

UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

DISSERTAÇÃO

ESTUDOS METODOLÓGICOS PARA ATENDIMENTO DA
COMUNIDADE INDÍGENA DO ARAÇÁ, COM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL PELO CÂMPUS AMAJARI

DÉBORA SOARES ALEXANDRE MELO SILVA

2012



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**ESTUDOS METODOLÓGICOS PARA ATENDIMENTO DA
COMUNIDADE INDÍGENA DO ARAÇÁ, COM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL PELO CÂMPUS AMAJARI.**

DÉBORA SOARES ALEXANDRE MELO SILVA

Sob a orientação do professor
Dr. Aloisio Jorge de Jesus Monteiro

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências** no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, área de concentração em Educação Agrícola.

**Seropédica, RJ
Abril, 2012**

371.97

S586e

T

Silva, Débora Soares Alexandre Melo, 1966-
Estudos metodológicos para atendimento
da Comunidade Indígena do Araçá, com
educação profissional pelo Câmpus Amajari /
Débora Soares Alexandre Melo Silva - 2011.
83 f.: il.

Orientador: Aloisio Jorge de Jesus
Monteiro.

Dissertação (mestrado) - Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de
Pós-Graduação em Educação Agrícola.

Bibliografia: f. 74-78.

1. Índios - Educação - Teses. 2. Índios
- Roraima - Teses. 3. Ensino profissional
- Teses. 4. Ensino agrícola - Teses. 5.
Ensino à distância - Teses. I. Monteiro,
Aloisio Jorge de Jesus, 1957-. II.
Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro. Curso de Pós-Graduação em
Educação Agrícola. III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

Débora Soares Alexandre Melo Silva

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.


DISSERTAÇÃO APROVADA EM 10/05/2012.



Aloisio Jorge de Jesus Monteiro, Dr. UFRRJ



Ana Maria Dantas Soares, Dra. UFRRJ



Vera Lúcia Teixeira Kauss, Dra. UNIGRANRIO

DEDICATÓRIA

Minha mãe pelo apoio

A meu marido Charles pela paciência

Aos filhos Charles Yan e Luiz Eduardo pelas ausências

E aos meus amigos e colegas pelo incentivo.

AGRADECIMENTOS

Ao criador pelo dom da vida e pela possibilidade de ir além.

Ao Prof. Dr. Aloísio Jorge de Jesus Monteiro pela confiança na produção deste trabalho

Ao Prof. Dr. Gabriel dos Santos Araújo e a Prof^a Dr^a Sandra Barros Sanches, coordenadores do PPGEA pela sensibilidade e humanidade em perceber que existem tantas pessoas que necessitam de formação no interior deste país continente;

A equipe do PPGEA pelo apoio para que este curso possa ser realizado.

Aos colegas do curso pela convivência e discussões, e em especial a Antônio César Barreto Lima e Francisca Vieira da Silva que fizeram com a permanência no curso fosse muito mais divertida.

Aos alunos do Câmpus Boa Vista que tiveram paciência para reposição das aulas perdidas.

A meus familiares pela ausência durante os momentos de formação, estágios e imersões na comunidade indígena de Araçá.

A minha mãe, irmãos e demais familiares que deram suporte necessário nos momentos de ausências.

RESUMO

SILVA, Débora Soares Alexandre Melo **Estudos Metodológicos para Atendimento da Comunidade Indígena do Araçá, com Educação Profissional pelo *Câmpus* Amajari**, 2011.83f. Dissertação. (Mestrado em Educação Agrícola) Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2011.

O objetivo deste trabalho foi apresentar possíveis alternativas metodológicas para que o *Câmpus* Amajari do Instituto Federal de Roraima possa atender às demandas formativas apresentadas pela comunidade indígena do Araçá na implantação e implementação de seus cursos, conforme previsão no Plano de Desenvolvimento Institucional (2009-2013) visando o alcance de seus objetivos. É uma pesquisa qualitativa que envolveu a revisão bibliográfica e documental que trata desde a ocupação da Amazônia, surgimento do estado de Roraima e do município de Amajari, no qual está inserida a terra Indígena do Araçá e a comunidade de Araçá, passando pela demanda apresentada pela comunidade que foi registrada na audiência pública realizada com as 18 comunidades indígenas por ocasião da implantação do *Câmpus* de Amajari. Foi realizada a aplicação de questionários com os gestores e professores do referido *Câmpus* visando identificar o entendimento que os mesmos possuem em relação à educação para índios e ainda foram apresentadas como possibilidades metodológicas a Educação a Distância, Alternância e Itinerância. Verificou-se uma necessidade eminente de que a proposta escolhida seja discutida com a comunidade e a necessidade de capacitação da equipe do *Câmpus* Amajari visando à apropriação da fundamentação de tais possibilidades tendo em vista sua implantação.

Palavras chave: Educação Profissional; Educação Indígena; Alternância; Educação Agrícola; Itinerância; Educação a Distância.

ABSTRACT

SILVA, Débora Soares Alexandre Melo. **Methodological Studies Community Care for Indigenous Araçá with the Professional Education Câmpus Amajari**, 2011. 83p. Dissertation (Master in Agricultural Education), Instituto de Agronomia, Federal Rural University of Rio de Janeiro. Seropédica. RJ. 2011.

The objective of this study was to present possible options that the methodology for Câmpus Amajari Federal Institute of Roraima can meet the training demands presented by the indigenous community in the Araçá installation and implementation of their courses, as stipulated in the Institutional Development Plan aimed at achieving their goals. It is a qualitative study that involved the literature review and documentary comes from the occupation of the Amazon, the emergence of the state of Roraima and the municipality of Amajari, in which the land is part of the Indigenous community and Araçá, through the lawsuit filed by the community which was recorded in the public hearing with 18 indigenous communities during the implementation of the Câmpus Amajari also been carried out questionnaires with the managers and teachers of that Câmpus in order to identify the understanding we have about the same education for Indians and has been presented as a methodological possibilities distance, switching and roaming, the perceived need to consider that the proposal that is chosen must be discussed with the community and the Câmpus that urgently need to discuss such possibilities and principles.

Key words: professional education, indigenous education, alternation, agricultural education, roaming and distance education.

Débora Soares Alexandre Melo Silva, licenciada em História pela Universidade Federal de Roraima, professora da rede federal desde o ano de 1984 (no ex-Território Federal de Roraima) e a partir de 2007 do então Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima, atualmente Instituto Federal de Roraima, ministrando aulas no Câmpus Boa Vista e atuando com a modalidade de Educação a Distância, no âmbito da definição das políticas do referido Instituto, onde coordena o Sistema Universidade Aberta do Brasil/CAPES. O contato com a temática Educação Escolar Indígena teve seu início no período de 2000 até 2005, no momento que respondia pela Coordenação Estadual do Ensino Médio na Secretaria de Estado da Educação em Roraima. Neste momento, estava em processo a ampliação da oferta do ensino médio para populações tradicionais, incluindo aí os indígenas, uma vez que, existia um número desproporcional na oferta do ensino fundamental e ensino médio. Neste sentido, o desafio posto no momento era o de pensar alternativas para expansão do ensino médio nesta modalidade de ensino. Na época, em contato com a professora Natalina Messias, índia macuxi, primeira responsável pelo Núcleo de Educação Indígena no Estado de Roraima, em uma das mais variadas viagens ao interior do estado, principalmente em comunidades indígenas, a mesma informou que, na sua concepção, o símbolo que melhor representava a Educação Escolar Indígena era um jabuti (réptil terrestre, semelhante a uma tartaruga, pois possui um casco convexo e arqueado, pernas grossas, bastante resistente, aparentemente é um animal dócil e se adapta com facilidade à vida moderna). Após a surpresa foi perguntado à professora Natalina o motivo de tal comparação, uma vez que, tal animal é um animal moroso que anda/ caminha muito devagar, ao que a professora respondeu que embora caminhasse de forma bastante vagarosa, o mesmo não tomba, o que significava que embora com passos lentos, os mesmos são firmes. Após tal informação houve um momento de reflexão e análise, onde foi possível chegar a seguinte conclusão: que lição de vida!

Assim, desde o início dos anos 2000 temos discutido sobre as possibilidades de atendimento às especificidades indígenas e a partir de 2009, com a implantação do Câmpus Amajari foi possível a retomada desta temática. Inicialmente na realização da audiência pública específica com as comunidades indígenas, da qual fazia parte da equipe de implantação, seja ainda, na participação em discussões internas em relação à necessidade de atendimento de forma diferenciada a tais comunidades.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 01 – monumento dos imigrantes, Orla Taumanam Boa Vista/RR – 2011 Visão diurna e noturna.....	23
Figura 02 - Mapa do município de Amajari. Fonte: Prefeitura Municipal de Amajari/RR - 2011	38
Figura 03 - identificação da Terra Indígena do Araçá e comunidade do Araçá in PEREZ, 2010.	43
Figura 04 – Imagem do Câmpus Amajari que, em outubro de 2011, ainda estava em construção.....	45
Figura 05 - Antenas do GESAC e de telefonia.....	49
Figura 06 - Computadores do laboratório de informática da escola Estadual Indígena Raimundo Tenente.....	50
Figura 07 - Vista parcial da chegada à comunidade indígena de Araçá.....	56
Figuras 08 e 09 - artesanato produzido pela comunidade indígena de Araçá	59

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1 CAPÍTULO I CONTEXTUALIZANDO A TEMÁTICA	4
1.1 Movimentos na Educação do Campo	4
1.2 Breve Histórico da Educação Profissional Agrícola no Brasil.....	5
1.3 E os Indígenas. De quem Estamos Falando?.....	10
1.4 O índio e a Educação Brasileira	12
1.5 Escolas Indígenas e sua História:	13
2 CAPÍTULO II OCUPAÇÃO DA AMAZÔNIA E DO ESTADO DE RORAIMA	19
2.1 O Processo Histórico de Ocupação	19
2.2 Roraima no Contexto Amazônico	23
3 CAPÍTULO III IDENTIDADE E CULTURA DOS ÍNDIOS DA AMAZÔNIA.....	29
3.1 Os Indígenas na Amazônia.....	29
3.2 Índios de Roraima e Identidade.....	30
3.3 Cultura e Hibridação Cultural.....	34
3.3.1 Cultura	34
3.3.2 Hibridação	35
3.3.3 Multiculturalismo	36
3.3.4 Interculturalismo.....	37

4	CAPÍTULO IV O CÂMPUS AMAJARI E A PERCEPÇÃO DE SEUS SERVIDORES SOBRE A EDUCAÇÃO INDÍGENA	38
4.1	O Município de Amajari.....	38
4.2	Território e Identidade em Terra Indígena	39
4.3	Terra Indígena do Araçá	43
4.4	<i>Câmpus</i> de Amajari	45
4.5	A Percepção dos Servidores do <i>Câmpus</i> Amajari sobre Educação Indígena..	48
4.5.1	Equipe gestora	48
4.5.2	Professores.....	50
5	CAPÍTULO V DEMANDA DA COMUNIDADE DO ARAÇÁ.....	56
5.1	A Comunidade de Araçá;	56
5.2	Demandas de Formação da Comunidade Indígena do Araçá.....	57
6	CAPÍTULO VI ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS	61
6.1	Educação a Distância:.....	65
6.2	Alternância.....	66
6.3	Itinerância:	68
7	CONSIDERAÇÕES	72
8	REFERÊNCIAS	74
9	ANEXOS	79

INTRODUÇÃO

A necessidade de aprofundar o estudo sobre Educação Escolar Indígena foi despertado no ano de 2009, quando ao participar da comissão de elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal de Roraima e implantação do Câmpus Amajari deparamo-nos, mais uma vez, com esta temática.

Quando afirmamos que somente neste período foi despertada a necessidade de aprender mais sobre educação indígena referimo-nos ao aprofundamento de conhecimentos, visto que desde o período 2000 a 2003, quando estivemos à frente da Coordenação Estadual do Ensino Médio de Roraima, procurávamos pensar e discutir, em conjunto com o Núcleo Indígena da Secretaria Estadual de Educação e Cultura de Roraima / SECD, a oferta do Ensino Médio para comunidades indígenas, uma vez que através do Programa de Melhoria do Ensino Médio/PROMED (incentivo através de financiamento para a reforma do Ensino Médio no Brasil que, no caso de Roraima, foi concretizado através da reforma e construções/adequações físicas de espaços escolares e aquisição de equipamentos, computadores e acervo bibliográfico para escolas de Ensino Médio, incluídas aí as escolas indígenas) foi possível pensar no atendimento a estas comunidades indígenas com ensino médio.

Ainda nesse período, o estado de Roraima recebeu recursos destinados a um *atendimento emergencial* que visava a contratação de professores para atuar no Ensino Médio. Com esses profissionais, foi possível a implementação de um projeto experimental denominado de Ensino Médio Diferenciado, de caráter itinerante, implantado através de um sistema de rodízio de professores nas comunidades indígenas, em que o pré-requisito inicial era formação em nível de Licenciatura, à exceção para o ensino da língua materna, uma vez que os falantes, na maioria das vezes, possuíam e possuem somente escolaridade referente ao Ensino Fundamental.

Em seu primeiro ano de implantação, esta proposta funcionou bem, porém, o suporte da SECD em relação à disponibilização de veículo e combustível, necessários ao deslocamento dos professores, começou a falhar, comprometendo a execução do projeto. Neste sentido, a Fundação Nacional do Índio/FUNAI e a Secretaria do Índio passaram a apoiar algumas ações, no sentido de deslocar os professores, o que permitiu a continuidade do projeto.

A contrapartida das comunidades indígenas era o atendimento em relação à hospedagem e alimentação para os professores que eram deslocados em duplas e permaneciam nas comunidades por cerca de uma semana.

Foram apresentadas algumas dificuldades durante a realização do projeto do Ensino Médio indígena, principalmente no que diz respeito à falta de adaptação dos professores em relação à comunidade e vice e versa, destacando-se que as comunidades se encontram em locais de difícil acesso e a maioria ainda não dispunha de energia elétrica, telefone e sistema de água encanada. Assim, o *choque cultural* foi inevitável uma vez que os professores eram *estranhos* nas comunidades e o pouco tempo de permanência deles em cada comunidade indígena não permitiu, na maioria das vezes, que esses professores estabelecessem vínculos com as mesmas.

Em 2007, o Governo Federal através do Plano de Expansão da Rede Federal, autorizou a criação de um câmpus no município do Amajari, tendo como metas adequar-se à nova institucionalidade dos recém criados Institutos Federais e a implantação de um câmpus com foco no ensino agrícola. O processo de implantação do referido câmpus teve seu início a partir da realização de audiências públicas. Foram realizadas três audiências

públicas, sendo uma especificamente com as comunidades indígenas, uma vez que esse município é habitado de pelo menos 18 comunidades indígenas, constituídas de diversas etnias. Diante deste contexto é que surgiu a seguinte pergunta de investigação: **Como o IFRR, através do Câmpus, pretende atender às demandas de formação profissional dos indígenas da comunidade do Araçá, garantindo o respeito às suas peculiaridades socioculturais?**

Assim, esperamos, através deste trabalho, contribuir para ampliar a discussão da temática e ainda despertar a necessidade de ampliá-la e aprofundá-la em outras pesquisas, pois, embora o interesse tenha sido despertado há algum tempo, somente agora a necessidade e a oportunidade surgiram.

Neste sentido, este trabalho que tem como objetivo apresentar algumas alternativas metodológicas para implementação do currículo em uma comunidade indígena. É uma pesquisa qualitativa, uma vez que, para Minayo (2010), a pesquisa qualitativa responde a questões que *não podem ou não devem ser quantificadas*, destacando que o desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa não pode ser pensado sem a realização do trabalho de campo, uma vez que o campo significa *um recorte espacial que contém, em termos empíricos, a abrangência do recorte teórico que corresponde ao objeto da investigação*, possibilitando também a *interação do pesquisador com o objeto de investigação*. O método utilizado foi o de pesquisa fenomenológica, em que sem esgotar as possibilidades, apresentamos algumas alternativas que podem atender a uma população tradicional.

Como ponto de partida, foi realizada a análise documental e identificação de bibliografia, legislação, relatórios e demais documentos e autores que abordam a temática indígena e experiências exitosas na Educação Profissional, especialmente em relação à Educação do Campo. Não foi possível identificar, até 2010, nenhuma experiência que fosse específica ao atendimento de comunidade indígena com Educação Profissional, sendo que a maioria das experiências nesta modalidade de ensino tratavam da Educação Básica. Foram realizadas visitas ao Câmpus Amajari e à Comunidade Indígena do Araçá em períodos alternados de imersão, (de março a outubro de 2011) visando à aplicação de questionários e realização de entrevista semi estruturada com informantes-chaves (gestora da escola, coordenador pedagógico, tuxaua, pastor), uma vez que, para Mazzotti & Gewandsznajder, (2004), é necessário que *o pesquisador* como o principal instrumento de investigação tenha contato direto com o campo, para que possa captar os significados observados.

Inicialmente, intencionou-se a utilização de gravação em vídeo e áudio, porém percebeu-se, no desenrolar das entrevistas, que os entrevistados não ficaram à vontade e optamos por registrar em caderno de campo as respostas obtidas durante as entrevistas e as observações colhidas em campo.

Destaca-se que foram observados todos os procedimentos orientados pela Fundação Nacional do Índio/FUNAI/Brasília, uma vez que, ao apresentar o trabalho à Delegacia Regional da FUNAI, em Roraima, o mesmo foi encaminhado para a FUNAI em Brasília. Este trabalho também foi encaminhado ao Comitê Nacional de Ética do CNPQ e acompanhado por telefone, mas, até a presente data nunca houve nenhuma resposta e com a mudança do delegado da FUNAI, também nunca houve o convite para reunião com as lideranças indígenas. Como alternativa, foi possível a utilização do registro em ata da demanda apresentada pela comunidade indígena do Araçá que, segundo informações prestadas pelo representante da comunidade, foram discutidas previamente em reunião geral com a participação da comunidade em geral. Assim, como membro da equipe de

implantação do referido câmpus, foi possível a utilização da demanda apresentada pela comunidade em audiência pública, e sempre a convite da gestão do *Câmpus Amajari*, foram realizadas as imersões em campo, com o objetivo de validar a demanda apontada na audiência pública (sempre acompanhados do termo de consentimento livre e esclarecido para uso de imagens e depoimentos).

Foram coletadas também informações através da aplicação de questionários com os servidores (gestores e professores) do *Câmpus Amajari*, visando identificar a percepção que os mesmos tinham em relação à oferta da Educação Profissional para comunidades indígenas e buscou-se identificar o conhecimento dos mesmos em relação à Educação a Distância, Alternância e Itinerância.

Assim, este trabalho está estruturado com os seguintes capítulos:

No primeiro capítulo, com o título “contextualizando a temática”, será feita a discussão sobre a Educação do Campo e dos movimentos em relação à garantia institucional dos povos do campo, dentre eles os indígenas e as políticas destinadas a eles, um breve histórico da Educação Profissional Agrícola, a visão do índio no Brasil e um histórico da Educação Indígena e demais instrumentos legais que a regulamentam.

No segundo capítulo, será abordada a temática da ocupação da Amazônia e como aconteceu o processo de colonização do estado de Roraima no que toca às políticas definidas e implementadas e, ainda, sua inserção na Amazônia.

No terceiro capítulo, será feita a discussão sobre cultura, multi e intercultural, hibridação, passando pela questão da identidade indígena.

No quarto capítulo, serão caracterizados o município do Amajari e a Terra Indígena do Araçá/TIA, com destaque para a construção e implementação do *Câmpus Amajari* do IFRR e seu comprometimento com a Educação Escolar Profissional Indígena e, ainda, a percepção e concepção de seus servidores em relação à oferta da educação profissional para os índios, tendo como cenário as possibilidades apresentadas pela Educação a Distância, a Alternância e a Itinerância.

No quinto capítulo, será abordada a caracterização da comunidade indígena de Araçá, a apresentação da demanda de formação apresentada em Audiência pública, no ano de 2009, para ser atendida pelo *câmpus Amajari*.

No sexto capítulo, serão apresentadas três possibilidades de efetivação da Educação Profissional visando o atendimento às demandas apresentadas pela comunidade indígena de Araçá, sendo apresentadas enquanto possibilidades metodológicas a Educação a Distância, Alternância e Itinerância, destacando a possibilidade de atendimento com a alternância de forma invertida, isto é, o deslocamento de professores ao invés do deslocamento dos alunos.

Nas considerações finais, serão tecidos comentários sobre as possibilidades de interação entre as diversas pedagogias e serão apontados prováveis temas que podem ser aprofundados em trabalhos a serem desenvolvidos no futuro.

1 CAPÍTULO I

CONTEXTUALIZANDO A TEMÁTICA

Neste capítulo, objetiva-se a contextualização da temática tendo-se como base a literatura oficial no que tange às necessidades educativas de atendimento às populações tradicionais, que, mesmo possuindo previsão legal de atendimento, ainda não são atendidas em suas especificidades. Será abordada, também, um pouco da história da trajetória da educação escolar indígena no Brasil.

1.1 Movimentos na Educação do Campo

Os instrumentos legais brasileiros tratam, definem e consideram como populações tradicionais os povos dos campos, os ribeirinhos, indígenas, povos da floresta, assentados e uma série de pessoas que são consideradas em suas minorias, isto é teoricamente porque, na prática, não basta à previsão legal, é necessário ir além da teoria para que a mesma possa ser traduzida em ações práticas e políticas que garantam seus direitos efetivamente.

Segundo Caldart (2003), o campo no Brasil está em *movimento*, o que faz com que seja percebido pela sociedade através da luta dos povos que neles vivem. Aqui merece destaque o Movimento dos Sem Terra/MST e o modelo pedagógico que vem sendo desenvolvido em suas escolas, que visa à construção de uma nova proposta em que se permite dar voz aos atores que constroem suas histórias, destacando-se a preocupação com a formação de seus professores (formação inicial e continuada) uma vez que precisam estar em sintonia com os valores de tal escola. Ainda segundo a autora:

as escolas tradicionais não tem lugar para os sujeitos como os sem-terra, assim como não costumam ter lugar para outros sujeitos do campo, ou porque sua estrutura formal não permite o seu ingresso, ou porque sua pedagogia desrespeita ou desconhece sua realidade, seus saberes, sua forma de aprender e ensinar. (CALDART, 2003)

Neste sentido, o que se tem visto em relação à oferta formal da educação pública para minorias, em especial com relação à Educação Indígena é uma escola feita por não índios visando o atendimento dos interesses indígenas. E nessa escola não existe o respeito por seus valores e até mesmo não há a preocupação com a escuta e a validação ou não dos conhecimentos tradicionais presentes na memória coletiva de cada povo.

A Educação do Campo surge, então, como uma crítica a esta realidade da educação brasileira, especificamente para os brasileiros que trabalham e vivem no/do campo. Caldart (2009) afirma que, em relação à temática Educação e Trabalho, deve ser percebido *como pilar o vínculo entre educação e trabalho (não como preparação para pedagogia liberal)*, o que reforça a importância de uma concepção que seja *emancipatória* e que lhe seja atribuído seu valor como princípio educativo (GRAMSCI/1966,FRIGOTTO/2005, RAMOS/2005).

Defende-se que a Educação do Campo deva refletir e discutir a relação entre educação e trabalho e a sua significação baseando-se nos processos de formação humana, nos processos produtivos e nas formas de trabalho próprias do campo. Deve refletir também sua potencialidade *formadora e deformadora* das diferentes formas de trabalho

desenvolvidas atualmente pelos trabalhadores do campo por isso, conforme Caldart (2009) é preciso estar atento sobre:

que conhecimentos são produzidos por estes trabalhadores (e são exigidos no trabalho) que se subordinam à lógica da agricultura industrial e do negócio e, no contraponto, por aqueles que hoje assumem o desafio de reconstrução prática de uma outra lógica de agricultura, a agricultura camponesa do século XXI, que tenha como princípios organizadores a soberania alimentar, o direito dos povos às sementes e a água, a agroecologia, a cooperação agrícola? No âmbito específico da discussão sobre formação profissional, por exemplo, pensar na lógica da agricultura camponesa não é pensar em um trabalho assalariado, que é a forma desde a qual se pensa hoje, inclusive do ponto de vista crítico (nos debates do médio integrado desde a concepção de politecnia), a questão da formação de trabalhadores para sua inserção nos processos produtivos.” (CALDART, 2009)

Tal discussão é pertinente às comunidades indígenas uma vez que a lógica do agronegócio nem sempre está vinculada ao projeto de sociedade existente em cada comunidade, considerando-se que para os índios, a terra não é objeto de negócio e, ainda segundo Caldart (2009), *Não podemos fazer um movimento de encaixe da realidade às categorias ou às teorias a qualquer custo, porque isso falseia a realidade e empobrece a teoria.* (CALDART, 2009)

1.2 Breve Histórico da Educação Profissional Agrícola no Brasil

Em relação à história da Educação Profissional, especificamente no tocante a oferta da Educação Agrícola, Carneiro, 2010, nos diz que:

desde o período colonial e imperial a educação formal direcionada a índios, negros e brancos pobres foi limitado e efêmero. Os seus saberes eram construídos na verdade longe das escolas, baseados nas práticas do trabalho e comunitárias. Sem sistematização pedagógica os ofícios eram passados de pai para filho. (CARNEIRO, 2010)

Assim foi sendo construído um modelo que teve seu início com a instalação do sistema educacional brasileiro, com a vinda da família real para o Brasil em 1808. Sendo iniciada por ações da Companhia de Jesus que, segundo Carneiro (2010), *instalou uma escola de nível elementar, em Salvador, logo após a chegada dos primeiros jesuítas ao Brasil, destinada a catequizar as populações nativas, com o objetivo de convertê-las ao cristianismo católico.*

O modelo educacional desenvolvido pelos jesuítas foi o mesmo utilizado na Europa e que se preocupava na garantia da hegemonia da metrópole sobre a colônia, tanto que eram diferenciados os estudos.

Com a expansão dos jesuítas pelo marquês de Pombal, segundo Carneiro (2010)

a Reforma Pombalina iniciada no ano de 1759, embora tenha atingido a estrutura montada pelos jesuítas, não adotou medidas imediatas visando reduzir seus efeitos. Na verdade, pouco se avançou. O ensino de nível

médio, desaparecendo como sistema, foi trocado, de maneira irregular, pelas aulas régias, cujo único benefício, com a quebra da uniformidade dos colégios jesuítas, foi o ingresso de novas disciplinas, até então ignoradas como línguas vivas, matemática, física e ciências naturais. (CARNEIRO, 2010)

Durante o período monárquico, a educação ainda era reservada a uma minoria visto que a grande parte da população brasileira ainda permanecia sem acesso à escola. Segundo Carneiro (2010)

Em 1804 é criada a Casa Pia de São José, que em 1877 é denominada Casa Pia e Colégio dos Órfãos de São Joaquim. O Colégio atendia aos chamados “desvalidos da sorte”, oferecendo estudos sobre técnicas agrícolas, com vistas a formar profissionais adequados às novas exigências da colônia. O primeiro Horto Real é criado no Rio de Janeiro em 1808. Na Bahia também foi criado um Horto Real, sendo o local onde se oferece o primeiro curso de agricultura em 1812. A iniciativa privada acaba por assumir o ensino secundário, com exceção de alguns liceus provinciais. O destaque do período é a inauguração do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, 1838, que deveria servir de modelo para o restante do país. O ensino primário permanece desamparado com suas escolas restritas a aprender a ler, escrever e contar. (CARNEIRO, 2010)

Destaca-se que, somente a partir da Carta Régia de 25 de junho de 1812, foi possível perceber a dimensão da agricultura desenvolvida no Brasil, pois

O Decreto nº 15 de 01 de abril de 1848, criou a primeira escola de agricultura, na Fazenda Nacional da Lagoa Rodrigo de Freitas, que deveria, além de oferecer o ensino de botânica, aperfeiçoar a agricultura do país, desenvolvendo atividades de caráter teórico-prático. A Imperial Escola Agrícola da Bahia foi criada em 1875, pela Assembléia Provincial da Bahia. Por iniciativa do Instituto Baiano de Agricultura, sendo mantido por impostos cobrados sobre o açúcar e outros gêneros. A escola foi inaugurada em 1877 e ficou conhecida como escola de São Bento das Lages. Os cursos que desenvolvia eram divididos em dois graus, o primeiro habilitava operários e regentes agrícolas e florestais, e o segundo, formava agrônomos, engenheiros agrícolas, silvicultores e veterinários. Esta escola é considerada como um marco inaugural do ensino agrícola de nível superior no Brasil, e seu diferencial é dar-se ao fato de nascer oriunda de uma escola profissionalizante. D. Pedro II, em 1885, criou a escola Santa Cruz, que tinha por objetivo profissionalizar os filhos de ex-escravos da Corte. Após a abolição da escravatura em 1888, apreensivos diante dos problemas sociais emergentes, foram criadas normas de repressão à ociosidade, destinadas os sujeitos considerados vagabundos, mendigos e vadios, onde estas eram internadas em instituições correcionais, onde sua principal ocupação eram os trabalhos agrícolas. A cultura que da escola já era refém e reprodutora, desvalorizava o trabalho manual. Tal concepção foi fortalecida no Brasil, pelo preconceito em relação aos escravos, posto que, desde o início da Colônia até o fim do Império, todo trabalho manual feito no Brasil, todo trabalho que exigia continuado esforço físico, era realizado pelos escravos. (CARNEIRO, 2010)

Percebe-se que, até hoje, as escolas profissionalizantes ainda carregam consigo as marcas destes preconceitos e, no decorrer da sua história, percebe-se também que sempre foram destinadas ao atendimento das atividades laborais e manuais.

Em 1909, através do Decreto nº 7.566 de 23 de setembro, assinado por Nilo Peçanha, presidente à época, foram criadas 19 escolas de Aprendizes e Artífices, origem dos atuais Institutos Federais que possuíam, além da oferta de cursos profissionalizantes,

um objetivo muito mais social do que técnico, pois visava prevenir o ócio e consequentes problemas sociais e formar mão-de-obra para as necessidades dos grandes produtores. No referido documento encontramos o termo “desfavorecidos da fortuna” indicando a condição do público ao qual se destinou estas escolas. (CARNEIRO, 2010)

Neste sentido, verifica-se que a origem da profissionalização no Brasil sempre teve um caráter muito mais assistencialista que emancipatório, além de visar o atendimento imediatista a situações de cada época.

Nilo Peçanha assinou também o Decreto 8.319 de 20 de outubro de 1910, que regulamentou o ensino agrícola em todos os seus graus e modalidades, criando ainda a Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária no Rio de Janeiro e estabelecendo normas para a *criação e funcionamento de aprendizados agrícolas, escolas especiais de agricultura, escolas domésticas agrícolas, cursos práticos, cursos ambulantes, estações fazendas experimentais, postos zootécnicos e outras instituições* (Carneiro, 2010.)

Segundo Carneiro (2010), foi no ano de 1918 que o Ensino Profissional primário

passou a ser oferecido pelos Patronatos Agrícolas, que além da instrução primária e cívica, ministrava noções de práticas de agricultura e zootecnia a menores desvalidos. Estes patronatos foram transformados, de 1919 em diante, numa espécie de orfanato para os mesmos destinatários já citados, continuando a oferta simultânea do curso primário e da iniciação profissional. (CARNEIRO, 2010)

Com o processo de industrialização, ocorrido a partir da década de 30, houve uma acentuada saída da população residente no campo para a cidade, principalmente de São Paulo, o que causou mudanças na sociedade brasileira que, antes era agrária, passando a se concentrar na cidade, o que via de regra propiciou o surgimento de dificuldades tanto na cidade quanto no campo.

Segundo Carneiro, (2010) é neste contexto que em 1930

é criado o Ministério do Trabalho, que teve por missão dirigir a questão social que se colocava e o Ministério da Educação e da Saúde Pública, que por sua vez, deveria voltar-se para a formação física, intelectual e moral da população. Neste mesmo ano, os Patronatos Agrícolas que até então estava sob o controle do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, passaram para a jurisdição do Ministério da Agricultura, pois houve um entendimento de que os referidos se destinavam à formação moral, cívica e profissional, e ainda, que *tais conhecimentos constituem em seu conjunto um instituto de assistência, proteção e tutela moral de menores recorrendo, para esse efeito ao trabalho agrícola*” (Decreto nº 19.481 de 12 de dezembro de 1930, apud Carneiro, 2010)

O processo de marginalização à educação profissional é ratificado pela Constituição Federal de 1937, quando oficializa o ensino profissionalizante como sendo destinado às classes menos favorecidas. Esta Constituição perdura até 1937, quando uma nova é promulgada pelo Estado Novo (1937-1945) No ano 1938, o governo federal implantou escolas técnicas profissionais, denominadas liceus, nas cidades de Manaus, Vitória, São Luis, Goiânia, Belo Horizonte e Rio de Janeiro, que se destinavam a formar a juventude brasileira para se integrar às necessidades do capitalismo que se instalava, com base no discurso de buscar o bem da nação, neste caso, por sua localização, a oferta de vagas nestas escolas foram voltados à população jovem urbana. (CARNEIRO, 2010)

Assim, a chamada Lei orgânica do Ensino Agrícola, representada pelo Decreto-Lei nº 9.613 de 20/08/46, do Ministério da Agricultura, classificando os estabelecimentos que ofertavam tal ensino, em Escolas de Iniciação Agrícola, que concediam o certificado de Operário Agrícola, curso ministrado nas 1^{as} e 2^{as} séries do 1º ciclo (Ginasial, à época); - Escolas Agrícolas, que concediam o certificado de Mestre Agrícola, ministrados nas 4^{as} séries do 1º ciclo; e - Escolas Agrotécnicas, onde eram concedidos diplomas de Técnico em Agricultura, Horticultura, Zootecnia, Práticas Veterinárias, Indústrias Agrícolas, Laticínios e Mecânica Agrícola, ministrados nas 3^{as} séries do 2º ciclo (Colegial, à época). *Destacamos que os cursos técnicos profissionalizantes da área primária da economia, passaram a ter a mesma duração do curso secundário, contudo, sem igual equivalência quanto ao ingresso na universidade, exceto apenas para os cursos de Agronomia e Veterinária.* (Carneiro, 2010)

Carneiro (2010) informa que:

Toda a trajetória de construção pedagógica e política até então, foi rompida pelo Golpe Militar ocorrido no Brasil em 1964. Os movimentos e organizações populares foram oprimidos violentamente e desarticulados.

Neste período, são estabelecidas reformas na educação nacional, respaldadas nas Leis nºs 5.540 de 1968 (ensino superior) e 5.692 de 1971(1º e 2º graus) que reforçam o ensino tecnicista, ao mesmo tempo em que inibem manifestações políticas por parte dos estudantes. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB, compulsoriamente transforma o currículo do segundo grau em técnico-profissional. “Um novo paradigma se estabelece: formar técnicos sob regime de urgência.” (BRASIL, 2008)

Percebe-se que, o principal tema era formação urgente de técnicos para atuação no mercado do trabalho, o que não deixa de ser um retrocesso, uma vez que, o processo educativo passa a ser entendido como meio de capacitação mínima para a inclusão dos povos do campo na modernização, através da Revolução Verde.

Segundo Carneiro (2010), neste período o MEC buscou reformular a filosofia do ensino agrícola, implantando a metodologia do sistema escola-fazenda, baseada no princípio do aprender a fazer fazendo.

Soares (2003) informa ainda que

Toda essa estruturação do ensino alinha-se aos postulados defendidos pelas agências e organismos internacionais que vinham financiando programas e projetos no setor educacional, desde os anos 40, bem como atende aos interesses urbanos - industriais associados aos legitimadores do golpe militar de 64.

Diante deste contexto é possível perceber que, a vinculação do processo educativo brasileiro a ditames internacionais tinha o objetivo de atender ao modelo adotado pelos financiadores.

Em 1967, as escolas agrícolas tiveram sua jurisprudência transferida para o Ministério da Educação e Cultura - MEC, ficando sob responsável a Diretoria de Ensino Agrícola, até que em 1970, o Departamento de Ensino Agrícola absorveu as Diretorias de Ensino Agrícola, Industrial, Comercial e Secundário.

Com o advento da Lei nº 7.044 de 1982, há a supressão da exigência de qualificação para o trabalho no 2º grau, ditada pela já mencionada Lei nº 5.692 de 1971, ficando a habilitação profissional como opcional para os estabelecimentos de ensino.

Neste período, percebe-se que as políticas que visam o desenvolvimento do país são direcionadas pelas exigências dos organismos financeiros internacionais. Paralelamente a estes fatos, identifica-se como movimento de resistência, as organizações da Igreja baseadas na Teologia da Libertação como as Comunidades Eclesiais de Base - CEBs e a Comissão Pastoral da Terra - CPT, que tornaram-se espaços em que trabalhadores, do campo ou da cidade, pudessem se organizar e reiniciar as articulações políticas em busca de direitos.

Os movimentos populares da década de 1980 se fortalecem apoiados no processo de redemocratização do país, possibilitando a construção de uma escola diferenciada, que atendesse a contextualização na vida, no trabalho e na cultura do povo.

Em julho de 1997, durante o Encontro Nacional de educadores da Reforma Agrária (Enera), surge a idéia de Educação do Campo, sendo tal termo cunhado no referido evento, realizado em Brasília, promovido pelo MST em parceria com a Universidade de Brasília - UnB, Unicef, Unesco e CNBB.

Carneiro (2010) afirma que:

Depois desse evento, o movimento por uma educação do campo adquire notoriedade nos debates nas áreas correlatas à temática, apresentando-se na pauta de encontros, seminários e especialmente, na 1ª Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziania, Goiás, em 1998; no ano 2002, novamente em Luziania, houve o Encontro Nacional Por uma Educação Básica do Campo, que corrobora a identidade da Educação do Campo.

Em 2004, ocorreu a 2ª Conferência de Educação do Campo com o tema: Por uma política pública de Educação no campo, onde os movimentos sociais populares denunciam a necessidade de formar e qualificar docentes para a realidade do campo.

No período entre os anos 2004 e 2006, o Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA e o Ministério da Educação - MEC, articulados aos movimentos sociais, organizaram as Conferências Estaduais de Educação do Campo em todo o país, que culminaram na criação dos Comitês em Educação do Campo, nos estados.

Com o surgimento do Decreto 5154/04, que institui a possibilidade de cursos integrados à Educação Básica, existe uma discussão nas antigas escolas agrotécnicas e técnicas visando a efetivação desta nova modalidade de ensino.

Outro advento marcante foi a promulgação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2009, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Como a gestão foi centralizada em reitorias, sediadas e representadas em sua maioria, pelas gestões anteriores dos antigos Centro Federais de Educação Tecnológica/CEFET, fez com que surgissem discussões inclusive em relação à perda das características e autonomia, uma vez que a maioria das escolas agrotécnicas, anteriormente autárquicas, agora ficaram na condição de *Câmpus* dos Institutos Federais.

Em 2010, por ocasião do XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino-Endipe, realizado em Belo Horizonte - MG, sob a temática: Convergências e Tensões no Campo da Formação e do Trabalho Docente foi definida uma das áreas para apresentação de trabalhos a Educação do Campo, tendo contado com três simpósios, sete exposições em painéis e dezesseis pôsteres, onde as discussões convergiram para a necessidade de expandir as concepções da Educação do Campo para além das escolas mantidas pelos movimentos sociais populares, mas sim, abranger todas as escolas situadas no campo.

1.3 E os Indígenas. De quem Estamos Falando?

Segundo informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE/2010, são 734.127 indivíduos, pertencentes a mais de 230 povos, falantes de 180 línguas, distribuídos em 612 Terras Indígenas/TI no Brasil. Apresentando, assim, uma diversidade étnico-cultural bastante diversificada a ser considerada e, embora tenham sido considerados e designados genericamente de índios, tal termo não consegue dar conta de reconhecer e nem mesmo respeitar *a construção histórica e étnica* de cada povo indígena, assim como a sua contribuição tecnológica e educativa.

Os povos indígenas possuem línguas, costumes, rituais, crenças, universos mitológicos diferentes entre si. Pierre Calestres (1987) nos informa que *a cada etnia corresponderá um conjunto particular de crenças, ritos e mitos, pois são diferentes formas de pronunciamento do mundo.*

Sobre esta diferença, reconhecida na pós modernidade, que rompe com os paradigmas definidos na modernidade¹, apresenta-se também a dificuldade em reconhecer o diferente, o que pode incorrer numa situação de indiferença, isto é como se o diferente de nossa cultura possa ser inferior e, portanto, sem importância e validade.

Freire (2009)² destaca que existem cinco equívocos em relação à concepção existente sobre os índios:

O primeiro está ligado à ideia da existência do índio como uma *categoria genérica*, significando a ideia de que todos os índios possuem uma mesma cultura, compartilham as mesmas crenças e falam a mesma língua, destacando-se ainda que o europeu não deixa de ser francês ou de qualquer outra nacionalidade porque é europeu, ao contrário do que

¹ Haal, 2009

² In SISS, Ahyas & MONTEIRO. Aloísio J. J. (ORGS) Educação, Cultura e relações interétnicas:Rio de Janeiro, Quartet:Edur, 2009.

ocorre em relação ao índio. Destaca ainda que, somente na Amazônia brasileira no ano de 1.500, eram faladas mais de 700 línguas diferentes.

O segundo equívoco existente é em relação a *culturas atrasadas*, que é a ideia de que a cultura indígena é atrasada e primitiva, confundindo a estrutura social com os fatos, isto é, como o índio não é reconhecido socialmente como igual, tudo que produz é inferior. Destaca-se ainda, que não podemos desconsiderar os conhecimentos tradicionais dos quais os índios são possuidores.

O terceiro equívoco é em relação ao *congelamento de culturas*, em que *na cabeça das pessoas, o índio autêntico, é o índio de papel da carta de Caminha, não aquele que convive conosco, que está no meio de nós*. Como se o fato de o índio estar vestido o descaracterizasse, construindo-se um paralelo entre o fato da utilização de objetos criados por outra cultura descaracterizasse os *brasileiros* pelo uso de artefatos produzidos por outros povos. Destaca, ainda, que *os índios aprendem o português, não com o objetivo de eliminar suas próprias línguas, que continuam com a função de comunicação interna, mas para se comunicar para fora*.

O quarto equívoco é que *os índios pertencem ao passado*, isto é, os índios apenas contribuíram para formação do Brasil, e não mais existem na atualidade.

E o quinto equívoco é que *o brasileiro não é índio*, muitas vezes somos impelidos a *esquecer* ou parece-nos um esquecimento proposital de que povo brasileiro foi formado a partir das matrizes européias, africanas e indígenas e que, portanto, *há 500 anos não havia o povo brasileiro* e que portanto, *ser índio não é uma questão puramente genética, é uma questão cultural, histórica*. Muito embora se costuma identificar mais com a matriz europeia porque foi a que nos deu a língua e marcou nossa cultura como grupo dominante. (FREIRE, 2009).

Para Rocha (2009), a sociedade do eu é a melhor, a superior. É representada como espaço da cultura e da civilização por excelência. É onde existe o saber, o trabalho, o Progresso. A sociedade do outro é atrasada. É o espaço da natureza. São os selvagens, os bárbaros. São qualquer coisa menos humanos, pois, estes, somos nós. O barbarismo evoca a confusão, a desarticulação, a desordem. O selvagem é o que vem da floresta, da selva, que lembra, de alguma maneira, a vida animal. O outro é o aquém ou o além, nunca o igual ao eu. (ROCHA, 2009).

Neste sentido, ainda segundo Rocha, (2009) o índio foi destacado na história do Brasil por três vezes em *papeis diferentes*: no primeiro, o índio foi representado, no capítulo do descobrimento, *como selvagem, primitivo, pré-histórico, antropófago*. Isto tinha o objetivo de mostrar o quanto os portugueses colonizadores eram superiores e civilizados. O segundo papel do índio é identificado na catequese, em que seu papel é *o de criança, inocente, infantil, almas virgens*, para fazer parecer que os índios *precisavam da proteção* que a religião queria impingir.

E o terceiro papel é na *etnia brasileira*. Se o índio já havia aparecido como selvagem ou criança, como se admitiria que o povo brasileiro fosse formado por portugueses, negros e crianças ou formado por portugueses, negros e selvagens? Então, foi necessário definir um novo papel e o índio, *num passe de mágica etnocêntrica, vira corajoso, altivo, cheio de amor à liberdade*. (ROCHA, 2009).

Percebe-se que, na verdade, no discurso dominante, o índio sempre foi colocado como melhor favorece e atende a alguns interesses existentes no momento histórico.

1.4 O índio e a Educação Brasileira

A educação para índios desde seus primórdios esteve relacionada à domesticação, tendo seu início a partir da chegada dos jesuítas no Brasil com os descimentos³. Sendo considerada, como primeira premissa, a proibição do uso das línguas maternas e a imposição da língua oficial da colônia, a Língua Portuguesa, o que se revestia em castigos físicos para os índios que utilizavam suas línguas maternas.

Sales & Monteiro (2009)⁴, lembram que os limites para a educação escolar indígena não existem, uma vez que ela ultrapassa as quatro paredes de uma escola, *está viva em todos os cantos de uma aldeia, no seio de cada família, nos conselhos com os mais velhos, nas conversas em grupos, nos gestos, no olhar* e de acordo com o que sabemos como educadores, onde quer que exista uma escola, ela sempre é parte de um projeto que a transcende e que tem suas definições de acordo com o projeto de quem a financia, isto é, está subordinada a um contexto exterior a ela.

Assim, se a nossa escola produz médicos, engenheiros, advogados, professores e/ou técnicos agrícolas é porque nossa sociedade necessita destes trabalhos. E ainda, conforme Silva (1994):

pensar a escola indígena sem a consideração da relação entre esta instituição e a divisão do trabalho tal como se define na sociedade em que está inserida é algo que parece de uma ingenuidade comprometedora. Este ponto vem preocupando os professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre nos últimos anos, já que muitas escolas da região são como portas de saída de indígenas de suas comunidades. (...). No Amazonas, apenas as escolas indígenas não tiveram qualquer compromisso com os povos indígenas da região, mas com as demandas da sociedade amazônica. Por isso, os internatos indígenas no Rio Negro produziam técnicos e empregadas domésticas, que se viam, depois de formados, obrigados a abandonar as áreas indígenas em busca de um serviço em Manaus. Um dos maiores desafios da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro hoje é justamente reverter o êxodo das populações indígenas, de suas áreas para as cidades. (SILVA, 1994)

Neste sentido, é muito preocupante a discussão em relação à Educação Escolar Indígena uma vez que precisam ser encaradas como autonomia de cada etnia, sob pena de extinção de um povo quando não se leva em consideração sua própria comunidade e memória coletiva.

Ainda conforme Bergamashi, (2007):

é muito difícil fazer uma escola diferenciada, frase que unifica as vozes dos professores indígenas nos encontros promovidos pelas Secretarias de

³ Expedições realizadas por missionários visando o convencimento de índios para que descessem de suas aldeias e viessem para viver em aldeias próximas da aos núcleos “civilizados” (SALES, 2009)

⁴ In SISS, Ahyas & MONTEIRO. Aloísio J .J. (ORGS) Educação, Cultura e relações interétnicas:Rio de Janeiro; Quartet:Edur,2009.

Estado da Educação, pois é reconhecida a força homogeneizadora de uma instituição constituída no seio da cosmologia ocidental moderna. (BERGAMASCHI, 2007)

Em Roraima, esta preocupação foi percebida principalmente pelas organizações indígenas representadas pelo Conselho Indígena de Roraima/CIR, e pela Organização dos Professores Indígenas de Roraima/OPIR. Tal fato pode ser comprovado por ocasião da realização do II Seminário de Educação Indígena de Roraima, ocorrido em outubro de 2000 e que teve como tema: A Formação em Nível Superior, em que foi solicitado à Universidade Federal de Roraima/UFRR, um curso, hoje denominado INSIKIRAN, que é um curso de licenciatura intercultural, aprovado pelo colegiado da UFRR no dia 25 de julho de 2001 e que contou com a participação da FUNAI, da Divisão Indígena da Secretaria Estadual de Educação/DEI,OPIR, da Organização da Mulheres Indígenas de Roraima/OMIR, que ficou conhecido como a *carta do Canaúanim*, na verdade esta carta foi o ofício 088/OPIR/01 de 22/09/2001 endereçado a reitoria da UFRR, solicitando a criação deste curso.

1.5 Escolas Indígenas e sua História:

A escola visando o atendimento a índios é a forma mais antiga no Brasil, uma vez que, desde o início da colonização brasileira, já tinha como objetivo *europeizar os povos indígenas, cristianizá-los, integrá-los à sociedade nacional* (PETERSEN, BERGAMASCHI, SANTOS, 2008)⁵ uma vez que o império português não reconhecia as nações indígenas, tendo para esse fim o suporte da igreja que objetivava a captura dos indígenas visando a salvação de suas almas através da fé cristã ficando, assim, a educação indígena a cargo das missões religiosas. Assim, a educação essencialmente foi pautada pela educação informal, tendo, desde a chegada dos portugueses ao Brasil, em 1500, vários momentos.

Desde o registro inicial dos habitantes do Brasil, realizado por Pero Vaz de Caminha, escrivão da armada de Cabral, enfatizava-se através da visão europeia (religiosa) a necessidade de salvar a alma de tais *bárbaros*, sendo caracterizado, assim, o primeiro momento da educação indígena como de responsabilidade dos jesuítas. Ribeiro (1981) afirma que havia diferença entre a educação destinada aos brancos (europeus) e aos indígenas (selvagens):

O plano de estudos propriamente dito foi elaborado de forma diversificada, com o objetivo de atender à diversidade de interesses e de capacidades, começando pelo aprendizado do português, incluía o ensino da doutrina cristã, a escola de ler e escrever. Daí em diante, continua em caráter opcional, o ensino do canto orfeônico e da música instrumental, e uma bifurcação tendo em um dos lados o aprendizado profissional agrícola, e de outro, aula de gramática e viagem a Europa. (RIBEIRO, 1981)

Neste período, os filhos dos colonos eram educados nos moldes europeus, que os jesuítas organizaram através do *ratio studiorum*⁶.

⁵ In Povos Indígenas & Educação, 2008

⁶ Termo latino que significa plano de estudo

Saviani (2007) afirma que nos 210 anos que os jesuítas permaneceram no Brasil, *o plano (...) culminava, de um lado, com o aprendizado profissional agrícola e, de outro lado, com a gramática latina para aqueles que se destinavam à realização de estudos superiores na Europa.* (SAVIANI, 2007). Com a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, iniciou-se a reforma pombalina, em 1759, desvinculando-se a educação dos jesuítas (SAVIANI, 2007) sendo retirado o caráter religioso da fé e enfocando-se as aulas régias⁷.

Com isso, também a educação indígena não foi levada em consideração uma vez que objetivava a não alteração de seu estado e era centrada no modelo europeu.

Em 1808, com a chegada da família real ao Brasil, o tratamento dado à educação indígena também foi relegado a segundo ou terceiro plano, sendo considerada somente a partir de 1822, com a independência do Brasil, momento em que José Bonifácio propõe que:

O relacionamento indígena fosse orientado por quatro princípios básicos: justiça - como meio de assegurar que as terras dos índios fossem comparadas e não esbulhadas - brandura, constâncias e sofrimento - para cativar seus sentimentos e pregar-lhes a fé cristã. (PIRES, 2009)

Embora este período fosse marcado pelo romantismo do bom selvagem, registrado através das obras de José de Alencar e de Gonçalves Dias, a educação indígena não recebeu atenção durante todo o século XIX, o que ocorreu somente a partir do século XX, com os ideais positivistas, em que é iniciada a discussão em torno da problemática de direitos humanos, escravos e indígenas.

Na realidade, a preocupação com a educação indígena somente entra no cenário brasileiro no século XX, com a criação de serviços que parcialmente os atendia e assim, através do Decreto nº 8.072 de 20 de junho de 1910 é criado o Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais - SPI/NTN que inicialmente tinha por objetivo a prestação de assistência aos índios e o estabelecimento dos centros agrícolas

O Serviço de Proteção dos Índios/SPI visava, então, além da garantia de sobrevivência de grupos étnicos, a integração destes na sociedade nacional, além de buscar a pacificação de povos que ainda fossem resistentes, integrando-os à sociedade nacional, através da alfabetização dos mesmos.

O SPI foi substituído pela Fundação Nacional do Índio - FUNAI que acrescentou a inclusão de postos de gerenciamento dentro das comunidades indígenas. Sendo criada em 05 de dezembro de 1967, sob a lei Nº 5371, tendo como objetivo garantir a política brasileira indigenista atendendo a princípio, a:

diretrizes rígidas que procuravam manter a tutela indígena e a preservação da cultura, que deveriam estar de acordo com os interesses do governo e também de interesses internacionais (PIRES, 2009).

A FUNAI tem no seu inciso V, do cap. I de seu regimento interno o destaque para promoção da educação apropriada ao índio, sem especificação detalhada do tipo de educação a ser ministrada.

⁷ Aulas focadas no ensino da retórica, latim e grego (RIBEIRO, 1981).

Em 19 de dezembro de 1973, foi criado o Estatuto do Índio (Lei N° 6.001 que regulamenta a situação jurídica dos índios), que garante o ensino bilíngue (a língua de cada etnia e português) e aborda a questão educacional e sua organização em seus artigos 47° a 52°:

Art 47° - É assegurado o respeito ao patrimônio das comunidades indígenas, seus valores artísticos e meios de exploração;

Art. 48.º - Entende-se à população indígena, com necessárias adaptações o ensino em vigor no país;

Ar. 49° - A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardando o uso da primeira;

Art. 50° - A educação do índio será orientada para integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como suas aptidões individuais;

Art. 51 (...)

Art. 52° - Será proporcionada ao índio a formação profissional adequada, de acordo com seu grau de culturação. (BRASIL, 1973)

Somente com a Constituição Federal de 1988 foram estabelecidas as bases legais da Educação Escolar Indígena e a instauração do poder público pela oferta de educação, inclusive diferenciada, para os povos indígenas:

Art. 231 - Sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições e (...) no Art.210, § 2º - a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (BRASIL, 1988)

Neste sentido, o significado da utilização de processos específicos de aprendizagem na educação escolar indígena pressupõe *que a escola precisa ser recriada em cada localidade*, pois somente poderá levar em conta as maneiras próprias de educar se for incorporada e transformada pelas pedagogias indígenas, até porque não existe uma educação indígena única, genérica, aplicável a qualquer contexto. As maneiras de educar são distintas, como são também as culturas indígenas e *é para essa diferença que a instituição escolar precisa se abrir*. (BONIM,1998)⁸.

Com a carta magna de 1988 surge a necessidade de sua regulamentação demandando daí alguns dispositivos legais, sendo que a mudança mais significativa foi a transferência de responsabilidade da educação escolar indígena para o Ministério da Educação, através do Decreto Presidencial N° 26/91, que retirou da FUNAI a responsabilidade exclusiva de direcionar os processo de educação em comunidades indígenas, passando-as para o Ministério de Educação, que ficou responsável para coordenar as ações, tendo a execução ficado sob a responsabilidade de estados e municípios em articulação com o órgão indigenista. Ainda neste ano, através da Portaria

⁸

In Povos Indígenas & Educação, 2008

Ministerial 559/91 foi editada tendo em seu teor o rompimento do que é preconizado pelo estatuto do índio/Lei 6.001/73, isto é, a educação deixa de ter caráter integracionista e passa a ser regida pelo reconhecimento da multiplicidade cultural e linguística e ainda assegura o direito de viver conforme suas culturas e tradições, além de ordenar a organização da educação escolar indígena, através de Núcleos de Educação Indígenas - NEI, inseridos dentro das Secretarias Estaduais de Educação e tendo como prioridades a formação de professores indígenas, isonomia de salários destes profissionais e ainda com a responsabilidade de proporcionar a organização pedagógica específica, calendários e currículos, visando à efetivação dos direitos que decorrem do reconhecimento da diversidade cultural e linguística e do direito a participação das comunidades indígenas nos processos educativos.

Em 1993, foram lançadas as Diretrizes para Política Nacional de Educação Escolar Indígena, estabelecendo como princípio do trabalho pedagógico em comunidades indígenas o respeito às diferenças, a produção coletiva dos conhecimentos, a interculturalidade, a utilização de línguas maternas, a autonomia.

Em 1996, com a lei de Diretrizes e Bases/LDB⁹, há a reafirmação dos preceitos constitucionais e regulamentação das determinações legais anteriormente previstas para educação indígena. A união é responsabilizada pela organização da educação escolar indígena, bem como de assegurar proteção e respeito às culturas e modelos próprios de educação indígena, com suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem em seus artigos 78 e 79. No artigo 78, além de assegurar o direito a uma educação bilíngue e intercultural, assegura o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não- indígenas. (BRASIL, 1996).

Destaca-se ainda, a alteração da LDB, em seu artigo 26, que passa a tratar da veiculação de informações acerca dos povos indígenas, assegurando a oferta de conhecimentos sobre os indígenas e sua contribuição para a nação brasileira, através das diferentes culturas e etnias, o que possibilitaria uma compreensão mais ampliada e contextualizada sobre os povos e culturas indígenas. Isso veio reafirmar a autonomia dos docentes e das escolas para formulação de seus projetos pedagógicos de acordo com as demandas das comunidades nas quais estão inseridas, buscando maior participação e compromisso das comunidades indígenas.

Também a Resolução do CNE/CEB Nº 03/99 estabelece a estrutura e funcionamento das escolas indígenas de Educação Básica e o Parecer 14/99 orienta os sistemas quanto às concepções a serem dispensadas às escolas indígenas.

Destaca-se, também, como instrumento legal de contribuição para a educação indígena o Plano Nacional de Educação (PNE) / Lei 10.172/2001, que trata da formação de professores para atuarem na educação indígena.

Além das leis aqui relatadas, é importante destacar a convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) ratificada pelo Brasil em 2004, que garante os direitos dos povos indígenas na medida em que estabelece o respeito às tradições e culturas, eliminando o viés integracionista e apontando para a necessidade de assegurar a participação indígena nas decisões do estado que lhes digam respeito e proibindo qualquer forma de coerção ou violência contra eles. Em relação à educação indígena (artigos 26 a 31), afirma que *deverão ser adotadas medidas para garantir aos membros dos povos interessados a possibilidade de adquirirem educação em todos os níveis, pelo menos em*

⁹ Lei 9.394 de dezembro de 1996

condições de igualdade com o restante da comunidade nacional. Destacando, ainda, a importância da correta abordagem da temática indígena nos livros didáticos, o que proporcionou aumento da participação dos índios nos assuntos que lhes dizem respeito ou que os influenciem direta ou indiretamente.

O Conselho Nacional de Educação – CNE, responsável pela atribuição de regulamentar as leis que tratam da educação, regulamentou a educação escolar indígena através do Parecer 14/99 e da Resolução 03/99¹⁰, que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena.

Ainda em 1999, foi lançado o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas - RCNEI, que contou com a participação de professores indígenas, similar aos Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN'S, que, embora não tenha força de lei, serviu de orientação para as escolas indígenas de educação básica. Embora existam algumas opiniões divergentes no que tange a sua concepção, como questionamentos se não seria contraditório tentar padronizar e unificar as escolas indígenas, o que seria divergente da constituição uma vez que a mesma reconheceria as diferenças culturais.

Em 2003, O Ministério da Educação criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD visando o atendimento de grupos que não estavam contemplados pela educação formal. Em julho de 2004 mudou seu nome para Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI.

Em 2008, através da Lei 11.645 de 10 de março de 2008, que altera a LDB, tornando *obrigatório o ensino de história indígena no ensino fundamental e médio, além do ensino da história e cultura africana* o que poderia contribuir para que as comunidades indígenas pudessem ser vistas de outra maneira no cenário brasileiro.

Merece destaque, ainda, a assinatura, pelo então presidente Lula, do Decreto 6861/2009, em setembro de 2009, que cria os territórios etnoeducacionais, tendo por finalidade que os sistemas de ensino passem a atender às demandas educacionais escolares dos povos indígenas, porém não percebemos esta discussão em Roraima, até o momento.

Na verdade, nem o SPI, nem a FUNAI possibilitaram que fosse dada voz aos índios, o que existia era sempre outras pessoas fazendo a interlocução pelos índios, isto é, não permitiram que os índios falassem por si próprios, fato que veio a ocorrer somente a partir da década de 70, momento que surgiram os movimentos indigenistas que ainda neste início eram ligados tanto ao Estado quanto a Igreja.

Assim, em 1972, quando foi criado o Conselho Indigenista Missionário-CIMI, ligado à Conferência dos Bispos do Brasil-CNBB que se opõe ao Estado¹¹, é que se iniciam reuniões e encontros dos indígenas no país inteiro, e segundo Vieira (2008), o movimento indígena percebeu a possibilidade de que *a igualdade como está prevista no artigo 5º da Constituição Brasileira é vista pela sua diferença.*

Portanto, verificamos que, em relação aos dispositivos legais, os mesmos existem e são de fundamental importância, porém não são suficientes para implementação de uma educação escolar indígena que considere todos estes aspectos peculiares a uma Educação Escolar Indígena, conforme preconiza a legislação, uma vez que a mesma acontece em espaços de *fronteiras*, nos mais diversos contextos interétnicos, através das mais diversas formas e projetos, sendo que o mais importante é que aconteça a resignificação desta

¹⁰ Os textos do Parecer e da Resolução podem ser lidos integralmente no site do Ministério da Educação <www.mec.gov.br/CNE>

¹¹ Muito embora recebesse verbas estatais

escola para os povos indígenas para que possa, efetivamente, contribuir com seu projeto de sociedade atendendo realmente a seus anseios.

Alguns aspectos importantes em relação à educação indígena devem ser observados como o ensinar a fazer fazendo, isto é a observação dos mais velhos. Diante de algumas especificidades pode-se observar que em diversos *momentos coletivos de reflexão*, os povos indígenas têm afirmado que assumir a educação escolar é um grande desafio e a razão principal não é o desconhecimento de procedimentos didáticos ou de conteúdos curriculares, mas o fato de serem lógicas distintas as que fundamentam a organização da escola e a vida em suas comunidades. (BONIN, 2008)¹²

No próximo capítulo, será abordado o processo histórico de ocupação da Amazônia até a contextualização histórica do estado de Roraima frente a esta povoação, tendo como figura central o indígena.

¹² In Povos Indígenas & Educação, 2008

2 CAPÍTULO II

OCUPAÇÃO DA AMAZÔNIA E DO ESTADO DE RORAIMA

Neste capítulo serão abordados aspectos da ocupação da Amazônia e o surgimento do estado de Roraima. Neste sentido não podemos deixar de citar o pioneirismo de alguns autores em escrever a história e historiografia de Roraima: Alcir Gurseem de Miranda, Aimberê Freitas, Edson Soares Diniz, Jaci Vieira, Koch Grünberg, Maria das Graças Magalhães, Nádia Farage, Nilson Croácia Barros, Paulo Santilli, Reinaldo Imbrósio, entre outros, e, embora, atualmente, alguns destes autores tenham suas obras criticadas, pensamos que sem eles a escrita sobre Roraima seria mais difícil ainda.

2.1 O Processo Histórico de Ocupação

O consenso em relação à definição do que seja a Amazônia não é uma das tarefas mais simples, uma vez que, segundo Magalhães, (2008) *a Amazônia é frequentemente confundida como sendo somente a região norte*, o que não contempla a sua totalidade uma vez que existem diversas Amazônias.

Atualmente a Amazônia legal é formada pelos estados de Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima, uma porção do estado do Maranhão¹³ e de Tocantins, perfazendo assim um total de 5 milhões de km², com uma superfície abrangendo 60% da área total do Brasil e conforme o censo do IBGE, 2010 com uma população 24,7 milhões de habitantes em 2009, o que representa uma densidade populacional em torno de 4,94 hab/ km².

Ainda conforme Magalhães, (2008) *as Amazônias também se diferem muito em relação à questão cultural. Quanto ao uso da língua fala-se português, espanhol, holandês, inglês, além de dezenas de línguas indígenas.* (Magalhães, 2008)

Desde a chegada dos europeus, de diversos países, na Amazônia, por volta do século XVI, a mesma já era habitada pelas populações indígenas e os portugueses buscaram efetivar sua ocupação com o objetivo de explorá-la economicamente, tendo como marco inicial de sua ocupação o Forte do Presépio de Santa Maria de Belém, em 1616, iniciando-se, assim, o domínio dos povos indígenas, conforme Magalhães, (2008):

A priori não foram encontrados na Amazônia nem ouro nem prata, e a forma utilizada para obter lucro fácil foi a exploração da força do trabalho indígena (ouro vermelho). Ao ocupar a Amazônia, Portugal enquadrou-a no sistema legal de organização do trabalho indígena vigente na época, o dos capitães de Aldeia (1616-1686) (...) cada povoado deveria possuir um capitão de aldeia, o qual seria responsável por várias tarefas dentre as quais; representar e fazer cumprir as atribuições da coroa portuguesa à aldeia; comandar as formas de recrutamento e escravização de mão de obra indígena, empreender a distribuição de aluguel dos índios entre os colonos, missionários e o serviço real da coroa portuguesa, atuar como juiz, civil e criminal, julgando e estabelecendo penas; fiscalizar o

¹³ meridiano 44° w

pagamento de salários aos índios, a fim de impedir que eles fossem enganados pelos colonos. (MAGALHÃES, 2008)

Tais atribuições foram previstas na Carta de Lei de 10 de setembro de 1611, em que era estabelecido que o representante da coroa portuguesa deveria possuir um perfil que atendesse aos requisitos de além de ser morador, detivesse bons costumes, o que segundo Magalhães, (2008):

era muito difícil encontrar pessoa com esses requisitos porque a grande maioria dos colonos que vieram para Amazônia eram soldados, marinheiros, mercadores e, em grande número, degredados punidos com o exílio por terem cometido algum crime em Portugal ou em terras coloniais que pertenciam a este país. (MAGALHÃES, 2008)

Neste sentido, a região do Rio Branco (atual estado de Roraima) foi apresentada neste cenário apenas como fornecedora de suprimento de mão de obra indígena, similar ao que acontecia com os escravos negros no nordeste brasileiro e ainda chamava a atenção pela sua posição estratégica de tríplice fronteira. (FARAGE 1991, SANTILLI, 2001)

Através de cartas régias, concedeu-se aos jesuítas o controle sobre as áreas habitadas por índios tornando-os os colonos mais poderosos da Amazônia, eles permaneceram com este *status* até serem expulsos em 1757, acumulando riquezas à custa dos trabalhos realizados pelos indígenas (MAGALHÃES, 2008).

Com a administração do marquês de Pombal, a Amazônia, até então representada pelos estados do Maranhão e Pará, recebeu atenção em função da assinatura do Tratado de Madri, em que Portugal teve expansão territorial garantida com base no direito das áreas ocupadas principalmente pelos índios, tomando medidas que possibilitaram o desenvolvimento ativo a Amazônia, principalmente pelo incentivo à miscigenação. (MAGALHÃES, 2008; FARAGE, 1991).

Na verdade, o que garantiu em grande parte as posses das fronteiras para coroa Portuguesa foi a presença indígena, representando verdadeiras fronteiras vivas, pelo Tratado de Madri (1750)¹⁴ e pondo fim aos conflitos de Portugal e Espanha, fazendo com que de tais ocupações surgissem várias vilas como Macapá e Manaus.

A partir da segunda metade do século XIX e início do século XX, a exploração do látex (*hevea brasiliensis*) possibilitou um crescimento econômico, apresentando-se como *fenômeno socioeconômico mais expressivo da Amazônia*. (MAGALHÃES, 2008)

A busca pela borracha (ouro negro) possibilitou maior penetração na floresta amazônica na medida em que os seringueiros buscavam, em seu interior, as árvores das quais extrairiam o látex, possibilitando, assim, maior ocupação da floresta amazônica, embora tenha sido uma atividade que não possibilitou a formação de povoados no interior da floresta.

Neste contexto, destaca-se que a população amazônica não era suficiente para responder à crescente demanda internacional e segundo MAGALHÃES (2008):

o pequeno número de açorianos, chineses, europeus e sul americanos que se dirigiram tiveram pouca significação no povoamento da Amazônia. A presença dos negros na Amazônia não se revestiu da mesma importância que teve em outras regiões do Brasil. Essa mão de obra era empregada

¹⁴ Formalmente garantiu a posse das terras ocupadas e povoadas entre Espanha e Portugal

especialmente na lavoura. O trabalho do índio e do mestiço se adaptava melhor às condições econômicas da região. (MAGALHÃES, 2008)

Assim, os governantes da Amazônia tiveram que atrair pessoas de outras regiões, oferecendo, inclusive, facilidades como incentivo financeiro para gastos e transporte e, segundo Benchimol (1997)¹⁵, *os nordestinos, acometidos pela violenta seca que se abateu sobre diversos estados daquela região, viram-se forçados a migrar para Amazônia.*

Embora os dados não sejam precisos, é estimado que, desde o ciclo da borracha até 1960, aproximadamente 500.000 nordestinos vieram “fazer vida” na Amazônia. Destacando ainda, que a ocupação do espaço amazônico processou-se desde sua origem, sem uma disciplina conveniente, além do que a exploração da floresta, base maior da atividade econômica local, impunha dispersão. Esse fato levava a não sedentarização do homem, pois com o início da exploração do látex, não se formaram propriedades fundiárias. (MAGALHÃES, 2008)

Destaca-se que esta forma de ocupação não aconteceu de forma planejada e organizada, os nordestinos vinham em busca de uma vida melhor. Sendo que alguns desapareceram e outros conseguiam ainda atrair familiares que vinham *aventurar na Amazônia*.

O ciclo da borracha tornou-se o ouro amazônico, tendo como apoio logístico as cidades de Manaus (Amazonas) e Belém (Pará) que foram constituídas enquanto bases logísticas até as colônias asiáticas prosperarem, pois, segundo MAGALHÃES (2008):

o botânico inglês sir Henry Wickhan embarcou clandestinamente 70 mil sementes para Inglaterra, onde foram cultivadas experimentalmente em estufa (...) passaram a produzir uma seringa de melhor qualidade e menor custo (...) e fez com que o monopólio brasileiro desmoronasse. (MAGALHÃES, 2008)

Neste contexto, coube então ao Território Federal do Rio Branco (atual estado de Roraima), a tarefa de abrigar migrantes nas fazendas reais (São José, São Bento, São Marcos)¹⁶ com o objetivo de criar gado para beneficiamento da carne e de laticínios e ainda, a produção e beneficiamento de cereais para abastecimento dos núcleos urbanos maiores, em especial Manaus que, apesar das tentativas de assentamento de colonos, os mesmos abandonavam e buscavam a coleta de látex, ocorrendo a fixação somente com o fim do ciclo da borracha.

No período de 1930-1945 e 1951- 1954, no governo do presidente Getúlio Vargas, a Amazônia foi identificada como *um problema para sua administração* (MAGALHÃES, 2008). Sendo estabelecida em 1941 uma marcha para o *oeste*, com o objetivo de incentivar a interiorização e ocupação da Amazônia, o que era defendida como estratégia no binômio: povoamento e fixação do homem na terra¹⁷. O que segundo Magalhães, (2008), as políticas do governo Vargas para Amazônia

¹⁵ apud MAGALHÃES,2008

¹⁶ Fazendas estatais da coroa portuguesa

¹⁷ Discurso conhecido como Rio Amazonas, do dia 10 de outubro de 1940

se evidenciaram com as propostas do Ministério da Agricultura de 1939, que previam: a) criação de um instituto agrônomo em Belém (PA); b) grandes colônias nacionais no Amazonas e Pará c) entrepostos fiscais de pesca e diversos postos indígenas como fronteira (Oliveira 1983, apud MAGALHÃES, 2008).

Após o golpe de 1964, com fundamentação na doutrina de segurança nacional a ocupação da Amazônia se torna prioridade máxima e, segundo Magalhães (2008), sua ocupação seria inclusive capaz de: *promover uma solução para os problemas de tensão social no nordeste, pois em decorrência de posições geopolíticas e difícil acesso possibilitava a formação e organização de possíveis focos revolucionários.*

O isolamento da Amazônia somente foi rompido pela construção de rodovias, dentre elas a Belém-Brasília, rodovia que permitia a inserção desta região no processo de ampliação da fronteira agrícola e ligação com o restante do país.

Embora desde o governo Vargas (1953) tenha sido criada a Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia - SPVEA, em 1966, foi criada a Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia - SUDAM com objetivo de planejar a ação federal na região, com políticas mais definidas para a mesma. Também foram criados o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, Banco da Amazônia - BASA e Superintendência da Zona Franca de Manaus - SUFRAMA (1967) com o objetivo de administrar a Zona Franca de Manaus¹⁸ colocando, assim, essa cidade em posição privilegiada em relação aos demais estados da região amazônica.

Sob o lema da *Integração Nacional*, o período compreendido entre 1970 até 1975 marcou a Amazônia pelo destaque e atenção recebida do governo federal. Magalhães (2008) destaca que, dentre as políticas de integração nacional, a transamazônica foi a mais notável, uma vez que pela primeira vez na história, seriam ligados por via terrestre o nordeste densamente povoado e o norte esparsamente povoado. (MAGALHÃES, 2008)

Outro fato que possibilitou maior integração de nordestinos foi que, via de regra, as regiões Norte e Nordeste passam a ser tratadas como um só *problema*¹⁹ sendo atribuída ao então presidente Médici a sua célebre frase: ***homens sem terra no Nordeste e terras sem homens na Amazônia.***

Com o projeto Radar da Amazônia/RADAM, a descoberta de jazidas de ferro também aceleraram as iniciativas do Programa de Integração Nacional / PIN que consistia basicamente na construção de rodovias e promover assentamento de famílias visando a ocupação da Amazônia. Inclusive, sendo prevista a construção da BR 174²⁰ – além da Transamazônica. (MAGALHÃES, 2008)

Também foi lançado, em 1971, o Programa de Distribuição de Terras/PROTERRA que visava à facilitação para aquisição de terras na Amazônia para colonos e incentivava o desenvolvimento da agroindústria através de financiamentos.

Entretanto a própria existência da zona franca de Manaus significou um pólo de atração de mão de obra, ocasionando um grande êxodo rural, uma vez que depois do ciclo da borracha foi o ciclo industrial quem determinou o último crescimento das cidades

¹⁸ Pólo acelerador do desenvolvimento amazônico

¹⁹ SKIDMORE, 1986, apud MAGALHÃES, 2008

²⁰ Rodovia que liga o Amazonas a Venezuela, passando pelo estado de Roraima

amazônicas até os dias atuais. E, se antes a capital política da Amazônia era o Pará, com ela configura-se o estado do Amazonas nesta posição.

2.2 Roraima no Contexto Amazônico

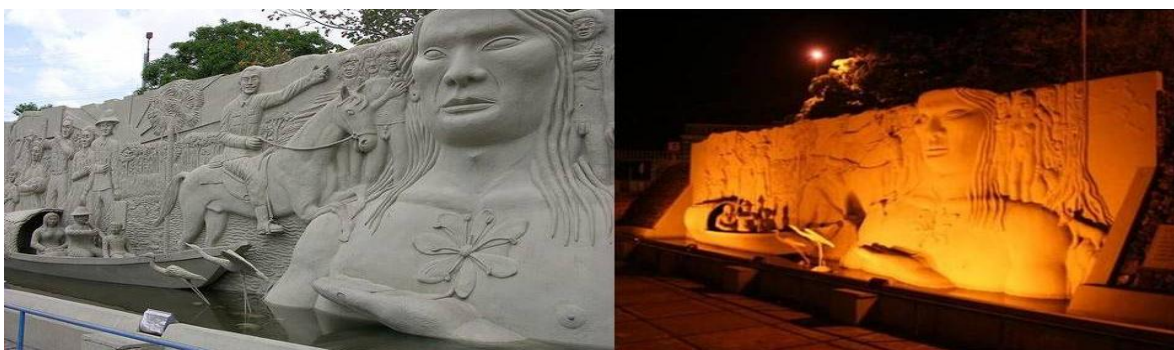


Figura 01 – monumento dos imigrantes, Orla Taumanam Boa Vista/RR – 2011 Visão diurna e noturna

Conforme ilustração da figura 01, percebe-se o reconhecimento e importância dada aos diversos sujeitos que compuseram a história e a origem do estado de Roraima, como em primeiro plano está a figura do indígena.

Segundo a Resolução Nº 5 de 10 de outubro de 2002 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE, Roraima²¹ possui uma extensão territorial de 224.298,9 km², tendo seu surgimento ocorrido como consequência da expansão portuguesa no rio Negro que tinha como objetivo o extrativismo e apresamento de índios, sendo que *a importância do reconhecimento do rio Branco residia na sua importância para o mercado interno colonial, como zona de suprimento de escravos índios e sua posição estratégica*, a ocupação colonial no rio Branco foi fruto de uma estratégia militar cujo intuito primeiro era impedir as invasões nos domínios do vale amazônico através da construção do Forte São Joaquim, em 1775, na confluência dos rios Uraricoera e Tacutu, via de acesso às bacias dos rios Orinoco (atual República Bolivariana da Venezuela) e Essequibo (atual República Cooperativista da Guiana) (MAGALHÃES, 2008, FARAGE, 1991, SANTILLI, 1994).

O principal rio da região, o Branco, durante muito tempo foi a única via de acesso para a interiorização do vale do rio Branco, sendo que, ao mesmo tempo, segundo Vieira, (2007) *foi o grande responsável pela vida e morte de muitos indígenas*.

Uma vez que, além das ameaças do avanço de holandeses no rio Branco, a captura (tráfico) de índios para venda como escravos foi um negócio bastante lucrativo e segundo Farage, (1991), além da captura de índios, houve ainda o deslocamento destes, de várias etnias, e realocação em outras áreas com o objetivo de fomentar os aldeamentos.

Toda a colonização no rio Branco foi assentada na sedentarização da população indígena e organização da produção o que segundo Vieira, (2007) não aconteceu de forma

²¹ Roraima na língua yanomami significa serra verde.

tão pacífica assim, destacando de um episódio conhecido como *o levante da praia de sangue*, em 1781, que marca o encerramento da primeira experiência com povoações indígenas. Tal fato é explicado como o abandono das aldeias e marcado pelo confronto e derrota de uma patrulha militar e a libertação de *parentes* que haviam sido aprisionados e acorrentados para serem comercializados no Rio Negro (nos estados do Amazonas e Pará). (VIEIRA, 2007)

Após o insucesso de tal forma de colonização, a alternativa encontrada, devido a existência de extensos lavrados e campos gerais, foi a introdução da pecuária (em 1787) com o objetivo de abastecimento com carne e couro e em busca da fixação de colonos. Assim, foram instaladas as três fazendas nacionais: São Marcos, São Bento e São José.

Em 1787, segundo Santilli (2001), ocorreu a introdução do *gado vaccum* com o objetivo de fixar colonos, garantir a posse da terra para Portugal nos campos gerais do Rio Branco (Roraima) constituindo-se como iniciativa oficial nos fins do século XVIII, sendo construído o Forte São Joaquim (1775), hoje constituído apenas de ruínas.

Em 1830, foi criada a fazenda de Boa Vista, situada às margens do rio Branco, sendo que em 1850 a mesma lei que definiu as fronteiras do Amazonas também criou a freguesia do Carmo, que em 1890, através do Decreto Estadual Nº 49 de 09 de julho de 1890, foi elevada à categoria de município Boa Vista do rio Branco, com terras desmembradas do município de Moura do estado do Amazonas.

O crescimento da pecuária ocorreu somente no final do século XIX e início do século XX, uma vez que passou a existir comércio para carne paralelo à coleta de borracha.

Segundo Magalhães, (2008):

a partir de 1917, surgiram “ os primeiros sinais de garimpagem e ouro e diamante, ao norte de Boa Vista. Sendo expandido por volta dos anos 30, principalmente para o local em que hoje está situado o município de Amajari. Com a crise da borracha, por volta de 1920 houve a desestabilização da economia amazônica, passando a mineração a ser o responsável pelas relações com o exterior, tendo o comércio de diamantes 59,6% do valor da produção do rio Branco (Magalhães, 2008).

Assim, o povoamento ocorrido no então território derivou de militares, fazendeiros, padres, índios, coletores sendo acrescidos de garimpeiros, colonos e funcionários públicos (MAGALHÃES, 2008)

Em 1916, chega em Boa Vista o Serviço de Proteção aos Índios/ SPI, tendo como objetivo *a defesa dos interesses indígenas* que, no rio Branco, estava vinculado à administração das fazendas nacionais.

A igreja também teve sua parcela de contribuição, constituída não só de jesuítas como de beneditinos que, posteriormente, foram substituídos por missionários da Consolata e ainda a Missão Evangélica Batista/ MEVA.

Os beneditinos chegaram por volta de 1909, sendo que, inicialmente, enfrentaram vários problemas com as elites locais chegando a ser expulsos de Boa Vista em 1910 e retornando para o Rio de Janeiro em 1916.

Em 1923, os beneditinos retornaram para a região e, desta vez, passaram a defender os interesses da elite local que era formada em sua maioria por fazendeiros e latifundiários e, em 1925, foram responsáveis pela primeira iniciativa industrial baseada *na charqueada, curtume, fabricação de gelo, eletricidade, sala de cinema, casa comercial* o que, por diversos motivos, não logrou êxito. Naquela época, os beneditinos já sonhavam com a construção de uma rodovia que ligasse esta região ao estado vizinho do Amazonas,

atravessando a floresta amazônica, uma vez que, devido à existência de bancos de areia, o principal rio da região, o rio Branco, só era navegável uma parte do ano, durante o período de inverno, de chuvas. (VIERA, 2007).

Em uma das viagens de um dos monges Beneditinos, segundo Vieira (2007) D. Alcuíno, após contato com garimpeiros, cita a descoberta de ouro e diamante sendo que sua divulgação desta *nova frente econômica* aumentou os problemas oriundos das relações interétnicas:

Os anos de 1936 a 1939 são considerados o início do *boom* da exploração de ouro e diamante por garimpeiros, inclusive sendo a atividade reconhecida pela Coletoria Federal de Boa Vista, o que significa dizer que o trabalho nos garimpos sempre teve apoio da esfera federal. (VIEIRA, 2007)

Além da invasão das terras indígenas, o garimpo também foi um dos responsáveis pela exploração em busca de minérios ocorrida em todas as regiões do estado, destacando-se que a maioria das localidades diamantíferas, segundo Viera, (2007) estavam localizadas em terras indígenas.

Tal contato interétnico ocasionado pela busca de ouro causou *uma baixa demográfica sensível, novamente impossível de ser calculada, nas populações indígenas, provocada pela fome, infecções respiratórias, doenças venéreas, alcoolismo, estupro etc.* (VIEIRA, 2007)

Em 1943, foi criado o Território Federal de Roraima com dois municípios, inicialmente Boa Vista e Catrimani e, posteriormente, Boa Vista e Caracaraí, onde foi criado o curral de embarque de bois saindo de Boa Vista para Manaus. Mesmo com fluxo comercial, era uma região isolada e com poucos habitantes.

Em 1962, foi trocado o nome de Território do Rio Branco para Roraima, sendo, em 1988, transformado em estado pela Assembleia Nacional Constituinte. No final dos anos 60 (1968) iniciou-se o processo de construção da BR 174 que liga Manaus a Caracaraí, sendo inaugurada em 1977, fato que ao mesmo tempo em que propiciou a migração também acirrou o contato interétnico, uma vez que esta rodovia dividiu ao meio a terra indígena Waimiri-Atroari.

A partir de 1970, Roraima atravessou uma grande polêmica em torno da demarcação de áreas indígenas (contínuas ou em ilhas) advindas da problemática fundiária não resolvida no Brasil em relação a terras indígenas. (VIEIRA, 2007)

A partir da segunda metade da década de 80, houve um *vertiginoso crescimento populacional relacionado ao garimpo e incentivo à migração*, (Magalhães, 2008), principalmente de nordestinos que desde 1975 com a abertura da Perimetral Norte (BR 210) e a BR 174 que atravessa Manaus-Boa-Vista-Pacaraima, e que também liga o Brasil à Venezuela, tendo sido favorecida também a migração em busca de empregos públicos federais. Tal crescimento populacional foi justificado ainda, por promessa de políticos em torno da distribuição de terras e facilidades em relação a financiamento que tinham como objetivo o aumento de eleitores e Fundo de Participação Municipal/ FPM.

No que concerne às comunidades indígenas, em 1980, a Diocese de Roraima implantou o chamado *projeto de gado* que consistiu basicamente em angariar fundos, segundo Santilli, (2001):

nas imediações da cidade italiana de Turim (...), os recursos foram investidos na aquisição de rebanhos bovinos que passaram a ser cedidos, em sistema de rodízio por cinco anos, a cada uma das comunidades

indígenas, principalmente na área das serras. O objetivo era a alternativa encontrada para escassez da caça e ocupação dos lavrados²². Tal idéia foi seguida pela FUNAI. (SANTILLI, 2001)

Percebe-se que as tentativas dos missionários, seguidos pela Fundação Nacional do Índio - FUNAI em inserir o trabalho comunitário seja em roças e/ou garimpos não obtiveram o sucesso desejado o que restou, na realidade, foi um jogo de acusações e busca de culpados que foram atribuídos ao individualismo dos índios por tais missionários.

Ainda na década de 80, foram demarcadas e homologadas 10 Terras Indígenas/ TI's em Roraima, dentre elas a Terra Indígena do Araçá, o que segundo Cirino e Frank, (2010)²³:

há de distinguir as TI's roraimenses da selva Amazônica que cobre 75% de Roraima, e das savanas nos 25% restantes no extremo norte-nordeste do Estado. Somente quatro das 32 TI's homologadas e registradas e uma em processo de demarcação se encontram em área de floresta, enquanto as 28 restantes estão nas savanas (lavrados), ou na faixa de transição entre floresta e savana. (CIRINO e FRANK , 2010)

Na década de 90, com as restrições impostas pela legislação no que tange a terras indígenas, onde aconteciam os garimpos, muitos garimpeiros foram embora e os que permaneceram foram assentados pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária/INCRA. (MAGALHÃES, 2008).

Assim, a história de Roraima é resultado de uma estratégia de ocupação que para Barros, (1994) não resulta de um processo que visasse melhoria nas condições de vida de seus habitantes advindas de um desenvolvimento econômico e social. Ao contrário, desde seu início sempre foi para favorecer a algum objetivo estatal ou de favorecimento comercial.

E por não ter havido grande penetração de escravos negros a exemplo do ocorrido no nordeste brasileiro, a opção foi a utilização de mão de obra indígena, embora *alguns grupos resistissem aos aldeamentos, como foi o caso dos Macuxi, caracterizados como guerreiros excessivamente arredios e bravos.*(FARAGE, 1991)

Atualmente, o Estado de Roraima, segundo o Censo do IBGE 2010, possui uma população de 451.227 habitantes distribuídos 76% na zona Urbana e 24% na zona rural. Em sua capital, Boa Vista, concentra-s 63% da população do Estado com 284.258 habitantes, o que significa 46,93 hab/km², maior densidade demográfica do estado.

O Estado é situado na Amazônia Ocidental, formada pelos estados do Amazonas e parte do Acre, também composta pelos seguintes países: Bolívia, Peru, Colômbia, Venezuela, Suriname, Guiana Francesa e República Cooperativista da Guiana.

A sua posição geográfica, que faz fronteira com a Venezuela e com a República Cooperativista da Guiana, caracteriza-se por ser uma área de potencial econômico estratégico, sobretudo pelas possibilidades de integração regional, através da rodovia BR-174, que liga Manaus/Boa Vista à Venezuela e a BR-401, que Liga Boa Vista à Guiana Inglesa.

²² Como são chamadas as áreas de savana no estado de Roraima

²³ In BARBOSA & MELO, 2010

Esta região possui potencial biológico, mineral e hídrico, sendo sua biodiversidade bastante significativa e se destacando também pela forte presença de populações tradicionais que, segundo Diegues (2003), se caracterizam pelo saber acumulado sobre a leitura da realidade que o cerca.

A principal atividade econômica do estado é apresentada pelo setor terciário que representa 80,8% de tudo que é produzido, através, de suas sub atividades do comércio, serviços de transportes, intermediação financeira, educação e saúde mercantis, serviços prestados às famílias e empresas e o setor público que abriga, na capital, as sedes dos poderes executivo, legislativo e judiciário. Sendo seguido pelo setor secundário que concentra sua produção na capital roraimense através do Distrito Industrial, onde há, aproximadamente, 100 empresas distribuídas, nas sub atividades madeireira, alimentos e bebidas, beneficiamento de arroz, cerâmicas e serviços de transportes. Com relação aos indicadores sociais, o Estado possui o IDH de 0,750 representando o 18º lugar no ranking nacional. Com relação à mortalidade infantil, Roraima tem o indicador de 18,6 por 1.000 hab. Menor que a média nacional que é de 23,6/1000 e a média da Região Norte que é de 24,2 por 1.000 nascidos vivos. Atualmente, a esperança de vida ao nascer do roraimense é de 70,3 anos. A mulher roraimense possui a esperança de vida ao nascer maior que a dos homens; 72,8 anos contra 67,8 anos, respectivamente. (IBGE, 2010).

Em relação a sua divisão político administrativa, o estado de Roraima possui 15 municípios com núcleos urbanos de pequeno porte, sede dos municípios. Tais núcleos ora servem de apoio às unidades familiares que precisam acomodar seus membros, principalmente para estudar e dar suporte em relação à saúde e ainda como ponto de comercialização. O Estado possui sete municípios com população abaixo de 10.000 habitantes, seis municípios com menos de vinte mil habitantes e apenas um com mais de 30.000 que é no município de Boa Vista, capital do estado, que concentra aproximadamente 63% da população de todo estado. (IBGE, 2010)

Os povos indígenas que habitam Roraima estão vinculados as mais diversas etnias (Macuxi, Wapixana, Yanomami, Yekuana, Taurepang, Ingaricó, Waimiri-Atroari, Wai Wai entre outras), segundo IBGE (2010) a população indígena equivale a 14,12% do total de habitantes e ocupam 45,30% da área total do estado. Estas características culturais fazem com que o estado possua, proporcionalmente ao seu número de habitantes, a maior população indígena do Brasil.

A presença indígena na Amazônia, principalmente em Roraima por sua tríplice fronteira, Brasil, Venezuela e Guiana, têm sido foco permanente de preocupação, uma vez que os povos indígenas em região de fronteira *são vistos como uma ameaça à nação*. Embora sejam brasileiros e suas terras propriedade da União, *sua nacionalidade é questionada e são frequentemente acusados de servir, de modo ingênuo, a interesses estrangeiros*. (PIMENTA, 2009).

Na realidade, existe uma tese de internacionalização da Amazônia em que se justifica a não demarcação em área contínua o que possibilitaria a criação de outra nação dentro do Brasil, o que foi bastante divulgado pela mídia por ocasião da demarcação da Terra Indígena Raposa Serra do Sol/TIRRSS, principalmente pelo General Heleno, ex-comandante militar da Amazônia. Momento em que foi amplamente divulgado a ameaça da *integridade nacional*.

Segundo Pimenta (2009), na Amazônia, os povos indígenas foram repartidos *arbitrariamente entre os Estados-nação que se partilharam a região após os tratados sucessivos de delimitação territorial e os processos de independência tendo como ponto comum a assimilação progressiva dos índios às novas nações em construção*. Processo

alterado a partir da Constituição de 1988, momento em que se inicia o reconhecimento das diferenças existentes entre os diversos povos indígenas brasileiros.

Convém destacar que os índios sempre deram suporte para o processo histórico de *territorialização* do Brasil, muitas vezes através de alianças com os portugueses visando à garantia de defesa contra outros países. Em Roraima, a forma utilizada foi a implantação das fazendas reais visando à defesa e consolidação da defesa do território nacional, como apontado por Farage (1991) e Santilli (1994) que apresentam as disputas entre portugueses e holandeses para a ocupação do território do Rio Branco (hoje, Estado de Roraima).

Sem dúvidas os índios foram protagonistas, também, pela defesa das fronteiras, com o apoio da República, que cria inclusive em 1910 o serviço de Proteção do índio, pelo Marechal Cândido da Silva Rondon, tendo como objetivo fortalecer *o processo de construção da geografia nacional*.

Muito embora na historiografia de Roraima o índio apareça como *murallas dos sertões*²⁴ que foi o termo utilizado por Joaquim Nabuco para se referir aos aldeamentos feito com índios visando à garantia da posse portuguesa, na realidade o mesmo nunca teve seu papel reconhecido seja em relação a sua diferença seja em relação a seus direitos garantidos por diversos instrumentos legais e apenas recentemente tem aparecido nas produções científicas locais.

No próximo capítulo serão discutidas questões relativas à identidade, à cultura, à intercultura em Roraima e na Terra Indígena do Araçá, buscando melhor compreensão desta realidade inter e pluriétnica.

²⁴

O Direito do Brasil. São Paulo: civilização brasileira. S/D apud Vieira, 2007

3 CAPÍTULO III

IDENTIDADE E CULTURA DOS ÍNDIOS DA AMAZÔNIA

Neste capítulo, serão abordados alguns aspectos que tratam da colonização dos indígenas na Amazônia e em Roraima até a terra indígena de Araçá tendo como cenário a discussão da cultura, relações étnico culturais, identidade, hibridação, multiculturalismo e interculturalismo.

3.1 Os Indígena na Amazônia

As formas de recrutamento da mão de obra indígena na Amazônia eram realizadas através de **Descimentos**, que eram expedições com o objetivo de convencer índios a descerem para as aldeias de repartição de onde seriam distribuídos entre colonos, missionários e o Serviço Real da Coroa Portuguesa, os **Resgates**, que eram as expedições que visavam trocas comerciais entre colonos e portugueses e tribos aliadas, sendo que o principal elemento de troca eram os índios aprisionados pelo inimigo em guerras intertribais que, antes, eram eliminados e, posteriormente, tornaram-se objeto de trocas e ainda existiam também as **Guerras justas**, caracterizadas por serem expedições militares de tropa de guerra que invadiam os povoados e territórios indígenas fazendo-os prisioneiros e levando-os ao mercado de escravos²⁵.

Tradicionalmente, no interior das comunidades indígenas, as atividades como o cultivo e plantio das roças durante muito tempo foi considerada como tarefa da mulher, considerado como forma de prestígio social da mulher que pode ser observado através da consideração da figura da mãe – terra. Os momentos de cultivo da terra, do plantio, da colheita e demais cuidados referentes às plantações eram realizados através de rituais, canções e etc. que traduziam as relações dos índios com a produção de sua existência. Para os índios além do desconhecimento da propriedade privada, a terra adquire valor como *fonte de sobrevivência e reprodução material e cultural*, não estando, portanto, relacionada como mercadoria conforme pressupõe o modelo capitalista. (MARTINS, 1999)

Neste sentido, percebe-se que a reivindicação dos índios em relação à oferta de Educação Profissional é no sentido de uma escola que lhes possibilite a aquisição de habilidades que os permitam a utilização da terra de forma a produzir alimentos, além disso desejam e que suas tradições sejam respeitadas. E não se trata, segundo Canclini, (2008):

O risco mais frequente entre folcloristas e antropólogos, é enclausurar-se nesses grupos minoritários, como se a enorme maioria dos indígenas do continente não estivesse vivendo há décadas o processo de migração, mestiçagem, urbanização, diversas interações com o mundo moderno. (Canclini, 2008)

Tal afirmação condiz com a percepção de uma parcela significativa de alguns indígenas, que não devam ser *confinados em guetos*, mas que também possam se apropriar dos instrumentos, tecnologias e conhecimentos utilizados pelos não índios uma vez que convivem com esta outra sociedade e também gostariam que lhes fosse permitido o direito

²⁵ in: FREIRE, José Bessa. Amazônia colonial (1616-1798), Manaus:metro cúbico,1991.p.43

de explorar a terra através de tecnologias existentes. Neste sentido, inclusive a própria posse da terra estaria garantida, no sentido de estarem produzindo e os jovens não terem que sair de suas aldeias, em busca de conhecimentos que lhes possibilitem melhoria nas condições de vida.

3.2 Índios de Roraima e Identidade

Ao abordar a temática indígena, via de regra, buscamos destacar as diferenças e Canclini, (2008) no diz que *processos incessantes, variados, de hibridação levam a relativizar a noção de identidade*. O que significa que as identidades estão constantemente em fronteiras, isto é *as culturas são de fronteira (...) perdem a relação exclusiva com seu território, mas ganham em comunicação e conhecimento*.

Neste sentido, muito embora tenhamos identificado a diferença existente também temos que perceber que tais diferenças não estão em estado puro, até porque as comunidades indígenas estão conectadas com a sociedade envolvente tanto em relação à internet quanto em relação ao mundo televisivo e ainda também convivem em outros espaços além de suas comunidades, vão a outras vilas, cidades e municípios e também convivem com não índios.

Vieira (2007) evidencia, apoiado em documentos²⁶, que as diferenças culturais nunca tenham sido bem aceitas pelo colonizador a exemplo do ritual macuxi em que: *O morto era enterrado 12 horas após o falecimento e tanto sua casa quanto o morto e demais objetos eram incinerados*. (VIEIRA, 2007)

Segundo Vieira (2007), os índios do Rio Branco, mesmo sofrendo toda a interferência da Igreja católica e dos pecuaristas, sempre demonstraram *grande capacidade de preservação de sua identidade étnica em situação de interação como no caso do batismo*. Não obstante, essas interferências foram capazes de recompor seus costumes e reinventar suas tradições, abandonando alguns de seus antigos valores e incorporando outras novidades, o que, de certa forma, fez com que *permanecessem na região, apesar de terem sido obrigados a mudar de seus locais de origem, como as margens de grandes rios, quando suas terras foram invadidas, o que não foi ainda capaz de fazer com que desaparecessem*.

Woodward²⁷ nos ensina que *a identidade é marcada pela diferença uma vez que a cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar, entre as várias identidades possíveis, por um modo específico de subjetividade* afirmando ainda que, a complexidade da vida moderna exige que *assumamos diferentes identidades*. (Woodward, 2009)

Destaca ainda Woodward (2009), que:

as identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social. A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença. (Woodward, 2009)

²⁶ Conferência realizada em 01 de maio de 1929, por Dom Pedro Eggerath, Arquibade de São Paulo e Prelado do rio Branco no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro: o Vale e os índios do Rio Branco. Pasta de D. Eggerath

²⁷ Woodward, Kathryn. Uma introdução teórica e conceitual in Silva Tomas Tadeu, 2009

O que significa que, mesmo marcados pela diferença, não é impeditivo que se possa viver em harmonia, o que pressupõe a existência do diferente, basta que possamos respeitar tais diferenças, pois são estas as diferenças que faz com que assumamos nossa própria identidade.

Silva (2009), afirma que *cruzar fronteira* significa não respeitar os sinais que demarcam – *artificialmente* – os limites entre os territórios das diferentes identidades.

Hall (2009)²⁸, afirma que:

As identidades não são nunca unificadas, que elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas, que elas não são, nunca, singular, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que pode se cruzar ou ser antagônicas. As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação.

Neste sentido é possível que possamos assumir diferentes identidades, como é feito em relação à população indígena que habita Roraima. Formada por diferentes grupos linguísticos: a) **karib** : macuxi, taurepang,ingaricó, maiongong,wai-wai E waimiri atroari. b)**Aruak**: wapixana,c)**Yanomá** ou yanoman- yanomami, Sanumá ou sanomam, Ninam, xiriná, xiriana, yauri e os grupos de línguas isoladas- Maku (Silva,1980) e atualmente casam entre si e convivem na mesma terra indígena, como é o caso específico na comunidade indígena do Araçá.

Em Roraima, os diferentes grupos indígenas da região das savanas foram os primeiros a sofrerem com o contato do colonizador seja trabalhando como mão de obra nas fazendas ou ocupando a periferia urbana de Boa Vista.

Costa e Silva (2004), diz que em relação principalmente às áreas de savanas de Roraima, não se pode deixar de mencionar o *ambiente interfluvial formado pelos rios Orinoco e Amazonas, onde foi estabelecida uma complexa teia de cumplicidades envolvendo um número de sociedades que jamais será conhecido em sua dimensão real, mas que tematizou da sociologia da guerra aos pactos e alianças.*

Magalhães (2008), afirma que de todas as etnias, os macuxi são mais numerosos. Sua população é estimada em 11.598 pessoas. Historicamente acredita-se que teriam chegado em Roraima, ainda no século XVI, para disputar espaço com os wapixana. A etnia macuxi foi a que mais sofreu descaracterização de sua cultura, vive em malocas, aldeias ou comunidades formadas por casas unifamiliares, localizadas, sempre, próximas de um curso d'água. Antes eram inimigos e atualmente é comum encontrar uniões dentre as duas etnias.

Costa e Silva (2004), afirma que os macuxi *apontam para uma direção comum: a bacia do rio Orinoco. O processo de afastamento do grupo desse território deu-se de forma progressiva. A região de concentração dos Makuxi alcançou as áreas ao norte do rio Branco até a região do Rupununi, na Guiana, na metade do século XVI.*

Neste movimento, tais comunidades interagiram também com wapixana, taurepang e demais etnias, partilharam entre si várias experiências. Para Costa e Silva (2004):

O avançado grau de contato e/ou o envolvimento dos Makuxi com a sociedade majoritária tende, de algum modo, a obstar a aplicação dos modelos tradicionais destinados a recensear sua população. Talvez a introdução de outros mecanismos, a exemplo do etnocenso, possa produzir resultados mais efetivos. Nos dias atuais os Makuxi habitam em

²⁸

Hall, Stuart . Quem Precisa de Identidade? In Silva, 2009

casas unifamiliares. Algumas formas da convivência plurifamiliar resistem às mudanças culturais, exemplo da convivência temporária de recém-casados, baseada na tradição exogâmica e matrilocal do parentesco. As relações do parentesco obedecem, via de regra, o modelo tradicional manifesto entre as sociedades nativas das Guianas, com mudanças inseridas a partir do contato e das relações interétnicas mais amplas envolvendo não-índios em intercasamentos. A economia e os setores produtivos da sociedade Makuxi compreendem variações importantes, a considerar pela historicidade de seus grupos locais e pela diversidade dos cenários econômicos e ambientes ecológicos aos quais estão inseridos. A atividade econômica básica e fundamental entre os Makuxi, assim como o é de maneira geral entre as sociedades indígenas situadas nas savanas, é aquela que resulta da prática tradicional do cultivo de roças familiares. Em alguns casos, a atividade agrícola tradicional tem evoluído para outras formas econômicas de utilização do solo. A segunda atividade econômica mais expressiva nas comunidades Makuxi é identificada na pecuária, que cresceu paulatinamente até assumir posição de destaque nos censos agropecuários do Estado. As criações de bovinos desenvolvidas pelos indígenas da savana somam 10% do rebanho total desses animais em Roraima. (COSTA E SILVA , 2004)

Tal situação faz com que estas comunidades, devido ao esgotamento de seus recursos naturais e pela não utilização de recursos tecnológicos que possam favorecer sua produção de alimentos, passassem a ter vários problemas decorrentes desta relação econômica e social. O que reforça a necessidade de aquisição de competências necessárias para sua própria sobrevivência. Ainda segundo Costa e Silva (2004) uma pequena parcela de indígenas exercem a função de *funcionários públicos estaduais ou municipais indígenas moradores da mesma comunidade ou vindos de outras aldeias (professores, agentes de portaria, diretores de escola, agentes de saúde)*.

Ainda segundo Costa e Silva (2004):

Os Wapixana são o segundo maior grupo indígena do Estado de Roraima, estimado em 6.500 pessoas habitando em Roraima e 4.000 vivendo na Guiana (anos 2000 e 1990 respectivamente) (ISA, 2000). Sua tradição cultural e lingüística é Aruak, eles desceram o rio Negro para a planície amazônica em busca de terras agricultáveis que lhes permitissem desenvolver suas técnicas de sociedade agrícola. Calcula-se que migrações Aruak para a bacia amazônica tenham ocorrido faz pelo menos 2.000 anos . A língua Wapixana é efetivamente mais utilizada pelos grupos localizados na Guiana. A etnicidade, e os atributos que dela decorrem, é o que torna os Wapixana inconfundíveis no universo indígena de Roraima, composto por diversas etnias. Tradicionalmente o território do grupo, em Roraima Makuxi, a chegada do grupo Karib e de europeus à região envolveu os Wapixana em um longo período caracterizado por intrigas e belicosidades, iniciado no século XVI e sustado na metade do século XIX.

Neste sentido, é comum encontrar em Roraima diversas etnias convivendo em uma mesma comunidade como na comunidade indígena do Araçá, sendo, inclusive, os índios wapixana diferenciados no estado pelo domínio da língua inglesa.

Em relação à moradia, a dos wapixana é constituída por habitações unifamiliares dispersas aleatoriamente ao redor do núcleo central. A experiência proporcionada pelo intercassamento estimula os Wapixana a empreenderem movimentações de visitaão, procedimento que tem por finalidade renovar e ratificar laços de compartilhamento da sociabilidade e de interesses mútuos. (Costa e Silva, 2004)

Também tal como os macuxi, a liderança dos povos wapixana é exercida por um tuxaua escolhido pela comunidade.

Embora com menos citaão na literatura oficial, mas como foi mencionado pelos moradores da comunidade do Araçá, destacamos os Taurepang ou Taulipang, que segundo Costa e Silva (2004):

A história do contato dos Taurepang com a sociedade ocidental ocorreu por ocasião da migração do grupo para o interior do continente mediante o avanço dos empreendimentos exploratórios e coloniais levados pelos espanhóis a partir do século XVI. Sua migração deu-se em paralelo à migração dos Makuxi para as savanas do rio Branco. (...) A história da movimentação Taurepang, após a cessação das empreitadas colonialistas e escravistas dos séculos XVII e XVIII, parece acorrer mais em razão de suas experiências junto a grupos missionários do que por decisões políticas. Os Taurepang dividem esse território com Wapixana e Makuxi.

Optou-se em acrescentar o povo taurepang uma vez que existem inclusive trabalhos com Koch Grünber (1917) visando validar a existência deste povo. Não encontramos nas informações e literatura oficial menção a esta etnia. Na comunidade indígena do Araçá, despertamos para esta etnia por relatos obtidos de moradores daquela comunidade.

Segunda ainda Costa e Silva, 2004 o constante contato deste povo trouxe como

maior prejuízo cultural impingido aos Taurepang parece ter atingido o seu sistema de crenças e sua medicina A base produtiva Taurepang é dominada pela agricultura de subsistência, complementada elas atividades de caça e pesca. A influência de outros credos exógenos ao sistema de crenças Taurepang contribuiu para que a cosmologia e o sistema simbólico do grupo entrasse em crise. Parcelas dos Taurepang que professam a fé adventista mudaram paradoxalmente sua conduta, principalmente em relação à dieta. Para populaões que tradicionalmente incluíam uma ampla lista de animais, aves e peixes à sua dieta, os índios Taurepang adventistas suprimiram de sua alimentação espécies de pescado sem escamas, carnes de certos animais e bebidas fermentadas. As práticas xamânicas e os rituais de cura que envolvem a presença do xamã ou “rezador” foram proibidas e extintas. Em substituição aos conhecimentos e às crenças tradicionais, os Taurepang instituíram a figura do pastor e líder político do grupo local. A natureza dos casamentos é sempre matrilocal.

Neste sentido, mesmo que ocorram mudanças advindas a partir da convivência com os civilizados, ao assumir os traços culturais da sociedade com que está em contato, embora assimile parte desta outra cultura, não deixa de ser índio e embora Silva (2009) afirme que *as identidades são construídas por meio das diferenças e não fora dela*, não significa que seja impeditivo de se relacionarem.

Portanto, mesmo que convivam diversas etnias dentro de uma mesma comunidade ou diversas denominaões religiosas e, ainda, dentro das comunidades residam pastores, mesmo assim continuam aspectos culturais que os mesmo continuam a cultivar. Até

porque segundo Silva (2009), ainda que *como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis, o que é reforçado por Canclini, (2003), que nos diz que as identidade não podem ser consideradas puras e sim uma fusão de acontecimentos que redefinem valores, o que faz com que se possa questionar antigos valores.*

3.3 Cultura e Híbridação Cultural

3.3.1 Cultura

O que nos torna seres sociais é que mesmo que nasçamos como seres biológicos é através da educação que nos transformamos em seres sociais. É isso que reside a maior importância de que haja aproximação da escola com a cultura uma vez que a *diferença cultural como dimensão presente no cotidiano do mundo escolar incide sobre aprendizagens, currículos, avaliações, formação docente.* Além disso, a dimensão da cultura como instituinte do mundo humano está presente nos Parâmetro Curriculares Nacionais/PCNs especialmente através do tema Pluralidade Cultural, daí sua relevância cultural. (Rocha e Tosta, 2009)

Woodward (2009), afirma que:

Cada cultura tem suas próprias e distintivas formas de classificar o mundo. É pela construção de sistemas classificatórios que a cultura nos propicia os meios pelos quais podemos dar sentido ao mundo social e construir significados. Há, entre os membros de uma sociedade, certo grau de consenso sobre como classificar as coisas a fim de manter alguma ordem social. Esses sistemas partilhados de significação são na verdade, o que se entende por cultura. (Woodward, 2009)

Neste sentido, mesmo que existam culturas diferentes, como diferentes são as formas individuais de percepção do mundo que nos envolve, também existem diferenças que precisam acima de tudo ser respeitadas, principalmente quando se fala em escolas que é o local principal em que a cultura de um povo é disseminada.

O que significa ainda segundo Silva (2009):

a identidade e a diferença tem que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais. (...) A identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição-discursiva e linguística – está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não simplesmente definidas: elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente lado a lado, em um campo sem hierarquias: elas são despertadas. Basear a inferiorização das mulheres ou de certos grupos raciais ou étnicos nalguma suposta característica natural ou biológica não é simplesmente um erro “científico”, mas a demonstração da imposição de uma eloquente grade cultural sobre uma natureza que, em si mesma, é – culturalmente falando - silenciosa.

Portanto, percebemos que a afirmação da identidade é feita através da diferença e embora algumas culturas estejam *descaracterizadas*, as mesmas, deles e nossas são influenciadas uma pela outra.

3.3.2 Híbridaçã

Canclini (2008), em relação à conceituaçã de híbridaçã, nos ensina que *os estudos sobre híbridaçã modificaram o modo de falar sobre identidade, cultura, diferenç, desigualdade, multiculturalismo*. Canclini, (2008, XVII), sendo que Bhabha também utiliza este termo para designar e descrever os processos interétnicos e de descolonizaçã, também destaca que:

A híbridaçã nã é sinônimo de fusã sem contradições, mas sim que pode ajudar a dar conta de formas particulares de conflito geradas na interculturalidade recente em meio à decadência de projetos nacionais de modernizaçã da América Latina. Canclini (2008)

Entendo por híbridaçã processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas. Canclini (2008)

Percebemos que a maioria dos estudos que abordam a temática indígena tem como foco muito mais a diferenç que os processos que permitem a interaçã com a sociedade envolvente tanto em relaçã com o entorno nacional quanto o entorno transnacional. Neste caso, conforme Canclini (2008) a preocupaçã novamente se confunde mais com a *hibridiz do* que com o próprio processo de híbridaçã uma vez *que nã é possível falar das identidades como se tratasse apenas de um conjunto de traços fixos, nem afirmá-las como essência de uma etnia ou de uma naçã*. Canclini (2008)

Na atual conjuntura existem estudos incipientes que tem como foco o estudo dos processos principalmente em relaçã a indígenas e suas cultura e ainda conforme Canclini, (2008):

Se queremos ir além de liberar a análise cultural de seus tropismos fundamentalistas identitários, devemos situar a híbridaçã em outra rede de conceitos, por exemplo, contradições, mestiçagem, sincretismo, transculturaçã e crioulizaçã. Canclini, (2008).

Neste sentido, nã podemos pensar a relaçã com indígenas em Roraima como uma cultura fechada, sem sofrer influências e sem contradições, uma vez que há a influência entre ambos. E, ainda segundo Canclini,(2008) *a oscilaçã de origem e a de destino às vezes leva o migrante a falar com espontaneidade a partir de vários lugares*. Portanto, nã se pode falar em culturas puras e únicas sendo consideradas que as culturas sã de *fronteira*. O que significa dizer que *as culturas perdem a relaçã exclusiva com seu território, mas ganham em comunicaçã e conhecimentos, significando ainda que a identidade que se forma por meio do hibridismo, embora guarde em si aspectos e traços de sua origem, nã é mais integralmente nenhuma das identidades originais*.

3.3.3 Multiculturalismo

Canclini, (2008) afirma que *a hibridação como processo de inserção e transações, é o que torna possível que a multiculturalidade evite o que tem de segregação e se converta em interculturalidade*. Para Silva (2009):

As questões de multiculturalismo e da diferença tornaram-se, nos últimos anos, centrais na teoria educacional crítica até mesmo nas pedagogias oficiais. Mesmo que tratadas de forma marginal, como temas transversais, essas questões são reconhecidas, inclusive pelo oficialismo, como legítimas questões de conhecimento. O que causa estranheza nessas discussões é, entretanto, a ausência de uma teoria da identidade e da diferença. Em geral, o chamado multiculturalismo apóia-se, em um vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença (...) Nesta perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas (...) em geral, a posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendada é de respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença. (SILVA, 2009)

Neste sentido, independente de uma escola indígena ou não, é importante que o currículo deva oferecer oportunidades para que seus alunos sejam capazes de se posicionarem criticamente diante das formas em que são representadas oficialmente as diferenças e as identidades dos diversos atores que povoam os espaços escolares e a vida de maneira geral.

Silva (2009) afirma ainda, que não podemos abordar cultura e identidade simplesmente como uma questão de tolerância e respeito para com a diversidade cultural, uma vez que as contradições e os conflitos decorrentes do multiculturalismo precisam ser evidenciados. Afirma ainda, que a pedagogia e o currículo tratariam a identidade e a diferença como questão de política, e que antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença é preciso explicar

como ela é ativamente produzida. (...) a diversidade cultural não é, nunca, um ponto de origem; ela é, em vez disso, o ponto final de um processo conduzido por operações de diferenciação (...) ela tem que colocar no centro uma teoria que permita não simplesmente reconhecer e celebrar a diferença e a identidade, mas questioná-las. (SILVA, 2009)

Muito embora seja necessário o reconhecimento das diferenças culturais somente este fato não é suficiente para valorização de tais culturas, ir além disto é permitir que sejam ouvidas tais vozes, uma vez que a polifonia destes diversos sujeitos não deve ser feita de modo estereotipado, mas que seja vista do ponto de vista da riqueza da diversidade cultural e não somente seja orientado pela via preconceituosa. O simples reconhecimento de que existem as diferenças através do multiculturalismo não produz necessariamente o tratamento de forma igualitária.

3.3.4 Interculturalismo

Diversos autores têm afirmado que a formação da sociedade brasileira tem sua origem em diferentes culturas, o que a torna uma sociedade *multiétnica e híbrida* (CANCLINI (1998), BHABHA (2007))

Assim, no entendimento destes *entre-lugares*, é que são percebidos os momentos em que tais diferentes se tocam e, a partir daí, são construídos *os campos* em que as identidades são formadas, fornecendo assim, o terreno em que são elaboradas e construídas *as estratégias de subjetividade – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria idéia de sociedade.* (BHABHA, 2007).

Nesse sentido, Segundo Freire (2009)

a interculturalidade não é apenas uma mera transferência de uma cultura para outra. A interculturalidade é uma construção conjunta de novos significados, onde novas realidades são construídas sem que isso implique abandono das próprias tradições” (FREIRE, 2009).

O que significa que, para a efetivação de um currículo intercultural, não basta que reconheçamos apenas a existência de diferentes culturas, é necessário ir mais além o reconhecimento de que elas se entrelaçam e fundem-se e que também são construídas dentro de contextos históricos.

Percebemos que a diversidade cultural é histórica, uma vez que, segundo Gomes e Silva (2011), *a diversidade étnico-cultural nos mostra que os sujeitos sociais sendo históricos, são, também, culturais (...)* apontando que *é mais do que uma questão colocada à sociedade, à escola e ao currículo para ser tratada sem preconceitos.*

O que comprova que, na verdade, todas as culturas estão envolvidas umas com as outras, não sendo puras e únicas; na verdade todas são heterogêneas, híbridas, uma vez que é o encontro cultural que possibilitará a descoberta destas fronteiras e são formados os *entre-lugares*.

No próximo capítulo será verificada a necessidade desta discussão para que os servidores do *Câmpus Amajari* se apropriem de tais fundamentos para que possam desenvolver as estratégias metodológicas e execução dos planos de ensino na comunidade indígenas do Araçá, principalmente em relação aos seus saberes tradicionais.

4 CAPÍTULO IV

O CÂMPUS AMAJARI E A PERCEPÇÃO DE SEUS SERVIDORES SOBRE A EDUCAÇÃO INDÍGENA

Neste capítulo, o município de Amajari será caracterizado em seu contexto sócio econômico e histórico, será apresentada a percepção dos gestores e dos professores do Câmpus Amajari em relação ao entendimento sobre a educação para índios e ainda conhecimento referente às possíveis propostas metodológicas que serão apresentadas.

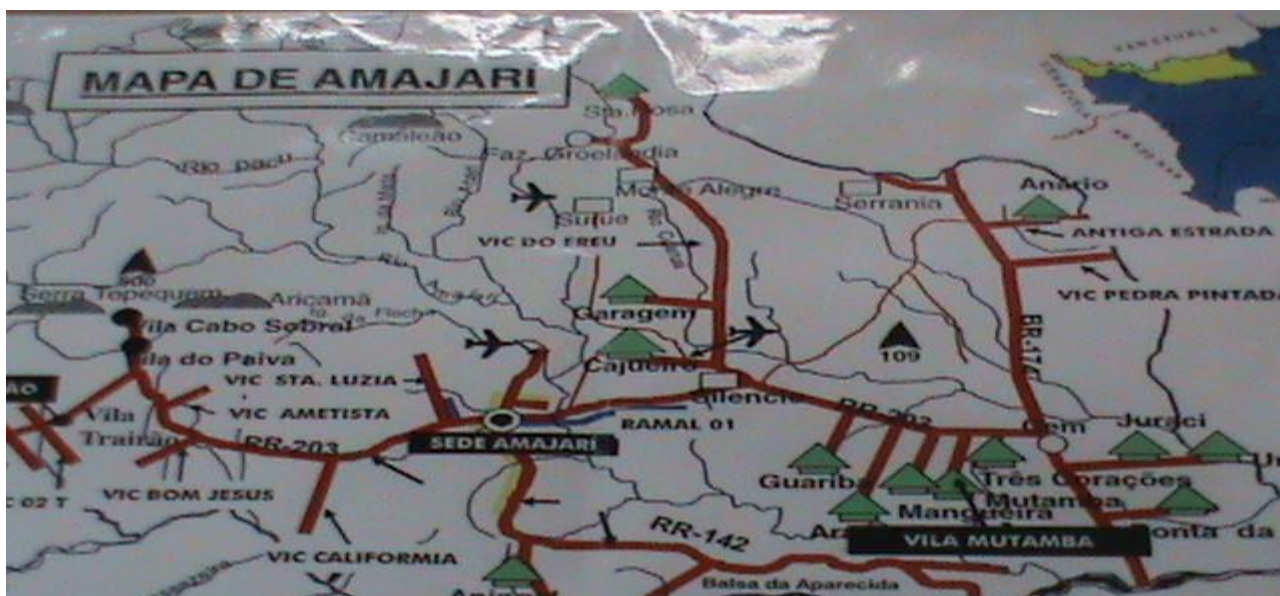


Figura 02 - Mapa do município de Amajari. Fonte: Prefeitura Municipal de Amajari/RR - 2011

A figura 02, o mapa acima foi elaborado pela Prefeitura municipal de Amajari e destaca as vias de acesso, comunidades indígenas, áreas de assentamentos existentes no município, pistas de pouso, principais rios e fazendas maiores.

4.1 O Município de Amajari

Quem te vê, te ama e não esquece de ti Amajari²⁹

O município de Amajari, distante 153 km de Boa Vista, teve sua origem em um bar de propriedade do senhor Brasil, por isso o nome de sua sede é Vila Brasil e recebe o nome do principal rio da região. Em 1994, foi elevado à categoria de município. É um município de tradição pecuarista, possuindo grande extensão de lavrados e campos, caracterizado principalmente, pela presença de latifúndios, com pouca exploração tecnológica. Segundo

²⁹ Trecho do hino do município de Amajari, que foi composto pelo professor indígena Ozeas Ribeiro

a SEPLAN (2010)³⁰ o município possui uma área indígena demarcada de 16.7090 km², representando 58,71% em relação às terras do município.

No município de Amajari, por volta de 1929, ocorreu a descoberta de ouro e diamante, sendo este último o mais valorizado. A atividade, embora concentrada na região da Serra do Tepequém, originou o fortalecimento da sua sede na, então, Vila Brasil. A atividade de extração mineral, embora seja responsável pelo aumento de correntes migratórias, não foi fixadora de mão-de-obra, uma vez que ao se esgotar ou reduzir as reservas minerais, a maioria dos garimpeiros foi embora ou para sua terra natal ou em busca de outros garimpos.

A partir de 1936, se registra uma pequena, mas permanente, extração de diamantes descoberta por garimpeiros em algumas áreas, como as serras do Tepequém, Maturuca e Verde; os rios Cotingo, Maú e Quinó e igarapés do Sapão, Surubai e Suapi, a exploração de diamante e ouro foi constante ao longo de muitas décadas, o que, de certa forma, segundo Freitas (1997), intensificou o fluxo migratório do Nordeste para Roraima, com os migrantes do Estado do Maranhão assumindo a liderança e seguido pelos estados do Pará e Amazonas.

Tais fluxos migratórios pelos mais diversos motivos (inicialmente, a mineração, extração da borracha ou projetos de assentamento) acrescentaram ao estado, em especial ao município de Amajari, um contingente significativo de habitantes não indígenas que passaram a configurar o cenário econômico e social do Estado em parceria ou em conflito com as populações tradicionais, principalmente os indígenas.

Os imigrantes trazem em sua bagagem não só elementos materiais, como também elementos culturais relacionados a seus costumes, suas histórias de vida e sua visão de mundo. Essa carga de valores intrínsecos aos diferentes grupos sociais que migram para Amajari e Roraima afeta o seu desenvolvimento econômico, social e político. O contato interétnico migrantes/indígenas constitui-se num choque cultural em que quase sempre o imigrante, desconhecendo os hábitos autóctones, impõe os seus, desrespeitando a cultura da sociedade local que pode ou não se submeter aos valores impostos. (FREITAS, 1997).

4.2 Território e Identidade em Terra Indígena

No Brasil e, mais especificamente na Amazônia, está concentrada uma enorme variedade de povos indígenas, com uma diversidade de histórias e numerosas situações advindas dos contatos estabelecidos com não índios, garimpeiros e etc. como é o caso do município de Amajari e das terras indígenas lá existentes. Temas que tratam da identidade, território e fronteiras e no dizer de Bhabha, (2007) *entre lugares* fazem emergir nestas situações num contexto em que os indígenas que vivem e convivem nas vilas e vilarejos e que em alguns momentos se identificam como índios e outros não se assumem como tal.

Segundo Monteiro S/D *a civilização em determinados momentos históricos assume características de Barbárie. Podemos perceber um processo acelerado de excludência que se alarga e de movimentos plurais que avançam.* Tal fato pode ser observado na relação existente entre os municípios de Amajari que sejam índios ou não, em que há uma confusão e *os valores se embaralham* e, tudo isso, cobra um espaço crescente para a educação e para os movimentos de fronteira.

³⁰ Informações sócio econômicas do município de Amajari

Neste sentido, torna-se necessário destacar ou pelo menos tentar situar e identificar *conceitos de território e identidade*, assim como , ainda segundo Monteiro S/D, *suas possíveis confluências com a complexidade das novas configurações atuais*.

Para Monteiro S/D, *a relação existente entre território e identidade para os índios, anterior à conquista, é marcada pela noção de território sem fronteiras*, que identificamos claramente em Roraima e no município de Amajari, uma vez que pela proximidade de países de língua inglesa e espanhola, é muito comum o domínio da língua inglesa por parte dos indígenas desta região, chegam ,inclusive, a utilizá-las em seus cultos religiosos, como pode ser encontrado facilmente em vídeos no *you tube*, que são utilizados como prova da internacionalização da Amazônia.

Em relação a sua sobrevivência, a mesma era garantida pela existência de caça e peixes em abundância e, ainda, segundo Monteiro, S/D,

o índio era nômade e sua identidade cultural agrícola caracterizava-se por um sistema de rotatividade do espaço e equilíbrio ecológico natural.

Partimos de uma noção político-jurídica de território desde a fundação do Estado Moderno, no século das luzes, que se manteve associada ao conceito de Estado-Nação, primando, como afirma Milton Santos, pela subordinação eficaz do território ao Estado. O território marcava e definia o Estado-Nação, enquanto este, o moldava como Estado territorial e território “estatizado”. (MONTEIRO,S/D)

Assim, com a demarcação e a homologação em ilhas, como foi o caso específico da Terra Indígena de Araçá, o que houve foi a demarcação física uma vez que os indígenas mantêm o costume de peregrinar e até mesmo atravessar fronteiras físicas e administrativas de outros países. Embora entendamos que a Terra Indígena não obedeça a critérios de divisão geográfica de município e estados como é o caso de yanomami, que são encontrados, inclusive, na Venezuela.

Ainda segundo Monteiro, S/D *hoje, vivemos um processo de transformações profundas nas diversas esferas do relacionamento humano mundial de uma modernidade tardia e presenciamos mudanças significativas no processo de transnacionalização do território*. O que nos faz perceber que não se trata de confinar uma comunidade em guetos para que em nome disto preserve sua identidade ou cultura, uma vez que as relações ocorrem e, ainda segundo Monteiro, S/D:

A crise da modernidade que presenciamos como atores, muitas vezes como protagonistas e em outras como coadjuvantes, nos remete a um momento histórico em que o velho não dá mais conta de explicar a realidade, ao mesmo tempo em que o novo ainda não se estabeleceu. Como pergunta Haesbaert (2002): em relação ao território, ao espaço humano, o que seria esse novo e esse velho? (MONTEIRO,S/D)

Tais questionamentos introduzem, neste debate, segundo Monteiro, S/D:

Assim, concordando com Haesbaert, o domínio do mundo pela sincronicidade (espaço) ou pelo tempo (diacrônico), se institui enquanto

cerne do debate, introduzindo categorias como: instantaneidade, velocidade, tempo real, virtual, alteridade, territorialização, desterritorialização, reterritorialização, etc. (MONTEIRO, S/D)

Ainda segundo Monteiro S/D, citando Haesbaert, (2002) *tempo e espaço são referências fundamentais em nossas vidas. Ao tentarmos suprimir uma ou outra, podemos suprimir nossa própria identidade*. E cita ainda a definição a partir do *significado de território em três grandes linhas gerais*:

A primeira entende o território como a base material concreta. Isto é, enquanto meio de produção e reprodução da sociedade, criando assim um vínculo estreito de dependência entre o sentido de territorialidade e a base de produção material, ou seja, a terra.

A segunda se dá a partir da centralidade da concepção política. Identifica as diversas relações de poder e controle, individuais e sociais, nos espaços materiais de existência humana.

Aqui o entendimento clássico da noção de território, se dá, a partir de sua vinculação ao conceito de Estado-Nação, mas não reduzidos a estes, de forma estrita.

E por último a perspectiva da dimensão cultural no significado de território, que identifica, o espaço territorial, enquanto aquele que é marcado por suas identidades. (MONTEIRO,S/D).

O que deduzimos é que, em relação à temática de território, é importante seu entendimento uma vez que este possibilita a clareza de algumas situações, uma vez que, atualmente, estes territórios não estão isolados seja pela influência de entradas e saídas de informações via canais de comunicação seja pelo trânsito destes indígenas entre as demais comunidades que a cercam, inclusive a capital do estado onde se dá melhor atendimento à saúde e até mesmo pela existência de escolas para os jovens das comunidades indígenas. Inclusive percebe-se o deslocamento das comunidades antes encerradas nas serras e que agora, estão mais presentes na beira da estrada, do asfalto.

Tal definição, segundo Monteiro concordando com Haesbaert (2002) afirma que *é muito difícil estabelecer fronteiras entre a concepção política e a concepção cultural de território*, no sentido de que:

Entendendo que a produção simbólica é indissociavelmente perpassada pelas relações de poder, a cultura aqui, necessariamente, precisa ser apreendida enquanto cultura política. Ou seja, se por uma via identificamos a dimensão político-ideológica do poder simbólico (cultura política) no debate da territorialidade, por outra, não duvidamos da existência, na mesma dimensão (político-ideológica), das diversas possibilidades de políticas culturais homogeneizadoras (muitas vezes enquanto políticas públicas), que visam à desconstrução e desterritorialização de conhecimentos tácitos e culturas tradicionais. (MONTEIRO,S/D).

Ainda segundo Monteiro, S/D, *o significado de território, está estritamente ligado, à noção de identidade*, na medida em que são construídas as relações políticas e culturais. E ainda afirma que, baseado em Kathryn Woodward, a essência da *definição de identidade pode ser apoiada na perspectiva essencialista e não-essencialista de identidade*. Sendo que o essencialismo identitário pode ser constituído pelo campo da história ou o campo biológico.

Monteiro, S/D, apoiado em Woodward, (2000) e Hall, (1997) afirma ainda que *para realizarmos uma aproximação ao campo não-essencialista do conceito de identidade precisamos de uma análise da inserção da identidade naquilo que ela chama de “circuito da cultura”, como também, na “forma como a identidade e a diferença se relacionam com a discussão sobre representação.”*

Ainda segundo Monteiro, S/D, Bauman (2005), citando Siegfried Kracauer, define os possíveis significados de identidade a partir da existência do que ele chama de: “comunidades de vida” e “comunidades de destino”. Diferindo a primeira como aquelas comunidades que “vivem juntas em ligação absoluta”; e a segunda naquelas em que são “fundadas unicamente por ideias ou por uma variedade de princípios”.

Monteiro, S/D, defende ainda *a existência de uma terceira categoria presente na articulação das diversas possibilidades de entrelaçamentos complexos entre as comunidades de vida e de destino, definidas por Bauman, que denomina, comunidades de fronteiras*.

A caracterização de tais tipos de comunidades seria que

apesar e além de “viverem juntas” (comunidades de vida), possuírem, dinamicamente em seu interior, “multicomunidades de destino”, ou seja, uma multiplicidade de comunidades que se articulam em diferentes esferas e “variedades de princípios e idéias”. Assim, a comunidade de fronteira, se situa naquilo que Homi Bhabha chama de entre-lugares, ou seja, nos espaços de vidas fronteiriças. (MONTEIRO,S/D)

Neste sentido, as comunidades indígenas que formam a Terra indígena do Araçá não nos pareceram ligadas umas com as outras ³¹, no sentido que diferem entre si por defenderem mais ou menos a garantia de costumes e da cultura e outros uma abertura maior em relação ao entorno e ao contato com não índios, o que é perceptível inclusive por que as escolas indígenas situadas em tais comunidades atendem a alunos não índios e que residem no interior de tais comunidades. Assim nos parece mais adequada esta classificação que segundo Monteiro, S/D, não está polarizada somente nas dimensões *a partir de um determinado espaço territorial, isto é, nos atermos a uma perspectiva interna e/ou externa de vidas comunitárias, e, a partir de então, realizarmos as articulações entre aqueles que pertencem (internos) e os estrangeiros (externos)*.

Ainda segundo Monteiro, S/D

o caminho situado nas fronteiras, ao mesmo tempo em que pantanoso, é o território da produção do outro, do “novo”, daquilo que transcende as posições fixadas. Mesmo porque, para os residentes das fronteiras, em qualquer direção que se olhe, se vê um estrangeiro.

³¹ A Terra indígena de Araçá é formada por cinco comunidades indígenas: Araçá, Guariba, Mangueira, Mutamba e Três Corações.

Penso que esta seja a emergência do momento da humanidade atual. Acredito ser esta a marca mais profunda do significado de diferença, onde a ruptura entre os essencialismos possíveis (“estritos e estritos” ou “amplos e genéricos”), possam realmente se dar no “ser” e “fazer” dos relacionamentos cotidianos, marcados, necessariamente, por diferentes pertencimentos; onde, definitivamente, “rótulos” (tais como em remédios e produtos industrializados) e “marcas” (tais como em grifes e animais de rebanhos) possam ser superados. (...)

A tarefa que temos em mãos, pode ser traduzida por um permanente cuidado com as armadilhas e atalhos, que podem nos levar a caminhos de aprimoramento das vias e territórios de preconceitos, discriminações e violências instituídas, porque, aquilo que reivindica “exclusividade” (identidade fixa), não pode incluir, pois o radical semântico do termo exclusivo, é o mesmo da palavra de exclusão. (MONTEIRO, S/D)

Portanto, como veremos a seguir, a própria comunidade indígena do Araçá é uma *região de fronteira* e que por ser diferente e nova é também desafiante. Na medida em que surge o novo, e este novo pode ser traduzido como, por exemplo, de inovações tecnológicas, tais indígenas também querem se apropriar como é o caso do uso do aparelho celular, que alguns jovens da comunidade possuem mesmo que lá não sejam atendidos com nenhuma operadora de celular. Neste sentido, concordamos com Monteiro, S/D que temos que ter muito cuidado quando defendemos a fixação das identidades como imutáveis sob pena de estarmos excluindo ainda mais os indígenas em sua defesa.

4.3 Terra Indígena do Araçá

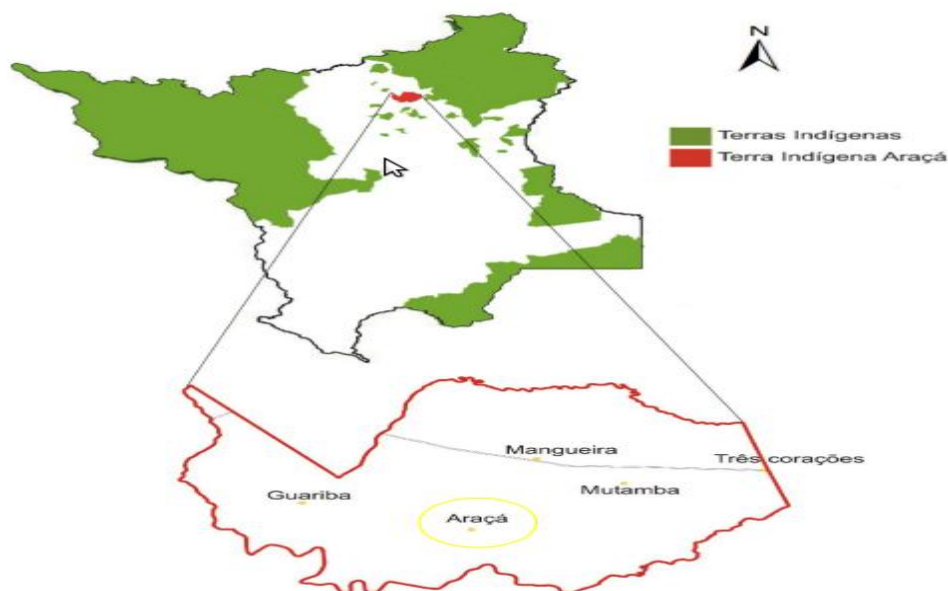


Figura 03 - identificação da Terra Indígena do Araçá e comunidade do Araçá in PEREZ, 2010.

Conforme verificamos na figura 03, no mapa do estado de Roraima, a terra indígena de Araçá está destacada com suas cinco comunidades que foram demarcadas em forma de ilhas e não em áreas contínuas.

A comunidade indígena do Araçá, destacada no mapa, em amarelo, faz parte com mais quatro comunidades (Mangueira, Guariba, Mutamba e Três Corações) da Terra Indígena de Araçá/TIA, que segundo, BARBOSA & MELO (2010), possui 50.018 hectares e está localizada em uma área de lavrado no município de Amajari e a uma distância de 70 km da sede do município, Vila Brasil, com acesso pela RR 203 e aproximadamente 110 km de Boa Vista, e onde vivem, aproximadamente, 1.490 habitantes pertencentes a quatro etnias: Macuxi³², Wapixana, Taurepang e Saporá.

Na década de 80, no estado de Roraima foram demarcadas diversas Terras Indígenas, dentre elas, a Terra Indígena do Araçá/TIA, em que cinco comunidades foram demarcadas e homologadas em ilhotas. Frank e Cirino³³ afirmam que *o estado de Roraima tem 46,4% de seu pouco mais de 220 mil km² reservado ao usufruto exclusivo dos índios. Não há como calcular o total de indígenas do Estado. Mas, dificilmente eles passam de 60 mil, isto significa, uns 18% da população estadual.*

A TI Araçá está inserida nas Terras Indígenas dos lavrados³⁴ de porte médio, entre 10 e 99 mil habitantes, tendo como característica, a coexistência de diversas etnias. Foi homologada pelo Decreto 89.934 de 17 de fevereiro de 1982, segundo BARBOSA & MELO (2010).

Percebe-se que perfaz um total de 38,2 habitantes por hectare e destaca-se ainda que 28 das 32 TIs do estado estão localizadas em lavrados e em maior número são encontradas as etnias Macuxi, Wapixana, Taurepang, além de Ingaricó, Patamona e Saporá.

Diante deste cenário, percebe-se que a escola, neste contexto, precisa prever, em sua proposta pedagógica e curricular, o atendimento aos diferentes anseios e necessidades apontadas visando o desenvolvimento econômico, possibilitando a interação com a sociedade ocidental e, ainda, garantindo a diferença indígena, devendo os conhecimentos novos interagir com os conhecimentos tradicionais de cada povo, o que possibilitaria ainda a articulação equilibrada o que proporcionaria um diálogo intercultural permitindo assim, a construção de relações igualitárias.

Tal fato pode ser comprovado através do seguinte relato de um professor do povo Baniwa, região do Rio Negro / Amazonas, Gersem dos Santos Luciano,³⁵ ao afirmar que: *para nós, a escola é um instrumento para nos defender, conhecer e entender melhor o mundo do branco, para enfrentar as políticas contrárias e proteger a nossa cultura*, tal afirmação nos diz o que a escola tem sido para os povos indígenas: significa o espaço que possibilita a sua interação com o entorno não índio, que permite o entendimento da realidade que surgiu após o contato.

³² Após o início da alfabetização assim escrevem conforme Santilli, 2011

³³ In BARBOSA & MELO, 2010

³⁴ Como são conhecidas as savanas de Roraima

³⁵ Publicado no Informativo da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro - FOIRN/Educação, São Gabriel da Cachoeira, 1996

Neste sentido, a educação profissional e tecnológica, enquanto modalidade, poderá ser integrada à educação escolar pela possibilidade de assegurar o desenvolvimento de competências e habilidades da educação profissional, permitindo o desenvolvimento coletivo de cada povo indígena, a melhoria da qualidade de vida de tais povos, respeitando, inclusive, as especificidades sociais e culturais, seja através do desenvolvimento de pesquisas, uma vez que ela é um instrumento importante de produção e construção de conhecimentos que podem contribuir, ou não, para o reforço dos conhecimentos tradicionais dos indígenas.

4.4 *Câmpus de Amajari*



Figura 04 – Imagem do Câmpus Amajari que, em outubro de 2011, ainda estava em construção

O *Câmpus* Amajari que está projetado nesta imagem, figura 04, tem a previsão de funcionamento para o mês de maio de 2012, suas atividades ainda não estão sendo desenvolvidas neste espaço.

Em 2009, o Governo Federal através do plano de expansão da rede federal, autorizou a criação de um *Câmpus* no município do Amajari, o qual teve suas atividades iniciadas a partir do ano de 2010, em espaço cedido pelo Governo do Estado de Roraima. Neste sentido, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima – IFRR tem como metas adequar-se à nova institucionalidade dos recém criados Institutos Federais e a implantação de *Câmpus* com foco no ensino agrícola, para atender às comunidades tradicionais, uma vez que sua atuação principal estava concentrada na capital do estado, através da oferta de cursos nas áreas de construção civil, saúde, gestão, meio ambiente, informática e licenciaturas.

Assim, surgiu o Câmpus Amajari dentro do IFRR e o que se destaca no seu Plano de Desenvolvimento Institucional:

A educação profissional integrada à educação indígena deve ser encarada como uma oportunidade para a reflexão e a ação para a autonomia dos povos indígenas em setores essenciais à sua subsistência e para a sua continuidade enquanto povos. Não se trata meramente, pois, de dar acesso aos povos indígenas à modalidade de educação profissional, também se reinvente nesse processo, que esteja aberto para rever os seus métodos e princípios e realmente abrace a sua construção dialógica e interessada no outro. (PDI IFRR, (2009).

Percebe-se que mesmo passando por mudanças, a rede de Educação profissional e tecnológica, ainda que reconheça o direito a tais especificidades, não as implantou na prática, embora também reconheça a necessidade de formação integral do cidadão, considerando a diversidade e a inclusão social.

Na sua proposta acadêmica, visando o atendimento de populações indígenas, o IFRR tem como diretrizes:

I- Apoiar e/ou fomentar ações para a valorização do patrimônio cultural e ambiental da região a partir do reconhecimento das potencialidades para a criação de alternativas econômicas sustentáveis baseadas no diálogo entre os conhecimentos tradicionais indígenas e os métodos científicos podem produzir referências técnicas que ajudem na melhoria das condições de vida das comunidades indígenas;

XI - Manter um relacionamento respeitoso com as comunidades indígenas e a intenção de ajudá-las nas suas dificuldades e na defesa de seus interesses e direitos;

XII - Demonstrar interesse na inter-relação entre os saberes próprios relativos ao mundo social e natural e os saberes de outras culturas, para a valorização e ampliação de seu próprio universo cosmológico e suas práticas culturais.

XIII - Fomentar discussões e estudo acerca da construção da educação profissional integrada à educação indígena, considerando a necessidade de uma organização curricular específica e sua permanente avaliação, além da reflexão sobre questões variadas de natureza didática, que subsidiarão as múltiplas escolhas e definições possíveis para a formação de profissionais indígenas voltada para a vida social presente e futura de suas comunidades;

XIV - A educação profissional integrada à educação escolar indígena deverá observar os princípios, já reconhecidos para esta última, de respeito aos saberes indígenas, às suas especificidades lingüísticas, aos processos indígenas próprios de aprendizagem e, sobretudo, à construção do projeto político-pedagógico com as comunidades indígenas.

XV - Expressar o interesse e apoio enquanto Instituição de Ensino, representante do Governo Federal e do Ministério da Educação no Estado de Roraima, em fomentar o processo de implantação e consolidação de educação profissional integrada à educação indígena;

XVI - Participar como Instituição pertencente a rede federal de educação profissional e tecnológica e, em parceria com os sistemas de ensino na proposição de cursos de formação profissional integrada à educação indígena e,

XVII - Divulgar, convidando e estimulando ao debate amplo com os povos indígenas, comunidade acadêmica, sistemas de ensino, organizações indígenas e de apoio aos povos indígenas. PDI, IFRR, (2009)

Assim, o IFRR, também prevê a oferta da educação profissional e tecnológica vinculada à educação básica através dos seguintes arranjos:

- Formação inicial e continuada com ensino fundamental para jovens e adultos indígenas (PROEJA);
- Formação inicial e continuada com ensino médio – podendo ser para jovens e adultos indígenas (PROEJA) ;
- Formação profissional técnica de nível médio com ensino médio (“ensino médio integrado”) – podendo ser para jovens e adultos indígenas (PROEJA) ou para classe etária anterior.

Ainda conforme as Diretrizes para a Educação Escolar Indígena, previstas em seu Projeto de Desenvolvimento Institucional, o Instituto Federal de Roraima pretende ainda:

- Avançar no tratamento das especificidades dos povos indígenas e suas demandas educacionais de maneira sistêmica;
- Implantar o ensino médio integrado para formação de jovens e adultos de acordo com as demandas das populações indígenas, observada a capacidade resolutiva do IFRR;
- Fomentar a realização de cursos de formação de docentes indígenas.

O *Câmpus Amajari*, através da Portaria 1366 de 06 de dezembro de 2010, teve seu funcionamento autorizado, sendo iniciado seus trabalhos de implantação no início de 2010 e em outubro de 2010 iniciou a oferta de cursos com o curso técnico subsequente em agricultura com 65 alunos, funcionando em três salas (01 de aula e 02 administrativas) cedidas pela Escola Estadual Ovídio Dias, conforme acordo firmado com a Secretaria de Estado da Educação, na Vila Brasil, sede do município de Amajari.

O corpo de servidores é formado pelos seguintes servidores:

Quadro de servidores do Câmpus Amajari/ IFRR

Gestores	Professores / Formação				Técnicos administrativos	Total
	Graduados	Especialistas	Mestres	Doutores		
03	03	03	05	03	13	30

Fonte: DRHIFRR/Câmpus Amajari/2011

O corpo de gestores do Amajari é formado por 02 professores e 01 técnico administrativo, que também possui formação em Pedagogia e pós-graduação em Gestão

Educacional, além deste fato, os dois gestores que possuem licenciatura, um possui mestrado em Educação Agrícola e o outro está cursando também mestrado em Educação Agrícola.

Embora o número de professores pós-graduados (*stricto sensu*) do Câmpus Amajari seja superior ao número de profissionais licenciados e especialistas percebe-se que a formação não está relacionada à formação pedagógica, uma vez que o número de mestres e doutores são formados na área técnica (agronomia, veterinária e etc.).

4.5 A Percepção dos Servidores do Câmpus Amajari sobre Educação Indígena

O Câmpus Amajari possui 30 servidores, sendo que destes 03 são gestores, 13 servidores técnico-administrativos e 14 professores.

4.5.1 Equipe gestora

Em relação ao grupo gestor, foram aplicados questionários em que eram solicitadas informações em relação aos dados de identificação, a formação inicial, a formação pós-graduada e questionava-se em relação ao entendimento da oferta de cursos visando o atendimento das comunidades indígenas em virtude da existência de mais de 18 comunidades indígenas nesta região do estado de Roraima. Dos três questionários, obtivemos somente a resposta de dois, (66,66%) que em relação à opinião dos mesmos, ambos entendiam que era uma obrigação do Câmpus a oferta desta modalidade de ensino visando o atendimento as demandas existentes das comunidades indígenas no município de Amajari.

As respostas dos gestores demonstram que os mesmos possuem conhecimento acerca das diretrizes operacionais da educação do campo e dos princípios de *uma política de educação do campo precisa conceber que a cidade não é superior ao campo* (BRASIL, 2004). Sendo essencial o entendimento da necessidade de fomentar ações que efetivem a apropriação de saberes, que possibilitem que as comunidades indígenas possam ser favorecidas em relação a desenvolvimento de currículos, conforme o Art. 8º das Doebe (BRASIL, 2002). Os gestores demonstram, ainda, que estão dispostos a fazer valer tais direitos no que tange a esta oferta.

Ao serem questionados sobre a significação da educação indígena, os gestores afirmaram que os projetos devem ser *elaborados em conjunto com as comunidades indígenas, estando focadas na valorização e potencializarão dos saberes tradicionais, agregando aos conhecimentos produzidos e acumulados pela humanidade de forma a favorecer sua emancipação* (gestor X). O outro gestor além de concordar com o planejamento em conjunto destaca o significados em cada *contexto sociocultural com características própria e respeito as especificidade etnocultural de cada comunidade.* (gestorY)

Em relação à metodologia para o ensino em comunidades indígenas que julgavam mais apropriada, o consenso existente é apontado no sentido da necessidade de *que deve ser diferenciada*, sendo construída coletivamente e deve focar na *valorização e potencialização dos saberes tradicionais* e destacaram novamente que a participação das comunidades é indispensável para construção do currículo, de forma a contemplar as diferenças histórico-cultural.

Também foram questionados sobre o conhecimento de recursos utilizados pela modalidade de Educação a Distância, onde se solicitava a citação de pelo menos uma vantagem e uma desvantagem para sua execução. Como vantagem, foi apontada a possibilidade de o aluno *organizar seu tempo de acordo com sua disponibilidade e a possibilidade de atendimento de um número maior de aluno em locais de difícil acesso*.

Como desvantagem foi apontada de forma consensual, como maior empecilho para a Educação a Distância, a questão da internet que no município de Amajari é prejudicada pela largura da banda, que é insuficiente, e a falta de estrutura física.

Em relação ao acesso à internet, destaca-se que as comunidades indígenas e especificamente a de Amajari são atendidas pelo programa do Governo eletrônico/GESAC e possuem uma antena que possibilita o acesso da internet, conforme ilustrado na figura 05, onde estão apresentadas as antenas tanto que possibilita ao acesso a internet, quanto à telefonia.

Destaca-se, ainda, que o *Câmpus* Amajari também vem promovendo ações de inclusão digital e letramento digital nas comunidades indígenas e na comunidade de Araçá onde foram capacitadas 30 pessoas da comunidade, de diversas idades.



Figura 05 - Antenas do GESAC e de telefonia



Figura 06 - Computadores do laboratório de informática da escola Estadual Indígena Raimundo Tenente

Também foi apontada a pouca ou ausência de estrutura física, uma vez que existem computadores na comunidade do Araçá, mas estão em desuso, empilhados, conforme ilustrado na figura 06 percebe-se que, embora exista o laboratório de informática, com aproximadamente 10 computadores na escola estadual indígena Raimundo Tenente, os mesmo se encontram em desuso, estão protegidos por sacos plásticos e não estão instalados.

Outro aspecto questionado foi o conhecimento sobre a Pedagogia da Alternância, com a solicitação de pelo menos uma vantagem e uma desvantagem para sua execução.

Em relação à alternância como vantagens foram apontadas: *evita o êxodo rural principalmente de jovens e aproveita o conhecimento do dia a dia das pessoas que vivem no campo (gestor X). O conhecimento é mais contextualizado e significativo (gestor Y)*

Como desvantagem foi apontada a *falta de professores para trabalhar com alternância (gestor X) e o deslocamento dos professores para acompanhar o tempo comunidade, que é demorado e cansativo (gestor Y).*

Também foi solicitado o conhecimento sobre a Pedagogia da Itinerância, com a citação de pelo menos uma vantagem e uma desvantagem para sua execução.

Como vantagem, foi citada *a inclusão na escola de jovens, adultos e crianças e o atendimento de um número maior de alunos na própria comunidade, sem a necessidade de retirá-los de lá (gestor X) e o outro gestor não soube informar (gestor Y).*

Como dificuldade, foi apontada a transferência constante do local de moradia dos alunos e a falta de professores para execução deste projeto (gestor X).

4.5.2 Professores

Para o grupo de professores, foi aplicado um instrumento de coleta de informações, através de aplicação de questionários que, inicialmente, solicitava a formação em nível de graduação e pós-graduação, a significação em relação a ser professor de índios e as alternativas metodológicas da modalidade de educação a Distância, Alternância e Itinerância. Responderam 08 dos 14 professores, o que representa 57% do total de

professores do referido Câmpus e em relação aos questionamentos foram obtidas as seguintes respostas:

Ao serem questionados em relação à postura que deveria ter em relação a ser professores de índios, as respostas foram agrupadas em 03 blocos:

O primeiro bloco, responderam 05 professores o que equivale a 62% do universo pesquisado, justificaram que não poderiam responder por não possuir base para opinar sobre o assunto.

O segundo bloco, responderam 02 professores o que equivale a 25% do universo pesquisado, afirmando que *não há diferenciação entre ser professor para índios ou qualquer classe étnica, significando que para ser educador, se pressupõe acima de tudo o respeito a todos os alunos independentemente de suas culturas.* (professores A e B)

O terceiro bloco foi composto por apenas 01 professor, que equivale a 12% dos pesquisados, que respondeu que *no caso específico dos índios, o professor deve ser sensível às características culturais dos grupos étnicos das comunidades indígenas, que esteja aberto ao convívio diverso, considerando o outro e sua diferença.* (professor C)

Em relação às respostas dos professores, percebe-se a necessidade de discutir o tema da diversidade no interior das escolas uma vez que, segundo GOMES E SILVA (2009)³⁶ essa

é uma discussão (questão da diversidade) que não pode ficar ausente da escola e da formação de professores. Ao considerá-la, poderemos levantar vários questionamentos sobre a nossa prática: que caminhos construir para reconhecer e valorizar o outro na sua diferença quando vemos essa diferença marcada como um marca de inferioridade? (...) Urge a discussão sobre a construção de uma postura ética dos educadores e das educadoras no que diz respeito a essa e tantas outras questões em torno da diversidade.

Percebe-se que em relação às diferenças, os professores a admitem, mas colocam muito mais como um desafio e alguns ainda admitem a necessidade de mudança da postura para efetivação de um direito garantido legalmente.

Em relação às alternativas metodológicas, foram perguntadas as vantagens e desvantagens de cada uma das possibilidades abaixo especificadas e foram obtidas as seguintes respostas:

Em relação à modalidade de Educação a Distância, foram citadas como vantagens, sendo coincidente e citada por dois professores apenas a primeira:

- a) atendimento ao maior número de alunos (02 professores citaram)
- b) alcance a várias localidades atingindo assim um público maior e mais diverso
- c) conectar ao mesmo tempo em localidades distintas
- d) maior autonomia no processo de aprendizagem

³⁶ O Desafio da Diversidade . In Experiências étnico-culturais para formação de professores

- e) alunos desenvolvem maior autonomia e maturidade
- f) concentração maior do aluno e maior compreensão do aluno em relação às aulas.

Os professores citaram, como desvantagem, os seguintes itens, sendo que o primeiro teve maior incidência de respostas, 03 professores:

- a) Internet não funciona em Roraima
- b) Além da dificuldade da internet, é exigida maior disciplina por parte dos alunos
- c) Faltam critérios mais rígidos de acompanhamento, o que pode levar a distorções
- d) Idéia equivocada e pode não ser levada a sério
- e) Nem sempre é possível contactar o professor ao vivo.

Apesar de os professores afirmarem que conhecem a modalidade de Educação a Distância, percebe-se a existência de preconceito em relação a esta modalidade de ensino uma vez que apontam como positivo apenas a ênfase em fatores econômicos no sentido de atendimento a um número maior de aluno. Destaca-se também a possibilidade de incluir tais alunos uma vez que, dada as distâncias de locomoção os mesmos estão em defasagem de atendimento da escolarização, especificamente a de Educação Profissional . Somente uma das respostas dos professores tratou da possibilidade para desenvolvimento da autonomia dos estudantes.

Em relação às desvantagens, a questão de acesso que foi apontada pelo maior número de professores foi a internet o que, segundo Aretio (1987)³⁷, a educação a distância possui ainda como vantagens:

Abertura: por meio do ensino a distância, pode-se diversificar e ampliar a oferta de cursos que se ajustem em contextos, níveis e estilos diversos de aprendizagem; atender a um grande número de população dispersa geograficamente, oferecer oportunidade de formação para quem não pode iniciar ou concluir seus estudos em tempo hábil e possibilitar uma educação contínua;

Flexibilidade: sendo utilizada uma metodologia flexível, os alunos não se prendem aos regimentos rígidos de espaço (onde estudar), assistência e tempo (quando estudar) e ritmo (como aprender);

³⁷ Aretio, Lorenzo Garcia. Para uma definição de educação a distância. Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, V. 16, p. 56-61, set/dez 1987.

Eficácia: o estudante é o centro do processo de aprendizagem e sujeito ativo de sua formação. Sendo o adulto, o estudante aprende sem a pressão do grupo, de acordo com seu estilo e método particular, motivado por si mesmo, guiado pelos materiais e a orientação do tutor;

Formação permanente e pessoal: nesta metodologia o aluno adquire atitudes, interesses e valores que facilitam os mecanismos precisos para governar-se a si mesmo, o que levará a responsabilizar-se por uma aprendizagem permanente. (ARETIO, 1987)

Percebe-se que, em Roraima e em alguns locais da Amazônia, esta é uma das possibilidades que, na verdade, se apresenta como necessidade em função de problemas geográficos e de acesso difícil, embora necessite de todo um planejamento adequado para sua execução e a definição de padrões que garantam sua qualidade. E que, acima de tudo, existem outros materiais instrucionais que podem dar suporte a sua execução, como material impresso³⁸, videoaulas que não necessitam de interatividade síncrona, podendo ser trabalhada de forma assíncrona, tipo *off line*.

No caso específico da comunidade indígena do Araçá, o que inviabiliza sua execução exclusivamente na modalidade a distância é a inexistência de energia 24 horas, comprometendo, inclusive, a possibilidade de utilização do ambiente virtual *off line* e, ainda, o acesso à internet que não possui largura de banda suficiente para que o ambiente virtual possa ser utilizado com a frequência adequada.

Ao serem questionados em relação à pedagogia da alternância, foram obtidas as seguintes vantagens, segundo os professores:

- a) Aplicação dos conhecimentos dos alunos em suas próprias localidades atendidas (02 professores), o que equivale a 25% do universo pesquisado
- b) Não conhece (04 professores), o que equivale a 50% do universo pesquisado
- c) Desenvolvimento na prática em sua comunidade, antecipando inclusive as dúvidas que pudessem surgir mais cedo, melhorando assim, a qualidade do profissional (01 professor) o que equivale a 12% do universo pesquisado
- d) Possui pouco conhecimento para opinar (01 professor) o que equivale a 12% do universo pesquisado.

Em relação à resposta pelos professores que participaram da pesquisa, mais da metade desconhecia ou possuía pouco conhecimento para opinar, o que significa que se faz necessária a capacitação e a promoção de eventos que possibilitem a discussão dos professores sobre esta vertente metodológica.

Com relação à desvantagem, para utilização da pedagogia da alternância, foram elencados os seguintes itens:

- a) Não responderam (06 professores), o que equivale a 75% dos professores pesquisados
- b) A maior dificuldade é que os alunos precisam ficar longe de suas comunidades/famílias durante vários dias (01 professor) o que equivale a 12% do universo pesquisado
- c) Necessidade de uma boa estrutura para o bom funcionamento e atendimentos aos alunos (01 professor) o que equivale a 12% do universo pesquisado.

³⁸ Para Roraima, este material é imprescindível uma vez que a energia não é segura e algumas localidades como a de Araçá, não possui energia 24 horas todos os dias da semana

Em relação às desvantagens, foram apontadas as dificuldades sempre do ponto de vista de estrutura física e ainda a questão apontada pelas comunidades indígenas em relação à ausência dos alunos da comunidade durante a realização do tempo escola, o que para Silva (2008)³⁹

A Pedagogia da Alternância pode ser caracterizada como uma alternativa pedagógica à proposta de escola convencional destinada à educação do homem do campo. Surgiu na França, atrelada à idéia de organização das Casas Familiares Rurais por volta de 1935, como iniciativa dos agricultores de Serignac Peboudou, província de Lauzum, com a finalidade de responder de forma mais efetiva e contextualizada às necessidades de formação do homem do campo segundo sua realidade concreta. (SILVA, 2008)

Em relação às respostas dadas pelos professores sobre a Pedagogia da Alternância, é preocupante, uma vez que esta pedagogia é a que tem sido mais utilizada na oferta da Educação do campo.

Quando questionados sobre a itinerância, *pedagogia do movimento*, embora 87% dos professores afirmassem que a desconheciam, das respostas obtidas, apenas um professor informou que a *dinâmica de sair da rotina torna-se significativa a medida em que a itinerância vai além do espaço físico, pois este espaço se torna objeto de estudo e ainda pela oportunidade de conhecer melhor a realidade do aluno (professor E)*. O citado professor destacou ainda como desvantagem, *a necessidade de capacitação da equipe e um bom planejamento*

Também foram questionados sobre o julgamento da forma mais apropriada para trabalhar em comunidades indígenas, dos oito professores, quatro professores optaram pela itinerância, três optaram pela alternância e um não se sentiu a vontade para responder, justificando a falta de conhecimento das opções metodológicas apontadas.

A alternativa metodológica apontada pela maioria dos professores como alternativa que melhor se adéqua ao trabalho com as comunidade indígenas foi a itinerância. E, ainda, no momento de justificar a sua opção, as respostas obtidas foram:

- a) Menor interferência na estrutura de organização nas comunidades indígenas;
- b) Permite que não haja a desvinculação com a cultura dos indígenas
- c) Quando se trabalha com seriedade qualquer alternativa é válida, desde que se respeite as diferenças, pois isto sim é válido e desafiador, ter visão democrática, empatia e alteridade.
- d) Defendem a itinerância uma vez que há melhor conhecimento da realidade socioeconômica dos envolvidos;
- e) Defende a itinerância porque vivencia a realidade em que estão inseridos
- f) Defende a itinerância, pois não há interferência no modo de vida cultural, ou seja, permite a ida às comunidades, com a permanência dos alunos em cada comunidade.

Um dos aspectos que chama a atenção é que 75% dos professores, embora admitam não conhecer as alternativas, fazem opção pela itinerância, reforçando que *faltam estudos que articulem a formação de professores e outras temáticas tão caras às escolas e movimentos sociais. A diversidade étnico-cultural é uma delas. (GOMES & SILVA, 2001)*, o que demonstra a grande lacuna existente nos currículos de formação de professores,

³⁹ Dissertação de mestrado do PPGEA/UFRRJ, 2009

embora tenhamos a consciência que, mesmo os professores, ao adentrarem as instituições de formação de professores, possam se apropriar de reflexões acerca destas questões ,mesmo trazendo valores muitas vezes construídos a partir de estereótipos e com visões preconceituosas.

Destaca-se que como esta pedagogia do movimento surgiu visando o atendimento a filho de excluídos/discriminados e representa alternativa encontrada pelo Movimento dos Sem Terra para atender a seus filhos, provavelmente, neste sentido, os professores fizeram esta opção.

Portanto, diante do exposto é urgente que se faça a capacitação interna dos servidores do Câmpus Amajari, principalmente em relação a estas possibilidades, pois não basta criar a expectativa de atendimento às comunidades indígenas.

No próximo capítulo, será abordada a caracterização da comunidade indígena do Araçá e as demandas de formação profissional apresentadas por eles.

5 CAPÍTULO V

DEMANDA DA COMUNIDADE DO ARAÇÁ

Neste capítulo, será abordada a caracterização da comunidade de Araçá e o contexto em que são apresentadas as demandas de formação profissional que os indígenas acham necessárias para a implementação da educação profissional a ser desenvolvida pelo *Câmpus* de Amajari.



Figura 07 - Vista parcial da chegada à comunidade indígena de Araçá

5.1 A Comunidade de Araçá;

A comunidade do Araçá faz parte da Terra Indígena do Araçá que está entre as 10 Terras Indígenas demarcadas e homologadas na década de 80, em Roraima, na forma de ilhotas. Percebe-se que conforme ilustrado na figura 07, sua paisagem é marcada pelas características do lavrado, composto de área plana e vegetação rasteira, embora a comunidade disponha de ilhas em que existe *mata* onde são cultivadas as roças coletivas.

Conforme informações obtidas na comunidade indígena do Araçá, embora apareça na bibliografia oficial que, lá, a maioria das etnias existentes na comunidade sejam macuxi e wapixana, os moradores afirmam que na realidade, a maioria é formada por taurepang e macuxi.

A introdução de novos hábitos e valore/s afetaram não só os macuxi, mas todas as populações indígenas de Roraima. Após algumas décadas, os macuxi praticavam o cristianismo à sua maneira, tendo inclusive surgido uma religião cristã-indígena que foi difundida entre outros grupos tribais da família lingüística karib, dando origem ao que ficou conhecido como *Areruia*⁴⁰. Atualmente, percebe-se, nas comunidades indígenas, a presença de dois tipos de religião: a católica e a evangélica. Destaca-se que a prática de pajelança⁴¹ e cura somente é realizada pelos índios vinculados à religião católica.

⁴⁰ Ritual religioso em que os índios cantam e dançam

⁴¹ Rituais de cura realizado pelo pajé, que é a autoridade espiritual de cada comunidade

Na comunidade do Araçá⁴², percebe-se que as residências estão distribuídas por ruas e quadras organizadas, tal como construções urbanas comuns em cidades de pequeno e médio porte, com energia elétrica feita através de poste e cabeamento sendo algumas casas já construídas em alvenaria e, outras, sendo retangulares, cobertas com palha de buritizeiro, chão batido e adobe⁴³. A organização e o tipo de construção das residências, segundo a literatura oficial, foram *influência de agentes externos, sobretudo religiosos*, embora, segundo informações obtidas durante as visitas, os moradores afirmam que a influência das casas (formato) é o modelo de casas das construções dos Taurepang, uma vez que o modelo de residências do povo macuxi tenha o formato circular.

5.2 Demandas de Formação da Comunidade Indígena do Araçá

Na comunidade indígena do Araçá, percebe-se a existência de um telefone público, localizado em frente à Escola Estadual Indígena Tuxaua Raimundo Tenente. A escola possui também uma antena do GESAC, a maioria das residências possui água encanada, embora não seja feito tratamento nenhum. Existe uma caixa d'água que, no momento em que a energia é ligada, a mesma é cheia de água e abastece a comunidade

No ano de 2009, foram realizadas pelo IFRR três audiências públicas visando à implantação do Câmpus Amajari, sendo que uma foi realizada na Vila Brasil, sede do município de Amajari em que participaram o poder público instituído e os setores produtivos existentes no município; uma na Vila do Trairão, com os assentados da reforma agrária e uma audiência específica com as 18 comunidades indígenas existentes no município.

No dia 18/04/2009⁴⁴, foi realizada uma audiência pública com o objetivo de discutir e apresentar as demandas de formação existentes nas comunidades indígenas do município de Amajari. A audiência foi realizada na quadra da Escola Estadual Indígena Santa Luzia, localizada na comunidade indígena de Três Corações, iniciando as 9:15h e durou até as 16:30h do mesmo dia. Nesta reunião, cada representante devidamente qualificado pelas comunidades indígenas, apresentou suas demandas de formação⁴⁵, perfil dos alunos e forma de ingresso, sendo franqueada a palavra para os representantes das organizações indígenas presentes e demais participante que manifestassem o desejo de participar.

Durante a realização da audiência pública, a comunidade indígena do Araçá solicitou cursos técnicos de enfermagem, agronegócio e agronomia, conforme registrado em ata destinada para este fim⁴⁶.

⁴² As visitas foram realizadas no período de março a outubro de 2011

⁴³ Paredes revestidas de barro batido preenchendo lugares feitos por madeiras e ripas retirados pelos índios

⁴⁴ A audiência além de ter o objetivo de realizar um estudo da demanda de cursos, também fez parte da construção do PDI contando com a participação das 18 comunidades de indígenas do Amajari e ainda com a participação de servidores do Instituto Federal de Roraima, organizações indígenas, uma representante do Ministério da Educação e representantes do Ministério Público.

⁴⁵ A demanda apresentada na audiência pública foi resultado de uma discussão feita anteriormente em cada comunidade indígena.

⁴⁶ A ata está em anexo deste trabalho

Verificamos que, realmente, embora a comunidade possua agente comunitário indígena, este não pode responder com procedimentos resolutivos e invasivos, como, por exemplo, a aplicação de medicamento injetável ou realizar procedimento de sutura, uma vez que sua ação tem foco na prevenção de doenças e não na assistência. Sendo que, quando os indígenas necessitam de atendimento médico, devem se deslocar para Vila Brasil, sede do município de Amajari ou para Boa Vista, capital do Estado.

Em relação à solicitação dos cursos de agronegócio e agronomia, está justificado pela própria posse da terra e escassez de alimentos, isto significa que precisam de técnicas e tecnologia para que possam produzir alimentos e, conforme relato da comunidade, *não basta somente projetos pontuais porque quando o projeto acaba, não tem mais continuidade*.

Também apresentaram como sugestão de forma de ingresso a solicitação de que pudessem estar integrados índios e não índios.

É possível perceber ainda, pela leitura da Ata de audiência Pública com os indígenas, a participação da Organização dos Professores Indígenas de Roraima que solicitou a destinação de cotas para contratação de professores indígenas para atuação no Câmpus Amajari.

Destaca-se que, no folder informativo da audiência pública que foi realizada com as comunidades indígenas, está pontuado que:

a educação intercultural e a educação do campo são interfaces contempladas no fazer pedagógico, considerando o entorno social e étnico do Câmpus Amajari, pois norteamos nossa prática pedagógica pela compreensão de que a situação vivenciada pelos povos indígenas, pequenos produtores assentados, fazendeiros e comunidades em geral, que nos tempos atuais requer da escola uma nova proposta pedagógica e curricular que considere e valorize a diversidade, a partir da concepção da interculturalidade. (folder de convite para audiência pública para implantação do Câmpus Amajari, 2009)

Neste sentido, percebe-se claramente que a intenção do Instituto Federal de Roraima é construir uma escola que não seja específica somente para o atendimento indígena e sim que seja destinada a atender as demandas existentes em todas as comunidades do município de Amajari e demais municípios localizados na sua área de abrangência.

Nossa primeira visita aconteceu no dia 01/03/2011, por ocasião do evento realizado pelo Câmpus Amajari na comunidade do Araçá, onde houve a certificação de alunos da comunidade que participaram de um curso de informática básica do programa de inclusão digital, ação realizada pelo câmpus como extensão de suas atividades, e ainda foi possível estabelecer o contato com o tuxaua da comunidade do Araçá. Durante a realização deste evento, houve a solicitação para que o Câmpus Amajari apoiasse a reativação dos viveiros⁴⁷, que é o local em que a comunidade realiza o cultivo de diversas plantas frutíferas da região tais como açaí, maracujá e buriti.

Também fomos informadas da hierarquia política e estrutura de poder na comunidade que, como nas demais da região, ocorre como liderança maior, o primeiro

⁴⁷ Projeto iniciado com apoio do Instituto Nacional de Pesquisas amazônicas/INPA

tuxaua, segundo tuxaua, primeiro capataz, segundo capataz, pajé, o agente comunitário indígena e o professor, respectivamente.

Na segunda visita à comunidade de Araçá, no dia 07/07/2011, fomos com a equipe de gestão do Câmpus Amajari que tinha, basicamente, o objetivo de conversar com a equipe da escola a possibilidade de atendimento de alguns alunos (matriculados no primeiro ano do ensino médio) para serem atendidos pelo câmpus, em regime de alternância clássica, no sentido de deslocar o aluno para a Escola Estadual Ovídio Dias, Vila Brasil, sede do município de Amajari, local em que está instalado o câmpus Amajari.

Verificamos que a comunidade possui um centro de artesanato e que tem o apoio do Serviço Brasileiro de Apoio a Empresas/ SEBRAE que promove curso de pintura em tecido e acabamento dos guardanapos e pano de prato com crochê, conforme ilustrado com as figuras 08 e 09, sendo que os temas que são pintados são totalmente urbanos, representados por frutas do tipo uva, inexistentes, até mesmo o seu cultivo, no estado de Roraima .

Também são produzidas *bijouterias*, que são feitas com pedraria e miçangas industrializadas ao invés de sementes locais, conforme ilustrado nas figuras 08 e 09 . Também observamos a presença de artesanato indígena, embora em menor quantidade.



Figuras 08 e 09 - artesanato produzido pela comunidade indígena de Araçá

Conforme relatos existentes na comunidade, a falta de alimentos é visível (caça, pesca e frutas) e é necessário que sejam pensadas alternativas, como o viveiro e replantio principalmente de plantas frutíferas e demais atividades que possam produzir alimentos, para atendimento dos mesmos.

Segundo ainda relato dos moradores, o último censo realizado na comunidade identificou a existência de cerca de 500 habitantes, porém, segundo a comunidade existe um grande fluxo de entrada e saída, principalmente de jovens entre Boa Vista e a comunidade. Fato que pode ser comprovado uma vez que o número de alunos que cursam a primeira série do ensino médio e que residem na comunidade não foi suficiente para a composição de uma turma a ser atendida pelo *Câmpus Amajari*, sendo necessário complementá-la com alunos de mais duas comunidades.

Também identificamos que a escola estadual indígena que anteriormente tinha o nome de padre Caleri e, atualmente, tem o nome de Escola Estadual Indígena Raimundo

Tenente, teve seu nome recentemente alterado como forma homenagear um tuxaua⁴⁸ falecido. A escola é construída de alvenaria e é onde estão os computadores destinados ao laboratório de informática e, lá também está localizada a antena do GESAC que possibilita acesso à internet.

Outro destaque é a construção de um barracão, uma espécie de galpão para que sejam realizadas as reuniões das organizações indígenas e demais festejos, em que também foi destinado um local para que cada comunidade indígena da região pudesse construir sua casa de apoio, que possui local para cozinha, banheiro e que servirá de suporte para cada comunidade durante a realização de eventos. A construção da casa de apoio foi realizada pela própria comunidade, geralmente pelos alunos das escolas estaduais de cada comunidade.

Nos dias 20 e 21 de outubro, foi realizada a quarta visita à comunidade do Araçá, momento em que houve uma reunião com a comunidade para definição de localização de estrutura de horta a ser produzida pelos alunos do curso de alternância, quando do tempo comunidade. Nesta reunião, foi afirmada ainda a preocupação em ajudar a *desenvolver a comunidade e ajudando a permanência dos jovens dentro da comunidade* (depoimento de 02 pais). Também foi abordada a necessidade de formação dos alunos do curso para que *aprendam a dominar as questões de viabilidade financeira e empreendedorismo* (depoimento de um pai).

Também fomos informados que a energia na comunidade, por enquanto, tem a duração de 07 horas e estão aguardando a ligação da energia existente pelo programa federal Luz para Todos.

Em setembro de 2011, o *Câmpus Amajari* iniciou suas atividades visando o atendimento de uma turma específica em comunidades indígenas. Nenhuma das comunidades teve o número suficiente de alunos que completasse uma turma; então, o *Câmpus* resolveu iniciar o atendimento em três das comunidades que fazem parte da terra indígena de Araçá, sendo elas: a comunidade de Araçá, Três Corações e comunidade do Guariba, com o curso subsequente em agricultura, com matrícula em concomitância com a rede estadual indígena perfazendo um total de 42 alunos até a data de 21 de outubro de 2011. Sendo que o pré requisito é que os alunos estivessem cursando o primeiro ano do ensino médio na escola estadual indígena de sua comunidade.

No próximo capítulo, serão apresentadas de forma sucinta três possibilidades/alternativas que podem ser utilizadas na oferta da educação profissional, neste caso específico da comunidade indígena do Araçá, que consiste em Educação a Distância, Alternância e Itinerância.

⁴⁸ Líder político e administrativo de cada comunidade. No caso específico do nome da escola a mesma homenageou o tuxaua que levou a escola para lá e faleceu de forma trágica, já velho e cego caiu dentro de um buraco.

6 CAPÍTULO VI

ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS

Neste capítulo, serão apresentadas três possibilidades metodológicas que podem servir para que a comunidade indígena do Araçá possa ser atendida em suas especificidades, uma vez que mesmo que apareçam nas informações institucionais brasileiras que o Brasil é um país que possui uma considerável parcela de sua população residente no campo, percebe-se que inexistente uma política governamental que, efetivamente, garanta um atendimento diferenciado para os povos do campo, o que permite inferir a não importância dada pelos dirigentes a esta parcela significativa da população brasileira (Caldart, 2003).

O Professor Bernardo Mançano, em palestra proferida no I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo (2005)⁴⁹, estabeleceu o ano de 1996 como o ano em que começou a se estruturar a reflexão e o debate a respeito da Educação do Campo, visto que

até então predominava o paradigma do Ensino Rural, no qual o campo é visto como apêndice produtivo da cidade. Nesse paradigma, a educação oferecida à população rural ou é implementada a partir de um viés urbanocêntrico e instrumentalista, a fim de resolver questões urbanas - tais como contenção de migração, exploração dos recursos naturais - ou com o objetivo de urbanizar o campo (MANÇANO, 2005).

É visível que as políticas públicas brasileiras que foram construídas a partir dessa concepção, deixem transparecer, em seus modelos e conceitos pedagógicos, os estereótipos em relação ao campo e seus habitantes, estando relacionados a um lado secundário e atrasado da cidade e remetendo ao pensamento de que tudo da cidade representa progresso desenvolvimento e, portanto, é o modelo a ser seguido.

Para além de diversas discussões, é necessário que se compreenda que o conceito de campo ultrapassa uma explicação estritamente geográfica e comece a ser percebido como espaço de vida, onde para alguns de seus moradores, representa a sua realização em todas as dimensões da vida humana e não apenas um espaço de produção que visa o atendimento e abastecimento das cidades.

Neste sentido, é necessário que se discuta um novo conceito de educação, educação para o campo, no campo e do campo aliado à educação profissional em que se possibilite a escuta, permitindo dar voz aos sujeitos envolvidos neste processo. Somente a oferta da educação profissional como inserção no setor produtivo, não possibilita que esses alunos assumam as rédeas de suas vidas numa perspectiva autônoma e que possam se tornar sujeitos de sua existência, sua vida não pode ser condicionada a somente abastecer a vida de outras pessoas.

A Lei 9394/96, em seu art. 28, estabelece que a oferta de educação básica para a população rural seja adequada às peculiaridades da vida rural de cada região.

Embora encontremos, na legislação educacional vigente, possibilidades para que sejam instituídas políticas públicas direcionadas para pessoas que vivem e trabalham no

⁴⁹ Trecho extraído do documento: cadernos da SECAD, número 44

campo; na prática, não as temos percebido efetivamente, embora não podemos negar que já existam algumas mesmo que de forma tímida, sendo implantadas.

No próprio sistema de ensino, apesar da legislação vigente, percebe-se a atuação de professores leigos e a própria inadequação do material didático-pedagógico utilizado nas escolas do campo, em que constam muitos estereótipos e preconceitos em relação às populações tradicionais.

Via de regra, os legisladores não conseguem romper com a idealização da cidade, em que muitas vezes, é citada a palavra adaptação como forma de adequá-la às condições de vida do campo, como se percebe no Plano Nacional de Educação:

(...) as ofertas do mercado de trabalho, em colaboração com empresários e trabalhadores nas próprias escolas e em todos os níveis de governo. (...) novas exigências e perspectivas do mercado de trabalho.” (PNE; 2001, grifo nosso)

Muito embora, o plano seja o mesmo documento que dedica um capítulo para a educação escolar indígena, reconhecendo a necessidade de:

(...) uma educação diferenciada e de qualidade atualmente em curso em áreas indígenas.(...) (...) Implantar, dentro de um ano, cursos de educação profissional, especialmente nas regiões agrárias, visando à auto-sustentação e ao uso da terra de forma equilibrada. (PNE; 2001, grifos nosso)

Quando se trata da educação profissional, os princípios e normas relativos à implantação e expansão do ensino profissionalizante no campo mantêm a perspectiva residual dessa modalidade de atendimento, embora no art. 5º, das diretrizes operacionais da educação do campo já se aponte a necessidade das propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e deverão contemplar a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.⁵⁰ Também garante, em seu artigo 8º, inciso IV, o controle social da qualidade da educação escolar mediante a efetiva participação da comunidade do campo.

Como contraponto, temos o texto do Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio publicada pelo MEC/SETEC/2007, o qual defende a concepção de uma formação humana integral, onde o trabalho é compreendido como princípio educativo:

Mas sob a perspectiva da integração entre trabalho, ciência e cultura, a profissionalização se opõe à simples a formação para o mercado de trabalho.(...) Portanto, formar profissionalmente não é preparar exclusivamente para o exercício do trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio-produtiva das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas

50

para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas (MEC; 2007, grifo nosso)

Neste sentido, na construção do Plano de Desenvolvimento Institucional do IFRR, também adota esta segunda visão, ficando evidente ao afirmar que:

Educação é um direito social e não uma questão de mercado. A educação enquanto organizadora e produtora da cultura de um povo e produzida por uma cultura – a cultura do campo - não pode permanecer seguindo a lógica da exclusão do direito à educação de qualidade para todos e todas (PDI/IFRR; 2009).

Também o Parecer CEB nº 01/2006, traz inovação ao recomendar a adoção da Pedagogia da Alternância em Escolas do Campo, considerando:

(...) mostrando como a melhor alternativa para a Educação Básica, neste contexto, para os anos finais do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional Técnica de nível médio, estabelecendo relação expressiva entre as três agências educativas – família, comunidade e escola (BRASIL, 2006).

Esta alternativa significa um avanço, na medida em que respeita a população do campo em uma outra dimensão que não a lógica da cidade. Porém se considerarmos as comunidades indígenas, terão uma outra lógica ainda, e esta necessita de respaldo para que possa ser definida. Se a modalidade escolhida for a alternância, a Distância ou outra a ser apresentada deverá contemplar além da legislação, a escuta da comunidade a ser atendida.

Há de se considerar, no entanto, que a ênfase ao trabalho não deve ser reduzida à preocupação em preparar o trabalhador para atender às demandas do mercado de trabalho, nem apenas destacar as dimensões relativas à produção e às transformações técnicas conforme nos diz Arroyo (2001), uma vez que os vínculos entre educação, escola, trabalho e cultura devem se constituir enquanto eixo estruturante no Ensino Médio e Educação Profissional.

Apesar de todas essas discussões teóricas, o que se observa, na prática, em relação às populações indígenas é a tentativa de implantar uma escola de brancos para os índios e aí reside o maior desafio da educação profissional escolar indígena: atender as especificidades de um povo diferente, considerando que seus projetos de futuro coletivo necessariamente não sejam os mesmos que o da sociedade envolvente, ao mesmo tempo que exista, por parte de alguns estudantes indígenas, aspirações individuais no sentido de almejem exatamente a escolarização dessa sociedade, porém é uma opção individual, e não deve ser confundida como uma opção de futuro de toda a comunidade.

Cabe ressaltar que, a partir da Constituição de 1988, os índios passaram a ser respeitados como grupos étnicos diferenciados, com direito a manter sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições. Neste sentido, Fontana (1996) afirma que:

(...) a cultura é definida como uma construção histórica, seja como concepção, seja como dimensão do processo social. Ela não é algo natural, não decorre de características inerentes ao homem, e nem de leis físicas e biológicas. Ao contrário, a cultura é um produto coletivo da vida humana, enraizado nas condições materiais e sociais de existência,

condições contraditórias marcadas pela desigualdade e opressão e pela luta por sua superação (FONTANA, 1996).

O entendimento destas práticas culturais deverá ser considerado pressupondo, assim, o entendimento do conhecimento acumulado sobre o mundo que o cerca, a produção de alimentos, remédios utilizados e extraídos do meio ambiente, tipos de vestuário, tipo de moradia, bem como a caracterização de sua relação com o meio ambiente e todo o sistema de representação do mundo em que vivem.

Em relação à profissionalização de índios em Roraima, surge, a partir de 1915, com o objetivo de “*inserir crianças indígenas nos paradigmas não – indígenas através de escolas agrícolas*” (Vieira, 2008), sem a preocupação de garantir um atendimento diferenciado, nem mesmo considerando espaço para diálogo e compartilhamento dos saberes tradicionais já existentes. Embora não seja o único caso de silenciamento, pois segundo Arroyo, 2005:

O campo brasileiro nem sempre foi silenciado. Há uma história tensa ainda a ser melhor contada. Nos últimos 20 anos a sociedade aprendeu que o campo está vivo. Seus sujeitos se mobilizam e produzem uma dinâmica social e cultural. A educação e a escola são interrogadas por essa dinâmica. Os textos que aqui estão registram que esse silenciamento está sendo revertido nos últimos anos. As universidades, os centros de pesquisa, se voltam sensibilizados para produzir referenciais teóricos capazes de compreender a nova dinâmica do campo brasileiro. [...] A nova dinâmica do campo interroga a sociedade, o Estado e suas políticas, interroga o sistema escolar, as escolas, os currículos, a formação e a prática docente. Interroga os dirigentes estaduais e municipais de educação e interroga os centros de formação de educadores e educadoras do campo. (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2005).

Assim, neste capítulo, elencamos algumas alternativas metodológicas possíveis para oferta desta modalidade de ensino indígena, além das formas tradicionais em que os alunos deixam suas comunidades para se dirigirem à sede dos municípios para frequentarem as aulas de Educação Profissional. Elencamos alternativas que se apresentam como possibilidades de atendimento metodológico diferenciado e que consideram que:

Uma política de educação do campo precisa conceber que a cidade não é superior ao campo” (...) O campo e a cidade são espaços diferentes que coexistem. No entanto, fica evidente a histórica ausência de políticas públicas que considerem, na sua formulação e implementação, as diferenças entre campo e cidade, no sentido de que a vida em ambos os meios se tece de maneira distinta e que políticas “universalistas”, baseadas em um parâmetro único (e geralmente urbanizado), que não se aproxima das necessidades, potenciais saberes e desejos dos que vivem no campo, acabam por reproduzir a desigualdade e a exclusão social, distanciando cada vez mais os sujeitos do campo do exercício de sua cidadania. (BRASIL, 2004).

Dentre as possibilidades elencadas, apresentaremos como opções o atendimento das populações tradicionais em especial, os indígenas, as possibilidades apresentadas pela Educação a Distância, a Alternância e a Itinerância:

6.1 Educação a Distância:

Optou-se por discutir a possibilidade apresentada pela modalidade de Educação a Distância uma vez que tem como características principais a flexibilidade tanto em relação a tempo quanto em relação a espaço, considerando-se também que a mediação pode ser realizada utilizando-se das Tecnologias de Comunicação e Informação. Pode ser baseada, ainda, em ambiente Virtual de Aprendizagem (modlle) com garantia de encontros presenciais (pelo menos 30% da carga horária de cada disciplina) sendo que os momentos avaliativos realizar-se-ão, em sua maioria, em momentos presenciais.

No caso específico da comunidade indígena do Araçá que possui acesso à internet, via antena do Governo Eletrônico/GESAC e ainda disponibiliza, para a comunidade em geral, de um laboratório de informática, em que, inclusive, já houve uma capacitação de inclusão digital, através da informática básica desenvolvida pelo Câmpus Amajari. Podem ser elencados como pontos positivos, a existência, na comunidade indígena do Araçá, de internet (GESAC), o que possibilitaria a utilização do modelo desenvolvido no IFRR de um Ambiente Virtual de Aprendizagem e disponibilidade de locais para realização de momentos presenciais.

Em relação aos custos financeiros, serão mais elevados uma vez que a utilização de atividades práticas seria muito frequente o que tornaria os custos com combustível e acompanhamento muito oneroso.

Em consulta aos profissionais (professores e gestores) do Câmpus Amajari, os mesmos apontaram, como principais entraves, a questão da largura da banda e acesso à internet.

Destaca-se ainda, que Para Michael Moore e Greg Kearley (1996), Educação a Distância é uma forma de aprender de forma planejada que, embora ocorra em lugares diferentes, prevê a utilização de vários recursos tecnológicos combinados além da internet, o apoio de material impresso, a disponibilização de mídias do tipo *compact disc / CD* e *digital versatil disc /DVD* que possibilitam ao alunos trabalharem *off line*. Tais autores destacam cinco características primordiais que definem EaD:

A primeira seria a própria distância física entre professor e aluno, que se encontram em locais distintos, porém com possibilidade de intermediação que pode ser realizada pelo aparato tecnológico escolhido (computador, internet, email, chat e etc)

A segunda seria a elaboração dos materiais a serem utilizados de forma institucionalizada, obedecendo a características da linguagem dialógica que permite ao aluno uma interação com o material impresso.

A terceira é a necessidade da existência de mídias variadas que permeiam, além da autonomia dos alunos, a possibilidade de interação com os demais atores do processo.

A quarta característica é que a aprendizagem ocorre de maneira organizada, planejada e intencional, não ocorrendo de forma aleatória e desorganizada.

A quinta é que a utilização das mídias variadas aumentam as possibilidades educativas dos alunos, permitindo, assim, maior variedade das oportunidades formativas dos mesmos.

Alguns autores concordam em algumas características coincidentes (MORAN, LANDIM) que convergem em relação à conceituação de educação a distância no que se refere ao distanciamento entre professor e alunos, a atualização de mídias diversificadas

Segundo a Legislação Brasileira (1998), no Decreto nº 2.494, a Educação a Distância caracteriza-se como modalidade educacional na qual a mediação dos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e

comunicação. Estudantes e professores desenvolvem atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Portanto, em relação a esta modalidade de ensino, deve-se considerar alguns cuidados como a questão da energia e fornecimento, seleção das mídias a serem utilizadas, o público a ser atendido preferencialmente mais adultos e que, portanto, mais disciplinados. No caso específico da comunidade de Araçá, verificou-se, *in loco*, a limitação existente atualmente em relação ao fornecimento de energia elétrica, apenas sete horas por dia o que inviabilizaria o atendimento exclusivo com utilização de mídias que dependam da energia, o que não invalida a possibilidade de mesclar com outras alternativas metodológicas visando a facilitação do desenvolvimento do currículo.

6.2 Alternância

Conforme citado anteriormente, além da falta de acesso das populações do campo às escolas, destaca-se que, mesmo para os poucos que conseguem este acesso, ainda assim não tem a garantia de sucesso com qualidade ou mesmo sua permanência é questionável. O surgimento da pedagogia da alternância pode ser justificada na medida em que possui, como princípios, o vínculo com a realidade produtiva de seus alunos.

A origem da Pedagogia da Alternância se deu na França, em 1935, basicamente a partir de três agricultores, dentre eles, o presidente do Sindicato Rural, Senhor Jean Peyrat, e o Padre Granerau. Sendo denominada como *Casa Familiar de Lauzun*, sendo reconhecido pelo sistema educacional francês somente 25 anos depois (GIMONET, 1999)⁵¹.

A alternância como possibilidade, segundo Silva (2008), permite

a intervenção de forma saudável na realidade do campo através da educação e da formação profissional deve seguir os pressupostos da educação do campo na perspectiva da interação do sujeito, objeto da ação educativa, com o meio em que vive. A formação profissional do homem do campo, trabalhador rural deve ter como finalidade a sua valorização humana e a preparação técnica necessária para ajudá-lo a permanecer no campo, colocando em prática os conhecimentos e a formação recebida, de modo a poder promover interações com o meio e as intervenções na realidade concreta modificando o seu modo de vida e meios de produção, tornando sua ação mais técnica, mais racional e em sintonia com a natureza e as questões ambientais. A atenção aos arranjos produtivos locais e aos processos de desenvolvimento segundo as vocações naturais deve prevalecer na preparação, organização e execução dos programas de ensino e formação profissional para o trabalhador rural. Usar as ações de formação profissional, desde o seu início como instrumento de interação do aluno com o meio ambiente e com as comunidades do entorno, induz ao desenvolvimento de um processo mais amplo de organização das comunidades e dos processos de produção, fazendo com que a ação educativa vá além dos limites da escola. (Silva, 2008)

⁵¹ Apud Silva, 2008

A ideia, basicamente, consistia em um modelo ou uma possibilidade que desse conta de atender as especificidades da realidade dos alunos (meio rural) visando uma formação geral consistente e que estivesse vinculada com a profissionalização pretendidas pelos agricultores.

A designação alternância justifica-se em razão de haver rodízio em relação a momentos em que os alunos se deslocam em relação aos locais onde ocorrem a aprendizagem, isto é, um período o aluno passa na escola (tempo escola) e em outro período, o aluno retorna para o convívio familiar com atividades a serem desenvolvidas (tempo comunidade).

Em razão de diversas situações existentes, que tratam desde o deslocamento de alunos de ônibus por longas distâncias e o afastamento de sua comunidade, podemos apontar, como possibilidade metodológica a realização de forma inversa da Alternância, em que a proposta é que haja o deslocamento dos professores para comunidade e não dos alunos onde o trabalho terá foco nas necessidades locais, sem a necessidade de deslocar os alunos.

Nesta proposta, conhecimento de tecnologias de ponta e experiências exitosas de demais setores produtivos serão garantidas através da realização de estágios, vivências e visitas técnicas, que serão imprescindíveis para a construção do conhecimento dos alunos e ainda a comparação de seus saberes tradicionais.

Neste sentido, a alternância, uma vez que já foi vivenciada pelo Instituto Federal de Roraima, em atendimento aos alunos do Câmpus de Novo Paraíso e vem sendo implementada no *Câmpus* Amajari, visando o atendimento de três comunidades indígenas da forma convencional como tem sido implantada no *Câmpus* Novo Paraíso, em que há o deslocamento de alunos para a escola, com a realização dos tempos comunidade e tempo escola. O diferencial do câmpus Amajari é que foram concentradas as atividades práticas dos alunos, -nesse caso específico a horta, o viveiro e plantação de frutíferas, em cada uma das comunidades em que os alunos vivem. Também foram pactuados os locais onde serão instaladas as estruturas necessárias para a realização do tempo comunidade. Neste caso específico, as instalações de horta e demais instalações serão comunitárias e instaladas nas escolas estaduais indígenas e serão assumidas de forma coletiva e envolverão os demais alunos e toda a comunidade no cuidado da horta, do viveiro e do pomar.

É possível vislumbrar que, assim, haverá continuidade das ações uma vez que nem a horta, nem o viveiro ou o pomar se acabarão com a conclusão do curso dos alunos e sendo um projeto assumido pela comunidade o mesmo será incorporado nas ações cotidianas inclusive na escola estadual em que estará sediada, tendo maior significação para a vida de todos os alunos, porque envolverá ações do seu cotidiano.

Segundo Sommerman⁵² (1999), *a pedagogia da alternância busca resgatar o sujeito do campo e o campo do sujeito* e tais ações poderão proporcionar a condição solicitada pela própria comunidade que é a permanência de seus jovens e população em suas comunidades e que possam justificar até mesmo a necessidade de manutenção de suas terras que estão demarcadas e que também possam ser valorizados seus conhecimentos tradicionais.

Considerando-se que, principalmente das dificuldades encontradas em relação ao deslocamento de alunos, defendemos a proposta que seja feita de forma inversa, isto é, ao invés de deslocar as comunidades indígenas, possamos deslocar os professores. O trabalho

⁵² Apud Pereira 2008

terá foco nas necessidades locais e que possa ser de forma subsequente, sem limite de idade mínima de ingresso de forma que possa contemplar tanto jovens recentemente egressos do ensino médio, quanto os que já cursaram em anos anteriores, inclusive os adultos e que já constituíram família, o que impede seu afastamento seja por compromissos familiares seja por demais atribuições.

Neste sentido, o cuidado principal é com a realização de vivências diferenciadas e visitas técnica que, de certa forma, possibilitará o conhecimento das tecnologias que estão sendo desenvolvidas em outros locais.

6.3 Itinerância:

Embora o Brasil tenha a origem agrária, o atendimento aos alunos *no campo* tem seu início através do Movimento dos Sem Terra/MST, tendo como iniciativa um modelo de escola itinerante em acampamento, no estado do Rio Grande do Sul em 1996, como um projeto experimental de dois anos. No Paraná, surgiu em 2003, Santa Catarina, em 2004, Goiás em 2004, Alagoas em 2005, Piauí em 2008 (existem legalmente em seis estados).

Para Caldart (2003), a Itinerância é a *pedagogia do movimento*, porque procura transformar a prática em movimento, uma vez que se desloca na medida em que a luta dos sem terra se movimenta, o que justifica sua denominação, que tem como princípio educativo este movimento.

Convém destacar a existência de diferenças entre as escolas dos assentamentos⁵³ e as escolas dos acampamentos⁵⁴. Destaca-se, ainda, que a escola Itinerante é orientada por alguns princípios filosóficos e pedagógicos, como:

1º - Educação para a transformação social: a) Educação de classe; b) Educação massiva; c) Educação organicamente vinculada ao Movimento social; d) Educação aberta para o mundo; e) Educação para a ação; f) Educação aberta para o novo. 2º) Educação para o trabalho e a cooperação. 3º) Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana. 4) Educação com/para valores humanistas e socialistas. 5º) Educação como um processo permanente de formação e transformação humana. (DOSSIÊ-MST-ESCOLA, 2005)

A sua origem foi justificada em razão das necessidades dos filhos dos acampados do MST, sendo incluídos jovens e adolescentes.

Camini (2009), afirma que *por sua trajetória, a Escola Itinerante é considerada como experiência de maior autonomia pedagógica e por isso espaço privilegiado de fazer a mudança, dado as condições objetivas que a organicidade do MST tem de mexer com ela.*

Neste sentido, a itinerância poderia ser apontada como alternativa metodológica, caso o Câmpus atendesse a várias comunidade indígenas que não fossem fixas, que poderia utilizar um sistema de rodízio visando atender a tais comunidades.

Segundo Urquiza, 2009:

⁵³ As escolas em assentamentos possuem uma estrutura tradicional das escolas do campo, sendo estruturada como as demais escolas estaduais/municipais, tendo o corpo docente concursados ou processo seletivo.

⁵⁴ As escolas de acampamentos são itinerantes e seus professores não são concursados, sendo voluntários.

a concepção de educação escolar presente no Movimento, pode ser entendida a partir do que Freire (1975 e 1996), Pistrak (2000), MST (1999, 2005), Caldart (2004), Gadotti (1998), caracterizam como pedagogia do conflito, que produz um outro sujeito, nascido do aprendizado da luta de classes, que na questão da terra acontece no ato da ocupação do latifúndio, da praça de pedágio, de uma estrada, da sede do INCRA, de agências bancárias pelo MST. A escola precisa ser diferente, por isso, se estabelece um relacionamento de novo tipo entre educador, educando e comunidade, que acontece numa relação dialética, pois a escola age no meio do povo de onde nascem às questões geradoras, trabalhadas nas salas de aula e na comunidade sem terra.

Um dos problemas encontrados em relação às escolas itinerantes tem a ver com a formação de professores, uma vez, que segundo Camini (2009)

pelos depoimentos há falta de educadores com capacitação necessária e habilidade para dar conta da árdua tarefa que é atuar numa escola itinerante, considerando-se sua complexidade física e pedagógica, e, sobretudo, com disposição para assumir o compromisso de fazer acontecer, a partir das reais circunstâncias, uma escola no encontro com a vida. (CAMINI, 2009)

O que via de regra ocorre em relação à educação escolar indígena é que a maior parte dos professores não tem conhecimento de causa das comunidades indígenas e ignoram ou lhes causa estranhezas as especificidades de tais situações. Embora já exista, no estado de Roraima, o TAMIKAN⁵⁵ e o INSIKIRAM⁵⁶, projetos que visam à formação de professores indígenas para atuarem na Educação Básica nas escolas de suas respectivas comunidades.

A escola itinerante foi organizada de forma integral e em acampamentos sendo divididas por etapas do Ensino Fundamental (1ª a 5ª séries), com seus objetivos e conteúdos definidos não por séries e sim por etapas, tendo como pressupostos os conhecimentos produzidos *historicamente pela humanidade* a partir da contextualização e com prioridade para aqueles considerados como úteis socialmente e que possuíssem um sentido concreto para a vida dos educandos.

A progressão nas etapas pode ocorrer em qualquer momento do ano letivo, sendo feita por avaliação dos professores.

Este tipo de escola vem sendo pensado desde o final dos anos 80 (ALVES & DANIEL, 2004) E o MST organizou uma proposta que:

atenda aos seus filhos, com características que atendam a suas necessidades, em que há o acompanhamento seja na mudança dos acampamentos, na frente de trabalhos ou em marchas reivindicatórias. (...) Pensou-se a necessidade e pedagogia diferente das práticas tradicionais que incorpore a realidade vivenciada pelo aluno, os

⁵⁵ Formação em nível médio para professores indígenas, sob responsabilidade da Secretaria Estadual de Educação de Roraima

⁵⁶ Formação de nível superior, licenciatura intercultural, sob responsabilidade da UFRR.

elementos ligados ao meio rural e a própria caminhada na luta pela terra. (ALVES & DANIEL, 2004).

Destaca-se que os professores também vivem acampados e têm clareza sobre os princípios pedagógicos e filosóficos que resultam de debates entre pais, professores e alunos.

Percebe-se que defendem uma educação omnilateral em que haja o trabalho e a preocupação das diversas dimensões humanas, e a preocupação com as transformações, sejam elas humanas ou sociais. Havendo o entrelaçamento entre teoria e prática, onde:

Busca-se relacionar teoria e prática, combinar metodologicamente o processo de ensino e capacitação, ou seja, enquanto o ensino resulta do saber teórico, a capacitação está relacionada ao saber fazer e o saber ser. Os conteúdos de formação precisam ser socialmente úteis, devem ser escolhidos adequadamente, tendo em vista as necessidades do grupo. (ALVES & DANIEL, 2004)

Na realidade, este modelo permite que haja participação de todos os partícipes do processo incluídos aí os familiares que, através de diálogo, expõem suas necessidades. Neste sentido, a escola proposta pelo MST é diferente e precisa que assim o seja, uma vez que o material de suporte pedagógico produzido, como livros didáticos e currículos unificados, não atendem as suas necessidades e expectativas tal como ocorre em relação à educação escolar indígena.

No caso das escolas indígenas, é desconsiderado, inclusive, o saber tradicional produzido por cada povo, isto é, a realidade na qual os alunos vivem e que também precisa ser problematizada e que de suas teorias possam resultar em ações práticas.

Na escola itinerante, proposta pelo MST:

A seriação não corresponde as necessidades e demandas da realidade do acampamento e também não daria conta da itinerância da escola. As atividades não são definidas por dias letivos, mas por aprendizado o que considera os ritmos de aprendizagem. (ALVES & DANIEL, 2004)

Destacam-se ainda, como pontos positivos, que a escola itinerante é uma alternativa em que o aprendizado está intimamente ligado com a vida dos alunos. O que é caracterizado pela mística⁵⁷, que impulsiona os militantes a defenderem sua causa e oferece um modelo alternativo de se fazer escola, visto que surge no âmbito de movimentos populares, uma vez que, segundo Camini (2009), *é fruto da luta de trabalhadores forçados a buscar uma escola alternativa que possa acompanhar a caminhada dos indivíduos itinerantes*

Camini (2009) nos lembra, ainda, que, embora a educação seja lembrada e acrescentada em pautas pelos sistemas de governo de forma teórica, na prática *quase sempre há deficiências graves no que diz respeito à aplicação e sustentação de políticas públicas para fazer valer o direito de educação para todos*. Como é o caso do atendimento

⁵⁷ Segundo Camini, 2009 é entendida como as motivações e ideais que mobilizam a pessoa, a comunidade, para ação, na medida em que é desenvolvido o sentimento de pertença.

dado aos filhos do Movimento dos Sem Terra quanto das comunidades indígenas. Sendo que, no primeiro caso, ousaram propor uma escola criada na luta e para luta, no dizer de Camini, 2009 forjada *na própria vida* e não uma *preparação para vida*

Ainda segundo Caldart (2004),

a luta pela escola do campo que propicia educação nos acampamentos não seguem o mesmo modelo, porque nem todas as escolas enfrentam o mesmo processo em sua fundação, cada uma tem sua trajetória específica de acordo com o desenvolvimento da luta, por isso, sua constituição em cada acampamento é diversificada, mas todas seguem as concepções básicas e princípios do Movimento, ou seja, uma educação do campo desenvolvida na prática das escolas no campo.

Percebe-se que um dos elementos que são comuns a todas as escolas é a metodologia que pressupõe movimento de deslocamento, talvez fosse interessante a observação de seus princípios fundadores especificamente no que tange à perspectiva de uma educação no e do campo,

que informa e conscientiza, provocando com sua prática o surgimento de um novo sujeito em busca de uma nação democrática e igualitária é a própria luta engendrada pelo MST na sociedade pela conquista da terra, esse embate social provocado pelo MST cria um novo homem, que nasce desse enfrentamento, aprende a se organizar no calor da luta de classes, a compreender a sociedade na qual está inserido e passa a atuar para torná-la mais humana e igualitária, tornando-se sujeito do processo histórico.

Assim neste sentido, é interessante perceber a possibilidade de a partir de tais elementos fundadores a aproximação com a pedagogia da alternância inversa como uma experiência que pode ser melhor estudada para atender às especificidades indígenas, considerando-se inclusive a possibilidade de no momento destinado ao tempo comunidade passe a ser encarado como o momento em quem este alunos estarão realizando a pesquisa e a extensão, uma vez que lhe é possibilitando a participação coletiva de construção de seu conhecimento e de sua realidade dialogando os saberes adquiridos na escola e os saberes tradicionais existentes em sua comunidade.

7 CONSIDERAÇÕES

Acreditamos que a importância deste trabalho seja a de trazer uma contribuição para as discussões sobre educação escolar indígena, educação do campo e a construção de processos identitários que perpassam as discussões e as tensões/conflitos entre e sobre as semelhanças e as diferenças, uma vez que esta diferença faz parte da nossa construção enquanto seres humanos que somos.

Suscita, ainda, a urgência da discussão acerca da necessidade do posicionamento com ética em questões que tratam da diversidade, uma vez que, dada sua importância, este tema não pode simplesmente ficar a critério da boa vontade de cada um dos professores e demais interessados, acima de tudo precisa ser uma postura política e pedagógica de todos os profissionais envolvidos com a educação, assim como das instituições formadoras e destacando que para qualquer uma das metodologias que foram apontadas neste trabalho para que o Câmpus Amajari desenvolva suas atividades com comunidades indígenas, é necessário que os professores compreendam a importância e o porquê deste currículo ser desenvolvido de uma forma ou outra e também entendam que a necessidade de atendimento das demandas existentes nas comunidades indígenas para que se tenha possibilidade de dialogar com seu universos cultural, pois, assim, será possibilitada a melhor definição de objetivos, seleção de conteúdos e seleção de métodos mais apropriados para construção/produção de conhecimento.

Neste sentido, acredita-se não ser possível pensar num único modelo que atenda a todas as escolas indígenas nem do Amajari nem de lugar nenhum, por isso os professores que são *desafiados* para trabalhar com estas populações também necessitam de espaço para discutir tais peculiaridades e possibilidades existentes.

Percebe-se que, pelas respostas dadas pelos professores ao instrumento de coleta de informações deste trabalho, os mesmos também não se apropriaram destas discussões pedagógicas e metodológicas, embora já estejam realizando atendimento em pelo menos três comunidades indígenas, na TI de Araçá, utilizando-se da pedagogia da alternância.

Percebe-se ainda que, embora a equipe de gestão do Câmpus Amajari tenha se empenhado e esteja trabalhando neste sentido, como ocorreu em outubro de 2011, quando da realização de um seminário para discussão sobre a Pedagogia da Alternância, é necessário ir mais além, aprofundar o conhecimento das Diretrizes Operacionais do Campo e os Referenciais Indígenas que, mesmo representando marcos legais tiveram, durante sua construção, a participação coletiva, garantida através da participação de organizações indígenas e considera-se, ainda, que os mesmos já tem expectativa de terem atendidas as suas demandas de formação.

Como não existem respostas prontas que sirvam para todas as ocasiões, o câmpus Amajari deve estar aberto para a escuta de tais comunidades, no sentido de entender suas necessidades e precisa ficar claro que não é favor o atendimento de demandas existentes nessas populações, é obrigação.

Neste sentido, este trabalho alcançou seu objetivo geral que foi iniciar a discussão não somente a partir de aporte teóricos, mas da discussão de possíveis alternativas para o *fazer* da instituição, não possuindo caráter e nem a pretensão de ser receita, embora a ponte como possibilidade a *Alternância Inversa* que possa ser experimentada inclusive com o aporte tecnológico existente e exercitado em ações da Educação a Distância e com a integração de princípios da Itinerância iniciada pelo MST, no sentido de uma escola que atenda a seus filhos/filhas que são excluídos e marginalizados pela sociedade envolvente.

Também a partir da realização deste trabalho, pensamos que possam surgir temas que mereçam aprofundamento, inclusive de cada uma destas alternativas metodológicas visto que aqui, somente as apresentamos.

Outra questão que merece aprofundamento é a imersão mais aprofunda nas comunidades indígenas, o que muitas vezes é constituído de entrave pela FUNAI e pelo CNPQ, para que possa ser dada voz aos índios, isto é, que eles possam falar por si próprios e possibilitar que as contradições existentes possam vir à tona.

Portanto, espera-se que este trabalho seja aprofundado e que, a partir dele ou não, possibilite a ampliação da discussão sobre os direitos dos indígenas a uma educação profissional que ao mesmo tempo que os emancipe, respeite seus saberes tradicionais e sua/nossa cultura.

8 REFERÊNCIAS

ALVES, S. T. & Daniel, M. G. **Escola Itinerante para acampamentos de reforma agrária no Rio Grande do Sul, um resgate histórico.** In: VIII Encontro Latino Americano de Iniciação Científica. Universidade do Vale da Paraíba, 2004.

ARETIO, Lorenzo Garcia. **Para uma definição de educação a distância.** Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, V. 16, p. 56-61, set/dez 1987.

ARROYO, Miguel Gonzales. **Trabalho – Educação e Teoria Pedagógica.** In FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise no trabalho: perspectivas de final de século.** 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____, CALDART, Roseli Salette e MOLINA, Mônica Castagna. (orgs.). **Por uma educação do campo,** 4ª edição, Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2009.

BARBOSA, Reinaldo Imbrósio & MELO, Valdinar Ferreira (org.) **Roraima: homem, ambiente e ecologia,** Boa Vista, FEMACT, 2010.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Educação Escolar Indígena: um Modo Próprio de Recriar a Escola nas Aldeias Guarani,** in Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 197-213, maio/ago. 2007 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

_____. **Povos Indígenas & Educação.** Porto Alegre, Mediação, 2008.

BHABHA, HOMI K. **O Local da Cultura.** UFMG, 2007.

BRASIL. 1991. **Constituição da República Federativa do Brasil.** São Paulo: Atlas.

_____. **Lei 9394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação,** Brasília:1996.

_____. **Lei 6001 .Trata do Estatuto do Índio,** de 19 de dezembro de 1973 Brasília, 1973.

_____. **Lei 10.172/2001 Plano Nacional de Educação,** Brasília, 2001

_____. IBGE. 2000. **Censo Agropecuário 1995-1996. Acre-Roraima-Amapá.** Rio de Janeiro: IBGE.

_____. MEC/SECAD. **Caderno nº 44.** Brasília: 2005.

_____. **Parecer CEB nº 01/2006,** do Conselho Nacional de Educação, Brasília: 2006.

_____. MEC/SETEC. **Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio.** Brasília: dezembro. 2007.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 36/2001, Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo**, Brasília, 2001.

_____. MEC/SEF. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: 1998.

_____. MEC/SETEC. **(Re) significação do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Documento Final. Brasília: 2009

CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo: notas para uma análise de percurso**. Trab.Educ.Saúde, Rio de Janeiro, v.7n1, p. 35-64, mar./jun. 2009

_____. **A Escola do campo em Movimento**. Currículo sem Fronteiras, v.3,n.1, pp60-81, jan/jun 2003.

CALESTRE, P. **Investigaciones em antropologia política**. México:GEDISA 1987.

CAMINI, Isabela. **Escola Itinerante: na fronteira de uma nova escola**. 1ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4ed. São Paulo: editora Universidade de São Paulo, 2008.

CARNEIRO, Adeline Araújo. **O IFRR/Câmpus Novo Paraíso: da educação agrícola para a educação do campo, uma proposta em construção**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2010.

COSTA e SILVA, in **Savanas de Roraima: Etnoecologia, biodiversidade e potencialidades agrossilvipastoris**. FEMACT-RR, Boa Vista, 2004.

DIEGUES, Antônio Carlos S. **As Áreas naturais Protegidas, o Turismo e as Populações Tradicionais**. In: SERRANO, Célia M. Toledo e BRUHNS, Heloisa T. (org), **Viagens à Natureza – Turismo, Cultura e Ambiente**. Campinas: Papyrus, 2003.

FARAGE, Nádía. **As Muralhas do Sertões: os povos indígenas do rio branco colonização**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

FONTANA, Roseli A. **Mediação pedagógica na sala de aula**. São Paulo: Autores Associados, 1996.

FREITAS, A. 1997. **Geografia e História de Roraima**. 5ª edição. Manaus: Gráfica Belvedere.

FREIRE, José R.B. **Cinco ideias equivocadas sobre os índios**: in SISS, Ahyas, MONTEIRO, Aloisio J. J. (Orgs) **Educação, Cultura e relações interétnicas**: Rio de Janeiro Quartet: Edur, 2009.

- GAGLIARDI, José Mauro. **O indígena e a República**, São Paulo: Editora Hucitec, 1989.
- GOMES, Nilma Lino e SILVA, Petronilda B. Gonçalves e Silva. **Experiências étnico-culturais para formação de professores**.3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2011.
- HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade**.11ªedição. rio de Janeiro:DP&A,2006
- _____.**Da diáspora: identidade e mediações culturais**.Organização Liv Sovik.1º edição atualizada,Belo Horizonte:editora UFMG, 2009.
- <http://www.rr.gov.br/roraima.php?area=etnia>
- IFRR, **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Boa Vista: 2009.
- MAGALHÃES, Maria das Graças Santos Dias. **Amazônia: o extrativismo vegetal no sul de Roraima:1943-1988**.Boa Vista: Editora da UFRR,2008.
- MARTINS, José de Souza. **O Poder do atraso. Ensaio de sociologia da História**. São Paulo, 1999.
- MAZZOTTI, Alda J. A. & GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. Pioneira Thomsom Learning,2ª edição,São Paulo, 2004.
- MINAYO, Cecília de Souza (org.) **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 29 ed. – Petrópolis: RJ: Vozes, 2010.
- MIRANDA, A. G. **Parque Nacional do Lavrado: Dupla Afetação (áreas indígenas e áreas ambientais)**. Boa Vista: Academia Basileira de Letras Agrárias, 2010.
- MONTEIRO, Aloisio J.J. **Território, Identidade e Patrimônio Cultural Agrícola Mbyá Guarani no Sul FLuminense: Perspectiva de Redes Educativas Indígenas em Etnoambientalismo**. S/D.
- MONTEIRO, Aloisio J. J. e SALES, Andrea L. R. **Memórias de educação indígena: os jesuítas na construção e uma escola para índios no Brasil** In SISS, Ahyas, MONTEIRO, Aloisio J.J. (Orgs)**Educação, Cultura e relações interétnicas**:Rio de Janeiro Quartet:Edur,2009.
- MOORE, Michael e KEARSLEY, Greg. **Educação a Distância: uma visão integrada**.Tradução Albergo Galman, são Paulo,Cengage Learning. 2010.
- OLIVEIRA, R. S. **Atlas do estado de Roraima:território e população**. Boa Vista: Editora UFRR, 2006, CD-ROM.
- PEREIRA. Sonilda Sampaio Santos . **Práxis Educacional** Vitória da Conquista v. 4, n. 4 p. 145-166 jan./jun. 2008.

PIMENTA, José. **Povos Indígenas, fronteiras amazônicas e soberania nacional.** Algumas reflexões a partir dos ashaninka do Acre. Comunicação Oral apresentada na mesa redonda: Grupos Indígenas na Amazônia. SBPC, Manaus, 2009.

PIRES, Fátima Cristina. **A Educação indígena no Brasil: legislação, políticas indigenista e as escolas do Peruíbe,** 2009. Dissertação de mestrado, Universidade Católica dos Santos.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. **História da educação brasileira- A organização escolar.** São Paulo, Cortez, 1981.

ROCHA, Everardo. **O Que é Etnocentrismo.** ed São Paulo:BRASILIANSE, 26ª reimpressão,2009.

ROCHA, Gilmar & TOSTA, Sandra Pereira. **Antropologia & Educação.**Belo Horizonte:Autêntica Editora, 2009 – (Coleção Temas & Educação, 10).

SANTILLI, Paulo. **Pemongon Patá:Território Macuxi, rota de conflito.** São Paulo, Editora UNESP, 2001.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: autores associados, 2007.

SEPLAN/RR. **Zoneamento Econômico Ecológico de Roraima,** Boa Vista: 2010.

SILVA, Aracy Lopes da Silva, GRUPIONI, Luis Donisete Benzi (org.). **A Temática indígena na escola.** Brasília:MEC/MARI/Unesco, 1995.

_____. e FERREIRA, Mariana K. L (org.). **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola.** 2ª edição: Global, 2001.

SILVA. Edvaldo Pereira da . **Pedagogia da alternância: uma proposta metodológica para a UNED Novo Paraíso .** Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2008.

SILVA, Márcio F. **A Conquista da Escola: educação escolar e movimento de professores indígenas no Brasil,** in Em Aberto, Brasília, ano 14, n.63, jul./set. 1994

SILVA, Orlando Sampaio. **Os grupos Tribais do Território de Roraima.** In Registro de Antropologia.Vol. 23. São Paulo:USP, 1980.

SILVA, Rosa Helena Dias da. **Afinal quem educa os educadores indígenas? Pensando a Questão da Formação dos Professores Indígenas.** Editora Universidade Federal de Rondônia. Ano VIII, Nº 247,volume XXVI. Novembro. Porto Velho, 2009.

SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Stuart Hall, Kathryn Woodward. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

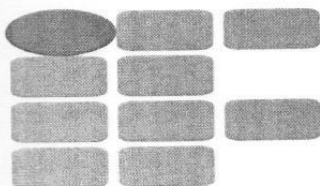
SISS, Ahyas, MONTEIRO, Aloisio J.J (Orgs). **Educação, Cultura e relações interétnicas**: Rio de Janeiro Quartet: Edur, 2009.

URQUIZA, Paulo Roberto Urbinatti. **História da Escola Itinerante Caminhos do Saber – Ortigueira – PR – 2005-2008 / Paulo Roberto Urbinatti Urquiza**. – Londrina, 2009.

VIEIRA, Jaci Guilherme. **Missionários, fazendeiros e Índios em Roraima: a disputa pela Terra – 1777 a 1980**. Boa Vista, Editora UFRR, 2007.

_____. **O Rio Branco se enche de História**. Boa Vista, Editora UFRR, 2008.

9 ANEXOS

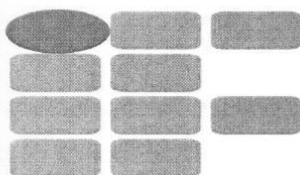
**2ª AUDIÊNCIA PÚBLICA PARA IMPLANTAÇÃO DO CAMPUS AMAJARI E
PARTICIPAÇÃO DA COMISSÃO DE ELABORAÇÃO DO PLANO DE
DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RORAIMA**

No dia 18/04/2009, das 9:15h às 16:30h, realizou-se a 2ª audiência pública de implantação do campus Amajari, com o objetivo de levantar as demandas do segmento indígena existentes naquele município.

Inicialmente, a abertura do evento contou com uma mesa constituída pelas autoridades presente e com apresentação cultural de números de danças indígenas, as falas do reitor do IFRR, da representante da SETEC/MEC, do prefeito, (onde houve a quebra do protocolo pelo mesmo, ao fazer entrega de premiação às comunidades indígenas) e dos demais representantes de lideranças indígenas.

Na sequência, foi composta uma segunda mesa formada pelo diretor do campus Amajari, o diretor de projetos e articulação do IFRR e o presidente da comissão de elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional, onde foram apresentadas as demandas das comunidades indígenas, por seus representantes, conforme quadro abaixo:

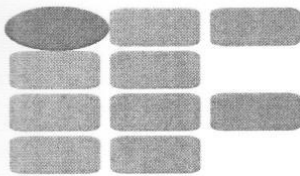
Comunidade	Cursos	Forma de ingresso	Perfil dos candidatos
Ponta da Serra	Técnico em enfermagem Técnico em agronomia Técnico em veterinária Técnico em informática		
Juraci	Técnico em enfermagem Técnico em zootecnia	Indicação da comunidade	
Aningal	Técnico em veterinária Técnico em agronomia	50% das vagas destinadas a comunidades indígenas internato	
Araçá	Técnico em enfermagem Técnico em agronegócio Técnico em agronomia	Integração entre índios e não índios	
Urucuri	Técnico em agronomia Técnico em saúde	Alunos indicados pelas comunidades	
Guariba	Técnico em enfermagem Técnico em veterinária Técnico em agronomia Técnico em agropecuária	Parceria com a prefeitura para viabilização de transporte	



**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
RORAIMA**

Mangueira	Técnico agrícola Técnico em enfermagem Técnico em informática Técnico em turismo		
Ouro	Técnico em agropecuária Técnico em enfermagem Práticas de mecanização	Escolha de alunos por comunidade	Indígena morar na comunidade gostar da área pretendida
Mutamba	Técnico em enfermagem		
Anaro	Técnico em veterinária		
São Francisco		Seletivo para ingresso	
Santa Inês	Técnico em enfermagem Técnico em laboratório Técnico em pecuária Técnico em agricultura Técnico em turismo	Indicação da comunidade Internato e bolsa para ajuda de custo	
Três Corações	Técnico em enfermagem Técnico agrícola Técnico em secretariado Superior em Educação Física. Superior em Turismo Superior em Gestão Ambiental Superior em Enfermagem	Processo seletivo chances iguais de condições de ingresso	Compromisso com o curso e com a comunidade comunicativo participativo

No período Vespertino, após a fala dos representantes das comunidades Santa Inês e Três Corações a fala foi franqueada aos presentes. O diretor do Campus Novo Paraíso ofereceu apoio a implantação do novo campus. Em seguida o sr. Joseli Padilha, 2º tuxaua da Ponta da Serra lembrou da importância do aluno selecionado ter vocação para o curso oferecido. A representante do Conselho Indígena de Roraima, Marizete compartilha o agradecimento e lembra da importância de conhecer a experiência da escola da Terra Indígena Raposa Serra do Sol, que é de técnico em agropecuária e manejo ambiental, que espera que este campus atenda as demais comunidades indígenas e frisou a importância de escutar as comunidades indígenas. Na sequência a professora Edite lembrou que as comunidades indígenas necessitam do retorno dos alunos para suas comunidades, pois as mesmas necessitam deste retorno e lembrou que a questão não é só de ingresso e ingressar e sim de continuar e concluir os cursos. A representante da Organização dos professores Indígenas, professora Pierangela solicitou a representante do MEC, vagas destinadas para profissionais indígenas para que os cursos tenham melhor condição e perguntou ainda, em como a SETEC/MES está pensando em apoiar estes alunos através de bolsas? E se há possibilidade de trabalhar em sistema de alternância e perguntou ainda como será o tratamento dado a língua materna e a importância de valorização cultural do ponto de vista do manejo dos recursos



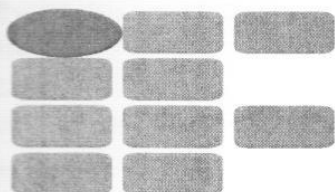
**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
RORAIMA**

3

naturais e sugeriu que as línguas fossem oferecidas como disciplinas optativas, reforçando a importância do conhecimento cultural. O professor Nazário destacou a importância dos políticos elaborarem projetos visando o reforço financeiro para o campus Amajari. A senhora Linda Peres (Associação dos povos taurepang) perguntou qual a estrutura para atendimento aos alunos de várias regiões mais distantes que gostariam de participar dos cursos. Solicitou que fosse pensado também nesta perspectiva. A senhora Martilza Lima (coordenadora das mulheres indígenas de Roraima) perguntou se a escola atenderá somente a jovens ou haverá atendimento também para adultos? O tuxaua Castro perguntou se há possibilidade para atender aos alunos em regime de internato? Como atender a alunos que já concluíram o Ensino Médio e lembrou das condições precárias das estradas. O representante dos tuxauas sugeriu que a escolha dos alunos seja feita por sorteio e perguntou se já há a definição da oferta das disciplinas que serão trabalhadas, se 2 ou 3 focadas para o homem do campo. A senhora Sandra da comunidade do Ouro disse estar feliz com a conquista e sabe que não vai ser fácil sua implantação, porém as comunidades apoiarão desde que sejam ouvidas e que os políticos precisam dar suporte para que o Instituto aconteça e perguntou a ainda para senhora Caetana, representante do MEC, se há possibilidade de atender as especificidades indígenas seja através da EJA ou subsequente. Neste momento houve o encerramento das falas e como bem lembrou o mediador, não do diálogo.

Na sequência a Senhora Caetana em resposta a alguns questionamentos feitos a ela, falou da importância da participação das comunidades, em relação ao acesso de professores indígenas, que a escola recebe profissionais a medida em que os cursos são ofertados e que percebe a necessidade de incluir pessoas com identidade regional. Em relação a assistência estudantil existe a possibilidade de estados e municípios possam adquirir veículos para realizarem o transporte escolar, reforçando a necessidade de parceria. Em relação a ajuda de custo o IFRR possui uma rubrica orçamentária que permite a ajuda de custo aos alunos e que é necessário que sejam elencadas as prioridades. Em relação a forma de atendimento faz parte do planejamento, sugerindo inclusive a alternância e itinerância, como forma de valorização dos conhecimentos prévios dos indígenas. E que as atividades do campus iniciarão dentro do que é possível ser feito. Na sequência o reitor lembrou que só é possível esta discussão graças ao governo Lula, afirmando que permitiu a presença do poder público nas comunidades que mais necessitam. Lembrou também que o campus Novo Paraíso já está em seu segundo ano de funcionamento e que há necessidade tanto de infra-estrutura quanto de corpo administrativo-pedagógico. Na sua fala, o reitor frisou que o IFRR é uma instituição de educação profissional que existe para atender as demandas da região e do povo brasileiro ali inserido (índios ou não índios) e não podemos excluir o índio em relação ao não índio e vice-versa, e que a cultura e a história de cada povo deve ser respeitada. Falou ainda, da importância das parcerias entre as organizações de interesse público com organizações sociais governamentais e não governamentais e que todas serão bem vindas, lembrando que o campus Amajari só terá sentido se contemplar as demandas existentes apontadas nas audiências públicas realizadas no município e que o ingresso tanto de servidores quanto e alunos tem que ser garantido em todo território.

Quanto a oferta de cursos será definida considerando-se as demandas existentes e o tamanho do quadro de servidores a serem disponibilizados, considerando-se os arranjos produtivos e sociais existentes. Agradeceu o apoio recebido e afirmou que o IFRR não fará promessa frisando que a política defendida é a política educacional e que as sugestões serão atendidas e respondidas na medida do possível. Lembrou que, inclusive,



**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
RORAIMA**

as demandas são coincidentes com as da audiência realizada na vila Brasil. Em relação ao apoio aos alunos, citou como grande problema e a solução precisa ser encontrada em conjunto, lembrando que tanto as famílias quanto as comunidades também são responsáveis pela presença dos alunos na escola e que existe possibilidade de construção de projetos para captação de recursos em relação ao transporte escolar e alimentação de alunos das zonas rurais e que o IFRR pode contribuir com consultoria e assessoria na elaboração destes projetos e finalizou afirmando que na construção do

Projeto Político Pedagógica do Campus Amajari era como princípios em sua construção a agroecologia, recurso naturais renováveis ou não e que embora as vagas oferecidas não sejam muitas, serão muito discutidas. Neste momento encerrou-se a audiência pública com mais uma apresentação de dança indígena.