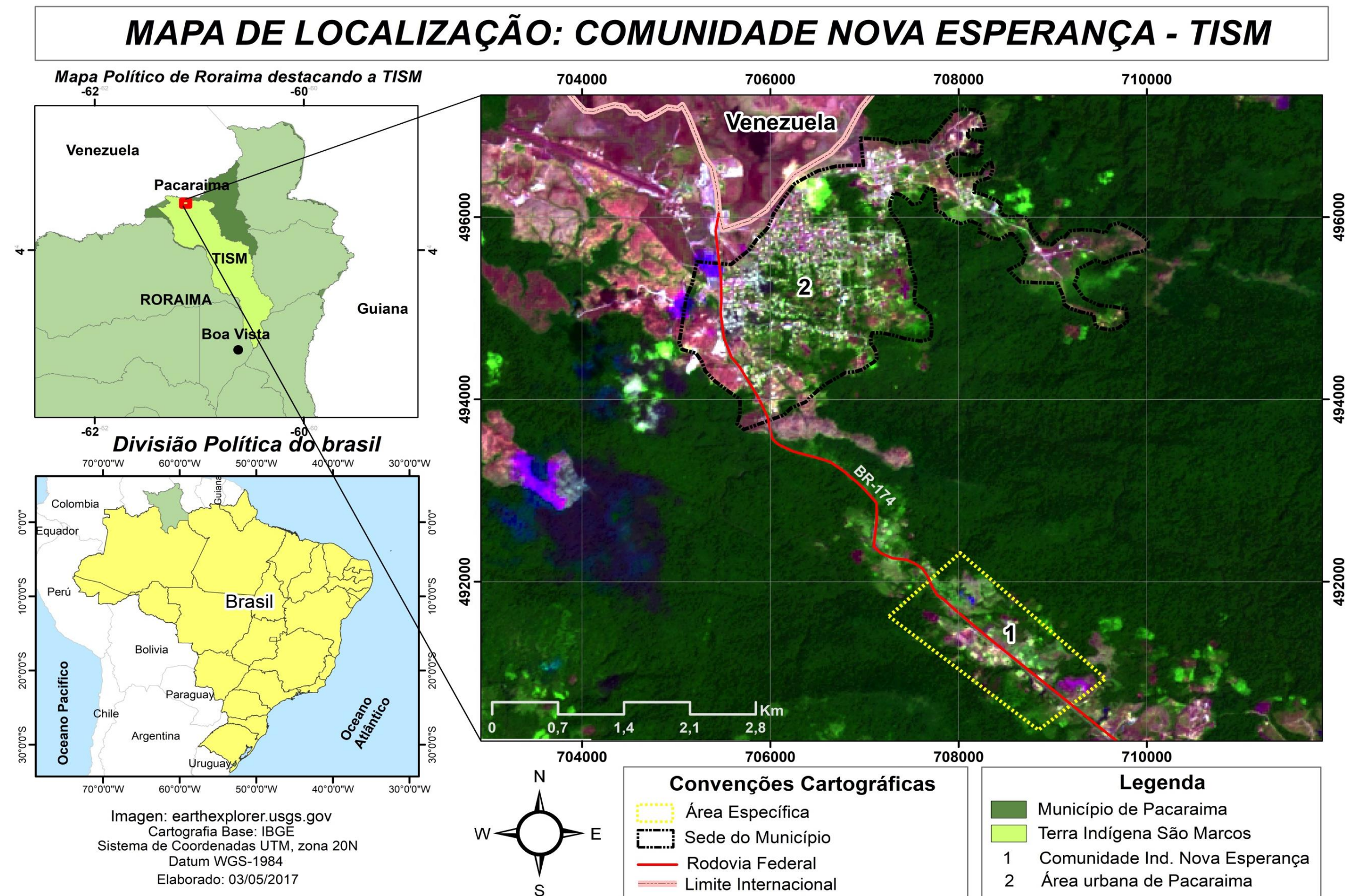
Megatérmico úmido e sub-úmido (com curta estação de seca). Este estabelece em um corredor florestal que, ao sofrer influência das savanas, das florestas úmidas e dos altos relevos do norte de Roraima (abrange sudeste, centro-oeste e inclui grande parte do norte do estado) apesar de proporcionar uma estação seca de pequena duração, apresenta umidade suficiente para sustentar as florestas de características tropicais chuvosas.

Culturalmente e geograficamente a área está dividida em três sub-regiões: Alto, Médio e Baixo São Marcos. Segundo Galdino (2017), o Alto São Marcos possui ao todo 24 comunidades indígenas, entre elas a Comunidade Nova Esperança, está localizada ao norte da terra indígena numa região serrana com presença de uma área de contato, entre a floresta ombrófila e a Savana (Lavrado).

No centro da terra indígena localiza-se o Médio São Marcos com 9 comunidades, apresenta vegetação típica de Lavrado, envolta por mata ciliar na presença de recursos hídricos. Ao sul da terra indígena situa-se o Baixo São Marcos com 12 comunidades indígenas, apresentam fisionomias de Savanas, partilhando com algumas áreas alagadas que surgem no período das chuvas. Ao todo 45 comunidades compõem a TISM no ano de 2016 (GALDINO, 2017).

Segundo Fonseca (2008), essa divisão em sub-regiões ocorre por uma necessidade interna de organização sócio-política e com a finalidade de fazer uma divisão do trabalho eficiente, de manejo dos recursos naturais e das ações que são atendidas pela saúde e educação.

Figura 1 – Mapa de localização da área de estudo



2 METODOLOGIA

A pesquisa caracterizou-se como descritiva de caráter qualitativo e quantitativo e explicativa, que se concretiza pela análise do fenômeno e na identificação das intencionalidades envolvidas no processo das transformações espaço/tempo.

Realizou-se levantamento bibliográfico e documental, visitas em campo, registros fotográficos, construção de tabelas, gráficos e croquis, sequenciando um processo de detalhamento das características físicas e socioculturais, descrevendo o ambiente estudado e as transformações no espaço e no tempo da comunidade a partir da influência da escola.

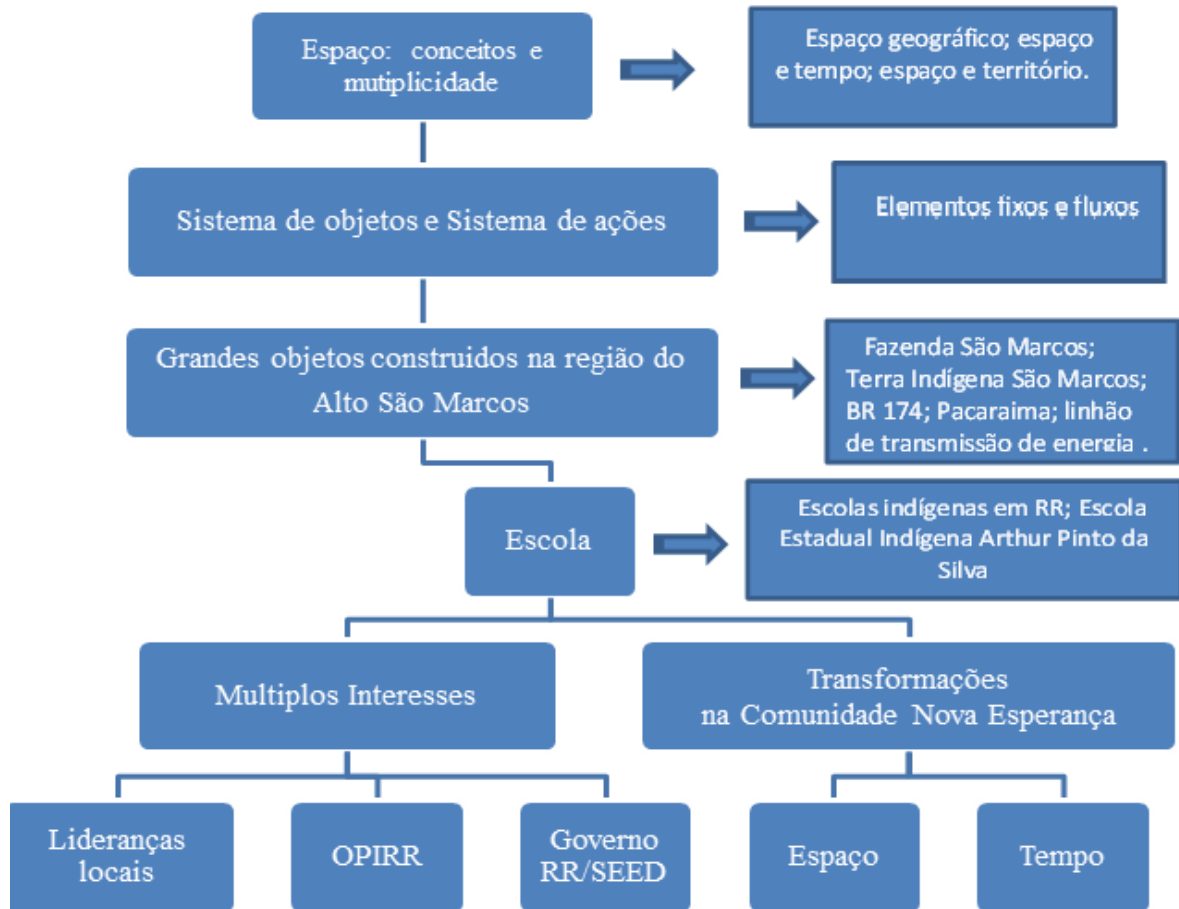
Segundo Gil (2010), a pesquisa descritiva apresenta as características de determinada população e a explicativa tem como propósito identificar fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência de fenômenos. Assim uma pesquisa explicativa pode ser a continuação de outra descritiva.

A revisão bibliográfica foi empregada para definir o quadro teórico, que constitui a base para a análise dos dados coletados durante a pesquisa documental e a pesquisa de campo. Para proceder à elaboração da base teórica, foram utilizadas obras de especialistas nas temáticas relacionadas ao estudo, como: Corrêa (2011), Santos (2014), Haesbaert (2014), Carlos (2015) nos conceitos de espaço; Farage (1991), Barbosa (1993), Santilli (2001), Cirino e Frank (2010), Andrello (2010), Sartori e Bethonico (2012), Raposo (2015), Galdino (2017) sobre a história de Roraima, criação da cidade de Pacaraima e Terra indígena São Marcos; Baudrillard (1971), Santos (2014), sistemas de objetos e sistemas de ações, transformações espaciais e temporais; Coimbra (1985), Manacorda (1996), Foucault (2010), sobre a instituição escola; Mèlia (1979), Bergamaschi (2007), Silva (2007), Bonin (2008), Repetto (2008), Medeiros (2010) e Luciano (2011) sobre educação indígena e educação escolar indígena.

A revisão bibliográfica e documental precede uma sequência de informações e dados a respeito do fenômeno, permitindo novos conhecimentos através de leituras, interpretações e abstrações sobre o fenômeno estudado. Utilizou-se também de revisão integrada, a partir de eixos temáticos, permitindo ao final uma formulação da totalidade teórica com base na compreensão das partes.

O referencial teórico foi construído com base em leituras geográficas, mas contou, também, com contribuições multidisciplinares de outras áreas do conhecimento como a história, antropologia, sociologia e educação. O marco teórico seguiu uma explanação lógica que pode ser identificada no fluxograma a seguir (Figura 2).

Figura 2 – Fluxograma da explanação teórica



Elaboração: Kelson da Luz Oliveira (2017).

Os registros fotográficos compõem-se de um significativo acervo cedido por moradores da comunidade, com as devidas fontes indicadas em cada imagem, além de registros em campo de autoria própria. Realizou-se também registros fotográficos aéreos utilizando um drone¹, para tal atividade contamos com o apoio dos professores do PPGGEO, Stélio Soares e Luíza Câmara, juntamente com Roberto Caleffi, fotógrafo da UFRR.

Utilização de materiais cartográficos preliminares. As tabelas e gráficos são, em sua maioria, de elaboração própria, através de dados diversos de instituições oficiais, com os devidos créditos. Utilizou-se o *software* Excel na confecção das tabelas e dos gráficos, ferramenta de fácil manuseio e acesso. Na elaboração de mapas utilizou-se o *software* Arcgis.

Após a qualificação do projeto de pesquisa pela banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Geografia – PPGGEO/UFRR, o projeto foi enviado ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP e ao Comitê Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP para autorização final, por se tratar de pesquisa com população indígena e garantir o foco na segurança,

¹ Aeronave não tripulada controlada por uma pessoa à distância

proteção e direitos dos participantes da pesquisa. Após algumas alterações exigidas pelo CEP e CONEP o parecer para pesquisa foi aprovado (ANEXO C).

Para obtenção da autorização da comunidade, para execução da pesquisa em seu território, foram realizadas duas reuniões no mês de dezembro de 2016, uma com o tuxaua e com as professoras da escola, para apresentar o projeto e a segunda reunião com grande parte dos membros da comunidade, onde foram detalhados os procedimentos da pesquisa e os objetivos do estudo. Ao final o tuxaua concedeu a autorização para pesquisa, que foi referendada pelos moradores da comunidade Nova Esperança (ANEXOS A e B).

Durante a pesquisa realizou-se oito visitas *in loco* para coleta de informações, observações do cotidiano local, participação de eventos na comunidade e demais buscas de respostas para a compreensão do fenômeno investigado. A pesquisa de campo consistiu em explorar junto à comunidade opiniões, ideias e conceitos dos moradores sobre o objeto escola e as possíveis relações com transformações no tempo e no espaço indígena. No entanto, as visitas, também contribuíram para interação do pesquisador com a comunidade, onde o mesmo participou de vários eventos locais, como o VI Encontro de Turismo Comunitário na Amazônia Indígena realizado pelo IFRR e UFRR; ação social do governo do estado com a presença da governadora. Assim, participar das atividades na comunidade possibilitou vivenciar e conhecer o cotidiano indígena local.

Foram utilizadas técnicas qualitativas como registros fotográficos, entrevista e análise de discurso, além de técnicas quantitativas com elaboração de gráficos, tabelas, mapas e croquis. A produção do mapa de localização da comunidade Nova Esperança foi desenvolvida no decorrer da disciplina de Geoprocessamento Remoto do PPGGEO com a colaboração do professor Dr. Stélio Soares e do discente Javier Caicedo, utilizando o *software* Arcgis 10.3. Quando necessários foram utilizados mapas disponíveis em base de dados de órgãos oficiais e de outros autores devidamente citados.

Com a finalidade de caracterizar a comunidade Nova Esperança historicamente enfatizando as transformações a partir do objeto escola (objetivo específico 2), foram confeccionados dois croquis², com base nas informações dos moradores mais antigos. O primeiro croqui representando a comunidade antes da escola e o outro representando a comunidade como se encontra em 2017. Essa atividade contou com a colaboração especial do morador Sr. Augusto da Silva, um artista indígena autodidata na arte de desenhar. Ele confeccionou os croquis, destacando no primeiro as casas dos fundadores da comunidade e no

² Desenho simples representando do espaço

segundo desenho detalhou todos os atuais objetos que compõem a comunidade e os locais por onde a escola já passou.

Outra fonte de verificação das transformações espaciais foi através dos registros fotográficos históricos dos próprios moradores, onde podemos observar a evolução da estrutura do prédio escola, bem como os locais por onde a escola já funcionou.

Para obtenção de dados educacionais da escola foram feitas pesquisas em sites oficiais do Ministério da Educação-MEC e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas INEP, além de pesquisas no banco de dados do Censo Escolar da Educação Básica na Secretaria de Educação do estado de Roraima. E para informações sobre o quantitativo da população indígena local e das demais comunidades do Alto São Marcos, buscou-se dados na Secretaria Especial de Saúde Indígena SESAI/DSEI-LESTE/RR.

A comunidade Nova Esperança é composta por 31 famílias correspondendo a 166 membros segundo dados da SESAI 2017. Por se tratar de uma comunidade com um número pequeno de pessoas, a pesquisa atingiu 100% das famílias e 20% dos membros num total de 33 entrevistas entre pais de alunos, anciãos e lideranças locais. Também ocorreram entrevistas externas com a coordenadora geral da OPIRR professora Ma. Edite Andrade; com o coordenador geral da Associação dos Povos Indígenas da Terra São Marcos – APITSM Sr. Paulo Pereira da Silva; com o diretor do Departamento de Gestão do Interior- DGI professor Me. Adejalmo Moreira Abadi e com o chefe da Divisão Indígena – DIEI professor Milton Dário Melquior Messias.

De acordo com Minayo (2008), a entrevista pode ser entendida como técnica que envolve duas pessoas numa conversa “face a face” em que uma delas formula questões voltadas a um determinado tema e a outra responde. A entrevista apresenta uma maior flexibilidade, podendo o entrevistador guiar-se por um roteiro ou apenas memorizar as questões sobre o interesse central.

A pesquisa qualitativa, se utilizando da técnica de entrevistas, busca o entendimento de parte da realidade social na comunidade estudada, pois o ser humano se distingue não apenas por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2008).

As entrevistas com os indígenas seguiram todos os procedimentos legais estabelecidos pelos conselhos de ética em pesquisa, tanto do CEP, quanto procedimentos exigidos pelo CONEP, principalmente a respeito do Termo de Consentimento e Livre Esclarecido – TCLE, que todos os entrevistados assinaram autorizando a pesquisa, além do termo de consentimento para uso da imagem e voz (APÊNDICE A e B).

O tipo de entrevista utilizado tanto para os indígenas quanto para os não indígenas foi a semiestruturada que, segundo Gil (2010), segue o modelo representado por um roteiro de questões previamente estabelecidas, mas que permite certa flexibilidade (APÊNDICE C).

As técnicas utilizadas nas pesquisas consistiram em abordagens nas casas do público alvo ou no setor de trabalho, quando as entrevistas eram externas, convidando espontaneamente para colaborar com o trabalho, sendo expostos os objetivos da pesquisa, toda a metodologia utilizada, os possíveis riscos e benefícios para os participantes. As perguntas foram referentes ao contexto social na comunidade e a relação com o objeto escola.

A entrevista com o diretor do DGI e com o chefe da DIEI foram realizadas na Secretaria Estadual de Educação, em cada setor. As entrevistas com a coordenadora geral da OPIRR e com o coordenador geral da APITSM foram realizadas em suas sedes em Boa Vista.

A análise dos dados possibilitou um tratamento tanto quantitativo, com as perguntas objetivas para construção do perfil dos entrevistados, quanto tratamento qualitativo, privilegiando a subjetividade de cada pessoa. Para Gil (2010) o pesquisador pode, sem demérito, optar por um método quantitativo, qualitativo ou misto, mas, não obstante, deverá estar preparado para avaliar os resultados, seja qual for a escolha.

Na análise e interpretação dos dados qualitativos, buscou-se destacar as opiniões tanto homogêneas quanto diferentes dentro de um mesmo meio social, considerando e valorizando a diversidade de opiniões e crenças sobre o objeto estudado no segmento social. Ao final, o material coletado foi analisado de forma a atender aos objetivos da pesquisa e a fundamentação teórica, possibilitando alcançar um nível de interpretação satisfatório que contemplou os resultados do estudo.

No decorrer do ano de 2017, a participação em eventos relacionados ao tema estudado, foi fundamental para a compreensão do universo dos povos indígenas, conhecer seus direitos no Brasil e aprofundar os estudos sobre a educação escolar indígena:

- ✓ Em setembro de 2017 aconteceu na UFRR o I Fórum da OPIRR com o tema Concurso Público Específico e Diferenciado para indígenas;
- ✓ Ainda em setembro de 2017 foi realizado em Boa Vista a etapa regional da CONEEI, Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, etapa Regional Yanomami, Ye'kuana e povos do lavrado;
- ✓ Outro evento importante foi o Seminário Nacional dos Direitos dos Povos Indígenas: perspectivas e desafios nos 10 anos da Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas, realizado em novembro de 2017, em parceria da UnB com a UFRR.

3 O ESPAÇO: CONCEITOS E MULTIPLICIDADES NA GEOGRAFIA

A Geografia por muitas vezes enfrentou problemas epistemológicos e conceituais quanto à definição de seu objeto de estudo: o espaço geográfico. Assim como outras ciências, utiliza-se de categorias fundamentais para basear os seus estudos, elaborando conceitos básicos que orientam o recorte e a análise de um determinado fenômeno a ser estudado. Atualmente, além do espaço geográfico, principal objeto de análise da Geografia, existem outros conceitos que se consolidaram como categorias de análises geográficas: território, região, paisagem e lugar. A sustentação teórica deste capítulo se fundamentará nas categorias espaço e território, com ênfase no espaço geográfico e sua conectividade com o tempo e com os sistemas de objetos e ações.

Mas o que é o espaço? Como fica o espaço geográfico num mundo globalizado em que o conhecimento técnico-científico-informacional parece ter agregado os espaços ao alcance de um computador ou smartphone? Em épocas de mudanças como se define o conceito de espaço geográfico? É difícil, porém existe um esforço no sentido de se definir esse conceito, como também é difícil definir o conceito de outras categorias. Ressaltamos o que diz Santos (2014), quando faz reflexões sobre as definições do espaço, destacando que a palavra espaço é frequentemente substituída por outras e é utilizada, muitas vezes, como um substantivo, a exemplo de espaço do homem, espaço da mulher, espaço do migrante, etc. Por tudo isso, faz-se necessário uma releitura de conceitos geográficos e uma leitura aprofundada nas produções atuais para uma reflexão sobre as relações dos seres humanos com o meio e com seus semelhantes.

O presente texto propõe revisar a literatura a partir da contribuição de autores importantes para a geografia e colher elementos de suas obras que possam caracterizar um conceito de espaço geográfico e sua conectividade com o tempo, com o território e com os sistemas de objetos e ações. Assim, apresentar o espaço geográfico não apenas como passivo de classificação e descrição, mas sim como em espaço ativo, vivo, sujeito a construções e modificações pelo homem, através de seus conhecimentos científicos ou tradicionais ao longo do tempo.

Para introduzir os estudos sobre o tempo, o espaço e o mundo é apropriado novamente citar Milton Santos quando se propõe a fixar rapidamente os conceitos em questão:

Por tempo vamos entender grosseiramente o transcurso, a sucessão dos eventos e sua trama. Por espaço vamos entender o meio, o lugar material da possibilidade dos eventos. E por mundo entendamos a soma, que é também síntese, de eventos e lugares. A cada momento mudam juntos o tempo, o espaço e o mundo (SANTOS, 2013, p.38).

Levando em consideração o transcurso dos eventos (tempo) que ocorrem num meio (espaço) somando-se a todos os meios e eventos (mundo), pode-se concluir que em cada período histórico o espaço geográfico é diferente, e as ferramentas conceituais para a sua análise precisam ser revitalizadas.

A presente dissertação partiu de uma pesquisa desenvolvida num espaço geográfico que apresenta inúmeros fatores que influenciam na produção social e física do mesmo, pois se trata de uma comunidade indígena em Roraima, situada às margens da rodovia BR 174, localizada bem próxima da sede do município de Pacaraima, na fronteira com a Venezuela. Fatores estes que influenciam diretamente na composição espacial desta comunidade. Estudar o espaço geográfico permitiu analisar as relações entre a comunidade e o meio circundante, observar a convivência num espaço social que compartilha ideias, tradições, ensinamentos culturais e ancestrais de um povo.

Escolher as categorias geográficas espaço e território se justifica pela contribuição na análise do fenômeno a ser investigado na pesquisa: as transformações espacial e temporal a partir dos sistemas de objetos e ações que compõem a comunidade, com destaque para o objeto escola como indutor de ações na produção social local. O estudo com enfoque nas categorias elencadas possibilitou compreender o fenômeno em sua totalidade.

Na categoria território a visão holística se reportou para o significado territorial do indígena, ultrapassando a noção já estipulada pelos não-índios, do território como poder centralizado num espaço demarcado. Cohn (2015) cita o líder indígena Ailton Krenak na representação do conceito de território, quando afirma que para o indígena é o lugar onde os contos, as lendas e tradições do povo são expressas em figuras naturais como os rios, serras, florestas, identificando a herança ancestral e o fundamento das tradições. Logo, tal categoria fortaleceu a compreensão do território mítico e como a construção dele passa pela união da comunidade na busca da continuidade das tradições culturais e no respeito pela natureza.

Considerando a existência de um espaço não vazio, pode-se atribuir ao ser humano o papel de agente exógeno que preenche o espaço e é o principal responsável em transformá-lo, modificando e alterando a natureza, construindo objetos artificiais para facilitar a vida e as relações sociais. Quando se percebe que o homem é o ser transformador do espaço, começa-se a compreender o quanto esse espaço é dinâmico e complexo, pois são incorporados símbolos,

objetos, crenças, mitos, emoções, o material e o imaterial nesse palco das relações humanas. A vinculação com o espaço, sua apropriação e valorização, cria no homem o sentimento de pertencimento a um lugar, produzindo uma identidade territorial ligada ao tempo e ao espaço. Logo, a gênese do espaço geográfico é a existência humana.

Milton Santos, com influências de Lefébvre, estabelece o conceito de formação socioespacial, derivado do conceito de formação socioeconômica com base marxista. Uma sociedade só se torna concreta através de seu espaço, do espaço que ela produz e o espaço só é inteligível através da sociedade. O espaço é um fator social e não apenas um reflexo social, formando uma instância da sociedade (CORRÊA, 2011).

Para Santos (2014) o conceito básico do espaço é constituir uma realidade objetiva, um produto social em permanente processo de mudanças, impondo sua própria dinâmica onde a sociedade obrigatoriamente deve estar inserida. O espaço e a sociedade formalizam um conjunto indissociável:

O espaço deve ser considerado como um conjunto indissociável, de que participam, de um lado, certo arranjo de objetos geográficos, objetos naturais e objetos sociais, e, de outro, a vida que os preenche e anima, ou seja, a sociedade em movimento. O espaço, por conseguinte, é isto: um conjunto de formas contendo cada qual frações da sociedade em movimento (SANTOS, 2014, p.30-31).

A sociedade dá a vida ao espaço, o qual deve ser considerado como uma totalidade. As regras e métodos farão a organização do espaço e sua divisão em partes, para serem operacionalizadas segundo critérios, denominados elementos do espaço. Esses elementos formam um conjunto de fixos e fluxos. Para Santos “os fixos mais artificiais e fixados ao solo, enquanto os fluxos mais dinâmicos, cada vez mais diversos, mais amplos, mais numerosos, mais rápidos” (SANTOS, 2014, p.61).

Cada corrente do pensamento geográfico enfatizou em seus períodos expoentes uma ou mais categorias geográficas com a essência dos conceitos para difusão filosófica defendida pelos pensadores. O conceito de espaço aparece desde a Antiguidade, bem antes de a Geografia ser constituída como ciência, se fortalecendo em Kant (1724-1804) no século XVIII e está contida em discussões contemporâneas de autores como Raffestin (1993), Claval (2010), Carlos (2011), Corrêa (2011), Dardel (2011), Haesbaert (2014) e Santos (2014), dentre outros.

Corrêa (2011) analisa a evolução epistemológica do conceito espaço nas principais correntes do pensamento geográfico. O espaço é considerado pelo autor como conceito-chave da Geografia, atribuindo-lhe o caráter geográfico, formalizador da identidade e da autonomia no âmbito das ciências sociais.

Na Geografia tradicional privilegiaram-se os conceitos de paisagem e região, com debates envolvendo região natural e região-paisagem, assim como paisagem cultural gênero de vida e diferenciação de áreas, atraindo os geógrafos deterministas, possibilistas, culturais e regionais. O espaço não constituía nesta corrente um conceito chave, mesmo aparecendo em obras de Ratzel e Hartshorne (CORRÊA, 2011).

A Geografia teórico-quantitativa, calcada no positivismo lógico, introduziu marcantes transformações na Geografia, dentre elas a visão da unidade epistemológica da ciência, raciocínio hipotético-dedutivo, modelos de quantificações matemáticas, técnicas estatísticas para quantificar processos de classificação de unidades espaciais, agrupamentos e divisões, dentre outras. As críticas efetivas ao pensamento teórico-quantitativo ressaltam que a Geografia passa a ser considerada como ciência social. Neste pensamento, o espaço aparece pela primeira vez como conceito-chave da disciplina, uma vez que o conceito de paisagem é deixado de lado e o de região é reduzido a unidades espaciais de procedimentos de agrupamentos e divisões (CORRÊA, 2011).

Nos períodos pós-guerras, ocorreram grandes revoluções nas ciências em geral. A Geografia foi um dos vários campos que passaram por intensos debates internos quanto aos objetos e objetivos de análise. A geografia Crítica fundamenta-se no Materialismo Histórico e na Dialética, surge como uma revolução na década de 1970 e rompe com os pensamentos da Geografia Tradicional e a Teórico-Quantitativa. De base marxista e fenomenológica, passaram a questionar a realidade social, propondo mudanças com a finalidade de promover a formação de uma sociedade mais igualitária e justa. Existem entre os geógrafos críticos uma preocupação de identificar as categorias de análise do espaço.

Corrêa (2011) finaliza sua análise sobre o espaço nas correntes geográficas com a Geografia Humanista e Cultural, que se apresenta como uma crítica à Geografia de cunho lógico-positivista. Está assentada na subjetividade, intuição, sentimentos, experiências, simbolismo e na contingência, diferenciando-se das correntes da Geografia crítica e teórica-quantitativa. O lugar é o conceito em destaque, enquanto o espaço adquire o significado de espaço vivido.

Não existe uma receita pronta e acabada que consiga definir o conceito "espaço" de maneira inatacável e que dê conta de toda complexidade geográfica. Essas discussões emergem nas várias correntes de pensamento como essenciais na medida em que permitem fazer uma leitura da realidade de acordo com os interesses de cada pesquisador.

Dardel (2011, p.11) atribui ao espaço geográfico um mosaico diferenciado, que através da mão do homem incorpora uma singularidade em seus aspectos. Segundo o autor o

espaço geográfico tem nome próprio, como: Paris, Saara, Mediterrâneo. Tem forma, modelagem, cor e densidade: “ele é sólido, líquido ou aéreo, largo ou estreito, ele limita e resiste.”. A partir dessa ideia o geógrafo pode, então, ser compreendido como um leitor do mundo. Nota-se nisso a influência da semiótica sobre o pensamento de Dardel, teoria geral das representações, que leva em conta os signos sob todas as formas e manifestações que assumem a Terra.

Moraes (2005) relata o seguinte sobre o espaço e a produção do mesmo:

O espaço produzido é um resultado da ação humana sobre a superfície terrestre que expressa, a cada momento, as relações sociais que lhe deram origem. [...] Esta produção social do espaço material, esta valorização objetiva da superfície da Terra, esta agregação de trabalho ao solo, passa inapelavelmente pelas representações que os homens estabelecem acerca do espaço. [...] As formas espaciais são produto da intervenção teleológica, materialização de projetos elaborados por sujeitos históricos e sociais (MORAES, 2005, p.15-16).

Enquanto Dardel (2011) atribui classificações às formas do espaço geográfico e a singularidade que o homem pode acrescentar a esse espaço, Moraes (2005) destaca a ação do homem na construção significativa do espaço terrestre com intervenções objetivas, materialização de projetos elaborados por sujeitos históricos e sociais o que diferencia o trabalho humano da atividade animal.

Usando uma expressão metafórica de Haesbaert (2014) referindo-se a uma constelação de estrelas, o espaço seria a estrela maior, o Sol, e os conceitos geográficos que envolvem suas categorias seriam os planetas orbitando ao redor do sol, girando em torno da estrela maior simbolizada pelo conceito espaço-tempo. A luz projetada pelo espaço, nessa constelação imaginária, mantém o esclarecimento dos demais conceitos (região, território, paisagem e lugar), e cada conceito independente, alimenta outras derivações que seriam seus satélites. Todos dependendo do espaço como noção-mestre para o funcionamento perfeito do sistema solar na constelação de estrelas.

Haesbaert (2014, p.32) complementa:

Podemos então definir, no interior da Geografia, uma constelação ou sistema de conceitos que, mergulhados na categoria espaço, se ordenam e se reordenam constantemente a partir das problemáticas que enfrentamos e das bases teórico-filosóficas que acionamos para melhor defini-las e enfrentá-las, sempre ciente que a percepção clara da problemática é o ponto fundamental.

Santos (2014) afirma que os elementos do espaço são compostos pelos atores da sociedade, como o homem, as firmas, as instituições, o meio ecológico e as infraestruturas. O homem é o elemento de ação na sociedade, representado pela força de trabalho que

desempenha, ou mesmo, sem o trabalho, pois, só o fato de estar presente no lugar tem como consequência a demanda de atividade.

As firmas e instituições são responsáveis pela demanda dos indivíduos membros da sociedade, logo, formam uma parte da divisão usual do espaço real. As firmas têm a função de produção de bens, serviços e ideias. As instituições produzem normas, ordens e legitimações. As funções das firmas e das instituições acabam se entrelaçando e confundem-se, na medida em que as firmas, também produzem normas, e as instituições, como o Estado, produzem bens e serviços. O meio ecológico constitui a base física do trabalho humano e a infraestrutura é o resultado do trabalho humano materializado e geografado na forma de produtos e bens (SANTOS, 2014).

Ainda, o autor acrescenta que ao mesmo tempo em que os elementos do espaço interagem, as relações entre eles se tornam mais íntimas e extensas, evidenciando a noção de espaço como uma totalidade. Os elementos do espaço estão submetidos a variações quantitativas e qualitativas. Desse modo, são considerados como variáveis.

É válido ressaltar a importância da técnica como um conjunto de “equipamentos” ou “ferramentas” revestidos por temporalidades próprias, desenvolvidas com capacidades de comandar e alterar a natureza e o espaço. A evolução das técnicas com o desenvolvimento da ciência, ou seja, da tecnologia auxiliou na aplicabilidade da ciência ao processo produtivo. Essa fusão da ciência com a técnica na produção formulou o meio técnico-científico (SANTOS, 2013).

Para Carlos (2011, p.15), o ato de se produzir a vida é o mesmo de se produzir o espaço, enquanto objetividade e subjetividade. A autora revela a construção da dialética entre o plano da vida e do conhecimento:

Esta concepção de espaço obriga o deslocamento do debate do campo da epistemologia para aquele que contempla a relação teoria-prática, o que significa a construção da dialética constante entre o plano da vida (realizando-se enquanto prática socioespacial) aquele das condições objetivas da existência do indivíduo em direção a sua realização (superando cisões e alienações) e aquele do conhecimento. Portanto da indissociabilidade entre conhecimento e a realidade: espaço enquanto conceito e enquanto prática social-espacial.

A autora, ao analisar o momento atual da Geografia, afirma que a mesma está passando por mais uma de suas crises, causada pela incorporação do capitalismo no plano mundial, o que transforma o espaço em mercadoria impactando a sociedade. Para enfrentar tais obstáculos a Geografia precisa se reformular através de uma postura crítica: a metageografia. Essa proposta teórico-metodológica para superação da crise prevê entender o espaço como condição, meio e produto da reprodução da sociedade capitalista. Em um sentido

mais amplo, trata-se de utilizar a Geografia para explicar o fenômeno da capitalização do espaço, realidade em constante transformação.

Hoje o capitalismo se reproduz em direção ao mundial, momento em que a natureza se torna secundária diante da realidade como construção social. Com as celeradas transformações do mundo moderno, a Geografia torna-se necessária na compreensão deste movimento em direção à constituição de uma sociedade num espaço mundializado. (CARLOS, 2011).

Em relação à crise, a autora não se refere especificamente à Geografia nem ao plano teórico, mas a uma escala global de uma crise real, que é fruto das metamorfoses do mundo moderno. Transformações como o aumento da concentração da riqueza, a deterioração da natureza, o esgarçamento da sociabilidade, a deterioração do trabalho e a diminuição das possibilidades de emprego, esvaziamento da democracia num mundo voltado ao crescimento como necessidade ampliada da acumulação.

Nesse contexto de crise a Geográfica, torna-se cúmplice quanto as suas subdivisões, que de certa forma, favorecem o capitalismo na agregação de valores ao espaço. O exemplo da Geografia do turismo:

A “geografia do turismo” que longe de desvendar a produção do espaço como momento da reprodução do capital, desloca o raciocínio da produção do espaço enquanto mercadoria – isto é da constituição da transformação das particularidades do lugar em mercadoria de consumo turístico em função da possibilidade de transformar o tempo de não-trabalho em tempo de consumo produtivo (CARLOS, 2011, p. 17).

Do ponto de vista do capital, os termos da reprodução se elucidam, no sentido em que o capitalismo necessita superar os momentos de crise da acumulação em direção a novas produções revelando um novo papel para o espaço. Assim se compreende o espaço como condição/meio e produto da reprodução social, processo que revela a contradição entre a produção social do espaço e sua apropriação privada, isto é, o espaço disputado entre as necessidades da acumulação do capital com aquelas necessárias à reprodução da vida social.

A metageografia propõe uma nova inteligibilidade onde a atitude crítica e a reflexão radical colocam-se como atributos indispensáveis para a compreensão do mundo moderno em sua totalidade. A análise envolve, a exigência de um momento crítico, da busca da totalidade como necessidade de superação das fragmentações às quais o pensamento geográfico esta submetido. Trata-se de encarar os limites e possibilidades de uma “ciência parcelar”, de superar suas próprias fragmentações e atingir a compreensão do mundo como totalidade

orientada pelas possibilidades de um pensamento crítico capaz de integrar o racional (conhecimento, conceitos) e o irracional aparente (o vivido) numa totalidade social.

Carlos (2011, p.26) propõe a construção de um projeto de sociedade:

“sociedade nova” fundada numa “ciência renovada” capaz de colocar no centro do debate as necessidades da realização da humanidade, do homem livre das ideologias e representações vindas do mundo das coisas, manipulado pela comunicação midiática e pelo Estado. [...] Nesta direção a crítica radical do caminho para a construção de um projeto de sociedade, como crítica ao estado, á existência da propriedade privada da riqueza como possibilidade de superação da contradição posta no processo de produção espacial entre sua produção social e sua apropriação privada.

Pensar nesta direção significa pensar no futuro da geografia, em direção a um horizonte respondendo questões que emergem do real.

Para Raffestin (1993) o espaço antecede qualquer ação humana, tornando-se o elemento base para a construção de um território a verdadeira “matéria-prima” na construção das relações de poder. Espaço e território não são termos equivalentes, porém, segundo o autor, foram utilizados sem critérios entre os geógrafos causando confusões em suas análises.

Na busca da construção de um conceito de espaço geográfico pautado nas obras vinculadas a períodos remotos da história, como as primeiras correntes do pensamento geográfico, e de obras da atualidade, percebe-se algumas variações no conceito de espaço, mas com homogeneidade na essência do espaço vivido, construído pelo homem e as sociedades. Em síntese entende-se que o espaço geográfico é o contínuo resultado das relações socioespaciais, como as relações econômicas, políticas e culturais. A força motriz dessas relações é a ação do homem e suas práticas espaciais, que ao longo do tempo transformam o espaço.

O conceito de espaço na realidade indígena é historicamente concebido e experimentado, desde tempos imemoriais, como o ambiente de vida dos indígenas. Os povos mantêm sintonia com a natureza, moldando o espaço natural com técnicas de adaptação ao meio para sua sobrevivência. Santos (2014) afirma que a principal forma de relação entre o homem e o meio se dá pela técnica. A técnica, diversa em suas particularidades, mas uma enquanto fenômeno registra no espaço seus diferentes momentos, embutida no trabalho humano realizado, permitindo a reconstituição de seu processo formador. É fruto de um conjunto de meios instrumentais e sociais com os quais o homem realiza a vida e produz o espaço, a partir de objetos e ações desenvolvidas para auxiliar na transformação do meio para suprir as necessidades, servindo como uma prótese entre o homem e o espaço na produção socioespacial.

Inicialmente tais transformações na natureza objetivam apenas a sobrevivência física, porém com as técnicas e informação as transformações se intensificaram e evoluíram para novas formas. Pegando como exemplo, antes os indígenas coletavam e caçavam para manterem as famílias, mas com o auxílio das técnicas passaram a produzir seus próprios alimentos em roças e criações de animais, com equipamentos avançados, o que garante o aumento da produção para a subsistência da comunidade e para venda de excedentes.

A utilização de tecnologias avançadas com maquinários e defensivos agrícolas na produção possibilita a diminuição no tempo de trabalho, que pode ser investido em outras atividades, visando projetos sociais e de renda para comunidade. Como exemplo de atividades alternativas, que gera uma renda extra para comunidade, podemos citar a trilha ecológica da Nova Esperança, um projeto de turismo sustentável em terra indígena que constitui numa mesma atividade a fusão de negócio, cultura e pessoas. O projeto, segundo o líder indígena Alfredo Wapichana, contou inicialmente com parcerias do SEBRAE na formação de guias locais para a condução pela trilha. Essa prática é sem dúvida uma atividade nova, no contexto indígena, transformando o espaço local, diversificando e fortalecendo a economia.

Não há dúvidas de que os indígenas desenvolveram, ao longo de séculos, estratégias de convivência com seu ambiente a partir de saberes específicos e menos destrutivos, que as técnicas sofisticadas e destrutivas utilizadas pela sociedade capitalista contemporânea. Porém as facilidades da sociedade capitalista acabam seduzindo os indígenas que, muitas vezes, por viverem próximos a rodovias e cidades, deixam o modo agrário de sobrevivência e passam a consumir produtos industrializados, utilizar a rodovia para se deslocar com mais rapidez a grandes centros, dentre outras influências que os novos objetos causam nas comunidades indígenas.

Ao analisar a comunidade indígena Nova Esperança, percebem-se influências significativas de alguns objetos no espaço indígena que contribuem para transformação do mesmo, como exemplo a BR-174, a sede de Pacaraima e a própria escola da comunidade. A BR-174 corta a comunidade e oferece perigo de acidentes, apresenta um fluxo de veículos e pessoas colocando a comunidade a mercê de ações ilícitas como o descaminho de combustíveis da Venezuela, a entrada de drogas e álcool, a exploração de jovens, dentre outras. Sobre a proximidade da comunidade com a sede de Pacaraima, esse fator atrai indígenas de outras localidades interessados em fixar domicílio na comunidade pela comodidade da localização da comunidade, além de expor o contato dos indígenas com os perigos de uma cidade fronteira. A escola, como um objeto externo à cultura indígena,

apresenta aos alunos uma visão de mundo diferente, podendo influenciar no modo de vida e despertar o interesse em viver fora do universo cultural de seu povo.

3.1 ESPAÇO E TEMPO

Na interpretação do mundo em movimento, onde as ações do hoje estão ligadas ao ontem e vinculadas ao amanhã, ou seja, uma articulação constante entre o presente, o passado e o futuro, tornando-se o espaço a materialização da sociedade em realização e o tempo concentrado nas diversas formas de periodização das ações no espaço. Desse modo, segundo Santos (2008), um enfoque espacial ou temporal isolados são ambos insuficientes, pois não apresentariam a conectividade necessária. Logo, para compreender qualquer situação é necessário um enfoque espaço-temporal.

Ainda, o autor afirma que com a concepção de espaço relativo, atribuindo a ideia de um espaço quadridimensional, possível desde que Einstein introduziu o pensamento da relatividade, o espaço passa de tridimensional (altura, profundidade e largura) para quadridimensional acrescido com tempo, considerado com sistema de relações, assim o tempo se impõe como uma dimensão essencial. A noção de tempo é inseparável da ideia de sistema e de espaço/análise espacial.

A utilização do tempo como categoria de análise não é tão rara. Santos (2013) deixa em evidência a importância do tempo em suas obras ao destacar a composição do espaço como acumulação desigual de tempos. Embora muitos autores abordem o tema, a maioria fica restrita à análise das concepções do tempo ao longo da história, sem refletir o tempo como elemento concreto do presente, ainda assim tomando o espaço como uma materialização do tempo.

Mas como materializar o tempo? Como torná-lo propriamente geográfico? Como considerá-lo objetivamente e não subjetivamente? Santos (2008) explica que o tempo deve ser capaz de medir e assim ele se define como uma variável geográfica. Essa medida não é um sinônimo de quantificação rígida e imutável, mas de existência empírica, tornando-o material e, desse modo, o assimilando ao espaço, que não existe sem a materialização.

Na análise e periodização do espaço a ser investigado, Santos (2008) alerta para duas premissas essenciais que devem ser consideradas:

- a) O tempo não é um conceito absoluto, mas relativo, ele não é o resultado da percepção individual, trata-se de um tempo concreto; ele não é indiferenciado, mas dividido em seções, dotado de características particulares. Somos, desse modo, levados a encontrar uma periodização, baseada em parâmetros capazes de ser enriquecidos e a considerar esses parâmetros não como dados individuais,

mas em suas inter-relações. Seguindo essa linha, chegaremos à identificação de sistemas temporais.

- b) As relações entre os períodos históricos e a organização espacial também devem ser analisadas; elas nos revelarão uma sucessão de sistemas espaciais na qual o valor relativo de cada lugar está sempre mudando no correr da história (SANTOS, 2008, p.253-254).

Portanto, o autor faz uma ressalva importante quando se trata das temporalidades lentas e rápidas, afirmando que não existe tempo absoluto, mas sim comparações que permitem qualificar determinado fenômeno como rápido ou lento diante de outro, destaca a existência de tempos intermediários entre o tempo lento e o rápido, permitindo a análise objetiva das velocidades dos fluxos.

Saquet (2009) argumenta que o espaço está inserido no tempo assim como o tempo está inserido no espaço e o pensamento da atual Geografia na centralidade na relação espaço-tempo na formação do espaço, do território, da paisagem e da regionalização é unânime no meio geográfico.

Essa relação é considerada nos estudos geográficos de diferentes maneiras:

Ora destacam-se os processos históricos, ora os relacionais, no entanto, trata-se, sempre, de traços do tempo histórico e do coexistente através das relações sociais. Isso significa que, às vezes, evidenciam-se, por exemplo, as fases ou períodos e, noutras situações, as relações sociais, sejam elas culturais, econômicas ou políticas espacializadas, regionalizadas ou territorializadas. (SAQUET, 2009, p.74).

Para Guadagnin (2008), resgatar a análise temporal concreta, a partir do espaço geográfico entendido como a materialização do tempo, equiparando tempo e espaço como categorias de análise da geografia. Assim como a História preocupa-se com uma sucessão de condições espaciais ao longo de uma linha temporal, a Geografia pode preocupar-se com o mosaico de temporalidades que compõem o espaço geográfico. Do mesmo modo, esse tipo de análise temporal é compatível com diferentes escalas de análise: portanto podemos realizar uma análise temporal desde uma casa numa comunidade indígena da Amazônia, até uma cidade em qualquer lugar do Globo.

Guadagnin (2008), baseado nas concepções de Milton Santos sobre o tempo, propõe uma reflexão desse, como categoria de análise a partir de três perspectivas: tempo linear, tempo técnico e temporalidade.

O tempo linear refere-se ao momento no longo do tempo linearmente medido em que uma porção específica do espaço foi modificada. As referências de medidas são as mesmas utilizadas para medir a idade de um determinado acontecimento (anos, décadas, séculos, milênios). O tempo técnico de um objeto ou lugar diz respeito ao tempo de existência e difusão da técnica para fabricação de determinado objeto ou para modificação de

determinado espaço. Ao contrário do critério anterior, aqui não é o tempo isolado que é medido, mas o seu significado técnico e as modificações sobre o espaço, bem como as marcas deixadas na paisagem por cada sistema técnico anterior.

Santos (2013, p. 57-58) destaca sobre o tempo técnico que:

Cada técnica poderá ser localizada no tempo. Trata-se também, na verdade, da história dos instrumentos e meios de trabalho postos à disposição do homem. Quando um novo instrumento ou meio ou forma de trabalho se torna uma forma de ação, constitui-se uma espécie de certidão de nascimento ou data de origem. Desse modo, seu emprego num determinado lugar – emprego imediato ou posterior – atribui a esse lugar, ao menos para o mencionado instrumento, condições técnicas do momento em que, pela primeira vez, esse instrumento de trabalho se incorporou à História.

A velocidade do fluxo de objetos e informações no tempo e espaço equivale à temporalidade. Este critério encontra-se ligado ao anterior, uma vez que as técnicas empregadas ao longo de cada período permitem uma velocidade cada vez maior de transmissão de informações e transporte de matéria.

É importante balizar as ações que ocorrem no espaço a partir de duas ideias: a de forma e de tempo. As formas quando empiricizadas comprovadas pelo homem, apresentam-se como objetos. Então é preciso empiricizar e precisar também, o tempo para poder trabalhá-lo paralelamente às formas. Mas como empiricizar o tempo? Como o homem pode apropriar-se do tempo? Santos (2014, p.67) explica que é necessário ter bem-posta a noção de periodização:

Necessitamos dominar o que entendemos como espaço e, também, dominar a divisão do tempo em períodos. Períodos são pedaços de tempo submetidos à mesma lei histórica, com a manutenção das estruturas. Estas se definem como conjunto de relações e de proporções prevalentes ao longo de um certo pedaço de tempo e nos permite definir nosso objeto de análise. Assim, as periodizações podem ser muitas, em virtude das diversas escalas de observação.

O mundo todo permite-nos uma periodização, seja na formação social e econômica, nas formas de trabalhos, na política, na natureza, e a cidade permitirá uma nova periodização temporal a ser analisada empiricamente. E estas periodizações podem e devem sofrer adaptações às realidades de cada situação específica. Em cada pesquisa, se faz necessária a adoção de outras maneiras de periodizar o tempo, ficando a critério do pesquisador a responsabilidade da escolha.

Ao abordar os conceitos de espaço e tempo é preciso também falar sobre o conceito de **rugosidade**, de Milton Santos. Para o autor a noção de rugosidade tem papel importante, na compreensão conceitual do tempo como fator de análise do espaço, pois auxilia na identificação das técnicas e conjunturas sociais de tempos pretéritos, figurando assim um

resgate do passado, que nem sempre é visível como tempo, nem é redutível aos sentidos, mas apenas ao conhecimento.

Na definição de Santos (2014, p.140) sobre a rugosidade:

Chamemos de rugosidade ao que fica do passado como forma, espaço construído, paisagem, o que resta do processo de supressão, acumulação, superposição, com que as coisas se substituem e acumulam em todos os lugares. As rugosidades se apresentam como formas isoladas ou como arranjos. É dessa forma que elas são uma parte de espaço-fator. [...] Em cada lugar, o tempo atual se defronta com o tempo passado, cristalizado em formas.

Ao longo dos tempos o homem e as sociedades deixam registros de suas histórias no espaço geográfico, a partir de suas obras, suas construções, seus costumes, suas técnicas e suas culturas. Em verdade, o fato de a rugosidade estar atrelada às formas passadas e refuncionalizadas, no presente, a torna um conceito central para os estudos da geografia histórica, cultural e urbana. Por ser visível, como as marcas do uso nos objetos ou da idade no rosto dos sujeitos, as rugas além de fundamento da experiência vivida, ou do desgaste às distintas resistências podem ser mecanismos metodológicos que permitem apreender diversos fenômenos, como da atual urbanização de uma cidade, a valorização e desenvolvimento produtivo de algumas regiões, diferentes contextos históricos e planos simbólicos, dentre outras expressões marcadas no espaço pelo tempo (OLIVEIRA, 2015).

A dimensão de rugosidade pode ficar estabelecida na memória coletiva, onde mesmo com a supressão da forma geográfica (não existência do objeto), permanece presente na atual memória coletiva de um povo, ficando assim estabelecida uma, sem que esta exista em sua integralidade material, podendo ser transmitida por narrativas, como herança que acaba constituindo uma condição para as novas gerações, que nunca as presenciaram, ou simplesmente as viram ilustradas por meios de imagens.

No espaço indígena a rugosidade está muito presente na memória coletiva dos povos, sendo transmitidas as novas gerações pela oralidade, uma vez que grande parte do patrimônio histórico material dos indígenas ancestrais já foram substituídos ou mesmo extintos, devido às imposições sofridas pelos colonizadores ao longo de séculos. Dessa forma os registros indígenas materializados no tempo são escassos e a continuidade de suas tradições depende de inúmeras estratégias, dentre elas, a própria utilização da escola como ferramenta para o ensino da língua materna.

3.2 TERRITÓRIO E TERRITORIALIDADE

A discussão envolve o conceito de território e territorialidade, sob o ponto de vista geográfico. Trata-se de uma interpretação de diferentes concepções geográficas sobre o tema. Os fundamentos para a análise foram elaborados com base em obras e artigos publicados por diversos autores que trabalharam a temática, como Raffestin (1993), Souza (2009), Saquet (2009), Sposito (2009), Haesbaert (2012), Ferreira (2014), dentre outras contribuições. Parte-se do pressuposto de que os estudos sobre o território e a territorialidade se mostram cada vez mais emergentes frente aos processos de transformações do espaço geográfico que refletem diferenciações não apenas de caráter político-econômico, mas, igualmente, de expressão simbólico-cultural, e em manifestações diversas do cotidiano.

Segundo Sposito (2009), o conceito de território, vem competindo com o conceito de espaço, no que se refere às escolhas teóricas dos geógrafos, quando se trata de decidir pela ferramenta intelectual principal para entender o mundo. É também, objeto de interesse de outros cientistas sociais, preocupados em compreender a complexidade de nosso período, a partir das tendências de circulação das pessoas, das informações e dos bens, que geram mobilidade, fluidez, instabilidade e imponderabilidade, que articuladas produzem o mundo em que vivemos.

A autora também acrescenta o paradoxo do território na busca da definição de territorialidades concretas ou abstratas, além do constante processo de reterritorialização, aparentemente são opostos, mas dialeticamente vinculados aos movimentos de todos os tipos, que se ampliam e se acentuam no contexto mundial. Essa pode ser, de acordo com a autora, uma das razões da retomada da importância deste conceito, na Geografia e em outros campos disciplinares, assim como do aprofundamento da reflexão sobre ele, potencializando e diversificando seu uso, a partir de diferentes perspectivas.

Ferreira (2014) destaca que debates em diversas áreas das ciências humanas, em particular no campo da ciência geográfica, têm condicionado processos de redefinição do conceito de território, valorizando, assim, uma multiplicidade de aspectos, como relações sociais cotidianas, multiescalaridade, multiterritorialidades e poder, etc. na interpretação de fenômenos geográficos na atualidade. Em particular, sobre o tema multiterritorialidades, o autor baseado em Haesbaert, conclui que o mesmo denominou de “multiterritorialidades” a perspectiva mais sistemática da concepção de “múltiplos territórios”, conjugando uma diversidade territorial de justaposição de convivência, lado a lado, de tipos territoriais distintos e complexos.

A origem do termo território e o seu emprego nas ciências humanas, não advém dos estudos geográficos, apesar de sua tradição na Geografia, sendo sua utilização originária do campo das ciências da natureza, em especial da Biologia e da Zoologia, a partir dos estudos ligados à Etologia (HAESBAERT, 2012; SAQUET, 2009).

Para Saquet (2009), o caráter material e imaterial do território e da territorialidade requer, uma abordagem que reconheça a unidade entre essas dimensões ou entre as dimensões da economia-política-cultura-natureza. São todos processos que estão no “interior” da formação de cada território e da própria territorialidade humana.

O autor destaca três processos que, estão na base desta diferenciação do território e do espaço: 1) as relações de poder numa compreensão multidimensional, constituindo campos de força econômicos, políticos e culturais; 2) a construção histórica e relacional de identidades; 3) o movimento de territorialização, desterritorialização e reterritorialização.

Tanto os processos culturais inerentes às relações de poder como as identidades simbólicas-culturais mais específicas, sobretudo os processos territorialização, desterritorialização e reterritorialização, são aspectos utilizados em estudos de Geografia quando se destaca o conceito de território, juntamente com relações econômicas e políticas (de poder), as redes e a natureza exterior ao homem (SAQUET, 2009).

Para Raffestin (1993), o espaço é a “matéria-prima” da formulação do território, ou seja, é a base de sustentação deste último. O espaço existe antes do território e torna-se o elemento fundamental na construção do território. Constata-se em sua visão uma concepção múltipla de território e territorialidade humana. O autor apresenta uma análise de base mais econômica e política do território, porém reconhece a complementaridade entre as dimensões da economia, da política e da cultura na contextualização do território.

O território, na sua abordagem, é construído a partir da apropriação do espaço e de relações de poder traduzidas nesse espaço social: é o espaço transformado historicamente pelas sociedades.

O território, [...] não poderia ser nada mais que o produto dos atores sociais. São esses atores que produzem o território, partindo da realidade inicial dada, que é o espaço. Há portanto um “processo” do território, quanto se manifestam todas as espécies de relações de poder, que se traduzem por malhas, redes e centralidades cuja permanência é variável mas que constituem invariáveis na qualidade de categorias obrigatórias. O território é também um produto “consumido”, ou se preferirmos, um produto vivenciado por aqueles mesmos personagens que, sem haverem participado de sua elaboração, o utilizam como meio. (RAFFESTIN, 1993, p.7-8).

Vale ressaltar, que para Raffestin (1993) um território não exprime simplesmente um espaço, mas um espaço construído por um ator sintagmático (que realiza uma ação) de acordo

com seus objetivos e interesses. O espaço não é recortado, mas transformado em substrato para a “criação” do território. Da “prisão original” que é o espaço o homem passaria à “prisão construída” pelo próprio trabalho e pelas relações de poder que o acompanham.

Souza (2011, p.81) ao analisar o termo território e seu conceito, alerta para inicialmente despi-lo do manto de imponência em que o mesmo se encontra adornado: “a palavra território normalmente evoca o ‘território nacional’ e faz pensar no Estado – gestor [...] do território nacional -, em grandes espaços, em sentimentos patrióticos, em governo, em dominação, em ‘defesa do território pátrio’, em guerras”.

Souza (2009, p.59) define da seguinte forma o território: “O *território* (...) é fundamentalmente um espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder”. Porém, complementado também com as dimensões cultural e econômica:

O que “define” o território é, em primeiríssimo lugar, o *poder* – e, nesse sentido, a dimensão política é aquela que, antes de qualquer outra, lhe define o perfil. Isso não quer dizer, porém, que a cultura (o simbolismo, as teias de significados, as identidades...) e mesmo a economia (o trabalho, os processos de produção e circulação de bens) não sejam relevantes ou não estejam “contemplados” ao se lidar com o conceito de território.

O autor chama atenção para o conceito de território que, muitas vezes encontra-se engessado à escala nacional e em associação com o Estado como grande gestor. Entretanto ele não precisa e nem deve ser resumido a essa escala ou à associação com o Estado. Territórios existem e são construídos nas mais diversas escalas espaciais e temporais, podendo abranger uma pequena rua ou mesmo grandes países em tempos diferenciados como séculos, décadas, anos, meses e dias, território pode ter caráter permanente, mas também periódicos e/ou cíclicos. Tradicionalmente essa riqueza de situações acaba restringindo o conceito de território à forma mais carregada de ideologias: o território nacional.

Haesbaert (2009) ao falar de território propõe refletir constantemente o conceito a partir das problemáticas efetivas a que ele corresponde e ao próprio uso que dele fazemos ou podemos fazer. A questão, no ponto de vista do autor, é com que problemáticas envolve “o que fazer”, concretamente, a partir dos conceitos de território que se formulou nas academias.

O autor destaca que uma dessas problemáticas “pós-colonial” inclui à dinâmica de contenção territorial – estratégias que, num mundo tomado de aglomerados humanos precarizados, envolvem não mais a possibilidade da reclusão em espaços relativamente fechados, mas a retenção/contenção (provisória, instável e sempre parcial) em territorialidades onde mal se distingue o dentro e o fora, o limite/fronteira entre o legítimo e o ilegítimo.

Haesbaert (2009) afirma que ao território caberia, um foco centralizado na espacialidade das relações de poder, dentro da sociedade. Esse olhar mais epistemológico sobre o território, com outro nível de reflexão, mais amplo e abstrato, e cuja “problemática” específica se confunde com uma das dimensões, fundamentais, da sociedade, a dimensão espacial. O território se define mais estritamente a partir de uma abordagem sobre o espaço que prioriza ou que coloca seu foco, no interior dessa dimensão espacial.

Haesbaert (2012) expõe uma síntese das várias noções de território agrupadas em quatro vertentes básicas: **território natural**, que se utiliza de uma noção de território com base nas relações entre sociedade e natureza; **território político**, referindo-se as relações espaço poder em geral; **território econômico** enfatizando a dimensão espacial das relações econômicas; e **território cultural ou simbólicocultural** que prioriza a dimensão simbólica e mais subjetiva em que o território é visto.

O autor também faz uma distinção entre o que denomina “**território unifuncional**” e território enquanto **espaço-tempo-vivido**. O primeiro está relacionado à lógica capitalista hegemônica, que não admite multiplicidade/sobreposições de jurisdições e/ou territorialidades e o território enquanto espaço vivido aparece como resultado de processos diversos e complexos produzido nas tramas materiais e imateriais na vivência e na identidade das pessoas.

Os autores supracitados contemplam a categoria território com a extensão subjetiva do uso do mesmo, na vivência cotidiana, o que formaliza o conceito de territorialidade.

Sobre territorialidade, Raffestin (1993,p.158) expressa que: “a territorialidade adquire um valor bem particular, pois reflete a multidimensionalidade do ‘vivido’ territorial pelos membros de uma coletividade, pelas sociedades em geral”. A “territorialização” do espaço ocorre pelos processos de “apropriação”, seja ela concreta ou simbólica. Logo, territorialidade seria em outras palavras, o comportamento espaço-territorial de um grupo social.

Ao falar de territorialidade, Souza (2011) simplifica a questão propondo encarar a mesma semelhança de outros substantivos como brasilidade, sexualidade e outros. Por via de regras, o autor explica que no singular a territorialidade consiste em relações de poder espacialmente delimitadas e operando sobre um substrato referencial. No plural, as territorialidades representam os tipos gerais em que podem ser classificados os territórios conforme suas propriedades, dinâmicas, etc.

Para Santos (1987) a territorialidade não provém do simples fato de viver num lugar, mas da comunhão que com ele mantemos. Santos (1987, p. 61-62) afirma que: “o território

em que vivemos é mais que um simples conjunto de objetos, mediante os quais trabalhamos, moramos, mas também um dado simbólico, sem o qual não se pode falar de territorialidade”. O autor equaliza, de certa forma, o conceito de territorialidade com o de cultura. Nesse caso, acrescenta o autor, que o processo de migração agride o indivíduo, rouba-lhe parte do ser, obrigando-o a uma nova adaptação em novo lugar.

Saquet (2009) aponta a dimensão subjetiva da territorialidade, entendendo-a como o desenrolar das relações diárias que efetivamos. Corresponde às nossas relações sociais cotidianas, no trabalho, na família, na Igreja, no mercado, nos bancos, na escola etc. Estas relações, as territorialidades, é que constituem o território de vida de cada pessoa ou grupo social num determinado lugar. Está ligada ao cotidiano e ao lugar de vivência dos indivíduos e dos grupos sociais. Dessa forma, a territorialidade se materializa no lugar e reflete as dimensões culturais, políticas, econômicas e sociais dos indivíduos locais.

Autores como Gallois (2004) e Luciano (2006) explicitam diferenças dos conceitos abordados: terra, território e territorialidade, na concepção indígena. A noção de “terra indígena” diz respeito ao processo político conduzido pelo Estado que trata de uma categoria jurídica estabelecida pela Constituição Federal definida como as terras tradicionalmente ocupadas pelos povos integrantes das várias etnias do Brasil. O termo “território” se remete à construção e à vivência, culturalmente variável, da relação entre uma sociedade específica e sua base territorial. O termo “territorialidade” consiste numa abordagem que não só permite recuperar e valorizar a história da ocupação de uma terra por um grupo indígena, como também propicia uma melhor compreensão dos elementos culturais nas experiências de ocupação e gestão territorial indígena (GALLOIS, 2004).

Luciano (2006, p. 101) alerta que a terra é também um fator de resistência dos povos indígenas. “É o tema que unifica, articula e mobiliza todos, as aldeias, os povos e as organizações indígenas, em torno de uma bandeira de luta comum que é a defesa de seus territórios [...]”. Entende a terra como precisamente limitada, devido aos marcos do processo demarcatório.

O autor destaca que território indígena é sempre a referência à ancestralidade e a toda a formação cósmica do universo e da humanidade. Nele estão presentes e atuantes os heróis indígenas, vivos ou mortos. A terra constitui o espaço geográfico que contempla o território, porém o território vai além dos limites materiais é formado pelo imaginário místico do indígena:

Deste modo, podemos definir terra como o espaço geográfico que compõe o território, onde este é entendido como um espaço do cosmos, mais abrangente e completo. Para os povos indígenas, o território compreende a própria natureza dos seres naturais e sobrenaturais, onde o rio não é simplesmente o rio, mas inclui todos os seres, espíritos e deuses que nele habitam. No território, uma montanha não é somente uma montanha, ela tem significado e importância cosmológica sagrada (LUCIANO, 2006, 101).

A territorialidade indígena tem a ver com um espaço sacionatural, necessário para se viver individual e coletivamente, não tem nada a ver com a representação soberana política, jurídica e militar sobre um espaço territorial, como existe em um Estado-nação (LUCIANO, 2006).

No contexto roraimense de 2017, encontram-se 32 terras indígenas regularmente demarcadas, cada terra conta com suas comunidades indígenas que, representam territórios de diversas etnias e a territorialidade diz respeito ao espaço vivido, lugar de valorização das culturas e tradições dos povos indígenas do estado.

3.3 SISTEMAS DE OBJETOS E SISTEMAS DE AÇÕES

Para compreender os sistemas de objetos e sistemas de ações, faz-se necessário uma análise do espaço. De acordo com Santos (2014), a análise do espaço, apenas por seus elementos, pela natureza dos elementos e pela classe desses elementos, gera uma análise abstrata. É imprescindível conhecer e definir as relações existentes no espaço entre os elementos, pois, essas relações existentes entre os elementos do espaço, sejam esses elementos naturais ou artificiais interagindo com a vida ao seu redor, oportunizando conexões, fluxos e informações formalizam os sistemas no espaço. Para Santos (1987) o espaço é o maior conjunto de objetos existentes e esses objetos estão em constante interação, como se na vida da sociedade e do espaço, existissem um motor movente e um motor movido.

Mas o que são esses objetos que constituem os sistemas de objetos?

Como definição da palavra “objeto” no contexto dos sistemas, que configuram o espaço geográfico, o sociólogo francês Braudrillard (2009, p.214) explica ser: “um elemento do mundo externo, fabricado pelo homem e que este deve assumir ou manipular. [...] ligado à escala humana e um pouco inferior ao próprio homem”.

Segundo o autor alguns procedimentos formalizam a construção do objeto: 1- antes da construção é necessário um plano estrutural além da descrição funcional: o plano tecnológico, um plano abstrato da racionalidade do objeto, (por exemplo: na construção de uma casa esse momento seria a ideia abstrata da casa “o objeto” e sua funcionalidade). 2- Essa

forma primitiva, ainda abstrata, vai sendo composta pelas unidades teóricas e materiais (no exemplo corresponde ao projeto de engenharia e materiais para construção da casa), necessitando para seu funcionamento de construir-se como um sistema fechado. 3- Nessa ida do abstrato ao concreto, (junção do projeto, materiais e ações dos construtores da casa) o objeto técnico tende a atingir o estado de um sistema inteiramente coerente, inteiramente unificado (a casa pronta para morar).

Santos (2014) classifica “objeto” como sendo o produto de uma elaboração social. O autor diferencia os objetos das coisas, essa última sendo o produto da elaboração natural. Ressalta ainda que as coisas estão cada vez mais sendo substituídas por objetos, já que as coisas, quando utilizadas pelos homens, a partir de intenções sociais passam também a serem objetos. As coisas seriam um dom da natureza e os objetos um resultado do trabalho do homem, concebidos para certas finalidades, intencionalmente fabricados e localizados. Frutos da ciência e tecnologia esses objetos buscam a exatidão funcional, aspirando à perfeição.

E o que são ações que formam os sistemas de ações?

Baudrillard (2009) afirma ser a função e a racionalidade para qual o objeto foi criado, assim a função ao emancipar-se do objeto, adquiriu um valor em si.

Santos (2014) complementa serem “ações”, as intencionalidades servindo como uma espécie de corredor entre o sujeito e o objeto. A ação envolve uma sequência de atos, como: um comportamento orientado, que se dá em situação, é regulado e pode envolver um esforço ou motivação. Um dos resultados da ação é alterar, modificar a situação em que se insere. Esse agir pode ser de caracterizar-se como técnico (leva a interação requisitada pela técnica), pode ser formal (supõe-se obediência aos formalismos jurídicos, econômicos e científicos) e pode ser simbólico (compreende formas afetivas, emotivas, rituais).

Então o agir gerado pela intencionalidade e finalidade dos objetos, constituem “as ações”. E a relação, conexão e informações entre objetos e ações formam os sistemas de objetos e ações que compõem o espaço geográfico, influenciando na dinâmica da sociedade e da vida.

Integrando os sistemas de objetos e ações encontram-se os fixos e os fluxos. Os fixos são econômicos, sociais, culturais, religiosos, etc. Eles correspondem aos objetos, muitas vezes fixos ao solo como uma casa, uma escola ou hospital. Já os fluxos correspondem às ações geradas pela intencionalidade dos objetos, cuja definição é técnica, e as outras instâncias: circulação, distribuição, consumo, etc. cada vez mais do domínio político da ação.

No contexto da pesquisa executada para fins desta dissertação, analisamos um objeto fixo, a escola da comunidade Nova Esperança, e os fluxos que envolvem esse objeto na

dinâmica da comunidade. A pesquisa trabalhou com os fluxos que a escola atrai dentro e fora da comunidade, como no caso dessa última, as intencionalidades dos agentes externos, como o Governo estadual e a Organização dos Professores Indígenas, na utilização da escola.

Santos (2014, p.85) ressalta: “O espaço é, também, formado de fixos e fluxos. Nós temos coisas fixas, fluxos que se originam dessas coisas fixas, fluxos que chegam a essas coisas fixas. Tudo isso, junto, é o espaço”.

Como forma de trabalhar o espaço geográfico a partir da materialização dos elementos fixos e fluxos, Santos (2014) propõe estudar o conjunto de sistemas de objetos e sistemas de ações que formam esse espaço.

O espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá. No começo era a natureza selvagem, formada por objetos naturais, que ao longo da história vão sendo substituídos por objetos fabricados, objetos técnicos, mecanizados e, depois, cibernéticos, fazendo com que a natureza artificial tenda a funcionar como uma máquina. Através da presença desses objetos técnicos: hidroelétricas, fábricas, fazendas modernas, portos, estradas de rodagem, estradas de ferro, cidades, o espaço é marcado por esses acréscimos, que lhe dão um conteúdo extremamente técnico (SANTOS, 2014, p.63).

O espaço é formado por um sistema de objetos e ações:

O espaço como reunião dialética de fixos e de fluxos; o espaço como conjunto contraditório, formado por uma configuração territorial e por relações de produção, relações sociais; e, finalmente [...] o espaço formado por um sistema de objetos e um sistema de ações. Foi assim em todos os tempos, só que hoje os fixos são cada vez mais artificiais e mais fixos, fixados ao solo; os fluxos são cada vez mais diversos, mais amplos, mais numerosos, mais rápidos (SANTOS, 2013, p. 105).

Baudrillard (2009, p.14) acrescenta que: “o meio ambiente cotidiano permanece, em larga medida, um sistema “abstrato”: nele os múltiplos objetos acham-se em geral isolados de suas funções, é o homem que lhes assegura, [...] sua coexistência em um contexto funcional”. O homem é o autor da construção dos objetos que compõem os sistemas.

O autor escolhe o termo “sistema” para com ele trabalhar o imenso campo dos objetos, em que o homem contemporâneo vive mergulhado, um conjunto de unidades, de funções e de forças que o próprio homem constrói.

Todos os acontecimentos sociais devem ser analisados sob a ótica da evolução das técnicas; é a técnica que une os sistemas de ações e os sistemas de objetos; ela permite a relação homem-natureza e homem-homem e, desta forma, contribui para a produção do espaço geográfico. A técnica possibilitou ao homem o avanço sobre a natureza na busca de melhorias para a vida em sociedade. A ação é própria do homem e sempre sobre o meio.

Portanto, entende-se que os sistemas de objetos se referem às formas fixas no espaço geográfico, àquilo que está presente de forma materializada pela ação da sociedade. Nesse caso, Santos (2014) não se reporta apenas aos objetos artificiais, como uma casa ou escola, mas também aos objetos naturais, que já estão socializados, ou seja, àqueles elementos naturais utilizados pelo ser humano com objetivos ou intenções sociais, como por exemplo, uma área natural transformada em roça ou um lago, que serve para a pesca e o lazer, podem ser considerados objetos.

Os sistemas de ações são caracterizados pelos conteúdos presentes nas formas. São as necessidades materiais e imateriais, econômicas, culturais, morais e afetivas que conduzem à ação humana, transformando os espaços construídos de forma intencional, através de eventos diversos, podendo gerar novos objetos. Logo, toda ação gerada em volta do objeto toma-se um sistema de ações.

Para Santos (2014), o espaço possui as categorias: forma, função, estrutura e processo. A forma representa o aspecto visível do objeto isolado ou em conjunto; a função é a atividade ou papel desempenhado pela forma; a estrutura representada pela natureza social e econômica de uma dada sociedade em um momento do tempo; o processo configura a ação que se realiza continuamente para atingir os resultados no âmbito da estrutura social e econômico em movimento.

Para Haesbaert (2014), o espaço geográfico parte de uma posição relacional que envolve o universo dos objetos e ações, tanto a dimensão dos elementos fixos quanto móveis, tanto a dimensão material quanto a dimensão imaterial. Essa leitura relacional do espaço privilegia sua dimensão mutável, sua fluidez e sua dinâmica.

Os objetos acabam por tomar aos poucos o lugar das coisas, dessa forma as coisas naturais tornam-se objetos artificiais na classificação atual do espaço geográfico, uma vez que a natureza é transformada pelo homem por um simples conjunto de intenções sociais:

À classificação mais intuitiva entre objetos e coisas, para lembrar que, hoje, e cada vez mais, os objetos tomam o lugar das coisas. No princípio, tudo eram coisas, enquanto hoje tudo tende a ser objeto, já que as próprias coisas, dádivas da natureza, quando utilizadas pelos homens a partir de um conjunto de intenções sociais, passam, também, a ser objetos. Assim a natureza se transforma em um verdadeiro sistema de objetos e não mais de coisas e, ironicamente, é o próprio movimento ecológico que completa o processo de desnaturalização da natureza, dando a esta última um valor (SANTOS, 2006, p.41).

As ações surgem como racionais conforme os fins ou os meios para composição do sistema necessário de intenções na utilização do objeto. Os sistemas de objetos e ações contemporâneos apresentam rápida evolução, cuja soma e interação nos dão o espaço total. Os

objetos e os seus sistemas são criados a partir da intenção explícita de realizar uma função precisa, envolvendo um sistema de ação específico (SANTOS, 2008).

Na perspectiva da teoria dos sistemas de objetos e ações, a pesquisa que originou esta dissertação analisou o objeto escola, na comunidade Nova Esperança TI São Marcos-RR. Os sistemas de objetos dessa comunidade indígena são compostos pelos elementos físicos, materiais construídos pelos moradores locais ou por agentes externos, como os governos municipal, estadual e federal. São objetos físicos: a escola, o malocão, a igreja, as casas, o posto de apoio aos profissionais da SESAI, as roças, o campo de futebol, a trilha ecológica, as áreas de caça e pesca. Também existem objetos no entorno da comunidade que influenciam diretamente dentro da comunidade, como a BR174 (que corta a comunidade), o linhão de transmissão de energia elétrica (também passa pelas terras da comunidade), a sede do município de Pacaraima (que fica apenas 4 km da comunidade). Esses objetos interagem no espaço gerando um sistema de relações que afetam a vida da comunidade Nova Esperança.

A partir dos objetos da comunidade surgem as relações dos fluxos, formados pelas ações imateriais que constituem as finalidades para as quais os objetos foram instalados ou criados, como exemplos a escolarização que a escola oferece aos alunos, a utilização do malocão para eventos, as intenções dos cultos da igreja, a moradia das casas, o espaço de trabalho e descanso dos profissionais da saúde, o sustento e alimentação da roça, da pesca e caça, o lazer que vem do campo de futebol e da trilha ecológica, dentre outras ações que de certa forma estão associadas aos objetos da comunidade e agregam múltiplas ações de finalidades diversas.

3.4 O OBJETO ESCOLA

A instituição escola surge na Idade Média na Europa, como um lugar específico para ser desenvolvida e estimulada a educação formal. Um espaço produtor de conhecimentos, especializada na transmissão do saber. A educação se tornou produto da escola e um seletivo conjunto de pessoas, em sua maioria religiosos, eram os que transmitiam o saber. Nessa época a escola era reservada as elites, principalmente à nobreza, mas não havia separação entre crianças e adultos, e a escola não estava organizada para disciplinar (COIMBRA, 1985).

É a partir de século XVII que a escola surge como instituição nos moldes em que a conhecemos atualmente, portanto o aparecimento das instituições está diretamente ligado ao desenvolvimento capitalista. Com a Revolução Industrial, a partir de 1750, havia uma grande

necessidade de pessoas para o trabalho, que soubesse pelo menos ler, escrever e contar, pessoas para trabalhar nas indústrias, mão-de-obra para trabalhar nos manejos das máquinas.

A burguesia já estava no poder, e a escola poderia funcionar como instrumento para socializar e educar a massa de trabalhadores nos grandes centros urbanos e dessa forma “disciplinar” os trabalhadores. Isso porque o homem precisava ser educado para se adaptar ao novo modo de produção capitalista de acordo com uma nova moral burguesa, ou seja, para manutenção da ordem e do ideário burguês. Assim a escola aparece com funções explícitas de impor a ideologia da classe dominante, mostrar a cada um o seu lugar na sociedade, de acordo com sua origem de classe (COIMBRA, 1985).

Essa função, aplicada à escola pela burguesia, já era desenvolvida na Grécia antiga, num processo de educação separada: para as classes governantes uma educação para as tarefas do poder, que são o “pensar” ou o “falar” e o “fazer” ficava para os produtores governados cujo ensinamento consistia no treinamento para o trabalho, já para as classes excluídas e oprimidas nenhuma escola e nenhum treinamento (MANACORDA, 1996).

A escola passa a ser uma peça chave para o desenvolvimento e fortalecimento do capitalismo, instrumento da burguesia e aparelho ideológico de Estado, pois, aliada aos meios de comunicação difundia a visão de mundo da classe dominante. Assim tudo passa a ser visto como natural e a escola como uma instituição neutra e de iguais oportunidades aos que dela se utilizam. Então a escola que se coloca como neutra tem por finalidade ensinar os valores de uma determinada classe social. O autor afirma que a escola desempenhou inicialmente um papel disciplinador, onde os valores deveriam ser respeitados, a submissão aceita, a ordem estabelecida, o respeito à hierarquia, tudo ensinado como se sempre tivesse existido, caso contrário a essas regras as punições e os castigos seriam necessários (MANACORDA, 1996).

Para Foucault (2010), o poder disciplinar da escola configura um dos dispositivos mais importantes que permite o controle minucioso das operações do corpo impondo uma relação de docilidade e utilidade. Muitos processos disciplinares existiam há muito tempo, como os conventos e nos exércitos, mas as disciplinas se tornaram fórmulas gerais de dominação no decorrer dos séculos XVII e XVIII.

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. A disciplina é uma anatomia política do detalhe (FOUCAULT, 2010, p.40).

Esse modelo de disciplina tem uma função econômica e política permitindo controlar grandes massas humanas com o discurso de verdade, a fim de formar um sujeito submisso e disciplinado, que não fuja das normas impostas pelo Estado.

A escola em seu interior reproduz e fortalece a divisão de classe que existe na sociedade. Os que não conseguem sucesso na instituição é porque são inferiores, mal alimentados, carentes e a culpa recai sobre a família que pertence à classe inferior, isentando a instituição do fracasso escolar. Logo os mais inteligentes e estudiosos, de famílias da classe dominante, obtêm os melhores resultados (COIMBRA, 1985).

Quando a escola é utilizada como um instrumento de controle das condutas pelo Estado ou por grupos que detenham a força, considera-se que os sujeitos estejam submissos mesmo de forma inconsciente. O resultado dessa submissão é a transformação de valores e costumes por outros. Entretanto, se os indivíduos se utilizam deste instrumento “escola” como um benefício para o desenvolvimento de suas culturas, pautada no respeito pelas tradições e nos modos de viver, ensinar e aprender, estes passam a construir um conhecimento específico desse povo.

A escola indígena é considerada a mais antiga do Brasil e as primeiras iniciativas escolares são do período colonial, uma das primeiras ações dos europeus foi organizar e impor aos índios escolas de acordo com os padrões ocidentais, para facilitar na dominação e exploração dos povos (BERGAMASCH, 2007).

O espaço contemporâneo de muitos povos indígenas de Roraima possui o objeto escola, que foi introduzido, muitas vezes, por reivindicações da própria comunidade. Ao longo dos anos esse espaço repleto de objetos vem sofrendo transformações significativas, mesclando o modo de vida tradicional com o acesso às novas técnicas, tecnologias e informações da sociedade moderna. A escola é um objeto que estabelece inúmeras relações no espaço e que por vezes transforma a própria finalidade do objeto no espaço indígena.

4 TRANSFORMAÇÕES SOCIOESPACIAIS NA REGIÃO DO ALTO SÃO MARCOS, A PARTIR DA INTRODUÇÃO DE OBJETOS ARTIFICIAIS.

Este capítulo traz uma discussão sobre transformações espaciais ocorridas na região do Alto São Marcos, Terra Indígena São Marcos-RR, a partir da introdução de objetos artificiais no espaço indígena, fundamentada na teoria dos Sistemas de Objetos e Sistemas de Ações de Milton Santos (1978). De acordo com o autor, objeto é o produto de uma elaboração social, resultado do trabalho do homem para sanar necessidades ou gerar melhorias em seu ambiente, expressam relações no espaço criadas entre outros objetos e os sistemas de ações, gerados pelos próprios objetos, juntos (objetos e sistemas de ações) compõem a dinâmica do lugar e de seus habitantes. Como exemplo de objetos temos as estradas, fazendas, casas, hidrelétricas, escolas, dentre outros.

Ao longo do capítulo as seções apresentam o contexto histórico e geográfico da Terra Indígena São Marcos – TISM, com a introdução de grandes objetos na dinâmica espacial indígena, vinculando-os aos sistemas de ações e suas finalidades que compõem o espaço geográfico, fomentando a discussão para as transformações no ambiente. O texto também aborda o conceito de terra indígena na legislação brasileira, sua classificação pela Fundação Nacional do Índio/FUNAI e a gênese da formação TISM que se dá a partir da introdução de um importante objeto na região, a Fazenda São Marcos.

Partindo do entendimento que “objetos” são frutos do trabalho do homem e criam sistemas de objetos e sistemas de ações, moldando o espaço, foram destacados 5 (cinco) grandes objetos que contribuíram para a configuração espacial da região, são eles: a Fazenda São Marcos (origem da Terra Indígena São Marcos – TISM), e todo o processo de demarcação e homologação da TISM; a construção da BR174; criação do município de Pacaraima; a rede de transmissão de energia elétrica (Linhão de Guri), que corta grande parte da TISM; e a Comunidade Indígena Nova Esperança, área principal do presente estudo.

A Terra Indígena São Marcos é considerada por alguns autores, a exemplo de Santilli (2001) e Andrello (2010), como a mais antiga do Brasil por ter sua gênese nos limites da Fazenda do Rei que se delineou pelos campos de Roraima em meados do século XVIII com a inserção das primeiras cabeças de gado na região. É importante compreender a evolução na produção do espaço para se chegar ao panorama atual e entender a dinâmica e os processos históricos na região de São Marcos.

4.1 TERRA INDÍGENA

O entendimento do termo terra indígena (TI) deve ficar claro que se refere a um espaço delimitado e determinado pelo Estado brasileiro e regido por leis, para ser habitado por um ou mais povos indígenas. Trata-se de um tipo específico de posse de natureza originária e coletiva, que não se confunde com o conceito civil de propriedade privada. Diferente do termo território indígena, que muitas vezes é usado erroneamente como sinônimo, porém significa, geograficamente, a construção do espaço representativo dos indígenas que vivem neste local, onde a magia e o poder do grupo são representados no ambiente, seus costumes e tradições marcados de certa forma numa determinada área.

De acordo com a FUNAI (2017), terra indígena pode ser considerada como uma porção do território nacional, de propriedade da União, utilizadas pelos povos para suas atividades produtivas, preservação dos recursos ambientais a seu bem-estar e necessária à sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

Com a promulgação da primeira Constituição da República em 1891, as terras que já eram ocupadas por indígenas, sofreram um retrocesso com a interpretação equivocada do artigo 64 da Constituição, que atribuía legislação supletiva aos estados sobre as terras devolutas. O estado do Amazonas aproveitou a oportunidade para distribuir títulos de propriedade em terras já ocupadas por povos tradicionais, o que as descaracterizavam como terras devolutas (CIRINO; FRANK, 2010).

Segundo Cirino e Frank (2010) somente no ano de 1917 com a Lei nº 941, o estado do Amazonas concedeu posse aos indígenas das etnias Macuxi e Jaricuna (os atuais Pemon/Taurepang), como forma de compensar uma injustiça com os indígenas da região, pela interpretação distorcida do artigo 64 da Constituição. Uma área de pouco mais de 100 mil hectares de reserva foi uma forma estratégica do governo para liberação final das terras, que antes fora tituladas a posseiros, finalmente fosse devolvidas aos indígenas e regulamentada, via a sua colonização e aldeamento.

Os tópicos seguintes destacarão as constituições, leis, decretos, emendas constitucionais e artigos que dispõem sobre terras e direitos indígenas no país:

- Na Constituição Brasileira de 1934 o artigo 129 estabelece que deva ser respeitada a posse de terras de silvícolas que nelas se achem permanentemente localizados, sendo-lhes, vedado aliená-la;

- A Constituição Brasileira de 1937 declarou no artigo 154 ser respeitada aos silvícolas a posse das terras em que se achem localizados em caráter permanente, sendo-lhes, vedada a alienação das mesmas;
- Em 02 de junho de 1943, pelo Decreto-lei nº 5.540 ficou estabelecida a data de 19 de abril como dia do índio;
- A Constituição Brasileira de 1946 afirmou no artigo 216 que deva ser respeitada aos silvícolas a posse das terras onde se achem permanentemente localizados com a condição de não a transferirem;
- Em 1962 é regulamentado o art. 216 da Constituição Federal que dava aos índios o direito de posse das terras que habitavam;
- O artigo 198 da Emenda Constitucional nº 1, de 1969, determinou que:

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 a 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 (CONSTITUIÇÃO, 1969).
- Lei nº 6.001 dispôs sobre o Estatuto do Índio é sancionada em 19 de dezembro de 1973. O Decreto nº 88.985 regulamentou os artigos nº 44 e 45 do Estatuto do Índio, relativos à exploração mineral em terras indígenas;
- Em 1986 a Comissão Provisória de Estudos Constitucionais aprovou versão de texto Constitucional sobre Direitos Indígenas;
- A Constituição Brasileira de 1988 dispôs de vários artigos sobre direitos indígenas – art. 20º, 22º, 49º, 109º, 129º, 176º, 210º, 215º, 216º, 231º e 232º, além do art. 67º do Ato das Disposições constitucionais provisórias. Assegurou a identificação e a demarcação de terras indígenas, definindo-as como as tradicionalmente ocupadas pelos povos integrantes das várias etnias do Brasil;
- O artigo. 231 destaca:

São aquelas terras por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários e seu bem-estar as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições (CONSTITUIÇÃO, 1988).

Em cumprimento aos dispositivos legais a União demarcou 46,1% do território do estado de Roraima como terras indígenas, segundo o ISA (2016).

Para FUNAI existem quatro classificações de terras indígenas no Brasil, considerando-se os termos da legislação vigente, Lei 6001(estatuto do Índio) e o Decreto n.º1775/96 (Quadro 1).

QUADRO 1 - Classificações de terras indígenas no Brasil

Tipo de Terra Indígena	Características da Terra Indígena
Terras Indígenas Tradicionalmente Ocupadas	São as terras indígenas de que trata o art. 231 da Constituição Federal de 1988, direito originário dos povos indígenas, cujo processo de demarcação é disciplinado pelo Decreto n.º 1775/96.
Reservas Indígenas	São terras doadas por terceiros, adquiridas ou desapropriadas pela União, que se destinam à posse permanente dos povos indígenas. São terras que também pertencem ao patrimônio da União, mas não se confundem com as terras de ocupação tradicional.
Terras Dominiais	São as terras de propriedade das comunidades indígenas, havidas, por qualquer das formas de aquisição do domínio, nos termos da legislação civil.
Terras Interditadas	São áreas interditadas pela Funai para proteção dos povos e grupos indígenas isolados, com o estabelecimento de restrição de ingresso e trânsito de terceiros na área. A interdição da área pode ser realizada concomitantemente ou não com o processo de demarcação, disciplinado pelo Decreto n.º 1775/96.

Fonte: FUNAI/ ESTATUTO DO ÍNDIO (1996) Adaptação: Kelson da Luz Oliveira (2017).

O processo administrativo de legitimação do território indígena perpassava anteriormente pelas etapas de identificação e delimitação, demarcação física, homologação e registro das terras indígenas, definidos no Estatuto do Índio Lei n.º. 6.001/73 e no Decreto de n.º. 1.775/96 (GALDINO, 2017).

De acordo com o Ministério Público Federal - MPF a constituição federal vigente esclarece que as fases do procedimento demarcatório são definidas por ato do Presidente da República que consistem, atualmente, nas seguintes fases: Estudo de Identificação; Aprovação do relatório pela FUNAI; Contraditório; Encaminhamento do Processo Administrativo de Demarcação pela FUNAI ao Ministério da Justiça; decisão do Ministério da Justiça; Homologação mediante decreto da Presidência da República e Registro (Quadro 2)

O Ministério Público Federal destaca as regras estabelecidas no Decreto n.º 1.775/96, com suas fases e prazos:

QUADRO 2 - Processo administrativo e regulação de terras indígenas

FASES	MOMENTO
1. Estudos de Identificação	Realização de estudos antropológicos, históricos, fundiários, cartográficos e ambientais que fundamentam a delimitação da terra indígena. Elaboração de relatório
2. Aprovação do Relatório pela FUNAI	Publicação em 15 dias
3. Contraditório	Até 90 dias após a publicação do Relatório pela FUNAI
4. Encaminhamento do Processo Administrativo de Demarcação pela FUNAI ao Ministério da Justiça	Até 60 dias após o encerramento do prazo previsto no item anterior.
5. Decisão do Ministério da Justiça	Até 30 dias após o recebimento do procedimento. Possibilidade de edição de portaria declaratória dos limites da terra indígena, determinando a sua demarcação.
6. Homologação mediante decreto da Presidência da República	Terras que, foram demarcadas e tiveram seus limites homologados pela Presidência da República.
7. Registro	Até 30 dias após a Homologação

Fonte: Ministério Público Federal (2017). Adaptação: Kelson da Luz Oliveira (2017).

No Brasil, de acordo com os dados do Censo Demográfico de 2010 do IBGE, os povos indígenas somam 817.963 pessoas. Desses, 517 mil ou 57,5% vivem em terras indígenas demarcadas por todos os estados da federação. Dados da Fundação Nacional do Índio/FUNAI legitimam a existência de 561 terras indígenas, totalizando uma superfície de 116.850.683,5021 ha (Tabela 1). Foram consideradas as terras indígenas em situações de delimitação, declaradas, homologadas, e regularizadas. No entanto 114 ainda constam em estudo e não entraram nessa contagem.

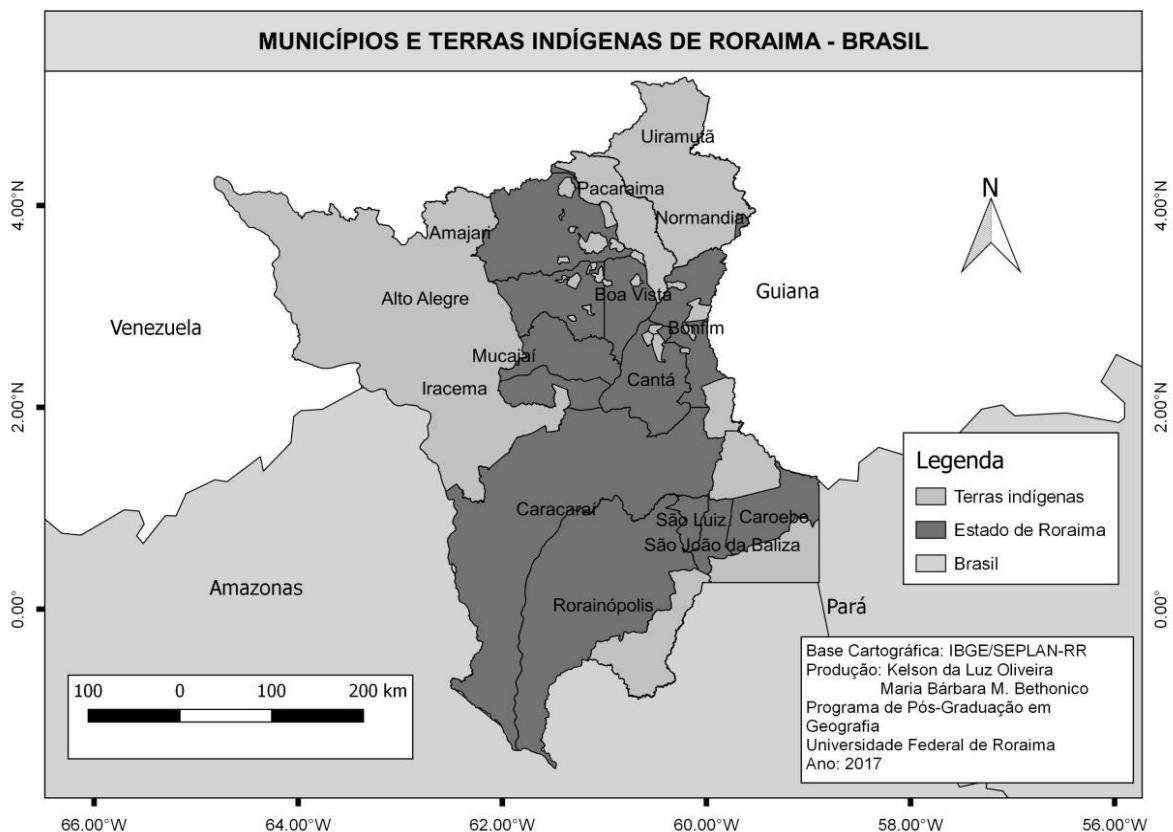
Tabela 1 - Número de terras indígenas e superfície

FASE DO PROCESSO	TERRAS INDÍGENAS	
	Quantidade	Superfície (ha)
Delimitada	36	4.177.382,9358
Declarada	73	3.415.646,6662
Homologada	17	1.586.696,8980
Regularizada	435	105.648.344,8943
Total	561	116.850.683,5021

Fonte: FUNAI (2017). Adaptação: Kelson da Luz Oliveira (2017).

Em Roraima, de acordo com o ISA, no ano de 2017, constam 32 terras indígenas regularmente demarcadas, homologadas e registradas. 83,2% da população indígena do estado vivem em terras demarcadas, formalizando o maior percentual entre todos os estados do Brasil (IBGE, 2016) (Figura 3).

Figura 3 - Terras Indígenas de Roraima em 2017



Elaboração: Kelson da Luz Oliveira (2017).

Enfim, para o líder indígena Ailton Krenak, o conceito de terra indígena vai muito além da denominação de espaço delimitado por lei. É o lugar místico do índio, onde os contos, as lendas e tradições do povo são representados em figuras da natureza, como em rios, serras, florestas, nomeando os lugares e identificando a herança ancestral das tradições. Assim a terra é o espaço vivo como é viva a cultura nele, é vivo e dinâmico como qualquer sociedade externa os limites das terras indígenas (COHN, 2015).

4.2 MODIFICAÇÕES EM ESPAÇOS TRADICIONALMENTE OCUPADOS

O Brasil é constituído de uma diversidade de ecossistemas e seus ambientes naturais. Fatores geográficos dão origem a uma diversidade de tipos ecológicos, microclimas e distintos tipos de solos. Além disso, o país possui a maior reserva de recursos hídricos potáveis do mundo, tudo isso contribui para a riqueza ecológica brasileira. Os povos indígenas do Brasil vivem nessas condições ecológicas há milhares de anos. Os conhecimentos empíricos espontâneos foram se constituindo em normas de comportamento para o usufruto racional da natureza, para a sua manutenção e reprodução. Sua mentalidade ecológico-cultural foi se desenvolvendo no processo de suas vidas, na relação equilibrada entre cultura tradicional e ecossistemas naturais (LUCIANO, 2006).

Em outra perspectiva, uma parcela da sociedade brasileira, guiada por princípios capitalistas, e em nome do chamado desenvolvimento econômico, vem ocasionando profunda destruição dos recursos ecológicos e transformando espaços naturais em ambientes artificiais, visando o lucro e a circulação do capital. Como forma de compensação ao espaço transformado e a aceitação do novo pelas populações envolvidas, introduzem objetos técnicos, servindo como disciplinador intencional para aceitação das mudanças. Para Luciano (2006), os povos indígenas não compactuam com essa lógica perversa de exploração da natureza para geração de riquezas a uma minoria, em troca da ameaça à sobrevivência de muitos.

Desde os primórdios até os dias atuais, o espaço vem sofrendo inúmeras intervenções do homem, substituindo o ambiente natural por ambientes artificiais. O meio natural concedido pela natureza a uma determinada sociedade, aos poucos vai cedendo lugar a um meio cada vez mais artificial e instrumentalizado por essa mesma sociedade. Quando tudo era natural o homem escolhia aquela parte considerada fundamental ao exercício da vida, essa condição natural constituía a base material da existência do grupo. Esse meio natural de um modo geral era utilizado pelo homem sem grandes transformações, embora o homem já

utilizasse de algumas técnicas na relação com a própria natureza, entre as quais a domesticação de animais e plantas (SANTOS, 2014).

Para Marx (1998), a forma como os homens produzem os meios depende em primeiro lugar da natureza, dos meios de existência já elaborados e que lhes é necessário reproduzir. Todavia, não pode ser considerado tal modo de produção como o único ponto de vista, enquanto mera reprodução da existência física dos indivíduos. Pelo contrário, já constitui um modo determinado de atividade de tais indivíduos, uma forma determinada de manifestar a sua vida, um modo de vida determinado. Aquilo que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção.

A primeira forma da propriedade foi a propriedade da tribo, que corresponde ao tipo rudimentar da produção em que os homens se alimentavam da caça e da pesca, da criação de gado e de uma agricultura incipiente, a qual pressupunha uma enorme quantidade de terras. A divisão do trabalho era então muito pouco desenvolvida e limitava-se a constituir uma extensão da divisão do trabalho natural que existia no âmbito da família. A estrutura social tornava-se uma extensão da estrutura familiar (MARX, 1998).

Santos (2014) constata a história do meio geográfico numa sequência de três etapas: o meio natural, concedido pela natureza e pouco invadido ou transformado pelo homem; o meio técnico, que surge com grande impacto da introdução de ferramentas e objetos técnicos na mecanização do espaço e o meio técnico-científico-informacional, que se inicia após a Segunda Guerra Mundial e se distingue dos demais períodos pelo fato da interação constante da ciência, da técnica e da informação. A ciência e a tecnologia, juntamente com a informação, estão na base da produção, da utilização e do funcionamento do espaço na atualidade.

Na sequência deste capítulo, vamos apresentar uma evolução histórica de uma parte do espaço roraimense, região do Alto São Marcos, em períodos que se assemelham as etapas descritas do meio geográfico constatado por Santos (2014), ou seja, **o meio natural** considerado aqui no período antes da chegada dos portugueses nas terras indígenas, **o meio técnico** com a implantação das fazendas nacionais como objetos técnicos da posse efetiva das terras, além da criação de gado e manutenção da terra, e **o meio técnico-científico-informacional** com as grandes transformações no espaço a partir do aparato das novas tecnologias e informações, como é o caso da construção da BR-174, da criação do município de Pacaraima e da construção do linhão de energia elétrica que até os dias atuais, ainda subsidia a maior potência energética do estado.

4.3 DA FAZENDA REAL A TERRA INDÍGENA SÃO MARCOS

Portugal, ao apossar-se das terras do Brasil, o estabeleceu como uma de suas principais colônias. Esses limites seriam, ao longo dos anos, estendidos na prática pela ocupação portuguesa, para além dos limites acordados no pacto de Tordesilhas (1494), que definia os limites geográficos das terras de Portugal e Espanha sobre os solos do Novo Mundo. Em razão de o Tratado de Tordesilhas ter se tornado obsoleto, devido às novas conquistas de terras, até então desconhecidas pelos governos europeus e ter posto fim aos conflitos sobre limites territoriais, as coroas de Portugal e Espanha criaram o Tratado de Madri. Esse Tratado assentava-se no princípio jurídico extraído do Direito romano, segundo o qual, o possuidor da terra era quem a utilizava (VALPATO, 1987 *apud* VERAS, 2014).

A gênese da Terra Indígena São Marcos remonta à própria história de colonização do rio Branco, empreendida pelos portugueses a partir do século XVIII, na defesa de suas terras contra as invasões dos espanhóis e holandeses. Em 1775 é construído o Forte São Joaquim e em 1787 é implantada a Fazenda Real que depois com a posse de mais duas fazendas de particulares se tornariam as Fazendas Nacionais. A partir da Fazenda Real deu-se a introdução da pecuária nos campos naturais do rio Branco, atividade econômica financiada pela Coroa Portuguesa para integrar a região ao mercado interno da Capitania de São José do Rio Negro e motivar a ocupação da fronteira norte do Brasil. Inicialmente, a estratégia de defesa consistiu em estabelecer aldeamentos indígenas na região, o que não deu certo (ANDRELLO, 2010).

Santilli (2001) ressalta que a atividade pecuarista introduzida na região foi uma iniciativa oficial, visando integração da região do rio Branco ao mercado interno colonial com o fortalecimento de carnes e couro à capitania de São José do Rio Negro e dessa forma torná-la um polo de atração e fixação de colonos.

De acordo com Santilli e Farage (1992), a iniciativa do governo conferiu um perfil peculiar à ocupação fundiária da região com as Fazendas Nacionais, que abrangia toda a extensão dos campos do alto rio Branco e também compensara uma colonização civil tardia. Essas fazendas ficavam sob a administração do Forte São Joaquim que foi o representante do poder do Governo na região por um longo período. Seus atos administrativos eram subordinados ao Governo da Capitania de São José do Rio Negro e à Tesouraria da Fazenda. O Governo provincial, desde meados do século XIX, vinha tentando fomentar o povoamento dessa região por colonos civis, muito embora sem sucesso nos resultados iniciais, como é o caso da ocupação da freguesia Nossa Senhora do Carmo que em 1856 encontrava-se inteiramente despovoada.

Santilli e Farage (1992) ressaltam que a atividade de pecuária, no contexto da economia da época, era considerada de baixa rentabilidade, atividade à margem do extrativismo da Amazônia, a pecuária ainda constituía até as últimas décadas do século XIX uma atividade de subsistência, complementar ao extrativismo. A irregularidade e dificuldade de comunicação entre o alto rio Branco e Manaus tornavam a pecuária uma atividade ainda menos atraente. Já na região do baixo rio Branco, haviam investimentos na extração de balata e de caucho, ficando a pecuária do alto rio Branco uma atividade voltada para colonos pobres, que ali chegavam fugindo da seca que castigava o nordeste do país nos finais do século XIX.

O Governo da Capitania de São José do Rio Negro iniciou essa política de ocupação com a pecuária na região, cabendo ao seu administrador Manuel da Gama D'Almada introduzir as primeiras cabeças de gado na região. Nessa lógica a fazenda Real, portanto, foi criada para assegurar o domínio da região. (CIRINO, 2015).

A transição da então Fazenda Real, de 1787 até a demarcação e homologação da Terra Indígena São Marcos em 1991, apresentada nesta seção, tem seu referencial pautado nos autores Farage (1991; 1992), Santilli (1994; 2001), Andrello (2010), Cirino (2015) dentre outros, além do próprio processo de demarcação e homologação da TISM. Esse material destaca a sequência administrativa da fazenda e as interações com os indígenas.

Após a criação da Fazenda Real, duas outras fazendas, de propriedades particulares, foram criadas em momentos seguintes com data imprecisa, sendo elas: São Marcos, fundada pelo Capitão Nicolau de Sá Sarmento, que havia comandado o forte de São Joaquim, e a outra fazenda São Bento, de posse de José Antônio Évora, um dos comerciantes mais ricos da capitania de São José do Rio Negro. Todavia, essas duas fazendas passariam ao domínio do Estado após a morte do capitão Sá Sarmento, sem herdeiros, e da falência da família Évora.

Em 1878, o Ministério da Fazenda viria a precisar os limites das três Fazendas Nacionais do Rio Branco, ficando a Fazenda São Marcos com as seguintes dimensões:

Ao Norte confina com terreno neutro que termina na cordilheira de Pacaraima, lado pouco explorado; ao Sul, com o rio Branco e Tacutu, sendo ahi a confluência destes dous rios; a Leste, com o Tacutu e Surumu; a Oeste, com o rio Branco e Parimé. Tem 60 léguas quadradas aproximadamente de extensão (ANDRELLO, 2010,p.71).

Os limites instituídos pela Fazenda Real em 1878 coincidem precisamente com os limites atuais da Terra Indígena São Marcos:

Representa uma faixa de terras com uma extensão total de 654.110 hectares limitada a oeste pelo rio Parimé e a leste pelo rio Surumu e Miang; no sentido norte-sul, inicia-se a partir da junção dos rios Tacutu e Uraricoera, onde encontra-se o Rio Branco, estendendo-se até a fronteira Brasil/Venezuela (ANDRELLO, 2010,p.68).

O Ministério da Fazenda passa a administrar as Fazendas Nacionais por se tratarem de áreas de fronteira ainda em litígio e com um peso geopolítico estratégico para a estruturação dos marcos fronteiriços brasileiros no extremo norte. A partir de 1877 as fazendas nacionais foram arrendadas por nove anos a Leopoldo Pereira Tavares e ao Comendador Antônio José Gomes Pereira Bastos. Após o período estabelecido o Comendador Bastos renova o contrato e passa a concessão a Sebastião Diniz, fazendeiro da província do Amazonas, porém, os benefícios a Diniz foram restringidos pelo Governo imperial, gerando inúmeras disputas judiciais. (ANDRELLO, 2010).

Com o advento do período Republicano e a interpretação distorcida do art. 64 da Constituição de 1891 que atribuía legislação supletiva aos Estados sobre terras devolutas, Diniz é favorecido pelo Governo do Amazonas, que passa a distribuir títulos de propriedade nas terras das fazendas nacionais. Em 1900 o Governo do Amazonas, amparado pelo Decreto nº 7 de 20 de novembro de 1899, abre uma concorrência pública para venda das Fazendas Nacionais. Porém, o Ministério da Guerra se manifesta contrário à venda por se tratar de área de fronteira internacional.

No início do século XX, Jacques Ourique (1906) relata em sua expedição pelo vale do rio Branco, a situação das três fazendas nacionais, destacando que apenas São Marcos encontrava-se em estado de prosperidade:

Fazenda S. Bento a superfície está ocupada por posseiros e dividido em numerosas e prósperas fazendas particulares [...] fazenda S. José extinta em 1841 e anexada à de S. Marcos, e está há muito entregue, como S. Bento, a posseiros que em suas terras mantêm boas estancias de criação de gado [...] No ângulo de terras fechado pela confluência do Uraricoera e Tacutu, demora a antiga Fazenda Nacional de S. Marcos, única que existe das três ainda relativamente próspera. (JACQUES OURIQUE, 1906, p.13).

Em 1912 a Fazenda São Marcos (Figura 4) passa à colonização direta do Ministério da Agricultura, pelo decreto nº 2513-A de 05/01/1912, ficando a Superintendência da Defesa da Borracha encarregada da administração da fazenda. Em 1915 com a extinção da Superintendência da Defesa da Borracha os cuidados sobre a manutenção da fazenda São Marcos ficam com o Serviço de Proteção aos Índios- SPI (ANDRELLO, 2010).

Figura 4 - Fazenda São Marcos



Fonte: imagem da internet (2017)³

De acordo com Andrello (2010), a SPI concentrou as ações de serviços aos indígenas da região na sede da fazenda, com a instalação de um posto indígena. Com a nova administração a fazenda recebeu melhorias como: atendimento a saúde, medição e demarcação da fazenda, implantação de uma escola agrícola indígena em regime de internato, benfeitorias e incremento dos rebanhos agregando cada vez mais a população indígena local.

Andrello (2010, p.78) relata que partir do início da década de 1930 a SPI começa a apresentar sinais de declínio em suas atividades na Fazenda São Marcos, “surgem denúncia de roubo e desvio de gado, o contrabando de produtos da Venezuela passa a ser praticado nos campos de São Marcos, prédio e plantações abandonadas na fazenda”, e assim o patrimônio nacional foi sendo dilapidado, segundo o autor, às vistas coniventes das autoridades.

Com a extinção do SPI em 1969, a FUNAI assume a administração da fazenda São Marcos e no seu primeiro ato administrativo transforma a fazenda em Colônia Indígena Agropecuária de São Marcos. Em 1972 cria a Ajudância Autônoma de Boa Vista que garante aos índios que habitavam a área, posse permanente e usufruto exclusivo dos recursos naturais e utilidades nela existentes. Em 1974 uma nova portaria muda o nome da fazenda para Colônia Agrícola Indígena de São Marcos, como previa o Estatuto do Índio, para uma legalização das posses particulares existentes. Em 1975, outra portaria revogou a portaria anterior e determinou a volta do nome Colônia Indígena Agropecuária de São Marcos, que permaneceu até 1990, quando a Portaria 1149 de 22/11/1990 atribuiu-lhe o nome de Área Indígena.

³ Disponível em: <<http://www.citybrazil.com.br/rr/boavista/atracoes-turisticas/atrativos-naturais>>. Acesso em 17 nov. 2017.

De acordo com Santilli (2001), em 1975, a São Marcos perdeu cerca de 1000 hectares para implantação do Pelotão de Fronteira do Exército Brasileiro. Em 1976 foi realizada a demarcação física da terra indígena, considerada a mais antiga do Brasil. Em 1991 ocorre a homologação da demarcação da Terra Indígena São Marcos, efetivada pelo Decreto Presidencial Nº 312 de 29 de outubro de 1991, pelo então presidente da República, Fernando Collor de Melo, estabelecendo a seguinte caracterização e extensão: ocupação tradicional e permanente indígena, com superfície de 654.110,0998 ha (seiscentos e cinquenta e quatro mil e cento e dez hectares, nove ares e noventa e oito centiares) e perímetro de 648.926,30m (seiscentos e quarenta oito mil e novecentos e vinte e seis metros e trinta centímetros) publicada no Diário Oficial da União em 30 de outubro de 1991(ANEXOS D e E).

A gestão da Terra Indígena São Marcos é conhecida e organizada internamente pelos seus membros em três sub-regiões: Baixo São Marcos, Médio São Marcos e Alto São Marcos. Essa divisão ocorre por necessidades internas de organização sociopolítica e com a finalidade de fazer uma divisão do trabalho eficiente, de manejo dos recursos naturais e das ações que são atendidas pela saúde e educação (FONSECA, 2008).

As sub-regiões estão organizadas em agrupamentos de comunidades indígenas, organizadas da seguinte forma: Baixo São Marcos possui 12 comunidades, no Médio São Marcos estão 09 comunidades e na região do Alto São Marcos constam 24 comunidades totalizando 45 comunidades indígenas em 2016, espalhadas por dois municípios do estado (Quadro 3).

QUADRO 3 – Sub-regiões e comunidades da TISM em 2017

(continua)

REGIÃO	MUNICÍPIO	COMUNIDADE	ETNIA	MEMBROS	FAMÍLIAS
BAIXO SAO MARCOS	BOA VISTA	AAKAN	MACUXI	35	11
		CAMPO ALEGRE	MACUXI WAPICHANA	224	59
		DARORA	MACUXI WAPICHANA	162	35
		ILHA	MACUXI WAPICHANA	230	61
		MAUIXE	MACUXI WAPICHANA	74	20
		SAO MARCOS	MACUXI WAPICHANA	67	18
		VISTA ALEGRE	MACUXI WAPICHANA	488	109
		VISTA NOVA	MACUXI WAPICHANA	157	40
		BOM JESUS	MACUXI WAPICHANA	89	21
		LAGO GRANDE	MACUXI WAPICHANA	336	81
		MILHO	MACUXI WAPICHANA	259	59
		TRES IRMAOS	MACUXI WAPICHANA	36	8
12 COMUNIDADES				2.157	522

QUADRO 3 – Sub-regiões e comunidades da TISM em 2017

(conclusão)

REGIÃO	MUNICÍPIO	COMUNIDADE	ETNIA	MEMBROS	FAMÍLIAS
MÉDIO SÃO MARCOS	PACARAÍMA	CARANGUEIJO	MACUXI	40	6
		LAGOA	MACUXI	87	18
		MARUAI	MACUXI	213	45
		MONTE CRISTAL	MACUXI	31	5
		PATO	MACUXI WAPICHANA	69	14
		PERDIZ	MACUXI WAPICHANA	135	37
		ROÇA	MACUXI	131	29
		TIGRE	MACUXI WAPICHANA	54	12
		XIRIRI	MACUXI	59	11
09 COMUNIDADES				819	177
ALTO SÃO MARCOS	PACARAÍMA	ALDEIA SAMÁ	MACUXI	76	15
		ARAI	MACUX/ WAPICHANA	88	17
		BANANAL	MACUXI TAUREPANG/WAPICHANA	211	43
		BOCA DA MATA	MACUXI TAUREPANG WAPICHANA	579	140
		CACHOEIRINHA	MACUXI	74	17
		CURICACA	MACUXI TAUREPANG	56	11
		ENTRONCAMENTO	MACUXI	34	8
		GUARIBA	MACUXI TAUREPANG WAPICHANA	197	43
		INGARUMÃ	MACUXI TAUREPANG WAPICHANA WAI WAI	228	52
		KAUWE	MACUXI/ TAUREPANG WAPICHANA	105	33
		NOVA ESPERANÇA	MACUXI / WAPICHANA	179	38
		NOVA JERUSALEM	MACUXI	49	15
		NOVA MORADA	MACUXI	29	5
		NOVO DESTINO	WAPICHANA	27	8
		OURO PRETO	MACUXI / WAPICHANA	38	11
		SABIA	MACUXI / WAPICHANA	102	24
		SAMÁ I	MACUXI	28	6
		SAMÁ II	MACUXI / TAUREPANG	70	19
		SANTA ROSA	MACUXI / TAUREPANG	174	41
		SOL NASCENTE	MACUXI / WAPICHANA	31	10
		SOROCAIMA I	MACUXI / TAUREPANG	229	45
		SOROCAIMA II	MACUXI / TAUREPANG WAPICHANA	374	76
		TARAÚ PARÚ	MACUXI / TAUREPANG	142	32
		ALELUIA	MACUXI	58	10
24 COMUNIDADES				3.178	719
TOTAL	02	COMUNIDADES 45		6.154	1.418

Fonte: SESAI/DSEI LESTE (2016). Adaptação: Kelson da Luz Oliveira (2017).

As estratégias de segurança e proteção das terras do extremo norte do país, no século XVIII pelos colonizadores, proporcionaram a produção e a configuração do espaço que atualmente constitui a região do Alto São Marcos e todo o estado de Roraima. Nesse primeiro momento ocorreram as seguintes transformações espaciais: construção do Forte São Joaquim em 1775; criação da Fazenda Real em 1787; criação das fazendas Nacionais em 1878 (Fazenda São Marcos, Fazenda São Bento e Fazenda São José); em 1906, apenas, a Fazenda São Marcos prosperava as invasões de posseiros; em 1975 a Fazenda São Marcos exclui 1000 hectares para construção do Pelotão Especial de Fronteira, iniciando o processo de povoamento institucionalizado na fronteira; em 1976 é realizada a demarcação da terra indígena e em 1991 é homologada a Terra Indígena São Marcos.

Além das transformações espaciais também ocorreram as transformações sociais decorrentes das mudanças, a exemplo das comunidades que conseguiram seus direitos sobre a terra ao longo de dois séculos. A partir dessa conquista a terra indígena foi organizada por seus próprios membros, facilitando a gestão dos recursos e a administração da região.

Neste contexto histórico da região do Alto São Marcos, a Fazenda Real surgiu no espaço brasileiro como um mecanismo de posse e defesa das terras do norte do país e ao longo do tempo foi se transformando num espaço voltado aos interesses dos indígenas que ali habitavam, com benefícios aos mesmos (atendimento a saúde, implantação de uma escola agrícola indígena em regime de internato) até finalmente chegar ao status de terra indígena. Toda uma dinâmica surge a partir do objeto “fazenda”, implantado com finalidades diferentes ao longo de dois séculos.

É importante ressaltar a trajetória dos indígenas nesse contexto histórico da origem da terra indígena. Com a chegada dos colonizadores muitos indígenas foram escravizados, outros obrigados ao regime de aldeamento o que gerou revoltas e mortes, porém alguns indígenas buscavam, como forma de proteção ou para conseguir utensílios, amparo juntos aos não índios. Recaiu ao Serviço de Proteção ao Índio - SPI os cuidados sobre a manutenção da Fazenda São Marcos, pois existiam muitos índios morando nos arredores da construção central. Assim, com a demarcação e homologação da terra ocorreram também, algumas conquistas de direitos, que passaram a ser reconhecidos pelo Estado através de leis, como citamos antes, que regem o espaço específico para a sobrevivência dos povos.

Essa discussão retrata mais uma vez as afirmações de Santos (2014) sobre os sistemas de objetos e sistemas de ações, onde cada objeto gera ações que podem ou não divergir da funcionalidade para a qual o objeto foi construído, como foi o caso da evolução da

Fazenda Real (que apresentava inicialmente ações específicas de pecuária) para a Terra Indígena São Marcos (que gerou ações específicas para os povos indígenas).

4.4 A CONSTRUÇÃO DA BR-174

Outro objeto que proporcionou grandes transformações no espaço indígena analisado foi a rodovia BR-174, que liga a cidade de Manaus, no estado do Amazonas, à cidade de Pacaraima, em Roraima, na fronteira do Brasil com a Venezuela. A construção desse objeto ocorreu num período de profundas transformações mundiais, na economia e na política do capitalismo, em meados do século XX, que deixaram sinais e marcas em processos de trabalho, hábitos de consumo, configurações geográficas e geopolíticas, poderes e práticas do Estado. (HARVEY, 2012).

Harvey (2006) afirma que o capitalismo necessita e expressa uma permanente preocupação quanto à criação das infraestruturas sociais e físicas que sustentam a circulação do capital. Como infraestrutura física entende-se as construções no espaço externo, como estradas, portos, aeroportos, cidades e na infraestrutura social entram os serviços num espaço interno como educação, saúde, justiça, administração pública, execução das leis e defesa militar. Neste contexto, a BR-174 surge como um objeto de infraestrutura física, criado como alicerce capitalista para o avanço e a circulação de mercadorias, pessoas e serviços, na área terrestre, interligando Roraima ao restante do Brasil e também com a Venezuela, fomentando o fluxo de capital.

Santos (2014) ressalta que a configuração do espaço é formada por elementos fixos e fluxos. Para o autor os fixos nos dão o processo imediato do trabalho empregado para a composição do objeto, nesse caso pegamos como exemplo de fixo a rodovia BR-174, que por sua vez atrai fluxos diversos, com finalidades variadas que, também, compreendendo um espaço internacional, tendo em vista a interligação com a Venezuela. Os fluxos gerados pela BR-174 afetam direta ou indiretamente as comunidades indígenas próximas à rodovia, tanto de forma positiva como também negativa. Temos como exemplo positivo a facilidade e rapidez no acesso a centros maiores em busca de tratamento médico quando necessário. Porém, há fluxos negativos como o contrabando e descaminho de combustível, que se dá com frequência pela rodovia ou mesmo a morte de indígenas por atropelamento na BR, já que cinco comunidades do Alto São Marcos localizam-se às margens desta BR, são elas: Boca da Mata, Sorocaima, Sabiá, Entroncamento e Nova Esperança.

A construção da rodovia BR-174, na década de 1970, é considerada um marco no sistema de comunicação via terrestre permanente de Roraima com qualquer outra parte do Brasil, pois, antes a única ligação com outro ponto do país só era possível pelo rio Branco, com navegabilidade em determinado período, ou então por via aérea. Porém, esse imponente objeto, que atravessa parte da floresta Amazônica e dos campos de Roraima, trouxe forte impacto no meio ambiente e na vida das comunidades indígenas que se encontravam em seu percurso, como exemplo os índios Waimiri Atroari, ao sul de Roraima, e os Macuxi, Taurepang e Wapichana localizados ao norte do estado.

Barbosa (1993) afirma que a rodovia BR-174 formou-se a partir de um embrião da BR-17 que ligava Boa Vista a Caracaráí. Essa BR-17 foi implantada pelo Governo Territorial do Rio Branco, atual Estado de Roraima que, recém-instado, incumbiu-se de promover o desenvolvimento econômico na região, iniciando assim trabalhos de infraestrutura de que a nova unidade federativa necessitava, dentre elas, obras no setor de saúde, abastecimento de água e estradas. Segundo Batista (2007), o estado levou mais de 20 anos para concluir os 139 km, que ligam Boa Vista à Caracaráí. Roraima até o início da década de 1970 não tinha uma ligação permanente com o restante do Brasil. Galvão (2012, p. 229) destaca que “o rio Branco era navegável apenas quatro meses ao ano, somente em parte de sua extensão total, e durante dois terços do ano os provimentos eram recebidos por via aérea e a preços exorbitantes”.

A rodovia BR-174, em sua extensão completa de 974 km, ligando Manaus/AM a cidade de Pacaraima/RR, foi contemplada no Plano de Integração Nacional (PIN) elaborado pelo Governo Militar no ano de 1970, para o desenvolvimento e ocupação da Amazônia. Parte da verba para conclusão da BR-174 era proveniente do Ministério do Exército, este fato permitia o cunho de segurança nacional a essa ação, proporcionando uma estratégia geopolítica contida nos projetos dos governos militares para Amazônia (Figura 5).

De acordo com Magalhães (2008) o período de 1970 a 1975 caracterizou-se pelo aumento expressivo da importância do papel do Governo Federal na Amazônia. Com o tema da integração nacional almejava-se implantar um grande programa de construção rodoviária, em conjunto com assentamentos de patrocínio oficial ao longo das principais vias amazônicas, fortalecendo o desenvolvimento econômico da região.

Figura 5 - Rodovias de Roraima em 2016



Fonte: Internet (2017)⁴

Com o lema de “Integrar para não entregar” o objetivo central do PIN (1970) era a ocupação das terras amazônicas por meio de projetos de colonização, sendo selecionadas algumas áreas para o recebimento desses projetos como áreas estratégicas para o desenvolvimento regional. Uma de suas diretrizes era a implementação de rodovias, por áreas distintas com a intenção de transformá-las em corredores do desenvolvimento para a região amazônica, como foi o caso da BR-174, assim como a transferência de colonos para trabalhar nessas áreas. A conclusão da BR tirou Roraima do isolamento terrestre com resto do Brasil.

A ideia de ocupar os espaços e desenvolver a região produziria fluxos migratórios e com eles graves consequências para os povos indígenas habitantes do então Território Federal de Roraima. Além dos indígenas Waimiri Atoari, na parte sul de Roraima, os indígenas Macuxi, Wapichana e Taurepang, habitantes do norte do território também sofreram com a construção da BR-174 em suas terras. Segundo Andrello (2010) duas invasões se concretizaram sob a então Fazenda São Marcos, a primeira iniciada já ao final do século XIX,

⁴ Mapa das rodovias de RR. Disponível em: <https://www.infoescola.com/wp-content/uploads/2012/11/mapa-rodoviario-roraima.jpg>. Acessado em: 17 nov. 2017.

adentrando pelas décadas seguintes com as fazendas de gado nas margens dos rios Parimé e Surumu, e a segunda invasão com a construção da BR-174, que atraiu inúmeros posseiros agricultores instalando-se em suas margens.

Com o avanço da construção da estrada o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, prevendo uma nova onda de invasões com a valorização da terra proporcionada pela abertura da BR, publicou em 1973 um edital com prazo de 60 dias para definição das terras devolutas, porventura existentes na faixa compreendida nos 100 km, ao longo da BR-174. Porém, as terras ao norte do rio Parimé já eram de posse legal da Fazenda São Marcos administrada pela FUNAI, que contesta o Edital através da Procuradoria Geral da Fundação. Por fim, o INCRA reconhece a FUNAI como a dominante legal da área (ANDRELLO, 2010).

No ano 1973 a BR-174 foi concluída no trecho que liga Boa Vista até a fronteira com a Venezuela e inaugurada pelo Presidente Médici, em visita à Santa Elena de Uairém na Venezuela. De Boa Vista até o marco da fronteira venezuelana a construção ficou a cargo do 6º Batalhão de Engenharia e Construção. O trecho de construção da rodovia de Manaus à Venezuela foi feito pelo 2º Grupamento de Engenharia. Completado o trecho de Manaus-Caracará, a ligação terrestre de Brasília (capital do Brasil) a Caracas (capital da Venezuela) se concretizava, uma vez que a Venezuela já implantara uma estrada de Santa Elena, na fronteira brasileira, até a sua capital (BATISTA, 2007).

Iniciado em meados dos anos de 1940 pelo recém-instado Território Federal do Rio Branco, passando pela gestão dos governos militares do Brasil e pela criação do estado de Roraima, somente em 1998 as obras de pavimentação dos 974 km da BR-174 foram concluídas. Com a pavimentação da rodovia o comércio entre Brasil e Venezuela se intensificou e fomentou também o turismo, com destaque para o grande fluxo de turistas brasileiros, nos períodos de férias no Brasil, seguindo um percurso terrestre de Manaus até o mar do caribe no litoral venezuelano, atraídos principalmente pelas belezas naturais e por um turismo de baixo custo financeiro, tendo em vista a depreciação da moeda venezuelana (o Bolívar), frente a moeda brasileira (o Real).

Com a criação da BR-174 percebem-se, primeiramente, as transformações diretas no meio ambiente, com o desmatamento para formar o percurso da estrada, construção de pontes, aterramento de lagos e igarapés, dentre outros. Depois, veio o impacto nas comunidades indígenas, em volta do empreendimento, conflito que deixou inúmeros mortos.

Por outro lado, a BR-174 trouxe para Roraima a comunicação e a mobilidade com o resto do Brasil, possibilitando uma relação comercial com preços mais atrativos à população

local, o transporte de pessoas e mercadorias, além da interligação com a Venezuela, estreitando também, as relações comerciais com o país vizinho. A BR-174, ao ser concretizada, acrescentou ao estado de Roraima uma importância que vai além da funcionalidade do objeto, atingindo um patamar social, na acessibilidade terrestre ao resto do país e econômico com o fluxo intenso de capital, na circulação de pessoas e mercadorias.

No objeto BR-174, reflexo do trabalho do homem, nota-se que os sistemas de objetos foram se formando com o surgimento de outros objetos fixos em prol da estrada, como as vilas e assentamentos do INCRA, os acampamentos de trabalhadores na mata, etc., (gerando uma dinâmica espacial de fluxos e fixos). Junto desses sistemas de objetos surgiram os sistemas de ações com finalidades e interesses voltados aos objetos criados, como as ações de desmatamento para o percurso da estrada, comercialização de produtos para os trabalhadores, transporte de pessoas e mercadorias pela estrada e, até mesmo, o impacto nos preços das mercadorias e serviços no estado. É válido ressaltar que o estado apresentou maiores interesses na instalação desse objeto, ao possibilitar um maior controle do território brasileiro, além de fixar presença constante em territórios indígenas da Amazônia antes inexplorados.

Todas essas engrenagens dos sistemas refletiram diretamente na modelagem do espaço geográfico e na vida dos indivíduos ao seu redor, como foi o caso da comunidade indígena Nova Esperança, localizada às margens dessa rodovia, que sofreu influência direta deste objeto.

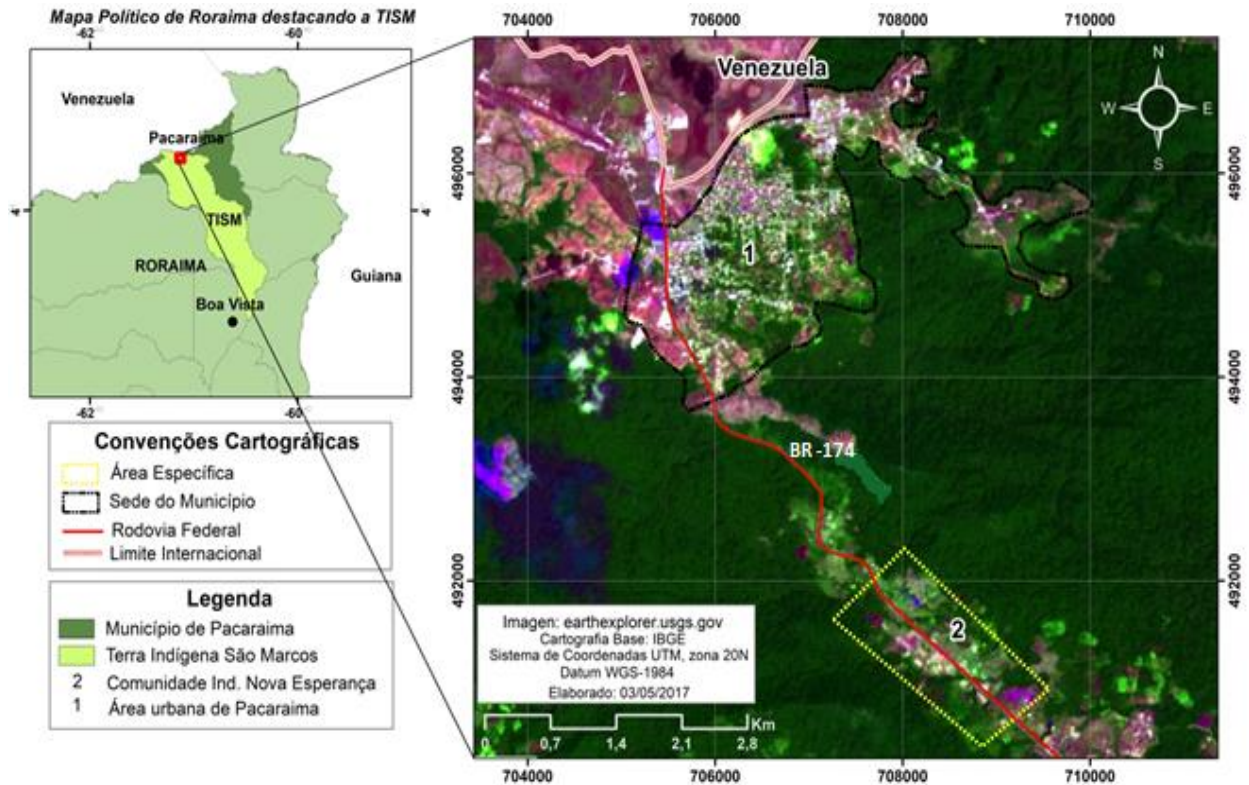
4.5 HISTÓRICO DA CRIAÇÃO DO MUNICÍPIO DE PACARAIMA

A cidade de Pacaraima é mais um objeto que influencia as transformações espaciais e sociais nas comunidades indígenas que compõem a Terra Indígena São Marcos. Esse município apresenta uma particularidade ímpar no estado, tem sua sede cravada no interior da Terra Indígena São Marcos. Esse fato se deu pelo motivo da fundação do município ser posterior a demarcação e homologação da terra indígena, diferente dos municípios de Uiramutã e Normandia, que foram fundados antes da demarcação e homologação da Terra Indígena Raposa Serra do Sol, tendo assim a extensão de suas sedes excluídas da TIRSS.

Batista e Veras (2012) ressaltam que a configuração territorial de Pacaraima também teve sua gênese no período colonial, com a instalação da Fazenda Real, para garantir a posse das terras localizadas ao norte do vale do rio Branco. No entanto, o marco inicial para o povoamento no espaço que hoje se encontra a sede do município ocorreu em 1975, com a

exclusão de 100 hectares da Fazenda São Marcos na fronteira, para implantação do Pelotão Especial de Fronteira, autorizado pelo Ministério do Exército (Figura 6).

Figura 6 - Sede do município de Pacaraima em 2017



Elaboração: Kelson da Luz Oliveira (2017).

De acordo com Rocha e Silva (2012), a instalação do Terceiro Pelotão Especial de Fronteira e a abertura da rodovia BR-174 na década de 1970, foram grandes ações do Governo Federal que intensificou o processo de ocupação da referida área, principalmente nas proximidades da fronteira com a Venezuela, dando origem a uma pequena vila denominada BV-08 (marco de fronteira Brasil - Venezuela de número 08), habitada principalmente por militares e seus familiares que ali se instalavam. Essa vila deu início ao processo de urbanização que levou à criação da cidade de Pacaraima.

Santilli (2001,p.121) descreve o cenário político em Roraima que antecede a criação dos municípios de Pacaraima e Uiramutã:

Em 1992 a Assembleia Legislativa do Estado de Roraima aprovou a Lei n.002 de 11.4.1992, que dispõe sobre a criação, a incorporação, a fusão e o desmembramento de municípios e dá providências. Ao final de 1993, políticos estaduais, potenciais candidatos a prefeituras, iniciam um movimento de emancipação no âmbito da Assembleia Legislativa do Estado.

Em contrapartida, sobre a criação de novos municípios com sedes em terras indígenas, o Conselho Indígena de Roraima-CIR e a Associação dos Povos Indígenas de Roraima-APIR reivindicaram ao presidente da Assembleia Legislativa do Estado de Roraima-ALE/RR a ilegalidade da instalação de sedes municipais em terras indígenas. Porém a ALE/RR e o Governo estadual passaram a regulamentar a criação dos municípios incidentes nas áreas indígenas, com base no precedente da criação do município de Normandia com características semelhantes (CIDR, 1989 *apud* Repetto, 2008).

Santilli (2001, p.121) ressaltou o precedente da criação do município de Normandia, que se assemelha aos moldes da criação de Pacaraima e Uiramutã e a instalação de suas sedes em terras indígenas:

No início da década de 1980 [...] o governo do então Território Federal de Roraima estabeleceu o município de Normandia, encravado no extremo leste da área indígena; contava para tanto com a população de comerciantes e os trabalhadores para ali atraídos pela instalação do Batalhão Especial de Fronteiras nos anos 70. Do município de Normandia desmembrar-se-ia o município de Uiramutã. Já o planejado município de Pacaraima provinha igualmente do adensamento populacional provocado pela instalação de base militar na fronteira com a Venezuela.

Tanto empenho em criar novos municípios, destacou o autor, fizeram parte de estratégias da elite política local para inviabilizar na prática o processo administrativo de demarcação de áreas indígenas contínuas no estado. Porém, a Terra indígena São Marcos já estava homologada desde 1991 e o município de Pacaraima foi instituído em 1992, um ano após a homologação da terra indígena, ficando dentro da mesma. Caso diferente ocorrido nos municípios de Normandia e Uiramutã, que foram criados antes da demarcação e homologação da Terra Indígena Raposa Serra do Sol, ocorrida em 2005, e resultou na exclusão de seus perímetros urbanos da referida terra indígena.

Contribuindo com a questão Rocha e Silva (2012) destacaram que a atual área do município de Pacaraima pertencia à Fazenda São Marcos e hoje incide sobre a Terra Indígena São Marcos. A ação é considerada uma tentativa de manutenção de não índios nas áreas passíveis de demarcação contínua, além da questão geopolítica que envolve uma fronteira seca entre dois países, onde a presença de militares e áreas de urbanização reforçam a segurança e a soberania do país.

A vila de Pacaraima foi elevada à categoria de município com a Lei Estadual nº 96 de 17 de outubro de 1995. Em seu artigo 3º dispõe: “A sede do município será a vila de Pacaraima, e sua instalação ocorrerá no dia 1º de janeiro de 1997, com a posse do prefeito, do vice-prefeito e vereadores eleitos em 03 de outubro de 1996”.

Ao passar de vila à condição de cidade, Pacaraima adquire autonomia nas ações político-administrativas, com seus representantes legais eleitos pelo povo, trabalhando e implementando políticas voltadas ao desenvolvimento da cidade.

Raposo (2015, p. 139-140) faz um levantamento histórico dos ocupantes do poder executivo do município de 1997 até 2009:

Embora o município tenha sido criado em 1995, o processo de eleição ocorreu em 1996 e o primeiro mandato de prefeito ocorreu de 1997 a 2000, tendo como prefeito o senhor Hiperion de Oliveira Silva, que se reelegeu ficando no cargo até 2004. O período de 2005 a 2008 é bastante conturbado com a eleição de Paulo César Justo Quartieiro que permanece no cargo até fevereiro de 2007, quando é cassado e o cargo é ocupado por Francisco Roberto ou simplesmente “Chico Roberto”, que em março de 2008 é destituído e Paulo César Justo Quartieiro volta a ocupar o cargo. Em 2009 é eleito o Sr. Altamir da Silva Campos.

Portanto, o prefeito Altamir da Silva Campos foi reeleito em 2012 e assumiu o cargo até 2016, passando a prefeitura Juliano Torquato, que tem seu período de governabilidade de 2017 a 2020.

4.6 CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE PACARAIMA

O município localiza-se ao norte do estado de Roraima, situando-se na zona conhecida geograficamente como planalto Parima, apresentando as maiores altitudes do estado e de toda Região Norte do Brasil, com seus 920 m de altitude. Com a sede dentro da TISM, sua configuração territorial ainda encontra-se em fase de definição da área urbana, o que gera um conflito de interesses judiciais estabelecidos por meio da contestação de índios e não índios sobre a área da sede do município (SANTILLI, 2001).

O conflito judicial envolve a posse das terras da sede do município de Pacaraima, originou-se do processo de desocupação ou desintrusão⁵ da TISM, onde os não-índios que habitavam tais terras foram retirados, exceto os que moravam na cidade de Pacaraima. A cidade que é estabelecida nos limites pertencentes à TISM passa a ser disputada por cinco atores diferentes envolvidos, são eles: os povos indígenas, o proprietário da Fazenda Fronteira – Senhor José Américo Valentin, o Estado de Roraima, os habitantes da cidade de Pacaraima e o Estado Nacional, a quem tem a responsabilidade de decidir sobre a ocupação do espaço em litígio (BETHONICO; SARTORI, 2012).

⁵ Desintrusão: termo que designar a retirada de fazendeiros e outras pessoas não-índias que continuaram habitando as terras indígenas mesmo depois da homologação.

De acordo com o Portal da Prefeitura Municipal de Pacaraima (2017)⁶ o município possui, além da sede urbana, 55 comunidades indígenas organizadas em duas regiões: Surumu e São Marcos. A comunidade indígena do Contão é a maior comunidade com 1.055 moradores, as demais comunidades apresentam uma população que varia de 20 a 250 habitantes. A responsabilidade pela gestão e planejamento das ações de saneamento, em terras indígenas, compete a SESAI/MS, através do Departamento de Saneamento e Edificações de Saúde Indígena, conforme o decreto presidencial nº 8.065, de 07 de agosto de 2013.

A área territorial é de 8.028,428 km², possuindo uma densidade demográfica de 1,3 hab/Km², tendo limítrofes com os municípios de Boa Vista, Amajari, Normandia e Uiramutã, além de manter limites com a República Bolivariana da Venezuela, país que mantém uma fronteira viva, ligada através de uma rodovia que estabelece um intenso movimento entre a cidade de Pacaraima e Santa Elena de Uiarém na Venezuela.

De acordo com o censo demográfico de 2010 do IBGE, o município possui uma população de 10.433 habitantes, sendo que 5.919 habitantes moram na cidade, área urbana de Pacaraima, as duas comunidades já mencionadas com grandes concentrações de pessoas são as comunidades indígenas de Surumu e Contão, localizadas a sul e sudeste do território municipal. A bacia hidrográfica do município é composta pelos rios Cotingo, Parimé e Surumu, que consistem em tributários da principal bacia do estado, porém a sede municipal não possui relação direta com estes rios, tendo em vista que se localiza em cima da serra Parima, estando todos eles encravados dentro da terra indígena (PREFEITURA DE PACARAIMA, 2017).

Um fenômeno social atípico atinge a cidade de Pacaraima desde 2014, reflexo direto da crise econômica na Venezuela, que consiste no alto fluxo de migração de venezuelanos para o Brasil. Pacaraima é considerada uma cidade-gêmea com a cidade de Santa Elena de Uairém na Venezuela, a relação com a cidade irmã proporciona um fluxo intenso de pessoas e serviços na fronteira entre os dois países, o que facilita a entrada de muitos imigrantes.

A portaria 125 do Ministério de Integração Nacional de 21 de março de 2014, estabelece o conceito de cidades-gêmeas nacionais. O Artigo 1º diz:

Serão considerados cidades-gêmeas os municípios cortados pela linha de fronteira, seja essa seca ou fluvial, articulada ou não por obra de infraestrutura, que apresentem grande potencial de integração econômica e cultural, podendo ou não apresentar uma conurbação ou semi-conurbação com uma localidade do país vizinho, assim como manifestações "condensadas" dos problemas característicos da fronteira, que aí adquirem maior densidade, com efeitos diretos sobre o desenvolvimento regional e a cidadania (D.O.U, 2014, p. 45).

⁶ Site da Prefeitura de Pacaraima. Disponível em:< http://pacaraima.rr.gov.br/portal/o_municipio_historia.php>. Acesso em 17 nov. 2017.

Pacaraima apresenta tais características do exposto pelo conceito de cidade-gêmea nacional e é uma das oito cidades-gêmeas do norte do país, que ao todo somam vinte e nove em todo o Brasil.

Cada cidade é composta por seus sistemas de objetos (casas, escolas, hospital, mercado, comércios, fronteira terrestre, áreas de lazer, etc.) e os sistemas de ações atraídos pelos objetos (atendimento à saúde, atendimento educacional, fluxos de pessoas pela fronteira e nos comércios, etc.), dessa forma o espaço é constituído. Quando um objeto das cidades-gêmeas não supre a necessidade da população é normal a busca na cidade irmã de outro objeto para sanar essa necessidade, aumentando a demanda dos serviços essenciais para manutenção da cidade destino. É o que está ocorrendo em Pacaraima com um grande fluxo de venezuelanos buscando auxílio na cidade.

Com a crise os objetos sociais do país vizinho, responsáveis pela manutenção e bem estar da população, não conseguem mais atender e manter sua população. Esse fato gerou um grande sistema de ações envolvendo parte da população que mora próxima à fronteira, ocasionando um fluxo migratório que atingiu bruscamente a cidade de Pacaraima, na busca de objetos sociais para amenizar as necessidades, principalmente com alimentação e saúde.

Os objetos técnicos e de apoio da população de Pacaraima não estão suportando a demanda de ações provenientes da população venezuelana na cidade. É o caso do atendimento médico no único hospital do município, que se encontra sobrecarregado com essa situação. A própria estrutura física da cidade está alterada com grande trânsito de pessoas nas ruas e dormindo pelas calçadas, na rodoviária e em terrenos baldios, além do aumento da violência no espaço social.

Com esse cenário, Pacaraima e sua população enfrentam transformações espaciais e sociais negativas. Essas transformações estão afetando também as comunidades indígenas circunvizinhas à cidade, uma vez que o fluxo de imigrantes atinge essas comunidades com pedidos de moradia para as famílias, caso que foi relatado na comunidade Nova Esperança.

4.7 INTERLIGAÇÃO ELÉTRICA BRASIL/VENEZUELA: O “LINHÃO DE GURI”

Em se tratando de objetos construídos pelo homem, com contribuições nas transformações do ambiente indígena, não podemos deixar de falar da rede de transmissão de energia elétrica entre Brasil e Venezuela, intitulada “Linhão de Guri”. Esse linhão de transmissão de energia origina-se na Central Hidroelétrica Simón Bolívar, mais conhecida

como represa de Guri na Venezuela. Essa obra teve como objetivo sanar uma necessidade energética de Roraima, com vistas a garantir uma energia de maior qualidade e menor custo financeiro.

Galvão (2012) relata que o “ponta pé inicial” para a interligação energética entre Brasil e Venezuela se deu a partir da crise bilateral envolvendo garimpeiros brasileiros na Venezuela. A convivência do lado brasileiro de fazendeiros e políticos, incentivou a expansão do garimpo no estado e colaborou para constantes enfrentamentos entre índio e garimpeiros no final do século XX. A repercussão dos confrontos nas mídias dos dois países gerou comoção nacional e internacional.

O autor elencou os principais motivos de atração de garimpeiros brasileiros para fronteira Brasil-Venezuela, além da grande quantidade de garimpeiros, na década de 1990, a invasão do território dos índios Yanomami:

A conjuntura econômica adversa no Brasil, a alta inflação e queda do poder aquisitivo da população; a alta do preço do ouro no mercado internacional e as facilidades para seu contrabando; por último, a estimulação do imaginário coletivo do poder e riqueza em torno da vida no garimpo, o que continuava atraindo mais pessoas [...] o fluxo de garimpeiros ao estado de Roraima já alcançava a cifra de 40 mil, espalhados desde a Serra do Tepequém, Pacaraima e demais regiões fronteiriças com a Venezuela, em especial a porção noroeste que abrangia grande parte da comunidade Yanomami (GALVÃO,2012, p.233).

Com a repercussão dos incidentes entre índios Yanomami e garimpeiros brasileiros desencadearam uma crise bilateral, mas por outro lado, aproximava os dois países para solucionar os problemas. Com isso, a cidade de Boa Vista passa a sediar encontros importantes para governança dos problemas envolvendo garimpeiros, índios e demais questões transnacionais.

O Presidente da Venezuela daquela época Rafael Caldera realizou uma importante visita ao Brasil em maio de 1996, sendo recebido pelo Presidente do Brasil na época Fernando Henrique Cardoso, no Palácio do Itamaraty, Brasília - DF. Na ocasião foram estabelecidos acordos bilaterais em diversas áreas de interesse de ambos os países, dentre elas a interligação energética da Venezuela ao Brasil, abastecendo assim a região Norte.

Os presidentes destacaram o potencial de cooperação existente entre as regiões Norte do Brasil e Sul da Venezuela na área energética. O presidente Fernando Henrique Cardoso apresentou ao presidente Caldera uma avaliação das possibilidades de abastecimento energético de Manaus e Boa Vista com a participação da Venezuela. Ambos recomendaram a retomada, as conversações entre a Eletrobrás e a EDELCA sobre a interconexão elétrica Guri-BoaVista-Manaus. Decidiram instruir aquelas empresas envolvidas a intensificar e acelerar as

negociações nesta área com o objetivo de viabilizar a participação venezuelana no suprimento energético da região Norte do Brasil. Nesse contexto, examinaram com satisfação a disposição do setor privado em participar das iniciativas acordadas (GALVÃO, 2012).

Ainda no encontro dos presidentes no Brasil, ao examinarem a proposta apresentada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso para o estabelecimento de uma matriz energética sul-americana, os dois presidentes coincidiram em que a excepcional dotação de recursos da Venezuela, em diversos campos energéticos, constituiria elemento central da complementariedade entre o Brasil e a Venezuela.

Ao reafirmar o propósito de conjugar esforços para a promoção do desenvolvimento das regiões fronteiriças comuns, o respeito às comunidades indígenas e a proteção ao meio ambiente, os dois chefes de estado se comprometeram a reforçar as medidas necessárias para a erradicação da mineração ilegal nas zonas limítrofes. Nesse sentido, ratificaram sua determinação de continuar fortalecendo os mecanismos de diálogo e cooperação nessa matéria. Sustentaram, em particular, a necessidade de promover o intercâmbio de informações e a intensa e permanente coordenação entre os dois países no que se refere a operações com vistas à fiscalização, prevenção e repressão da mineração ilegal na área de fronteira.

Convieram igualmente em prosseguir com a aplicação de medidas destinadas a evitar a penetração ilegal de mineiros na Venezuela, salientando a necessidade de que ambos os governos intensifiquem a coordenação de suas ações conforme previsto no "Esquema de Cooperação Recíproca para a Detecção, Vigilância e Controle da Penetração e das Atividades Ilegais de Mineiros".

Em abril de 1997, os presidentes reuniram-se em Boa Vista e Manaus para o lançamento do edital de licitação das obras da linha de transmissão de energia elétrica da Venezuela para o estado de Roraima, assinando na ocasião acordos de petróleo e energia elétrica (GALVÃO, 2012).

Com previsão para iniciar suas operações em 1998 o linhão de transmissão de energia sofreu atrasos do lado venezuelano e só começou a operar no dia 22 de julho de 2001, tendo sua inauguração oficial no dia 13 de agosto pelos Presidentes do Brasil Fernando Henrique Cardoso e da Venezuela Hugo Chaves. A cidade de Boa Vista ficou sendo a maior beneficiada com a importação de 200 megawatts/MW dia, garantidos por vinte anos, o que corresponde a quase o triplo do consumo anterior realizado pelas usinas termoeletricas com apenas 70 MW dia.

O novo sistema exigiu investimentos de US\$ 185 milhões, sendo 130 milhões da Venezuela e US\$ 55 milhões do Brasil. Do lado venezuelano o linhão tem 508 quilômetros de

transmissão do complexo hidrelétrico de Guri-Macáguas à cidade de Santa Elena de Uairém. No lado brasileiro, o linhão possui 191 quilômetros de extensão da fronteira a cidade de Boa Vista e uma rede de mais 23 quilômetros para distribuição de energia na capital e cidades vizinhas (JORNAL O ESTADÃO, 2001).

De acordo com Repetto (1999) o valor referente ao convênio por parte do Brasil foi financiado pela Eletrobrás, SUDAM, Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social - BNDES e Banco do Brasil, sendo que o Brasil contrataria um empréstimo com a Corporação Andina de Desenvolvimento (CAF), equivalente a 50% do capital. O valor teve que ser recuperado em 5 anos a partir de venda de energia, o que o tornou um projeto altamente lucrativo, garantindo um fluxo de energia contínuo para o desenvolvimento de Roraima. A capacidade das estações expandiram de 70 a 200 megawatts a energia disponível na cidade de Boa Vista.

A empresa estatal Eletronorte, subsidiária da Eletrobras, assumiu a implementação do projeto em 1997. Esta empresa, segundo Repetto (1999), já possuía experiências em negociações relativas a usinas hidrelétricas e passagem de linhas de energia. Em 1997, uma equipe de negociação da empresa fez contato com a FUNAI e com representantes indígenas.

Depois de muitas negociações, as comunidades indígenas aceitaram a passagem da rede de transmissão de energia elétrica a partir das seguintes reivindicações: 1) Recuperação de todas as áreas degradadas por obras de construção; 2) Compensar todos os ativos individuais de segurança (40 metros); 4) Remover todos os invasores da terra indígena de São Marcos e Ponta da Serra (através da qual a linha passaria), que incluía a definição da situação da terra da área urbana do município de Pacaraima; 5) Financiar os custos da compensação (que atingiram R\$ 4.700.000 reais de acordo com o inventário FUNAI de 1994; 6) financiar um sistema de vigilância, para prevenir novas invasões. Vale ressaltar a participação conjunta nesses comitês de representantes da Eletronorte, FUNAI e comunidades indígenas, o que foi garantido (REPETTO, 1999).

A Eletronorte aceitou as reivindicações. Foi possível, após estudos, desviar o linhão da Terra Indígena Ponta da Serra. Porém, dois pontos não foram atendidos. Um relativo à situação da vila Pacaraima, que foi deixada de fora das negociações e outro sobre o valor de 4,7 milhões, considerado muito alto em relação ao baixo impacto que a obra causaria, propondo um valor estipulado através de estudos, de R\$ 3.500.000 reais. Se o valor final fosse inferior a este valor, o saldo estaria disponível para as comunidades que participaram das negociações através das principais organizações que operam na área (Associação dos Povos

Indígenas de Roraima-APIR e também a Sociedade para o Desenvolvimento Comunitário e Qualidade Ambiental-TWM). Excedendo o valor, a Eletronorte cobriria a diferença.

Com base em depoimentos de lideranças indígenas, Repetto (1999) afirma que o valor final das compensações excedeu os 3,5 milhões acordados e que para as comunidades houve apenas um saldo aproximado de R\$ 129.000 reais, proveniente da compensação das árvores derrubadas. Esse valor foi compartilhado entre as organizações que apoiaram as negociações e a retirada dos invasores (APIR e TWM) mas não foi dividida entre as 30 comunidades da região. A Eletronorte também colocou um caminhão e um ônibus à disposição das comunidades e criou uma nova instituição indígena, a Associação dos Povos Indígenas da Terra São Marcos (APITSM), responsável pelo patrimônio (REPETTO, 1999).

Andrello (2010) relata que as negociações dos indígenas da São Marcos, em torno do empreendimento da rede de transmissão de energia, que corta 65 km de suas terras seguindo a BR-174, deram-se de forma pacífica e a condição exigida pelos índios para autorização da construção foi, dentre outras, à indenização das benfeitorias de 109 fazendas ainda situadas dentro dos limites da Terra Indígena São Marcos. Então, graças aos recursos garantidos pela Eletronorte a TISM foi totalmente desintrusada, sendo o último fazendeiro retirado em 2002.

A partir do objeto linha de Guri, surgiram sistemas de ações envolvendo o contexto indígena e a obra de execução da transmissão de energia elétrica dentro da terra indígena. Com destaque para os sistemas de ações envolvendo a desintrusão total da terra homologada, o financiamento de projetos de desenvolvimento e de fiscalização da terra indígena, firmados pelas comunidades indígenas em parceria com a empresa Eletronorte e a FUNAI.

Como parte das ações vinculadas ao objeto linha de transmissão de energia elétrica “Linha de Guri”, as lideranças indígenas da região exigiram a retirada por completo dos fazendeiros que ali resistiam em ficar, mesmo depois da homologação da terra indígena. Foi investido, pela empresa, um montante de 4,5 milhões de reais em indenizações aos fazendeiros para desintrusão total da área. Os convênios de fiscalização da terra indígena contra invasores tipo caçadores, pescadores, garimpeiros e contrabandistas teve o valor anual de 800 mil reais no período de 2000 até 2003, que foi renovado de 2004 a 2008 com um valor ainda maior no total de 1,2 milhão anual, para os cinco anos. Esse valor foi administrado pelas comunidades através do APITSM criada para gerir o patrimônio da TISM (MANDUCA; SILVA; ALMEIDA, 2009).

De acordo com o coordenador geral da APITSM, Sr. Paulo Pereira da Silva, da etnia Macuxi, eleito pelas comunidades do Alto São Marcos para coordenar a associação no triênio de 2017 a 2019, a APITSM recebe anualmente um valor aproximado de 1(um) milhão de

reais para desenvolver e manter os projetos em todas as comunidade da região. São por volta de 80 projetos das mais diversas atividades como criação de gado, frangos, caprinos, suínos, peixes, plantio de roças de mandioca, frutas e hortaliças, dentre outros projetos de criação e produção. A comunidade Nova Esperança, segundo o coordenador da associação, desenvolve dois projetos, de hortaliças e aves. A previsão dos repasses financeiros para APITSM é até 2018, porém, a associação vai pedir um aditivo de mais 2 anos, devido atrasos anteriores.

As ações do “objeto linhão” voltadas para TISM foram opostas às finalidades para as quais o objeto foi construído, tendo em vista, o fornecimento de energia elétrica para o estado de Roraima. Porém, na região do Alto São Marcos as ações do objeto beneficiaram a posse da terra e o desenvolvimento de projetos específicos. Em 2017 muitas comunidades indígenas da região, cortadas pelo linhão, não utilizam energia elétrica do linhão, como é o caso da comunidade Nova Esperança, mas se beneficiam dos recursos financeiros deste objeto.

A partir desse objeto técnico efetivaram-se as negociações estabelecidas entre os governos de Brasil e Venezuela, solucionando alguns problemas detectados na fronteira e também contribui financeiramente para retirada de fazendeiros da terra indígena São Marcos, além de financiar projetos de fiscalização e criação de animais nas comunidades da região. Nesse caso, os sistemas de ações relacionados ao objeto e aos indígenas foram determinantes para posse por completo da TISM e fundamentais para solucionar a questão energética do estado de Roraima, ou seja, o mesmo objeto gerou sistemas de ações diferentes que beneficiaram populações de indígenas e não indígenas.

4.8 COMUNIDADE INDÍGENA NOVA ESPERANÇA E SUAS RELAÇÕES COM OS GRANDES OBJETOS EXTERNOS

A comunidade indígena Nova Esperança formou-se às margens da BR-174 no sentido norte do estado, apenas 4 km da sede do município de Pacaraima. A ação de criação da comunidade teve origem com a Senhora Rosilene Pereira - Dona Rosa, da etnia Macuxi, que por motivo de uma separação matrimonial, em julho de 1987 decidiu sair da comunidade Sorocaima II, onde vivia e estabeleceu um novo lugar para residir a aproximadamente 10 km a norte de onde morava. Com o advento da chegada de outras famílias no local, formou-se um novo povoado que, em 13 de agosto de 1996, foi oficialmente constituída como Comunidade Indígena Nova Esperança (SPOTTI, 2011).

No contexto dos sistemas de objetos e ações, discutido ao longo desta dissertação, a comunidade apresenta seu espaço composto por seus objetos internos (casas, escola, malocão,

igreja, posto de atendimento médico, área de lazer, casa do motor e as roças), esses objetos geram fluxos de ações a partir de suas finalidades, construindo o espaço local. Porém os sistemas internos da comunidade também se relacionam com os sistemas de objetos e ações externos à comunidade, como é o caso das relações geradas pelos objetos descritos neste capítulo: a BR-174, a sede da cidade de Pacaraima, o linhão de transmissão de energia elétrica, dentre outros. Toda essa teia de relações constitui o espaço vivido na região.

No tópico que segue, a discussão será embasada na teoria dos sistemas de objetos e sistemas de ações, nas relações existentes entre a comunidade indígena Nova Esperança e os grandes objetos externos apresentados neste capítulo, destacando as principais transformações espaciais e sociais efetivadas no espaço indígena.

A BR-174 foi o referencial inicial para a fundação da comunidade, tendo em vista a localização espacial às margens da rodovia, o que facilitou o acesso a outras localidades, no transporte de mercadorias e materiais, dentre outros benefícios, além da própria estrutura do lugar obedecer aos traçados da rodovia. Porém, a rodovia também apresenta consequências negativas nessa relação. Em entrevistas realizadas com os moradores mais antigos, com os pais dos alunos e com as lideranças da comunidade, foi unânime a admissão da importância da rodovia para a comunidade, mas com ressalvas para os perigos envolvendo o constante fluxo de veículos, o que já ocasionou óbitos de moradores por atropelamentos; furtos na comunidade; depredação da escola e de casas próximas à estrada.

A própria facilidade de acesso gera o perigo, uma vez que deixa o ambiente vulnerável a ação de qualquer indivíduo que trafegue pela rodovia, a exemplo de uma simples bagana de cigarro, que jogada nas proximidades da comunidade pode iniciar um foco de incêndio em dias de verão prolongado onde a vegetação fica propícia à queima. Outro perigo relatado pelos moradores, referente à proximidade da BR é de suas casas serem atingidas por artefatos lançados da estrada, principalmente durante a noite. Logo, os sistemas de objetos e ações envolvendo a comunidade Nova Esperança e a BR-174 geram tanto consequências positivas quanto negativas na dinâmica espacial.

A rodovia teve ação direta na composição do espaço da comunidade e nas transformações, influenciando na localização e na configuração espacial, visto que, possibilitou o transporte de materiais para produção dos objetos internos, além de intervir nas relações sociais, proporcionando maior contato com indivíduos não indígenas que transitam diariamente pela estrada. A rodovia tornou-se referência para disposição da construção das casas, dado que, a maioria dessas casas apresentam suas frentes voltadas para BR-174.

A relação de sistemas entre os objetos “comunidade indígena” e a “sede do município de Pacaraima” coloca em contato duas sociedades com costumes e tradições parcialmente diferentes. É válido ressaltar que muitos costumes tradicionais indígenas, ao longo dos anos, já sofreram modificações pelo contato com os não-índios, por exemplo. Porém, um modo de vida diferenciado ainda prevalece, com o respeito ao espaço natural, os costumes de alimentação, a valorização dos conhecimentos dos anciãos, o trabalho coletivo na manutenção e preservação da biodiversidade da comunidade, além do compartilhamento, quando necessário, de bens e produtos. Na sociedade não-indígena o modo de vida é pautado no desenvolvimento capitalista, onde o que mais prevalece é o lucro e o consumo frente à coletividade e a qualidade de vida dos seus habitantes.

Nessa relação entre os dois sistemas de objetos e ações (o sistema endógeno da comunidade indígena e o sistema exógeno da sociedade não-indígena), o sistema macro se sobressai e influencia o sistema micro que ao longo do tempo acaba agregando um modo de vida mais capitalista no seu espaço local. O acesso fácil a produtos industrializados na cidade permite ao indígena se deslocar de sua comunidade até um supermercado ou feira da cidade e comprar seu alimento, substituindo dessa forma o modo tradicional através da roça, da caça ou da pesca. Esse modo tradicional é pouco alterado em comunidades indígenas distantes das cidades. Logo, a influência da cidade nas proximidades da comunidade afeta diretamente o modo de vida do índio na comunidade Nova Esperança.

Os riscos que as cidades apresentam, principalmente a fronteira como Pacaraima, com questões de bebidas alcoólicas, drogas ilícitas, prostituição e violência física, também podem influenciar negativamente nas comunidades indígenas, levando esses problemas ou as consequências deles para dentro das comunidades. Por outro lado, foram detectados na pesquisa com a comunidade os benefícios gerados pela cidade de Pacaraima, como os serviços ofertados pelos governos (municipal, estadual e federal) para atendimento a saúde, a educação e o acesso a programas de assistência social como o Bolsa Família, além dos serviços bancários.

Durante a pesquisa percebe-se a dependência da comunidade com a cidade de Pacaraima, onde o comércio e o sistema bancário são atividades de atração para essa população. Entre os moradores mais antigos entrevistados, apenas um relatou só ir a Pacaraima quando está doente para se tratar no hospital da cidade, os demais afirmaram frequentar mensalmente a cidade para fazer compras e para sacar seus benefícios de Bolsa Família e aposentadorias na rede bancária.

Existem também alguns indígenas que moram na comunidade e trabalham na cidade de Pacaraima em atividades diversas, como: funcionário público na prefeitura, vendedor de produtos agrícolas, etc. Outros moram em Pacaraima e trabalham na comunidade, como exemplo da professora de língua materna, que é da etnia macuxi, mas há anos mora em Pacaraima e todos os dias se desloca para trabalhar na comunidade Nova Esperança, percorrendo os 4 km, que separam as duas localidades, andando. Das quatro professoras da escola da comunidade apenas uma mora na comunidade, as demais moram em Pacaraima.

A proximidade com a cidade de Pacaraima e facilidade da rodovia, atrai novas famílias indígenas, de diferentes etnias, querendo fixar moradia na comunidade. Nesse caso específico existem alguns tramites internos que a comunidade submete essas novas famílias para poder acolhê-las definitivamente.

De acordo com o líder local Alfredo Wapichana, o primeiro passo é uma investigação social sobre a vida dessa família, em seguida o Conselho Comunitário, analisa o pedido de entrada da família. O Conselho Comunitário foi criado em 2005 com atribuição de normalizar, apreciar e deliberar sobre assuntos de interesses da comunidade, também de autorização ou não do ingresso de novas famílias na comunidade, além de funcionar como instância consultiva e fiscalizadora da administração comunitária. Os conselheiros são representados por cada segmento da comunidade, jovens, mulheres, anciãos, representantes das áreas de educação, de saúde e da administração, eleitos de forma direta. Cada conselheiro tem mandato de três anos, não remunerado, podendo ser reconduzido para um mandato de igual período (SPOTTI, 2011).

Após a análise da família interessada em fixar moradia na comunidade, pelo Conselho Comunitário, a discussão é colocada em pauta em reunião aberta para toda comunidade. Se aprovada a entrada, essa família recebe uma lista de normas e procedimentos elaborados pela comunidade. Durante um período de 3 anos a família estará em análise e só depois desse tempo, se não houver nenhum fato em discordância com as normas na comunidade os pretendentes poderão fixar moradia por tempo indeterminado.

Os sistemas envolvendo o Linhão de Guri e a comunidade, refletem-se na conquista por completo do espaço indígena regulamentado e homologado por lei. O contraditório é que na comunidade não existe energia elétrica vinda do linhão, ou seja, a finalidade maior, a ação maior da existência do objeto não atinge a espaço local. E quando necessário é utilizado para gerar energia um motor movido a combustível.

Partindo da explanação dos grandes objetos implantados na região e seus sistemas envolventes, percebe-se a mutação do espaço geográfico e a dinâmica na vida das populações

envolvidas, como é o caso da comunidade Nova Esperança, que absorve diretamente a influência dos grandes objetos artificiais que constituem o espaço.

Santos (2014) propõe um tratamento analítico do espaço como um conjunto inseparável de sistemas de objetos e sistemas de ações, com a ideia de união entre a forma e o conteúdo, o processo e o resultado, o passado e o futuro, o objeto e o sujeito, o natural e o social. Na análise do espaço estudado na região do Alto São Marcos ficou nítida a expressão do autor de objetos e ações inseparáveis.

Na união da estrutura do objeto e o que ele apresenta como conteúdo, faz-se a seguinte análise entre a BR 174 e o Linhão de Guri: a BR com sua forma gigantesca tem seu conteúdo, ou ações, na função de mobilidade para a população do estado, mas também proporciona a circulação de mercadorias e capitais, transforma a paisagem e modifica a vida dos habitantes em suas volta. O objeto rede de transmissão de energia elétrica “Linhão de Guri” tem sua estrutura na forma de torres de metal e cabos, com a função de transmissão de energia, porém proporcionou outras ações no ambiente indígena favorecendo a posse efetiva da terra e o desenvolvimento de projetos nas comunidades da região. Esses objetos não têm por si só uma história e uma geografia se tomados isoladamente, eles necessitam das relações, dos sistemas que os envolvem para torná-los significativos no espaço.

5 TRANSFORMAÇÕES ESPACIAIS E TEMPORAIS A PARTIR DO OBJETO ESCOLA NA COMUNIDADE INDÍGENA NOVA ESPERANÇA

No capítulo anterior foram analisadas as influências de grandes objetos artificiais na transformação e composição do espaço na região do Alto São Marcos. Os objetos, de uma maneira geral, formalizam o espaço entre relações compostas pelos sistemas de objetos e ações. Neste capítulo, abordou-se a escola como um objeto técnico que introduzido na comunidade influencia ou influenciou transformações espaciais e temporais no contexto indígena da comunidade Nova Esperança, além de alterar sua funcionalidade quando necessário.

5.1 O OBJETO ESCOLA NO CONTEXTO INDÍGENA

Ao falar de educação é importante lembrar que ela é um processo amplo, contínuo, que acontece ao longo da vida de cada indivíduo, não estando restrita aos conhecimentos e experiências escolares. Aprender é um processo contínuo que segue por muitas etapas nas fases da vida de cada pessoa (BONIN, 2008).

A forma de ensinar do indígena sempre esteve presente no cotidiano dos povos, os espaços de ensinamento se sobrepõem aos espaços de vivência do índio, como em sua casa junto à família e na rede de parentescos; no coletivo da comunidade com a reciprocidade de ações; na religião como uma concentração simbólica expressa nos rituais e nos mitos; na experiência dos mais velhos para os jovens, no olhar fazer e tentar reproduzir; no respeito e valorização da natureza, dentre outras formas de ensinar. No entanto, esses modelos de ensinamentos, como afirma Bergamaschi (2007), foram aos poucos perdendo força e espaço, sendo muitas vezes substituídos pelo formato imposto pelos europeus, com aparatos educativos e padrões ocidentais, sendo a escola um desses aparatos implantados no ambiente indígena.

Para Bonin (2008) a escola adquiriu uma grande relevância na modernidade em sociedades ocidentais, se consagrando como espaço de socialização de pessoas, aquisição de conhecimentos tidos como importantes para a inserção no mundo do trabalho. Porém, essa instituição encontra-se conforme modelos da sociedade capitalista, tornando uma referência significativa para os estudantes. Por outro lado, temos as sociedades indígenas que ainda, em muitos casos, apresentam um referencial de vida desvinculado diretamente do capitalismo selvagem que está explícito nos padrões adotados nas escolas.

Segundo Bergamasch (2007, p.126), “a escola para os índios é a mais antiga do Brasil e as primeiras iniciativas escolares são do período colonial: ao tomarem posse das terras [...] foi organizar e impor aos nativos um aparato educativo”. Desde então, os processos educacionais da tradição de cada povo foram rechaçados, para dar lugar a uma compreensão de educação que se reduzia à catequese e à educação escolar. Nesse período entram em cena os missionários católicos com iniciativa para educar o índio e, entre outras práticas que visavam à europeização e à cristianização da América, inaugurou a escola para os povos indígenas.

A autora acrescenta sobre a introdução da escola no meio indígena:

Gestada na modernidade ocidental, inspirada na ciência moderna que ordena e fragmenta o conhecimento, a escola imposta aos indígenas foi portadora de um projeto educativo para a formação de cristãos e súditos da Coroa portuguesa e, posteriormente, de cidadãos portadores de uma identidade nacional (BERGAMASCH, 2010, p.56).

Assim a educação escolar indígena ou escola indígena no Brasil tem sua origem com a colonização do país, cujo modelo predominante era alheio às cosmologias indígenas, sendo imposta com o explícito intuito colonizador, integracionista e civilizador.

Autores como Bergamasch (2008), Silva (2007) e Medeiros (2010) destacam momentos distintos dessa modalidade de escola no Brasil. Do período colonial se estendendo ao final do século XIX, encontra-se um modelo de educação escolar desenvolvida por ordens religiosas com o objetivo de cristianizar, civilizar e europeizar os povos autóctones, considerados pelos religiosos **sem fé, sem rei e sem lei**. Cunha (1992) colabora na explicação dos termos **sem fé, sem rei e sem lei**, de acordo com a autora os colonizadores se referiam aos povos autóctones como sem crenças religiosas, sem uma organização política e conseqüentemente sem leis, ficando a cargo dos missionários a introdução da religião. Faltava a lei que os tornaria "políticos", membros de uma sociedade civil que lhes conferiria a "razão". Então, a conformidade política seguia em concordância com a aceitação religiosa.

Os missionários procuraram antes se aproximar dos indígenas, para conquistar sua confiança e aprender sua língua. No início do século XX, outro momento se configura na educação escolar indígena, com a retomada da responsabilidade educacional pelo Estado brasileiro a partir da criação de órgãos governamentais com funções de prestar assistência e proteção aos índios do país.

No vale do rio Branco constam exemplos desses momentos distintos da escola indígena na região. Por volta de 1725, os missionários da Ordem dos Carmelitas se fixaram e deram início à catequese dos indígenas, para isso necessitaram aprender a língua nativa e

ensinar o português, os mesmos utilizaram as crianças como estratégia mais rápida e eficaz de aprender a língua local. Os frades Carmelitas fundaram várias missões, a exemplo da Missão do Carmo, posteriormente elevada à Freguesia Nossa Senhora do Carmo do Rio Branco e, tempos depois, município de Boa Vista. Em 1909 foi instalada no vale do Rio Branco a Ordem Religiosa de São Bento, ou Ordem dos Beneditinos, sendo sua instalação justificada na Santa Sé, em nome das populações indígenas (CIDR, 2007).

Segundo Vieira (2007) a Ordem dos Beneditinos enfrentou grandes problemas com a incipiente elite local, mais precisamente com Bento Brasil, chefe político da região e responsável, até então, pela Fazenda Calungá, que passava a pertencer aos novos religiosos com a criação da Prelazia do Rio Branco. Bento Brasil foi chefe político do Rio Branco e deputado estadual pela região, além de ser o fundador da primeira loja maçônica em Boa Vista. Com a chegada dos beneditinos ele perdeu o poder de administrar o patrimônio da Capela de Nossa Senhora do Carmo e revoltado iniciou uma perseguição aos religiosos, responsável pela expulsão dos mesmos de Boa Vista.

Os beneditinos se refugiaram às margens do rio Surumu, a 160 Km de Boa Vista, construindo ali sua primeira missão de catequese. Em 1910 os missionários já haviam fundado na região, a primeira escola⁷, passando a ministrar aulas de alfabetização, carpintaria e jardinagem para crianças indígenas, posteriormente se transformou numa escola/internato no seio do território Macuxi e Wapichana (VIEIRA, 2007).

De acordo com Henriques *et al.* (2007), na consolidação do regime republicano, o Estado sistematizou uma política indigenista com claras intenções de mudar a imagem do Brasil perante a sociedade nacional e mundial. Órgãos governamentais foram criados com as funções de prestar assistência aos índios e protegê-los contra atos de exploração e opressão e de gerir as relações entre os povos indígenas, os não-índios e os demais órgãos de governo. Foi criado em 1910 o Serviço de Proteção aos Índios - SPI.

O SPI passou a atuar em terras do então governo do Amazonas, atual estado de Roraima, no ano de 1915 quando assumiu a administração nacional Fazenda São Marcos, iniciando um processo de ações e serviços aos indígenas na sede da fazenda, com a instalação de um posto indígena. A fazenda recebeu melhorias voltadas aos indígenas, entre elas atendimento a saúde, a criação de uma Escola Agrícola Indígena em 1919 e outra escola indígena em 1924 a Escola Teófilo Leal. Porém a partir dos anos de 1930 houve indícios de decadência dos serviços do SPI, como roubo de gado, dilapidação do patrimônio da fazenda,

⁷ Atual Centro Indígena de Formação e Cultura Raposa Serra do Sol.

além de denúncias sobre corrupção e imoderações no trato com os índios. Em 1967 o SPI foi extinto, ficando a cargo da FUNAI os trabalhos com índios na região (ANDRELLO, 2010).

As escolas indígenas da Fazenda Nacional São Marcos desenvolveram ações de alfabetização e de formação profissional nos cursos de seleiro, ferreiro, carpinteiro e marceneiro, com o objetivo de formar mão de obra para o trabalho nas fazendas. Desta forma, passou-se a ensinar ofícios para que os indígenas pudessem trabalhar como mão de obra qualificada nas fazendas da região (CIDR, 1989 apud Repetto, 2008).

Conforme Repetto (2008) a política de educação escolar indígena no Brasil começou a mudar a partir da década de 1970, com alterações de ordem estrutural administrativa e didático/pedagógico, mas, sobretudo devido ao crescimento e à maturidade dos movimentos indígenas em nível regional e nacional. Nesse período o local onde funcionava a missão do Surumu passou a desempenhar um papel fundamental na formação de lideranças e professores indígenas para atuarem em suas comunidades, substituindo os professores não-índios, que trabalhavam fora da realidade indígena provocando uma insatisfação geral entre os pais dos alunos. Numa ação conjunta os tuxauas da região reivindicaram uma educação voltada para a cultura indígena, especificamente para a garantia de propiciar o falar na sua própria língua e de valorizar e conhecer suas culturas.

Repetto (2008) destaca que a partir de 1972 foram formadas as primeiras turmas de professores indígenas para atuarem até a 4ª série, em 1975, as primeiras turmas habilitadas para lecionar até a 8ª série do ensino fundamental e esses professores foram gradualmente substituindo os professores não-índios de suas comunidades. A partir de 1987, os professores indígenas de Roraima juntamente com outros professores indígenas da região norte, passaram a participar de encontros em Manaus (AM) e em outros estados, sobre a temática da educação indígena. Esses encontros resultaram na criação da COPIAR – Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, que em 2000 passou a chamar-se COPIAM – Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia.

No espaço de Roraima, apesar de distante dos grandes centros do Brasil, foram verificadas as mesmas práticas, referentes à educação indígena que ocorreram em todo país, ou seja, dois momentos distintos: o primeiro com o auxílio e aparato das missões católicas, que tinham como principal objetivo catequizar os indígenas e para isso necessitavam ensinar o português, passando a ministrar aulas e criar escolas. O segundo momento se deu com a chegada dos órgãos governamentais com funções de prestar assistência ao índio, como o SPI e a FUNAI, criando mais escolas indígenas.

Os órgãos governamentais de assistência e proteção ao índio investiram na escola indígena como preparação do índio para servir de mão de obra qualificada nas fazendas da região. Já a instituição católica evoluiu suas ações educacionais para um centro de formação de lideranças e professores indígenas, formados para atuar no magistério em suas comunidades, substituindo gradualmente os professores não-índios.

5.2 PANORAMA DAS ESCOLAS INDÍGENAS EM RORAIMA

Os dados apresentados neste item expõem resultados dos últimos 10 anos, de 2007⁸ a 2016, sobre as escolas estaduais de Roraima (Tabela 2).

Nesse período as escolas indígenas estaduais de Roraima tiveram um crescimento de 26%, saindo de 204 escolas, em 2007, para 257 em 2016, o equivalente a 53 escolas indígenas a mais como apontam os dados do INEP, apresentados no Censo Escolar desse período. Por outro lado as escolas estaduais não indígenas tiveram um decréscimo de 35% no mesmo período analisado, passando de 188 instituições, em 2007, para 123, em 2016 correspondendo a 65 unidades.

As escolas estaduais localizadas em terra indígena somam em 2016 um quantitativo de 257 escolas, correspondendo a 68% do total das unidades de ensino dos 15 municípios, num universo de 380 escolas (SEED, 2016).

Em relação às matrículas os alunos não indígenas mesmo apresentando no geral uma baixa nas matrículas, ainda somaram a maior quantidade de alunos. Os dados apontaram para um decréscimo nas matrículas não indígenas nos três primeiros anos analisados, tendo apenas um aumento de 1.34% em 2010. Nos anos seguintes as matrículas baixaram, consecutivamente, até chegar ao menor índice, em 2016, com 55.050 alunos. As matrículas indígenas também apresentaram decréscimo nos primeiros três anos, mas um aumento de mais de 29% no ano de 2010 correspondentes a 2.995 matrículas. Em 2012, houve uma baixa de 1.4%, compensada pelos aumentos seguidos até o último ano analisado (2016), chegando num total de 15.118 alunos indígenas matriculados.

⁸ A partir de 2007 os dados do Censo Escolar de todo país passaram a ser digitalizados e inseridos diretamente no sistema Educacenso do INEP, facilitando a análise. Antes os dados eram catalogados em fichas e arquivados nas Secretarias de Educação, enviando apenas o quantitativo final ao INEP (SEED, 2016).

TABELA 2 - Escolas estaduais indígenas e não indígenas de Roraima em 2016

Escolas/alunos Docentes	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Escolas não indígenas	188	154	144	135	132	132	123	126	122	123
Escolas indígenas	204	196	186	230	228	249	254	256	260	257
Total de escolas	392	350	330	365	360	381	377	382	382	380
Alunos não indígenas	82.996	73.223	71.935	72.902	72.195	67.755	62.496	60.270	58.727	55.050
Alunos indígenas	11.041	10.546	10.123	13.118	12.343	13.575	13.914	14.161	14.191	15.118
Total de alunos	94.037	83.769	82.058	86.020	84.538	81.330	76.410	74.431	72.918	70.168
Docentes não indígenas	3.734	3.100	3.011	3.004	2.926	2.799	3.474	3.290	3.221	3.049
Docentes Indígenas	917	931	912	1.074	1.023	1.144	1.465	1.451	1.489	1.527
Total de Docentes	4.651	4.032	3.923	4.100	3.972	3.943	4.939	4.741	4.710	4.576

Fonte: MEC/INEP/SEED/ CENSO ESCOLAR (2016). Elaboração: Kelson da Luz Oliveira (2017).

Em se tratando de professores, houve uma baixa de 18.4% no quantitativo de docentes não indígenas, passando de 3.734 em 2007 para 3.049 em 2016. Já os docentes indígenas apresentaram um crescimento de 66.6% passando de 917 em 2007 para 1.527 em 2016, mesmo com um número menor de escolas, o quantitativo de docentes não indígenas ainda foi superior correspondendo a 66.6% a mais de docentes do ensino básico do Estado.

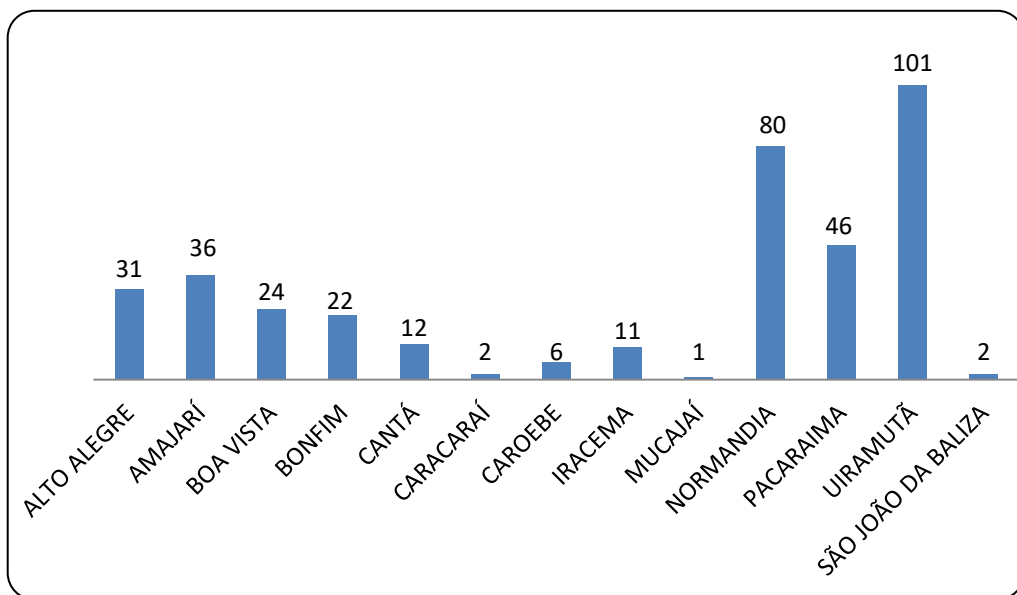
Alguns fatores colaboraram para esse número expressivo de professores não indígenas no estado, como: a qualificação tardia de professores indígenas em virtude das dificuldades de logísticas para estudar nas comunidades; grande quantidade de escolas não indígenas com Ensino Médio o que necessita de mais professores; a existência de professores não indígenas trabalhando em escolas indígenas; poucos indígenas possuíam a escolarização mínima exigida no início dos concursos para professores do estado.

Os três municípios de Roraima com o maior número de escolas indígenas, em 2016, foram o Uiramutã com 101 escolas, sendo 65 estaduais e 36 municipais, Normandia com 80 escolas indígenas, sendo 51 estaduais e 29 municipais e Pacaraima com 46 escolas indígenas, 41 estaduais e 5 municipais (SEED, 2016). Se observarmos são os três municípios com maior

extensão territorial demarcadas com terras indígenas contínuas, Uiramutã e Normandia pela Terra Indígena Raposa Serra do Sol e Pacaraima pela Terra Indígena São Marcos. Por outro lado, os municípios com poucas ou pequenas terras indígenas apresentam um número reduzido de escolas indígenas, como Caroebe, Caracará e Mucajaí. Dos 15 municípios do estado apenas Rorainópolis e São Luiz do Anauá não possuem escolas indígenas.

Na sequência decrescente por números de escolas indígenas vem os municípios de Amajari com 36 escolas, sendo 23 estaduais e 13 municipais; Alto Alegre com 31 escolas indígenas, sendo 22 estaduais e 9 municipais; Boa Vista com 24 escolas indígenas, 12 estaduais e 12 municipais; Bonfim com 22 escolas, sendo 13 estaduais e 9 municipais; Cantá com 12 escolas indígenas 8 estaduais e 4 municipais; Iracema com 11 escolas indígenas sendo todas estaduais; Caroebe com 6 escolas todas estaduais; Caracará com 2 escolas indígenas também todas estaduais, São João da Baliza com 2 escolas estaduais indígenas e Mucajaí com apenas 1 escola indígena estadual. (Gráfico 1).

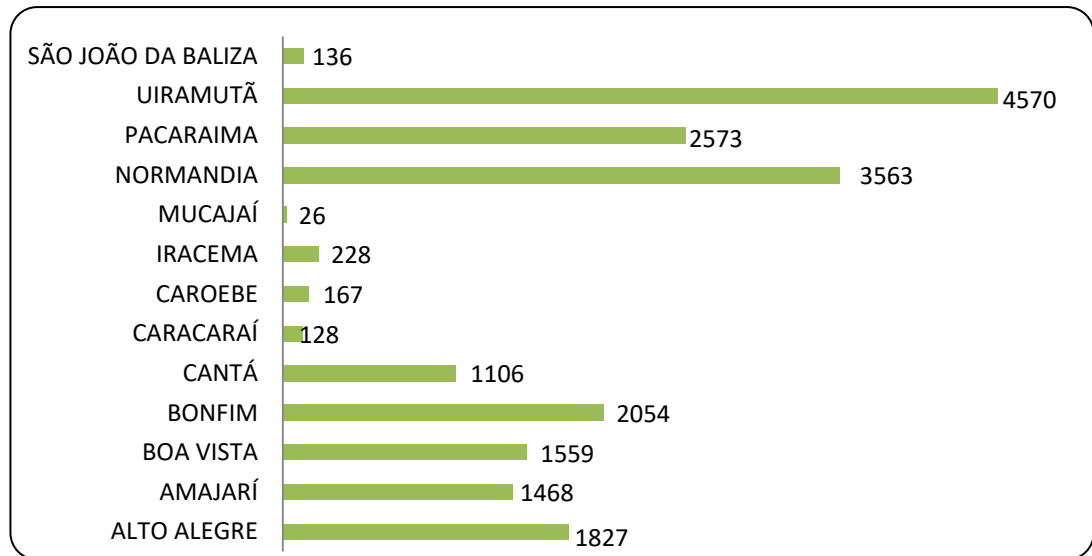
Gráfico 1 – Escolas estaduais e municipais indígenas por município de RR em 2016



Fonte: MEC/INEP/SEED/CENSO ESCOLAR (2016). Elaboração: Kelson da Luz Oliveira (2017).

O total de matrículas indígenas no estado em 2016 corresponde a 19.405 entre as escolas municipais e estaduais. Desse total, 14.979 são matrículas da rede estadual e 4.235 nas redes municipais de ensino. As matrículas indígenas por municípios ficam na seguinte ordem decrescente: os três municípios com maiores números de matrículas indígenas continua no Uiramutã com 4.570 matrículas, seguido por Normandia com 3.563 matrículas e por Pacaraima com 2.573 matrículas, por Bonfim, Alto Alegre, Boa Vista, Amajari, Cantá, Iracema, Caroebe, São João da Baliza, Caracará e Mucajaí (Gráfico 2).

Gráfico 2 – Matrículas indígenas por municípios de Roraima em 2016



Fonte: MEC/INEP/SEED/CENSO ESCOLAR 2016. Elaboração: Kelson da Luz Oliveira (2017).

A Terra Indígena São Marcos é formada por uma área que abrange terras de dois municípios Boa Vista e Pacaraima. Essa terra indígena, como já comentado no capítulo anterior é subdividida em três regiões: baixo, médio e alto São Marcos. Em toda sua extensão funcionam atualmente 41 escolas indígenas, sendo 11 municipais e 30 estaduais (Quadro 4).

QUADRO 4 - Escolas indígenas estaduais e municipais (2016) da TISM

(Continua)

TISM REGIAO	MUNICIPIO	COMUNIDADE	ESCOLAS MUNICIPAIS	Nº ALUNOS	ESCOLAS ESTADUAIS	Nº ALUNOS
BAIXO SM	BOA VISTA	AAKAM			Esc. Est. Ind. <u>Pireka</u>	12
		CAMPO ALEGRE	Esc. Mun. Ind. <u>Ko'Ko Ermelinda Raposo da Silva</u>	51	Esc. Est. Ind. <u>Lino Augusto da Silva</u>	175
		DARORA	Esc. Mun. Ind. <u>Voyô Tereza da Silva</u>	50	Esc. Est. Ind. <u>Paulo Augusto da Silva</u>	35
		ILHA	Esc. Mun. In. <u>Indigena Tuxaua Albino Morais</u>	52		
		MAUIXE			Esc. Est. Ind. <u>Homero Cruz</u>	10
		SÃO MARCOS				
		VISTA ALEGRE	Esc. Mun. Ind. <u>Voyô Antonia Celestina da Silva</u>	110	Esc. Est. Ind. <u>Genival Thomé Macuxi</u>	173
		VISTA NOVA	Esc. Mun. Ind. <u>Clemente dos Santos</u>	50	Esc. Est. Ind. <u>Davi de Souza</u>	37
		BOM JESUS	Esc. Mun. Ind. <u>Voyô Terezinha da Silva</u>	30		
		LAGO GRANDE	Esc. Mun. Ind. <u>Dukuzvy Sebastião</u>	72	Esc. Est. Ind. <u>Atanasio Mota</u>	151
		MILHO	Esc. Mun. Ind. <u>Ignês Benedicto</u>	34	Esc. Est. Ind. <u>Dionisio Figueiredo</u>	29
		TRES IRMAOS				
TOTAL				449		622

QUADRO 4 - Escolas indígenas estaduais e municipais (2016) da TISM

(Conclusão)

TISM REGIAO	MUNICIPIO	COMUNIDADE	ESCOLAS MUNICIPAIS	Nº ALUNOS	ESCOLAS ESTADUAIS	Nº ALUNOS
MÉDIO SM	PACA RAIMA	CARANGUEIJO			Esc. Est. Ind. <u>Manoel Anísio da Silva</u>	6
		LAGOA			Esc. Est. Ind. <u>Tuxaua Evanderson</u>	8
		MARUAI MONTE CRISTAL			Esc. Est. Ind. José <u>Joaquim</u>	85
		PATO			Esc. Est. Ind. <u>Felismino Alcantara</u>	8
		PERDIZ			Esc. Est. Ind. <u>Bartolomeu Bueno</u>	9
		ROÇA			Esc. Est. Ind. Francisca da Silva <u>Macuxi</u>	85
		TIGRE			Esc. Est. Ind. <u>Angelico Pereira</u>	7
		XIRIRI			Esc. Est. Ind. <u>Tuxaua Felismino</u>	9
		TOTAL				0
TISM REGIAO	MUNICIPIO	COMUNIDADE	ESCOLAS MUNICIPAIS	Nº ALUNOS	ESCOLAS ESTADUAIS	Nº ALUNOS
ALTO SM	PACA RAIMA	BANANAL			Esc. Est. Ind. <u>Tuxaua Bento Lourado da Silva</u>	54
		BOCA DA MATA	Esc. Mun. Ind. <u>Mauricio Pereira</u>	62	Esc. Est. Ind. <u>Tuxaua Antonio Horácio</u>	189
		CACHOEIRINHA			Esc. Est. Ind. <u>Terezinha dos Santos</u>	7
		GUARIBA			Esc. Est. Ind. Professor <u>José Malheiros</u>	31
		INGARUMA	Esc. Mun. Ind. <u>Indio Ingarumã</u>	50		
		KAUWE			Esc. Est. Ind. Ana <u>Aberlado</u>	8
		NOVA ESPERANÇA	Sala compartilhada Esc. Mun. Ind. <u>Indio Ingarumã</u> com Esc. Est. <u>Arthur Pinto da Silva</u>	14	Esc. Est. Ind. <u>Arthur Pinto da Silva</u>	29
		ALELUIA			Esc. Est. Ind. <u>Indio Insikiram</u>	12
		SABIA			Esc. Est. Ind. <u>Izaura Roth</u>	14
		SAMA I			Esc. Est. Ind. Nova do <u>Samá</u>	40
		SAMA II			Esc. Est. Ind. <u>Tuxaua Feliciano dos Santos</u>	48
		SANTA ROSA	Esc. Mun. Ind. <u>Nªs de Guadalupe</u>	36	Esc. Est. Ind. <u>Tuxaua Lobato</u>	66
		SOROCAIMA I			Esc. Est. Ind. <u>Sarakayna</u>	22
		SOROCAIMA II			Esc. Est. Ind. <u>Indio Manoel Barbosa</u>	179
TARAU PARU			Esc. Est. Ind. <u>Guilhermina Fernandes</u>	31		
TOTAL				162		730
TOTAL GERAL	03	45	11	618	30	1.569

Fonte: MEC/INEP/SEED/CENSO ESCOLAR 2016. Elaboração: Kelson da Luz Oliveira (2017).

A referida terra indígena possui 11 escolas municipais, sendo 8 do município de Boa Vista e 3 de Pacaraima, com 618 matrículas indígenas e 30 escolas estaduais, somando um quantitativo de 1.630 matrículas, em 33 comunidades no ano de 2016.

Analisando a região do Alto São Marcos, área de concentração da pesquisa, pode-se destacar as duas escolas com maior número de matrículas Escola Estadual Indígena Tuxaua Antônio Horácio com 189 matrículas, localizada na comunidade Boca da Mata e a Escola Estadual Indígena Índio Manuel Barbosa, com 179 matrículas, localizada na comunidade Sorocaima. São as comunidades com as maiores quantidades de famílias, Boca da Mata com 116 e Sorocaima com 72 famílias segundo dados da SESAI (2016). Ambas estão localizadas à margem da BR 174 e ofertam o ensino fundamental e médio em suas escolas. Por se tratar de grandes comunidades apresentam em suas configurações espaciais objetos internos que geram sistemas de ações e modificam o espaço local, como posto de saúde, igrejas, malocção e as escolas, que atraem pessoas para o contexto das comunidades transformando o espaço.

A escola com a menor taxa de matrícula do Alto São Marcos é a Escola Estadual Indígena Terezinha dos Santos, localizada na comunidade Cachoeirinha composta por 17 famílias. A escola contou com apenas 7 alunos em 2016. Na comparação com as grandes comunidades da região, observa-se a ausência de objetos internos que possam gerar fluxos constantes para dinâmica local, além da localização geográfica distante dos grandes objetos externos, apresentados no capítulo anterior, que podem proporcionar interações, como exemplo da BR 174 ou da sede de Pacaraima.

Sendo assim, nos reportamos a Santos (2014, p.107) quando afirma que: “enquanto simples materialidade, nenhuma parte da paisagem tem, em si, condições de provocar mudanças no conjunto”. Logo o reflexo do espaço da pequena comunidade se traduz na sua simples materialidade de seus poucos objetos internos, porém sem provocar significativas transformações no conjunto social em que esses objetos estão instalados.

A comunidade Nova Esperança que também possui uma escola de pequeno porte, no entanto, diferente da comunidade Cachoeirinha, apresenta em seu espaço interno objetos que atraem fluxos constantes como o posto de atendimento à saúde, além de sua localização geográfica possibilitar uma interação direta com os grandes objetos da região, pois fica às margens da BR 174 e a 4 km de distância da sede do município de Pacaraima. Toda essa integração de sistemas de objetos e ações, como já comentados no capítulo anterior, transforma significativamente o espaço geográfico.

A escola da comunidade Nova Esperança é denominada Escola Estadual Indígena Arthur Pinto da Silva. Nessa escola também funciona uma turma com alunos municipais, no

ensino infantil, em sistema de compartilhamento do prédio escolar, sendo essa turma municipal uma sala anexa da Escola Municipal Ingarumã. Esse sistema de compartilhamento funciona desde 2007, onde a prefeitura de Pacaraima é responsável por contratar a professora, fornecer material didático e a merenda para seus alunos. O estado cede uma sala do prédio para atendimento da turma em horário oposto às aulas estaduais.

De acordo com informações da primeira professora da escola, dona Antonina da Silva, a escola começou a funcionar na comunidade em março de 1997, como municipal, depois de 3 meses após reivindicações da comunidade, através de documentos enviados a Secretaria Estadual de Educação, a escola, passou ao poder estadual, somente em 2003.

A escola atendeu em 2016 vinte e nove alunos pelo Estado e quatorze alunos pela prefeitura de Pacaraima. As turmas são multisseriadas, isto é, concentram em uma mesma sala de aula alunos de séries e níveis diferentes, nas turmas estaduais alunos de 1º ao 3º ano, com 17 alunos e outra turma de 4º e 5º ano com 12 alunos, sob a orientação de um único professor por turma, caracterizando a unidocência. Na turma da prefeitura, de ensino infantil, são 7 alunos do primeiro período e 7 alunos do segundo período também com uma única professora.

A escola possui ao todo 6 funcionários do Estado, sendo, 2 professoras titulares, 1 professora de língua materna⁹, 1 professora auxiliar que acompanha um aluno com deficiência e 2 apoios da limpeza e merenda. Pela prefeitura há apenas uma professora, que ministra aula no horário vespertino. A professora de língua materna ministra aulas de Macuxi.

A infraestrutura da escola conta com duas salas de aula, uma cozinha, uma secretaria e um banheiro dentro de prédio. A escola é murada e possui em sua volta uma área verde formada por plantas e árvores frutíferas (Figura 7). O abastecimento de água é através de poço artesiano, o esgoto é fossa e não possui energia elétrica (SEED, 2016).

Figura 7 – Escola Estadual Indígena Arthur Pinto da Silva



Fotografia: Kelson da Luz Oliveira (2017).

⁹ Língua materna: idioma falado originário de cada etnia.

Na análise das matrículas estaduais no ensino fundamental da referida escola, nos últimos 10 anos, observa-se que há pouca variação no quantitativo de matrículas por ano, com exceção do ano de 2008 onde o número de matrículas baixou 40% do registrado no ano anterior. No entanto em 2009 o crescimento foi mais que o dobro, passando de 12 alunos para 25, conforme dados coletados no banco de dado do Censo Escolar (Tabela 3).

TABELA 3 - Matrículas na Escola Indígena Arthur Pinto da Silva (2007 a 2016)

ESC. EST. IND. ARTUR PINTO DA SILVA	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
	20	12	25	22	19	21	26	23	23	29
TOTAL DE ALUNOS	20	12	25	22	19	21	26	23	23	29

Fonte: MEC/INEP/SEED/CENSO ESCOLAR 2016. Elaboração: Kelson da Luz Oliveira (2017).

Outro ano que apresentou baixas nas matrículas foi em 2011 com queda de 14% em relação ao ano de 2010. Já os anos que apresentaram aumento nas matrículas foram 2010, 2013 e 2016, esse último com crescimento de 26% em relação ao ano anterior. Por se tratar de uma escola que oferta somente as séries iniciais do Ensino Fundamental, sua clientela foi bem restrita, dependendo das crianças da própria comunidade para ingressar na escola, tendo em vista a dificuldade na mobilidade de crianças menores saírem de outras comunidades para estudar na escola Arthur Pinto.

5.3 EDUCAÇÃO INDÍGENA E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Os processos educativos são inerentes a qualquer sociedade humana, por meio deles que se produzem, reproduzem e difundem conhecimentos e valores para garantir a sobrevivência e a continuidade histórica de um povo ou sociedade. Com os povos indígenas não é diferente, a educação indígena se constitui no seio da comunidade indígena, na transmissão de conhecimentos dos mais experientes aos jovens, no olhar fazer e tentar reproduzir, nos rituais e nas tradições culturais, no respeito e na valorização da natureza. A educação é vista de maneira abrangente, diz respeito à vida de cada indivíduo da comunidade, na formação de sua personalidade individual (BERGAMACH, 2007).

A educação deve ser pensada como a maneira pela qual os membros de uma sociedade tradicional socializam as novas gerações, valores e conceitos com objetivo de dar continuidade nas tradições e formar, nos mais jovens, as características necessárias à vida adulta no contexto social, desenvolvendo assim a personalidade de cada ser.

Para Melià (1979) a educação pode se dar sem alfabetização. Os indígenas brasileiros conseguiram por muito tempo transmitir sua educação sem o auxílio da alfabetização:

As sociedades indígenas brasileiras, como, aliás, muitas outras sociedades em todo mundo, se educaram perfeitamente durante séculos sem recorrer à alfabetização, conseguindo, com meios quase que exclusivamente orais, criar e transmitir uma rica herança cultural. Nas culturas orais nota-se uma participação mais homogênea e plena de todos no saber tradicional, uma grande riqueza de sabedoria proverbial, uma visão mais unitária do mundo, uma forte vivência do presente como tal, uma captação da vida como um todo e não simplesmente acumulação de coisas separadas (MELIÀ, 1979, p.07).

A educação escolar, com modelo de escola trazida e implantada pelos portugueses, era totalmente estranha à cultura indígena. Em decorrência disso, os povos indígenas passaram mais de quatro séculos indiferentes e resistentes à dominação sistemática da escola, por meio de diversas estratégias (LUCIANO, 2011).

O modelo de educação dos portugueses presumia que os indígenas não tivessem educação, pelo simples fato de o processo educativo nas sociedades indígenas não ser semelhante aos processos educativos dos portugueses. A partir desse preconceito jugou-se necessário fazer a educação dos indígenas, introduzindo um poder disciplinador para favorecer os interesses dos colonizadores. Há toda uma intenção, por traz de fazer essa educação para o índio, introduzir o objeto escola no ambiente indígena é mais uma estratégia para facilitar a dominação e a escravidão dos povos indígenas.

Foucault (2010) corrobora com essa discussão quando afirma ser a escola um eficiente dispositivo que permite o controle minucioso das operações do corpo e da mente impondo aos dominados uma relação de aceitação e utilidade aparente desse mecanismo de controle e dominação.

Para Melià (1979) o fato dessa educação não ser feita por profissionais da educação, não quer dizer que seja abstrata e sem valor. O educador indígena tem rosto e voz, tem seus elementos próprios de ensinar, possui muitos elementos para educar o indivíduo de uma comunidade com sua personalidade própria e não mais um para multidão.

Para Scandiuzzi (2008) a educação indígena se distancia do padronizar da educação escolar. Foge do paradigma de que os indígenas, ou qualquer outro povo, tem que incorporar outros costumes e absorvê-los porque são melhores.

No quadro seguinte, reproduzido das análises de Melià (1979), apresenta o contraste entre a educação indígena e a educação para o índio (Quadro 5).

O autor explica as diferenças entre os modelos de educação indígena e o modelo de educação para o índio, como dois sistemas que têm em si seus próprios valores. Porém, o

problema se constitui quando o modelo de educação da sociedade não-indígena é imposto à sociedade indígena, sem apoiar e até debilitando as possibilidades de uma mudança coerente.

Quadro 5 – Educação indígena e educação para o índio

EDUCAÇÃO INDÍGENA	EDUCAÇÃO PARA O ÍNDIO
PROCESSOS E MEIOS DE TRANSMISSÃO	
<ul style="list-style-type: none"> • Educação informal e assistemática; • Transmissão oral; • Rotina de vida; • Inserção na família; • Sem escola; • Comunidade educativa; • Aprender fazendo; • Formação da personalidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Instrução formal e sistemática; • Alfabetização e uso de livros; • Situações de ensino artificial; • Deslocamento para a aula; • Com escola; • Valor da memorização; • Secularização do conhecimento; • Imposição e adestramento.
TRANSMISSÃO DO CONHECIMENTO	
<ul style="list-style-type: none"> • Processo permanente por toda a vida; • Harmonia com o ciclo da vida; • Gradação da educação conforme o amadurecimento psicossocial do indivíduo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Instrução intensiva durante alguns anos; • Sucessão de materias que precisam ser estudados; • Currículo obrigatório determinado para todos.
NATUREZA DOS CONHECIMENTOS TRANSMITIDOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades para produção de instrumentos de trabalho e artefatos próprios; • Integração de conhecimento dentro de uma totalidade cultural; • Aprofundamentos das tradições religiosas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Manipulação de tecnologia importada; • Segmentação dos conhecimentos adquiridos; • Adaptação dentro de uma classe social; • Conversão e catequese para uma nova religião.
FUNÇÕES SOCIAIS DA EDUCAÇÃO	
<ul style="list-style-type: none"> • Ajustamento das gerações; • Preservação e valorização do saber tradicional; • Seleção e formação de personalidades livres 	<ul style="list-style-type: none"> • Afastamento e mudança com respeito a vida dos velhos; • Adaptação continua às novidades; • Massificação no genérico.

Fonte: Melià (1979). Adaptação: Kelson da Luz Oliveira (2017).

Podemos observar no texto de Melià (1979) de mais de 35 anos, muitas semelhanças com a educação para os indígenas nos dias atuais, no entanto ocorreram mudanças significativas ao longo dos anos, a exemplo da conversão e catequese para uma nova religião, apresentada no quadro anterior. O ensino religioso que havia sido retirado da grade curricular das escolas brasileiras voltou com novas características na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental aprovada em dezembro de 2017.

É evidente que houve muitas conquistas para a educação indígena no Brasil nos últimos anos, a começar pela estrutura escolar indígena a partir da Constituição Federal de 1988, que afirma ser a educação um direito público subjetivo de responsabilidade do Estado e

de oferta gratuita, inclusive para as comunidades indígenas, para as quais a lei assegura um tratamento diferenciado. Em seu Artigo 231, a Constituição reconhece aos indígenas “sua organização social, costumes, crenças e tradições” e no Artigo 210, §§ 2º “a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”.

Em 1991, o decreto presidencial n.26/91 retirou da FUNAI a incumbência exclusiva da condução da educação escolar nas comunidades indígenas, passando a responsabilidade de coordenar os processos educativos ao Ministério da Educação - MEC, enquanto que a execução das políticas foi atribuída aos Estados e Municípios, respeitando a autonomia de cada um dos sistemas educacionais representando mais uma conquista dos povos indígenas no momento em que se equiparavam os termos de gestão das escolas indígenas com as demais escolas do país. Foi criado um Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, formado por representantes de órgãos governamentais e não-governamentais, representantes dos povos indígenas e de seus professores para elaboração de políticas para educação escolar indígena.

O Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena elaborou em 1993, as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, com apontamentos inspirados em documentos formulados por movimentos de professores indígenas de todo país, com diferentes experiências escolares na busca de produzir maneiras de pensar e fazer de forma contextualizada a educação escolar indígena no Brasil. Os princípios estabelecidos neste documento remeteram-se aos trabalhos pedagógicos nas comunidades, o respeito das diferenças, a produção coletiva do conhecimento, a interculturalidade, a utilização das línguas maternas e a autonomia (BONIN, 2008).

A Lei de Diretrizes e Base da Educação brasileira – LDB¹⁰ n. 9394/96, atribuiu a União a tarefa de organizar a educação escolar indígena, assim como a responsabilidade de assegurar a proteção e o respeito às culturas e modelos próprios de educação indígena, assegurou, também, a utilização da língua materna e os processos próprios de aprendizagem, visando proporcionar a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas maternas e ciências próprias.

A LDB (1996) previu o apoio técnico e financeiro da União para o provimento da educação aos povos indígenas, para o desenvolvimento do currículo e programas específicos. Vale ressaltar a preocupação da LDB na circulação de informações e conhecimentos sobre os povos indígenas nas demais escolas brasileiras, atribuindo dentro dos currículos escolares um

¹⁰ LDB. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 17 out. 2017.

ensino que leve em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias pra formação do povo brasileiro.

O Conselho Nacional de Educação – CNE, instituiu em 1999 as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, por meio da Resolução nº 3, de 1999, da Câmara de Educação – CEB. Em 2012, através da Resolução CNE/CEB nº 5, de 2012, foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena na Educação Básica, orientando a organização nas etapas e modalidades, seguindo os princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade (NASCIMENTO, 2013).

O Plano Nacional de Educação – PNE¹¹ aprovado pela lei 13.005 de 25 de junho de 2014, válido para o período de 2014 a 2024, cumpre o que está no artigo 214 da Constituição Federal e tem o objetivo de definir diretrizes, metas estratégias para assegurar a manutenção e o desenvolvimento da educação básica, em todas as suas etapas e modalidades, e da educação superior, por meio de ações integradas entre a União, Estados e Municípios.

O PNE contém dispositivos importantes para a educação escolar indígena. O Artigo 7º, parágrafo 4º, reconheceu a política dos Territórios Etnoeducacionais - TEEs, as especificidades socioculturais e linguísticas que devem ser consideradas nos programas educacionais e a consulta aos Povos Indígenas na formulação e execução de programas e ações de seu interesse.

Os Territórios Etnoeducacionais representam um novo modelo de planejamento e gestão da Educação Escolar Indígena (EEI), a partir da organização própria, especificidades sociolinguísticas, políticas, históricas e geográficas e das relações intersocietárias mantidas pelos povos.

Nascimento (2013) ressalta que as dificuldades e ameaças à garantia dos direitos previstos na legislação brasileira para a educação escolar indígena fizeram surgir mobilizações de agentes e agências ligadas aos movimentos indígenas, principalmente os próprios povos indígenas e suas organizações, na luta pelo cumprimento pleno dos direitos e na busca de estratégias para assegurá-los de fato.

Repetto (2008) destaca que em Roraima vivem aproximadamente nove povos indígenas distintos, os quais dialogam com diferentes propostas educacionais e estabelecem alianças político-sociais na implantação do sistema escolar em suas comunidades. Por outro lado, encontram forças sociais contrárias aos seus interesses, o que se reflete na implantação

¹¹ PNE. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao>. Acesso em: 17 out. 2017.

histórica das políticas educacionais. O autor chama atenção para a transformação da escola indígena ao longo dos tempos:

Embora a educação escolar nas comunidades indígenas foi imposta como mais um instrumento de controle do sistema nacional sobre os povos indígenas, no contexto mais amplo da “integração nacional”, ela foi se transformando ao longo do tempo em necessidades e reivindicação, por meio da qual, se busca, a partir da perspectiva indígena, moldar ferramentas de sobrevivência e de luta (REPETTO, 2008, p.27).

A educação escolar indígena se fortaleceu nas últimas décadas com uma proposta de uma educação específica e diferenciada. Trata-se de uma luta na conquista de espaços, jurídicos, políticos, pedagógicos e de gestão do processo educacional, visando consolidar as propostas de uma educação significativa. A evolução que as escolas indígenas sofreram ao longo dos tempos em Roraima, passando de um objeto de controle das políticas nacionais, para uma ferramenta de luta na busca por reconhecimento e na conquista de espaços, visando a consolidação de suas propostas de educação diferenciada, específica, intercultural e multilíngue, pautada no respeito aos seus modos próprios de viver (REPETTO, 2008).

Santos (2014) explica a evolução que um objeto pode ter ao longo dos anos, mudando de função ou intenção. Um objeto que foi construído para realizar certa ação ou sanar um determinado problema na sociedade, pode ao passar dos anos servir para outra funcionalidade de acordo com as necessidades apresentadas em novo momento histórico. Seguindo esse pensamento do autor, pode-se atribuir essa metamorfose ao objeto escola indígena em Roraima que, segundo Repetto (2008) passou de um objeto de controle nacional para uma ferramenta de lutas e conquistas de espaços na sociedade roraimense.

Luciano (2011), afirma que a escola indígena é um mecanismo de aproximação da comunidade indígena com o mundo exterior:

O principal pressuposto é de que, após séculos de contato e dominação colonial, estes povos decidiram buscar apropriar-se dos conhecimentos, bens e serviços do mundo global moderno, para resolver ou ao menos amenizar os problemas que enfrentam desde o período pré-contato até aos dias de hoje. Neste sentido, a escola foi escolhida como um dos principais meios para essa apropriação de conhecimentos dos brancos e dos seus modos de vida. A escola indígena, portanto, não é vista como instrumento preferencial de fortalecimento ou resgate de culturas e identidades tradicionais, como pressupõe a ideia mais comum de escola indígena diferenciada, mas como mecanismo de aproximação e interação com o mundo extra-aldeia global (LUCIANO, 2011, p.5).

Para Luciano (2011) os problemas de culturas e identidades são de responsabilidade geral das famílias, das comunidades e dos povos indígenas. Nessa perspectiva a escola tem um papel coadjuvante de contribuir, facilitar e apoiar. Não se trata mais de discutir se é desejável ou não a escola nas comunidades indígenas, mas que modelos de escola e de

educação, qual lugar ocupa no imaginário etnopolítico e quais impactos e resultados podem gerar nas comunidades.

5.4 DINÂMICA DO ESPAÇO: A INTER-RELAÇÃO DA COMUNIDADE COM A ESCOLA E O REFLEXO NA CONFIGURAÇÃO GEOGRÁFICA

Para compreender a dinâmica do espaço na comunidade Nova Esperança e a relação da comunidade com a escola Arthur Pinto da Silva, foram realizadas no decorrer da pesquisa entrevistas com dois seguimentos da população local os moradores mais antigos (anciãos) e as famílias que possuem filhos estudando na escola.

Foram entrevistados cinco moradores anciãos, entre eles dona Rosa a fundadora da comunidade e o primeiro tuxaua da comunidade o senhor Augusto Wapichana, além das 18 famílias que possuem filhos estudando na escola.

5.4.1 Caracterização histórica da Comunidade Nova Esperança enfatizando as transformações a partir do objeto escola

A entrevista com os moradores mais antigos da comunidade foi essencial para atingir o objetivo de caracterizar essa região em dois momentos antes e depois da implantação da escola no ambiente.

Os anciãos entrevistados tem faixa etária entre 63 e 80 anos, quatro são da etnia Macuxi e um da etnia Wapichana, tempo de vivência na comunidade 18,2 anos, todos são aposentados pelo Instituto Nacional de Seguro Social – INSS, órgão do ministério da Previdência Social. Apenas dois dos entrevistados ainda cultivam uma pequena roça de subsistência.

A entrevista com o público idoso consistiu em coletar informações que apontassem para as transformações do espaço geográfico da comunidade a partir da introdução do objeto escola no contexto. Percebe-se pelas entrevistas que a escola cresceu junto com a comunidade, pois, ao ser implantada no local em 1997, a comunidade tinha apenas um ano de fundação. Segundo os entrevistados a estrutura da comunidade era pequena e precária, com poucas casas e pessoas, antes da instalação da escola. Isso não caracteriza na percepção dos mesmos que a escola possibilitou o crescimento da comunidade, mas que a escola evoluiu junto com a comunidade.

A escola já utilizou vários espaços dentro da comunidade. De acordo com o primeiro tuxaua da comunidade o Sr. Augustinho Wapichana, um dos entrevistados, a escola passou por cinco locais até chegar ao espaço e estrutura física atual. Levando em conta que esse objeto gera ações internas e externas envolvendo alunos, funcionários, pais de alunos e comunidade em geral, qualquer deslocamento territorial promove transformações no espaço, seja no trajeto que os pais vão realizar diariamente, na própria preparação do espaço para construção da escola em cada local ou mesmo na influência que a instituição apresenta fora da comunidade, atraindo fluxos de outras localidades.

Através das informações da primeira professora da escola, senhora Antonina da Silva, juntamente com informações do tuxaua da época que a escola foi implantada, em 1997, foi traçado o percurso espacial que a escola obteve dentro da comunidade indígena. Primeiro local de funcionamento da escola foi próximo da casa da Sra. Rosa, fundadora da comunidade, construída pelos moradores, possuía uma estrutura simples de madeira com telhado mas sem paredes (Figura 8), depois foi mudada para uma casa construída pelos moradores onde ficou até 2005 (Figura 9). Por motivo de falta de água encanada no local, a escola passou a funcionar numa pequena casa que pertencia à antiga fazenda Fronteira, que existia antes da desintrusão (Figura 10). A escola funcionou na casa da antiga fazenda até 2008, quando mudou para próximo do posto de saúde (Figura 11), ficando no local até 2010. No ano seguinte funcionou no malocão da comunidade (Figura 12) até a construção e inauguração em 2012 do atual prédio escolar (Figura 13).

Figura 8 – Primeira escola: apenas uma cobertura sem paredes em 1997



Fotografia: Acervo do tuxaua João Wapichana

Figura 9 – Segunda escola: construída pelos moradores ano de 1999



Fotografia: Acervo da professora Antonina da Silva.

Figura 10 – Terceiro local de funcionamento da escola: antiga casa da fazenda (2005 a 2008)



Fotografia: Acervo do conselheiro Alfredo Wapichana.

Figura 11 – Quarto local da escola: próxima ao posto de saúde (2008 a 2010)



Fotografia: Acervo do conselheiro Alfredo Wapichana.

Figura 12 – Escola funcionando no malocão da comunidade em 2011



Fotografia: Acervo da professora Antonina da Silva.

Figura 13 - Prédio novo da escola inaugurado em 2012



Fotografia: Kelson da Luz Oliveira (2017).

O novo prédio apresenta uma estrutura física moderna com 2 salas de aula, 1 banheiro, uma cozinha e uma sala, que serve como secretaria e direção. Esse prédio, segundo os entrevistados, foi construído a partir de várias reivindicações dos moradores.

Como forma de representar toda a dinâmica da escola no espaço estudado, partindo da visão dos próprios indígenas locais, foram confeccionados dois croquis, com informações dos moradores mais antigos e com a ajuda do senhor Augustinho Wapichana, que era o tuxaua quando a escola foi instalada na comunidade. Essa atividade consolida o objetivo desse item de caracterizar a comunidade em dois momentos históricos.

O primeiro croqui apresenta o espaço geográfico da comunidade antes da implantação da escola, destacando os poucos objetos internos, no início do processo de ocupação espacial pelos índios, tais objetos somavam ao todo apenas sete casas das primeiras famílias, casas simples de estrutura de taipa (sistema de construção que usa barro molhado para compactar paredes erguidas por um entrelaçado de madeiras) e cobertas de palha. Uma das casas era a do senhor Arthur Pinto da Silva, morador antigo já falecido que leva o nome da escola da comunidade. Através da representação gráfica, podemos perceber pouca modificação do espaço, muita vegetação e corpos hídricos, no entanto, observa-se que o objeto rodovia BR174, de certa forma, já influencia a configuração da comunidade que se molda em volta da mesma (Figura 14).

O segundo croqui representa o espaço atual da comunidade e os espaços que a escola já utilizou ao longo dos anos, além de destacar os objetos internos existentes na comunidade, como as casas dos moradores (todas as casas em construções modernas de alvenaria ou madeira), a escola, a casa de saúde, a casa do motor de energia, a igreja, a caixa d'água, campo de futebol. A ocupação do espaço expandiu consideravelmente em relação ao primeiro croqui e juntos esses objetos configuram a formação da comunidade (Figura 15).

Em comparação com o croqui que representa o espaço da comunidade antes da escola, podemos elencar várias transformações no ambiente, em primeiro o crescimento do quantitativo de casas que passou de 7 para 56 em vinte anos, outra transformação foi a estrutura das casas, o surgimento de outros objetos artificiais, antes inexistentes no cenário, como o posto de saúde, a casa do motor de energia, a igreja, a caixa d'água e o malocão. Com a expansão da utilização da área a vegetação foi sendo retirada e as casas foram sendo construídas cada vez mais próximas aos corpos hídricos.

Esse trabalho de confecção dos croquis evidencia o olhar indígena sobre as transformações espaciais na comunidade, a partir do objeto escola, atingindo, assim, um dos objetivos específicos da pesquisa.

Para concluir as atividades de caracterização espacial e comparar a visão indígena sobre a configuração espacial com os objetos e a exata estrutura espacial da comunidade, realizamos um trabalho de registo fotográfico aéreo de parte da comunidade, com a utilização de um drone na captação das imagens (Figura 16). Na comparação observou-se que os indígenas destacaram todos os objetos significativos existentes no espaço.

Figura 14 – Croqui da Comunidade Nova Esperança antes da implantação da escola (1997)



Figura 15 - Croqui da Comunidade Nova Esperança na configuração espacial de 2017

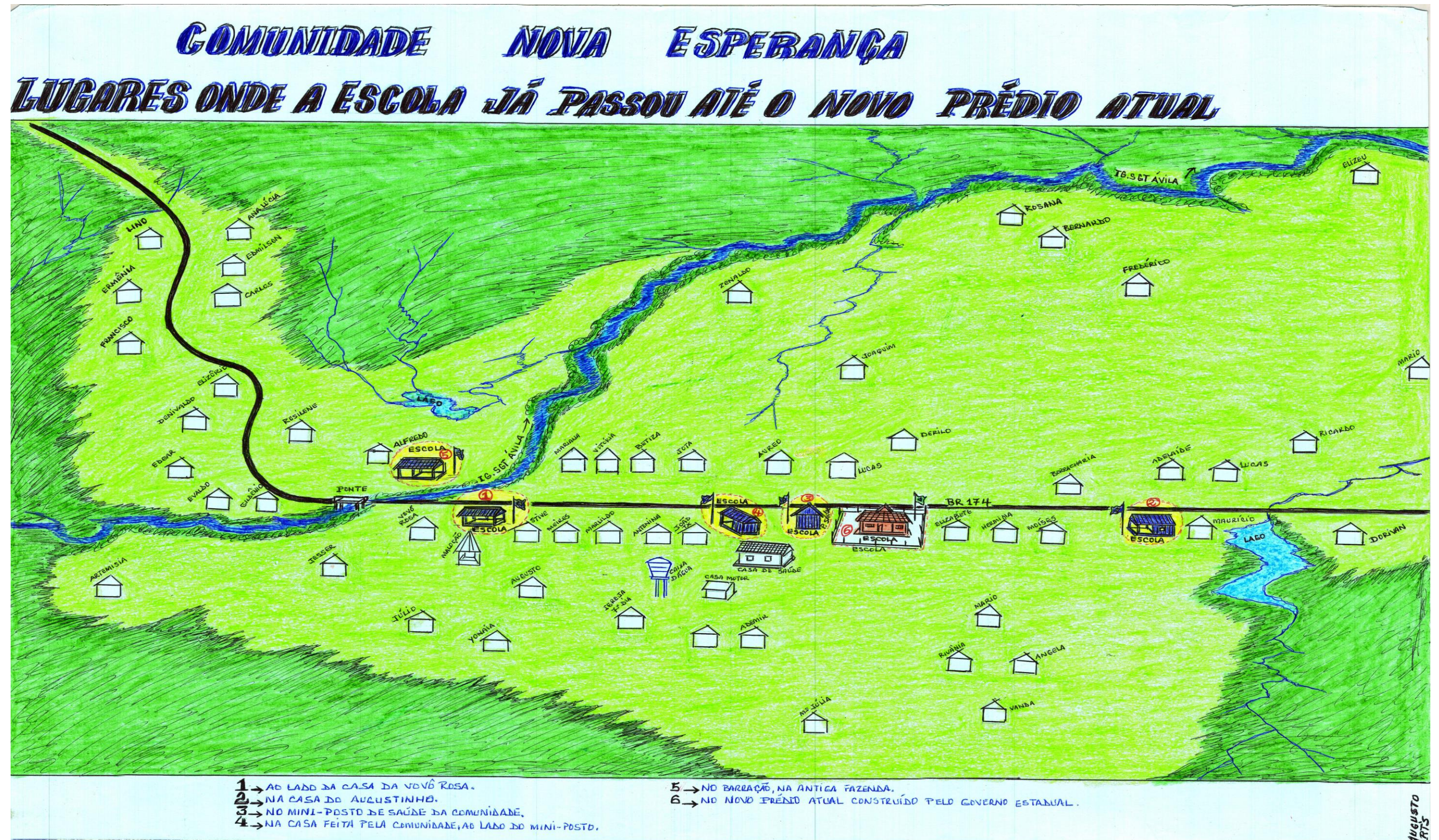


Figura 16 – Imagem aérea da Comunidade Nova Esperança e de alguns objetos que compõem seu espaço geográfico em 2018



É importante ressaltar que a escola, assim como qualquer objeto construído, contém intencionalidades que podem influenciar no cotidiano da comunidade e principalmente na vida das famílias que compartilham esse espaço.

Existem influências de inúmeros objetos dentro e fora da comunidade que contribuíram para a transformação do espaço, como por exemplo, os objetos mencionados no capítulo anterior (BR-174, cidade de Pacaraima, Linhão de Guri). Na parte interna da comunidade, outros objetos se relacionam e transformam o espaço, como o posto de saúde que tem um fluxo constante de pessoas, a trilha ecológica aberta ao turismo comunitário, o campo de futebol que agrega torneios com outras comunidades e a própria escola com suas intencionalidades. Todos esses objetos contribuem para a dinâmica espacial da comunidade Nova Esperança.

A expansão capitalista também teve impacto direto e indireto nas transformações locais, pois a infraestrutura da região a partir de grandes obras incentivadas pelo capitalismo, como a construção da rodovia que favoreceu o fluxo de mercadorias, pessoas e capital, junto com a construção do Linhão de Guri que fomentou a geração de energia aquecendo o comércio e empresas em Boa Vista, proporcionaram alterações no espaço da comunidade indígena Nova Esperança, que mantém contato físico com esses objetos. Harvey (2006) afirma que o capitalismo expressa permanente preocupação quanto à criação de infraestruturas para sustentar a circulação do capital.

Harvey (2006, p.130) destaca o seguinte sobre as mudanças tecnológicas e organizacionais na expansão capitalista:

Normalmente, a mudança tecnológica e organizacional requer investimentos de capital e força de trabalho. Essa verdade simples esconde consideráveis implicações. Certos meios devem ser encontrados para produzir e reproduzir excedentes de capital e trabalho, para alimentar o dinamismo tecnológico para sobrevivência do capitalismo.

Portanto, a implementação de tecnologias na organização do espaço para atender uma demanda capitalista, exemplo da instalação do linhão de energia, necessitou de investimentos tecnológicos e força de trabalho que, segundo relatos dos moradores locais, contou também com a força de trabalho indígena no acompanhamento e instalação das torres do Linhão de Guri na terra indígena.

Na entrevista com os moradores ao perguntar sobre as mudanças que a escola pode ter proporcionado na comunidade, as respostas se concentraram na estrutura moderna do prédio que agrega a paisagem, o fluxo de atividades desenvolvidas no espaço, uma vez que agora o prédio serve também como um local de apoio, para diversos eventos, como ações

sociais do governo, atendimento médico, além de motivar os moradores a cuidar melhor dos objetos da comunidade. Para as famílias que têm filhos na escola a mudança ocorre na rotina em suas casas.

Houve também, com base nas informações, uma mudança social dentro da comunidade, dado que os moradores passaram a ter orgulho da escola e a zelar pelo prédio, ajudam na limpeza da área e muitas vezes trabalham como voluntários na preparação de merenda ou limpeza das salas, por falta de funcionários. A escola tornou-se um espaço de referência na comunidade, onde os moradores cuidam e utilizam também para outros fins além da escolarização formal.

Resgatando Santos (2014), novamente percebe-se a mudança de função do objeto escola. Esse objeto surge com uma finalidade específica de escolarização e vai ampliando suas utilidades na comunidade sendo responsável também por promover um espaço social de apoio às famílias, exercendo cidadania e interculturalidade.

5.4.2 A influência da escola no “tempo indígena” e as mudanças na rotina das famílias

A escola da comunidade oferece atendimento no ensino fundamental nos anos iniciais e no ensino infantil. São 29 crianças atendidas no Ensino Fundamental e 14 no ensino infantil que correspondem a 18 famílias da comunidade com filhos na escola. Desse total de famílias apenas duas não foram entrevistadas, uma por motivo de viagem para tratamento médico em Boa Vista.

O principal objetivo das entrevistas foi destacar as transformações que o objeto escola influenciou ou ainda influencia no cotidiano dessas famílias. Como o tempo escolar pode modificar ações dentro do ambiente familiar? Que hábitos foram adquiridos ou adaptados da escola? Qual o diálogo intercultural entre a escola e as tradições indígenas?

As famílias são formadas em média por 6 membros; tempo de moradia na comunidade 12,5 anos em média, faixa etária dos entrevistados de 21 a 50 anos; principal atividade econômica das famílias se dá pelo cultivo de roças e a venda de seus produtos. Porém, existem membros das famílias que desenvolvem outras atividades econômicas (Quadro 6) e os aposentados pelo Instituto Nacional de Seguridade Social - INSS.

Quadro 6 - Atividade econômica das famílias na Comunidade Nova Esperança em 2017

Agricultura	Cultivo de roça para venda de produtos na cidade de Pacaraima.
Servidor público	Professor, funcionário da prefeitura, agente indígena de saúde, agente indígena de saneamento.
Diarista	Pessoa remunerada por dia de trabalho, desenvolvendo diferentes funções
Borracheiro	Possui um pequeno estabelecimento a beira da estrada e conserta pneus de veículos furados.

Fonte: Entrevista das famílias (2017). Elaboração: Kelson da Luz Oliveira (2017).

É notória a ligação econômica da comunidade Nova Esperança com o objeto externo a cidade de Pacaraima, uma vez que os produtos de cultivo nas roças são destinados às feiras e mercadinhos da cidade. Há também funcionários da prefeitura que cumprem expedientes na cidade, trabalhadores diaristas que buscam atividades em Pacaraima. Além de todas as famílias serem beneficiárias do Programa Bolsa Família do Governo Federal e receberem seus proventos nas agências bancárias de Pacaraima.

Ao serem perguntadas sobre a participação dos filhos estudantes nas atividades cotidianas da família, a resposta da maioria, com exceção das famílias com crianças de 4 e 5 anos, foi que os filhos gostam de ajudar nas tarefas de casa, como limpar o quintal, cuidar dos irmãos mais novos e algumas famílias com crianças de 10 a 14 anos afirmaram que as mesmas ajudam esporadicamente na roça com serviços mais leves.

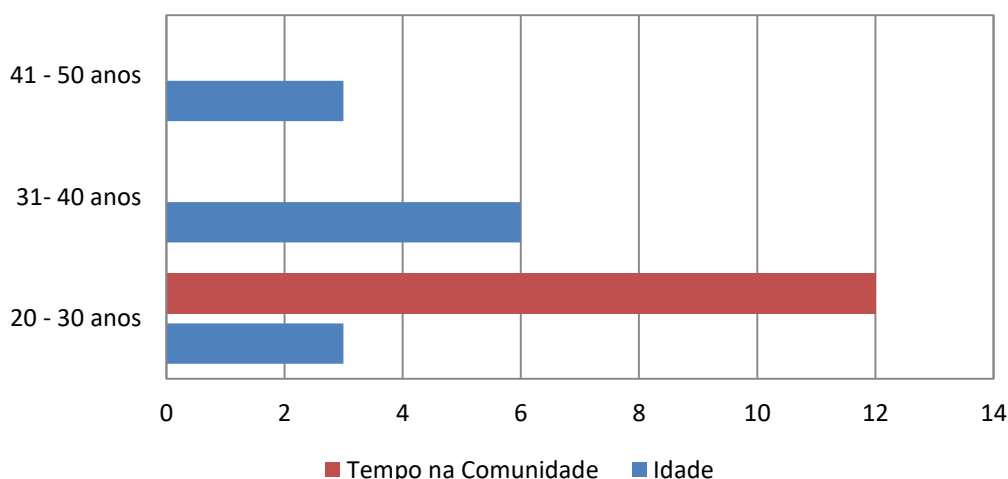
Para entender a influência do tempo escolar (período estipulado pela escola para os alunos chegarem e saírem da instituição) no tempo indígena (ritmo próprio das famílias indígenas) foi questionado se o período escolar atrapalha no cotidiano da família. A resposta de 70% dos entrevistados foi que não atrapalha, ou seja, não houve nenhuma mudança de hábito da família quanto ao tempo escolar sobre as atividades de casa. Já para 30% ocorreram as seguintes mudanças: acordar mais cedo para levar o filho para escola; mudança no horário de algumas refeições; diminui o tempo de trabalhar na roça já que tem de pegar e deixar o filho na escola.

Em relação às atividades que as crianças ajudam em casa, quanto perguntadas as famílias se a escola interfere, a resposta de 90% foi que não interfere, dado que as atividades de ajuda dos filhos em casa são realizadas em horário oposto as aulas. Sobre o período de férias e o horário da escola, que são estipulados pelo governo qual a opinião dos pais? Todos concordam com os períodos de férias, tendo em vista não precisarem da ajuda dos filhos para outras atividades, exemplo de colheitas ou outras ações coletivas, onde as férias complementariam essas atividades. Já sobre o horário da escola apenas uma mãe destacou que poderia ser adequado nos dias de chuva.

Analisando as respostas sobre o tempo escolar e o tempo indígena, observou-se que a comunidade em geral está adaptada aos horários da escola, uma vez que, pelo perfil das famílias os responsáveis são em sua maioria jovens e moram a menos de 20 anos na comunidade (Gráfico 3). Isso significa que quando essas famílias se formaram a escola já existia na comunidade, o tempo escolar estava determinado, o que poderia ser diferente caso a introdução do objeto escola fosse após a comunidade já ter sido consolidada. Outro fato foi a escola fazer parte da realidade indígena há muito tempo e as famílias, mesmo oriundas de outras comunidades, já estarem acostumadas aos horários das escolas.

Esse modelo de disciplina da escola, com horários determinados, normas e currículos prontos tem uma função econômica e política permitindo controlar a fim de formar um sujeito submisso e disciplinado, dentro dos preceitos impostos pelo Estado (FOUCAULT, 2010).

Gráfico 3 - Idade dos pais entrevistados e tempo de moradia na comunidade Nova Esperança (2017)



Fonte: Entrevistas com os pais dos alunos. Elaboração: Kelson da Luz Oliveira (2017).

Dos pais entrevistados 6% têm entre 31 a 40 anos de idade e todos moram há menos de 20 anos na comunidade, todavia a escola foi inaugurada em 1997, completando em 2017 vinte anos de existência, destacando um período de existência superior ao dos pais na comunidade, o que colaborou para que o tempo escolar se sobressaísse ao tempo indígena exigindo uma adaptação no cotidiano das famílias.

É importante ressaltar que a comunidade indígena Nova Esperança possui um perfil diferenciado pela sua localização geográfica, pois está às margens da BR 174 e nas proximidades da cidade de Pacaraima. Esse fato torna a comunidade mais dependente dos recursos disponíveis na cidade, que mesmo de atividade tradicionais de roça, caça e pesca

para subsistência das famílias. Esse contato frequente com a sociedade externa acaba favorecendo na adaptação ao tempo e às normas impostas por certos objetos e seus sistemas.

A última parte da entrevista pautou-se na perspectiva do diálogo intercultural entre escola e comunidade, onde questões relacionadas às tradições ancestrais e cultura foram abordadas. Quando perguntados de que forma a escola pode melhorar a vida dos filhos, dez dos dezesseis entrevistados atribuíram à escola a forma mais acessível de conseguir um bom trabalho no futuro, três entrevistados acharam na escola o lugar de adquirir conhecimentos e socializar com os colegas e três acharam que a escola vai melhorar a vida em vários aspectos, inclusive na parte cultural indígena, devido às aulas de língua materna.

Em relação à pergunta como a escola pode ajudar nas tradições e na cultura indígena?, 100% dos entrevistados responderam que a escola desenvolve um bom trabalho no ensino da língua materna. Mas também houve reclamações de alguns pais em relação à língua ensinada, pois na comunidade existem três etnias (Macuxi, Wapichana e Taurepang) e apenas uma é contemplada com a prática da língua materna na escola que é a Macuxi.

Relacionando a escola com as tradições indígenas o principal auxílio da instituição com as tradições, de acordo os entrevistados, é o ensino da língua materna. Essa resposta chamou a atenção pela carga de responsabilidade que as famílias lançam sobre a escola na transmissão de conhecimentos específicos da cultura indígena, visto que apenas dois entrevistados afirmaram ensinar algumas palavras na língua materna e a maioria não transmitir por não saber e nesse caso a escola faz a ponte da transmissão oral e escrita, cobrindo a lacuna deixada pela família.

Quando perguntados sobre como a escola pode melhorar a vida dos estudantes, a resposta, da maioria (62%), se referiu à escola como propulsora para se alcançar um bom trabalho no futuro, outro resultado, que voltada diretamente para o mundo externo da comunidade, uma vez que esse “bom trabalho”, segundo os pais são: médico, engenheiro, advogado, arquiteto. O mercado de trabalho para essas profissões está na cidade e grandes centros. Apenas 38% dos entrevistados atribuíram à escola uma formação mais ampla, com socialização, conhecimento de mundo, de outras culturas e aprendizado de normas.

O produto social que se configura o espaço da comunidade Nova Esperança apresenta a realidade em movimentos, as relações dos objetos internos, nesse caso o objeto escola com a sociedade. Nesse contexto, Santos (2014) propõe estudar o espaço e seus elementos a partir das categorias do método geográfico forma, função, estrutura e processo. Lembrando aos conceitos das categorias temos a **forma** que é o aspecto visível do objeto, a **função** que é a finalidade que o objeto foi criado, a **estrutura** que é a organização das partes

que do objeto e o **processo** que corresponde à ação contínua, o resultado maior que o objeto pode proporcionar ao longo do tempo.

Para estudar o objeto escola no espaço indígena, vamos grosso modo, interpretar as categorias do método geográfico na visão dos anciãos e dos pais de alunos. A forma do objeto está clara para os dois segmentos, ou seja, é o prédio escolar, a representação visível da escola, porém a função vai variar de acordo com os atores. Para os anciãos a função é educar os alunos e para os pais dos alunos, é proporcionar o ingresso a um bom trabalho no futuro. A estrutura também se configura uma só para todos, representada pelas partes que compõem a escola como o prédio, os funcionários, os materiais, o todo que constitui a escola. Agora o processo, que é a ação contínua ao longo do tempo visando melhorias, pode ser interpretado pelos anciãos como a formação escolar de todos os alunos e para a maioria dos pais o processo pode levar seus filhos à conquista do espaço profissional no mercado de trabalho.

Como destaque dos moradores sobre as transformações da escola no espaço da comunidade pode-se elencar as alterações nos locais utilizados pela escola (próximo à casa da fundadora; na casa do tuxaua; escola construída pelos moradores; malocão e prédio novo), seja na preparação do espaço ou no percurso diário de pais e alunos. Houve também mudanças sociais, mudanças de hábitos quanto à valorização do espaço escolar pela comunidade, no zelo pelo novo prédio, na espontaneidade para se doar nas atividades voluntárias que a escola sempre necessita ou, mesmo, na utilização do ambiente escolar para outros fins, como reuniões e eventos do governo, atendimento médico e odontológico, eventos diversos da comunidade.

Foram detectadas poucas transformações da escola no cotidiano indígena (tempo indígena), dentre elas mudanças no horário de acordar para levar os filhos na escola, a diminuição do tempo de trabalho na roça tendo em vista ter de deixar e pegar os filhos na escola e alguma alteração em horários de refeições. Essas poucas transformações se deve principalmente pelo fato de o objeto escola que fazer parte da vida nas comunidades indígenas há muito tempo, sendo assim os indígenas já se adaptaram aos seus horários, períodos de férias e normas da instituição.

Quanto ao diálogo cultural entre a escola e as tradições indígenas foi atribuída à escola uma responsabilidade extra em ensinar a língua materna, em razão da ausência desse conhecimento no seio das famílias indígenas, seja pelo esquecimento ou pela perda da prática da oralidade na língua materna há vários anos.

6 OS MÚLTIPLOS INTERESSES SOBRE O OBJETO ESCOLA

Este capítulo busca identificar e analisar os interesses explícitos e ocultos de atores externos a comunidade, como o governo do estado, mas também de atores internos como as lideranças locais e a Organização dos Professores Indígenas de Roraima – OPIRR que representa uma entidade pensada e organizada pelo povo indígena para defender seus interesses educacionais no estado de Roraima e no Brasil. A discussão é direcionada ao objeto escola como alvo de múltiplos interesses, teve início a partir de uma seleção de informações-chave dos atores supracitados: OPIRR; Secretaria Estadual de Educação de Roraima através do Departamento de Gestão do Interior – DGI e da Divisão de Educação Indígena- DIEI; além da análise dos interesses das lideranças locais.

As instituições analisadas mantêm uma relação constante com a escola, a OPIRR é uma organização que tem uma função mais política de articular estratégias junto às instâncias do governo ou mesmo na sociedade civil com ações para atender às demandas da escola; o DGI e a DIEI são os canais de ligação da escola com a SEED no que se refere a questões pedagógicas, funcionais e de gestão do ensino escolar; as lideranças locais estão no dia-a-dia da comunidade desenvolvendo suas funções e auxiliando as atividades da escola no âmbito indígena. Essa interação com a escola motivou a pesquisar para compreender de que forma esses agentes se utilizam da escola.

No âmbito do debate mais amplo, envolvendo a educação escolar indígena, existem várias tendências interpretativas. Segundo Luciano (2011) os próprios povos indígenas se dividem entre as tendências, que não são necessariamente excludentes, mas implicam em posições político-ideológicas referenciais. Entre as principais tendências uma apoia o fortalecimento das identidades e culturas indígenas; outra de que a escola indígena deve priorizar o acesso aos conhecimentos científicos e técnicos do mundo moderno e, por fim, uma escola indígena como espaço de articulação das duas perspectivas, ou seja, de que a escola indígena deve valorizar e trabalhar ao mesmo tempo tanto os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas quanto os conhecimentos científicos e técnicos do mundo moderno.

Nesse contexto político ideológico buscou-se identificar e analisar quais as intenções explícitas e ocultas usadas em ações através do objeto escola na comunidade indígena Nova Esperança. Para essa discussão, partimos das seguintes questões: de que forma o poder público mantenedor da instituição utiliza esse objeto para ampliar seus interesses ideológicos dentro da comunidade? Como a Organização dos Professores Indígenas de Roraima trabalha a

valorização e o respeito à identidade cultural dos povos através das escolas? Quais interesses da OPIRR em relação às escolas indígenas? Como defender e garantir os direitos dos indígenas na educação pela OPIRR? Como as lideranças locais complementam suas funções com o auxílio da escola da comunidade?

6.1 LIDERANÇAS DA COMUNIDADE E SUAS RELAÇÕES COM A ESCOLA

Para compreender a utilização da escola por outros agentes da comunidade além de alunos, professores, servidores e pais de alunos, foram entrevistados 10 membros locais que desempenham funções variadas e de importante representação na comunidade, conhecidos como lideranças. São elas: o Tuxaua (líder comunitário da aldeia); Presidente do Conselho Comunitário¹²; Capataz (responsável pela conservação da comunidade); Professora de Língua Materna; Enfermeiro Chefe; Diretora da Escola; Professora da Prefeitura; Diretor Técnico do Conselho Comunitário; Agente Indígena de Saúde (AIS); Agente Indígena de Saneamento (AISAN).

Para conhecer um pouco dessas pessoas, buscou-se inicialmente traçar o perfil desses moradores, e como resultado obteve uma média de idade de 43,2 anos, e tempo de moradia na comunidade 11,2 anos. No quesito escolaridade constatamos que 3 lideranças possuíam apenas o Ensino Fundamental (o Tuxaua, o Capataz e o AISAN) 3 o Ensino Médio (a Presidente do Conselho, a AIS e a Professora de Língua) 3 Nível Superior (a Diretora, a Professora da Prefeitura e o Enfermeiro Chefe) 1 com o título de Mestrado pela Universidade de Brasília – UnB (Diretor Técnico do Conselho Comunitário).

Além da função na comunidade, com exceção do Enfermeiro Chefe e das Professoras, que trabalham exclusivamente para a comunidade, os demais exercem outras atividades fora da comunidade, visto que a função de Líder Comunitário não é remunerada. Dessa forma o Tuxaua também trabalha como servidor público na cidade de Pacaraima, a Presidente do Conselho Comunitário é autônoma, o Capataz vende produtos de sua roça e o Conselheiro Sênior exerce o cargo de diretor de políticas indígenas na Secretaria Estadual do Índio na capital Boa Vista.

A entrevista abordou inicialmente a questão da colaboração da escola com a função das lideranças, como a escola ajuda nas funções dentro da comunidade. Todos relataram já terem utilizado a escola de várias formas, por exemplo, o tuxaua em reuniões e cerimônias

¹² Conselho Comunitário: órgão criado para deliberar sobre questões internas da comunidade, também de funcionar como instância consultiva e fiscalizadora da administração comunitária.

oficiais do governo (Figura 17); a presidente do conselho com palestras com os pais e comunidade; enfermeiro chefe em atendimentos e campanhas de saúde aos pais e alunos; o capataz com mutirão de limpeza; o conselheiro com atividades de pesquisa junto aos alunos; e os professores, além de ser o local de trabalho também usam a escola para eventos comemorativos da comunidade.

Figura 17 – Reunião da governadora na escola com lideranças regionais em 2017



Fotografia: Kelson da Luz Oliveira (2017).

Apenas duas lideranças ainda possuem filhos na escola, o tuxaua e a agente indígena de saúde, porém as demais lideranças já tiveram filhos estudando na escola e agora seguem seus estudos ou na sede de Pacaraima ou na capital. Todavia o vínculo com a instituição vai além do profissional, atinge a parte afetiva dos entrevistados, que afirmam o compromisso em cuidar da escola, valorizando a educação ofertada na instituição e apoiando as atividades educativas sempre que necessário.

Quando a pergunta se referiu como o entrevistado contribui com a escola, as respostas foram variadas, como no apoio em atividades extraclasses, na coleta de material na mata a ser utilizado pelos alunos, desenvolvimento de projetos com alunos e jovens, ajudando a diretora nos eventos e quando faltam funcionários, repassando bons hábitos de higiene, discutindo estratégias e buscando parcerias. Existe um trabalho conjunto em que todos se doam para a escola funcionar da melhor forma possível e que as crianças não fiquem desassistidas em relação à educação escolar.

Na entrevista com os pais dos alunos, constatou-se a interação da comunidade com a escola numa doação pessoal para o funcionamento da instituição. A Presidente do Conselho

Comunitário relatou um exemplo ocorrido no início de 2016, quando o governo ainda não havia contratado merendeira e zeladora para a escola, e, para não parar as aulas, os pais de toda comunidade se organizaram em rodízio para fazer a merenda dos alunos e limpar a escola todos os dias até a contratação de pessoal de apoio. Suess (2011) classifica esse empenho em ajudar as atividades dentro da comunidade como solidariedade trabalhista, ou seja, a união dos indígenas para não deixar faltar aula na escola em detrimento da ausência de funcionários.

Esse empenho com a escola também está refletido nos projetos desenvolvidos pelas lideranças ou que pretendem realizar junto à escola, com destaque para os seguintes: horta escolar, palestra mensal sobre saúde, mutirão de limpeza, música e dança indígena, ciclo de palestras sobre drogas e violências, pesquisa com as crianças sobre o potencial natural da localidade (Quadro 7).

Quadro 7 - Projetos das lideranças em 2017

LIDERANÇA LOCAL	ATIVIDADES
Tuxaua	Promover na escola atendimentos para população; reuniões com políticos e outros.
Presidente do conselho comunitário	Horta escolar; palestras sobre violência doméstica e drogas.
Enfermeiro chefe , AIS, AISAN	Palestras mensais sobre higiene e saúde
Professora indígena	Música e danças indígenas
Conselheiro sênior	Pesquisas com as crianças sobre o potencial natural da comunidade
Capataz	Mutirão de limpeza na escolar e em seu entorno.

Fonte: Entrevista com as lideranças (2017). Elaboração: Kelson da Luz Oliveira (2017).

É válido ressaltar que algumas ações e projetos idealizados pelas lideranças estão relacionados aos objetos externos discutidos em capítulos anteriores, como a vulnerabilidade da comunidade diante dos perigos expostos pela proximidade com a BR 174 e com a cidade fronteiriça de Pacaraima, no que se refere à violência e ao uso de bebidas alcoólicas ou drogas ilícitas por membros da comunidade.

O projeto do conselheiro que busca explorar as riquezas naturais da comunidade pelos alunos, isso agrega valor ao potencial turístico que a comunidade tem a oferecer, pois conhecendo mais sobre os recursos naturais presentes no espaço melhor será a forma de evidenciá-los aos turistas interessados. O capataz, ao manter um bom padrão de conservação da comunidade, induz a escola a seguir o exemplo na conservação e limpeza do prédio e entorno escolar, assim como as características da cultura indígena também é representada na educação escolar com o empenho e dedicação da professora de língua materna em suas aulas com danças e músicas indígenas.

Com base nas entrevistas observou-se que as lideranças locais costumam contribuir com a escola e sua função de ensinar/educar tanto para o contexto indígena como também na ligação com o contexto não indígena da sociedade externa. Utilizam a escola em seus objetivos profissionais e educacionais. É notório que o objeto escola gera um sistema de ações, onde as lideranças utilizam o objeto para atingirem seus objetivos e ampliam as áreas de abrangência na comunidade. Em contrapartida colaboram e apoiam em atividades educacionais dentro ou fora do espaço da escola.

No contexto exposto, as lideranças e a escola exercem uma aliança na execução de políticas internas de cada segmento representado como na saúde, manutenção e limpeza, social e familiar, pesquisa e produção, dentre outros. A escola disponibiliza tanto seu espaço físico, quanto seu espaço representativo de conhecimento e respeito no ambiente socioespacial da comunidade. As lideranças se apropriam desse espaço numa relação de reciprocidade e desenvolvem projetos que beneficiam a comunidade escolar e extraescolar.

As escolas indígenas surgem com um novo papel social dentro da comunidade. Agora a escola além de exercer sua função educacional, também auxilia nas atividades das lideranças e representa um espaço de conquistas frente à sociedade externa. Dessa forma a escola se aproxima mais dos ensinamentos da educação indígena onde a solidariedade, o estímulo as novas gerações, os valores e conceitos da continuidade das tradições culturais estão presentes nas diversas modalidades e projetos contemplados nas ações das lideranças locais. Logo esse objeto torna-se uma referência na conjuntura socioespacial das comunidades indígenas de Roraima e do Brasil.

6.2 OPIRR UM HISTÓRICO DE LUTAS NO CENÁRIO INDÍGENA RORAIMENSE

A OPIRR, instituição formal de organização indígena teve sua origem a partir da realização de encontros, plenárias e assembleias estaduais, regionais e nacionais, oportunidades de discussão de problemas e propostas para a consolidação da educação escolar em áreas indígenas (PRESTES, 2013).

Para Ribeiro (2012) a instituição nasceu da defesa da educação e direitos dos professores indígenas de Roraima, juntamente com o Conselho Indígena Missionário (CIMI), que realizaram a primeira reunião extraordinária na Missão Surumú, município de Pacaraima, entre os dias 26 a 28 de outubro de 1990. Nesta ocasião, se reuniram 84 professores dos povos Macuxi, Wapichana, Taurepangue e Ingaricó em busca de fortalecer a luta em prol de uma educação escolar indígena de qualidade, que pudesse atender às necessidades das

comunidades de Roraima. Foi como instrumento de luta, que os professores decidiram criar a OPIRR. A autora argumenta que desde seu início a organização vem protagonizando uma militância política relevante à história da educação indígena em Roraima e no Brasil.

A partir desse encontro nasceu a Organização dos Professores Indígenas de Roraima, com apoio do Conselho Indígena de Roraima (CIR), que cedeu uma sala em seu escritório em Boa Vista para o desenvolvimento de projetos e trabalhos. Depois, o CIR também cedeu uma casa para a OPIRR, favorecendo a ampliação das atividades (PRESTES, 2013).

Passaram pela coordenação geral da OPIRR, durante seus 27 anos de existência, os professores: Fausto Mandulão; Zineide Sarmento; Enilton André; Pierlangela Cunha; Telmo Ribeiro Paulino; Rivanildo Cadete; Misaque de Souza e a atual coordenadora geral da organização a professora MSc. Edite Andrade. O principal objetivo da OPIRR, atualmente, segundo sua coordenadora geral, é a promoção da educação indígena, tanto na formação dos professores indígenas como na preparação de material didático e a luta pelo concurso público diferenciado e específico para professores indígenas, além de apoiar as atividades das lideranças indígenas em defesa de seus direitos e reivindicações.

Dentre suas conquistas ao longo dos anos de lutas pela educação indígena em Roraima, a OPIRR implantou em 1994 o projeto que instituiu o Magistério Indígena Parcelado, para formação de professores de nível médio, formando 460 (quatrocentos e sessenta) novos professores indígenas. Em 1999 promoveu o I Seminário de Educação Indígena de Roraima, onde se discutiu a formação profissional no Ensino Médio para os estudantes indígenas. No período entre 2000 e 2006, foram realizadas várias atividades que ajudaram a configurar a atual proposta de educação escolar indígena, além da formação superior e a criação de um sistema próprio de educação escolar indígena (RIBEIRO, 2012; PRESTES, 2013).

Em 2000, a OPIRR participou ativamente na criação do Conselho de Professores Indígenas da Amazônia (COPIAM), que substituiu a Coordenação de Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre (COPIAR). No mesmo ano a OPIRR realizou seu II Seminário de Educação Indígena de Roraima, com o tema: "A Formação em Nível Superior". Os professores aprovaram a proposta que foi encaminhada a Universidade Federal de Roraima (UFRR), solicitando a criação de um espaço institucional dentro da universidade que pudesse atender as necessidades de formação e habilitação plena dos professores e estudantes indígenas de Roraima (RIBEIRO, 2012; PRESTES, 2013).

Em maio de 2001 realizou-se um seminário com todas as entidades envolvidas na criação do Núcleo Insikiran para discutir a criação do mesmo, bem como, os cursos a serem

oferecidos. O encontro contou com a participação de pesquisadores/educadores de outras regiões, lideranças e professores indígenas. O núcleo foi implantado em 2002 e de acordo com seu regimento geral foi constituído pelas seguintes instituições: Universidade Federal de Roraima (UFRR), Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIR), Organização das Mulheres Indígenas de Roraima (OMIR), Conselho Indígena de Roraima (CIR), Associação dos Povos Indígenas de Roraima (APIRR), Divisão de Educação Indígena da Secretaria de Educação, Cultura e Desportos de Roraima (DEI/SECD), Fundação Nacional do Índio (RESOLUÇÃO - CUNI n.015/2001).

Com a criação da OPIRR os povos indígenas conquistavam mais uma organização em defesa de seus direitos e na busca do fortalecimento da educação escolar indígena no estado de Roraima. A organização avançou nos debates e propostas de educação diferenciada, específica e bilíngue para os indígenas, incentivou a participação efetiva dos povos nas questões educacionais indígenas através de assembleias estaduais nas diversas regiões indígenas, abrindo espaço para que todos pudessem participar das discussões e perspectivas para o futuro do segmento escolar nas comunidades, além do apoio na implantação do espaço institucional dentro da UFRR para formação de professores indígenas no ensino superior.

6.2.1 A OPIRR e as escolas indígenas de Roraima

Para saber como a OPIRR utiliza o espaço escolar nas comunidades, foi realizada uma entrevista com a Coordenadora Geral da organização para conhecer um pouco a atuação da organização dentro das comunidades indígenas.

Perfil da atual Coordenadora Geral da OPIRR professora Edite da Silva Andrade, da etnia Macuxi, concursada pelo governo de Roraima, formada em Pedagogia pela UFRR com mestrado em Sociedade e Fronteira também pela UFRR, assumiu a coordenação geral em 2017, para o triênio 2017/2019, essa função não é remunerada e de acordo com a coordenadora é sua contribuição social na busca de melhorias e qualidade na educação dos povos indígenas de Roraima.

A professora Edite Andrade sempre esteve engajada nas questões educacionais indígenas no estado, exerceu a função de assessora de projetos pedagógicos no curso Formação Inicial Médio Magistério Indígena – Tami'kan no período de 2011 e 2012 trabalhou como orientadora de estágio no referido curso, além de ministrar, em algumas turmas as disciplinas de Estrutura e Funcionamento da Educação Básica, Metodologia Científica e História da Educação Escolar Indígena.

Na entrevista a coordenadora relatou as discussões que a OPIRR vem promovendo atualmente, onde se destacam:

- ✓ O concurso público específico e diferenciado para professores indígenas;
- ✓ Formulação dos Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas Indígenas de acordo com as necessidades pedagógicas, administrativas e a realidade dos alunos nas suas comunidades, juntamente com o CEE;
- ✓ Diagnóstico da rede escolar indígena de Roraima e suas demandas;
- ✓ Criação do sistema próprio para a educação escolar indígena;
- ✓ Projetos de auto sustentação para escolas e comunidades;
- ✓ Formação básica e superior de professores e alunos indígenas;
- ✓ Pesquisa e produção de material didático adequado à realidade das escolas e dos alunos indígenas;
- ✓ Ações voltadas para o combate à prevenção às drogas, principalmente o álcool e o fumo, a prostituição e a violência contra crianças e mulheres;
- ✓ Contratação de indígenas para atuar como pessoal de apoio administrativo nas escolas;
- ✓ Formação continuada de coordenadores pedagógicos e diretores de centros regionais de educação escolar indígena;
- ✓ Ações de cobrança de reforma, ampliação e construção de escolas indígenas;
- ✓ Estruturação dos centros regionais de educação escolar indígena;
- ✓ Discussão sobre os territórios etnoeducacionais (TEE's).

A entrevista teve como principal objetivo identificar de que forma a organização utiliza e envolve as instituições escolares indígenas nas suas atividades e como as escolas utilizam a OPIRR de forma geral, seja na resolução de problemas ou na reivindicação de direitos. A conversa tentou identificar interesses da organização com as escolas indígenas.

Com relação à utilização do espaço escolar indígena pela OPIRR, o mesmo ocorreu poucas vezes quando necessário em reuniões e eventos, porém a utilização da OPIRR pelas escolas e comunidade se dá principalmente nas questões de interesse político de cada escola, como exemplo da contratação de professores indígenas e pessoal de apoio da própria comunidade para o trabalho na escola local. As demandas das escolas e comunidades são colocadas em Assembleias, discutidas para encontrar a melhor maneira de solucioná-las.

As principais dificuldades levantadas pela coordenadora destacaram as estruturas precárias das escolas indígenas, falta de material didático e concurso público específico e

diferenciado para os professores indígenas. Sobre esse último a coordenadora explicou que o não indígena ao passar no concurso para área indígena fica na comunidade apenas até passar o estágio probatório, em seguida volta para cidade prejudicando muito as escolas indígenas e também a comunidade que perde a vaga e o profissional.

A OPIRR busca a resolução dos problemas apresentados pelas escolas, junto aos órgãos competentes que podem atender as demandas, como na SEED, no Gabinete da Governadora, no Ministério Público ou mesmo na imprensa expondo os problemas para a sociedade em geral. Primeiramente com diálogo e envio de documentos, caso não surja o efeito esperado, a estratégia é mobilizar a classe, unir forças com parceiros para conquistar os interesses de todos.

Complementando as falas da coordenadora da OPIRR, podemos citar Nascimento (2013), quando destaca que em resposta aos problemas de políticas e dos arranjos institucionais, os povos indígenas e seus parceiros têm proposto mudanças no planejamento, execução e acompanhamento das políticas educacionais, atendendo a demanda por uma educação diferenciada, específica, intercultural e multilíngue.

Nascimento (2013,p.337) ressalta as fragilidades nas políticas nacionais de educação indígena:

Exemplo de tais fragilidades podem ser vistas no atendimento insuficiente que os sistemas de ensino prestam aos povos indígenas, sobretudo nas demandas por transporte escolar, construção de escolas, alimentação escolar e materiais didáticos. No que se refere à infraestrutura física e tecnológica, a realidade das escolas indígenas são bastante precárias, conforme dados do Censo escolar do Inep.

No cenário das políticas de educação escolar indígena no Brasil é notório o não cumprimento plenamente, nas formas de estruturação e organização das políticas nessa área, do direito a uma educação escolar diferenciada, intercultural, específica e multilíngue, garantidos e consagrados aos indígenas na legislação brasileira vigente. Para garantir esses direitos têm mobilizado agentes e agências ligados aos movimentos indígenas, com destaque para os próprios povos indígenas e suas organizações, na busca de estratégias que efetivem seus direitos e possam somar na busca de uma educação valorizada e significativa para os povos indígenas do Brasil.

Em síntese, a autora destaca como problema das políticas atuais a fragmentação das políticas indigenistas e deve ser enfrentada, buscando a articulação de questões como a universalização, especificidade, ineficiência das estruturas de gestão e superação de situações de preconceitos com a diversidade étnica.

A partir das informações relatadas pela coordenadora geral, pode-se perceber que a organização dos professores indígenas de Roraima é uma instituição engajada na luta pela educação escolar indígena de qualidade, busca defender os direitos dos povos indígenas por uma educação diferenciada, bilíngue e intercultural. Mas para que isso ocorra não depende apenas dela é necessário parcerias e apoio de organizações indígenas e não indígenas para alcançar êxito nos objetivos traçados.

A OPIRR utiliza as escolas indígenas nas comunidades de várias formas, no entanto o principal uso do espaço escolar é como o local que vai garantir a permanência e o vínculo de indígenas nas opções de trabalho que uma unidade escolar oferecer dentro da comunidade, garantir que o indígena, preferencialmente da comunidade, vai ter acesso às vagas de trabalho naquela escola. Esse interesse não aparece claramente nos objetivos da organização, porém fica explícito nas ações e estratégias desenvolvidas, como é o caso do afincado pelo concurso público específico e diferenciado para indígenas, possibilitando o acesso afetivo aos cargos e funções existentes nas escolas das comunidades.

Destacando a temática supracitada a OPIRR realizou no dia 21 de setembro de 2017 no auditório Alexandre Borges da UFRR, o I Fórum da OPIRR com o tema Concurso público específico e diferenciado. Participaram do fórum lideranças das associações Hutukara Yanomami; Assodiur; Organização das mulheres indígenas de Roraima; tuxauas, secretário municipal de educação do município de Normandia e de Uiramutã (municípios com os maiores números de escolas indígenas do estado); representantes da Divisão de Educação Indígena da SEED; professores indígenas; professores da Universidade Federal de Roraima e especialistas jurídicos para um debate sobre o concurso público específico e diferenciado para professores indígenas de Roraima. Na ocasião foram elencados os preceitos de legalidade jurídica quanto ao fato das características de um concurso específico e diferenciado para indígenas, tendo em vista que se trata da participação exclusiva de indígenas no certame.

No fórum os debates abordaram questões como prova de língua materna para beneficiar cada etnia do estado; a carreira de professor indígena; aproveitar os profissionais indígenas qualificados para participar na elaboração das provas do certame; elaboração do edital que possa contemplar na inscrição somente de candidatos indígenas; fazer um concurso com vagas para atender as escolas atuais e as futuras escolas indígenas; integrar a língua materna com as demais disciplinas e não ser apenas uma disciplina isolada. Todos esses assuntos foram discutidos com especialistas das áreas afins e esclarecidas as formas legais da realização de um concurso para educação estadual com tais especificidades.

Na entrevista com a coordenadora constatou-se que a OPIRR trabalha com a coletividade das escolas, tratando de assuntos como às demandas das comunidades em sua amplitude através de assembleias para discutir e decidir em conjunto as soluções para todos os problemas detectados. A singularidade das escolas fica por conta das coordenações regionais que levam as demandas para assembleia. Pelo ponto de vista do quantitativo de escolas indígenas do estado pode ser uma estratégia para atingir o maior número de escolas em pouco tempo, porém a particularidade de cada escola se dissolve na imensidão do coletivo, dificultando as especificidades de cada instituição.

Apesar da evolução no campo de políticas públicas voltadas para educação escolar indígena no Brasil, a implementação das leis ainda têm sido resultado de lutas dos povos indígenas, de instituições aliadas às causas e da parceria com movimentos e setores que, acreditam numa sociedade mais justa e democrática. A lei não pode ser vista como instrumento linear de realização de direitos educacionais indígenas, nela reside uma dimensão de conquistas através de lutas.

6.3 SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO E OS MÚLTIPLOS INTERESSES COM AS ESCOLAS INDÍGENAS.

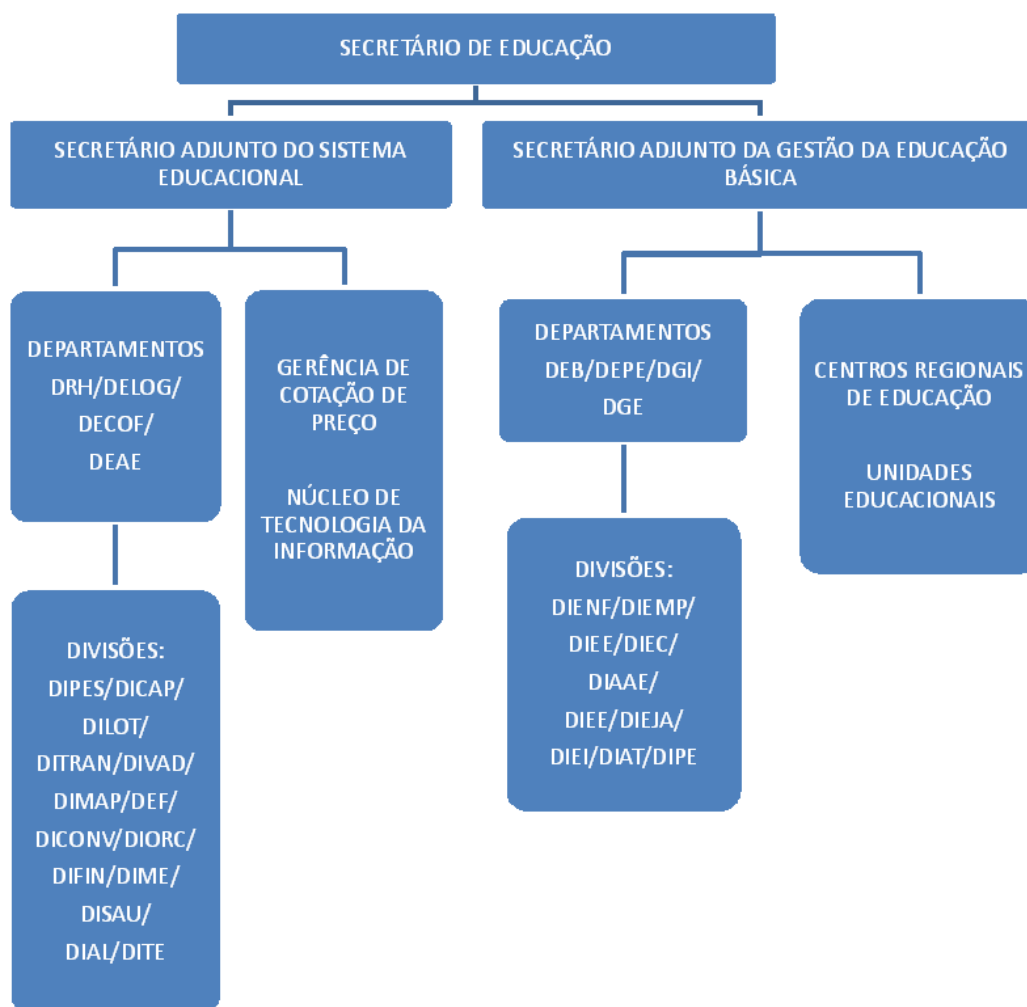
A Secretaria Estadual de Educação de Roraima (SEED) possui em sua estrutura administrativa uma divisão exclusiva para tratar da educação indígena, denominada Divisão de Educação Indígena (DIEI), subordinada ao Departamento de Gestão do Interior (DGI) que é ligado diretamente ao gabinete do secretário adjunto da gestão da educação básica.

De acordo com o organograma geral do governo do estado de Roraima de 2017, a SEED é estruturada administrativamente pelo secretário de estado da educação, que é subordinado ao gabinete da governadora e vinculado ao Conselho Estadual de Educação (CEE), Conselho de Alimentação Escolar (CAE-RR), Conselho Estadual de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação básica e Valorização dos Profissionais da Educação – CAC-FUNDEB/RR. A SEED também possui dois secretários adjuntos, um é responsável pela gestão do sistema de educação e o outro adjunto fica responsável pela gestão da educação básica.

Ao secretário adjunto de gestão do sistema educacional estão a cargos os departamentos de Recursos Humanos (DRH); Logística (DELOG); Orçamento e Finanças (DECOF) e o departamento de Apoio ao Educando (DEAE), com suas devidas divisões. Ao secretário adjunto de gestão da educação básica ficam a cargos os departamentos de Educação

Básica (DEB); departamento de Gestão do Interior (DGI); departamento de desenvolvimento de Políticas Educacionais (DEPE) e o departamento da Gestão Educacional (DGE) todos com suas divisões, além dos centros regionais de educação e das unidades educacionais (Figura18) (GOVERNO DE RR, 2017).

Figura 18 - Organograma da Secretaria de educação do estado de Roraima em 2017



Fonte: Organograma geral da SEED (2017). Adaptação: Kelson da Luz Oliveira (2017).

Segundo Repetto (2008) em 1985 o Governo Federal, através do Ministério de Educação lançou um debate nacional denominado “O Dia D”, tuxauas e professores fizeram duras críticas à educação que vinha sendo imposta às crianças e aos jovens indígenas, apresentaram propostas de mudanças. Como resposta a essas reivindicações a Secretaria Estadual de Educação cria em 1986, uma instância administrativa para tratar da educação indígena, denominado de Núcleo de Educação Indígena (NEI). Este núcleo teve como

objetivo organizar, acompanhar e coordenar os trabalhos e atividades relativas à educação nas escolas indígenas.

No ano de 1987 o NEI era vinculado ao Departamento do Interior, no ano de 1991 passa a estrutura de Divisão Educação Indígena (DIEI) mas continuou vinculado ao Departamento do Interior. Em 2002 passou a se chamar Coordenação de Educação Indígena (CEI). Em 2004 passa a ser um novo Departamento de Gestão em Educação Indígena (DGEI) saiu do âmbito do interior e passou a ter um vínculo direto com o gabinete do Secretário de Educação, sendo que em 2005 volta a ser Núcleo de Educação Indígena (NEI) vinculado desta vez ao Departamento de Ensino, nos anos seguintes passa novamente a subordinação do Departamento de Gestão do Interior como uma divisão, o que ainda ocorre em 2017 (REPETTO, 2008).

Para analisar o contexto dentro da SEED, referentes aos possíveis interesses ocultos da utilização das escolas indígenas pela secretaria foram necessárias visitas aos setores e entrevista com o diretor do Departamento de Gestão do Interior no ano de 2017, professor Adejalmo Moreira Abadi e com o chefe da Divisão de Educação Escolar Indígena o professor Milton Dário Melquior Messias.

O professor Adejalmo Moreira Abadi possui graduação em Letras Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Valência – RJ (1986), graduação em História (1998) e Pedagogia (2004) pela Universidade Federal de Roraima. Mestre no Ensino de Ciências Exatas, área de concentração em Ciências e Matemática; experiência na área de educação, com ênfase em administração educacional, docência em língua portuguesa e literatura brasileira, docência na educação superior. Desde julho de 2016 atua como Diretor do Departamento de Gestão do Interior (DGI) da Secretaria de Educação de Roraima.

O professor Milton Dário Melquior Messias é indígena da etnia Macuxi, possui graduação em Pedagogia pela Faculdade Roraimense – FARES é professor efetivo do estado desde 2003 e está na função de chefe da divisão indígena da SEED no ano de 2017.

O principal objetivo da entrevista com o diretor do DGI e com o chefe da DIEI foi compreender como funciona o departamento e a divisão em relação às escolas indígenas e analisar as possíveis utilizações dessas instituições escolares, por parte da SEED ou do governo do estado, para fins diferentes da escolarização, ou seja, utilização das escolas com intenções específicas de promoção política ou ideológica. Uma vez que esse objeto tem sua história marcada desde a colonização do Brasil, como um mecanismo de dominação e adestramento que facilitou na conquista dos territórios indígenas pelos portugueses.

O papel do DGI, de acordo com o diretor, é de gestão e orientação pedagógicas. O departamento é a ponte entre a escola e a SEED, é uma espécie de porta voz das escolas do interior. As demandas encaminhadas ao DGI são direcionadas aos setores competentes dentro da secretaria para a possível resolução. Já a divisão indígena acompanha o trabalho pedagógico das escolas mais de perto, com suas equipes de coordenadores designados para atender cada região do estado.

A escolha de gestores para escolas indígenas inicialmente passar por um processo de definição dos nomes na própria comunidade, em seguida esses nomes são enviados a SEED onde serão analisados alguns critérios para assumir o cargo, como a formação, tempo de serviço em sala de aula, tempo disponível, entre outros. A OPIRR não indica nomes, ela é consultada e indica representantes para os conselhos de alimentação escolar, do FUNDEB e outros.

Ao serem questionados se o currículo desenvolvido nas escolas indígenas contribui para os interesses da comunidade, o diretor argumentou que o currículo traz uma gama de procedimentos e conteúdo que valorizam principalmente os conhecimentos não indígenas, logo não contribuindo diretamente com os interesses da cultura dos índios e sim para a sociedade externa, com exceção do ensino da língua materna que vem destacado no currículo das escolas indígenas. O chefe da DIEI também argumentou que os currículos ainda não apresentam de fato conteúdos diferenciados e voltados especificamente para o trabalho pedagógico com as clientelas indígenas.

A contribuição das escolas indígenas para as tradições e cultura de seus povos ainda a é pouca, mas a valorização está aumentando por parte dos próprios indígenas com o ensino da língua materna, danças tradicionais, comidas típicas na merenda da escola etc. “Falta o próprio índio valorizar sua cultura e inseri-la na escola” afirma o diretor do DGI. O chefe da DIEI afirma que as escolas estão cada vez mais comprometidas em levar a cultura e as tradições indígenas para o espaço escolar, cita o exemplo da confecção de materiais didáticos específicos feitos pelos próprios professores indígenas.

Analisando as colocações dos entrevistados na SEED percebem-se divergências nas respostas, pois enquanto o diretor do DGI fala que a cultura indígena precisa ser inserida na escola e valorizada pelos próprios indígenas, o chefe da DIEI, que é indígena, afirma que as escolas estão comprometidas e trabalhando com a cultura e as tradições dos povos no espaço escolar. Existem no próprio interior da Secretaria Estadual de Educação visões diferentes sobre o objeto escola, o que pode gerar diferentes sistemas de ações para o mesmo objeto.

Luciano (2013) destaca que a escola com o objetivo de fortalecimento das identidades e culturas indígenas é defendida por acadêmicos e em espaços de políticas públicas. Já a escola baseada no entendimento de priorizar o acesso aos conhecimentos científicos e técnicos é o desejo da maioria das lideranças indígenas tradicionais e das comunidades indígenas em geral. No caso da escola indígena que valorize e trabalhe ao mesmo tempo tanto os conhecimentos tradicionais dos povos quanto os conhecimentos científicos e técnicos, seria a ideal, embora quase impraticável, no modelo de escolas que se tem hoje.

Para o diretor do DGI sempre houve um interesse maior na implantação de uma escola num ambiente indígena, antigamente na época da colonização foi para catequizar e explorar e hoje, com as novas legislações e exploração mudou de figura, mas ainda há uma interferência na comunidade, de forma muitas vezes negativa, onde a comunidade acaba perdendo um pouco sua identidade, pois, a escola vai valorizar mais os conhecimentos dos não índios. A escola deixa de aproveitar os conhecimentos tradicionais dos povos e apenas passa a transmitir os conhecimentos já prontos.

Sobre as dificuldades apresentadas pela SEED para o gerenciamento das escolas indígenas constatou-se que o sistema não possui estrutura adequada com equipes suficientes e logísticas propícias para atender as demandas das escolas indígenas do interior, resultando na baixa capacidade e execução dos programas de construção e reforma de escolas, qualificação em serviço dos profissionais das escolas, elaboração de material didático, acompanhamentos dos serviços do transporte escolar e verificação da merenda escolar conforme a cultura e as tradições dos povos.

Nas regiões mais distantes e de difícil acesso, explica o diretor do DGI, os custos operacionais são mais elevados em termos financeiros e mais complexos do ponto de vista técnico-pedagógico, por se tratar muitas vezes de povos bilíngues que falam pouco o idioma português como é o caso dos Yanomami, além de pouco contato desses povos com o mundo externo às suas comunidades. O atendimento a essas comunidades é necessário não apenas para melhorar “os índices baixos nas avaliações de ensino que a legislação educacional exige” argumenta o diretor, mas principalmente porque se trata de atender a direitos humanos e constitucionais.

As preocupações não podem ser apenas com os altos custos, que assustam e desanimam os gestores, mas com os ganhos da eficácia da política pública com os cidadãos indígenas e da sociedade em geral, que caminha, mesmo que a passos lentos, para uma sociedade menos excludente e desigual.

Segundo o diretor do DGI e o chefe da DIEI a Secretaria de Educação o governo do estado utiliza pouco o espaço das escolas nas comunidades para outros fins que não seja para escolarização. No entanto no dia 12 de abril de 2017 houve na comunidade Nova Esperança um dia de “ação social” do governo, que nas entrelinhas se resumiu num encontro político para afirmação de compromissos por parte das lideranças locais no apoio ao projeto de reeleição da governadora. A escola foi o local escolhido pela equipe organizadora para a governadora despachar com políticos e lideranças regionais (Figura 19).

Na ação social da comunidade a comitiva da governadora contava com várias autoridades do primeiro e segundo escalão do governo estadual, como a secretária adjunta da educação, o secretário de agricultura, o secretário do índio, secretário de comunicação, comandante do corpo de bombeiros, além de alguns deputados estaduais aliados do governo, vereadores, secretários municipais e o prefeito de Pacaraima.

Figura 19 - Governadora despachando na escola em abril de 2017



Fotografia: Kelson da Luz Oliveira (2017).

É notória a utilização do objeto escola como um aparato de apoio das ações do governo do estado na comunidade Nova Esperança, além de fomentar a dinâmica do espaço alterando os sistemas de ações voltados para a função específica do objeto escola no contexto local. Corroborando Santos (2014, p.63) explica como se dá essa alteração de função no sistema de objetos e no sistema de ações:

Sistemas de objetos e sistemas de ações interagem. De um lado, os sistemas de objetos condicionam a forma como se dão as ações e, de outro, o sistema de ações leva à criação de objetos novos ou se realiza sobre objetos preexistentes. É assim que o espaço encontra a sua dinâmica e se transforma.

Portanto nesse dia específico a escola passou a desenvolver um novo sistema de ação voltado para os interesses do governo em atender políticos e lideranças regionais, com outros objetivos. A escola assumiu nesse dia uma função de interesses ocultos, transformando-se em um objeto para atender uma finalidade específica do governo que não era com a educação escolar.

Depois dos trabalhos desenvolvidos dentro da escola, a comitiva se dirigiu até o malocão da comunidade onde houve apresentações típicas, o batismo da governadora na etnia Macuxi e palestras apresentadas por órgão e parceiros do governo como FEMARH e SEBRAE (Figura 20).

Figura 20 - Batismo da governadora e palestras



Batismo da governadora

Apresentação de palestras

Fotografia: Kelson da Luz Oliveira (2017).

Para Santos (2008) as ações surgem como racionais conforme os fins ou os meios para composição do sistema necessário de intenções na utilização do objeto. No caso da utilização da escola para realização da ação social do governo do estado com intenções divergentes às funções do objeto, as ações foram alteradas e conseqüentemente todo o sistema de ações promovido pelo objeto gerou um novo fluxo cuja soma e interação refletiram no espaço. Os objetos e os seus sistemas são criados a partir da intenção explícita de realizar uma função precisa, porém o mesmo objeto pode gerar outros sistemas de ações com novas intencionalidades no espaço.

Comparando a escola em três situações adversas podemos constatar a transição de intencionalidades atribuída a esse objeto, ou seja, a transformação dos sistemas de ações que o objeto atrai a partir de suas finalidades no espaço. Bergamaschi (2010) destaca que a chegada da escola ao ambiente indígena foi uma invasão e esse objeto introduzido no ambiente estava recheado de outras intenções com os indígenas, com propósito principal de formar cristãos e súditos da coroa portuguesa, domesticando e dominando os povos. Repetto (2008) apresenta uma segunda situação, que o objeto tornou-se anos atuais um instrumento de lutas e conquista dos povos indígenas no Brasil e mundo. Na terceira situação do exemplo, embasado nas entrevistas e na realização da ação social na comunidade Nova Esperança, percebe-se a utilização do objeto para disseminar ideologias políticas nas comunidades a favor do sistema dominante. São três situações com o mesmo objeto apresentando sistemas de ações diferentes que transformam a função do objeto no espaço.

Contudo esse mesmo objeto, que foi imposto inicialmente aos indígenas e que em muitas ocasiões transborda concepção política ideológica do sistema dominante, é ainda hoje reivindicado pelos indígenas como direito assegurado pela Constituição brasileira.

6.4 A ESCOLA INDÍGENA NO CENÁRIO ATUAL

Em todos os cenários expostos nesse capítulo foram identificados interesses ocultos sobre a escola, que agentes externos e lideranças da comunidade mantêm com o objeto escola no espaço indígena.

As lideranças locais usufruem da escola para alcançar seus objetivos profissionais dentro da comunidade, a exemplo do Agente de Saúde Indígena (AIS) que através de uma visita em sala de aula pode verificar com os alunos se há algum membro de sua família doente, ou a utilização da escola para palestras sobre drogas e violência familiar desenvolvida pela Presidente do Conselho Comunitário da comunidade, também o aproveitamento do prédio escolar para realizar reuniões de interesse do Tuxaua.

Outra situação constatada, que vai ao encontro dos conceitos educacionais que uma escola deve desenvolver é o uso da instituição na comunidade, através da Organização dos Professores Indígenas de Roraima, como forma de garantir o efetivo trabalho dos indígenas locais nas atividades remuneradas da escola.

Por fim verificou-se também o interesse do poder público estadual em utilizar a escola para promoção de ideologias políticas na comunidade, através do desenvolvimento de ações sociais que beneficiam a comunidade local esperando uma contra partida que favoreça o governo em projetos políticos de fins eleitoreiros. Uma forma também de ocultar os interesses com as instituições escolares indígenas é quando os governos (federal, estadual ou municipal) mesmo sabendo de suas responsabilidades fixadas em leis com a educação indígena não cumprem em sua plenitude ou não garantem a qualidade necessária para o sucesso educacional nas comunidades indígenas de todo país.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou analisar o espaço geográfico da comunidade indígena Nova Esperança, localizada na sub-região do Alto São Marcos, Terra Indígena São Marcos no município de Pacaraima. A partir da linha de pesquisa Produção do Território Amazônico e com base na teoria de Milton Santos sobre os sistemas de objetos e sistemas de ações, o estudo elencou inicialmente as transformações espaciais ocorridas no contexto da região do Alto São Marcos com a introdução de grandes objetos artificiais. Em seguida os trabalhos foram concentrados nas transformações espaciais e temporais ocorridas no espaço restrito da comunidade a partir do objeto Escola Estadual Indígena Arthur Pinto da Silva e os interesses em volta deste objeto.

Com base no conceito sobre espaço de Milton Santos, onde este se constitui numa realidade objetiva, um produto social em permanente processo de mudanças, foi possível compreender o espaço da comunidade indígena Nova Esperança e analisar as transformações influenciadas pelos sistemas de objetos e ações atraídos pela escola local. As categorias geográficas espaço e território foram fundamentais para o melhor entendimento conceitual dos fenômenos analisados e, dessa forma, construiu-se o alicerce teórico, juntamente com os conceitos de tempo, sistemas de objetos e sistemas de ações, pois, esse objeto surge no espaço e envolve relações dentro de um território.

O espaço geográfico, como palco das realizações de vida de um povo, nesse caso o espaço da comunidade Nova Esperança, abrange uma área entrelaçada por uma dinâmica singular, próximo a grandes objetos artificiais geradores de sistemas de ações que envolvem pequenos sistemas, como os sistemas internos da comunidade. Por outro lado, a categoria território apresentou as concepções de pertencimento e poder da comunidade através das determinações das lideranças locais, dos ensinamentos religiosidades dos anciãos sobre determinados lugares e mesmo nas tradições que são expressas em figuras naturais como os rios, serras, florestas, identificando a herança ancestral fixada no território daquela comunidade indígena.

Esse espaço indígena, que já pertencia aos índios antes dos colonizadores, foi reconquistado após um longo período, que teve início com a criação da Fazenda Real e culminou com a materialização da Terra Indígena São Marcos no ano de 1991. Nesse período surgiram grandes objetos artificiais construídos pelo homem para sanar necessidades e desenvolver a região, como a BR 174, e depois da homologação da TI, a criação do município de Pacaraima e a instalação do linhão de transmissão de energia elétrica, o “Linhão de Guri”.

Tais objetos contribuíram com transformações no ambiente indígena numa escala regional, mas também, influenciaram em transformações dentro da comunidade Nova Esperança, uma vez que essa proximidade, por exemplo, com a cidade de Pacaraima, possibilitou aos moradores da comunidade comprar alimentos industrializados na cidade, sem precisar plantar, caçar ou pescar para obter sua principal fonte de alimentação. Muitos moradores da comunidade trabalham na cidade e isso reflete em transformações concretas no espaço, diferente do cotidiano de comunidades indígenas localizadas distantes desses objetos.

Os objetos supracitados geram ações que atingem diretamente a comunidade, seja pelo fluxo contínuo de pessoas, veículos e mercadorias que a BR proporciona diariamente; pela proximidade com uma cidade fronteiriça de Pacaraima ou mesmo pelas transformações provenientes dos recursos financeiros destinados às comunidades do Alto São Marcos através de convênios da Eletronorte. Esses objetos externos à comunidade se relacionam com objetos internos da comunidade, como a escola, o posto de saúde, as casas dos moradores, o campo de futebol, e toda essa interação proporciona alterações espaciais e, algumas vezes temporais, no espaço indígena.

O objeto escola surge no contexto dos índios no período da colonização do Brasil. Os colonizadores em aliança com os missionários, introduziram através da escola, o modelo da civilização ocidental, renegando, assim a diversidade indígena, suas culturas e tradições, facilitando, também, na exploração da mão-de-obra indígena. Em Roraima não foi diferente, ocorreram as mesmas práticas, sendo os missionários carmelitas e beneditinos os precursores da introdução da escola no ambiente indígena, seguidos pelo SPI, FUNAI e, posteriormente, pelo MEC que assumiu a responsabilidade com a educação escolar indígena.

Os contrastes entre a educação indígena e a educação para o indígena são explícitos na história desde a chegada dos portugueses até os dias atuais. Verificaram-se disparidades no ato de educar pelo indígena e na educação escolar indígena. A educação indígena contempla a educação familiar no seio da comunidade indígena, de forma assistemática, valorizando a transmissão oral, a rotina de vida, a família, o aprender fazendo, e a construção coletiva da personalidade de cada indivíduo. A educação para o indígena se consolida com instrução formal e sistemática, com usos de livros e situações de ensino artificial, valorizando a memorização e o acúmulo de conhecimentos que muitas vezes são desvinculados da realidade indígena, com exceção do ensino de língua materna, preparação para o mundo externo e imposições ao tempo indígena em relação ao tempo escolar.

A educação escolar indígena vem ganhando, nos últimos anos, mais participação dos povos e aceitação da sociedade em geral, quanto às garantias de uma educação específica,

diferenciada e bilíngue, com respeito as suas culturas, peculiaridades e tradições. São direitos já conquistados na Constituição Federal e em leis educacionais, faltando apenas sua implementação efetiva nos sistemas de educação de todo país. A escola passa de um objeto de controle das políticas nacionais, para uma ferramenta de luta na busca por reconhecimento e na conquista de espaços jurídicos, políticos, pedagógicos e de gestão do processo educacional, visando consolidar as propostas de uma educação significativa.

As lideranças locais também utilizam a escola como estratégia para conseguir recursos e benefícios dos governos federal, estadual e municipal para a própria comunidade, coisa que não conseguiriam por via das organizações, como a própria OPIRR por exemplo.

Na interpretação das questões levantadas nas entrevistas, para análise das transformações espaciais e temporais na comunidade Nova Esperança, foram confirmadas duas hipóteses e parcialmente uma, das elencadas no projeto:

✓ Uma das hipóteses confirmada é que a Escola Estadual Indígena Arthur Pinto da Silva foi implantada na comunidade Nova Esperança a partir de reivindicações dos moradores. Nesse caso o objeto, que foi imposto inicialmente aos índios como mecanismo de dominação e aniquilação da cultura, hoje é reivindicado pelos próprios indígenas como um direito assegurado pela Constituição brasileira.

✓ A outra hipótese confirmada foi que realmente existem interesses explícitos e ocultos por parte de agentes externos como a OPIRR e a SEED em relação à escola da comunidade. Logo, esses agentes, junto com as lideranças locais se utilizam das estruturas físicas e simbólicas da escola indígena, de várias formas, como para auxiliar os trabalhos das lideranças e captar recursos; local específico de assegurar um trabalho remunerado para os indígenas da comunidade ou para disseminação de ideologias políticas dominantes.

✓ Apenas uma hipótese foi parcialmente confirmada, a que atribuía à influência da escola, na mudança temporal da rotina das famílias dos estudantes. Constatamos que a escola, por estar há muito tempo nas comunidades indígenas, já faz parte do cotidiano e não interfere na participação do estudante em atividades rotineiras da casa, como cuidar dos irmãos mais novos, ajudar nas atividades de roça, caça e pesca. Essa hipótese não se confirmou por completa, porém, uma família entrevistada alegou mudanças em seus horários.

Levando em consideração que as escolas foram introduzidas no contexto indígena desde o período da colonização do Brasil, esse objeto já se tornou comum aos índios, logo suas adaptações de horários e mudanças na rotina foram contempladas no dia a dia dos povos, isso é um elemento a ser considerado ao fato da não confirmação da última hipótese. O tempo escolar já não apresenta tantas transformações, uma vez que as próprias famílias que têm

filhos na escola, são formadas por pessoas mais jovens e que também estudaram, assim, possuem ritmos de trabalhos adaptado aos horários escolares. Dessa forma, as atividades dos filhos em casa estão organizadas em horários opostos aos da escola.

Em relação as transformações espaciais tivemos a constatação de alterações significativas nos espaços utilizados pela escola. A escola da comunidade Nova Esperança utilizou cinco locais diferentes até se fixar no prédio atual, construído pelo governo do estado. Em cada local usado houve transformações espaciais geradas pelos sistemas de objetos envolvendo a escola e outros objetos da comunidade, nessa relação surgem os sistemas de ações, como exemplo a relação da escola com o posto de saúde, que gerou ações de campanhas e atendimentos médicos dentro da escola, a relação da escola com a área externa ao prédio que gerou mutirões de limpeza com o apoio dos moradores, relações com o governo do estado proporcionando ações sociais para a população. É um objeto fixo ao solo, porém com fluxos que refletem na configuração espacial da comunidade e também atrai interesses de agentes externos.

Com base nas discussões de cada capítulo da dissertação, atingiu-se o objetivo geral proposto, que foi analisar as transformações espaciais e temporais a partir da escola da comunidade. Partindo desta análise, faz-se as seguintes considerações:

✓ A escola é um objeto que incorporou um novo sentido dentro das comunidades indígenas, tendo sido inicialmente implantada como mecanismo de dominação, aniquilação da diversidade dos povos e imposição de uma nova cultura, no entanto, na atualidade é vista pela comunidade como um objeto necessário, principalmente, para formação básica ao mercado de trabalho fora da comunidade, e, também, representando uma fonte de emprego para os indígenas locais. Sua estrutura física é utilizada como um espaço de apoio logístico para ações sociais, campanhas de saúde, eventos do governo do estado e atividades da comunidade;

✓ A escola é um objeto que para a maioria das famílias, representa o único canal de contato do aluno com a língua materna, ou seja, essa responsabilidade cultural que era passada de pai para filho no seio da família, agora é exclusividade da escola.

✓ As transformações espaciais são significativas, pois a escola atrai um fluxo de pessoas, serviços e interesses que proporcionam uma dinâmica espacial;

✓ Se tratando de transformações temporais, constatou-se atualmente que o “tempo escolar” não influencia diretamente no “tempo indígena”, uma vez que os horários das aulas e períodos de férias ou recesso já estão incorporados no cotidiano das famílias, tendo em vista, que esse objeto faz parte da realidade indígena desde a chegada dos colonizadores ao

Brasil. Assim, numa análise mais crítica, podemos atribuir essa adaptação espontânea do tempo indígena à própria dinâmica da cultura. Segundo Suess (2011) a cultura é algo dinâmico que, ao longo do tempo, pode incorporar, reorganizar e reestruturar novos conhecimentos e objetos, dentro do universo cultural de cada povo. Dessa forma, os indígenas e não-índios, têm a opção de apropriar-se de novos objetos e conhecimentos que surgem no espaço e no tempo.

✓ As escolas indígenas no contexto social das comunidades se destacam como objetos que geram transformações no espaço, formando sistemas que se relacionam na dinâmica socioespacial. Esse objeto surge com uma finalidade específica no processo formativo de escolarização, porém se expande em inúmeras outras funções, assumindo uma ressignificação de sua existência. Milton Santos (2014), afirma que a ressignificação de um objeto é a mudança do sentido para qual ele foi criado, servindo a outras finalidades, que inicialmente não foram planejadas.

A ressignificação do objeto escola ocorre na sua utilização para fins diferentes da escolarização dos alunos. É quando as lideranças locais, os moradores e até mesmo agentes externos, apropriam-se do objeto com interesses específicos, como no auxílio das atividades de liderança; espaço de divulgação de políticas estaduais e apoio logístico em ações do governo ou mesmo na valorização do espaço para garantir a efetivação de empregos para os indígenas da região.

Assim, a análise do objeto escola apresentou sua influência, tanto dentro da comunidade como fora dela, atraindo fluxos e interesses, que vão além das atribuições de uma instituição escolar, o que faz desse objeto, ser merecedor de mais estudos científicos envolvendo suas relações socioespaciais no contexto indígena.

Por fim, a presente dissertação cumpriu suas intenções e objetivos propostos, porém também almeja despertar em seus leitores e pesquisadores inquietações para futuros projetos de pesquisas a partir da mesma, dando continuidade à temática indígena no campo geográfico educacional no estado de Roraima. Acredita-se que este trabalho vai contribuir na oferta de mais uma fonte de pesquisa e conhecimento das áreas estudadas, especificamente da região do Alto São Marcos, Terra Indígena São Marcos-RR e da Comunidade Indígena Nova Esperança, bem como os sistemas de objetos e ações que envolvem o contexto abordado.

REFERÊNCIAS

- ANDRELLO, G. **Fazenda São Marcos: De próprio nacional a terra indígena.** In: BARBOSA, R. I.; MELO, V. F. (Org.). Roraima: homem, ambiente e ecologia. Boa Vista: MGM gráfica, 2010, p. 67-93.
- BARBOSA, R. I. **Ocupação Humana em Roraima. I. Do histórico colonial ao início do assentamento dirigido.** Bol. Museu. Emílio Goelti, Pará, série Antropoll 9 (1): 1993, p.123-144.
- BATISTA, A. N.; VERAS, A. T. R. **(Re) pensando o espaço territorial de Pacaraima.** In: VERAS, A. T. R.; SENHORAS, E. M. (Org.). Pacaraima: um olhar geográfico. Boa Vista: Editora da UFRR, 2012, p. 99-118.
- BATISTA, D. **O complexo da Amazônia análise do processo de desenvolvimento.** 2. ed. Manaus-AM, Editora Valer, 2007, p.319-337.
- BAUDRILLARD, J. **O sistema dos objetos.** 5. ed. Tradução: Zulmira Ribeiro Tavares. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- BERGAMACH, M. A.; MEDEIROS, J. S. **História, memória e tradição na educação escolar indígena.** Revista brasileira de história, São Paulo, v. 30, nº 60, p. 55-75 – 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v30n60/a04v3060.pdf>> Acesso em 12 ago. 2017.
- BERGAMACH, M. A.; SILVA, R. H. D. **Educação escolar indígena no brasil: da escola para índios às escolas indígenas.** Revista do Departamento de História e Geografia Agora, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p. 124-150, jan./jun. 2007. Disponível em: < <https://online.unisc.br/seer/index.php/agora/article/view/113>> Acesso em 12 ago. 2017.
- BERGAMACH, M.A. (Org.). **Povos indígenas e educação.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2008. 157 p.
- BIBLIOTECA DA PRESIDENCIA DA REPÚBLICA (Brasil). **Ata Conjunta do Planalto: 20 maio de 1996,** BRASILIA, 1996. Disponível em:< <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/>> Acesso em 05 abr. 2017.
- BONIN, I. T. **Educação Escolar Indígena e Docência: princípios e normas na legislação em vigor.** In: BERGAMASCHI, M.A. Povos indígenas e educação. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008, p. 95-124.
- BRANDÃO, C. N.; BARBIERI, J. C. SILVA, L. C. J. **Turismo sustentável em comunidades indígenas da Amazônia.** Revista de Administração de Roraima –RARR, Boa Vista-RR, Ed 2, Vol.12, p. 17-22, 2º sem. 2012. Disponível em:< <http://revista.ufrr.br/index.php/adminrr/article/view/1136>> Acesso em: 12 mar. 2017.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Constituição (1988). Decreto nº 312, 29 de outubro de 1991. **Dispõe sobre a Homologação da Terra Indígena São Marcos**. Disponível em:<
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d312.htm> Acesso em: 19 mai. 2016.

BRASIL. Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996. Disponível em:<
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em 12 out. 2017.

Brasil. Leis. **Legislação indigenista**. Brasília: Senado Federal/Subsecretaria de Edições Técnicas,1993. Disponível em:<
<http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/cogedi/pdf/Livros/Coletanea-da-Legislacao-Indigenista-Brasileira>> Acesso em 13 nov. 2017.

BRASIL. MPF. **Fases do Processo de Demarcação de terras indígenas**. Disponível em:<
<http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr6/dados-da-atuacao/grupos-de-trabalho/gt-demarcacao/docs/fases-do-processo-de-demarcacao-de-terras-indigenas>>Acesso em: 14 nov.2017.

CARLOS, A. F. **Crise e superação no âmbito da Geografia Crítica: construindo a Metageografia**. GEOUSP – Espaço e Tempo, São Paulo, nº 30, p. 14-28, 2011.

CIDR. **Igreja Matriz Nossa Senhora do Carmo**. Centro de Informação da Diocese de Roraima. Boa Vista, 2007.

CIRINO, C. A. M. **As fazendas reais do Vale do Rio Branco**. In: MAGALHÃES, M. G. S. D; JUNIOR, A. A. L. (Org.). Desenvolvimento Regional da Amazônia: limites e possibilidades. Boa Vista: Editora da UFRR; 2015.

CLAVAL, P. **História da Geografia**. Lisboa: Edições 70, 2006.

COHN, S. **Encontros: Ailton Krenak**. Rio de Janeiro: Azougue editora, 2015.

COIMBRA, C. M. B. **Desvios e Lacunas na formação do Psicólogo: a quem servem?** Revista Pro-Psi, Conselho Regional de Psicologia, 5 (6): 10.11, ano 2, setembro,1985.

CORRÊA, R. L. **Espaço, um conceito chave da geografia**. In: CASTRO, I. E.; GOMES, P. C. C; CORRÊA, R.L. (Org.). Geografia: conceitos e temas. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011, p. 15-45.

CUNHA, M. C. **História do índio no Brasil**. São Paulo: Companhia das letras, 1992.

DARDEL, E. **O homem e a terra: natureza da realidade geográfica; tradução: Werther Holzer**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

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

FARAGE, N.; SATILLI, P. **Estado de Sítio: Territórios e identidades no vale do Rio Branco**. In: CUNHA, M.C. História do índio no Brasil. São Paulo: Companhia das letras, 1992.

FERREIRA, D. S. **Território, territorialidade e seus múltiplos enfoques na ciência geográfica.** CAMPO-TERRITÓRIO: revista de geografia agrária, v. 9, n. 17, p. 111-135, abr. 2014

FHC inaugura interligação elétrica com Venezuela. **Jornal o ESTADÃO**, São Paulo, 12/08/2001, Caderno de Política, *online* Disponível em: <<http://politica.estadao.com.br/noticias/geral,fhc-inaugura-interligacao-eletrica-com-venezuela,20010812p39284>,> Acesso em: 05 mai. 2017.

FONSECA, I. M. **Um jardim de delicias:** Centro Cultural de São Marcos. 2008. TCC (especialização em Gestão para o Etnodesenvolvimento), do Núcleo Histórico Socioambiental da UFRR. Boa Vista, 2008.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir:** história da violência nas prisões. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO – FUNAI. **Legislação e jurisprudência indígenas.** Brasília: MINTER, 1983.

_____. **Levantamento etnoecológico em terras indígenas na Amazônia brasileira:** uma metodologia. FUNAI/PPTAL, 2004.

_____. **Censo de 2010.** Disponível em <www.funai.gov.br>. Acesso em: 25 jan. 2017.

_____. **Terras indígenas.** Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/terras-indigenas>> Acesso em: 20 abr. 2016.

FRANK, E. H.; CIRINO, C. A. **Des-terroitorialização dos indígenas de Roraima:** uma revisão crítica. In: BARBOSA, R. I.; MELO, V. F. (Org.). Roraima: homem, ambiente e ecologia. Boa Vista: MGM gráfica, 2010, p. 11-34.

GALDINO, L. K. A. **Sociedade, política, cultura e meio ambiente:** subsídios o planejamento socioambiental à comunidade indígena Boca da Mata, na Terra Indígena São Marcos – Roraima. 2017. 205p. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Ceará, Fortaleza, 2017.

GALLOIS, D. **Terras? Territórios? Territorialidades?** In: RICARDO, Fany (org.). Terras Indígenas & Unidades de Conservação da natureza: o desafio das sobreposições. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2004.

GALVÃO, T. G. **A história das relações entre Brasil, Venezuela e Guiana:** Boa Vista como “cidade-pivô” na integração da América do Sul. In MAGALHÃES, M. G. S. D.; SOUZA, C. M. (Org.). Roraima/Boa Vista: temas sobre o regional e o local. Boa Vista: Editora da UFRR, 2012, p. 217-241.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 184 p.

GUADAGNIN, F. **Identidades espaço/temporais em Terras de areia/RS: um estudo sobre o tempo e a geografia**. 2008. 132 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de geociências, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Porto Alegre, RS, 2008.

HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização: do “fim do território” à multiterritorialidade**. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2009.

_____. **Vivendo no limite: território e multi/transterritorialidade em tempos de insegurança e contenção**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

_____. **Desterritorialização: entre as redes e os aglomerados de exclusão**. In: CASTRO, I. E.; GOMES, P. C. C; CORRÊA, R. L. (Org.). Geografia: conceitos e temas. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012. P.165-206.

HARVEY, D. **A Condição Pós-moderna**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

_____. **A Produção Capitalista do Espaço**. 3. ed. São Paulo: Annablume, 2012.

HENRIQUES, R. et al. **Educação escolar indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**. Brasília: SECAD/MEC, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Dados demográficos**. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 20 mar. 2017.

_____. **Censo demográfico 2010. População indígena do Brasil**. Disponível em:< <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo?idnoticia=2194&view=noticia>>. Acesso em: 04 abr. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS- INEP. **Censo Escolar da Educação Básica**. Disponível em< <http://inep.gov.br/censo-escolar>>. Acesso em: 10 mai. 2017.

_____. **Escolas indígenas de Roraima**. Sistema Educacenso. Disponível em:<www.educacenso.inep.gov.br>. Acesso em: 10 set. 2017.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Povos indígenas**. Disponível em:< <https://www.socioambiental.org/pt-br>>. Acesso em: 05 mar. 2017.

KOCH-GRUNBERG, T. **A distribuição dos povos entre rio Branco, Orinoco, rio Negro e Yapurá**. Tradução de Erwin Frank. Manaus: Editora INPA/EDUA, 2006.

_____. **Do Roraima ao Orinoco**. São Paulo: UNESP. V. 1, 2006.

LOBO D’ALMADA, M. G. **Descrição Relativa ao Rio Branco e seu Território, Ann de 1787**. In: Revista Trimestral do Instituto Histórico Geographico e Ethnographico do Brasil. Primeiro trimestre, Rio de Janeiro:1861.

LUCIANO, G. J. S. **Educação indígena no país e o direito de cidadania plena**. Revista Retratos da Escola, v.7, n. 13, p.345-357, jul./dez.2013.

_____. **Educação para o manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real:** os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. 2011. 370p. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Universidade de Brasília, DF, 2011.

_____. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje.** Brasília: Ministério de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/ Museu Nacional, 2006.

MAGALHÃES, M. G. S. D. **Amazônia o extrativismo vegetal no sul de Roraima: 1943-1988.** Boa Vista-RR, Editora da UFRR, 2008.

MANACORDA, M. A. **História da educação:** da antiguidade aos dias atuais. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MANDUCA, L. S.; SILVA, N.M.; ALMEIDA, F. T. **Atlas escolar:** Terra indígena São Marcos. Boa Vista: Editora da UFRR, 2009.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã.** Tradução: Luís Cláudio de Castro e Costa. São Paulo, Martins Fontes, 1998. Disponível em:<
<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto>> Acesso em 15 nov. 2017.

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

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S.F.; GOMES, R. (Org.). **Pesquisa social:** teoria método e criatividade. 27. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MORAES, A. C. R. **Território e história no Brasil.** São Paulo: Annablume, 2005.

NASCIMENTO, R. G. **Educação escolar indígena:** políticas e tendências atuais. Revista Retratos da Escola, v.7, n. 13, p.333-344, jul./dez.2013.

OLIVEIRA, R. F. **Contribuição do conceito de rugosidade espacial para o entendimento provisório dos conteúdos urbanos e o potencial escancaramento das contradições sociais na metrópole.** In: XV EGAL. La Havana: ICAIC, 2015.

OURIQUE, J. **O Valle do Rio Branco:** Estado do Amazonas, Manaus, 1906.

PRESTES, L. J. A. **Educação e diversidade em contexto de interculturalidade:** a importância da OPIRR para a consolidação da Educação Indígena Diferenciada em Roraima/RR. 2013. 115p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Programa de pós-graduação em Antropologia (PPGA), Recife, PE, 2013.

RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder.** São Paulo: Editora Ática, 1993.

RAPOSO, T. J. N. **A (re)produção do espaço urbano no município de Pacaraima 1995-2013.** 2015. 271p. Dissertação (mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Roraima, Programa de Pós-graduação em Geografia, Boa Vista, RR, 2015.

REPETTO, M. **Derechos indígenas y grandes proyectos de desarrollo: Guri, la línea de transmisión eléctrica Venezuela – Brasil**. In: I Seminário Latino-Americano “Antropologia de Fronteiras”. DF, Universidade de Brasília, 1999.

_____. **Educação escolar indígena em Roraima: a processo histórico e as demandas atuais por ensino médio**. In: OLIVEIRA, R. S. (Org.). Roraima em foco: pesquisas e apontamentos recentes. Boa Vista: Editora da UFRR, 2008, p. 27-51.

RIBEIRO, G. A. **Etnomatemática: situações, problemas e práticas pedagógicas na realidade do sistema educacional Macuxi em Roraima**. 2012. 167p. Dissertação (Mestrado em Matemática) - Universidade Bandeirante de São Paulo, Programa de pós-graduação em Educação Matemática, São Paulo, SP, 2012.

ROCHA, V. B.; SILVA, P. R. S. **Pacaraima no Contexto Regional Fronteiriço – Brasil/Venezuela**. In: VERAS, A.T.R.; SENHORAS, E.M. (Org.). Pacaraima: Um Olhar Geográfico. Boa Vista-RR, Editora da UFRR, 2012. Coleção Comunicação e Políticas Públicas.

SANTILLI, P. **Pemongon Tapá, território Macuxi, rota de conflito**. São Paulo: Editora: UNESCO, 2001.

SARTORI, O. C.; BETHÔNICO, M. B. M. **A reivindicação de um território: o caso de Pacaraima**. In: VERAS, A. T. R.; SENHORAS, E. M. (Org.). Pacaraima: um olhar geográfico. Boa Vista: Editora da UFRR, 2012, p.79-98.

SAQUET, M. A; SPOSITO, E.S. **Territórios e territorialidades: Teorias, processos e conflitos**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. **As fronteiras da República história e política entre os Macuxis no vale do rio Branco**. São Paulo: Editora: FAPESP, 1994.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014. 377 p.

_____. **Da totalidade ao espaço**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

_____. **Espaço e método**. 5. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014. 118 p.

_____. **Metamorfoses do espaço habitado, fundamentos Teórico e metodológico da geografia**. 6. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

_____. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 1987.

_____. **Por uma Geografia nova**. 6. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

_____. **Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico-informacional**. 5. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

_____. **Por uma Geografia Nova: da Crítica da Geografia a Geografia Crítica.** São Paulo: EdUsp, 1978.

SCANDIUZZI, P. P. **Educação indígena X educação escolar indígena.** São Paulo: Editora UNESP, 2008.

SILVA, D. A. et al. **Características geomorfológicas e a atuação antrópica na formação da atual paisagem em Boa Vista, Bonfim e Pacaraima.** In: Revista Acta Geográfica, Boa Vista-RR, ano III, nº6, jul./dez. de 2009. p.55-64. Disponível em:<
<https://revista.ufrb.br/actageo/article/viewFile/225/385>> Acesso em: 23 jan. 2018.

SOUZA, M. J. P. **O território:** sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. CASTRO, I. E.; GOMES, P. C. C.; CORRÊA, R. L. In: Geografia: conceitos e temas. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011, p 77-87.

SOUZA, M. L. **“Território” da divergência (e da confusão):** em torno das imprecisas fronteiras de um conceito fundamental. In: SAQUET, M.A; SPOSITO, E.S. Territórios e territorialidades: Teorias, processos e conflitos. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

SPOTTI, C.V. N. **Análise da personificação e dos elementos ambientais presentes nas narrativas orais da comunidade Nova Esperança-RR.** 2011. 126p. Dissertação (Mestrado em letras) - Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, RR, 2011.

SUESS, J. G.; MENDOZA, N.V. **Sociedad Bosquesina Tomo I.** Lima: Tarea Asociación Gráfica Educativa, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. Resolução nº 015/2001-CUni. **Aprova a criação do Núcleo INSIKIRAN de Formação Superior Indígena.** Disponível em:<
file:///D:/Meus%20Documentos/Downloads/Resolucao_015-01-Insikiran.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2017.

VERAS, P. D. **Terra indígena Raposa Serra do Sol: demarcação, “desintrusão” e danos morais à luz da ética e do direito.** 2014. 184p. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional da Amazônia) - Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, RR, 2014.

VIEIRA, J. G. **Missionários, Fazendeiros e Índios em Roraima:** a Disputa pela Terra 1777 a 1980. Boa Vista, Editora UFRR, 2007.

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE



UFRR

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: Transformações espaciais e temporais na comunidade indígena Nova Esperança, Terra Indígena São Marcos, Pacaraima-RR: um olhar a partir da Escola Estadual Indígena Arthur Pinto da Silva.

Pesquisador Responsável: Kelson da Luz Oliveira

Este projeto tem o objetivo de analisar as transformações espaciais e temporais na comunidade indígena Nova Esperança a partir da influência da Escola Estadual Indígena Arthur Pinto da Silva.

Para tanto, será necessário realizar os seguintes procedimentos:

- Entrevistas com os moradores mais antigos da comunidade, com os pais dos alunos que estudam na escola da comunidade, com as lideranças da comunidade, com representantes da OPIRR.
- Confecção de croquis da comunidade, com a ajuda de moradores.
- Coletar fotos antigas da comunidade e organizar um painel comparativo.

A abordagem dos convidados para realização da pesquisa ocorrerá na própria residência dos mesmos.

Riscos da pesquisa: durante a execução do projeto serão elencadas questões referentes à vida cotidiana no interior familiar e isso pode gerar algum desconforto nos entrevistados quanto aos seus hábitos e costumes. O tempo despendido nas entrevistas e nas ações da pesquisa também podem gerar danos nas atividades diárias dos envolvidos.

Benefícios da pesquisa: geração de informações e dados estatísticos sobre a comunidade indígena Nova Esperança, produção de material para comunidade como mapas e croquis, além da colaboração e participação do pesquisador em eventos e atividades na comunidade.

Os resultados serão apresentados na comunidade, logo após a conclusão da pesquisa, com os benefícios em forma de mapas e palestras com as informações mais relevantes do trabalho.

Após ler e receber explicações sobre a pesquisa, e ter meus direitos de: 1 receber resposta a qualquer pergunta e esclarecimento sobre os procedimentos, riscos, benefícios e

outros relacionados à pesquisa; 2 retirar o consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo; 3 não ser identificado e ser mantido o caráter confidencial das informações relacionadas à privacidade; 4 procurar esclarecimentos com o Sr. Kelson da Luz Oliveira, por meio do número de telefone (95) 991214161 ou no Programa de Pós Graduação em Geografia – PPGGEO na UFRR Campus Paricarana, Boa Vista-RR, pelo fone: (95) 3624-5781, em caso de dúvidas ou notificação de acontecimentos não previstos; 5 Saber que o Comitê de Ética em Pesquisa da UFRR faz parte do sistema CEP/CONEP, sendo hierarquicamente vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa do Ministério da Saúde (CONEP/MS e que posso consulta-lo a qualquer momento.

Eu, _____,
aceito o convite para participar voluntariamente da referida pesquisa e estou ciente do anteriormente exposto, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Pacaraima-RR, ____ de _____ de _____ .

Assinatura do participante da pesquisa: _____

Eu, _____, declaro que forneci todas as informações referentes à pesquisa ao participante, de forma apropriada e voluntária.

Boa Vista-RR, ____ de _____ de _____ .

Assinatura do pesquisador: _____

Contato do pesquisador: (95)991214161 ou kelsondaluzz@yahoo.com.br

Precauções adotadas para minimizar os danos previstos aos participantes da pesquisa: verificar previamente com os convidados o melhor horário para a participação dos mesmos na pesquisa; não prolongar muito a entrevista nem as demais atividades para não interferir nas atividades cotidianas dos participantes.

APÊNDICE B - Termo de consentimento para o uso de imagem e voz



UFRR

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA USO DE IMAGEM E VOZ

Título da pesquisa: Transformações espaciais e temporais na comunidade indígena Nova Esperança, Terra Indígena São Marcos, Pacaraima-RR: um olhar a partir da Escola Estadual Indígena Arthur Pinto da Silva.

Pesquisador Responsável: Kelson da Luz Oliveira

Eu, _____,

Permito que o pesquisador relacionado acima obtenha fotografia, filmagem ou gravação de voz de minha pessoa para fins de pesquisa científica/educacional.

Concordo que o material e as informações obtidas relacionadas à minha pessoa possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos.

Porém, minha pessoa não deve ser identificada, tanto quanto possível, por nome ou outra forma.

As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade do pesquisador e sob sua guarda.

Assinatura do sujeito da pesquisa

APÊNDICE C - Roteiro das entrevistas



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

Roteiro da entrevista com os primeiros moradores da comunidade

Título da pesquisa: Transformações espaciais e temporais na comunidade indígena Nova Esperança, Terra Indígena São Marcos, Pacaraima-RR: um olhar a partir da Escola Estadual Indígena Arthur Pinto da Silva.

Pesquisador Responsável: Kelson da Luz Oliveira

Nome:

Idade: Quanto tempo mora na comunidade? Qual etnia?

Quantos membros na família?

Tem filhos estudando na escola? () sim () não. Quantos?

Sua atividade econômica?

Aposentado (a):

Cultiva roça?

Cria animais?

Já frequentou a escola?

Sabe ler e escrever?

1. Como lembra como era a vida na comunidade antes da escola?
2. Como era a estrutura da comunidade em períodos anteriores à escola? O que tinha na comunidade antes da escola?
3. Você lembra quando a escola foi construída? Foi a comunidade que pediu? O que falaram (ou explicaram) para justificar a escola? Vieram pessoas do governo para inaugurar a escola?
4. Como foi pensada a implantação da escola na comunidade? Fizeram uma reunião para decidir até que nível iria atender (fundamental, ensino médio...)
5. Quando iniciou a construção da escola?
6. Foi a própria comunidade que determinou o local da escola? As crianças estudavam em outro lugar antes de terminar a construção da escola? Onde?
7. As questões da escola são discutidas durante as reuniões da comunidade? Você participa dessas discussões – dá opinião ou sugestões?
8. Quais as reclamações mais frequentes em relação a escola? E quais os elogios? Acha o trabalho da escola importante? Por que?
9. Seus filhos deixam de ir na escola para ajudar nas atividades da casa ou da roça? Acha importante a escola na vida das crianças e jovens?
10. Hoje você consegue imaginar a comunidade sem a escolar?
11. O que pensa da BR 174? Ela é importante em que? Atrapalha a vida de vocês?
12. O que pensa da Linhão de Guri? Ele é importante em que? Atrapalha a vida de vocês?
13. Tem medo da estrada? Acha que ela provoca muitos acidentes? Seria melhor sem a estrada? Usa muito a estrada? Para que?
14. Vai muito a Pacaraima? Qual a importância da cidade para você e sua família? Alguém de sua família trabalha em pacaraima? Vai lá para fazer compras? Ou prefere ir a Santa Elena?
15. Acha que o fato da comunidade estar muito próxima da cidade de Pacaraima faz com que pessoas queiram morar aqui?



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
Roteiro da entrevista com as famílias dos alunos.

Título da pesquisa: Transformações espaciais e temporais na comunidade indígena Nova Esperança, Terra Indígena São Marcos, Pacaraima-RR: um olhar a partir da Escola Estadual Indígena Arthur Pinto da Silva.

Pesquisador Responsável: Kelson da Luz Oliveira

Nome:

Idade: Quanto tempo mora na comunidade? Qual etnia?

Quantos membros na família?

Quantos filhos estudam na escola? Quantos anos tem cada filho?

Recebe bolsa família ou outro benefício do governo?

Sua atividade econômica?

Aposentado (a):

Cultiva roça?

Cria animais?

Já frequentou a escola?

Sabe ler e escrever?

Entrevistas referentes às transformações no tempo indígena em relação ao tempo escolar

1. Seu filho que estuda costuma ajudar nas atividades de casa? Quais? Ele gosta?
2. Você possui roça? Você costuma pescar e caçar?
3. Seus filhos vão junto pra essas atividades?
4. Como você acha que deveriam ser os horários da escola? E férias (se deveriam coincidir com os períodos de colheita na roça?)
5. Alguma atividade que sua família realizava foi modificada devido o tempo escolar? Ficou mais difícil cultivar a roça pelo fato dos filhos não terem mais tempo para ajudar? Você diminuiu a área da roça ou o que plantava por não ter mais os filhos ajudando? Deixaram de caçar ou pescar por não terem mais os filhos para ajudar?
6. Eles não ajudam por causa da escola ou por que não tem interesse em fazer essas atividades?
7. O que espera da escola? Acha que a escola pode melhorar a vida de seus filhos? Como?
8. Sua família costuma transmitir oralmente conhecimentos tradicionais aos filhos? Como repassam os conhecimentos (tradições) indígenas para seus filhos?
9. De que forma os conhecimentos da escola vão complementar os conhecimentos tradicionais indígenas? Consegue falar qual a importância da escola para os povos indígenas?
10. Ter os conhecimentos que a escola oferece é importante para os povos? Em que pode melhorar a vida de vocês?



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

Roteiro da entrevista com as lideranças da comunidade.

Título da pesquisa: Transformações espaciais e temporais na comunidade indígena Nova Esperança, Terra Indígena São Marcos, Pacaraima-RR: um olhar a partir da Escola Estadual Indígena Arthur Pinto da Silva.

Pesquisador Responsável: Kelson da Luz Oliveira

Nome:

Idade: Quanto tempo mora na comunidade? Qual etnia? escolaridade

Quantos membros na família?

Quantos filhos estudam na escola? Quantos anos tem cada filho?

Qual a função desempenha na comunidade? É remunerado pela função?

Exerce outra atividade econômica dentro ou fora da comunidade? Qual?

- 1- Qual sua relação com a escola da comunidade? (Profissional, pessoal, afetiva.)
- 2- Você já utilizou a escola para ajudar ou somar em suas atividades de liderança na comunidade?
- 3- Há projetos envolvendo a escola e sua função(trabalho) na comunidade?
- 4- Pretende desenvolver algum projeto com a escola esse ano? Qual?
- 5- Que tipo de eventos lhe atrai para o espaço da escola?
- 6- Como a comunidade costuma utilizar a escola?
- 7- De que forma você pode contribuir para as atividades escolares?
- 8- Você já participou de atividades dentro da escola? Quais?
- 9- Você já utilizou a escola nos finais de semana? De que forma?
- 10- Como pensa o papel da escola na comunidade? Positivo (em quais aspectos) ou negativo (em quais aspectos)
- 11- Em que a escola pode ajudar a sua vida e no seu trabalho?
- 12- Você acha que a escola trouxe mudanças para comunidade? Quais? Positivas ou negativas?
- 13- Que contribuições a escola pode acrescentar a cultura indígena?
- 14- Destaque pontos em que a escola pode interferir negativamente na cultura indígena
- 15- A escola promove com frequência atividade que envolva os moradores da comunidade? Que tipo?
- 16- A comunidade promove eventos dentro da escola? Que tipo?
- 17- No seu ponto de vista como seria a comunidade sem a escola?
- 18- A comunidade cuida da escola? Como?
- 19- De que forma a escola ajudar na solução dos problemas da comunidade?
- 20- Qual seu ponto de vista de professores não índio lecionando em escolas indígenas?
- 21- A escola traz vantagens financeiras para a comunidade? Quais?
- 22- O governo do estado auxilia em todas as atividades escolares? Ou faz só o necessário?
- 23- A comunidade é quem escolhe o gestor da escola?



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

Roteiro da entrevista com a coordenadora geral da OPIRR

Título da pesquisa: Transformações espaciais e temporais na comunidade indígena Nova Esperança, Terra Indígena São Marcos, Pacaraima-RR: um olhar a partir da Escola Estadual Indígena Arthur Pinto da Silva.

Pesquisador Responsável: Kelson da Luz Oliveira

Nome:

Idade: Quanto tempo trabalha na OPIRR? Qual etnia?

Que função desempenha na OPIRR? É remunerado pela função?

Exerce outra atividade econômica fora da OPIRR? Qual?

De qual comunidade você é? Conhece a comunidade Nova Esperança?

Entrevistas referentes aos múltiplos interesses da OPIRR sobre a escola da comunidade Nova Esperança

- 1- Como a organização utiliza o espaço escolar indígena?
- 2- Como as escolas indígenas utilizam a OPIRR?
- 3- De que forma a OPIRR envolve as escolas na participação de debates e decisões da organização?
- 4- Quais as principais demandas das escolas indígenas?
- 5- A OPIRR costuma desenvolver atividades na escola para atingir a população local?
- 6- Quais as principais demandas das escolas indígenas? Sabe se na comunidade Nova Esperança essas demandas são as mesmas?
- 7- A OPIRR dialoga com a SEED sobre as demandas das escolas indígenas?
- 8- A OPIRR dialoga com a SEED sobre contratação de professores?
- 9- A OPIRR pode contribuir para melhorias nas escolas?
- 10- A OPIRR promove algum tipo de curso para os professores indígenas? Quais?
- 11- As decisões das comunidades indígenas em relação às escolas são analisadas e acatadas pela OPIRR? Como ocorre esse diálogo? Vocês procuram cada gestor ou tuxaua para saber em que podem ajudar a escola?
- 12- Considera que é difícil para as escolas atenderem as exigências da SEED? Em quais pontos?
- 13- O que acha que pode melhorar e como a OPIRR pode contribuir?
- 14- Quando fazem assembleia, realizam um levantamento das demandas de cada escola para procurar atender?
- 15- Acredita que a OPIRR tem contribuído para melhorar a realidade das escolas?
- 16- Acha que as escolas tem modificado muito a realidade das comunidades? Como? Isso é positivo ou negativo?
- 17- Como pensa as exigências da SEED para a educação escolar indígena? Acha que as escolas tem facilidade de adaptar a essas exigências legais (currículo, carga horária, etc.)?

18 - Concorda com os dados do censo escolar? Acha que eles expressam a realidade das escolas nas comunidades?

Roteiro da entrevista na Secretaria de Educação do Estado.

Título da pesquisa: Transformações espaciais e temporais na comunidade indígena Nova Esperança, Terra Indígena São Marcos, Pacaraima-RR: um olhar a partir da Escola Estadual Indígena Arthur Pinto da Silva.

Pesquisador Responsável: Kelson da Luz Oliveira

Nome:

Você é indígena? Qual sua etnia?

Qual sua formação?

Já foi gestor escolar em comunidades indígenas?

Função na SEED:

Quanto tempo trabalha nessa função?

- 1- Em que acha que as escolas das comunidades indígenas são diferentes das demais escolas estaduais?
- 2- O currículo desenvolvido nas escolas indígenas contribui para os interesses da comunidade?
- 3- Como acha que o currículo deve ser? Como integrar os conhecimentos escolares com os conhecimentos indígenas? A SEED trabalha nesse sentido? Como? Com cursos, oficinas, apoio a projetos? Que tipo de apoio?
- 4- A SEED se aproxima das instituições superiores de ensino para um trabalho integrado visando a melhoria da educação escolar indígena?
- 5- A escola recebe verbas direto do Governo Federal? Quais? Com qual finalidade? Quais são as exigências para que uma escola receba esse recurso? Todas as escolas recebem, ou algumas estão com problemas de prestação de contas e, por isso, não tem recebido o recurso? Existem dados sobre isso?
- 6- Como são aplicados os recursos do Governo Federal? Como esses recursos são definidos: valores para cada escola existe um critério?
- 7- Há programas específicos do Governo Federal desenvolvido na escola? Quais? Como eles funcionam? Todas as escolas participam? Os resultados são positivos?
- 8- Como é feita a escolha do gestor da escola?
- 9- Esse setor da SEED dialoga com a OPIRR? Escutam as demandas das escolas? Como fazem quando alguma demanda não está prevista na legislação? Procuram atender? Quais são as demandas que mais aparecem? Conseguem resolver? Como?
- 10- O material didático das escolas indígenas é diferenciado das escolas não indígenas do estado? Fazem investimentos nesses materiais diferenciados? Ou deixam por conta das escolas?
- 11- Quais os principais desafios para as escolas nas comunidades indígenas?
- 12- Acha que existe uma flexibilidade por parte da SEED em atender uma educação diferenciada por parte das escolas indígenas? Em qual sentido?
- 13- Quando uma comunidade solicita uma nova escola (construção, professores, etc.), como fazem para atender essa demanda?
- 14- Acha que as escolas indígenas têm contribuído para os povos? Como?
- 15- Você acha o estado impõe um formato/um modelo de educação escolar? Até onde podemos dizer que o direito a uma educação diferenciada é respeitado? Se não, onde está o problema? Nas comunidades ou na SEED?

**ANEXO A - AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA NA COMUNIDADE
NOVA ESPERANÇA**

CNE 2016	ESTADO DE RORAIMA MUNICÍPIO DE PACARAÍMA TERRA INDÍGENA DE SÃO MARCOS	Fundada em 13 de agosto de 1996
	COMUNIDADE INDÍGENA DA NOVA ESPERANÇA	

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADEMICA Nº 002/2016.

A Comunidade indígena da Nova Esperança, localizada na Terra Indígena de São Marcos, município de Pacaraima-RR, através de seu representante legal, Tuxaua Alfredo Bernardo Pereira da Silva vem por meio deste documento.

Autorizar o aluno do Curso de Mestrado da UFRR-Universidade Federal de Roraima **KELSON DA LUZ OLIVEIRA**, brasileiro, casado, residente em Boa Vista-RR, com residência estudantil em Boa Vista-RR a realizar seu trabalho de pesquisa dentro do perímetro administrativo da comunidade da Nova Esperança, com foco no seguinte tema: as transformações espaciais e temporais em comunidades indígenas do Alto São Marcos: um olhar a partir da escola, pelo Programa de Pós-graduação em Geografia. O mestrado tem como Orientadora a Profa. Dra. Maria Barbara de Magalhaes Bethonico.

A autorização em tela encontra-se condicionada à obediência de preceitos comunitário, sem o qual, o ato poderá ser cancelado automaticamente pela autoridade local. Dentre as principais observações estão: (a) a introdução, o uso, consumo e a disseminação de bebidas alcoólicas dentro da comunidade (b) a introdução de drogas e produtos ilícitos de qualquer natureza (c) o desrespeito a todas as formas de manifestação religiosa e cultural da comunidade (d) prática de atos libidinosos (e) o uso indevido de imagens de membros da comunidade (f) atos de preconceito, discriminação e injúria racial (g) retirada de quaisquer materiais da floresta nativa para a cidade (h) falta de cooperação com a comunidade a não devolutiva dos resultados de pesquisa realizada, podendo mesmo na pré-defesa apresentar para os moradores, em uma de suas reuniões comunitária, o esboço do que será apresentado em defesa final da dissertação junto à banca examinadora. Espera-se que a comunidade seja convidada quando da ocorrência do fato. Todas as imagens e banco de imagens construídas como objeto de pesquisa no período em que se desenvolverão os trabalhos deverão ser organizados em CD/DVD e entregar para a liderança da comunidade. De igual modo, as entradas para a comunidade deverão ser previamente comunicadas ao Tuxaua da comunidade.

Comunidade Indígena da Nova Esperança, 05 de dezembro de 2016.



Prof. Msc. Alfredo Bernardo Pereira da Silva
Tuxaua da Comunidade Indígena da Nova Esperança.



CARTÓRIO LOUREIRO DR. JOZIEL LOUREIRO - TABELIÃO E REGISTRADOR
AVENIDA VILLE ROY, Nº 5636 - CENTRO - BOA VISTA/RR
TEL: (95) 3624-6097 - ATENDIMENTO@CARTORIOLOUREIRO.COM.BR

RECONHECO SEMELHANTE a(s) assinatura(s)
[2cdej0n0]-ALFREDO BERNARDO PEREIRA DA SILVA

PAS. Em testemunho da verdade. Boa Vista, 25/09/2018
Emsol: 2,35, FUNDEJURR: 0,24, FISCALIZAÇÃO: 0,12, FECON: 0,12, ISS: 0,12
MARJORY CAROLLYNE C. ESBELL BRIGLIA-ESC. AUTORIZADA

ANEXO B - ATA DA REUNIÃO COM OS MEMBROS DA COMUNIDADE
PARA REFERENDAR A AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA

Ata da reunião Ordinária da Comunidade
Indígena da Nova Esperança do dia
7 de dezembro de 2016.

Nos, membros da comunidade indígena da Nova Esperança, localizada na Terra Indígena São Marcos, município de Bocoraima, reunidos no dia 7 de dezembro de 2016, sob a presidência do Texava Alfredo Silva, discutimos diversos assuntos de nosso interesse nas áreas de saúde, educação, meio ambiente, segurança comunitária e pesquisa acadêmica, conforme o pauta do dia. A pesquisa acadêmica conforme a apresentação do novo Texava tem sido um instrumento importante para as pesquisas e estudos aspectos importantes que compõe a vida de comunidade e cujos resultados têm sido utilizados no processo de fortalecimento da organização social e política de comunidade. Desta feita, sob a coordenação de Profa. Dra. Maria Bóbora de Magalhães Bethônico, foi solicitada autorização de pesquisa para dois alunos sob sua orientação, os senhores Kelson de Luz Oliveira e Jennifer Boreira Mojice, o primeiro, dentro do Programa de Pós-Graduação em Geografia, e a segunda, no Programa de Pós-Graduação em Recursos Naturais. O pedido de autorização foi anteriormente autorizado pelo Texava Alfredo Boreira Soares de Silva, sob condições que são integralmente ratificadas por esta assembleia. Os temas a serem desenvolvidos incorrem sobre "o uso dos recursos naturais vegetais na Comunidade Nova Esperança, por Jennifer Boreira Mojice e "Transformações espaciais e temporais em comunidades indígenas do Alto São Marcos: um olhar a partir de São Paulo, por Kelson de Luz Oliveira. Como recomendação final desta plenária, decidiu-se que os dois pesquisadores tenham acesso aos seus dados e seus respectivos depoimentos sob a coordenação de seus orientadores e apresentem os mesmos trabalhos perante a comunidade. A lista de presente dos moradores vai anexa a parte da ata que eu Maria Jonete Oliveira de Souza, Kenci e colônei por questões de assembleia.

Lista de Presença

- 1 -
- 2 - GILZEY GUSTAVO
- 3 - Maria Julia manduca
- 4 - Rosilene Ramos de Souza
- 5 - Felipe Omiffth Alfredo
- 6 - Junior Etno
- 7 - Mario Mateus
- 8 - Elizabeth gomes
- 9 - Vander Jose de Souza
- 10 - Georgina Peters
- 11 - Ailton Sabino
- 12 - AUGUSTINHO ALVARO
- 13 - Pedro da Silva
- 14 - Bernardo JOSE Branco
- 15 - TOMARYS FERREIRA DA SILVA.
- 16 - José Carlindo P. Bepirio
- 17 - Elizangela S. Nascimento.
- 18 - Ademar Thomas Pereira
- 19 - CARLOS FERREIRA SILVA.
- 20 - Meirus da Silva
- 21 - SENE DA SILVA SANTOS.
- 22 - ROBERT GOMES RAMIRO
- 23 - Ana Luícia Miguel de Magalhães
- 24 - GILBERTO DA SILVA CAIRES.
- 25 - DERBY FERREIRA AWES
- 26 - Deybato de Souza Silva.
- 27 - Orlando Leval Silva
- 28 - FRANCISCO DE ASSIS MARINHO DE SOUZA
- 29 - Luiz Felipe de Magalhães
- 30 - JOSEMAN JUREL SILVA
- 31 - JESUS LESSA
- 32 - CARLOS SIZENQUE
- 33 - DENIVALDO DA SILVA LIMA
- 34 - IVONEIDE DA SILVA ROQUE
- 35 - EONILDA MAGALHÃES MARQUES
- 36 - JOAQUIM LUIZ LIMA SILVA
- 37 - MIGUELDO SOUZA FERREIRO
- 38 - JALDO LUIZ.
- 39 - SOFIA MANDUCA RAMOS
- 40 - MOLI
- 41 - Leunildo Pereira Porfiro
- 42 - Reinaldo Roque da Silva
- 43 - MARCELLY CRISTINA DE SOUZA SILVA
- 44 - MARCIAN R.P.



Maria Luíza Weber
Escritoranda Autorizada
Cartório Loteiro

- 45 - LEONARDO FERREIRA -
- 46 - ZUMA DA SILVA SOUZA
- 47 - Eliângela messias
- 48 - Hellen Karen messias dos Santos
- 49 - Nívea de Siqueira Santos
- 50 - Joana Darc de Souza Silva
- 51 - Rosilene de Souza Silva
- 52 - Etelton Silva Quintano
- 53 - Suellem messias dos Santos
- 54 - Lucas Alameda de Souza
- 55 - Janete Alfredo
- 56 - Dejanira Elias Branco
- 57 - Deuziane Elias Branco
- 58 - Eliângela M. Messias
- 59 - ANA FABIANA M. Messias
- 60 - Naudiane M^{de} de Souza Silva
- 61 - ADRIANO MANDUCHI RAMOS
- 62 -
- 63 -
- 64 -
- 65 -
- 66 -
- 67 -
- 68 -
- 69 -
- 70 -

ANEXO C - PARECER DO CONSELHO DE ÉTICA EM PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RORAIMA - UFRR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Transformações espaciais e temporais na Comunidade Indígena Nova Esperança, Terra Indígena São Marcos, Pacaraima-RR: um olhar a partir da Escola Estadual Indígena Arthur Pinto da Silva

Pesquisador: KELSON DA LUZ OLIVEIRA

Área Temática: Estudos com populações indígenas;

Versão: 4

CAAE: 68636817.7.0000.5302

Instituição Proponente: Universidade Federal de Roraima - UFR

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.409.619

Apresentação do Projeto:

- Trata-se de uma pesquisa de mestrado é apresentada ao Programa de Pós-graduação em GeografiaPPGGEO

da Universidade Federal de Roraima traz em seu conteúdo um estudo realizado na Comunidade Indígena Nova Esperança, Terra Indígena São Marcos, município de Paracarama-RR, intitulada: Transformações espaciais e temporais na Comunidade Indígena Nova Esperança, Terra Indígena São Marcos, Paracaima-RR: um olhar a partir da Escola Estadual Indígena Arthur Pinto da Silva.

- O presente trabalho embasa-se no estudo do espaço geográfico a partir da materialização dos elementos fixos e fluxos, abordado por Milton Santos (2006), e representados pelos sistemas de objetos e ações que compõem esse espaço.

Introdução

A presente pesquisa de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Geografia- PPGGEO da Universidade Federal de Roraima traz em seu conteúdo um estudo realizado na Comunidade

Endereço: Av. Cap. Ene Garcez, nº 2413, UFRR, Campus Paricarana, Bloco PRPPG/UFRR, Sala CEP/UFRR.

Bairro: Aeroporto **CEP:** 69.304-000

UF: RR **Município:** BOA VISTA

Telefone: (95)3621-3112 **Fax:** (95)3621-3112 **E-mail:** coep@ufr.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RORAIMA - UFRR



Continuação do Parecer: 2.409.619

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante da avaliação da CONEP PARECER CONSUBSTANCIADO CONEP nº 2.155.795:

Com recomendação de Situação: Protocolo aprovado com recomendação.

Desta forma aprovamos o protocolo com as recomendações feitas pela CONEP:

Diante do exposto, a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - Conep, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto, devendo o CEP verificar o cumprimento das questões acima, antes do início do estudo

Considerações Finais a critério do CEP:

Acatamos segundo reunião do Colegiado CEP/UFRR.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_896107.pdf	06/11/2017 22:53:51		Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	CARTA_RESPOSTA.docx	14/09/2017 00:03:46	KELSON DA LUZ OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	05/09/2017 23:00:20	KELSON DA LUZ OLIVEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_PESQUISA_detalhado.pdf	05/09/2017 22:55:37	KELSON DA LUZ OLIVEIRA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	28/08/2017 23:33:55	KELSON DA LUZ OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_ingresso_TI.pdf	28/08/2017 23:33:10	KELSON DA LUZ OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto.pdf	02/05/2017 22:33:55	KELSON DA LUZ OLIVEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Endereço: Av. Cap. Ene Garcez, nº 2413, UFRR, Campus Paricarana, Bloco PRPPG/UFRR, Sala CEP/UFRR.

Bairro: Aeroporto CEP: 69.304-000

UF: RR Município: BOA VISTA

Telefone: (95)3621-3112 Fax: (95)3621-3112 E-mail: coep@ufr.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RORAIMA - UFRR



Continuação do Parecer: 2.409.619

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BOA VISTA, 01 de Dezembro de 2017

Assinado por:
MANUELA SOUZA SIQUEIRA CORDEIRO
(Coordenador)

Endereço: Av. Cap. Ene Garcez, nº 2413, UFRR, Campus Paricarana, Bloco PRPPG/UFRR, Sala CEP/UFRR.

Bairro: Aeroporto

CEP: 69.304-000

UF: RR

Município: BOA VISTA

Telefone: (95)3621-3112

Fax: (95)3621-3112

E-mail: coep@ufr.br

ANEXO D - DECRETO DE HOMOLOGAÇÃO DA TISM



Senado Federal
Subsecretaria de Informações

DECRETO N° 312, DE 29 DE OUTUBRO DE 1991

Homologa a demarcação administrativa da Área Indígena São Marcos, no Estado de Roraima.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84 inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto no art. 19, § 1º, da Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973,

DECRETA:

Art. 1º Fica homologada, para os efeitos do art. 231 da Constituição Federal, a demarcação administrativa promovida pela Fundação Nacional do Índio FUNAI da Área Indígena São Marcos, localizada no Município de Boa Vista, Estado de Roraima, caracterizada como de ocupação tradicional e permanente indígena, com superfície de 654.110,0998ha (seiscentos e cinquenta e quatro mil e cento e dez hectares, nove ares e noventa e oito centiares) e perímetro de 648.926,30m (seiscentos e quarenta oito mil e novecentos e vinte e seis metros e trinta centímetros).

Art. 2º A Área Indígena de que trata este Decreto tem a seguinte delimitação: desenvolve-se a partir da confluência (barra) do Rio Tacutú com o Rio Uraricoera, local este onde foi determinado o Meridiano Verdadeiro e implantado o Marco Zero (0), sendo este de cimento. Segue daí pela margem direita do Rio Tacutú acima até sua confluência com o Rio Surumú, onde foi colocado o Marco 1 de cimento, numa extensão de 52.396,87 metros. Segue do Marco 1 pelo Rio Surumú acima até sua confluência com o Rio Miang, onde foi colocado o Marco 2 de cimento, numa extensão de 179.831,24m. Segue o Marco 2 pelo Rio Miang acima até sua cabeceira onde foi cravado o Marco de cimento 3, numa extensão de 87.475,85 metros. Segue do Marco 3 pela divisa Brasil-Venezuela numa extensão de 3.211,46m, até o Marco 4 localizado à margem direita da BR-174 e na divisa BRASIL-VENEZUELA. Segue do Marco 4 por uma linha reta com o rumo de 07°00'13"SE e com 1.334,65m até o Marco 5; Segue daí com o rumo de 63°24'00"SW e com 1.755m até o Marco 6. Segue do Marco 6 com o rumo de 26°01'30"NW e com 3.912,58m até o Marco 7, segue daí com o rumo de 63°35'58"NE e com 1.488,84m até o Marco 8, localizado na divisa BRASIL-VENEZUELA. Do Marco 4 ao Marco 8 divide com uma Área do Exército. Segue do Marco 8 pela divisa BRASIL-VENEZUELA até o Marco 9, numa extensão de 57.454,76m. Segue do Marco 9, por uma linha reta e seca com a distância e rumo de 68°13'36"SE e 21.365,85m, o Marco 10 está localizado na cabeceira do Rio Parimé. Segue do Marco 10 pelo Rio Parimé abaixo, pela sua margem esquerda até sua confluência com o Rio Uraricoera, numa extensão de 191.971,58m, onde se localiza o Marco 11. Segue do Marco 11 pelo Rio Uraricoera abaixo até sua confluência com o Rio Tucutú, numa extensão de 46.727,62m, até o Marco Zero (0), marco inicial.

Art. 3º Fica excluída da terra indígena, a área de terras descrita no art. 1º, parágrafo único, do Decreto nº 84.828, de 23 de junho de 1980, que dispõe sobre a intervenção destinada à instalação do Pelotão de Fronteira pelo Ministério do Exército.

Art. 4º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 29 de outubro de 1991; 170º da Independência e 103º da República.

FERNANDO COLLOR

Jarbas Passarinho

ANEXO E - DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO COM A PUBLICAÇÃO DA
HOMOLOGAÇÃO DA TISM

QUARTA-FEIRA, 30 OUT 1991

DIÁRIO OFICIAL

448
Rubrica 2

linha reta com azimute e distância de 50°07'02,4" e 1.673,58 metros, até o Marco 12, inicial da descrição deste perímetro. (do marco 09 ao marco 11, a área indígena confronta com a fazenda Irmãos Magalhães).

Art. 3º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 2º de outubro de 1991; 170ª da Independência e 103ª da República.

FERNANDO COLLOR
Jarbas Passarinho

Decreto nº 312, de 29 de outubro de 1991

Homologa a demarcação administrativa da Área Indígena São Marcos, no Estado de Roraima.

O Presidente da República, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto no art. 19, § 1º, da Lei nº 6001, de 19 de dezembro de 1973,

DECRETA:

Art. 1º Fica homologada, para os efeitos do art. 231 da Constituição Federal, a demarcação administrativa promovida pela Fundação Nacional do Índio - FUNAI, da Área Indígena São Marcos, localizada no Município de Boa Vista, Estado de Roraima, caracterizada como de ocupação tradicional e permanente indígena, com superfície de 654.110,0998 ha (seiscentos e cinquenta e quatro mil e cento e dez hectares, nove ares e noventa e oito centiares) e perímetro de 648.926,30 (seiscentos e quarenta e oito mil e novecentos e vinte e seis metros e trinta centímetros).

Art. 2º A Área Indígena de que trata este Decreto tem a seguinte delimitação: desenvolve-se a partir da confluência (barra) do Rio Tacutu com o Rio Uraricoera, local este onde foi determinado o Meridiano Verdadeiro e implantado o marco Zero (0), sendo este de cimento. Segue daí pela margem direita do Rio Tacutu acima até sua confluência com o Rio Surumú, onde foi colocado o marco nº 1 de cimento, numa extensão de 52.396,87 metros. Segue do marco nº 1 pelo Rio Surumú acima até sua confluência com o Rio Miang, onde foi colocado o marco nº 2 de cimento, numa extensão de 179.831,24ms. Segue do marco nº 2 pelo Rio Miang acima até sua cabeceira onde foi cravado o marco de cimento nº 3, numa extensão de 87.475,85 metros. Segue do marco nº 3 pela divisa BRASIL-VENEZUELA numa extensão de 3.211,46ms, até o marco nº 4 localizado à margem direita da BR-174 e na divisa BRASIL-VENEZUELA. Segue do marco nº 4 por uma linha reta com o rumo de 07°00'13"SE e com 1.334,65ms até o marco nº 5; segue daí com o rumo de 63°24'00"SW e com 1.755ms até o marco nº 6. Segue do marco nº 6 com o rumo de 26°01'30"NW e com 3.912,58ms até o marco nº 7, segue daí com o rumo de 63°35'58"NE e com 1.488,84ms até o marco nº 8, localizado na divisa BRASIL-VENEZUELA. Do marco nº 4 ao marco nº 8 divide com uma ÁREA DO EXÉRCITO. Segue do marco nº 8 pela divisa BRASIL-VENEZUELA até o marco nº 9, numa extensão de 57.454,76ms. Segue do marco nº 9 por uma linha reta e seca com a distância e rumo de 68°13'36"SE e 21.365,85ms, o marco nº 10 está localizado na cabeceira do Rio Parimé. Segue do marco nº 10 pelo Rio Parimé abaixo, pela sua margem esquerda até sua confluência com o Rio Uraricoera, numa extensão de 191.971,58ms, onde se localiza o marco nº 11. Segue do marco nº 11 pelo Rio Uraricoera abaixo até sua confluência com o Rio Tacutu, numa extensão de 46.727,62ms, até o marco nº Zero (0), marco inicial.

Art. 3º Fica excluída da Terra Indígena, a área de terras descritas no art. 1º, § único, do Decreto nº 84.828, de 23 de junho de 1980, que dispõe sobre a intervenção destinada à instalação do Pelotão de Fronteira pelo Ministério do Exército.

Art. 4º Este decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 29 de outubro de 1991; 170ª da Independência e 103ª da República.

FERNANDO COLLOR
Jarbas Passarinho

Decreto nº 313, de 29 de outubro de 1991.

Homologa a demarcação administrativa da Área Indígena Lagoa Comprida, no Estado do Maranhão.

O Presidente da República, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto no art. 19, § 1º, da Lei nº 6001, de 19 de dezembro de 1973,

geográficas aproximadas 05°17'04,0"S e uma linha reta de azimute aproximado de 290,00 m, até o Ponto 01 de coordenadas 07,3"S e 45°44'32,2"Wgr.; daí segue por uma linha reta de distância aproximada de 15°11'35,2" com distância aproximada de coordenadas geográficas aproximadas: daí, segue por uma linha reta de azimute aproximado de 1.025,00 m, e distância aproximada de 1.025,00 m, e azimute aproximado de 05°16'16,0"S e 45°44'18,3"Wgr.; daí, segue por uma linha reta de azimute aproximado de 77°41'35,5 com uma distância aproximada de 100,00 m, até o Ponto 03 de coordenadas geográficas aproximadas 05°15'11,0"S e 45°44'03,5"Wgr.; daí, segue por uma linha reta de azimute aproximado de 110°11'36,0" com uma distância aproximada de 100,00 m, até o Ponto 05 de coordenadas geográficas aproximadas 05°15'46,3"S e 45°44'01,6"Wgr.; daí, segue por uma linha reta de azimute aproximado de 95°41'35,6" com uma distância aproximada de 100,00 m, até o Ponto 06 de coordenadas geográficas aproximadas 05°15'43,1"S e 45°44'10,1"Wgr.; daí, segue por uma linha reta de azimute aproximado de 110°11'36,0" com uma distância aproximada de 265,00 m, até o Ponto 07 de coordenadas geográficas aproximadas 05°16'15,1"S e 45°44'15,8"Wgr.; daí, segue por uma linha reta de azimute aproximado de 87°41'35,7" com uma distância aproximada de 75,00 m, até o Ponto 11 de coordenadas geográficas aproximadas 05°16'15,0"S e 45°42'00,0"Wgr.; segue por uma linha reta de azimute aproximado de 133°36'33,9" com uma distância aproximada de 235,00 m, até o Ponto 09 de coordenadas geográficas aproximadas 05°16'20,5"S e 45°41'50,7"Wgr.; daí, segue por uma linha reta de azimute aproximado de 120°06'35,7" com uma distância aproximada de 265,00 m, até o Ponto 14 de coordenadas geográficas aproximadas 05°16'29,9"S e 45°41'50,7"Wgr.; daí, segue por uma linha reta de azimute aproximado de 35,8" com uma distância aproximada de 265,00 m, até o Ponto 14 de coordenadas geográficas aproximadas 05°16'29,9"S e 45°41'50,7"Wgr.; daí, segue por uma linha reta de azimute aproximado de 143°06'33,6" com uma distância aproximada de 1.115,00 m, até o Ponto 17 de coordenadas geográficas aproximadas 05°16'56,8"S e 45°41'15,8"Wgr.; daí, segue por uma linha reta de azimute aproximado de 14,4"Wgr.; daí, segue por uma linha reta de azimute aproximado de 35,6" com uma distância aproximada de 1.705,00 m, até o Ponto 14 de coordenadas geográficas aproximadas 05°17'42,0"S e 45°40'34,4"Wgr.; daí, segue por uma linha reta de azimute aproximado de 1.000,00 m, até o Ponto 14 de coordenadas geográficas aproximadas 05°18'02,4"S e 45°40'34,4"Wgr.; daí, segue por uma linha reta de azimute aproximado de 1.500,00 m, até o Marco 16 de coordenadas geográficas aproximadas 05°18'40,5"S e 45°40'34,4"Wgr.; daí, segue por uma linha reta de azimute aproximado de 231°06'35,5" com uma distância aproximada de 2.450,00 m, até o Marco 17 de coordenadas geográficas aproximadas 05°20'03,1"S e 45°40'34,4"Wgr.; daí, segue por uma linha reta de azimute aproximado de 231°06'35,6" com uma distância aproximada de 2.450,00 m, até o Marco 19 de coordenadas geográficas aproximadas 05°20'03,1"S e 45°40'34,4"Wgr.; daí, segue por uma linha reta de azimute aproximado de 136°49'25,3" com uma distância aproximada de 2.450,00 m, até o Marco 19 de coordenadas geográficas aproximadas 05°20'03,1"S e 45°40'34,4"Wgr.; daí, segue por uma linha reta de azimute aproximado de 8.641,35 m, até o Marco 07 de coordenadas geográficas aproximadas 05°23'58,8"S e 45°44'25,0"Wgr.; daí, segue por uma linha reta de azimute aproximado de 12.475,00 m, até o Marco 10 de coordenadas geográficas aproximadas 05°18'37,6"S e 45°48'33,0"Wgr.; daí, segue por uma linha reta de azimute aproximado de 48°41'35,6" com uma distância aproximada de 1.025,00 m, até o Marco 11 ponto inicial da descrição.

Art. 3º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 29 de outubro de 1991; 170ª da Independência e 103ª da República.

FEI