

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

ELIZABETE MELO NOGUEIRA

**ETNODESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO INDÍGENA:
PROBLEMAS E PERSPECTIVAS PARA A IMPLANTAÇÃO DO
ETNOTURISMO NA TERRA INDÍGENA RAPOSA SERRA DO SOL
(TIRSS), REGIÃO INGARIKÓ - WÏ TÏPÎ.**

**Seropédica - RJ
Junho/2013**



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

**ETNODESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO INDÍGENA: PROBLEMAS E
PERSPECTIVAS PARA A IMPLANTAÇÃO DO ETNOTURISMO NA TERRA
INDÍGENA RAPOSA SERRA DO SOL (TIRSS), REGIÃO INGARIKÓ - WÎI TÎPÎ.**

ELIZABETE MELO NOGUEIRA

Sob a Orientação do Professor Doutor
Canrobert Penn Costa Neto

Co-orientação da Professora Doutora
Geórgia Patrícia da 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.

Seropédica, RJ
Junho de 2013

630.7
N778e
T

Nogueira, Elizabete Melo, 1958-
Etnodesenvolvimento e educação
indígena: problemas e perspectivas para a
implantação do etnoturismo na Terra
Indígena Raposa Serra do Sol na (TIRSS),
Região Ingarikó - WÏI TÍPÍ / Elizabete
Melo Nogueira - 2013.
144 f. : il.

Orientador: Canrobert Penn Costa Neto.
Dissertação (mestrado) - Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de
Pós-Graduação em Educação Agrícola.
Bibliografia: f. 128-140.

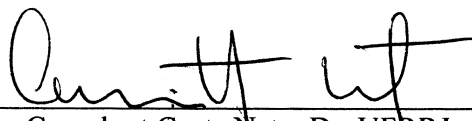
1. Ensino agrícola - Teses. 2. Índios -
Educação - Teses. 3. Ensino profissional -
Teses. 4. Cultura e turismo - Teses. 5.
Desenvolvimento sustentável - Teses. I.
Costa Neto, Canrobert Penn, 1955-. II.
Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro. Curso de Pós-Graduação em
Educação Agrícola. III. Título.

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

ELIZABETE MELO NOGUEIRA

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.

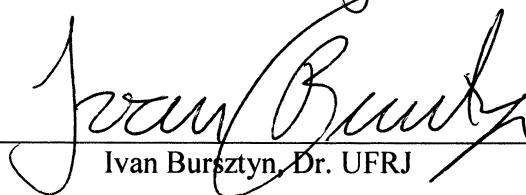
DISSERTAÇÃO APROVADA EM 05/06/2013.



Canrobert Costa Neto, Dr. UFRRJ



Sandra Barros Sanchez, Dra. UFRRJ



Ivan Bursztyn, Dr. UFRJ

Aldeia Mapaé/Karamanpak tēi, TIRSS – Região Ingarikó – Roraima.



Foto: Elizabete Melo Nogueira/2012.

Dedico este trabalho ao povo Ingarikó pela hospitalidade e pelo exemplo de democracia.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me dar coragem e força interior para superar as dificuldades, mostrar os caminhos nas horas incertas e me suprir em todas as minhas necessidades.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, por me autorizar os inúmeros afastamentos para a área de estudo, por me indicar membro do Conselho Consultivo do PARNA Monte Roraima e me nomear, através de portaria, para participar da elaboração do Projeto Político Pedagógico e do Plano de Curso Técnico integrado ao Ensino Médio da Escola Indígena Ingarikó. Sem essas liberações, esse trabalho não seria possível.

Ao meu marido Ricardo, que além de me incentivar e apoiar, durante minhas ausências cuidou dos nossos filhos com muito amor e carinho.

Aos meus filhos Marcela e Lucas (presente de Deus), por ter tolerado minhas faltas com tranquilidade, mesmo nos dias mais especiais de nossas vidas.

À minha filha Marcela (presente de Deus), pela constante disponibilidade de me dar suporte tecnológico.

À minha cunhada Glória, pela amizade, pelo companheirismo, por assumir minha família com tanta dedicação na minha presença e, especialmente, nas minhas ausências.

Ao meu orientador, Professor Doutor Canrobert Penn Costa Neto, por me aceitar de forma desafiadora e pela confiança nas minhas pretensões.

À minha co-orientadora, Professora Doutora Geórgia Patrícia da Silva, por aceitar o desafio com tanta dedicação, paciência, cumplicidade e, especialmente, disponibilidade.

À minha companheira de pesquisa, Márcia Teixeira Falcão, pela troca de literatura, pelos cursos ministrados na área, pela co-participação nas pesquisas de campo, enfim, pelo companheirismo.

A Dilson Ingaricó por me receber, fornecer informações e acreditar na possibilidade de implantação de um curso técnico integrado ao ensino médio na TIRSS, na região Ingarikó.

Ao povo Ingarikó, participante das reuniões e entrevistas durante essa pesquisa, meu reconhecimento e admiração pela persistência na busca pela melhoria da educação na aldeia.

Às minhas amigas e coordenadoras, Professoras Suzana Menezes e Régia, pelo apoio dado durante o desenvolvimento da pesquisa.

À minha amiga e companheira, Ivone Mary Medeiros de Souza, por aceitar o desafio de realizar o estágio comigo em São Gabriel da Cachoeira e na Companhia Nacional de Abastecimento – CONAB.

Aos profissionais e colegas do IFAM, *Campus* São Gabriel da Cachoeira, pela acolhida durante o estágio pedagógico.

Aos alunos do Curso Intercultural-Licenciatura em Física, por me receberem com respeito, atenção e interesse.

Aos profissionais da CONAB, especialmente a Darcy e Irislene, pela disponibilidade e atenção a mim dedicadas durante o estágio profissional.

A José Ponciano Dias Filho, chefe do ICMBio, por disponibilizar material sobre a região e pela companhia em algumas viagens para a área.

Aos amigos e profissionais do ICMBio, Oséias Cordeiro Sartori e George Vergés Martines, pela oportunidade de viajarmos juntos para eleger os representantes e suplentes do Conselho Consultivo do Núcleo Serra do Sol, Mapaé/Karamanpaktëi, Manalai.

Aos meus alunos do Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Turismo, Gestão Hospitalar, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Saneamento Ambiental e Técnico em Enfermagem, por participarem dos projetos de pesquisa e de extensão, coordenados por mim e pela professora Márcia Falcão.

Ao meu grupo de estudo formado pelas amigas e colegas de mestrado Terezinha Filgueira de Pinho, Taliana Pereira de Souza e Ivone Mary Medeiros de Souza.

Aos meus colegas da mesma linha de pesquisa, Antônio Fernandes, Dário, Giovana, Edilson, Jeremias e Krishna, pelas discussões durante as aulas.

Aos demais professores da UFRRJ, que muito contribuíram para o nosso crescimento intelectual.

À professora e coordenadora da área de meio ambiente, Doutora Rosa Cristina Monteiro, por acreditar e me incentivar a dar prosseguimento a esse trabalho.

A todos os colegas de trabalho do IFRR e do Mestrado, pelo respeito e carinho por meu trabalho.

Aquela rocha avermelhada
Aquela orquídea encantada
A ventania do campo
É Makunaima
Aquele altar sagrado
A fonte
Aquele monte encantado
Que a gente chama de Roraima
É Makunaima!
(Ricardo Nogueira)

RESUMO

NOGUEIRA, Elizabete Melo. **Etnodesenvolvimento e Educação Indígena: Problemas e Perspectivas para a Implantação do Etnoturismo na Terra Indígena Raposa Serra do Sol na TIRSS, Região Ingarikó - WÏI TÏPÏ.** 2013. 144 p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2013

O povo Ingarikó habita a região nordeste do Estado de Roraima na Terra Indígena Raposa Serra do Sol - TIRSS, região Ingarikó, localizada numa área de difícil acesso, próximo ao Monte Roraima. Este trabalho teve como objetivo analisar o nível do etnodesenvolvimento promovido na TIRSS, na Região Ingarikó – WÏI TÏPÏ. Trata-se de uma pesquisa-participante do tipo descritiva, qualitativa. A coleta de dados foi dividida em etapas, na primeira fase foi feita uma pesquisa bibliográfica, com respaldo do embasamento teórico nos autores que tratam das questões pertinentes à presente investigação; na segunda fase, foi realizada a pesquisa de campo com os indígenas Ingarikó, por meio da imersão na área, participação em reuniões, assembleias, entrevistas e observação; na terceira fase procedeu-se a aplicação de instrumentos para apreender a percepção dos indígenas sobre suas iniciativas como protagonistas no processo de autosustentação da comunidade, como uma possibilidade de etnodesenvolvimento. O material coletado foi interpretado a partir do marco teórico adotado, onde se utilizou a análise de conteúdo. Utilizou-se também mapas, histórias, fotos, danças, comemorações, a fim de conhecer a vida e a história dos Ingarikó, identificar os acontecimentos que estão influenciando e modificando seus valores, principalmente a maneira organizacional nos aspectos sociais e econômicos, além da intenção de desenvolver a atividade produtiva do Turismo. Os resultados encontrados apontam que indígenas da região em estudo apresentam dificuldades no que se refere ao controle do território e no desenvolvimento de atividades promotoras de geração de renda. A escola já é uma conquista, mas ainda não atende aos preceitos legais da educação escolar indígena. Percebeu-se que os indígenas estão carentes de uma educação profissional capaz de capacitá-los para serem protagonistas do seu próprio etnodesenvolvimento. Cogitam o Turismo como uma das possibilidades de desenvolvimento sustentável e possibilidade de melhoria de vida da população, contudo, não têm conhecimentos suficientes para autogerir esta atividade produtiva.

Palavras-chave: Etnodesenvolvimento; Povo Ingarikó; Etnoturismo; Educação Profissional Indígena, Educação Agrícola.

ABSTRACT

NOGUEIRA, Elizabete Melo. **Ethnodevelopment and Indigenous Education: Problems and Prospects for Implementation of Etnoturismo in Raposa Serra do Sol Indigenous Area, Ingarikó Region - WÏI TÏPÏ.** 2013. 144 p. Dissertation (Master Science in Agricultural Education). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2013.

The Ingarikó people inhabits the northeastern Roraima state in a indigenous area Raposa Serra do Sol, Ingarikó region, located in a difficult access area, near to the Roraima Mount called. This study aimed to analyze the level of ethnodevelopment promoted in the indigenous area Raposa Serra do Sol at Ingarikó region - WÏI TÏPÏ. It is about a participant research descriptive and qualitative. Data collection was divided into phases, in the phase one, a literature search was performed, in which there was support in the theoretical basement in authors which deal with pertinent issues to the present investigation; The second phase was conducted a field research with the Ingarikó indigenous, through de immersion in the area, attending meetings, assemblies, interviews and observation; In the third phase, we proceeded in the application of resort to learn about the indigenous perception of their initiatives as protagonists in the self sustaining process community as a possibility of ethnodevelopment. The collected material was interpreted from the theoretical mark that was adopted, in which was used content analysis. We also used maps, stories, photos, dances, celebrations, in order to know the Ingarikó's life and their history, identify the events that are influencing and modifying their values, especially the organizational way in social and economic aspects, beyond the intention of develop the tourism productive activity. The results show that the indigenous that live in the region under study find difficulties with regard to the territory control and with the development of activities that promote income generation. The school is already an achievement, but still does not meet the legal requirements of indigenous education. It was noticed that the natives are needy of a professional education capable of enabling them to be protagonists of their own ethnodevelopment. Tourism is cogitated as one of the possibilities of sustainable development and as the possibility of life improvement, yet does not have enough knowledge to self-manage this productive activity.

Keywords: Ethnodevelopment; Ingarikó people; Ethno tourism; Professional education, Agricultural Education.

LISTA DE SIGLAS

ATER - Assistência Técnica e Extensão Rural.
AIS – Agente Indígena de Saúde
CIFCRSS - Centro Indígena de Formação e Cultura da Raposa Serra do Sol.
CIDR - Centro de Informação da Diocese de Roraima.
CIR – Conselho Indígena de Roraima.
CNPI - Comissão Nacional de Políticas Indigenistas.
CNUMAD - Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento.
CONAB – Companhia Nacional de Abastecimento.
COPING - Conselho dos Povos Indígenas Ingarikó.
DIEI - Divisão de Educação Indígena.
EJA – Educação de Jovens e Adultos.
EMBRATUR – Instituto Brasileiro de Turismo.
EPT - Educação Profissional e Tecnológica.
FIC - Formação Inicial e Continuada.
FLACSO - Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais.
FUNAI – Fundação Nacional do Índio.
IBAMA – Instituto Brasileiro de Meio Ambiente.
ICMBio - Instituto Chico Mendes da Biodiversidade.
IFRR – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima.
FOIRN - Federação das Organizações Indígenas do Alto Rio Negro.
ISA – Instituto Sócio Ambiental.
LDB - Lei de Diretrizes e Bases.
MTUR – Ministério do Turismo.
PAA – Programa de Aquisição de Alimentos.
PARNA Monte Roraima - Parque Nacional do Monte Roraima.
PGP - Plano de Gestão Pedagógica.
PIB – Produto Interno Bruto.
PPPI – Projeto Político Pedagógico Ingarikó.
PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.
PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego.
PTP - Programa de Turismo nos Parques.
OMT - Organização Mundial do Turismo.
OIT – Organização Internacional do Trabalho.
TI – Terra Indígena.
TIRSS – Terra Indígena Raposa Serra do Sol
SEBRAE-RR - Serviço Brasileiro de Assistência a Micro e Pequena Empresa de Roraima.
SECD - Secretaria de Educação Cultura e Desporto.
SNUC - Sistema Nacional de Unidades de Conservação.
UFRR – Universidade Federal de Roraima.
UC - Unidades de Conservação.
UNESCO – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)*.
WTTC – *World Travel and Tourism Council (Conselho Mundial de Viagens e Turismo)* (sigla em inglês).

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa de localização da área de pesquisa	5
Figura 2 - Localização de Roraima e do Parque Nacional no contexto da Amazônia	58
Figura 3 - Painel produzido pelos indígenas situando a Aldeia Mapapé	61
Figura 4 - Painel produzido pelos indígenas situando a Aldeia Serra do Sol	62
Figura 5 - Painel produzido pelos indígenas situando os rios e serras	63
Figura 6 - Painel produzido pelos indígenas situando as cachoeiras e Aldeias no Manalai	63
Figura 7 - Indígena tecendo uma rede	69
Figura 8 - Tipoia para carregar as crianças	69
Figura 9 - Pajé tecendo uma peneira	70
Figura 10- Indígena tecendo fio de fibra vegetal	70
Figura 11- Atividade de descontração das crianças	71
Figura 12- Atividade de descontração das crianças	72
Figura 13- Partida de futebol na Serra do Sol	72
Figura 14- Partida de Voleibol em Karamanpaktëi	73
Figura 15- Vista do Monte Roraima da Comunidade Karamanpaktëi	73
Figura 16- Densidade demográfica nos municípios de Roraima	74
Figura 17- Localização dos municípios de Normandia, Pacaraima e Uiramutã	79
Figura 18- Alimentação típica: Beiju	83
Figura 19- Alimentação típica: Damorida	84
Figura 20- Cozimento do caxiri	84
Figura 21- Alimentação típica: caxiri	85
Figura 22- Tipo de alimento: carne de paca no moquéim	86
Figura 23- Tipo de alimento: Peixe moqueado	86
Figura 24- Tipo de alimento: mingau de jerimum com arroz	87
Figura 25- Tipo de alimento: Peixe moqueado	87
Figura 26- I Feira de Resgate das Sementes Tradicionalmente Cultivadas	89
Figura 27- Etapas de construção de uma casa	94
Figura 28- Etapas de construção de uma casa	94
Figura 29- Etapas de construção de uma casa	95
Figura 30- Etapas de construção de uma casa	95
Figura 31- TIRSS região Ingarikó Wïi Tîpî	111

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Diferença entre Turismo Étnico e Indígena	34
Quadro 2 - Número de alunos e famílias residentes nas Aldeias Ingarikó 2012	75
Quadro 3 - População das Aldeias Ingarikó entre os anos de 1992, 2007 e 2012	77
Quadro 4 - A comunidade tem interesse pelo Ensino Profissional	102
Quadro 5 - Cursos Técnicos Demandados pelo Povo Ingarikó	103
Quadro 6 - Cursos de qualificação demandados pelo povo Ingarikó	104
Quadro 7 - O que é turismo?	115
Quadro 8 - Como essa atividade de turismo poderá ser desenvolvida na comunidade?	117

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I.....	7
1 CAMINHOS E POSSIBILIDADES PARA O ETNODESENVOLVIMENTO.....	7
1.1 ETNODESENVOLVIMENTO.....	7
1.1.1 Desenvolvimento Sustentável.....	12
1.1.2 Etnoecologia das Culturas Indígenas.....	15
1.2 TURISMO.....	20
1.2.1 Nomenclaturas do Turismo nas Terras Indígenas.....	24
CAPÍTULO II.....	36
2. EDUCAÇÃO.....	36
2.1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	39
2.2 EDUCAÇÃO INDÍGENA.....	46
CAPÍTULO III.....	55
3 CAMINHOS PERCORRIDOS PARA ANÁLISE DO ETNODESENVOLVIMENTO NA TIRSS, REGIÃO INGARIKÓ.....	55
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO.....	57
3.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA.....	59
3.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS.....	60
3.4 LIMITAÇÕES DA PESQUISA.....	66
CAPÍTULO IV.....	68
4. EDUCAÇÃO INDÍGENA NA REGIÃO INGARIKÓ: POUCO DIÁLOGO COM O ETNODESENVOLVIMENTO.....	68
4.1 DIMENSÕES DO ETNODESENVOLVIMENTO.....	74
4.1.1 Aumento populacional e Controle sobre suas próprias terras.....	74
4.1.2 Valorização das técnicas e dos conhecimentos tradicionais.....	81
4.1.3 Segurança alimentar.....	83
4.1.4 Elevação do nível de escolaridade na língua materna ou na Língua Portuguesa.....	91
4.1.5 Formação de seus quadros técnicos.....	100
4.1.6 Liberdade para negociar com o estado e estabelecer relações segundo seus interesses..	106
4.2 DA EDUCAÇÃO INDÍGENA AO ETNOTURISMO: PROBLEMAS E DESAFIOS....	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
RECOMENDAÇÕES.....	125
REFERÊNCIAS.....	128
APÊNDICE.....	141
ANEXO.....	143

INTRODUÇÃO

Os interesses nas áreas indígenas da Amazônia estão, em larga medida, ligados à ideia de sustentabilidade, de preservação do ambiente, mas pouco a pouco percebe-se que os problemas dos povos indígenas, assim como as suas soluções, não foram equacionadas sob o discurso da conservação e utilização racional e sustentável do meio ambiente, visto que existe uma pluralidade de situações indígenas e ecológicas no Brasil.

A exemplo do que foi dito acima, as comunidades indígenas da Raposa Serra do Sol, no Estado de Roraima, atualmente passam por dificuldades na perspectiva de viabilizar o processo de sua autonomia em função do tipo de desenvolvimento impulsionado e impelido pelos diversos órgãos governamentais e entidades privadas. Com o aumento populacional, as atividades agrícolas não mais atendem as necessidades básicas dos índios, os quais buscam um sistema de produção alternativo que atenda seus anseios, os quais demandam maior contato com outras culturas e capacitação para o trabalho.

A falta de perspectivas de trabalho (convencional) nas comunidades tem levado muitos indígenas a migrar para os centros urbanos, notadamente para a capital Boa Vista, em busca de uma nova forma de viver, almejando completar os estudos e/ou conseguir um emprego com salário. Geralmente, nessas áreas indígenas, a educação não oferece a disseminação do saber para gestão da produção, fato que poderia criar oportunidade para diminuir a evasão dos jovens na comunidade.

O que se torna evidente é que muitos dos projetos desenvolvidos com apoio institucional geram problemas, seja pela não continuidade do que fora iniciado, seja pela ação paternalista assumida pelos proponentes. Sobretudo, porque não há preocupação em promover formas de autogestão no processo de desenvolvimento. Constata-se que este desenvolvimento tem entraves para viabilizar os interesses dos indígenas.

A prática das atividades comunitárias abarca uma ampla variedade de fenômenos, desde os projetos impostos por empreendedores com apoio governamental ou não, sem anteriormente consultar as populações abrangidas, até o caso de projetos que não colaboram com a promoção da autogestão dos indígenas.

Conhecendo as características das atuais formas de relação entre povos indígenas e a sociedade civil no Estado de Roraima, percebeu-se que essa relação não visa promover o protagonismo político e sócio/cultural dos primeiros. E para isso acontecer, é necessário que haja discussões e análise das reais demandas como processo participativo, paralelo às atividades produtivas. A proposição de qualquer ação voltada para assistência técnica deve ser baseada na adaptação e no intercâmbio de experiências, conhecimentos e práticas de manejos dos recursos naturais pelos indígenas em uma via importante para o Etnodesenvolvimento.

Nestes termos, para Azanha (2002, p 32), o “etnodesenvolvimento, quando referido às sociedades indígenas brasileiras, envolveria” indicadores como: “aumento populacional, com segurança alimentar plenamente atingida”; elevação do nível de escolaridade na língua materna ou na Língua Portuguesa “dos jovens aldeados”; “procura pelos bens dos brancos plenamente satisfeitas por meio de recursos próprios gerados internamente, de forma não predatória e com relativa independência das determinações externas do mercado na captação de recursos financeiros”, além do completo domínio dos negócios com o “estado e agências de governo, a ponto de a sociedade indígena definir” essas negociações com a imposição do modo como deverão ser estabelecidas.

Nesse sentido, essa visão posta pelo Azanha (2002) remete ao olhar exógeno. No entanto, as comunidades indígenas acumulam conhecimento tradicional, de modo que esses saberes possuem toda uma complexidade, o que não inviabiliza a incorporação de novos saberes com a manutenção dos valores culturais locais, porém a complexidade desses saberes endógenos pode diferenciar a leitura do Etnodesenvolvimento, uma vez que, segundo Morin (2010), para conhecer as partes é necessário conhecer o todo.

Diante do exposto, o presente trabalho teve como objetivo analisar o nível do etnodesenvolvimento promovido na TIRSS, na Região Ingarikó – WÏI TÏPÏ, para que os indígenas pudessem desenvolver atividades norteadas pelos preceitos da sustentabilidade, da não geração de dependência tecnológica e econômica, assim como pela gestão transparente dos recursos necessários à sua realização, o enfoque à proteção das Terras Indígenas e a valorização dos conhecimentos e técnicas desse povo.

Autores como Lauriola (2003), Cruz (2005), Mlymarz (2008), Silva (2009), Silveira (2010) já fazem referência aos valores culturais (religião, folclore, música, ritos, dança, artesanato, culinária, produção agrícola) dos povos indígenas Ingarikó. Entretanto, ficou

evidente que para que, a identidade dessa comunidade seja fortalecida, há necessidade da educação, nas suas múltiplas concepções, para atender as expectativas do Etnodesenvolvimento, cujo propósito é que as comunidades indígenas tenham o controle de seus recursos naturais, objetivando a satisfação de suas necessidades básicas, com foco na resolução dos problemas e carências locais, valorizando e utilizando os conhecimentos e tradições locais para solução das dificuldades.

Corroborando com esse pensamento Becker (2008, p. 10) considera que a educação tem um papel fundamental na formação da “consciência crítica das pessoas”, pois é a partir da compreensão da realidade em que vivem que “serão capazes de criar e participar da gestão de projetos e políticas sustentáveis, rompendo com a ideologia dominante, valorizando a essência humana, respeitando a natureza”.

Confirmando a importância da educação como um impulsionador da liberdade social, econômica e política das pessoas, Silveira; Silveira (2012, p. 18), afirmam que a educação é responsável por oferecer “melhores oportunidades do ponto de vista social, político e econômico às pessoas” concedendo a elas qualidade de vida. Por essa razão, “é um processo que precisa ser conduzido a partir do princípio da igualdade das capacidades que todas as pessoas têm em potencial”.

Entende-se que a educação é um direito que promove acesso a outros direitos, dentre eles, a cidadania. Além do mais, não se pode pensar em desenvolvimento sem educação e em educação sem a finalidade de transformar a sociedade. É como afirma Freire (1997, p. 100): “a libertação dos indivíduos só ganha profunda significação quando se alcança a transformação da sociedade”.

Sobre essa questão, Souza Lima; Barroso-Hoffmann (2002, p. 218) destacam que “problemas” de educação “para novas formas de ação indigenista” é um tema a “ser examinado” por tratar-se de importantes “discussões das políticas de sustentabilidade”. Assim, pode-se considerar que o “etnodesenvolvimento” como “direitos coletivos, educação intercultural específica”, tudo isso tem como “objetivo último preservar a possibilidade de que os próprios povos indígenas escolham seu futuro coletivo”.

Dessa maneira, o fortalecimento da etnicidade, de acordo com Azanha (2002, p.31), é um “desafio permanente e consiste em se reproduzirem como sociedades etnicamente

diferenciadas e lidar, ao mesmo tempo, com condições materiais de existência cada vez mais adversas e multifacetadas".

Diante do exposto, o presente trabalho teve como objetivos específicos conhecer a vida e a história dos Ingarikó; identificar os acontecimentos que estão influenciando e modificando seus valores, principalmente a maneira organizacional nos aspectos sociais e econômicos; identificar seus conhecimentos e saberes sobre seu território, sua cultura e sua identidade; explicar suas conquistas em relação à educação escolar indígena na perspectiva do etnodesenvolvimento e conhecer a percepção dos indígenas em relação à atividade produtiva do Turismo.

Para consecução dos objetivos propostos, foi necessário analisar as seguintes dimensões comuns aos autores que trabalham com o tema etnodesenvolvimento: aumento populacional e controle sobre suas próprias terras; valorização das técnicas e dos conhecimentos tradicionais; segurança alimentar; elevação de nível de escolaridade na língua materna ou na Língua Portuguesa; formação dos quadros técnicos da Comunidade indígena Ingarikó; liberdade para negociar com o Estado ou estabelecer relações segundo seus interesses.

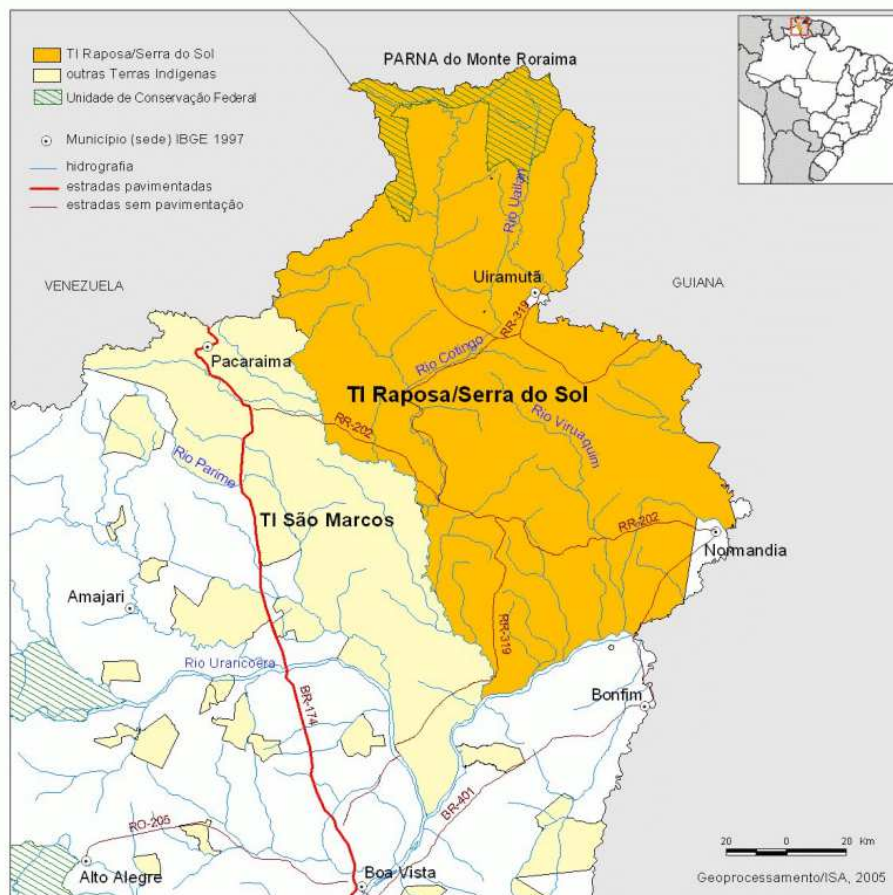
Este trabalho surgiu de inquietações oriundas da experiência da autora no projeto **“Ecoturismo na Unidade de Conservação do Parque Nacional do Monte Roraima**, desenvolvido no ano de 2010, fruto de um convênio firmado entre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima - IFRR e o Serviço Brasileiro de Assistência a Micro e Pequena Empresa de Roraima – SEBRAE-RR,” que será abordado na seção 3.2.

Mediante a imersão da autora na comunidade, foi possível estabelecer uma relação da educação indígena com os princípios do etnodesenvolvimento. Com os registros de campo foi possível compreender os impasses da auto-sustentação e, dessa maneira, foi feito o seguinte questionamento: quais iniciativas estão ou poderiam estar marcadas pelo protagonismo indígena na Região Ingarikó?

A Região Ingarikó está localizada na fronteira com a República Cooperativista da Guiana e a República Bolivariana da Venezuela (figura 1), numa área onde se encontra o Parque Nacional do Monte Roraima – PARNA Monte Roraima, bem público da União

submetido ao regime de dupla afetação¹, onde predominam dois interesses: a preservação do ambiente natural e a realização dos direitos constitucionais dos indígenas.

Figura 1: Mapa de localização da área de pesquisa com destaque para vista parcial da comunidade Serra do Sol/ Parque Nacional do Monte Roraima



Fonte: Geoprocessamento/ISA, 2005.

Disponível em http://www.socioambiental.org/nsa/mapas/img/map_raposa_15042005.gif/mapa

A pesquisa realizada é de cunho qualitativo, descritivo e exploratório. Nessa pesquisa foi feito uso da observação participante utilizada como instrumento no contexto das populações carentes, “com seus problemas educacionais, culturais ou de consciência política” (THIOLLENT, 1997, p.21). Durante o desenvolvimento da pesquisa, procedeu-se a aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas com professores, agentes de saúde, Tuxauas, líderes religiosos e pessoas da comunidade.

A dissertação está estruturada em três capítulos: o primeiro apresenta o referencial teórico o qual se denominou “Caminhos e possibilidades para o etnodesenvolvimento”. Esse

¹ Significa que o Parque Nacional do Monte Roraima é bem público da União submetido a regime jurídico de dupla afetação, destinado à preservação do meio ambiente e à realização dos direitos constitucionais dos Índios.

item começa contextualizando etnodesenvolvimento, desenvolvimento sustentável, etnoecologia das culturas tradicionais e, em seguida, discute-se o Turismo e suas nomenclaturas nas terras indígenas, seguido pela Educação Profissional e Educação Indígena.

O segundo capítulo trata da metodologia do trabalho, mostrando os passos adotados na organização do material. O capítulo é iniciado por caminhos percorridos para análise do etnodesenvolvimento na TIRSS, Região Ingarikó, fazendo uma contextualização da área de estudo e, em seguida, a pesquisa levanta algumas bases teóricas do etnodesenvolvimento para dar suporte ao desenvolvimento do trabalho.

O terceiro capítulo é dedicado à Educação Indígena na Região Ingarikó onde se percebe pouco diálogo com relação ao etnodesenvolvimento. É nesse item que estão postas as discussões sobre os resultados do trabalho, as questões da problemática da Educação Indígena, as técnicas de produção agrícola, a segurança alimentar, a relação dos indígenas com os órgãos governamentais e o Turismo como busca para a salvação.

Finalmente, apresentam-se as considerações finais, a partir do resultado da análise: aumento populacional e falta de controle sobre suas próprias terras; mudança do comportamento do povo Ingarikó; percepção sobre a importância da valorização das técnicas e dos conhecimentos tradicionais; necessidade de elevação do nível de escolaridade; compreensão da língua materna e da Língua Portuguesa; expectativa da comunidade na educação profissional e na formação de professores indígenas; implementação de projeto de interesse da comunidade para auxiliar nos problemas de segurança alimentar.

CAPÍTULO I

1 CAMINHOS E POSSIBILIDADES PARA O ETNODESENVOLVIMENTO

1.1 ETNODESENVOLVIMENTO

As primeiras discussões sobre o tema etnodesenvolvimento aconteceram em Barbados em 1971 e 1977, respectivamente, quando antropólogos assinaram as declarações de Barbados sendo a I – Pela Libertação dos Indígenas Barbados; à II – Irmãos Índios e Reunião Internacional sobre Etnocídio e Etnodesenvolvimento na América Latina, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura – UNESCO, em parceria com a Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais – FLASCO, em dezembro de 1981.

Esses documentos apontam as formas como as comunidades indígenas começaram a se organizar para não serem extintas e conviverem com a sociedade envolvente, de modo que estabeleceram estratégias e definiram uma postura para manutenção dos valores culturais, econômicos, sociais e, sobretudo, religiosos no processo de Etnodesenvolvimento.

Stavenhagen (1985) afirma que o termo etnodesenvolvimento tem como propósito manter a etnicidade das comunidades indígenas, procurando estimular a sua organização social, a fim de inserir indicadores como segurança alimentar e melhoria do nível de escolaridade. Na definição de Stavenhagen. (1985, p. 18) “o etnodesenvolvimento significa que uma etnia, autóctone, tribal ou outra, detém o controle sobre suas próprias terras, seus recursos, sua organização social e sua cultura, e é livre para negociar com o estado o estabelecimento de relações segundo seus interesses”.

Para Stavenhagen (idem, p. 19), os princípios básicos do etnodesenvolvimento são:

- Uma “estratégia voltada para a satisfação das necessidades básicas de um grande número de pessoas ao invés de priorizar o crescimento econômico”, procurando responder prioritariamente a resolução das questões e necessidades locais;
- Estar voltado para o “desenvolvimento alternativo” na busca por “uma visão interna, ou endógena e não uma visão externa e orientada para as exportações e importações”;

- Incentivo do uso e aproveitamento das “tradições culturais existentes” na perspectiva de encontrar soluções para os problemas locais;
- A proposição de “respeitar, e não destruir o meio ambiente” e
- A possibilidade do “desenvolvimento alternativo estaria baseada, sempre que possível, no uso dos recursos locais, quer sejam naturais, técnicos ou humanos” tendo como propósito a “auto-sustentação nos níveis local, nacional e regional”.

O Etnodesenvolvimento visa à melhoria da qualidade de vida das comunidades indígenas por meio da qualificação de recursos humanos sem, contudo, perder de vista seus valores culturais, devendo manter-se como sociedade etnicamente diferenciada, compreendendo sua língua e a da sociedade envolvente, para obtenção dos bens e produtos dos “brancos” por meio de recursos próprios, sem, no entanto, destruir o ambiente natural.

Essa postura diante da sociedade envolvente requer dos indígenas a posse do seu território utilizando os seus saberes e fazeres como protagonistas do seu desenvolvimento. É como afirmam Bonfil Batalla *et al* (1982, p.24), “o etnodesenvolvimento requer que as comunidades sejam efetivamente gestoras de seu próprio desenvolvimento, que busquem formar seus quadros técnicos” que lhes permitam “exercer autoridade sobre seus territórios e os recursos naturais neles existentes, de serem autônomos quanto ao seu desenvolvimento étnico e de terem a capacidade de impulsioná-lo”.

Embora os preceitos do Etnodesenvolvimento preguem as oportunidades de desenvolvimento para os indígenas, não há como negar que estes se configuram numa perspectiva endógena na medida em que na “Reunião de Peritos sobre o Etnodesenvolvimento e Etnocídio na América Latina” se vislumbrou que o protagonismo tem uma relação direta com a interlocução do estado.

[...] uma política que desde então tem sido difundida em diferentes latitudes do planeta como uma espécie de solução para um processo de desenvolvimento que não colida com os interesses e os direitos de populações ou povos alvos de programas de mudança induzida. O segundo problema – o da eticidade – está relacionado com o que se poderia chamar de organização do campo político indígena, i.é não-indigenista, como condição de possibilidade de um verdadeiro diálogo entre lideranças indígenas que efetivamente sejam admitidas como representantes de seus respectivos povos e que venham a poder instituir, por consenso negociado junto ao Estado, as regras de uma interlocução aberta e democrática. O terceiro, e último problema – o da especificidade do diálogo interétnico –, refere-se às dificuldades encontradas na atualização da própria ética discursiva em amplos espaços interculturais, como soem ser os que envolvem as relações dialógicas entre os povos indígenas e o Estado nacional, isto é, no macroespaço de interseção das políticas indígena e indigenista (OLIVEIRA 2000, p.14).

Nesse sentido, o estado tem um papel importante no processo de desenvolvimento sustentável das populações indígenas, uma vez que é responsabilidade do estado a formulação de políticas para a redução das desigualdades. De acordo com Sen (2000):

Ver o desenvolvimento a partir das liberdades das pessoas tem implicações muito abrangentes para nossa compreensão do processo de desenvolvimento e também para os modos e meios de promovê-lo. Na perspectiva avaliatória, isso envolve a necessidade de aquilatar os requisitos de desenvolvimento com base na remoção das privações de liberdade.

[...] Quando nos concentramos nas liberdades ao avaliar o desenvolvimento, não estamos sugerindo que existe algum "critério" de desenvolvimento único e preciso segundo o qual as diferentes experiências de desenvolvimento sempre podem ser comparadas e classificadas (SEN, 2000, p.49).

Esse processo de Etnodesenvolvimento visa à autonomia sobre a língua, organização social, práticas tecnológicas, mas, sobretudo, às práticas econômicas e sociais locais do grupo étnico. Na visão de Little (2002):

O foco central de quaisquer programas ou atividades que visam o etnodesenvolvimento é o grupo étnico e suas necessidades econômicas e reivindicações políticas. Para tanto, o principal nível no qual se trabalha o etnodesenvolvimento é o local, justamente porque é nesse nível onde existem maiores oportunidades para os grupos étnicos exercerem influência nas decisões que lhes afetam e, como consequência, promover mudanças nas suas práticas econômicas e sociais (LITTLE, 2002, p. 40).

Os grupos étnicos, ao participarem do processo decisório de suas reivindicações políticas para solucionar suas necessidades econômicas, estarão fortalecendo e ampliando sua capacidade de decisão. Bonfil Batalla (1995, p. 470) defende que “o etnodesenvolvimento se traduzirá na redução dos componentes externos e impostos intrinsecamente na totalidade cultural²”. Fica patente a necessidade de valorização da produção, das práticas de manejo e do fortalecimento dos recursos naturais disponíveis nas áreas indígenas.

Valorizar as sementes tradicionais é valorizar os conhecimentos e as práticas indígenas de manejo e cultivo; é respeitar a lógica e as formas como ocupam e desfrutam dos territórios e dos recursos ali disponíveis; é valorizar as gerações passadas e futuras; é dar vida às histórias e aos relatos míticos desses povos. As sementes tradicionais são parte da sua identidade coletiva (VERDUM, 2010, p. 35).

Nesse sentido, a valorização dos conhecimentos locais, da diversidade cultural, da utilização de novas tecnologias, busca, segundo Nascimento (2010), contemplar as linhas de ações definidas nas propostas de Etnodesenvolvimento em terras indígenas:

² Tradução própria com auxílio do Gran Diccionario de la Lengua Española, Barcelona: LAROUSSE, 2008.

[...] (i) apoio às ações de segurança alimentar e nutricional, à geração de renda e à gestão sustentável dos recursos naturais nas Terras Indígenas; (ii) capacitação dos indígenas na elaboração, execução, monitoramento e avaliação de projetos produtivos; (iii) valorização das técnicas e dos conhecimentos tradicionais relacionados à produção de alimentos, utensílios e à extração de produtos agroflorestais e (iv) estímulo ao uso de técnicas tradicionais na recuperação de áreas degradadas (NASCIMENTO, 2010, p 171).

Diante desse cenário, o Etnodesenvolvimento em comunidades indígenas deve levar em consideração os saberes, as relações temporais, culturais e sociais desses povos, uma vez que a aquisição de novas competências e habilidades de manejo de novas tecnologias os levará ao desenvolvimento sustentável, possibilitando exercerem influência nas decisões que lhes afetam e que promova mudanças no cotidiano das comunidades. Stavenhagen (1985) instiga que:

[...] o etnodesenvolvimento das populações indígenas significa uma completa revisão das políticas governamentais “indigenistas” que têm sido adotadas pela maioria dos governos. Um novo tipo de movimento social indígena militante vem reivindicando a reafirmação dos valores culturais indígenas e uma reavaliação da posição dos índios na estrutura social (STAVENHAGEN, 1985, p.42).

No entanto, Litter (2002, p. 42) afirma que especialmente os povos indígenas sofrem discriminações “raciais contrárias aos interesses dos grupos étnicos locais” pelos poderes locais do município.

No Brasil, após o reconhecimento dos direitos formais dos indígenas por meio da Constituição de 1988, surgiram várias organizações indígenas com abrangência regional, nacional e internacional. Esse processo de auto-organização dos povos indígenas e o crescimento do seu papel político no processo de democratização no Brasil, de acordo com Verdum (2002), se devem a quatro fatores:

[...] a percepção dos índios da necessidade de auto-organização voltada para a defesa de territórios, recursos naturais e autonomia política; o processo mais amplo de “redemocratização” da sociedade nacional verificado nos anos 1980, que teve no processo constitucional de 1986/88 seu ponto alto; a crise do modelo tutelar gerido pelo Estado nacional; e o contexto transnacional (VERDUM, 2002, p. 90).

Face ao contexto transnacional, Medeiros (2011, p. 167) aduz “o que se destaca são as preocupações ecológicas em todo mundo, desde mudanças climáticas até o combate à pobreza”. A utilização do conceito Etnodesenvolvimento torna-se “parte do vocabulário de um público mais diverso passando até mesmo a destacar-se no discurso e na agenda das

agências governamentais”. Este conceito, nos anos 1990, foi substituído por Desenvolvimento Sustentável, tornando-se popular a partir da II Conferência das Nações Unidas, ECO 92³.

Etnodesenvolvimento, que pode ser chamado de desenvolvimento sustentável em terras indígenas, assume o significado da autonomia dos povos indígenas sobre seus territórios para decidir sobre o presente e o futuro de acordo com a sua identidade territorial e cultural (FARIA, 2008, p. 31).

Não obstante, o esforço no modo de operacionalizar os conceitos Desenvolvimento Sustentável e Etnodesenvolvimento, para alguns autores, os conceitos apresentam incongruências, uma vez que o primeiro termo contraditoriamente parece ser mais amplo que o segundo, sobretudo porque o Etnodesenvolvimento acontece em um espaço restrito.

Para manutenção da autonomia dos povos indígenas, o Etnodesenvolvimento privilegia as necessidades básicas e os recursos locais das comunidades ligadas à determinada produção autônoma. A independência dessas populações se conquista por meio da gestão interna, da tomada de decisão, do planejamento e da negociação em parceria com instituições públicas e privadas.

Nesse sentido, pode-se aludir ao que preconiza o desenvolvimento situado que segundo Zaoual (2006), está associado à natureza, à cultura e a uma economia que respeite a diversidade do mundo com a possibilidade de realização plena da comunidade por meio da preservação da alteridade e da liberdade, na medida em que torna possível o exercício da criatividade.

De acordo com Zaoual (2006)

[...] encontra-se limitada pelos hábitos e os costumes do sítio que busca um *equilíbrio situado*, articulando a redistribuição e outras despesas individuais e comunitárias com a atividade econômica. Isso leva a dizer que não se trata de um empreendedor econômico clássico, mas de um empreendedor situado [...] (ZAOUAL, 2006, 237).

Nessa perspectiva, o Etnodesenvolvimento vem fortalecer a independência das populações locais quando se posicionam ponderando os comportamentos individuais e coletivos da comunidade, na expectativa de manter viva a aprendizagem, a transmissão dos

³ A II Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento Humano, conhecida mundialmente como Rio 92, teve como principal tema a discussão sobre o desenvolvimento sustentável e sobre como reverter o atual processo de degradação ambiental. A Conferência foi a maior reunião de chefes de Estado da história da humanidade, com a presença de cerca de 117 governantes de países tentando buscar soluções para o desenvolvimento sustentável das populações mais carentes do planeta.

saberes e do fazer. Saberes esses que são construídos, segundo Toledo; Barrera-Bassols (2008, p.104) “pelos indivíduos e não pelas instituições sociais e, portanto, contrariam a compreensão racional, objetiva, analítica e intelectual da ciência ocidental⁴”.

A consolidação do Etnodesenvolvimento nas comunidades requer uma escola que atenda a legislação da educação escolar indígena, desenvolva projetos e ações pedagógicas aplicadas à prática cotidiana da comunidade que possam contribuir para um mundo melhor, de pessoas livres na sua alteridade, capazes de fiscalizar o cumprimento dos recursos aplicados por meio das políticas públicas nas comunidades, contribuindo para o desenvolvimento sustentável.

1.1.1 Desenvolvimento Sustentável

A expressão desenvolvimento sustentável foi utilizada publicamente a partir de 1979, quando da realização do Simpósio das Nações Unidas sobre a interrelação existente entre recursos, ambiente e desenvolvimento. No entanto, somente em 1987, quando Gro Harle Brundtland, primeira ministra da Noruega, apresentou o relatório “Nosso Futuro Comum”, também conhecido como “Relatório Brundtland”, apareceu pela primeira vez de forma clara o conceito de “Desenvolvimento Sustentável”, que é "o atendimento das necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem as suas próprias necessidades" (WCED, 1991).

Esse acontecimento foi anterior à Eco-92, cujo objetivo era buscar meios que permitissem o desenvolvimento socioeconômico e a conservação da natureza, “onde o meio ambiente e o desenvolvimento são duas faces de uma mesma moeda” (SACHS, 1993, p.30).

A partir da Eco 92 Maurice Strong (1991), secretário geral da Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento - CNUMAD empregou os conceitos de “Ecodesenvolvimento” e “Desenvolvimento Sustentável” como sinônimos e aponta cinco dimensões para se planejar o desenvolvimento.

Essas dimensões, de acordo com Sachs (1993, p. 37 e 38), são entendidas como: sustentabilidade social, que tem como meta diminuir a distância entre os padrões de vida dos ricos e dos pobres; sustentabilidade econômica, cujo foco é a capacidade de destinação e da gestão mais eficientes dos recursos e de um fluxo constante de investimentos públicos e

⁴ Tradução própria com auxílio do Gran Diccionario de la Lengua Española, Barcelona: LAROUSSE, 2008.

privados; sustentabilidade ecológica cuja proposta ressalta a necessidade de uso com capacidade criativa dos “recursos dos diversos ecossistemas, com um mínimo de danos aos sistemas de sustentação da vida”; sustentabilidade espacial, entendida como a aquisição de um desenho rural-urbano mais equilibrado e sustentabilidade cultural a qual refere-se ao fortalecimento das “raízes endógenas de processos de modernização e de sistemas agrícolas integrados” respeitando a cultura, a identidade e tradições das comunidades locais.

O desenvolvimento sustentável passa a consistir numa situação de melhora na qualidade de vida de cada cidadão – do presente e do futuro – com um nível de uso dos ecossistemas que não exceda sua capacidade regenerativa e assimiladora dos rejeitos do ambiente natural (FERNANDEZ, 2011, p. 117).

O desenvolvimento sustentável não pode ser entendido como um estado fixo e harmônico. É, na verdade, um processo de mudanças onde alterações na utilização dos recursos, gestão dos investimentos, orientam o desenvolvimento para ações coerentes com as necessidades futuras e presentes, exigindo das pessoas formas alternativas de pensar e entender a natureza antes de escolher as técnicas de produção. Nesse sentido, para Daly (2004, p. 198), desenvolver-se “significa expandir ou ter consciência de seu potencial para, gradualmente, atingir um estado mais abrangente, maior, ou melhor”.

Dessa maneira, o desenvolvimento sustentável requer uma mudança no estilo de vida visando à preservação do meio ambiente, mesmo que em desacordo com os interesses econômicos. É como afirma Viana (2004, p. 1): “isso não deverá ser resultado do altruísmo dos indígenas, extrativistas, colonos, fazendeiros e empresários”. Mas sim, de “políticas públicas capazes de mudar a lógica econômica da fronteira do desmatamento”.

Pensar a mudança do modo de vida da sociedade atual é ter a compreensão dos três pilares do desenvolvimento sustentável que, de acordo com Estender; Pitta (2007, p. 5 e 6) é o econômico que leva em consideração a ideia de “capital econômico, capital humano e intelectual”, o social que deve “equalizar o sistema social, ambiental e econômico de modo a progredir de maneira desejada e o ambiental, cujos benefícios por ele gerados podem ser comercializados”.

Dessa maneira, o desenvolvimento sustentável tem como propósito, segundo Silva (2012, p.2), “mudanças fundamentais no sistema de governança de alimentos e agricultura e

uma partilha equitativa dos custos de transição e benefícios”, associados a projetos que utilizem recursos naturais e estabeleçam critérios de regularização fundiária para aqueles que não possuam títulos da terra, uma vez que não se admite que indígenas, ribeirinhos e colonos, moradores de ecossistemas riquíssimos, sejam miseráveis e dependam de políticas assistencialistas. “É também inadmissível que essas populações sejam forçadas a desmatar, na busca de melhorar o seu bem estar” (VIANA, 2004, p. 2).

A prática do desenvolvimento sustentável tem como consequência o estabelecimento de políticas públicas que, de forma ordenada, possa solucionar as nossas necessidades sem, contudo, diminuir as chances das futuras gerações. Outro fator importante para o desenvolvimento sustentável é que as comunidades tradicionais, indígenas, colonos e agricultores possam usufruir dos ecossistemas com vistas à sustentabilidade das comunidades locais.

Nesse sentido, a questão da sustentabilidade vem sendo discutida desde o relatório de Maedows, conhecido como relatório do Clube de Roma, onde se discutiram temas sobre crescimento econômico e o uso crescente dos recursos naturais. Na Conferência de Estocolmo, a discussão foi relativa ao controle e ao uso dos recursos naturais pelo homem. Quando retirados da natureza em grande quantidade, abrem uma lacuna irreversível, pois não são renováveis, o que será sentido pelas futuras gerações.

Se concebermos desenvolvimento sustentável tão somente como o uso prudente dos recursos hoje para os ricos de amanhã, de qualquer forma salvaguardaremos por algum tempo mais a sustentabilidade ecológica. Mas a exclusão da dimensão social esvazia a própria ideia de desenvolvimento. (COSTA NETO, 2002, *apud* CANUTO, 1998, p. 75).

Dessa maneira, o termo desenvolvimento sustentável pode ser entendido na perspectiva da administração dos recursos naturais, da produção ser regulada pelo poder público de modo a garantir a sustentabilidade na expectativa do bem comum.

Diante desse cenário, fica manifesto que o desenvolvimento sustentável está orientado sob a ótica efetiva das potencialidades sociais, culturais e econômicas da sociedade, conforme afirmam Costabeber; Caporal (2003, p. 158) “o desenvolvimento sustentável implica, ademais, uma transformação progressiva da economia e da sociedade, aumentando o potencial produtivo e assegurando a igualdade de oportunidades para todos”, na perspectiva de atender às necessidades de cada sociedade, sendo de fundamental importância a valorização do conhecimento tradicional pelo conhecimento científico, uma vez que este poderá considerar

que as seis dimensões da sustentabilidade são reconhecidas como importantes indicadores de monitoramento de sustentabilidade.

Costabeber; Caporal (2003, p. 159-162) descrevem as seis dimensões da sustentabilidade como sendo responsáveis pelo Desenvolvimento Rural Sustentável. São elas:

- a) a dimensão ecológica, responsável pela “manutenção e recuperação da base de recursos naturais”;
- b) a dimensão social juntamente com a dimensão ecológica, é o resultado do produto gerado pelos “agroecossistemas, em bases renováveis e podem ser apropriadas e usufruídas pelos diversos segmentos da sociedade”;
- c) a dimensão econômica que trata da produção e consumo de produtos com foco na “reprodução social e nos graus de satisfação dos membros da família”;
- d) a dimensão cultural, cujo “manejo de agroecossistemas” na perspectiva da agroecologia deve considerar o respeito aos valores locais (saberes e conhecimentos), podendo ser utilizados como “ponto de partida para o desenvolvimento rural”;
- e) a dimensão política, que é a participação das populações nos processos decisórios que envolve a produção agrícola, o desenvolvimento rural, a organização social e de “representações dos diversos segmentos da população rural”;
- f) a dimensão ética, pautada na “solidariedade intra e intergeracional e com novas responsabilidades para os indivíduos com respeito à preservação do meio ambiente”.

Como se percebe, essa autonomia, sob o ponto de vista cultural, incide na utilização e inserção de práticas produtivas que garantem o abastecimento das suas necessidades básicas, bem como permitem a produção de excedentes a serem utilizados na geração de renda. A elaboração dessas práticas baseia-se em conhecimentos da etnoecologia, já que as relações ecológicas existentes, tomadas no seu conjunto, mostram os caminhos da sustentabilidade ambiental, o que serve como base para um plano de Etnodesenvolvimento (TOLEDO, 1992).

1.1.2 Etnoecologia das Culturas Indígenas

Alguns aspectos relacionados aos conhecimentos científicos e indígenas são abordados por Littler (2002, p. 41). Primeiro, a sofisticação e complexidade das ciências indígenas, que

“como tal oferecem um novo universo para estudos em profundidade”. Segundo, “os povos indígenas que habitam as florestas tropicais” dispõem de conhecimento a respeito dos ecossistemas pouco “conhecidos pela ciência ocidental e ligados ao interesse mundial por parte dos ambientalistas”. Terceiro, a possibilidade de desaparecimento dos conhecimentos ambientais indígenas, assim como “agravado pelas inúmeras invasões sofridas pelas sociedades indígenas, o que às vezes põe em questão sua própria sobrevivência como grupo”.

A manutenção dos conhecimentos indígenas não está ligada apenas à classificação dos elementos da natureza, mas por meio de um processo de classificação criterioso, o qual obedece a determinadas dimensões.

[...] não existe uma classificação única dos elementos da natureza (plantas, animais, fungos, solo, água, rochas, vegetação) e seus sistemas *rankings* são feitos obedecendo vários critérios e categorias e têm múltiplos significados e dimensões, ou seja, são multicritérios e polissêmicos⁵ (TOLEDO; BARRERA-BASSOLS, 2008, p. 110).

Nessa relação natureza e cultura são ampliados os limites dos diversos campos disciplinares, desde as ciências biológicas com destaque para a Botânica, a Zoologia e a Ecologia, até as ciências sociais com ênfase para Antropologia e Sociologia. As ciências biológicas tendem a destacar as questões relacionadas com a Etnobiologia, enquanto que as ciências sociais procuram evidenciar o conflito nas relações humanas, na perspectiva de que as populações tradicionais vivam em perfeita harmonia com o ambiente natural e com a sociedade envolvente.

Trata-se de uma visão que considera tais populações como sendo frágeis e incapazes de se adaptar a novos contextos, implicando em uma visão estática de cultura, pautada na segregação ao invés da dinâmica cultural, na crença de que, manter essas populações em isolamento em relação à sociedade abrangente seria uma forma de conservar suas tradições e os ambientes onde vivem (SOUZA *et al*, 2009, p. 10).

Essa visão das populações tradicionais coaduna com Diegues (2005, p. 37), quando afirma que tais populações apesar de “iletradas”, de viverem “geograficamente” distantes da sociedade envolvente, “sem poder político”, vêm conservando por século seus usos e costumes, sendo responsáveis pela conservação do ambiente natural. Nesse aspecto, o desenvolvimento dos saberes pertence à coletividade, e a educação é de responsabilidade de todos.

⁵ Tradução própria com auxílio do Gran Diccionario de la Lengua Española, Barcelona: LAROUSSE, 2008.

A transmissão desse conhecimento se dá por meio da língua e, até onde sabemos, não lança mão da escrita; quer dizer, é um conhecimento ágrafo. A memória é então o recurso mais importante da vida desses povos. Sendo um conhecimento que se transmite no espaço e no tempo pela língua, configura-se e responde a uma lógica diferente: a da oralidade⁶ (TOLEDO; BARRERA-BASSOLS, 2009, p. 35).

A experiência dos mais velhos é transmitida pela oralidade de modo que a relação dos povos indígenas com o meio ambiente é descrito e interpretado pela própria comunidade. Toledo; Barrera-Bassols (2008, p. 54) afirmam que, historicamente, os povos indígenas dominam a prática de uso dos recursos. Esse conhecimento sobre os recursos naturais são “transmitidos de geração para geração⁷”, por meio da oralidade, “daí que os textos são geralmente um conhecimento não escrito⁸”.

O saber tradicional sintetiza a relação dos povos indígenas com a natureza, onde o espaço e o tempo são conhecimentos acumulados e transmitidos numa relação direta entre o aprendiz, seus pais e avós de acordo com a capacidade de compreensão do indivíduo. Segundo Toledo; Barrera-Bassols (2009, p. 35), no “eixo espacial, os conhecimentos são revelados por um só indivíduo (informante)”, que transfere seus conhecimentos para a comunidade à qual pertence. Na família, essa transmissão de conhecimento se dá de “acordo com o gênero e idade”, uma vez que “cada um de seus membros realiza atividades específicas que outorgam ao conhecimento sua própria particularidade”.

De acordo com Toledo; Barrera-Bassols (2009) o conhecimento temporal é repassado por um só informante e sintetizado em três vertentes, conforme descrito abaixo:

[...] (i) a experiência historicamente acumulada e transmitida por meio de gerações por uma cultura rural determinada; (ii) a experiência socialmente compartilhada pelos membros de uma mesma geração (ou um mesmo tempo generacional); e (iii) a experiência pessoal e particular do próprio produtor e sua família, adquirida pela repetição do ciclo produtivo (anual) paulatinamente enriquecido por variações, eventos imprevistos e surpresas diversas⁹ (TOLEDO; BARRERA-BASSOLS, 2009, p.35).

Esse processo de transmissão de conhecimento mantém as lembranças solidificando a memória do povo. É o que Toledo; Barrera-Bassols (2009, p. 36) definem como “formidável mecanismo de memorização, quer dizer, de representação, formação e manutenção de lembranças, que no fundo expressa certo código de memória”, sobre a natureza e a cultura.

⁶ Tradução própria com auxílio do Gran Diccionario de la Lengua Española, Barcelona: LAROUSSE, 2008.

⁷ Tradução própria com auxílio do Gran Diccionario de la Lengua Española, Barcelona: LAROUSSE, 2008.

⁸ Tradução própria com auxílio do Gran Diccionario de la Lengua Española, Barcelona: LAROUSSE, 2008.

⁹ Tradução própria com auxílio do Gran Diccionario de la Lengua Española, Barcelona: LAROUSSE, 2008.

[...] os saberes locais incorporam uma visão monista do mundo, portanto, a natureza e cultura são aspectos que não podem ser separados. Não obstante os saberes locais serem adquiridos por meio do processo de aprendizagem experimentada de maneira diferenciada de acordo com a idade e o sexo, o conhecimento coletivo total deve ser entendido como uma teoria social ou como uma epistemologia local sobre o mundo circundante¹⁰ (TOLEDO; BARRERA-BASSOLS, 2009, p. 108).

Nesse sentido, segundo Muñoz (2003, p. 294) “saber reconhecer as plantas úteis é resultado de uma disciplina de iniciação ao cuidado da terra e cultivo”. Esse aprendizado parte do princípio de que as técnicas de conhecimento indígena envolvem a pessoa no seu meio natural, na vida vegetal e animal, numa prática de respeito e apropriação dos recursos naturais num processo evolutivo entre a natureza e a cultura. Corroborando com esse pensamento Reyes-García; Sanz (2007, p. 51) afirmam que “o conhecimento ecológico local” é organizado apoiado nas “interações cotidianas” das populações tradicionais com ambiente natural e essas interações podem “contribuir para a concepção e produção de meios de vida sustentáveis”.

Esse estudo do conhecimento e das conceituações provindas de comunidades tradicionais sob a percepção do mundo natural, visando entender como a natureza influencia na construção das crenças e da adaptação do indivíduo em certos ambientes é denominado de Etnoecologia.

A Etnoecologia das culturas tradicionais está ligada diretamente à Etnociência que, segundo Diegues (2005, p. 42), “é a parte da linguística que estuda o conhecimento das populações humanas sobre os processos naturais, tentando descobrir a lógica sobre o conhecimento humano do mundo natural, as taxonomias e classificações totais¹¹”.

Para Toledo (1992) e Nazarea (1999), a Etnoecologia é o estudo dos conhecimentos, estratégias, atitudes e ferramentas que permitem às diferentes culturas produzir e reproduzir as condições materiais de sua existência social, por meio de um manejo apropriado dos recursos naturais. Enquanto Marques (2001) define a Etnoecologia como:

[...] campo de pesquisa (científica) transdisciplinar que estuda os pensamentos (conhecimentos e crenças), sentimentos e comportamentos que intermedia as interações entre as populações humanas que os possuem e os demais elementos dos ecossistemas que as incluem, bem como os impactos daí decorrentes. (Marques, 2001, p. 37)

¹⁰ Tradução própria com auxílio do Gran Diccionario de la Lengua Española, Barcelona: LAROUSSE, 2008.

¹¹ Tradução própria com auxílio do Gran Diccionario de la Lengua Española, Barcelona: LAROUSSE, 2008.

Desse modo, o conhecimento local é preservado na medida em que se analisa como as comunidades lidam com o manejo, a sustentabilidade, a conservação e os saberes tradicionais. Os saberes das culturas tradicionais passam a ser valorizados pelas ciências como forma de aproximar o conhecimento científico do conhecimento dos locais, partindo das inter-relações envolvendo humanos em seus ambientes, descobrindo técnicas e práticas sem tentar “reconhecer nos outros disciplinas que só existem entre nós da academia” (CAMPOS, 2002, p. 83).

É pela Etnoecologia que Bassi; Souza; Kubo (2010, p.7) destacam a "importância da atenção aos saberes relacionados à natureza em suas dimensões práticas e simbólicas, por intermédio dos estudos da ciência de um povo” onde a diversidade cultural, biológica, econômica e técnicas de produção são valorizadas pelos pesquisadores. Assim:

Tanto a etnoecologia como a educação ambiental estão envolvidas com a conservação da diversidade de grupos culturais e, por extensão, da diversidade biológica, por meio da compreensão, valorização e difusão dos conhecimentos e práticas tradicionais. Especificamente a educação ambiental, deve suscitar nas comunidades tradicionais, a reflexão sobre o fortalecimento de seus costumes culturais (NORDI *et al.*, 2001, p.136).

A Etnoecologia aborda a relação das comunidades com o ambiente natural, destacando o uso dos recursos naturais, as práticas de manejo, considerando as características ecológicas das espécies e dos ecossistemas. Essa abordagem engloba a valorização e compreensão da diversidade biocultural, fazendo a conexão entre o conhecimento ecológico tradicional e o conhecimento ecológico científico, uma vez que o conhecimento prático dos locais sobre o ambiente natural, taxonomia, hábitos alimentares e produção são fonte de informações para subsidiar a conservação e utilização dos recursos naturais de forma sustentável.

É como alude Hanazaki (2006, *apud* Nazarea,1999):

[...] a etnoecologia investiga os sistemas de percepção, cognição e uso do ambiente natural, mas também não pode mais ignorar os aspectos históricos e políticos que influenciam uma dada cultura, bem como as questões relacionadas à distribuição, acesso e poder que dão forma aos sistemas de conhecimento e nas práticas deles resultantes (HANAZAKI, 2006 *apud* NAZAREA, 1999, 2).

É inegável que nos dias atuais os indígenas necessitam fortalecer os seus conhecimentos, mas devem incorporar novos conhecimentos para sobreviver nas sociedades sem desvalorizar a riqueza e a importância de seus conhecimentos e tecnologias tradicionais.

As comunidades indígenas hoje são cada vez mais desafiadas pelas exigências da sociedade envolvente e, de acordo com Berkes (2003, p. 134), a condição para manutenção do conhecimento tradicional, a cosmovisão e as crenças “são essenciais na manutenção do equilíbrio entre estas e seu ambiente natural”.

É evidente a necessidade de incorporação de novos conhecimentos por parte dos indígenas. No entanto, para Toledo; Barrera-Bassols (2009, p. 110), “o conhecimento tradicional deve ser contemplado em sua íntima relação com as crenças¹²”. Com o imenso acervo de saberes e tecnologias das distintas sociedades, os indígenas passaram a ser (re) conhecidos como detentores de conhecimento pela humanidade por possuírem modelos de manejo e gestão ambiental de ecossistemas complexos que têm perdurado por séculos, em uma prática que hoje é chamada de desenvolvimento sustentável.

Como na Etnoecologia é possível aprofundar o conhecimento sobre esse modo de vida diferenciado dos indígenas verificando as diferentes dimensões e aspectos das relações entre os índios e o ambiente natural, muitos estudiosos e curiosos passaram a se interessar pelas culturas locais e populações tradicionais, através do estudo de seus saberes e usos do ambiente natural. Seja para fins profissionais ou pela busca do exótico, cada vez mais são procuradas as comunidades indígenas por turistas.

1.2 TURISMO

O Turismo é um dos principais negócios do mundo e tem sido uma das atividades que mais cresceu na última década. De acordo com dados da Organização Mundial do Turismo - OMT (2012), a chegada de turistas internacionais cresceu 4% em 2012, as economias emergentes cresceram mais 4,1% e ultrapassaram as avançadas em mais 3,6%, sendo os melhores resultados, com destaque para a Ásia e o Pacífico. Espera-se que o crescimento em 2013 seja ligeiramente inferior a 2012, mantendo a previsão de longo prazo da OMT.

Ainda conforme dados da OMT (2012), em 2011, os resultados do Turismo internacional alcançaram o recorde de 1,03 bilhões de dólares, superando 2010, que foi de 927.000 milhões de dólares. A América do Sul, com 9%, vem encabeçando o crescimento das chegadas internacionais impulsionadas pela forte demanda intrarregional. O Brasil foi um dos

¹² Tradução própria com auxílio do Gran Diccionario de la Lengua Española, Barcelona: LAROUSSE, 2008.

mercados emissores¹³ de turistas que registrou maior crescimento, com um incremento de 30% nos gastos, levando o país a ocupar o terceiro lugar no *ranking* das Américas.

O Turismo é um fenômeno que compreende o deslocamento de pessoas de um lugar para outro com diferentes finalidades. Nesses deslocamentos, percebe-se o movimento de vários setores da sociedade onde esse fenômeno se desenvolve. Desse modo, a OMT (2001) considera que Turismo são atividades realizadas pelas pessoas durante suas viagens e estadas em lugares distintos do seu entorno habitual, por um período de tempo consecutivo inferior a um ano, com fins de ócio, negócios ou outros motivos que não estejam relacionados com exercício de uma atividade remunerada no lugar visitado.

O Turismo tem sido definido por diversos autores à luz de fatores econômicos, sociais e políticos. É um fenômeno complexo que se transforma e/ou se expande devido a modificações históricas que interferem em aspectos de conhecimentos sobre a comunidade visitada. Ao compreender esses processos, tem-se a real dimensão do Turismo e seu significado, tanto para o turista como para a comunidade receptora. Para Filippin (2001), o desenvolvimento turístico está relacionado a importantes fenômenos socioculturais disponíveis em uma sociedade de consumo.

De acordo com Beni (2000), o Turismo se define segundo as atividades que influem de uma maneira direta ou indireta no setor turístico. McIntosh; Goeldner; Ritche (1999) entendem que o Turismo é a arte, a ciência e a atividade de atrair e transportar visitantes, alojá-los, satisfazer com bom gosto suas necessidades e desejos. Apresenta ainda vantagens econômicas reconhecidas universalmente, constituindo-se, assim, em uma indústria.

Nessa perspectiva, pode-se considerar que McIntosh; Goeldner; Ritche; Beni (1999 e 2000) possuem congruência em seus pensamentos quanto à atividade turística. Os autores a relacionam à economia, enquanto que Fillipin (2001) afirma que é uma consequência do fenômeno sociocultural que apareceu com a evolução do capitalismo moderno. Além disso, o Turismo segue uma trajetória que vem se modificando no decorrer dos tempos, e por isso os estudiosos buscam acomodá-lo, como econômico e como um fenômeno social, identificando os desejos e expectativas dos visitantes, dos comerciantes, do governo e da comunidade receptora.

¹³ Locais de onde partem os turistas podendo ser de territórios nacionais ou internacionais.

O Turismo, visto como uma atividade de consumo (entre outras coisas) do espaço geográfico, pessoas que estabelecem uma relação passageira com este, sobretudo porque essas dependem que esse espaço seja produzido para que possa desenvolver-se como produto de consumo. Desse modo, a infraestrutura, a formação de profissionais, agentes especializados e agências de viagens compõem uma complexa rede de interesses dessa atividade econômica promissora. Cabe ao estado o papel fundamental no planejamento e na criação de equipamentos adequados como estradas, aeroportos, portos e rede de água e esgotos, com a finalidade de atender a população local e a que se estabelece temporariamente no local visitado.

Dados da Pesquisa Anual de Conjuntura Econômica do Turismo (2012) apontam que os gastos efetuados por turistas estrangeiros em 2011 somaram US\$ 6.775 bilhões, representando 14,46% a mais do que os US\$ 5.919 bilhões registrados em 2010, evidenciando um incremento na receita comparativa dos dois anos.

Apesar de os números apontarem um crescimento econômico importante do Turismo, vem se percebendo que o desgaste na qualidade de vida nas grandes cidades tem levado as pessoas a tomarem consciência dos problemas ambientais e procurar lugares com belezas naturais e ambientes saudáveis. É como afirma Diegues (2005, p. 11): após a revolução industrial, o crescimento populacional urbano e a poluição das cidades, “a vida no campo passou a ser idealizada, sobretudo pelas classes sociais não envolvidas com a produção agrícola¹⁴”. Esse gesto deu “origem a uma atitude de contemplação da natureza selvagem, lugar de reflexão e isolamento espiritual”.

Percebe-se, então, o surgimento de um novo perfil de turistas, mais consciente, preocupado com a preservação do ambiente natural e da cultura local. É como afirma Marques (2005, p.107): “compreender a cultura do local e participar do cotidiano torna-se fundamental em qualquer experiência turística”. Esse comportamento configura-se como uma modalidade de Turismo sustentável, já que o respeito pelos recursos que incide sobre o comportamento dos visitantes.

Conforme afirmam Bursztyn; Bartholo; Delamaro (2009, p. 86) o turismo sustentável tem como “foco principal o bem-estar e a geração de benefícios para a comunidade receptora”, essa visão coaduna com a proposta de Zaoual (2009) o qual destaca a prática

¹⁴ Tradução própria com auxílio do Gran Diccionario de la Lengua Española, Barcelona: LAROUSSE, 2008.

social a partir de uma noção clara de pertencimento e territorialidade, enfatizando o seu lugar no mundo como sujeito ativo de um desenvolvimento situado.

Nesse sentido, o Turismo sustentável, de acordo com Oliveira; Marinho (2009, p. 343) não exige “grandes investimentos de capital” uma vez que as atividades praticadas no ambiente natural e cultural devem beneficiar em primeiro lugar os moradores locais, enquanto os visitantes aproveitam para aprender sobre a localidade, a cultura, a gastronomia e as relações sociais da população anfitriã.

Esta necessidade de referências simbólicas de existência está na raiz do turismo alternativo. Ele estabelece, ao mesmo tempo, a necessidade de uma *governança turística*, valorizando não somente os atores do sítio turístico, mas também os turistas, colocando-os em um intercâmbio autêntico. Deste ponto de vista, o *turismo situado* organiza o intercâmbio intercultural e assegura as durabilidades sociais e ecológicas (ZAOUAL, 2009, p. 70).

Dessa maneira, o Turismo alternativo de base comunitária se opõe ao Turismo de massas, na medida em que a gestão beneficia diretamente a comunidade anfitriã. O Turismo alternativo está baseado na conservação e no aproveitamento dos naturais e culturais e não exige grande infraestrutura, assim como os serviços são mínimos. Como afirma Zaoual (2009, p. 86), o Turismo alternativo não requer unicamente o conhecimento de “rotas exóticas”, diferente das do Turismo de massas, mas sim de um “outro modo de visita e hospitalidade”, distinto do Turismo massificado, ainda que seja no mesmo destino. Marques (2005) aponta vários benefícios sobre esse tipo de turismo:

[...] ampliar seus conhecimentos sobre os atrativos, aprender sua história, por isso a tendência em todo mundo de restaurar e revitalizar espaços com grande valor histórico para a região. Esse talvez seja um dos principais benefícios que o turismo alternativo pode gerar: resgatar e valorizar a história local, seja através de projetos de recuperação de conjuntos arquitetônicos, praças, espaços públicos, ou até mesmo de fomento aos grupos culturais e folclóricos que servirão primordialmente para usufruto da população local e, conseqüentemente dos turistas (MARQUES, 2005, p. 108).

Corroborando com essa ideia para as populações locais, Zaoual (2009, p. 63) afirma que “procurar conhecer seu lugar de origem, aprender suas tradições, visitar as construções antigas, enfim, o patrimônio da vizinhança e de pertencimento, exprime bem esta necessidade formidável de ter seu próprio sítio simbólico”. Onde o conhecimento é uma fotografia da realidade vivida pelos locais. De acordo com Morin (2008, p. 53) “o conhecimento, sem o conhecimento do conhecimento, sem a integração daquele que conhece, daquele que produz o conhecimento, e o seu conhecimento é um conhecimento mutilado”, vetor importante na construção do Etnodesenvolvimento.

A sensibilização das pessoas quanto aos problemas ambientais e as desigualdades sociais as têm levado a estabelecer prioridades em suas viagens e, dentre elas, a experiência e a participação no cotidiano da cultura do local são motivações primordiais, tendo em vista essa consciência mais ambientalista dos turistas.

Considerando as perspectivas do Turismo, entende-se que este é o somatório das ações e relações que surgem da interrelação de turistas, provedores de negócios, governos e comunidades anfitriãs no processo de atrair e hospedar visitantes. Isto leva a assinalar que o Turismo é uma combinação de atividades e serviços, que proporciona experiências e satisfação aos visitantes e receptores.

1.2.1 Nomenclaturas do Turismo nas Terras Indígenas

O Turismo é uma atividade que pode gerar o desenvolvimento local de forma sustentável, assegurando a qualidade de vida da comunidade e do meio ambiente. De acordo com Cavaco (1996, p. 56). “o turismo, ligado ao desenvolvimento local, possui plena capacidade de fixar e atrair a população com êxito, no sentido de assegurar melhores condições de vida tendo como aspecto basilar a revitalização e a diversificação econômica do lugar”.

O Turismo possui diversas nomenclaturas. Dentre elas, podemos citar: turismo de natureza, turismo cultural, turismo indígena, etnoturismo, turismo étnico, ecoturismo indígena, turismo em territórios indígenas, turismo em áreas indígenas, entre outras terminologias que estão sendo discutidas no mundo acadêmico a respeito do turismo em áreas indígenas. Isso pressupõe um aprofundamento teórico e metodológico da temática.

O Turismo, na perspectiva do desenvolvimento local, visa ao fortalecimento da identidade cultural, dos recursos naturais, dos saberes e fazeres da comunidade como fator de atratividade turística na busca da melhoria do bem-estar da população local que, conforme Nascimento; Carvalho (2008, p.3), é capaz de liderar esse “processo de crescimento e transformação estrutural” da vida dos comunitários. Assim, as ações que emergem a partir desse processo de inovação resultam em uma realidade territorial nova que se origina da ação contínua das forças internas.

No entanto, essa atividade pode gerar impactos negativos que poderão advir da implantação de infraestrutura inadequada, da produção de resíduos ou mesmo na interferência

nos valores culturais da comunidade, no comportamento dos jovens. De acordo com Faria (2009, p. 275) esses impactos podem ser caracterizados da seguinte forma:

1) Impactos indesejável: Promovidos por planejamento turístico que ignora a identidade étnica e territorial, bem como as territorialidades, resultando na despersonalização do lugar, descaracterização da cultura sob a influência dos fatores da globalização nos territórios turísticos e no turismo sem território; 2) Impactos desejável: Quando considera a cultura, a identidade do lugar e do território para fins de intercâmbio de conhecimentos

Dessa maneira, o Turismo comunitário envolve as pessoas na busca de respostas para os problemas individuais e coletivos, é uma forma de produção que contesta a lógica do capitalismo, porém ele deve ser planejado de forma participativa para que não afete negativamente as populações receptoras, podendo ser desenvolvido por meio do associativismo, do cooperativismo ou dos arranjos produtivos locais. Segundo Coriolano (2009):

[...] o turismo comunitário é aquele em que as comunidades de forma associativa organizam arranjos produtivos locais, possuindo o controle efetivo das terras e das atividades econômicas associadas à exploração do turismo. Nele o turista é levado a interagir com o lugar e com as famílias residentes, seja de pescadores, ribeirinhos, pantaneiros ou de índios (CORIOLANO, 2009, p. 282).

O Turismo comunitário se destaca pela mobilização da comunidade na luta por seus direitos contra grandes empreendedores da indústria do Turismo de massa que pretendem ocupar seu território ameaçando a qualidade de vida e as tradições da população local. É como afirmam Nascimento; Carvalho (2008, p.7): “o turismo comunitário destaca-se pela mobilização da comunidade e a solidariedade dos visitantes. É capaz de melhorar a renda e bem-estar dos moradores, preservando os valores culturais e belezas naturais de cada região”.

A finalidade do Turismo comunitário é oferecer ao turista a oportunidade de experimentar como vive uma comunidade numa troca mútua, onde os anfitriões dividem com os visitantes suas histórias, seus costumes e tradições mais profundas, podendo gerar renda e benefícios diretos para melhorar a qualidade de vida dos residentes.

O Turismo comunitário se apresenta sendo desenvolvido pela própria comunidade, onde seus membros passam a ser, ao mesmo tempo, articuladores e construtores da cadeia produtiva, onde a renda e o lucro permanecem na comunidade, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida, levando todos a se sentirem capazes de cooperar e organizar as estratégias do desenvolvimento do Turismo.

Além de requerer a participação de toda a comunidade, considera os direitos e deveres individuais e coletivos, elaborando um processo de planejamento participativo, desenvolvendo assim, a gestão participativa, ou seja, os atores sociais, na sua maioria, se envolvem com as atividades desenvolvidas no local, de forma direta ou indireta, tendo sempre em vista a melhoria da comunidade e de cada participante, levando em conta os desejos e as necessidades das pessoas, a cultura local e a valorização do patrimônio natural e cultural.

[...] apresenta-se como reação ao turismo convencional ou sem a participação dos residentes. A população não fica “calada” diante da implantação de grandes empresas turísticas, ao contrário, cria possibilidades de trabalho para si, por intermédio de projetos endógenos que contribuem para a sobrevivência no lugar (CORIOLANO *et al*, 2009, p. 213)

Frente a essa problemática, o Turismo comunitário ou Turismo de base local em comunidades indígenas pode ser um exemplo de turismo sustentável, na medida em que todos os envolvidos no processo possam obter resultados positivos: o turista viverá uma experiência única que nenhuma agência de viagem poder-lhe-á proporcionar, e a comunidade manterá viva para as futuras gerações sua cultura, suas tradições e sua história, além dos benefícios econômicos. Essas práticas de turismo em ambientes naturais, obedecendo a certos princípios básicos, podem ser caracterizadas como Ecoturismo.

De acordo com Campos (2005, p. 3), “o ecoturismo é uma nova concepção de turismo que supera as práticas convencionais”. Segundo o autor, esta modalidade de turismo é nova, pois apresenta características de conservação do meio ambiente e educacional, na medida em que o turista tem respeito pelo espaço visitado. No entanto, o Ecoturismo requer conscientização dos turistas em relação às especificidades do ambiente natural, da cultura e dos aspectos sociais da população local, que, por sua vez, deve estar qualificada para receber o turista e instruí-lo sobre as regras de uso do ambiente natural e os princípios básicos que devem ser obedecidos pelos visitantes na perspectiva de interferir o mínimo possível na paisagem.

O século XX foi marcado pela evolução do Ecoturismo e por significativas mudanças nas viagens para as áreas naturais. Essa modalidade de Turismo utiliza, de forma sustentável, os recursos naturais e culturais, promove a conservação do patrimônio por meio de uma consciência ambientalista, visando à melhoria do bem estar das populações locais.

A atividade de ecoturismo praticada em áreas naturais pode contribuir para a conservação da área de destino e para manutenção dos valores da comunidade local. Na medida em que a filosofia do ecoturismo é o desenvolvimento sustentável, considerando tanto a diversidade biológica quanto a qualidade de vida das populações visitadas (NOGUEIRA; GHEDIN 2010, p. 784).

De acordo com a OMT (2002), o Ecoturismo é um segmento que tem crescido mundialmente em torno de aproximadamente 20%, ao passo que o turismo convencional cresce 7,5%. O mesmo órgão ressalta que o Ecoturismo nos últimos 15 anos recebeu 90% a mais de investimentos.

Segundo o *World Travel & Tourism Council* - WTTC (2012), a contribuição do setor para a economia global em 2011 foi de 6,3 bilhões do PIB, 255 milhões de postos de trabalho, 743 milhões de dólares em investimentos e 1,2 bilhões de dólares em exportações. Isso representa uma contribuição de 9% do Produto Interno Bruto - PIB, sendo 5% de investimentos e 5% de exportações e 1 em cada 12 postos de trabalho.

Faria (2012) define Ecoturismo como:

O turismo planejado que promove a interação entre natureza e comunidade com vistas a uma utilização sustentável e conservacionista do patrimônio natural e cultural, proporcionando melhoria na qualidade de vida da população envolvida sem causar impactos negativos à sua territorialidade (FARIA, 2012, p. 57).

Para Nogueira; Ghedin (2010, p. 784), “definir o ecoturismo passa a ser um exercício que exige práticas diferentes dos vários atores sociais inseridos no mesmo contexto”. Dale (2005, p. 8) afirma que uma das grandes riquezas do Ecoturismo consiste na gente que o promove, que o executa, que o planeja visto que, apesar da rentabilidade econômica do Turismo, quando se pensa este em ambiente natural, tem-se como proposta o bem-estar das comunidades locais.

É como afirma Chernela (2004, p. 216): “no turismo baseado na natureza, a fonte de renda é a vida e terras selvagens visíveis”. No turismo cultural, a fonte de renda é a entrada ou o “fitar”, como é chamado, para o seio da “tradicional maneira de viver”.

Sobre essa questão Nogueira; Gedhin (2010, p. 785) assinalam que “a Amazônia está dotada de um grande potencial para o segmento do Turismo sustentável por possuir um conjunto de belezas especiais composto por rios, cachoeiras, florestas, populações tradicionais

que convivem com uma diversificada biodiversidade”. Dentre as populações tradicionais, estão os povos indígenas, os quais possuem terras demarcadas e com potencial para o desenvolvimento do Ecoturismo ou Etnoturismo.

De acordo com Neiman (2005, p. 18) “o ecoturismo é hoje uma atividade que funciona como instrumento de aproximação entre o ser humano e o meio ambiente selvagem, principalmente em Unidades de Conservação...”, onde o contato dos visitantes com o ambiente natural e a cultura local, contribui para o aprendizado dos turistas e anfitriões, promovendo uma consciência ambientalista.

O turista vem à Amazônia buscar áreas que tenham as características naturais conservadas e que sejam ambiental e socialmente sustentáveis, com anuência sobre os aspectos econômicos. Para isso, deve ser estimulada a compreensão dos impactos do turismo sobre os ambientes naturais, culturais e humanos, não podendo ser implantado sem um diálogo fundamentado e construído a partir das necessidades regionais (NOGUEIRA; GEDHIN, 2010, p. 785).

Esse diálogo é imperioso quando se pensa no desenvolvimento da atividade em terras indígenas. De acordo com Chernela (2004, p. 216) “é, portanto, imperativo que se criem maneiras viáveis para que os povos indígenas continuem a preservar suas terras, melhorando simultaneamente a educação e saúde e o seu padrão de vida” local. Os povos indígenas têm pela terra um sentimento maternal e alguns lugares são considerados sagrados, inviabilizando a visitação. Nesse sentido, o Ecoturismo, Etnoturismo ou Turismo em terras indígenas deve preceder o planejamento participativo.

O Ecoturismo é uma modalidade de turismo que, segundo Faria (2012, p. 57), deve levar em consideração alguns princípios básicos:

- O Atrativo¹⁵ ecoturístico deve envolver o patrimônio natural e cultural utilizado de forma integrada;
- Utilização sustentável e conservacionista dos atrativos;
- Envolvimento da comunidade (planejamento e gestão participativa e comunitária das atividades ecoturísticas);
- Forma ideal de funcionamento em pequenos grupos respeitando a capacidade de carga e de suporte;
- Valorização (formação e capacitação) dos recursos humanos locais;

¹⁵ É todo lugar, objeto ou acontecimento de interesse turístico que motiva o deslocamento de grupos humanos para conhecê-los (BENI, 1997, p. 302).

- Conservação e valorização das atividades tradicionais do lugar e
- Respeito à identidade cultural e territorial do lugar.

Dessa maneira, o Ecoturismo surge como uma forma de valorizar e conservar as atividades tradicionais das comunidades locais. É como afirma Chernela (2004, p. 215), o foco do Ecoturismo é a valorização dos recursos e o fornecimento de receitas para “os povos locais” que contribuíssem para a proteção dos “ecossistemas ameaçados” para a conservação da biodiversidade por meio de uma “aliança entre os defensores ambientais, a comunidade internacional de desenvolvimento e as populações locais”.

O Ecoturismo pressupõe o desenvolvimento de atividades que promovam a inter-relação do homem por meio de vivências com ecossistemas, com as tradições, com os mitos locais. No entanto, esse segmento deve ser planejado de modo que o turista sinta-se responsável pela conservação dos recursos e do patrimônio e a comunidade anfitriã receba os benefícios resultantes das atividades ecoturísticas como protagonistas do processo.

Posto que nos atrativos ecoturísticos esteja envolvido o patrimônio natural e cultural, nesse contexto submerge o Turismo cultural que, por sua vez, segundo os Marcos Conceituais do MTur (2010, p. 15) “turismo cultural compreende as atividades turísticas relacionadas à vivência do conjunto de elementos significativos do patrimônio histórico e cultural e dos eventos culturais, valorizando e promovendo os bens materiais e imateriais da cultura”. Uma das modalidades de Turismo cultural é o Etnoturismo.

Como exemplo de Etnoturismo indígena no Brasil, Cabreira; Moretti (2005) destacam Porto Seguro, apontando que esta atividade vem crescendo entre os Pataxó, estimulada pelo resgate de suas raízes como o artesanato, as danças e outras manifestações como atrativos para os turistas.

Em contrapartida, Grünwald (2003, p. 154) afirma que nem todos os indígenas estão de acordo ou engajados na “etnicidade para o turismo, mas os que estão formam outra comunidade, a turística, que, por se constituir e se apresentar por linhas étnicas, pode ser chamada de comunidade etnoturística”.

Esta etnicidade se constitui a partir de um movimento de “resgate” das tradições indígenas usadas como sinais diacríticos na interação social dos índios com agentes de diversos segmentos sociais, mas especialmente turistas compradores de suas peças artesanais. Trata-se, portanto de uma produção instrumental de cultura que visa à interação, mas que, internamente, promove também novos elementos culturais para a construção de uma identidade Pataxó (GRÜNEWALD, 2003, p. 155)

Ainda segundo Grunewald (2003, p. 133) os Pataxó são conscientes de que os turistas não vão a Porto Seguro pensando em encontrar Índios e que os guias de Turismo também não oferecem aos turistas o contato com o grupo étnico. Dessa maneira, os indígenas se mostram como atração turística “colocando sua cultura à venda no mercado turístico”. Para se estabelecer nas “arenas turísticas” os Pataxó vem desenvolvendo um trabalho de “resgate à cultura”.

Na reserva de desenvolvimento sustentável do Tupé, no Amazonas, o Turismo utiliza as potencialidades naturais e culturais da região, a que Fortunato; Silva (2011) denominam de turismo comunitário indígena.

O turismo na comunidade caminha na perspectiva do desenvolvimento endógeno visto que utiliza as potencialidades naturais e culturais como um bem econômico e promove melhorias condições de vida para as populações envolvidas.

Percebe-se, portanto, que além das danças, com a intenção de utilizar a cultura como bem econômico, os indígenas oferecem caminhadas guiadas pela mata, explicação sobre as plantas medicinais e demonstração de algumas práticas tradicionais (FORTUNATO; SILVA, 2011, p. 95).

Entre o povo Sateré Maué é desenvolvido o Turismo comunitário, um empreendimento de propriedade do Conselho Geral da Tribo Sateré Maué, uma organização que reúne todos os Tuxauas da Terra Indígena Andirá Marau e do Consórcio dos Produtores Sateré Maué, envolvendo os produtores de guaraná e extrativistas da floresta. Na aldeia, o turista vivencia o modo de vida da comunidade, podendo vivenciar as trilhas na floresta, tendo a oportunidade de observar as mais variadas espécies da flora, vivenciando as práticas e os dons dos indígenas em cobrir casas, confeccionar copos para tomar água, caçar tucandeira ou o simples banho de rio.

O Etnoturismo ou Turismo indígena é um segmento relativamente novo e as definições acerca do tema se confundem, uma vez que Ecoturismo, sustentabilidade e Turismo cultural são atividades inseridas dentro das práticas de Turismo que acontecem em áreas ou comunidades indígenas.

Independente da confusão dos termos, essa atividade realizada em áreas indígenas consiste no aproveitamento da cultura de uma determinada etnia, onde todas as manifestações culturais de um povo podem ser um atrativo para os visitantes e certamente se enquadram nos preceitos do Ecoturismo, Turismo sustentável, Turismo de natureza e de Turismo cultural.

O Etnoturismo tem o propósito de preservar a biodiversidade local, com o consentimento da comunidade e estimular o desenvolvimento econômico. Apesar da controvérsia quanto à definição, esse é um segmento que atrai um grande número de turistas devido ao vasto número de atividades que podem ser desenvolvidas dentro dos conceitos de turismo, sustentabilidade, ecoturismo, cultura, observação, comunidade, história, idioma, crenças, tradições, gastronomia, produção e artes.

A principal ideia do Etnoturismo é aproveitar o potencial turístico e divulgar a importância e a necessidade de conservação da riqueza amazônica, tanto em relação ao patrimônio natural quanto ao cultural e tradicional já existente nessa área. De acordo com Faria (2012, p.58), “etnoturismo é um tipo de turismo cultural que utiliza como atrativo a identidade, a cultura de um determinado grupo étnico (japoneses, alemães, ciganos, indígenas etc.)”.

Quando se faz referência ao Etnoturismo, também pode-se fazer alusão à identidade negra, asiática e de outros grupos sociais; porém, esse trabalho tem como foco o Etnoturismo referente às comunidades indígenas.

Conforme afirma Brito (2009, p. 27), o etnoturismo ou turismo “em áreas indígenas” está dentro dos conceitos de cultura, pois nessa perspectiva está incluso o “turismo alternativo”, que possui um público mais seletivo e contra o turismo de massa, o que o enquadra nos conceitos ambientais e de sustentabilidade. O turismo alternativo é apontado por Mieczkowski (1995) como um conjunto de atividades opostas ao turismo de massa, com formas não associadas ao turismo convencional de larga escala.

Segundo Marques (2005, p. 108), “os visitantes que praticam o turismo alternativo” não se contentam somente em conhecer os espaços turísticos, mas estão dispostos a ampliar seus conhecimentos sobre os atrativos, aprender a sua história, contribuir para conservação e conviver com a comunidade local.

O respeito e o cuidado em relação aos valores socioculturais e o grau de envolvimento com a sociedade envolvente devem ser observados e ressaltados no planejamento dessa modalidade turística de modo a não permitir a descaracterização da cultura dos povos indígenas. O Povo Ingarikó pratica a religião e desenvolve um ritual dançante chamado Aleluia, segundo Butt Colson (1985, *apud* CRUZ, 2005, p. 130).

A proliferação das diferentes ordens religiosas criou uma situação complexa para os missionários que queriam conquistar cada vez mais os Índios. Foi a partir dessa situação de complexidade que se deu entre os Anglicanos, Católicos Romanos e Adventistas do Sétimo Dia. Os aliados religiosos decidiram “criar”, ou melhor, revitalizar a religião chamada Aleluia¹⁶, cujo conceito se resume em um “Sincretismo religioso”.

Para Azevedo (2007), os elementos que fazem parte do Etnoturismo são o Ecoturismo, sustentabilidade, natureza e cultura e estes se interrelacionam de uma maneira singular na Amazônia. Isso só vem confirmar o potencial do Etnoturismo no Estado de Roraima, especialmente na Serra do Sol, onde essa atividade pode ser diversificada, como propõem Wearing; Neil (2001) desde a “observação de pássaros, estudo científico, safáris fotográficos, *trekking*, mergulho, canoagem, caminhada na mata”, trilhas interpretativas, convívio com as comunidades.

Para que o Etnoturismo seja sustentável em nível ecológico e cultural, é importante que a comunidade informe aos visitantes quanto aos costumes locais, as possibilidades de contato, celebrações religiosas, hábitos e expectativas da população quanto ao processo de visitação, inclusive sobre possíveis problemas a serem gerados na relação entre moradores e visitantes. Nessa perspectiva, fazem parte do saber indígena diferentes estratégias e atitudes como, por exemplo, saber cuidar da natureza, pois o saber é cotidiano e nessa convivência pratica-se o respeito e reconhecimento dos saberes tradicionais.

A identificação deve ser cuidadosa, para evitar distúrbios sociais e invasão de privacidade dos moradores. É importante lembrar que algumas festas e cerimônias devem ser resguardadas, quando assim a comunidade desejar, a fim de manter as tradições vivas e autênticas. Também é fundamental que as atividades de Turismo étnico sejam praticadas por turistas que tragam consigo o interesse autêntico pela natureza e cultura do local a ser visitado.

¹⁶ O Povo Ingarikó pronuncia Areruia.

É necessário que a população como um todo reconheça e valorize a identidade étnica dos povos indígenas, assim como suas línguas, tradições organizacionais, técnicas de produção, ocupação da terra e recursos naturais, na perspectiva de um convívio pacífico através do intercâmbio cultural que o Etnoturismo ou Turismo étnico pode proporcionar.

O turismo étnico é inspirado na diversidade étnica dos povos com suas identidades específicas, sendo desenvolvido não exclusivamente por eles, ou seja, ainda ocorre a representação dessas identidades étnicas por outros grupos da sociedade nacional, fato que justificaria, em parte, o caráter comercial da atividade (FARIA, 2012, p. 60).

De acordo com a OMT (2002, p. 168), o Turismo étnico “é voltado para as tradições e estilo de vida de um grupo e utilizado, principalmente, para destacar o Turismo nas comunidades ou enclaves específicos, em processo de desenvolvimento”. Ainda de acordo com a OMT o turista procura a etnicidade como motivação para as viagens, muitas vezes para observar e/ou vivenciar experiências únicas sobre a organização social e o estilo de vida das populações visitadas.

No entanto, Chambers (2000, p. 100), ao referir-se ao turismo étnico, afirma que a terminologia “tem sido usada para referir as atividades que envolvem turistas na experiência de eventos culturais e situações que são distintas das suas próprias”. Nessa perspectiva, nesse tipo de turismo muitos grupos minoritários têm aproveitado tal atividade para fortalecer sua identidade, diferenciando-se do estereótipo nacional. Corroborando com essa ideia (id. 2000 p. 100), afirma que “existem ocasiões em que as minorias étnicas têm manejado o uso do turismo para afirmar sua própria identidade e diferenciar-se da imagem nacional”.

Para o MTUR (2010, p. 20), o Turismo étnico é aquele que se volta para “atividades turísticas envolvendo a vivência de experiências autênticas e o contato direto com os modos de vida e a identidade de grupos étnicos”.

Nesse tipo de turismo, o turista busca estabelecer um contato próximo com a comunidade anfitriã, participar de suas atividades tradicionais, observar e aprender sobre suas expressões culturais, estilos de vida e costumes singulares. Muitas vezes, essas atividades articulam-se com uma busca pelas próprias origens do turista, em um retorno às tradições de seus antepassados (MTUR, 2005, p. 11).

O Turismo étnico inspira-se na diversidade étnica e na busca do turista por estabelecer uma relação de contato e de aprendizado com o estilo de vida dos povos indígenas, permitindo a esses o fortalecimento da cultura como instrumento para o desenvolvimento local. Corroborando com essa ideia, Leal (2009, p. 246) afirma que “o turismo étnico é

alimentado pelo interesse dos visitantes em ter acesso à cultura e ao povo indígena, buscando conhecer seus costumes e crenças no próprio ambiente de vivência dos mesmos”.

O Etnoturismo, o Turismo étnico e o Turismo indígena são aquelas atividades que se desenvolvem em território historicamente ocupado pelos povos indígenas, tendo como atrativo as tradições culturais eternizadas por seus ancestrais e repassadas aos mais jovens pelos anciãos num processo educacional informal. Paillalef; Palomera (2002, p. 16) demonstram a diferença entre turismo étnico e turismo indígena quadro 1.

Quadro 1: DIFERENÇA ENTRE TURISMO ÉTNICO E INDÍGENA¹⁷

VARIÁVEL	TURISMO ÉTNICO	TURISMO INDÍGENA
Conceito	Conceito é adotado pelo comércio turístico (agências de viagem, operadoras de turismo).	Conceito adotado do etnoturismo pelos próprios indígenas, no Chile com o propósito de assumir o turismo a partir do ponto de vista dos povos indígenas.
Gestão e/ ou participação	A gestão do projeto ou iniciativa turística pode ser efetuada, tanto por pessoas indígenas como por não indígenas.	O projeto é gerenciado pelas famílias e/ ou comunidades indígenas.
Espaço ou localização	Natural, rural ou urbano.	Natural ou rural, onde ancestralmente tenham existido assentamentos indígenas.
Atrativos destacados	Os atrativos são vinculados a aspectos culturais e/ ou folclóricos locais.	O atrativo central é a cultura originária e sua cosmovisão, relacionados com a natureza.
Intercâmbio cultural	O intercâmbio se produz na conjugação de produtos tangíveis da cultura ou folclore local, tais como: artesanato, comida típica, entre outros produtos; assim como produtos intangíveis como seus conhecimentos, lendas, mitologia, etc; que permitem ao visitante adentrar no seu ideário e ampliar seus conhecimentos. A esse respeito podem ser citadas experiências desse tipo na Itália ¹⁸	No turismo indígena o visitante se torna partícipe da cultura ancestral, combinando aspectos tangíveis e intangíveis da cultura, através de: seus conhecimentos acerca da natureza, sua identidade territorial, sua mitologia, a produção de alimentos e artesanato, etc., que não só enriquecem a experiência turística do visitante e como também lhes permitem o reconhecimento da tradição cultural indígena.

Fonte: Paillalef; Palomera in: *Directrices para iniciativas indígenas de turismo en comunidades Mapuche lafkenche del Area de Desarrollo Indígena Lago Budi*. 2002.

O Turismo étnico ou Turismo fundamentado na herança étnica poderá se firmar como uma alternativa ao Turismo de massa, no qual predomina o consumo desmedido do patrimônio cultural das comunidades locais. É como observa Faria (2012, p. 61), esse tipo de turismo, o qual utiliza o patrimônio cultural, natural e a “propriedade coletiva” dos povos indígenas “deveria ter a participação no processo de gestão e no recebimento de *royalties*” em favor da população indígena, uma vez que o turista desfruta do convívio dos povos

¹⁷ Tradução própria com auxílio do Gran Diccionario de la Lengua Española, Barcelona: LAROUSSE, 2008.

¹⁸ En: www.sardiniapoint.it

indígenas, assiste às danças e às cerimônias religiosas com possibilidade de participar dos ritos.

No entanto, é necessário que os conhecimentos dos indígenas sejam reconhecidos por meio de cursos de capacitação e/ ou qualificação para o trabalho, juntamente com a elevação do nível de escolaridade, que a atividade seja regulamentada através de diretrizes específicas, pois o Etnoturismo, assim como outras atividades, deve caminhar dentro das bases legais, a fim de facilitar a fiscalização, garantindo a preservação dos povos, suas culturas e tradições, e ainda resguardar o meio ambiente em que vivem, o qual deve ser utilizado de maneira sustentável.

Assim sendo, a valorização dos conhecimentos, das tecnologias tradicionais e a incorporação de novos conhecimentos proporcionam aos povos indígenas a possibilidade de buscar alternativas econômicas sustentáveis ou o Etnodesenvolvimento. Segundo Litter (2002, p. 40), “é no nível local que começa o processo de construção autogestão étnica”, já que o propósito do etnodesenvolvimento é suprir as “necessidades econômicas e reivindicações políticas” dos povos indígenas na perspectiva do desenvolvimento. Por essa razão, para as etnias diferenciadas é importante uma análise crítica da educação indígena ofertada.

É pela educação que as pessoas tomam consciência do seu papel frente às contradições presentes nas relações sociais, nas questões relacionadas com a sustentabilidade ecológica dos lugares e do compromisso de todos com o desenvolvimento sustentável das localidades. Dessa maneira, a educação figura como o principal setor a ser trabalhado como aliado na sustentabilidade, visto que proporciona às populações locais serem sujeitos de sua própria história, ao invés de “marionetes” manipuladas por terceiros.

É o que sugere Trancoso (2006, p. 66) quando propõe a existência de uma sinergia entre o homem e a natureza de modo a propiciar que a educação se preocupe com a formação de valores como: ética, ecologia, filosofia e sociologia. Para ele, “a educação vai além de aspectos pragmáticos”. É o que chama de (pedagogia ecológica), a qual tem a finalidade de formar pessoas cidadãs críticas menos conflitivas, porém preocupadas com o meio ambiente. Este novo conceito de pedagogia está relacionado com a ecopedagogia, que deverá colaborar para uma nova mentalidade de desenvolvimento sustentado, desde que a formação cultural dos valores esteja voltada para as relações interpessoais e de respeito.

CAPÍTULO II

2. EDUCAÇÃO

A educação é a responsável por mudanças sociais e pelo desenvolvimento dos países. Algumas nações vem dando exemplo nos investimentos que são efetuados, servindo de modelo para experiências educacionais, que vão desde o respeito à hierarquia dos profissionais em educação até o tempo escolar. Esses elementos são transformadores de valores e base dos indivíduos em sociedade.

Corroborando com esse conceito Martinez; Simão (2004, p.137) ressaltam:

O conhecimento resultante é particular, localizado, e constitui um conhecimento “na primeira pessoa”, composto de um discurso que, afinal, versa sobre a experiência individual. Isso não significa que se trate de um conhecimento isolado, algo como a voz no deserto. Apesar do caráter individual o conhecimento é sempre, em algum grau, compartilhado, e exigências rigorosas desse compartilhamento estão na base de sua validação.

As políticas públicas nas áreas da educação e do meio ambiente caminham e tropeçam, mas hoje tateiam buscando novos rumos. É o que afirmam Fausto; Fausto (2006).

Sem maior investimento em recursos humanos, a começar pela educação básica, e em inovação, que permite o uso racional dos recursos naturais, as possibilidades de desenvolvimento do Brasil irão esbarrar em limites intransponíveis. O país progrediu - é certo- em matéria de educação e tem se mostrado capaz, até certo ponto de acompanhar a fronteira técnico-científica, criando e adaptando soluções as nossas condições ambientais, como se verifica no campo da biotecnologia. Mas faltam ritmo e maior sentido de urgência e de direção. Falta razoável grau de consenso sobre algumas questões-chave, como por exemplo: o que significa adotar precauções em relação às tecnologias dos transgênicos? Que critérios devem orientar as decisões relativas à matriz energética daqui para frente? Quais as políticas mais adequadas para lidar com o avanço da fronteira agrícola? Como transformar a biodiversidade em fonte real de desenvolvimento? (FAUSTO; FAUSTO, 2006, p. 97).

Sobre esse aspecto, a educação exerce um papel essencial no desenvolvimento contínuo das pessoas, pois representa a possibilidade de reverter a pobreza e a exclusão social. Para Delors (1998):

[...] cabe à educação a nobre tarefa de despertar em todos, segundo as tradições e convicções de cada um, respeitando inteiramente o pluralismo, essa elevação do pensamento e do espírito para o universal e para uma espécie de superação de si mesmo (DELORS 1998, p. 15).

O compromisso da educação é com a formação cidadã para a vida, na visão de Morin (2010, p. 22) “a educação deve favorecer a aptidão natural da mente para colocar e resolver

problemas e, correlativamente, estimular o pleno emprego da inteligência geral”. O papel da educação é criar oportunidades para que as sociedades se tornem autônomas.

De acordo com Brandão (2005):

A educação, parte integrante do universo social da cultura, tem aqui um lugar de maior importância. Cabe a ela a tarefa de participar de todo o trabalho de criação de pessoas, não apenas capacitadas para o trabalho produtivo segundo as leis do mercado, mas pessoas educadas para serem agentes críticos e criativos na criação de seus próprios mundos sociais. Sujeitos de suas vidas, atores de sua história (BRANDÃO 2005, p.18).

Segundo Arantes (2003, p.157):

A sociedade solicita que a educação assuma funções mais abrangentes que incorporem em seu núcleo de objetivos a formação integral do ser humano. Essa proposta educativa objetiva a formação da cidadania, visando que alunos e alunas desenvolvam competências para lidar de maneira consciente, crítica, democrática e autônoma com a diversidade e o conflito de idéias, com as influências da cultura e com os sentimentos e as emoções presentes nas relações que estabelecem consigo mesmos e com o mundo à sua volta. Afinal, estamos falando de uma educação em valores em que as dimensões cognitiva, afetiva, [...] interpessoal e sociocultural das relações humanas são consideradas no planejamento curricular e nos projetos político-pedagógicos das escolas.

A herança cultural escravista influenciou preconceituosamente as relações sociais e a visão da sociedade sobre a educação e a formação profissional. O desenvolvimento intelectual proporcionado pela educação escolar acadêmica era visto como desnecessário para a maior parcela da população e para a formação de "mão de obra". Não se reconhecia vínculo entre educação escolar e trabalho, pois a atividade econômica predominante não requeria educação formal ou profissional.

[...] mais do que nunca a educação parece ter, como papel essencial, conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos e imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem, tanto quanto possível, donos do seu próprio destino (DELORS, 1998, p. 100).

De acordo com Saviani (2007), a ontologia e a historicidade da categoria trabalho¹⁹ evidenciam que o homem diferencia-se dos outros seres pela forma como interage com o ambiente natural e pela capacidade de projetar a própria existência. O homem somente subsiste porque é capaz de agir sobre o meio em que vive, modificando-o, a fim de satisfazer

¹⁹ Etimologicamente o termo trabalho surgiu do latim *tripaliare* — do substantivo *tripalium* — um instrumento usado antigamente para a tortura, formado por três paus, ao qual eram armados os condenados. Daí a associação do trabalho com tortura, sofrimento, pena, labuta; tanto que Simone Weil dizia que o trabalhador perdia a alma ao entrar na fábrica, recuperando-a somente no momento da saída (BOSI, 1979).

as próprias necessidades. Essa ação intencional e inerente ao homem é chamada de trabalho, sem realizá-lo o homem não poderia conservar a sua existência.

Ainda conforme Saviani (1996), no sistema capitalista, tem início a evolução do caráter estratificado e hereditário da educação, onde a nobreza passava de pai para filho, assim como a servidão, as relações deixam de ser naturais, transformando-se sociais. A educação do trabalhador é desenvolvida no ambiente laboral, e se converte em operário livre, podendo vender sua força de trabalho.

Esse pensamento de Saviani (2007) encontra respaldo na visão de Marx (1985), que considera o trabalho como categoria fundante do homem como ser social, sendo sua relação com o mundo determinada pelo modo como exerce sua atividade produtiva. Por meio do trabalho, o homem atua e transforma a natureza e, ao fazê-lo, também transforma a si próprio. Como ser criativo, sujeito da própria existência, o homem cria e recria formas de se relacionar com a natureza e com os outros seres humanos. Desta forma, o processo pelo qual o homem produz a própria vida transforma-se ao longo do tempo, assume novas características e formas de organização, ou seja, revela-se como um processo histórico.

Nesse processo, a educação, como categoria ontológica ligada ao processo de trabalho, garante ao homem a produção sistemática de conhecimentos e de sua própria existência como ser social. Nessa perspectiva, conforme Santos; Blengini (2007), o trabalho é o princípio orientador dos processos educacionais e, a escola, o espaço permanente de produção de conhecimentos.

Na sociedade do saber, o recurso controlador não é mais o capital, a terra ou a mão de obra, mas, sim, o conhecimento, a capacidade e a experiência. A sociedade do saber é fundamentada no princípio de que o conhecimento constitui o maior elemento do desenvolvimento da atividade humana. Uma sociedade do saber cria, compartilha, usa o saber para a prosperidade e o bem estar de seus cidadãos. A relação entre conhecimento e desenvolvimento é fundamental para a construção da sociedade do saber, pois este, além de ser uma ferramenta para a satisfação das necessidades econômicas, é um elemento fundamental para o crescimento humano (LABIDI, 2011, p.1).

Assim, a educação aqui defendida pressupunha aliar ensino e trabalho, por meio da associação da educação intelectual e tecnológica através da ciência, sistematizando a transmissão do saber técnico e, ao mesmo tempo, rompendo com as práticas comportamentalistas e pragmáticas.

É salutar ressaltar a percepção de Gramsci (1985) sobre a discussão acerca da relação entre educação e trabalho, ao privilegiar a formação do sujeito na perspectiva da omnilateralidade, ou seja, o desenvolvimento integral de todas as potencialidades humanas, das dimensões intelectuais, afetivas, estéticas e físicas como meio para a transformação dos indivíduos em sujeitos.

Para Gramsci (1985), a criação de uma escola unitária, de cultura geral, humanista, formativa, tendo como base um processo vivo que equilibra o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (técnica) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual (cognitivo), seria o desfecho de todo o processo de crise da velha escola, determinada pelas sociedades pré-industriais, quando a escola se separou da vida, tornando-se desinteressada e formativa. Para o autor:

[...] o advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, irá se refletir em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo (GRAMSCI, 1985, p. 125).

Assim sendo, a educação integra ensinar e aprender, um fenômeno visto em qualquer sociedade, responsável pela sua manutenção e perpetuação, a partir da passagem, às gerações que se seguem, dos meios culturais necessários à convivência de um membro na sua sociedade. A educação está presente nos mais variados espaços de convívio social, podendo ser do tipo formal²⁰ ou informal²¹: Processo educativo sistemático, oferecido por tempo prolongado e encadeado por sucessivos graus, através de um currículo escrito regulado e com uma divisão de trabalho desde a direção até docentes e alunos.

2.1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

De acordo com Christophe (2005, p. 2) a “educação profissional” tem fluência abrangente em vários processos educativos, treinamentos e modalidades de formação de instituições e pessoas. Os cursos são ministrados em diversas instituições públicas ou

²⁰ O tipo de educação formal é aquela organizada com uma determinada sequência e proporcionada pelas escolas, com uma estrutura, um plano de estudo e papéis definidos para quem ensina e para quem é ensinado. Conduz normalmente a um determinado nível oficializado por um diploma.

²¹ No tipo de educação informal embora obedeça também a uma estrutura e a uma organização (distintas, porém, das escolares) e possa levar a uma certificação (mesmo que não seja essa a sua finalidade), diverge da educação formal no que diz respeito à não fixação de tempos e de locais e à flexibilidade na adaptação dos conceitos de aprendizagem a cada grupo concreto.

privadas, instituições comunitárias ou sindicais, sistema “S”, divisões de recursos humanos e organizações não governamentais.

As expressões “educação profissional”, “ensino técnico”, “ensino profissionalizante”, “formação profissional”, “capacitação profissional” e “qualificação profissional” são habitualmente utilizados sem distinção na “literatura e na prática”, referindo-se ao ensino ofertado pelas instituições públicas de ensino, aludindo-se aos “processos de capacitação da força de trabalho, de jovens e adultos”, ministrado por diversos “cursos técnicos, de formação ou de treinamento” independente da “natureza, duração e objetivos”.

Por meio de uma política pública de “caráter moral e assistencialista” o governo aprovou o Decreto nº 7.566, que criou as Escolas de Aprendizes Artífices no ano de 1909, cujo objetivo era atender uma clientela menos favorecida e oferecer “qualificação de mão de obra e o controle social” dos filhos das classes proletárias, jovens em situação de risco social, pessoas potencialmente mais sensíveis à aquisição de vícios e hábitos “nocivos” à sociedade e à construção da Nação (BRASIL, 2008, p. 13).

Contudo, neste trabalho não será feito um histórico cronológico da educação profissional no Brasil, visto que a temática aqui desenvolvida versa sobre Educação Indígena, sendo, portanto, interessante traçar em linhas gerais as finalidades da Educação Profissional na atualidade.

Por volta da metade dos anos 70, para um trabalhador integrar um posto de trabalho não havia necessidade de uma formação profissional que o preparasse para a solução de problemas mais complexos, tendo em vista que para esses, as propostas de trabalho eram a solução de tarefas simples, rotineiras e previamente delimitadas.

Durante muitos anos a não compreensão da abrangência da Educação Profissional como um direito à educação e ao trabalho aduz esta a um papel único de formação de mão de obra, conduzindo ao entendimento de que o ensino regular e a Educação Superior não têm nenhuma relação com Educação Profissional. A formação profissional sempre foi reservada às classes menos favorecidas, estabelecendo-se uma nítida distinção entre aqueles que detinham o saber e os que executavam tarefas manuais.

Na Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº 9394/96, o Capítulo III do Título V versa sobre os níveis e modalidades de educação e ensino. Nesse item a Educação Profissional tem como objetivos a formação de técnicos de nível médio, a qualificação, a requalificação, a

reprofissionalização de trabalhadores de qualquer nível de escolaridade. A atualização permanente e a Educação Superior recebem destaque como habilitação, assim como o Ensino Médio.

Segundo Christophe (2005, p. 7) a “legislação regulamenta a educação profissional, contemplando as formas de ensino que habilitam e estão referidas a níveis da educação escolar no conjunto da qualificação permanente para as atividades produtivas”.

Neste sentido, na LDB nº 9.394/96, o Capítulo II trata da Educação Básica, afiança a superação dos enfoques de assistencialismo e de preconceito social manifesto nas primeiras legislações de educação do país, na perspectiva de uma intervenção social crítica e qualificada, com a finalidade de propor um mecanismo capaz de patrocinar a inclusão social e democratização dos bens sociais.

Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Parágrafo único. Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados, terão validade nacional.

Art. 42. As instituições de educação profissional e tecnológica, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionando a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade (BRASIL, 1996, p. 15).

Diante desse cenário, a Educação Profissional objetiva o desenvolvimento de cursos visando ao mercado de trabalho para estudantes e pessoas que buscam qualificação e atualização profissional, mudando o caráter assistencialista anteriormente citado. A nova LDB (Nº 9.394/96) delibera sobre o acesso à educação profissional no Art. 39, e Parágrafo Único:

Art. 39. A educação profissional integra as diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.

A Lei nº 11.892/2008, que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, no cumprimento da sua missão deve elaborar projetos pedagógicos em que:

- a) Os currículos devem estar de acordo “com as demandas sociais, econômicas e culturais locais, permeando-os das questões de diversidade cultural e de preservação ambiental, pautadas na ética da responsabilidade e do cuidado”.
- b) Deve reconhecer o “trabalho como experiência humana primeira, organizadora do processo educativo”.

Os representantes indígenas têm demandado dos dirigentes públicos de diferentes setores responsáveis pelas políticas indigenistas, a coordenação de políticas que contribuam para a sustentabilidade socioambiental, articulando conhecimentos tradicionais com novas tecnologias para que possam desenvolver a gestão de seus territórios com autonomia e a partir de seus interesses e necessidades. Desse modo, espera-se que a escola e os professores indígenas colaborem e participem da formulação e execução de projetos de auto-sustentação (CADERNOS SECAD, 2007 p.18).

A implantação dos Institutos Federais a partir da Lei nº 11.892/2008 assevera que essas são instituições de educação superior, básica e profissional. Essa educação profissional pode ser ofertada “em todos os níveis e modalidades de ensino: como técnico, tecnológico, licenciaturas, bacharelado, pós-graduação *lato sensu* (aperfeiçoamento e especialização), *stricto sensu* (mestrado e doutorado)”. A educação profissional enfatiza o compromisso desses estabelecimentos de ensino com a elevação do nível de escolaridade dos trabalhadores, assim como o comprometimento com a “formação humana e cidadã” a qual “precede à qualificação para o exercício da laboralidade e pauta-se no compromisso de garantir aos profissionais formados a capacidade de manter-se permanentemente em desenvolvimento” (BRASIL, 2008, p. 9).

A política de expansão e interiorização da rede federal representa uma potencialidade para a educação profissional de nível médio, por outro esta potencialidade tem como limite a política de diversificação de cursos dos Institutos Federais, que contempla a oferta de vagas para educação profissional de nível básico e médio, superior, licenciaturas, EJA, etc (ARRUDA, 2010, p. 12).

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, segundo Pacheco (2011, p. 5) “viabiliza a formação plena de sujeitos, até então excluídos dos sistemas de ensino”. Esse programa visa à inclusão e o “restabelecimento do vínculo educacional para jovens adultos e adultos”.

Dessa maneira, a Educação Profissional “requer além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber

tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização de valores necessários à tomada de decisões” (CNE/CEB, Parecer 16/99).

Nesse sentido, atualmente a atividade produtiva requer conhecimentos na medida em que o trabalhador deve se apresentar como uma pessoa criativa, crítica e pensante, capaz de gerar conhecimentos, além de estar preparado para atuar de forma decisiva diante de situações problemas, como afirmam Guimarães Júnior; Oliveira (2009):

As mudanças são mais expressivas nos processos de produção e gestão da força de trabalho. Alguns fatores que influenciaram essas mudanças são: i) as transformações tecnológicas; ii) o advento da era da informação; iii) os novos modelos de gestão e produção; iv) as novas formas de utilização da força de trabalho e v) o acirramento da competição entre organizações globais. Especificamente no âmbito social, as novas condições influenciam a oferta e natureza contratual dos empregos, tornando-as muito mais flexíveis, bem como nas qualificações requeridas dos trabalhadores (GUIMARÃES JÚNIOR; OLIVEIRA, 2009, p. 3).

O saber, transmitido de forma sistemática por meio da escola, e sua universalização, só foi incorporado aos direitos sociais dos cidadãos bem recentemente, já no século XX, quando se passou a considerar como condições básicas para o exercício da cidadania: a educação, a saúde, o bem-estar econômico e a profissionalização.

Nessa perspectiva, a educação, efetivamente, deve fornecer as ferramentas e as técnicas para que ocorra uma inter-relação da tecnologia com a qualificação e as necessidades de trabalho por intermédio de ambientes de aprendizagem apropriados para a cooperação e a comunicação dialógica entre sujeitos — formadores, futuros empregados, cidadãos — possibilitando a definição de um consenso racional (LOPES, 2006, p. 70).

Nesse sentido, uma minoria dos trabalhadores contava com competências em níveis de maior complexidade, em virtude do rígido distanciamento entre o planejamento e a execução. A margem de autonomia para o trabalhador era muito pequena, uma vez que o monopólio do conhecimento técnico e organizacional cabia, quase sempre, apenas aos níveis gerenciais. A baixa escolaridade da massa trabalhadora não era considerada entrave significativo à expansão econômica.

No contexto atual, devido às novas exigências do mercado de trabalho, os requisitos são por profissionais capazes de exercer com competência a comunicação escrita e oral e com disposição para investir no seu próprio aprendizado, uma vez que a desatualização diminui as oportunidades de inserção nesse nicho.

O aprender continuamente passa a ser um ato que se estende para além dos bancos escolares, redefinindo assim, o papel da escola, da família, dos grupos sociais e dos indivíduos que definirão suas trajetórias profissionais e de aprendizagem. As políticas educativas, juntamente com as escolas, as agências de formação, os centros de educação/formação, o mercado de trabalho, precisam estar atentos a esse ponto, transformando-o em meta a ser perseguida (LOPES, 2006, p. 71).

Não se concebe, atualmente, a Educação Profissional como simples instrumento de política assistencialista ou de ajustamento às demandas do mercado de trabalho, mas sim, como importante estratégia para que os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade. Impõe-se a superação do enfoque tradicional da formação profissional baseado apenas na preparação para execução de um determinado conjunto de tarefas. Manfredi (1998) complementa essa ideia:

[...] uma forma de ação original e especificamente humana, por meio do qual o homem age sobre a natureza, transforma a ordem natural em ordem social, cria e desenvolve a estrutura e as funções de seu psiquismo, relaciona-se com outras pessoas, comunica-se, descobre, enfim, produz sua própria consciência e todo o conjunto de saberes que lhe possibilitarão viver em sociedade, transformar-se e transformá-la (MANFREDI, 1998, p.63),

A nova realidade passa a impor mudanças importantes na postura do indivíduo que busca uma vaga no mercado de trabalho. O foco não pode ficar mais limitado ao saber fazer, uma vez que são exigidos do trabalhador novos conhecimentos, novas competências e novas habilidades que possibilitem a sua inserção e permanência no mercado de trabalho. Com conhecimento das novas tecnologias, com a capacidade de inovar, com competência técnica para tomar decisões e correr riscos calculados, além de ter habilidade para liderar equipes com criatividade. Diante do exposto, Guimarães Júnior; Oliveira (2009) apresentam algumas dessas exigências para o mercado de trabalho:

[...] ficam claras algumas exigências presentes no mercado de trabalho atual. O trabalhador deve ser ativo, ou melhor, pró-ativo. Precisa ter capacidade de mudança e desejo de aperfeiçoamento – esse um dos grandes diferenciais: aprender a aprender. Tudo isso coloca hoje a qualificação profissional como um dos pilares da colocação profissional, ao lado de habilidades e atitudes comportamentais pessoais. Qualificação passa a ser mais que escolaridade, mas não a exclui. A ela são adicionados os conhecimentos e habilidades tácitos, adquiridos via instrução formal ou pela própria aprendizagem vicariante (GUIMARÃES JÚNIOR; OLIVEIRA, 2009, p. 3).

Nesse contexto, a Educação Profissional objetiva incrementar as competências laborais dos educandos mediante uma orientação mais específica que a educação geral. Lopes (2006, p.244) destaca que a Educação Profissional reorienta “a oferta de ensino-formação”, possibilita “o desenvolvimento de novas oportunidades de emprego, a promoção da qualidade

e da inserção profissional” de jovens e adultos para o exercício de profissões de nível fundamental, médio e superior e, por último, atualiza e aprofunda conhecimentos voltados para o mundo do trabalho. Corroborando com essa assertiva, Guimarães Júnior; Oliveira (2009) aduzem que:

a qualificação profissional inspira um posicionamento pessoal – busca individual de aperfeiçoamento e manutenção da empregabilidade, ou uma consequência das mudanças no cenário capitalista global, como uma necessidade de adaptação das empresas que faz com que possua profissionais capacitados e aptados às constantes mudanças. Assim, a qualificação ou é responsabilidade da pessoa ou é da empresa. Cabe ainda salientar que também o Estado se coloca na discussão da temática, quer em decorrência das mudanças pelas quais também passa, quer pela ação que lhe é esperada na promoção do desenvolvimento econômico e social (GUIMARÃES JÚNIOR; OLIVEIRA, 2009, p. 3).

A Educação Profissional proporciona aos indivíduos uma “formação capaz de inseri-los no mundo do trabalho e de levá-los a compreender as questões relativas a emprego/desemprego, formação e trabalho e os processos econômicos e sociais em curso no mundo atual” (BRASIL, 2011, p. 2). Nesse sentido, a Educação Profissional permite aos alunos oportunidades educacionais por meio de cursos de qualificação profissional para que este possa construir uma trajetória educacional consistente.

Isto significa que não podemos tratar a qualificação como algo exclusivamente do mundo do trabalho ou do mundo da educação. Trata-se de percebê-la como um ponto de intersecção, para o qual devem confluir diversas abordagens e contribuições, entre elas a dos sujeitos trabalhadores (LIMA; LOPES, 2005, p. 15).

A qualificação profissional é a preparação para aprimorar as habilidades dos indivíduos no sentido da especialização em determinadas áreas para executar, da melhor forma, suas atribuições. A qualificação profissional funciona de forma complementar à formação, na busca por outros tipos de conhecimento, que não os já aprendidos em sala de aula.

Em um contexto geral, a sociedade tem a necessidade premente da elevação da escolaridade básica, com vistas à compreensão global das tarefas propostas e elevação da capacidade de abstração e seleção de informações. Diante dessa premissa, não se pode excluir os grupos étnicos, os quais necessitam dominar conceitos básicos da sociedade envolvente, uma vez que, para preservar seus valores culturais, carecem de conhecimentos da sociedade capitalista para nela sobreviver. Conforme Delors (1998):

O sistema educativo tem, pois, por missão explícita ou implícita, preparar cada um para este papel social. Nas sociedades complexas atuais, a participação em projetos comuns ultrapassa em muito a ordem do político em sentido estrito. É de fato no dia-a-dia, na sua atividade profissional, cultural, associativa, de consumidor, que cada membro da coletividade deve assumir as suas responsabilidades em relação aos outros. Há, pois, que preparar cada pessoa para esta participação, mostrando-lhe os seus direitos e deveres, mas também desenvolvendo as suas competências sociais e estimulando o trabalho em equipe na escola (DELORS *et al*, 1998, p. 60).

Dessa maneira, a educação profissional prepara o indivíduo para além do mercado de trabalho como afirmam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional (2010), a educação profissional não é unicamente ensinar a fazer e preparar para o mercado de trabalho, é também proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio-produtivas das sociedades modernas e habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões.

Nesse sentido, uma formação sólida e abrangente provoca alteração qualitativa na compreensão da prática social e cria inúmeras possibilidades de intervenção na realidade. Essa é a contribuição da qualificação profissional no nível de atendimento da adaptação das comunidades indígenas em responder as necessidades de autovalorização dos seus interesses e consequente melhoria da qualidade de vida, e na manutenção do seu patrimônio cultural.

2.2 EDUCAÇÃO INDÍGENA

A Constituição de 1988, no Artigo 231, assegura aos índios o reconhecimento de organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, assim como o “direito sobre as terras que tradicionalmente ocupam”, sendo incumbência do estado brasileiro a demarcação, proteção, ordenamento e o respeito a todos os bens existentes na terra indígena. Assim, fica manifesta a necessidade de educação formal para os indígenas, com ênfase no etnodesenvolvimento, uma vez que eles têm o usufruto da terra, podendo utilizá-la com a finalidade produtiva, de exploração das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nela existentes.

Nessa perspectiva, a nova LDB, nº 9.394/1996, no Art. 78, que trata das disposições gerais, garantiu educação profissional indígena obedecendo a alguns preceitos, a saber:

Art. 78º. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Art. 79º. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º. Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º. Os programas a que se refere esse artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

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

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

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

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

Diante desse cenário, à escola cabe desenvolver programas específicos que visem inserir no contexto da sala de aula os saberes do cotidiano indígena, como afirma Muñoz:

Os mecanismos de referência de saberes funcionam em espaços de ato e representação – a comunidade, a casa, o quintal, a cozinha; o monte, o milharal; as colinas, as cavernas etc. -, em práticas cotidianas de saberes (cultivo; medicina ervanária, preparação dos alimentos, tecer em tear, etc.), e se expressa através da linguagem oral que grava a memória [...] nas palavras sagradas e de respeito (MUÑOZ, 2003, p. 286).

Toda essa *expertise* pode ser lapidada pela escola de Educação Profissional, de modo que os indígenas possam utilizar seus conhecimentos tradicionais para melhorar sua qualidade de vida. É o que afirma Leff (2003, p. 55): “é o direito da singularidade e autonomia em relação a universalidade imposta por uma globalização” integrada a ordem econômico-ecológica globalizada, a sua unidade dominadora e sua igualdade competitiva. Desse modo, o saber adquirido durante a história da humanidade implica na formação do ser humano, preparado para reconhecer sua natureza e definir estratégias de sustentabilidade comunitária.

Nesse sentido, a educação proporciona ao ser humano autonomia num processo de construção de conhecimento para satisfação das suas necessidades, podendo ocorrer em qualquer circunstância de interações sociais a transferência de saber de uma geração para outra. Nas aldeias indígenas, o processo educacional se dá por imitação, pela oralidade, pela

observação, ocorrendo a transferência de conhecimento por todos os membros da comunidade onde são construídos valores coletivos.

Tomando como base a multiculturalidade indígena, as especificidades nos contextos social, cultural, econômico e educacional, fica evidente a necessidade de propostas de educação diferenciada para essas comunidades. É o que assegura a I Conferência de Educação Escolar Indígena (2009, p.7):

A educação profissional deve considerar as perspectivas de desenvolvimento sustentável e de proteção dos Territórios Indígenas, possibilitando a inserção dos jovens na execução de projetos de acordo com os necessidades e interesses dos povos indígenas. **As modalidades de PROEJA e Ensino Médio Integrado devem ser planejadas com a participação de representantes das comunidades interessadas e de professores indígenas, construindo uma proposta que articule conhecimentos e práticas tradicionais com as ciências e tecnologias não indígenas que possam contribuir para os projetos socioambientais das comunidades** (grifo nosso).

Dessa maneira, a educação escolar indígena deve discutir questões voltadas para o Etnodesenvolvimento das comunidades, visando à manutenção do ensino/aprendizagem de acordo com as tradições, onde os valores morais e culturais se fortaleçam. Foi o que ficou acordado na I Conferência de Educação Escolar Indígena (2009, p. 8):

A associação que os povos indígenas defendem entre a educação escolar e a sustentabilidade de seus Territórios supõe **a oferta de formação técnica e tecnológica que forneça subsídios para apoiar os projetos de auto-sustentação baseados na interculturalidade, ou seja, nas ciências dos povos indígenas e em conhecimentos científicos e tecnologias**. Para tanto, é necessário implementar programas de formação profissional adequados às necessidades socioambientais e às especificidades dos povos indígenas nas escolas localizadas em seus Territórios e em parceria com a Rede das Escolas Agrotécnicas e Técnicas Federais, Estaduais e CEFETs (grifo nosso).

Nesse sentido, fica evidenciado que os indígenas, conscientes dos seus saberes, querem uma educação em conformidade com as tradições e de acordo com as comunidades na organização interna, buscando-se os sentidos culturais e as aplicações práticas de seus conhecimentos para a reflexão sobre as tecnologias tradicionais. Dessa maneira, a educação escolar indígena “[...] é vista por grande parte dos povos indígenas como uma necessidade, um lugar em que se pode conhecer e construir idéias, para entender melhor a realidade que os cerca, e, sobretudo, para lutar melhor pelos direitos coletivos” (SANTOS, 2003, p. 31).

Diante do exposto, Nérice (1991, p. 120) entende que a “educação é um processo” que requer a capacitação do sujeito no sentido de “agir conscientemente” perante as novas circunstâncias, com aproveitamento das experiências anteriores. Dessa maneira, à escola cabe

acompanhar a transmissão do saber usando diversos elementos da vida cotidiana dos indígenas: os ritos, as lendas, a solidariedade, a amizade, a união, a prudência, a simplicidade, a humildade, ou seja, elementos que têm grande importância na educação e na concepção da consciência identitária da comunidade.

A escola tem um papel fundamental na formação dos cidadãos indígenas, na perspectiva da manutenção do modo de ser e da valorização da cultura para que esta seja mantida e reproduzida pelas futuras gerações. Quando se fala em cidadão, reforça-se a ideia do direito a viver em condições dignas. Para que esse cidadão viva com dignidade é necessário que a escola participe desse processo de construção, oferecendo ferramentas que lhes possibilitem a emancipação. É o que afirma Melià (1999, p. 13): “o modo como se vive esse sistema de relações caracteriza cada um dos povos indígenas. O modo como se transmite para seus membros, especialmente para os mais jovens, isso é a ação pedagógica”.

Nessa perspectiva, os indígenas, detentores de uma diversidade cultural milenar, com tradições culturais de seus antepassados, vivem isolados do convívio com a sociedade envolvente e possuem técnicas próprias de produção e coleta de produtos. Vivem de forma intensa a questão da demarcação de suas terras, a proteção do ambiente natural na esperança de garantir sua sobrevivência física e cultural.

Para garantir a tradição cultural, repassam o conhecimento aos membros da comunidade por meio de ações pedagógicas informais. Todavia, esse conhecimento necessita ser inserido na educação formal, por tratar-se de um saber milenar. Segundo Vieira; Piza; Santos (2008, p. 477) “os povos indígenas possuem conhecimentos tradicionais milenares que necessitam ser valorizados, reconhecidos e inseridos nos processos educativos da educação escolar [...]”.

A cultura é essencialmente dialética. Informa-a uma dupla intenção: a de descobrir e a de transcender; a de refletir fatos e projetar utopias; a de ser ao mesmo tempo reflexa e tensional. A cultura é também fato político. Supõe opções, atitudes, posições. O ato de pensar é, até certo ponto, um ato de vontade política; para ver é preciso querer ver e acreditar no próprio poder de ver. Ver é um ato em larga margem instituidor da realidade (MENDES, 1983, p. 61).

A partir da Constituição de 1988, Cap. VIII, Art. 231, § 2º “as terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes”, assegurando-lhes o direito de captar recursos financeiros e materiais para gerenciar seus projetos, os índios puderam

vislumbrar a possibilidade de usufruir dos recursos disponíveis em seus territórios com a finalidade de melhorar a qualidade de vida dos membros que habitam determinadas áreas isoladas e com potencial turístico. Como exemplo descreve-se algumas experiências que já estão sendo desenvolvidas neste sentido.

Na Comunidade Indígena Terra Preta, no Baixo Rio Negro, onde a maioria dos moradores é de origem Baré, a língua mais falada é Nheengatu. Segundo Vieira, Souza; Santos (2008, p. 363) a comunidade, apesar de não possuir uma agência de turismo receptivo, “tem gerido estratégias para atrair visitantes e turistas”.

Com a finalidade de manter viva a cultura local da comunidade, uma estratégia utilizada pela escola foi preparar as crianças para realizar apresentações musicais para os turistas. Conforme Vieira, Souza; Santos (2008, p. 361), “a professora ensina cânticos e algumas palavras como estratégia de aprendizagem e revitalização da língua” para as crianças, uma vez que elas, apesar de compreenderem o que falam os pais, não são falantes, mas gostam de cantar tanto na escola quanto para os turistas; por isso, a docente utiliza essa motivação dos alunos para ensinar Nheengatu de forma prazerosa.

O artesanato também figura como outro elemento estratégico de motivação, revitalização e manutenção da cultura. As crianças aprendem com os seus pais e avós a técnica de produção das peças que são vendidas aos turistas e, complementam a renda das famílias. A professora da escola, observando que as crianças, além de auxiliarem na produção da cultura material, também participam na venda do produto, passou a utilizar esse conhecimento do cotidiano para inserir conceitos matemáticos de adição, multiplicação, resolução de problemas.

Uma experiência de pouco êxito vem acontecendo no município de São Gabriel da Cachoeira, no Estado Amazonas. Nessa localidade, os turistas tomam conhecimento da cultura indígena, segundo Martins; Coutinho, (2007, p. 4) porque, ao chegarem à cidade, se deslocam até “a sede da Federação das Organizações Indígenas do Alto Rio Negro - FOIRN onde funciona uma pequena loja de artesanato e alguns livros sobre a cultura e a organização desses povos”. No entanto, segundo esses autores, os “95% da população pertencem à família linguística Tukano, Aruak, Maku e Yanomami”. Neste sentido, a escola tem papel fundamental na instrumentalização de estratégias para valorização da cultura, organização e

planejamento de ações e diretrizes que discipline as atividades econômicas e sociais desenvolvidas em terras indígenas.

Para isso, é necessária a qualificação de profissionais dotados de habilidades para desempenhar com discernimento suas funções no mundo do trabalho. Esse processo de inclusão das pessoas na sociedade produtiva é desempenhado pela Educação Profissional, a qual deve atender tanto ao mundo do trabalho, como também à elevação do nível de escolaridade dos trabalhadores.

A novidade nessa nova legislação é que no Art. 78 os indígenas são contemplados e adquirem o direito à educação escolar bilíngue e intercultural. Outra inovação pode ser observada no Art 79, § 2º, Inciso II, o qual define como responsabilidade da união a manutenção de programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas. Essas inovações podem ser concretizadas por meio da construção do Projeto Político Pedagógico diferenciado do ensino regular.

O Projeto Político Pedagógico deve refletir o cotidiano, o calendário da comunidade, de modo que a construção da escola diferenciada atenda uma matriz curricular específica para as populações indígenas. Esse currículo deve incluir conteúdos propriamente indígenas e deve prever o emprego de metodologias pautadas nos modos de transmissão dos saberes indígenas, como diz Grupioni (2006, p. 50), “o uso de materiais didáticos constitui o produto visível da prática de uma educação intercultural e bilíngue”.

Para afiançar o processo de qualificação dos indígenas, os Institutos Federais dispõem de Programas de Formação Inicial e Continuada – FIC, que têm como objetivo oferecer Educação Profissional para jovens e adultos que não tiveram acesso ao Ensino Fundamental na idade regular e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC que tem por objetivo expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica – EPT. Esse programa está sendo desenvolvido de forma articulada com o FIC para pessoas em vulnerabilidade social. Nesse sentido, o IFRR, por meio do Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Turismo, tem todas as condições para atender a demanda do qualificação profissional dos povos indígenas.

Essa política também assegura a qualificação profissional para os indígenas desde que haja interesse deles, e para isso, deve respeitar os saberes, valorizar o universo cosmológico e

as práticas culturais. Nesse sentido, o desenvolvimento do Turismo em terras indígenas prescinde de qualificação profissional como fator humano, respeito e preservação do patrimônio. A comunidade indígena, por meio da qualificação profissional, é estimulada a fazer uma reflexão sobre os benefícios e os malefícios dessa atividade, bem como, garantir a sua sobrevivência como empreendedores turísticos atuantes. É como afirma Lopes (2006)

[...] a qualificação profissional é o processo por meio do qual se efetiva um encontro estreito entre a aquisição da experiência adquirida e os saberes necessários para fazer frente às situações e condições de trabalho, em geral suscetíveis de transformações, ao longo do tempo. (LOPES, 2006, p. 85).

O indivíduo carece de uma educação que lhe assegure o domínio operacional de novas tecnologias. Esse direito é afiançado na Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) no art. 22, Incisos I, II e III.

I “Medidas deverão ser adotadas para promover a participação voluntária de membros dos povos interessados em programas de formação profissional de aplicação geral”.

II Quando programas existentes de formação profissional de aplicação geral não satisfizerem as necessidades especiais dos povos interessados, os governos garantirão, com a participação desses povos, a disponibilidade de programas e meios especiais de formação.

III Todos os programas especiais de formação deverão basear-se no ambiente econômico, condições sociais e culturais e necessidades práticas dos povos interessados. Quaisquer estudos para esse fim deverão ser realizados em cooperação com esses povos, que deverão ser consultados sobre a organização e o funcionamento desses programas. Sempre que viável, esses povos assumirão progressivamente a responsabilidade pela organização e funcionamento desses programas especiais de formação, se assim decidirem.

A qualificação profissional figura como um fator importante na inclusão das comunidades indígenas no processo decisório, na gestão do Turismo, na educação patrimonial, uma vez que a qualificação profissional para o Turismo tem como meta a preservação do patrimônio cultural, tendo como alternativa não somente a geração de renda para a comunidade, mas um novo olhar sobre os recursos naturais existentes. Segundo Grupioni (2006, p. 45), “os povos indígenas no Brasil têm reivindicado uma escola que sirva de instrumento para a construção de projetos autônomos de futuro, dando-lhes acesso a conhecimentos necessários para um novo tipo de interlocução com o mundo de fora da aldeia”.

Nessa perspectiva, a educação profissional oferecida aos povos indígenas deve garantir formação integral e elevação do nível de escolaridade buscando a “atuação cidadã no

mundo do trabalho” “visando a sustentabilidade sócioambiental”, o “respeito à diversidade dos sujeitos”, atuando como facilitador no processo de “reflexão e construção de alternativas de autogestão, de sustentação econômica, de gestão territorial, de saúde, de atendimento às necessidades cotidianas” desses indivíduos (BRASIL, 2007, p. 7).

Dessa maneira, a qualificação profissional para os indígenas, muito embora necessária, não é vista sob a ótica da acumulação, pois, ao contrário, ela busca, basicamente, uma escola que forme crianças, jovens e adultos comprometidos com os projetos locais e com a melhoria da qualidade de vida da comunidade, mantendo a identidade étnica, os valores culturais e econômicos dos povos.

Muitas comunidades indígenas estão [...] se adaptando a mudanças que afetaram não apenas seu meio ambiente, mas também a forma pela qual elas o utilizam. Algumas comunidades estão buscando ativamente fontes de renda para satisfazer as suas novas necessidades (por exemplo, bens manufaturados, saúde, educação). Outras estão buscando meios para adaptar seus estilos de vida e de subsistência para as suas circunstâncias, agora alteradas. Muitas estão buscando meios de mitigar as ameaças por forças externas, às suas terras e recursos (PPTAL, 2004, p. 8).

Com base nos pressupostos acima, a qualificação profissional, para os indígenas, tem como foco a possibilidade de eles desempenharem suas atividades produtivas de forma diferenciada, visando promover ou restabelecer a autosustentação e a inclusão social, onde os indígenas possam desenvolver seus saberes na perspectiva de sanar as deficiências limitadoras em relação à sociedade envolvente. Assim, a qualificação profissional para os indígenas é mais um instrumento, como afirma Sá (2006, p. 101), de “adoção de novas ferramentas” necessárias à melhoria do processo produtivo da comunidade.

Num contexto geral, a sociedade tem a necessidade premente da elevação da escolaridade básica, com vistas à compreensão global das tarefas propostas e elevação da capacidade de abstração e seleção de informações. Diante dessa premissa, não se pode excluir os grupos étnicos, os quais necessitam dominar conceitos básicos da sociedade envolvente, uma vez que, para preservar seus valores culturais, carecem de conhecimentos da sociedade capitalista para nela sobreviver.

Nesse sentido, uma formação sólida e abrangente provoca alteração qualitativa na compreensão da prática social e cria maiores possibilidades de intervenção na realidade. Essa é a contribuição da qualificação profissional no nível de atendimento da adaptação das

comunidades indígenas em responder as necessidades de autovalorização dos seus interesses e consequente melhoria da qualidade de vida, e na manutenção do seu patrimônio cultural.

Sem dúvida, o trabalho e a educação são esferas centrais das sociedades do século XXI no que concerne à consecução de melhores padrões de vida e justiça social. A partir desse contexto, o trabalho realizado na Comunidade Indígena Serra do Sol levou essa pesquisadora a refletir sobre a compreensão do Etnodesenvolvimento na Região Ingarikó, para isso procedeu imersão nas comunidades Serra do Sol, Manalai e Mapaé / Karumanpak Tëi.

CAPÍTULO III

3 CAMINHOS PERCORRIDOS PARA ANÁLISE DO ETNODESENVOLVIMENTO NA TIRSS, REGIÃO INGARIKÓ

Neste trabalho a proposta é analisar o nível do Etnodesenvolvimento promovido na Terra Indígena Raposa Serra do Sol - TIRSS, na Região Ingarikó – WÏ TÏPÏ. Teve como foco a análise das dimensões citadas por autores que trabalham com os temas: Aumento Populacional e Controle sobre suas Próprias Terras; Valorização das Técnicas e dos Conhecimentos Tradicionais; Segurança Alimentar; Elevação do Nível de Escolaridade na Língua Materna ou na Língua Portuguesa; Formação de seus Quadros Técnicos; Liberdade para negociar com o Estado o Estabelecer de Relações segundo seus interesses.

O trabalho se pauta nos conhecimentos de Stavenhagen, Bonfil Batalla e Azanha, principais expoentes na América Latina na discussão sobre o Etnodesenvolvimento, uma vez que entendem que a incorporação de novas tecnologias aos conhecimentos tradicionais indígenas poderá impulsionar o desenvolvimento alternativo de uma comunidade.

A metodologia utilizada foi a pesquisa-participante do tipo descritiva, qualitativa, à medida que todas as metas foram planejadas, avaliadas e executadas com os sujeitos envolvidos. Em todas as atividades perpassou a questão da valorização da memória e da identidade. Criaram-se espaços em que os sujeitos foram, ao mesmo tempo, público e protagonista, na perspectiva de integrar o saber popular e o saber acadêmico, construindo um diálogo, visando à obtenção de variados conhecimentos.

Nesse sentido, a pesquisa-participante de acordo com Borda (1984), trata-se de uma ciência emergente ou, ciência popular que, embora encontre seu alicerce no senso comum, possui validade científica, pois tem uma racionalidade própria que pode ser demonstrada cientificamente.

De acordo com Demo (2000, p. 21), para fins de sistematização, a pesquisa prática “é ligada à práxis, ou seja, à prática histórica em termos de usar conhecimento científico para fins explícitos de intervenção; nesse sentido, não esconde sua ideologia, sem com isso necessariamente perder de vista o rigor metodológico”. Há na pesquisa participante um componente político que possibilita discutir a importância do processo de investigação tendo por perspectiva a intervenção na realidade social.

A pesquisa-participante, segundo Gil (2006, p. 56) “mostra-se bastante comprometida com a minimização da relação entre dirigentes e dirigidos e, por essa razão, tem-se voltado, sobretudo, para a investigação junto a grupos desfavorecidos, tais como os constituídos por camponeses, índios, etc”. A inserção do pesquisador no ambiente natural de ocorrência do fenômeno e sua interação com a situação investigada é o que caracteriza a pesquisa participante. De acordo com Peruzzo (2003)

[...] o pesquisador participa de todas as atividades do grupo pesquisado; o investigado interage como membro, além de observar ele se envolve, assume algum papel no grupo; o grupo pesquisado conhece os propósitos e intenções do investigador, e normalmente concordou previamente com a realização de pesquisa; o pesquisador pode ser membro do grupo ou apenas se inserir para realizar a pesquisa; o pesquisador normalmente se compromete em devolver o resultado da pesquisa para comunidade (PERUZZO, 2003, p. 14).

Dessa maneira, o principal objetivo da observação é a obtenção de informações por meio dos sentidos do pesquisador durante sua permanência *in loco* em contato com a realidade, motivado pela audição e análise dos fenômenos investigados.

A pesquisa foi classificada como descritiva, uma vez que procurou descrever as opiniões dos indígenas em relação ao etnodesenvolvimento, baseado na percepção desses em relação ao etnoturismo. Sampieri, Collado; Lucio (2006, p. 101) afirmam que a pesquisa descritiva “busca especificar propriedades e características importantes de qualquer fenômeno que se analise”. De acordo com Husserl (1982, p. 35) fenômeno em grego significa “o que aparece”. Nesse sentido, ainda para Husserl “[...] o fenômeno da percepção de um som e, claro, da percepção evidente e reduzida, exige uma distinção entre o fenômeno e o que aparece no interior da imanência. Por conseguinte, temos dois dados absolutos, o dado do fenômeno e o dado do objeto [...]”.

A pesquisa teve enfoque qualitativo, pois seu propósito foi reconstruir a realidade conforme observada pelos atores inseridos no processo. De acordo com Sampieri, Collado; Lucio (2006, p. 5) “o enfoque qualitativo utiliza coleta de dados sem medição numérica para descobrir ou aperfeiçoar questões de pesquisa e pode ou não provar hipóteses em seu processo de interpretação”.

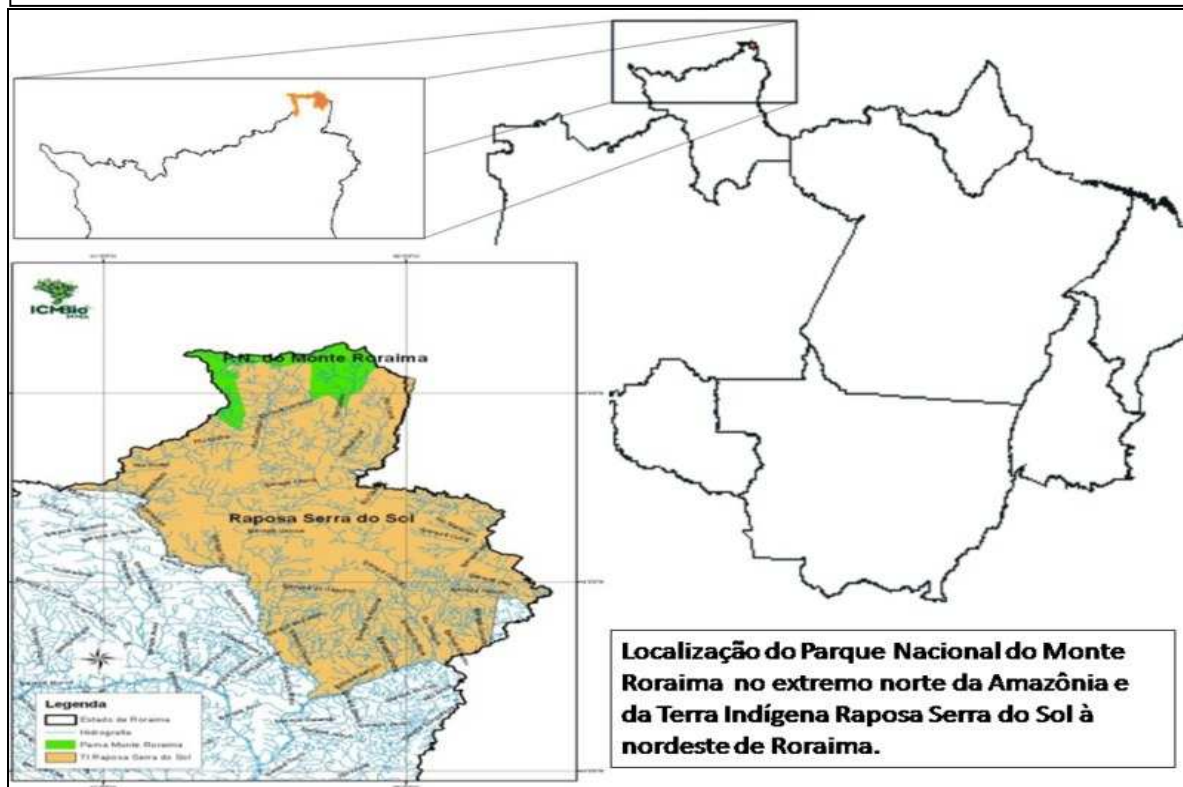
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO

A pesquisa foi realizada na TIRSS, na etnorregião Ingarikó, localizada em território que inclui o PARNA Monte Roraima, uma área de ocupação tradicional, apropriação e uso dos recursos naturais, assegurado pela Constituição do Brasil para a sobrevivência da cultura, dos usos e dos costumes dos indígenas. A região ocupa toda a parte norte da TIRSS, caracterizada por relevo, serras, hidrografia e fronteira com a República Cooperativista da Guiana, República Bolivariana da Venezuela e o Monte Roraima, com uma altitude de 2.734,06 m.

Conforme o Instituto Socioambiental – ISA (2009), a TIRSS fica a noroeste de Roraima, (figura 3), onde vivem os Índios das etnias Macuxi, Tauarepang, Patamona, Ingarikó, Wapixana e Sapará. Roraima é um dos estados mais setentrional do Brasil e está ligado ao norte por meio da BR-174, com a República Bolivariana da Venezuela, distante 213 km da primeira cidade venezuelana Santa Helena do Uairen, a 800 km de Puerto Ordaz e 1.200 km de Puerto La Cruz. Seguindo pela BR-174, no sentido sul, com Manaus e o Porto de Itacoatiara, no Estado do Amazonas, a uma distância de 780 km e 800 km, respectivamente.

Roraima é o estado que apresenta a maior proporção de população indígena do país, “aproximadamente 11%” (IBGE, 2010). Na TIRSS sobressai o Monte Roraima, o qual é dividido pelos países República Cooperativista da Guiana, República Bolivariana da Venezuela e Brasil, sendo este um espaço sagrado para os povos Karib, porque abriga a mãe de Makunaimë e Siikë. Na visão de Cruz (2008, p. 121), o Monte Roraima é “um ponto de vital importância para a mitologia” dessa população.

FIGURA 2 - LOCALIZAÇÃO DE RORAIMA E DO PARQUE NACIONAL NO CONTEXTO DA AMAZÔNIA.



Fonte: ICMBio/2012

A população Íngarikó é um povo de filiação linguística Karib, autodenominado Kapon, chamado de Ingarikó. Habitam a Região Ingarikó Wîi Tîpî, ao norte da TIRSS, extremo norte do Brasil, no município do Uiramutã. De acordo com Cruz (2008, p. 122), a TIRSS onde vivem os Kapon é “bastante privilegiada”, pois o “centro da região tem suas terras banhadas pelos rios Panari, Uailã e Cotingo”. O Rio Cotingo é politicamente partilhado entre os países República Cooperativista da Guiana, República Bolivariana da Venezuela e o Brasil.

O Decreto de homologação da TIRSS manteve o PARNA Monte Roraima (Decreto nº 97.887 de 28 de junho de 1989), dando termo jurídico de dupla afetação. O PARNA Monte Roraima possui uma área de 116.000 hectares, está situado dentro da Região Ingarikó Wîi Tîpî. Seu Conselho Gestor prevê a gestão compartilhada entre o povo ingarikó, instituições governamentais e sociedade civil. Conforme Lauriola (2003, p. 177), “os Índios Ingarikó representam o maior grupo indígena” da TIRSS, com uma população de aproximadamente 1.398 pessoas, divididos em 11 comunidades.

[...] tradicionalmente habitam as serras da região nordeste de Roraima, dos dois lados da fronteira com a Venezuela, onde sua população é aproximadamente de 500 pessoas, e com a República Cooperativista da Guiana, (ex-Guiana Inglesa), onde o grupo denomina-se Akawaio e registra sua maior população – 7.760 indivíduos (LAURIOLA, 2003, p. 177).

Os Kapon (Ingarikó, Patamona e Akawaio) habitam uma área partilhada pelo Brasil, República Cooperativista da Guiana e República Bolivariana da Venezuela, na circunvizinhança do Monte Roraima, marco da tríplice fronteira. No Brasil, os Ingarikó e os Patamona ocupam aproximadamente 8% da TIRSS, e segundo Mlymarz (2008), o grupo localiza-se com maior incidência na área do PARNA Monte Roraima, (MLYMARZ, 2008; LAURIOLA, 2003). Figuram no interior do PARNA Monte Roraima as aldeias Manalai, Mapaé e Karumanpak Tëi, “revelando essas terras tem grande potencial turístico, mormente os espaços mais próximos ao Monte Roraima” (SILVEIRA, 2010, p. 99).

3.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA

No presente estudo, foram escolhidos 21 indígenas da TIRSS, Região Ingarikó, área fronteira entre a República Cooperativista da Guiana, República Bolivariana da Venezuela e o Brasil. Contou-se com a participação das seguintes comunidades: Serra do Sol, Manalai e Mapaé (Karumanpak Tëi). A amostra foi não probabilística do tipo intencional e por acessibilidade, pois tiveram igual oportunidade os líderes comunitários, as pessoas idosas, consideradas mais experientes das comunidades.

Para a composição da amostra foram escolhidos os Tuxauas²², pela liderança que exercem sobre a comunidade; os segundos Tuxauas, por representarem uma liderança importante; o capataz²³, pessoa responsável pelo patrimônio da comunidade; o vaqueiro, pela responsabilidade que exerce sobre a criação de gado pertencente à comunidade e por ser uma função nova entre os indígenas; os idosos, pela experiência acumulada e por serem respeitados como lideranças; o professor, por ser considerado entre os indígenas uma liderança que é consultada, conhece as pessoas, participa de todas as atividades desenvolvidas pela comunidade, emite opiniões e tem o respeito da população.

²² O Tuxaua é um líder político com boa oratória e respeitável caçador. Cabe a ele representar o povo em eventos internos e externos, organizar as tarefas comunitárias e manter a ordem na aldeia.

²³ Responsável pela distribuição das tarefas diárias na comunidade, dentre elas o planejamento das caçadas, construção de casas, plantio de novas roças e outras atividades coletivas (CRUZ, 2008, p. 136)

A amostra foi composta pela seleção informal, conforme interesse e disponibilidade dos inquiridos, pois o objetivo era fazer o levantamento dos saberes, das práticas, da oralidade, dos saberes construídos a partir dos atos, significações éticas que fortalecem os valores culturais da comunidade local.

3.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Para este estudo, a técnica de coleta de dado utilizada foi a observação participante, com a finalidade de interagir com a comunidade, obter informações para uma análise indutiva e compreensiva da pesquisa. Houve participação em reuniões, assembleias, feiras, e outros eventos organizados pela comunidade ou instituições como ICMbio, COPING, IFRR e outros órgãos, além do caderno de campo.

Para analisar o nível do etnodesenvolvimento promovido na Terra Indígena Raposa Serra do Sol - TIRSS, na Região Ingarikó – W'Î TÎPÎ, foram desenvolvidas atividades com os líderes comunitários, tuxauas, a fim de refletir no conjunto sobre os valores culturais da comunidade (técnicas de produção, artesanato, música, ritos, danças e alimentação), ampliando os saberes desses povos indígenas.

Contribuíram para esse estudo as oficinas ministradas pela autora no ano de 2010, na região estudada, foram trabalhados painéis, histórias em quadrinho onde os indígenas representaram a história, o espaço, o ambiente natural, os usos e costumes dos moradores, o uso do solo, do rio, nos quais esses demonstraram amplo conhecimento do ambiente natural, da paisagem e delimitaram com propriedade o espaço usado para o cultivo da produção agrícola (figuras 3, 4, 5 e 6). No presente trabalho, os painéis produzidos pelos indígenas ilustram a visão desses sobre o ambiente natural, a história local e a produção.

FIGURA 3 - PAINEL PRODUZIDO PELOS INDÍGENAS SITUANDO A ALDEIA MAPAÉ.



Fonte: Foto arquivo Elizabete Melo Nogueira e Márcia Falcão

A figura 3 foi apresentada durante o curso ministrado pela autora, onde os cursistas localizaram a comunidade Mapaé/ Karumanpak Tëi detalhando as áreas verdes, os rios e igarapés, as casas, as roças e o destaque foi para o Monte Roraima, o qual é considerado um local sagrado e que é a “caixa d’água do povo Ingarikó”, pois é no topo do Monte que nasce o principal rio da região Ingarikó: o Cotingo.

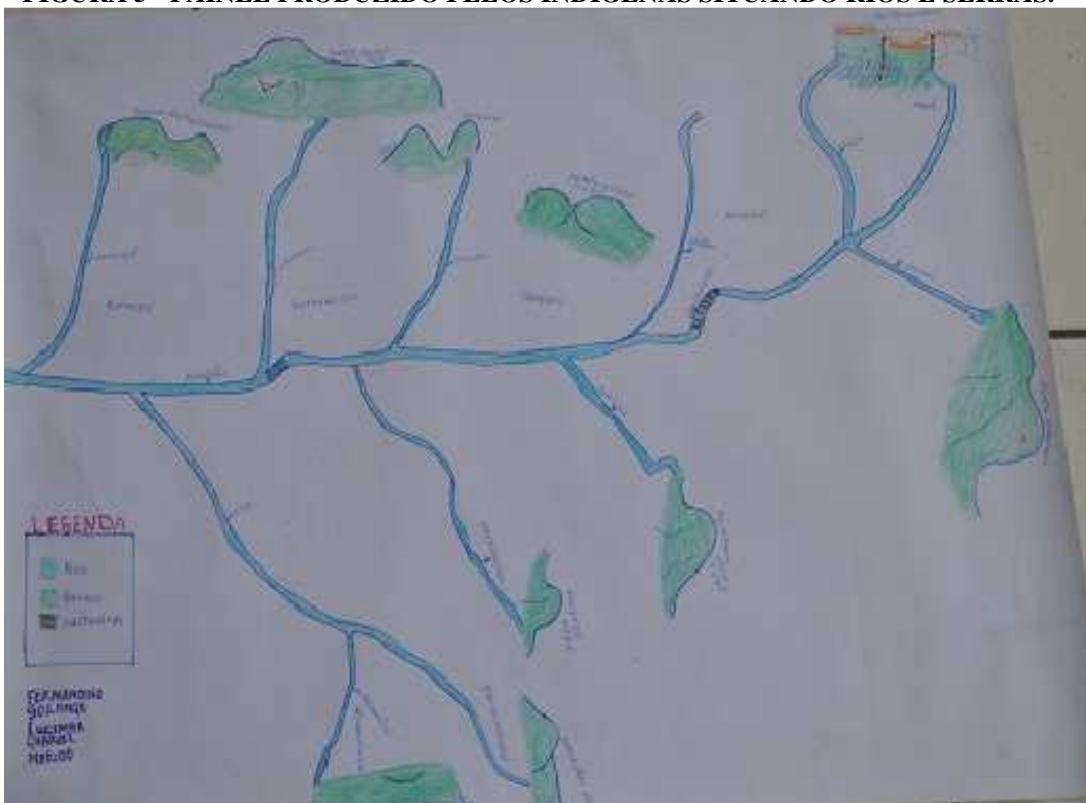
FIGURA 4 - PAINEL PRODUZIDO PELOS INDÍGENAS SITUANDO A ALDEIA SERRA DO SOL.



Fonte: Foto arquivo Elizabete Melo Nogueira e Márcia Falcão

A figura 4 mostra detalhadamente a comunidade Serra do Sol, com destaque para a pista de pouso, a maior de toda a região Ingarikó, o que motiva a realização dos eventos de maior porte nessa aldeia.

FIGURA 5 - PAINEL PRODUZIDO PELOS INDÍGENAS SITUANDO RIOS E SERRAS.



Fonte: Foto arquivo Elizabete Melo Nogueira e Márcia Falcão

FIGURA 6 – PAINEL PRODUZIDO PELOS INDÍGENAS SITUANDO CACHOEIRAS E ALDEIAS EM MANALAI.



Fonte: Foto arquivo Elizabete Melo Nogueira e Márcia Falcão

Na figura 5, os indígenas demonstraram a bacia hidrográfica com destaque para os principais rios, seus afluentes e subafluentes, cachoeiras e nascentes, assim como as serras. As mais citadas foram Serra do Sol, Kumaipá, Monte Caburaí, Monte Roraima, Mukuripé.

O etnomapa, representado pela figura 6, traz a aldeia Manalai, marcando as matas, os roçados e a rede hidrográfica.

Para conhecer a vida e a história dos Ingarikó; identificar os acontecimentos que estão influenciando e modificando seus valores, principalmente, a maneira organizacional nos aspectos sociais e econômicos; identificar seus conhecimentos e saberes sobre seu território, sua cultura e sua identidade, a pesquisa foi realizada por meio de investigação *in loco*, com o objetivo de elucidar suas conquistas em relação à educação escolar indígena na perspectiva do Etnodesenvolvimento e conhecer a percepção dos indígenas em relação à atividade produtiva do Turismo, entendendo que os impactos podem ser sociais, ambientais e econômicos, os quais podem alterar ou manter os valores culturais das comunidades, transformar o ambiente natural e melhorar a qualidade de vida dos envolvidos.

Foram realizadas algumas incursões em campo:

A primeira foi a participação da investigadora na XII Assembleia Geral do Povo Ingarikó e na VII Assembleia do Conselho do Povo Indígena Ingarikó – COPING no ano de 2011. O evento teve como objetivo discutir as políticas públicas para os povos indígenas e a promoção da cidadania do Povo Ingarikó. Nessa assembleia, foram levantados problemas relacionados à produção agrícola, segurança alimentar, Plano Paata Eseru²⁴ do Parque Nacional do Monte Roraima, estruturação da educação escolar indígena na Região Ingarikó, organização da saúde indígena, meio ambiente e turismo. Nesse evento foi sugerida ao ICMBio a criação de um Conselho Consultivo para o manejo do Parque Nacional do Monte Roraima.

A segunda incursão foi a participação da autora na Eleição dos Conselheiros do Conselho Consultivo do Parque Nacional do Monte Roraima do Núcleo Serra do Sol, Mapaé/Karamanpaktëi, Manalai. A eleição dos representantes e suplentes do Conselho Consultivo – PIKATĪNINAN foi realizada em dezembro de 2011, com a mediação de representantes do ICMBio e do IFRR, representado pela autora da pesquisa.

²⁴ Plano de administração da área sob dupla afetação pelo Parque Nacional Monte Roraima e a Terra Indígena Raposa Serra do Sol.

A terceira imersão na comunidade foi aconteceu durante a realização da I Feira de Sementes Tradicionalmente Cultivadas, em março de 2012, a qual teve como objetivo resgatar e fortalecer a produção agrícola, bem como, realizar a troca de sementes e técnicas de plantio e modo de preparar a alimentação saudável e tradicional. Durante o evento, os participantes procederam a um levantamento sobre o enfraquecimento da produção agrícola Ingarikó e colheram elementos para serem encaminhados às autoridades competentes, na perspectiva de contribuir para a solução dos problemas relacionados à Educação Indígena, à saúde e à segurança alimentar e nutricional.

A quarta incursão foi em setembro de 2012, quando da participação em reunião realizada na aldeia Karamanpak tēi, com a finalidade de eleger o Tuxaua e o Capataz da Comunidade de Mapaé, assim como criar uma escola na localidade, a qual recebeu o nome de Tuxaua Cretácio.

A quinta imersão ocorreu durante a XIII Assembleia Geral do Povo Ingarikó, VIII Assembleia do Conselho do Povo Indígena Ingarikó – COPING realizadas em novembro de 2012, onde o grupo de trabalho que discutiu a Educação Escolar Indígena solicitou a implantação de Cursos Técnica Integrados ao Ensino Médio em Enfermagem, Turismo indígena, Agroecologia, Magistério em Gestão Escolar de acordo com a realidade do Povo Ingarikó. Outros pontos discutidos foram: atividades produtivas, saúde indígena, gestão compartilhada do Parque Nacional de Monte Roraima e finalizou com a eleição do presidente do COPING. Nessa assembleia, foram nomeados os conselheiros e suplentes do Conselho Consultivo do Parque Nacional do Monte Roraima.

Seguindo as incursões de levantamento de dados em campo, participou-se da oficina para elaboração do Projeto Político Pedagógico Ingarikó - PPPI na TIRSS, Região Ingarikó, realizada no mês de fevereiro de 2013, com o objetivo de oferecer aos professores, alunos e à comunidade insumos para organizar o PPPI da Escola de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional das aldeias Ingarikó da TIRSS região Ingarikó, Wîi Tîpî. Foram abordados temas como: Educação Escolar Indígena, currículo, metodologia, catálogo nacional de cursos técnicos e formação de professores.

Os dados da pesquisa foram analisados diretamente por meio da análise do conteúdo, pela audição e transcrição das entrevistas, da produção dos mapas, histórias, fotos, danças, comemorações e vídeos, pois se buscou dados e informações confiáveis a respeito do contexto

estudado. Segundo Martins Lintz (2000, p. 55), a análise do conteúdo pode ser aplicada virtualmente a qualquer forma de comunicação: programas de televisão, rádio, artigos de imprensa, livros, poemas, conversas, discursos, cartas, regulamentos, etc. Em se tratando de um estudo qualitativo, Sampieri; Collado; Luci (2006, p. 491) afirmam que “dentro da análise qualitativa encontram-se diversidade de estratégias, que podem ser tão variadas como podem existir posições sobre o enfoque qualitativo”.

Utilizou-se, ainda, o método fenomenológico o qual se propõe a expressar, de forma sucinta, o que os entrevistados vivenciaram, respondendo as questões. De acordo com Panosso Netto (2005, p. 135) “[...], essa é uma forma de pesquisa que visa eliminar os reducionismos, uma vez que procura saber, a partir do íntimo dos sujeitos, o que cada um quis significar com suas respostas”. Nesse sentido, o autor (idem p. 113) afirma que o método não possui uma “regra ou modelo a ser seguido”, uma vez que é a “atitude do pesquisador no desenvolvimento da pesquisa”, especialmente porque no “ato da pesquisa ele deve se livrar de todos os conceitos e conhecimentos da realidade objeto de estudo”.

Na análise dos dados, foram utilizadas orientações no campo da fenomenologia, na medida em que se pretendeu apreender a essência do fenômeno (HUSSERL, 1982) de modo que fez-se uso da descrição dos casos ocorridos no campo de pesquisa.

O pesquisador, ao ler os discursos do sujeito é orientado por um sentido, por uma busca de significados que ele intui ou detecta. As proposições ontológicas e epistemológicas representam as concepções sobre o fenômeno. As percepções que os sujeitos têm da sua experiência vivida passam a constituir os dados da pesquisa ou as “unidades de significado” que compõem os elementos estruturais do fenômeno (MACHADO, 1994, p.45).

Nesse sentido, procurou-se analisar o nível do Etnodesenvolvimento e conhecer a vida e a história dos Ingarikó, os acontecimentos que estão influenciando e modificando os valores e a maneira organizacional da comunidade nos aspectos “econômicos e sociais”; os conhecimentos e saberes sobre o seu território, sua cultura e sua identidade, suas conquistas em relação à educação escolar indígena na perspectiva do Etnodesenvolvimento e a percepção dos indígenas como protagonistas do Etnoturismo como uma atividade produtiva, visando à melhoria da qualidade de vida.

3.4 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

Um fator importante que merece destaque é em relação ao número da amostra, podendo apresentar algum viés em função dos parâmetros adotados. Além disso,

considerando-se que é um estudo do tipo qualitativo, aspectos relacionados aos saberes, às práticas, à oralidade, aos saberes que foram construídos a partir dos atos e significações éticas que fortalecem os valores culturais da comunidade local e podem influenciar nas respostas. As limitações estão nas nuances das especificidades do setor educacional, Etnoturismo e do Etnodesenvolvimento.

Para o desenvolvimento da pesquisa, há de se mencionar a dificuldade de acesso à região Ingarikó Wîi Tîpî, uma vez que o meio de transporte utilizado é o avião de pequeno porte, o que encarece o desenvolvimento da pesquisa. A barreira da língua é outro limitador do trabalho de investigação, na medida em que todos os Ingarikó são falantes da língua materna e a maioria dos idosos não fala Português, requerendo a presença de um tradutor durante a pesquisa de campo.

CAPÍTULO IV

4. EDUCAÇÃO INDÍGENA NA REGIÃO INGARIKÓ: POUCO DIÁLOGO COM O ETNODESENVOLVIMENTO

Como explanado anteriormente, os Ingarikó também são conhecidos como Kapon e habitam a região *Circum-Roraima*. Esse povo sempre viveu na Serra Pacaraima, no entanto, os Akawaio e Patamana estão localizados na República Cooperativista da Guiana, os Pemon, conhecidos como Taurepang e Arekuna, habitam a República Bolivariana da Venezuela e uma minoria, no Brasil.

Entre as outras etnias, os Ingarikó são conhecidos como opressores, violentos, parte da mitologia dos índios do nordeste de Roraima vê os Kapon como perigosos, porque incorporam a entidade Kaneimé²⁵, para aterrorizar os “parentes²⁶”.

O termo Kapon significa “povo celeste”, “povo nas alturas”, “povo elevado”, mas também pode ser chamado de “gente da floresta densa”. O que diferencia os Kapon dos demais grupos indígenas é que eles sempre habitaram o entorno do Monte Roraima, portanto, sua relação com esse monumento é muito forte, pois acreditam que a mãe de Makunaimë, (mãe Imë), vive no topo do Roroimë e de lá ela cuida de todos os seus filhos. Os Ingarikó guardam esse patrimônio como sua casa e, por essa razão, o Monte Roraima é considerado um lugar sagrado para esse povo.

O povo Ingarikó viveu basicamente isolado da sociedade envolvente até mais ou menos meados de 1975 e 1978, quando teve contato com a FUNAI. Antes, suas relações se davam de forma autônoma e autossustentável por meio da produção e troca de alimentos entre seus pares. Por volta dos anos 1980, os Ingarikó tornaram-se conhecidos pela sociedade

²⁵ Significa espírito mal, que na mitologia indígena surgiu a partir da morte de alguns Pajés que praticavam a maldade contra seus semelhantes, (parentes) e quando eles morreram suas almas não conseguiam subir para o céu, estas ficaram vagando pela terra. Atormentados, seus espíritos foram para as serras e lá adormeceram dentro de uma planta que os antigos conheciam como “Tajá”. Essas plantas cresciam e aumentavam na serra denominada “kuando kuando”, conhecida como a serra dos kaneimés. Certo dia, um velho feiticeiro Ingarikó encontrou a planta, levou para casa, cuidou dela e adquiriu os poderes dos pajés maus e usou contra os seus inimigos, a partir de então, todo aquele que encontra a planta adquire o poder para matar alma. Os kaneimé têm poderes para se transformarem em animais como: morcegos, macacos, tamanduá, mucura, raposa, porco, cachorro, mambira e por terem esse poder são conhecidos como “rabudo”. Matéria publicada por Ivonio Wapichana na rede Índio on line www.indiosonline.net no dia 24.02.2012.

²⁶ Expressão utilizada entre os indígenas que significa pessoa descendente do mesmo ancestral.

roraimense por conta da qualidade da sua produção artesanal, (cestos, peneiras, tipitis²⁷, tipoias²⁸, adornos utilizados como colares, entre outros) (figuras 7, 8, 9 e 10), pelo apoio e participação efetiva na demarcação da TIRSS e pela organização das suas escolas.

FIGURA 7 - INDÍGENA TECENDO UMA REDE.



Fonte: foto arquivo Elizabete Melo Nogueira/2012.

FIGURA 8 – TIPOIA PARA CARREGAR AS CRIANÇAS.



Fonte: foto arquivo Elizabete Melo Nogueira/2012.

²⁷ Utensílio utilizado pelos indígenas no preparo da farinha de mandioca e do beiju. Uma espécie de prensa ou espremedor de palha trançada, usado para escorrer e secar mandioca ralada.

²⁸ São faixas de algodão ou outras fibras disponíveis nas aldeias, (fibras de palha de buriti, cipós, etc...), com tecelagem típica indígena que servem como porta bebês.

FIGURA 9 – PAJÉ TECENDO PENEIRA.



Fonte: foto arquivo Elizabete Melo Nogueira/2012.

FIGURA 10 – INDÍGENA TECENDO FIO DE FIBRA VEGETAL.



Fonte: foto arquivo Elizabete Melo Nogueira/2012.

O Povo Ingarikó possui uma hospitalidade natural, são alegres e cordatos ao receberem um visitante, para o qual destinam um lugar para que o mesmo possa repousar e acomodar seus pertences, em uma de suas casas feitas de taipa²⁹ cobertas de palha de buriti ou outra palmeira existente na região. O espaço interno das casas geralmente é composto de um único cômodo, às vezes dois, uma adaptação da sociedade envolvente. Quando anoitece, na casa dos Ingarikó, as redes são estendidas e retiradas ao amanhecer, costume esse que é passado de pais para filhos. Para os Ingarikó, o dia começa muito cedo, geralmente às quatro horas da manhã, quando se encaminham para as roças, para caçar ou pescar o alimento proteico, ou mesmo para fazerem suas orações e dançar o areruia.

As crianças participam de todos os acontecimentos que ocorrem nas aldeias e seus pais nunca se dirigem a elas em tom de voz alto. Na conversação entre eles, a língua falada é o Ingarikó e, na maioria das vezes, misturam algumas palavras em Português ou Inglês, quando são falantes dessa língua.

Outra característica fundamental entre as crianças está relacionada às brincadeiras e à disposição delas para realizarem atividades do cotidiano da comunidade como, por exemplo, limpar o quintal (figuras 11 e 12). Uma rotina praticada pela comunidade que envolve jovens, crianças e adultos é o jogo de futebol ou de voleibol, que ocorre às cinco horas da tarde, sob qualquer circunstância local (figuras 13 e 14).

FIGURA 11 - ATIVIDADE DE DESCONTRAÇÃO DAS CRIANÇAS.



Fonte: Foto arquivo Elizabete Melo Nogueira/2012.

²⁹ Sistema de construção que usa barro molhado para fechar paredes com estrutura entrelaçada de varas ou taquaras.

FIGURA 12 - ATIVIDADE DE DESCONTRAÇÃO DAS CRIANÇAS.



Fonte: Foto arquivo Elizabete Melo Nogueira/2012.

FIGURA 13 - PARTIDA DE FUTEBOL NA SERRA DO SOL.



Fonte: Foto arquivo Elizabete Melo Nogueira/2012.

FIGURA 14 – PARTIDA DE VOLEIBOL EM KARAMANPAK TËI.



Fonte: Foto arquivo Elizabete Melo Nogueira/2012.

É na comunidade Serra do Sol que se concentra a maior população Ingarikó e também a que recebe a maioria dos eventos, pelo fato de a pista de pouso oferecer maior facilidade para pouso e decolagem. Em seguida vem Manalai, que sedia a Feira de Resgate das Sementes Originalmente Cultivadas e o Fortalecimento da Técnica de Produção Agrícola Indígena Ingarikó, por ser uma das aldeias que concentra um número significativo de exemplares de sementes nativas. Por fim, Mapaé/ Karamanpak Tëi, que, embora seja uma das menores comunidades, compõe o circuito do Conselho Consultivo da Gestão do PARNA Monte Roraima, por estar mais próxima do Monte Roraima (figura 15).

FIGURA 15 - VISTA DO MONTE RORAIMA DA COMUNIDADE KARAMANPAKTËI.



Fonte: Foto arquivo Elizabete Melo Nogueira/2012

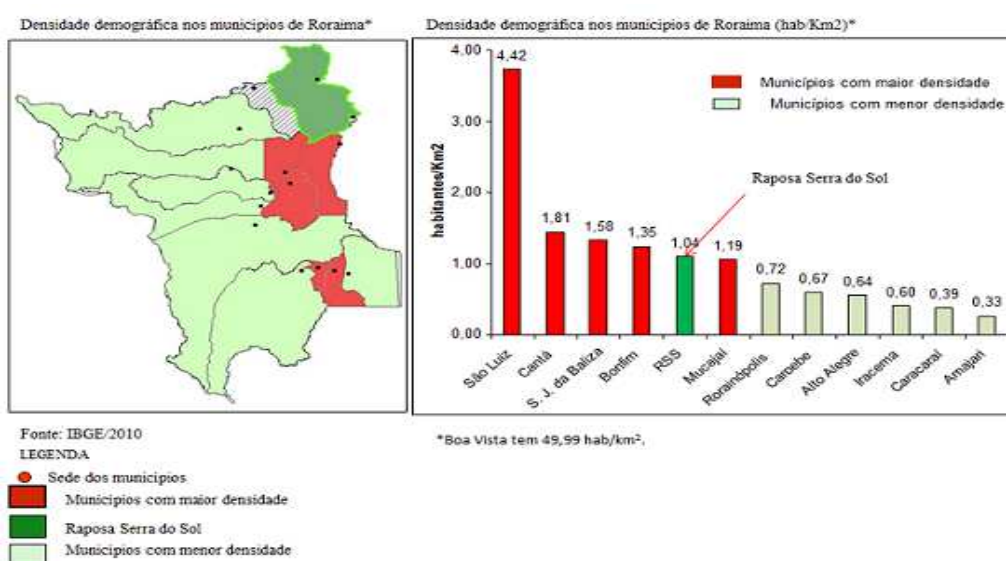
Como o tema Etnodesenvolvimento é amplo, foi necessário delimitar categorias para sua análise numa realidade concreta, a fim de identificar se os indígenas estão desenvolvendo atividades norteadas pelos preceitos da sustentabilidade, da não geração de dependência tecnológica e econômica, assim como pela gestão transparente dos recursos necessários à sua realização e controle das Terras Indígenas e a valorização dos conhecimentos e técnicas deste povo. Por essa razão, optou-se pelas seguintes dimensões: Aumento populacional e Controle sobre suas próprias terras, valorização das técnicas e dos conhecimentos tradicionais, segurança alimentar, elevação do nível de escolaridade na língua materna ou na Língua Portuguesa, formação de seus quadros técnicos, liberdade para negociar com o estado e estabelecer relações segundo seus interesses.

4.1 DIMENSÕES DO ETNODESENVOLVIMENTO

4.1.1 Aumento populacional e Controle sobre suas próprias terras

A área da Raposa Serra do Sol corresponde a 7,79% do território de Roraima. A junção de todas as terras indígenas soma 46% do Estado, os 54% restantes correspondem à soma dos estados de Alagoas, Espírito Santo e Rio de Janeiro. De acordo com Abramovay (2008, p. 3) “o índice de densidade demográfica da área rural de Roraima é de 0,65 habitantes por km²”, enquanto que da Raposa Serra do Sol é “1,1 km²”. (figura 16). Se dividíssemos “igualmente as terras do estado entre sua população rural, a terra indígena teria praticamente o dobro do tamanho que tem”.

FIGURA 16 - DENSIDADE DEMOGRÁFICA NOS MUNICÍPIOS DE RORAIMA.



No ano de 1992, as populações de Mapaé e Karumanpak Tëi, localizadas respectivamente nas coordenadas N 5°09'16,1"; W 60°30'26,8" e N 5°08'05,2"; W 60°35'00,9," formavam uma única aldeia cujo nome era Mapaé. No entanto, segundo Silva (2009, p. 39) há aproximadamente “vinte anos”, por conta da “abertura de uma pista de pouso por um empreendedor da área de turismo”, algumas famílias radicadas em Mapaé foram habitar as proximidades de um “elemento que significava ampliação de contatos e das possibilidades de acesso ao meio de transporte mais utilizado na região: o avião”.

Dáí surgiu a Aldeia Karumanpak Tëi, que se localizou nas proximidades da pista de pouso, a qual oferecia maior facilidade de acesso ao transporte. O surgimento da nova comunidade não prescindiu da eleição de um novo Tuxaua, porque até o ano de 2012 o líder era o mesmo para as duas comunidades Mapaé e Karamanpak Tëi. Porém, o Tuxaua e a escola ficaram radicados em Karumanpak Tëi, distante de Mapaé 4 horas de caminhada. Essa situação vinha causando incômodo para os pais de família de Mapaé, em face da longa distância que seus filhos tinham que percorrer para estudar. Foi então que convocaram uma reunião da comunidade, quando ficou decidido o desmembramento das duas aldeias e a criação de uma escola em Mapaé.

QUADRO 2: NÚMERO DE ALUNOS E FAMÍLIAS RESIDENTES NAS ALDEIAS INGARIKÓ/2012.

Nome da aldeia	População 2012	Nº de famílias	Escolas	Nº de alunos	Professor	Tipo de contrato
Serra do Sol	378	69	Joaquim Jones	105	10	temporário
Manalai	356	67	Sales Ingarikó	147	9	Temporário
Kumaipá	154	24	Manuel Manduca	26	2	temporário
Mapaé	91	18	Tuxaua Cretácio	28	2	temporário
Karamanpak Tëi	98	15	Ozéias Ingarikó	26	2	temporário
Sauparu	52	16	Santa Rosa	11	1	temporário
Awendei	89	17	Abreu Jones	15	1	temporário
Pipi/Mura Meru	25	6	Não tem	-	-	-
Parananak	49	8	Gogó Am Zélia Ingarikó	9	1	temporário
Área Única	62	13	Não tem	-	-	-
Mucajaí	41	8	Não tem	-	-	-
Total	1398	261		367	28	

Fontes: Dados COPING/2012 atualizados durante a pesquisa.

A partir de 2012, foi efetivado o desmembramento das aldeias e a criação de uma nova escola (quadro 2) em Mapaé, cujo nome adotado foi Escola Estadual Indígena Tuxaua Cretácio Ingarikó (ancião mais velho e ex tuxaua da comunidade), e na mesma oportunidade foi realizada a eleição do Tuxaua e do Capataz para a comunidade de Mapaé. Em Karamanpak Tëi também houve eleição de Tuxaua e Capataz e foram reeleitas as lideranças que já estavam no comando da comunidade. A escola permaneceu com o mesmo nome: Escola Estadual Indígena Ozeias Ingarikó.

Verifica-se no quadro anterior que a Região Ingarikó tem 367 alunos, 261 famílias e 28 professores, sendo que todos os profissionais têm contrato de trabalho temporário. Das onze comunidades, somente três não têm escola. Com a criação de uma escola em Mapaé, a Escola Estadual Indígena Ozeias Ingarikó, localizada em Karamanpak Tëi teve seu contingente reduzido para 26 discentes, enquanto a Escola Estadual Tuxaua Cretácio, localizada em Mapaé, nasceu com um efetivo de 28 alunos.

A TIRSS é habitada por aproximadamente 16.484 mil índios, os quais ocupam 164 aldeias. A homologação foi caracterizada pelas reivindicações que duraram mais de 30 anos pelos povos indígenas Macuxi, Wapixana, Patamona, Ingarikó, Taurepang e Sapará. Apesar do número de indivíduos representarem 7,7% da população do Estado de Roraima, esses povos necessitam de espaço para continuar crescendo e aumentando os seus contingentes populacionais e suas atividades produtivas.

Se for comparada a densidade demográfica do Estado de Roraima, 2,01% (IBGE, 2010) fica notório que o crescimento populacional nas áreas indígenas é bastante significativo, como mostra o quadro 3.

QUADRO 3. DISTRIBUIÇÃO POPULACIONAL DAS ALDEIAS INGARIKÓ 1992, 2007, 2008 e 2012.

Nome da aldeia	População em 1992	População em 2007	População em 2008	População em 2012
Serra do Sol	186	330	333	378
Manalai	178	344	323	356
Kumaipá	69	145	198	154
Mapaé	57	143	160	91
Karumanpak Tëi	-	-	-	98
Sauparu	56	89	57	52
Awendei	40	82	62	89
Pipi/Mura Meru	28	37	38	25
Parananak	-	-	-	49
Área Única	-	-	42	62
Mucajai	-	-	-	41
Total	614	1170	1.211	1398

Fonte: Dados do CIDR (Centro de Informação Diocese de Roraima) de 1992 (*In*: Abreu, 2004), COPING – IX Assembleia Geral de 2007 e COPING XIII Assembleia Geral de 2012.

Observa-se que houve um crescimento significativo do Povo Ingarikó, no período de 1992 a 2007, um percentual de 90,55% em 15 anos, no entanto, de 2007 a 2008 o percentual é de 3,50%, e de 2008 a 2012, a população cresceu 15,44% representando um crescimento equilibrado, mas bastante significativo.

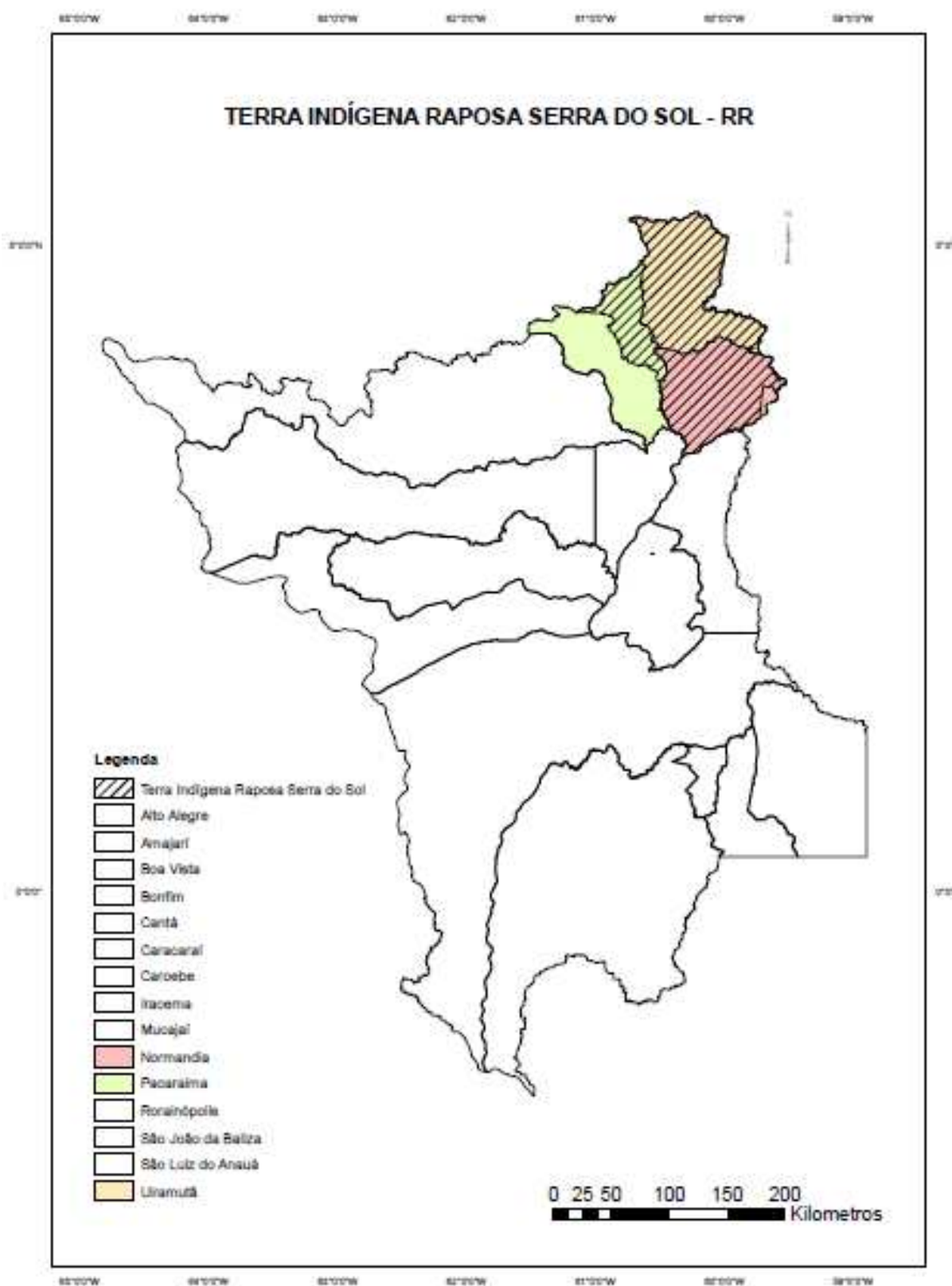
Embora tenha havido um crescimento populacional importante entre esses povos, os indígenas passaram por difícil processo de luta por causa de disputas de terras com arroteiros. Para delimitar seu território ou estabelecer limites institucionais das áreas tradicionalmente por eles ocupadas, os povos indígenas da Raposa Serra do Sol travaram uma luta que durou anos até a efetivação da demarcação da TIRSS, por meio do Decreto s/n de 15 de abril de 2005, nos termos da Portaria nº 534, de 13 de abril de 2005.

Seis artigos definem os limites da TIRSS: O Artigo 1º concede a posse da terra aos indígenas; o 2º artigo determina a extensão da área da reserva em 1,8 milhões de hectares de área contínua em Roraima, nos municípios de Normandia, Pacaraima e Uiramutã (figura 17), na fronteira com a República Cooperativista da Guiana e República Bolivariana da Venezuela; o artigo 3º aborda a defesa do território nacional num limite de 150 km da área de fronteira.

Seguindo o que determina a Portaria nº 534/2005, o Artigo 4º exclui da reserva as linhas de transmissão de energia, os leitos das rodovias e os equipamentos e instalações públicos federais que estiverem dentro dessas terras, assim como o 6º Pelotão Especial de Fronteira, localizado no município do Uiramutã e o núcleo urbano localizado nessa circunscrição administrativa.

Após a demarcação da TIRSS, alguns não índios permaneceram na região até a publicação da Portaria nº 534/2005, que regulamentou a entrada de pessoas na região conforme descrito no Artigo 5º, o qual refere-se à proibição do ingresso e permanência de pessoas ou grupos não índios no interior da reserva, porém, admite a presença, por razões justificadas, de autoridades federais e de particulares autorizados.

FIGURA 17 - LOCALIZAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DE NORMANDIA, PACARAÍMA E UIRAMUTÃ.



Fonte: Arquivo cedido por Márcia Falcão/2012

Após a efetivação do processo de desintrusão³⁰ dos arroteiros da TIRSS, pouco a pouco as terras nas mãos dos indígenas vêm se tornando produtivas, especialmente com o aumento do rebanho de gado entre os Macuxi e Wapichana, resultado de uma iniciativa da Diocese de Roraima desde os anos 80, quando as comunidades recebiam 52 cabeças de gado e, após cinco anos, repassavam essa mesma quantidade de animais para outras aldeias.

Graças à assistência técnica de alguns técnicos agrícolas indígenas, a agricultura entre os Macuxi e Wapichana também vem ocupando seu espaço, especialmente com o aumento da produção das lavouras de mandioca, feijão, milho, além da cultura de algumas hortaliças. Eles participam do Programa de Aquisição de Alimentos - PAA do Governo Federal, coordenado pela Secretaria de Agricultura e Abastecimento do Estado ou pela Companhia Nacional de Abastecimento - CONAB, vendendo o excedente da produção ou recebendo doação. Os Ingarikó, por não terem produção suficiente e apresentarem um grau de insegurança alimentar e nutricional, recebem a doação do PAA.

No processo de desintrusão, o Lago Caracaranã, localizado no Município de Normandia, portanto, dentro da TIRSS, antes da demarcação era uma fazenda que chamava atenção dos visitantes pela existência de um lago natural rodeado de cajueiros nativos. Em função da quantidade de pessoas que frequentava a fazenda, o proprietário resolveu construir alguns chalés e alugar para os moradores de Boa Vista e outros municípios que queriam desfrutar de um lugar aprazível. A maior frequência de turistas era no mês de outubro, durante os festejos de Nossa Senhora de Nazaré no município de Normandia e durante as férias de julho e dezembro.

Embora não exista regulamentação para o desenvolvimento do Turismo em terras indígenas, atualmente a comunidade cobra uma taxa de permanência para os interessados em conhecer o Lago Caracaranã, além de aproveitar o ambiente natural para as reuniões coordenadas pelo Conselho Indígena de Roraima (CIR). Porém, os responsáveis pelo lago ainda não desenvolveram um planejamento participativo e de negócio turístico.

Apesar de não existir uma legislação no Brasil que regule o Turismo em terras indígenas, a convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), assinada pelo Brasil, no Artigo 7, Incisos I, II e III afirma que:

³⁰ É um instrumento jurídico para garantir a efetivação plena dos direitos territoriais indígenas, por meio da retirada de eventuais ocupantes não indígenas.

I Os povos interessados terão o **direito de definir suas próprias prioridades no processo de desenvolvimento na medida em que afete sua vida**, crenças, instituições, bem-estar espiritual e as terras que ocupam ou usam para outros fins, e de controlar, na maior medida possível, seu próprio desenvolvimento econômico, social e cultural. Além disso, eles participarão da formulação, implementação e avaliação de planos e programas de desenvolvimento nacional e regional que possam afetá-los diretamente. (grifo nosso)

II A melhoria das condições de vida e de trabalho e dos níveis de saúde e educação dos povos interessados, com sua participação e cooperação, deverá ser considerada uma prioridade nos planos gerais de desenvolvimento econômico elaborados para as regiões nas quais vivem. Projetos especiais de desenvolvimento para essas regiões deverão ser também concebidos de uma maneira que promova essa melhoria.

III Sempre que necessário, os governos garantirão a realização de estudos, em colaboração com os povos interessados, para **avaliar o impacto social, espiritual, cultural e ambiental das atividades de desenvolvimento planejadas sobre eles**. Os resultados desses estudos deverão ser considerados critérios fundamentais para a implementação dessas atividades. (grifo nosso)

A Fazenda Providência, que era de propriedade do atual deputado federal Paulo César Quartieiro, foi transformada em centro regional para realização de cursos de capacitação para os indígenas. É importante salientar que, com a retirada dos arroteiros da TIRSS, a produção de arroz no Estado de Roraima não sofreu interdição e o mercado interno roraimense continua sendo abastecido com arroz aqui mesmo cultivado.

4.1.2 Valorização das técnicas e dos conhecimentos tradicionais

A preocupação com a possível diminuição de conhecimentos tradicionais, a maneira de transmitir os conhecimentos sobre a agricultura familiar e comunitária, das plantas que curam, até o cultivo de plantas frutíferas, que representam a maneira de ser do povo Ingarikó de se relacionar com a natureza e com o mundo, motivou as comunidades a questionar por que não havia a preocupação em educar, desenvolver e fazer pesquisas quanto aos métodos de cultivo mais adequados às suas necessidades e com tudo aquilo que é próprio do conhecimento Ingarikó.

Trata-se de uma forma nova de romper com a prática escolar em que os professores ensinam somente o que está escrito nos livros didáticos, que não levam em consideração os processos práticos para se desenvolver diferentes formas de culturas agrícolas (OLIVEIRA 2011, p. 29).

De acordo com Oliveira (2011, p. 28), as “aldeias Serra do Sol, Sauparu, Awendei, Pipi, Kumaipá, Manalai, Mapaé/ Karumanpak Tëi”, presentes na VI Assembleia, reivindicaram a criação de um centro educacional, com o propósito de trocar experiências sobre agricultura, fortalecimento da cultura, “convivência social”, “práticas educativas, estudo

e pesquisa, de lazer e de vivência comunitária do povo Ingarikó” e “dos demais povos que habitam a faixa de fronteira como os Patamona, Akawaio, Macuxi e Taurepang”.

O posicionamento do povo Ingarikó se confirma durante a I Feira de Resgate de Sementes Originais Tradicionalmente Cultivadas e Fortalecimento da Técnica de Produção Agrícola Indígena Ingarikó. Durante os eventos, os indígenas solicitaram mais empenho da escola para contribuir com o fortalecimento dos seus saberes tradicionais. Para isso, sugeriram que os conteúdos ministrados em sala de aula procurassem fortalecer o cotidiano da comunidade e lembraram também que para melhorar a gestão da Região Ingarikó, já existe o Plano Pata Eseru – Plano de Gestão Compartilhada do PARNA Monte Roraima, que foi elaborado de forma participativa e que precisa ser efetivado pelo Governo Federal.

No Plano Pata Eseru consta o fortalecimento do manejo tradicional dos indígenas como o cultivo, a moradia, a caça e o extrativismo realizado no território duplamente afetado, (espaço destinado à preservação do meio ambiente e aos direitos constitucionais dos índios). O documento tem como meta a identificação dos obstáculos para o desenvolvimento de atividades com baixo impacto ambiental e as potencialidades econômicas sem modificar o modo de vida dos indígenas, mas que possa melhorar as condições de vida do povo ali residente.

Durante a XII Assembleia do Povo Ingarikó, foi constituído um grupo gestor para o gerenciamento do PARNA Monte Roraima, sendo a Assembleia do Povo Ingarikó reconhecida como instância deliberativa e criado o Conselho Pikatfininnan (Conselho Consultivo), composto por diversas instituições necessárias à gestão da área. O IFRR figura como membro permanente, entre elas.

A postura adotada pelo Povo Ingarikó demonstra uma preocupação com a manutenção dos conhecimentos tradicionais relacionados à educação, à forma de transmissão dos conhecimentos sobre o cultivo dos produtos, à produção dos alimentos, à utilização das plantas medicinais, aos mitos e aos ritos.

Percebe-se que o Povo Ingarikó, por meio do Conselho dos Povos Indígenas Ingarikó (COPING), busca o desenvolvimento coletivo e a melhoria da qualidade de vida da comunidade. No entanto, de acordo com Oliveira (2011, p. 30), para o alcance pleno desses objetivos é necessário inicialmente “fortalecer o próprio povo”, tendo como foco “o

aprimoramento dos costumes, da cultura, das crenças e das tradições”, buscando “melhorias agrícolas e técnicas produtivas, sem perder de vista a preservação do meio ambiente, aspecto fundamental para a vida do povo”.

Essa postura do Povo Ingarikó corresponde ao que Stavenhagen (1985) reconhece como o conhecimento endógeno, que pressupõe respeito à identidade cultural e para isso carece de uma educação que respeite os valores locais, na perspectiva de oportunizar aos indígenas a utilização dos recursos existentes no interior das comunidades locais para sua autossustentação.

4.1.3 Segurança alimentar

A base da alimentação do povo Ingarikó é oriunda da mandioca, produto do qual produzem o caxiri (bebida alimentícia servida desde o café da manhã até a última refeição da noite, concentrada pela mistura cozida da mandioca e da batata) e o pajuaru (bebida produzida a partir do beiju³¹), a damorida (cozido de peixe ou carne cujo tempero principal é a pimenta). (figura 18, 19, 20 e 21)

FIGURA 18 - BEIJU ALIMENTAÇÃO TÍPICA.



Fonte: Foto arquivo Elizabete Melo Nogueira/2012.

³¹ Alimento feito da massa da mandioca semelhante a uma bolacha de tamanho muito maior.

FIGURA 19 - DAMORIDA ALIMENTAÇÃO TÍPICA.



Fonte: Foto arquivo Márcia Falcão/2010.

FIGURA 20 - COZIMENTO DO CAXIRI.



Fonte: Foto arquivo Elizabete Melo Nogueira/2012.

FIGURA 21 - CAXIRI ALIMENTAÇÃO TÍPICA.



Fonte: Foto arquivo Elizabete Melo Nogueira/2012.

No interior de todas as casas existe um local reservado para o preparo dos alimentos. Na hora das refeições a comida é servida sobre uma mesa ou no chão, na panela onde foi preparada, acompanhada do beiju, que é disposto sobre uma esteira de palha, um abano ou um prato ou outra vasilha e o caxiri, servido em uma tigela ou em uma jarra plástica. Antes esse alimento era tomado na cuia³². A família faz um círculo em volta da panela e todos compartilham da alimentação, da seguinte forma: corta-se um pedaço de beiju e depois mergulha-se suavemente na damorida e degusta-se sem pressa e em silêncio (figuras 22, 23, 24 e 25).

³² Tijela feita da casca da cuieira para tomar caxiri ou comer outro alimento.

FIGURA 22 - CARNE DE PACA NO MOQUÉM³³ TIPO DE ALIMENTO.



Fonte: Foto arquivo Elizabete Melo Nogueira/2012.

FIGURA 23 - PEIXE MOQUEADO TIPO DE ALIMENTO.



Fonte: Foto arquivo Elizabete Melo Nogueira/2012.

³³ Carne ou peixe assado em grelha, uma espécie de defumação.

FIGURA 24 - MINGAU DE JERIMUM COM ARROZ TIPO DE ALIMENTO.



Fonte: Foto arquivo Elizabete Melo Nogueira/2012.

FIGURA 25 - PEIXE MOQUEADO TIPO DE ALIMENTO.



Fonte: Foto arquivo Elizabete Melo Nogueira/2012.

A comunidade vivia da agricultura de subsistência, da pesca, da caça e da coleta de produtos da floresta. Atualmente, parte dos alimentos é obtida por meio dos recursos econômicos advindos de programas sociais (bolsa família, aposentadorias, auxílio maternidade), salários de professores e agentes indígenas de saúde. Em função dessa mudança, os costumes da comunidade têm sofrido alterações na produção agrícola e nos

hábitos alimentares, uma vez que o consumo de produtos industrializados tem aumentado consideravelmente, tornando os indígenas reféns de transporte (avião de pequeno porte) para fazer suas compras em Boa Vista, capital do Estado de Roraima, ou do município mais próximo da comunidade. Os programas sociais contribuíram para que os indígenas agregassem novos valores, dentre eles, a *expertise* em comerciar com a sociedade envolvente mantendo seus valores culturais.

É importante salientar que a carne vermelha (carne de caça) e o peixe são proteínas escassas na comunidade face ao aumento e a sedentarização da população. Hoje, esses produtos não são suficientes para suprir a demanda da população. Diante da pouca produção de alimentos, os indígenas estão cada vez mais dependentes dos produtos industrializados, gerando resíduos que no futuro poderão prejudicar o ambiente natural.

Durante a entrevista, Dilson Ingaricó fez uma descrição dos problemas enfrentados pelos Ingarikó em relação à insegurança alimentar e nutricional. Na sua fala, percebe-se que a comunidade já discute essa questão em assembleias, conforme descrito abaixo.

Bem, o primeiro passo seria a quantificação e qualificação da própria semente local... é que ficaria mais disponível, teria em grande quantidade.... estaria sendo distribuída para as demais comunidades.... ou a comunidade seria abastecida e sobraria mais ainda.... se comunidade pudesse vender aquilo ali para aquelas comunidades que está tendo dificuldade de produzir e ajudasse essas comunidades.... e que o posto de saúde tivesse sua merenda ou merenda escolar, o posto de saúde abastecido com alimentação local, criação local. (sic)

Como a insegurança alimentar é uma questão discutida no interior da comunidade, o COPING já vem articulando com instituições públicas dos governos Estadual e Federal por meio do Programa de Aquisição de Alimentos – PAA, um instrumento de política pública cujo objetivo é garantir o acesso aos alimentos em quantidade, qualidade e regularidade necessárias às populações em situação de insegurança alimentar e nutricional, e promover a inclusão social no campo por meio do fortalecimento da agricultura familiar.

Bom, nós estamos tendo um diálogo com a Secretaria Estadual de Agricultura e abastecimento na responsabilidade da Coordenação do Programa de Aquisição de Alimentos - PAA do Governo Federal, que em parceria com o Governo do Estado, estão fazendo cadastro de famílias que tem produção, caso tenha esse excedente ou essa comunidade continua produzindo, aquela produção vai ser comprada, é cadastrada em conta bancária e.... quando esse produtor consegue entregar seja para escola, para igreja, para comunidade, para posto de saúde, eles pagam aquele produtor, na verdade compram do produtor a produção e destina para própria comunidade o governo nem leva o produto. Caso necessário transfere para outras comunidades que necessitam esse é o diálogo que a gente tem, e tem também uma articulação junto com a Companhia Nacional de Abastecimento – CONAB, no

mesmo processo, a CONAB elabora o projeto junto uma organização, mas para isso a organização precisa está em dia com toda prestação de conta, declarações enfim, para fazer um projeto e cadastrar as famílias mais quem paga os agricultores familiares indígenas é a organização que recebe os recursos da produção e paga os produtores, então a CONAB também tem esse programa também do Governo Federal. É o mesmo processo só que as metodologias são um pouco diferenciadas, o estado paga diretamente na conta do produtor e a CONAB paga na conta de uma organização e a organização é que paga para o produtor. (sic)

Assim, o Povo Ingarikó realizou, em março de 2012, na aldeia Manalai, a I Feira de Resgate de Sementes Originais Tradicionalmente Cultivadas e Fortalecimento da Técnica de Produção Agrícola Indígena Ingarikó (figura 26), cujo tema foi “alimentação saudável é a garantia de educação e saúde de qualidade”. Durante o evento, os indígenas reafirmaram a necessidade de uma escola intercultural que esteja comprometida com o fortalecimento do saber do povo.

FIGURA 26 - I FEIRA DE RESGATE DAS SEMENTES TRADICIONALMENTE CULTIVADAS PELO POVO INGARIKÓ.



Fotos cedidas por Dilson Ingaricó – março/2012.

Para melhorar a qualidade de vida do povo Ingarikó, a comunidade entendeu que a fixação de residências seria uma alternativa para os problemas enfrentados, porém percebeu que isso só não basta, pois necessitam de apoio técnico e de formação profissional. Logo,

ficou evidente a necessidade de a comunidade aproveitar os conhecimentos endógenos e os exógenos, na perspectiva de melhorar sua qualidade de vida. Essas características podem ser encontradas no Etnodesenvolvimento.

Fica claro que qualquer projeto de etnodesenvolvimento consistirá em uma ampliação e consolidação nos âmbitos da própria cultura, ou seja, no incremento da capacidade de decisão do próprio grupo social, tanto sobre seus recursos como sobre os recursos externos com os quais possa se apropriar. E, conseqüentemente, o etnodesenvolvimento se traduzirá na redução dos componentes transferidos e impostos dentro da totalidade cultural (BONFIL BATALLA, 1995, p. 270).

Citando assembleias anteriores e o Plano Pata Eseru, os indígenas, durante a I Feira de Resgate de Sementes Originais Tradicionalmente Cultivadas e Fortalecimento da Técnica de Produção Agrícola Indígena Ingarikó, na carta final do evento (2012), apontaram algumas soluções para resolver os problemas ligados à educação e à saúde (segurança alimentar e nutricional). Dentre elas, marcaram como importante a parceria entre os órgãos governamentais e não governamentais para o fortalecimento das técnicas de produção agrícolas; o aumento da produção em variedade e quantidade; a criação de animais e a elaboração de plano de ensino-aprendizagem inclusiva, para garantir educação de qualidade e o repasse dos conhecimentos dos anciãos por meio de oficinas culturais; a manutenção dos costumes tradicionais, começando pela merenda escolar servida com produtos locais; melhoria do planejamento da gestão política das comunidades, dos Tuxauas e dos líderes religiosos que devem priorizar a organização das roças comunitárias para as igrejas, as escolas e os postos de saúde em cada comunidade; manutenção da tradição entre os pais de família que, auxiliados por membros de outros núcleos familiares, cultivam suas próprias roças, nutrindo a divisão da produção entre as famílias.

Para isso, necessitam de apoio para o fortalecimento da cultura alimentar por meio de capacitação em agropecuária e introdução de alimentos ricos em vitaminas e nutritivos. Essa capacitação deve ocorrer por meio de orientação técnica (Assistência Técnica e Extensão Rural – ATER), visando a melhoria da produção agrícola.

Quando se fala das necessidades básicas das comunidades, Dilson Ingaricó destaca os seguintes aspectos:

Bom...as necessidades básicas que o povo Ingarikó luta hoje é a questão do fortalecimento da agricultura local, que é por meio de roças comunitárias, roças individuais, hortas e criação de pequenos animais, mas não sabem como iniciar a criação. Mas agora o que é de praxe e que o povo ingarikó entende é agricultura, uma coisa que eles mesmos podem se fortalecer..... mas também precisa de apoio

tecnicamente.... isso é básico no sentido de melhorar, quantificar e qualificar a alimentação na região.

E a necessidade maior também, são as novas técnicas de criar, como é que vão criar galinha, carneiro, porco, gado isso é uma das coisas no sentido da alimentação..... E o fortalecimento do seu próprio conhecimento, relacionado a tudo isso, a questão da agricultura, a questão da educação, da transmissão do conhecimento, isso é uma coisa básica também. (sic).

E a necessidade que a comunidade reivindica conforme essas reclamações pequenas.... tentam agora resolver esses problemas por meio de um curso, vamos dizer. Inicialmente ao implantar ensino na escola a comunidade entendeu que através da escola a comunidade poderia aprender como é a vida num local fixo e depois disso, eles já viram essa necessidade... o povo Ingarikó já percebeu que está num local fixo.... e professor, ser agente de saúde, não é suficiente para manter a comunidade. Então, teria que ter mais outro tipo de curso que pudesse ajudar a comunidade a se desenvolver num local fixo. E aí foi se pensando no ensino médio profissionalizante é que a comunidade solicita isso, não para deixar de ser ingarikó, mas sim para fortalecer quem são ingarikó trazendo novos conhecimentos, que é a técnica de plantar, de criar, de cuidar, de receber, de conviver e se desenvolver em todos os sentidos economicamente, socialmente e ambientalmente respeitando o meio ambiente. Então juntando todas as necessidades a comunidade entende que o espaço político, é o espaço aberto para dialogar e para discutir..... melhor seria a escola técnica a escola profissionalizante, então essa é uma reivindicação dos ingarikó.

Sobre esse aspecto, o povo Ingarikó entende que, para satisfazer as necessidades básicas de um maior número de pessoas, além do ensino técnico, poderão ser desenvolvidos projetos de interesse das comunidades e com suporte dos técnicos locais.

4.1.4 Elevação do nível de escolaridade na língua materna ou na Língua Portuguesa

As pessoas mais velhas da comunidade têm dificuldades em se comunicar na Língua Portuguesa, por isso, nos eventos como assembleias, reuniões, feiras e outros é destinada uma pessoa da comunidade para fazer a tradução do Português para a língua Ingarikó. Todas as escolas Ingarikó oferecem o ensino bilíngue Português – Ingarikó; no entanto, as crianças, jovens e adultos não demonstram interesse em falar Português, preferindo a sua língua, mesmo quando em conversa com um visitante.

Em meados dos anos 1990, a Secretaria de Educação, Cultura e Desportos (SECD) do Estado de Roraima tentou inserir o ensino bilíngue na Região Ingarikó Wîi Tîpî. Essa ação não foi bem sucedida, porque os professores eram da etnia Macuxi. As aulas eram ministradas na língua Macuxi e Português, uma dificuldade a ser resolvida, uma vez que o entendimento entre professores e alunos gerou um impasse.

Inicialmente, quando as escolas foram implantadas nas aldeias Ingarikó, o objetivo era alfabetizar as crianças e os jovens na Língua Portuguesa, simplesmente para que aprendessem a ler e a escrever. Naquele processo de ensino, não houve um incentivo à valorização da cultura nem mesmo nas suas diversas formas de práticas. Esse caminho distanciou as crianças e os jovens de sua própria realidade, bem como dos próprios conhecimentos do povo Ingarikó (COPING, 2010, p. 4).

Era preciso, pois, que os Ingarikó assumissem a condução desse processo, a fim de valorizar sua cultura e ter uma escola com identidade própria, diferenciada, respeitando os valores de sua religião, o Areruia que faz parte das atividades diárias dos Ingarikó. Qualquer evento realizado na comunidade é acompanhado por uma oração coordenada pelo representante da Igreja Coração do Mundo. Também é de responsabilidade desse emissário a abertura dos eventos e a condução da dança que recebe o mesmo nome da religião. Não é raro, por volta das quatro horas da manhã, a comunidade dar início às atividades matinais dançando e cantando no malocão ou na igreja.

A presença de professores Macuxi nas escolas Ingarikó foi constante até 2003, quando seis alunos foram certificados com Ensino Fundamental completo. Com essa certificação foram convidados pela comunidade para assumirem a condução do processo de ensino e aprendizagem, com ênfase no fortalecimento da língua, dos cantos, da religião, realizando a tradução dos textos da Língua Portuguesa para a língua ingarikó e vice-versa, caracterizando, assim, o ensino bilíngue.

Na pesquisa realizada com os professores indígenas, buscou-se saber como é feito o calendário escolar. Dos 21 entrevistados, 19 afirmaram que este é elaborado de acordo com a dinâmica da comunidade, o que significa que o calendário obedece aos costumes das aldeias. Nesse sentido, a exigência de um calendário escolar, obedecendo 200 dias letivos nas áreas indígenas deve ser repensada, uma vez que a escola na comunidade engloba todas as atividades vivenciadas pelos alunos no cotidiano das aldeias, fato comprovado pelo calendário de Gestão Escolar Ingarikó para o ano letivo de 2013, o qual já agrega alguns eventos da comunidade. (anexo: Calendário de Gestão Escolar Ingarikó – 2013).

A Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012, no Art. 15 § 6º, Inciso III assegura os duzentos dias letivos e no mínimo oitocentas horas, porém, deixa claro que o calendário deve ser flexível e “organizado independente do ano civil, de acordo com as atividades produtivas e socioculturais das comunidades indígenas”.

Atualmente, as escolas realizam suas atividades educativas em consonância com a vivência comunitária das aldeias, pois os eventos e os trabalhos comunitários são considerados aulas extraclasse porque contam com a participação efetiva das lideranças locais na formação dos estudantes. É o que afiança Cruz (2008), a escola incentivou a participação dos anciãos no “processo educacional” para que eles passassem seus saberes, suas experiências, suas crenças para os mais jovens.

O envolvimento da comunidade e principalmente das famílias dos alunos na construção do projeto pedagógico da escola indígena é outro fator identificado. Não basta o envolvimento das lideranças indígenas na construção desse projeto, sendo necessário o envolvimento dos pais dos alunos da escola. Em muitos casos, percebe-se que as lideranças indígenas têm absoluta convicção acerca do modelo educacional que é importante para crianças e jovens indígenas, mas as famílias, não (SILVERA; SILVEIRA, 2012, p. 57).

Corroborando com esse pensamento, Baniwa (2006, p. 147) assevera que “escola não é o prédio construído ou as carteiras dos alunos; são os conhecimentos, os saberes. Também a comunidade possui a sua sabedoria para ser comunicada, transmitida”, por meio da educação tradicional dos povos indígenas, os quais são mantidos e valorizados até os dias atuais.

Um exemplo da manutenção da educação tradicional esteve relacionado a um mutirão, (mayu³⁴), empreendido pelos indígenas, quando reuniram professores, alunos, pais e lideranças para construir uma casa para um membro da aldeia. Durante o processo de construção da habitação, as tarefas eram divididas conforme interesse de cada um e, sem que houvesse qualquer imposição na distribuição dos trabalhos, todos participavam num movimento sintonizado. (figuras 27, 28, 29 e 30)

³⁴ Grupo de pessoas reunidas, colaborando para um fim comum.

FIGURA 27 – ETAPAS DA CONSTRUÇÃO DE UMA CASA.



Fonte: Foto arquivo Elizabete Melo Nogueira/2012.

FIGURA 28 – ETAPAS DA CONSTRUÇÃO DE UMA CASA.



Fonte: Foto arquivo Elizabete Melo Nogueira/2012.

FIGURA 29 – ETAPAS DA CONSTRUÇÃO DE UMA CASA.



Fonte: Foto arquivo Elizabete Melo Nogueira/2012.

FIGURA 30 – ETAPAS DA CONSTRUÇÃO DE UMA CASA.



Fonte: Foto arquivo Elizabete Melo Nogueira/2012.

O aprendizado, na base da oralidade, permanece. No entanto, com a implantação da escola, a população agregou novas tecnologias para registrar os acontecimentos do que incide no mundo a sua volta. Isso tem levado as crianças, os jovens e adolescentes a se negarem a participar dos trabalhos comunitários de forma rotineira, desvalorizando as tradições culturais, enquanto os pais desses jovens estão focados nos programas sociais que surgiram com a implantação da escola, deixando de lado o cultivo das roças. De acordo com Cruz,

[...] nem todos os Índios concordavam com o funcionamento das escolas nos ditames contemporâneos (currículo, metodologia e horário). Na opinião dos que discordavam, seus “filhos ficam preguiçosos, não têm tempo para caçar e o trabalho na roça atrasa” [...] “a educação que é ensinada na escola é diferente da doméstica que ensina a nossa cultura” (CRUZ, 2008, p. 142).

Dos 21 professores entrevistados, 19 afirmaram que foram envolvidos na construção do Projeto Pedagógico da escola, enquanto 2 responderam que somente os líderes tiveram participação. No entanto, durante as visitas foi possível identificar que o Projeto Político Pedagógico ainda está em fase de construção. A construção do projeto político pedagógico de acordo com a Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012, Título IV, Art. 14 § 5º assegura que:

Os projetos político-pedagógicos das escolas indígenas devem ser **elaborados pelos professores indígenas em articulação com toda a comunidade educativa** – lideranças, “os mais velhos”, pais, mães ou responsáveis pelo estudante, os próprios estudantes –, contando com assessoria dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras, das organizações indígenas e órgãos indigenistas do estado e da sociedade civil e serem objeto de consulta livre, prévia e informada, para sua aprovação comunitária e reconhecimento junto aos sistemas de ensino (grifo nosso).

Com relação ao currículo escolar, 17 professores afirmaram que o mesmo foi construído na Secretaria de Educação, Cultura e Desportos (SECD) com a participação dos indígenas, obedecendo aos valores culturais dos mesmos; 3 disseram que foi construído na SECD, sem a participação dos indígenas, de acordo com o calendário regular e 1 não soube responder.

Conforme afirma Cruz (2008), “muitos Ingarikó concluíram o 2º grau, prestaram concurso público e se tornaram professores de suas próprias escolas, ensinando a Língua Ingarikó, Ciências, Matemática, Geografia, etc.” No entanto, esses professores referem-se a dificuldades no planejamento de suas aulas, especialmente os professores leigos. Talvez essa situação esteja relacionada à inexistência de um Plano de Gestão Pedagógica – PGP, e também por falta de acompanhamento pedagógico por parte das instituições responsáveis por esse processo e pela dificuldade de acesso às aldeias da Região Ingarikó.

Durante as entrevistas realizadas nas aldeias Serra do Sol, Manalai e Mapaé, os professores ressaltaram que necessitam de curso de “capacitação e qualificação nas áreas do conhecimento em que atuam”, pois muitas vezes sentem dificuldades de preencher alguns formulários solicitados pela SECD, assim como de adaptar o currículo para a realidade da comunidade. Sobre essa questão Silveira; Silveira (2012) afirmam que:

A defasagem educacional dos povos indígenas está relacionada também com a falta de qualidade das condições ideais para a aprendizagem. Falta de infraestrutura minimamente adequada, carência de material didático, falta de assessoramento pedagógico e técnico, ausência de projetos pedagógicos específicos são alguns dos fatores que, aliados a não qualificação docente, tornam o cenário educacional indígena no Brasil tão desafiador (SILVEIRA; SILVEIRA, 2012, p. 28).

Os conteúdos ministrados na escola pelos professores priorizam os conhecimentos tradicionais da comunidade. No entanto, os mesmos sentem necessidade de apoio para produzirem o material didático de acordo com os conhecimentos tradicionais dos indígenas e, aliado a isso, fazem referência à escassez desse material. Contudo, a LDB nº 9.394/1996, no Art. 79, incisos III e IV, prevê o desenvolvimento de currículos e programas específicos para as escolas indígenas, “incluindo neles os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades”, assim como a elaboração e publicação sistemática de “material didático específico e diferenciado”.

Essa perspectiva é reafirmada pela Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012, Art. 15, § 6º, Inciso VI, o qual reconhece a “necessidade de elaboração e uso de materiais didáticos próprios, nas línguas indígenas e em Português, apresentando conteúdos culturais próprios às comunidades indígenas”. De acordo com Baniwa (2006, p. 160), já existe material didático que contempla o nível de alfabetização dos povos indígenas, no entanto, são poucos os que tratam dos conhecimentos específicos, como “as mitologias, as etnomatemáticas, as etnociências, as etnogeografias, as etnohistórias”.

A Constituição Federal, no Art. 231 reconhece os Índios “... sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam...”. Nesse sentido, os professores das escolas indígenas devem ter conhecimento da cultura, dos mitos, dos usos e costumes dos povos. É o que afirmam Silveira; Silveira (2012, p. 55) “a escola deve ampliar os conhecimentos dos alunos, com a finalidade de prepará-los para a vida intra e também extracomunidade”.

Nesse sentido, durante as visitas e entrevistas com os professores indígenas, esses afirmaram que a escola das aldeias Ingarikó respeita os horários das festividades, a época da plantação e colheita das roças, cerimônias religiosas e período de caça; também afiançaram que trabalham de forma articulada com os conteúdos específicos e os conhecimentos tradicionais da comunidade.

Confirmando esse pensamento Silveira; Silveira (2012) afirmam que esse processo se completa na interrelação dos conhecimentos tradicionais com os conhecimentos universais da sociedade envolvente. Corroborando com essa ideia, Novoa (2009, p. 63) afirma que a “cidadania se conquista, desde logo, na aquisição dos instrumentos de conhecimento e de cultura que nos permitam exercê-la”.

Sobre esse aspecto, a Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012, Art. 19 § 2º preconiza:

Compete aos professores indígenas a tarefa de refletir criticamente sobre as práticas políticas pedagógicas da Educação Escolar Indígena, buscando criar estratégias para promover a interação dos diversos tipos de conhecimentos que se apresentam e se entrelaçam no processo escolar: de um lado, os conhecimentos ditos universais, a que todo estudante, indígena ou não, deve ter acesso e, de outro, os conhecimentos étnicos, próprios ao seu grupo social de origem que hoje assumem importância crescente nos contextos escolares indígenas.

Quando questionados sobre a utilização do livro didático, 18 pessoas responderam que a escola adota o livro didático, enquanto 3 contestaram, dizendo que a escola não adota o livro didático. No entanto, quando perguntados se o livro didático foi elaborado a partir da contribuição dos indígenas, a maioria respondeu que não teve nenhuma participação na construção do material utilizado pelos professores, mas para uma pequena parcela dos entrevistados, 3 responderam que o material didático utilizado na escola teve sim a contribuição dos professores indígenas.

O direito de elaboração do livro didático já foi conquistado pelos povos indígenas e está assegurado nas Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (1994, p. 185):

[...] a produção de material de alfabetização destinado às salas de aula. Os professores índios devem ser preparados para a construção desse material;

[...] à crucial necessidade de os professores índios acompanharem a produção do material de literatura, do etnoconhecimento, da gramática, do dicionário. Caberá aos técnicos e profissionais de pedagogia, linguística e demais áreas do conhecimento formal sistematizado contribuir no projeto político da construção e sistematização do saber indígena.

De acordo com Baniwa (2006, p. 149)

Esse material tem como base a realidade da região e deve estar vinculado a projetos que possam promover o desenvolvimento social, cultural, político e econômico das comunidades, apresentando alternativas sustentáveis de sobrevivência e reforçando a identidade étnica e cultural dos povos indígenas.

Durante a I Feira de Resgate de Sementes Originais Tradicionalmente Cultivadas e Fortalecimento da Técnica de Produção Agrícola Indígena Ingarikó, os indígenas reconheceram o papel da escola na comunidade, porém ressaltaram que o material didático deve ser produzido de acordo com os conhecimentos tradicionais do povo Ingarikó, enfatizando o que disse Dilson Ingaricó³⁵ durante a 7ª Reunião Extraordinária do Ministério da Justiça na Comissão Nacional de Políticas Indigenistas – CNPI, realizada nos dias 5 e 06 de junho de 2012.

A educação escolar indígena deve funcionar para atender os povos indígenas, que os próprios povos consigam assumir esses compromissos e atuar efetivamente. O sistema não aceita a forma das comunidades se organizarem. Até hoje lutamos para conseguir isso. Como é que o governo está pensando esta questão? O que está sendo posto é que daqui pra frente os professores indígenas só serão aceitos nas escolas se tiverem ensino superior (BRASIL, 2012, p. 9).

Diante do exposto, alude-se que a produção de material didático e paradidático para as escolas indígenas deverá apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos dos povos indígenas envolvidos, levando em consideração a sua tradição oral, e ser publicado em versões bilíngües, multilíngües ou em línguas indígenas, incluindo as variações dialetais da Língua Portuguesa, conforme a necessidade das comunidades atendidas.

Os saberes indígenas estão ligados as suas formas tradicionais de organização, ao modo como lidam com os recursos naturais e com a produção. O aprendizado nas aldeias acontece por meio da oralidade e da observação, não havendo a obrigatoriedade do registro. De acordo com Baniwa (2006, p. 171) “os povos indígenas organizam seus saberes a partir da cosmologia ancestral que garante e sustenta a possibilidade de vida”. Com o advento da escola, esses saberes comunitários vão incorporar novos saberes e, dentre eles, está a aquisição da escrita, da leitura, de conhecimentos específicos como Matemática, Ciências, História, havendo, por isso, a necessidade da adoção de livros didáticos.

Sobre esse aspecto Toledo; Bassols (2008, p. 104) afirmam que:

³⁵ Líderança Ingarikó, foi o primeiro presidente do COPING, representou o Povo Ingarikó como vereador eleito pelo município do Uiramutã, atualmente é assessor técnico do COPING e diretor da Escola Estadual de Manalái.

[...] os conhecimentos indígenas ou tradicionais se orientam e se significam tanto através do conjunto de práticas que integram os processos de produção e reprodução material da cultura, como por sistemas de crenças, por meio dos quais essa cultura conquista sua produção e reprodução simbólica.

Apesar do direito assegurado, as escolas das aldeias da TIRSS, Região Ingarikó, ainda não oferecem o Ensino Médio Integrado, a formação profissional e muito menos cursos de qualificação profissional de curta duração. No entanto, nas Assembleias do Povo Ingarikó realizadas em 2010, 2011 e 2012 e na Feira das Sementes, realizada em março de 2012, os indígenas solicitaram cursos técnicos e remetem essa responsabilidade ao IFRR.

4.1.5 Formação de seus quadros técnicos

O anseio em manter os jovens na comunidade é uma realidade nos dias atuais. Esse fato foi comprovado na XII Assembleia do Povo Ingarikó realizada em novembro de 2011, quando os indígenas solicitaram a implantação do Ensino Médio em parceria com a FUNAI, com o Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena da UFRR, com a Divisão de Educação Indígena - DIEI da Secretaria de Educação de Roraima e com o IFRR. Os indígenas alegaram que nas escolas de Manalai e Serra do Sol só funciona o Ensino Fundamental do 1^o ao 9^o ano, porque foi resultado de uma deliberação tomada em assembleias anteriores.

Ainda na XII Assembleia do Povo Ingarikó, os indígenas solicitaram a criação de um Centro Educacional Pedagógico, ao mesmo tempo em que requisitaram a implantação do Ensino Médio Profissionalizante em regime de alternância³⁶ e indicaram como possíveis locais para o funcionamento as aldeias Serra do Sol ou Manalai, respectivamente.

Já existe em Roraima um Centro Indígena de Formação e Cultura da Raposa Serra do Sol – CIFCRSS que oferta o Curso de Ensino Médio Indígena Integrado ao Curso Técnico na Área de Agropecuária e Manejo Ambiental. O Centro está localizado na Maloca do Barro, antiga Vila do Surumu, onde funcionou um internato mantido pelos Beneditinos e, posteriormente, pelos missionários da Consolata. Atualmente, a instituição mantenedora do CIFCRSS é o Conselho Indígena de Roraima - CIR.

³⁶ O Regime de Alternância é um mecanismo específico desenvolvido para a construção de competências e apropriação de conhecimentos em um processo ativo de trânsito entre a escola e a comunidade (indígena/rural). Essa metodologia permite que mais jovens das áreas rurais ou indígenas possam estudar, uma vez que o aluno se instrumentaliza em um período na escola e estabelece significados concretos no contato direto com o ambiente no tempo comunidade. Nesse contexto, o aluno põe em prática a teoria por meios de ações concretas de assistência técnica e extensão rural orientadas pelos professores e monitores.

A proposta pedagógica do CIFCRSS foi construída pelos indígenas com assessoria de técnicos da SECD e contempla o ensino das línguas maternas e se existirem “Alunos provenientes de regiões que façam fronteira com a Guiana, estudarão inglês; e os que têm como origem comunidades fronteiriças com a República Bolivariana da Venezuela, estudarão a língua espanhola” (CIFCRSS, 2009, p. 68).

No item referente à área de Ciências e Natureza, conforme proposta pedagógica, o foco das disciplinas “pretende articular de modo prático os conhecimentos tradicionais das comunidades indígenas sobre a natureza com as contribuições das ciências” (CIFCRSS, 2009, p. 69). Santos; Godoy (2011, p. 227) chamam atenção para a integração que “favoreça a aprendizagem de conhecimentos ligados às atividades agrícolas, à arquitetura, à ecologia”.

No espaço correspondente à Área de Sociedades, Povos e Espaços, a proposta visa à formação social e política dos povos indígenas na perspectiva de favorecer a relação desses com seu meio e com a sociedade envolvente.

De acordo com Santos; Godoy (2011, p. 228), é nessa área que “intensificam-se os trabalhos para a formação de lideranças, a partir da análise das raízes históricas como elemento vital; da terra como espaço social, econômico e cultural; dos modelos de produção econômica e seus reflexos na organização social e comunitária”.

Nas entrevistas realizadas durante as visitas, um dos questionamentos feitos aos indígenas foi se a comunidade tem interesse pelo ensino profissional: 18 pessoas responderam afirmativamente e 3 disseram que não, o que garante o interesse dos indígenas pela formação profissional que já é um direito adquirido e assegurado na LDB nº 9.394/96. No quadro 4, os indígenas manifestaram a motivação pelo Ensino Profissional, percebe-se o destaque para a profissionalização da comunidade, aquisição de novos conhecimentos e a necessidade de profissionais com conhecimentos diversos na escola, demonstrando que querem continuar estudando sem se deslocar da aldeia.

QUADRO 4: A COMUNIDADE TEM INTERESSE NO ENSINO PROFISSIONAL?

Discurso na linguagem do sujeito	Redução unidades de significado	Asserções articuladas no discurso
Porque nós queremos aprender mais.	Queremos aprender mais.	Aprender mais.
Através do curso de profissão agrícola é que a comunidade vai ter uma ideia de como a gente trabalha.	Curso de profissão agrícola é que a comunidade vai ter uma ideia de como a gente trabalha.	Curso técnico profissionalizante.
Porque é necessário profissional nas áreas de agricultura, engenharia, piscicultura.	Necessidade de profissionais nas áreas de agricultura, engenharia, piscicultura.	É necessário profissionalizar os indígenas em diversas áreas.
Porque só tem ensino fundamental e tem muitos jovens que precisam aprender	Tem somente o ensino fundamental e tem muitos jovens que precisam aprender.	Os jovens precisam seguir estudando.
Porque a comunidade não tem conhecimento de fora	A comunidade não tem conhecimento de fora.	A comunidade precisa de novos conhecimentos.
A maioria dos professores não tem cursos de qualificação profissional.	Falta de qualificação profissional para os professores.	Qualificação profissional para professores.
Porque os professores não são formados e precisam melhorar seus conhecimentos.	Professores sem formação precisam melhorar seus conhecimentos.	Formação de professores, para melhoria do conhecimento.
Porque queremos ter mais conhecimento sobre os cursos técnicos	Mais conhecimento sobre os cursos técnicos.	Necessitam de conhecimentos técnicos profissionais.
Porque os pais querem que os filhos se desenvolvam profissionalmente.	Os pais querem que os filhos se desenvolvam profissionalmente.	Os pais querem a profissionalização dos filhos.
Porque querem conhecer outra vida que não viram antes.	Conhecer outra vida.	Adquirir novos conhecimentos.
Na nossa comunidade não tem profissionais formados na área técnica profissional.	A comunidade não tem profissionais formados.	Não tem técnicos com formação na comunidade.
Porque tem alguns alunos que querem aprofundar os estudos. Eles estudam até o nível fundamental e depois ficam sem fazer nada.	Os alunos estudam até o ensino fundamental e depois não têm mais nada para fazer na comunidade.	Continuar os estudos após a conclusão do Ensino Fundamental.
Porque aqui só tem até a 5ª série e o aluno precisa estudar mais.	Estudam somente até a 5ª série.	Querem dar prosseguimento aos estudos na própria comunidade.
Porque a comunidade precisa ter jovens capacitados para ajudar no desenvolvimento da região.	Precisam de jovens capacitados para auxiliar no desenvolvimento da região.	Jovens capacitados para auxiliar no desenvolvimento da região.
Porque para as comunidades é interessante ter alunos com conhecimentos para auxiliar em algumas técnicas.	A comunidade precisa de alunos com conhecimento para auxiliar em algumas técnicas.	Querem alunos com conhecimentos técnicos.
Porque tem que ter alguém para ensinar os alunos e os professores, mas também a comunidade.	Necessitam de profissionais com conhecimento para auxiliar alunos, professores e a comunidade.	Precisam de profissionais com conhecimentos diversos na escola.

Fonte: dados da pesquisa

Os dados confirmam o interesse dos indígenas pela Educação Profissional nas áreas de Agricultura, Engenharia, Piscicultura porque querem seguir estudando com a finalidade de capacitar técnicos para auxiliar no etnodesenvolvimento da comunidade. Percebe-se ainda que há o interesse dos indígenas em agregar novos conhecimentos, para melhor articular com a

sociedade envolvente. Verifica-se a preocupação dos pais no crescimento profissional dos filhos e com a qualificação dos professores. O posicionamento dos indígenas reflete a necessidade de uma Educação Profissional Indígena com características que visem à autogestão do território, a autossustentação econômica das comunidades e a atenção à saúde.

Para fazer jus à demanda indígena por “profissionalização”, ela deve voltar-se para a conquista da autonomia indígena em termos de necessidades coletivas, como no caso da saúde ou outras áreas de grande interesse, como a gestão territorial e a re-colocação produtiva das gerações mais jovens nos seus territórios (BRASIL, 2007, p.18).

A Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012 que trata da Organização da Educação Escolar Indígena, no Art. 13, parágrafo único aduz que:

A Educação Profissional e Tecnológica nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, nos territórios etnoeducacionais, pode ser realizada de modo **interinstitucional, em convênio** com as Instituições de Educação Profissional e Tecnológica; Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; Instituições de Educação Superior; outras Instituições de Ensino e Pesquisa, bem como com organizações indígenas e indigenistas, de acordo com a realidade de cada comunidade, sendo ofertada, preferencialmente, nas terras indígenas. (grifo nosso)

O Povo Ingarikó já demanda Educação Profissional de acordo com a realidade indígena, voltada para conquista da autonomia e das necessidades coletivas da população. Perguntados sobre os cursos técnicos que mais interessam à comunidade, vários foram os cursos mencionados, conforme o entendimento que os indígenas tinham sobre cursos técnicos, porém os que mais se destacaram são apresentados no quadro 5.

QUADRO: 5: CURSOS TÉCNICOS DEMANDADOS PELO POVO INGARIKÓ

CURSOS TÉCNICOS	QUANTIDADE
Curso de professores (magistério)	3
Agricultura	6
Zootecnia	2
Agronomia	4
Ecoturismo	4
Formação de professores (magistério)	4
Enfermagem	8
Mecânica	1
Agropecuária	3
TOTAL	35

Fonte: Dados da pesquisa

No quadro 6, observa-se que cursos de professores e de formação de professores são entendidos erroneamente pelos Ingarikó como cursos técnicos, e é evidente o interesse da comunidade em se capacitar nessa área. Outro item que chama atenção é o Curso Técnico em Enfermagem, demonstrando a carência das aldeias em relação ao profissional de saúde. Os

cursos direcionados à Agricultura e Agropecuária também são bastante representativos, tendo em vista que a produção agrícola vem diminuindo face ao aumento da população e à necessidade de assistência técnica para o manejo adequado da terra. O Curso Técnico em Ecoturismo aparece como uma das expectativas de formação profissional, visando à autonomia econômica da população e, nesse sentido, pode ser associado à melhoria da saúde e da produção agrícola.

A escola na Região Ingarikó é estadual e oferece o Ensino Fundamental. Dessa maneira, a educação profissional para os indígenas poderá ser ofertada por meio de cursos de curta duração. Por essa razão, durante as entrevistas buscou-se identificar quais os cursos de qualificação profissional interessam para a comunidade apreender.

QUADRO 6: CURSOS DE QUALIFICAÇÃO DEMANDADOS PELO POVO INGARIKÓ

CURSOS DE QUALIFICAÇÃO	QUANTIDADE
Ecoturismo	4
Mecânica	2
Primeiros Socorros	3
Educação Ambiental	2
Informática	5
Agricultura	3
Enfermagem	5
Condutor local	2
TOTAL	26

Fonte: Dados da Pesquisa

No quadro 6, observa-se que os cursos na área de saúde (Enfermagem e Primeiros Socorros) se repetem, confirmando a necessidade de qualificação de profissionais indígenas para desempenharem essa função que demanda formação. O curso de Ecoturismo vem acompanhado de outros dois, o de Condutor Local e o de Educação Ambiental, revelando-se mais uma área de grande interesse da comunidade como meio de subsistência para os jovens e a autonomia econômica da comunidade local. A Agricultura é uma preocupação constante, pois a população vem crescendo e a demanda por alimentos tem aumentado consideravelmente. Ademais, a Agricultura figura como um segmento importante no desenvolvimento do Ecoturismo.

Observou-se, através da construção de painéis, etnomapas, histórias em quadrinho e demonstração dos rituais, que, apesar do conhecimento profundo sobre o seu território, os indígenas necessitam de cursos de qualificação em manejo florestal (objetivando manutenção das espécies), construção civil (melhoramento das fossas negras através de técnicas sustentáveis), agricultura familiar (incentivo à produção, visto que as comunidades estão

perdendo o hábito do plantio), cooperativismo (na perspectiva de aperfeiçoar o conhecimento natural da comunidade), plano de negócios (com a finalidade de que os mesmos sejam os gestores da atividade econômica), gestão territorial (solicitação da comunidade), gastronomia (aperfeiçoamento das técnicas de produção de alimentos e higiene) e revitalização da produção de artefatos da cultura material (artesanato) e da cultura imaterial (danças, lendas, mitos e músicas).

Conforme o assessor do COPING, Dilson Ingaricó, “[...] nossa alimentação precisa existir suficiente e diversificada”. Ao aludirem sobre o curso de mecânica disseram que necessitam de um operador para dar manutenção no gerador de energia, enquanto o curso de Informática é de interesse dos alunos e professores e figura como um suporte importante no desenvolvimento das atividades profissionais do Etnoturismo.

Os quadros 5 e 6 vêm referendar discussões realizadas nas Assembleias do Povo Ingarikó, assim como na I Feira das Sementes. Os indígenas, quando se referiram à educação no ano de 2010, solicitaram abertura de “novas vagas para professores Ingarikó com formação em nível médio, (magistério) de acordo com a necessidade de cada escola ou comunidade”. Ao tratarem do “ensino médio profissionalizante” decidiram marcar uma audiência com o reitor do IFRR para discutir a implantação dos cursos “técnicos para os jovens trabalharem com criação de animais e treinamento para os indígenas melhorar a plantação, capacitar o indígena para ser Técnico em Enfermagem, curso de capacitação de Turismo”.

O Art. 13 da Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012, assegura, no Inciso I, que:

A Educação Profissional e Tecnológica na Educação Escolar Indígena deve articular os princípios da **formação ampla, sustentabilidade socioambiental e respeito à diversidade** dos estudantes, considerando-se as formas de organização das sociedades indígenas e suas diferenças sociais, políticas, econômicas e culturais, devendo: (grifo nosso)

I - contribuir na construção da gestão territorial autônoma, possibilitando a elaboração de projetos de desenvolvimento sustentável e de produção alternativa para as comunidades indígenas, tendo em vista, em muitos casos, as situações de desassistência e falta de apoio para seus processos produtivos;

[...]

Ao solicitarem o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, os indígenas sugerem a implantação dos cursos: Técnico em Turismo, Técnico em Agropecuária,

Magistério Indígena, Técnico em Enfermagem e Técnico Agrícola. Referendando assembleias anteriores e novamente discutiram a necessidade de uma parceria com o IFRR.

Na assembleia de 2012, a demanda por cursos técnicos se repete, (Enfermagem, Agricultura, Turismo, Magistério). Também nesse evento foi abordado o consumo de produtos industrializados e a produção de resíduos no entorno das aldeias. A sugestão foi a busca por cursos de qualificação na área de energia, face à possibilidade de implantação de energia solar ou eólica, a qual deve ser pensada por meio de parcerias e financiamento, além da qualificação de indígenas para manutenção dos equipamentos. Como encaminhamento, foi solicitado ao presidente da assembleia que encaminhasse um documento ao IFRR solicitando o oferecimento do ensino técnico profissionalizante nas áreas demandadas pelo povo Ingarikó.

Na I Feira de Resgate das Sementes Originais Tradicionalmente Cultivadas e Fortalecimento da Técnica de Produção Agrícola Indígena Ingarikó, a reivindicação foi “agilidade na implantação do ensino médio técnico específico e diferenciado”. Dentre os cursos apontados estão “agronomia (entendido como técnico agrícola), turismo, enfermagem e magistério/formação profissional para o professor indígena”.

4.1.6 Liberdade para negociar com o estado e estabelecer relações segundo seus interesses.

Os Ingarikó são pessoas que, sem destruir os inúmeros recursos naturais, acumulam conhecimentos e saberes que são repassados de geração para geração sobre o uso da fauna e da flora. Seus costumes refletem a convivência harmônica com o ambiente natural, o que se traduz nas ricas manifestações da cultura amazônica com seus mitos, músicas, ritos, danças, artesanato e sua culinária (especialmente as produzidas a partir da mandioca).

No entanto, esses conhecimentos e saberes não são reconhecidos pela sociedade envolvente e, com isso, esses sujeitos estão à mercê exclusivamente das políticas assistencialistas dos governos federal, estadual e municipal. Para Muñoz (2003):

[...] o saber indígena implica a memória e uma série sucessiva de atos e de sentido comunitário; se reconhecem em significações éticas e configuram situações harmônicas baseado no respeito, num espaço de identidade e memória de todos. A rede de saberes indígenas não se reconhece em conceitos verbalizados se não em práticas e pela convivência (MUÑOZ, 2003, p.286).

Essa rede de saberes é demonstrada com muita propriedade na medida em que o povo Ingarikó reconhece e descreve os problemas mais comuns existentes nas aldeias. Essa questão fica bem clara na fala de Dilson Ingaricó:

Problemas nas comunidades do povo Ingarikó são em primeiro lugar alimentação insuficiente, a comunidade não tem técnicas de criar galinhas, carneiro, gado; na área de educação os professores ainda apresentam dificuldades na elaboração de planos de aula e métodos de ensino, isso no sentido de escolarizar as crianças; mas ocorre a transmissão de conhecimento por meio da oralidade, ensino é uma coisa natural. Com relação aos postos de saúde, temos problemas com alguns Agentes Indígenas de Saúde - AIS já que alguns compreendem bem e têm segurança na aplicação de remédios e outros não têm tanta segurança na hora dar injeção, colocar soro, saber dividir remédio e diagnosticar as doenças e o tratamento. Então os AIS ainda se sentem inseguros com esse trabalho.

Falando de infraestrutura nas comunidades indígenas sabemos que aqui não existe nenhuma infraestrutura feita pela empresa ou governo que fez (programa do governo federal ou instituição particular), isso tem gerado problemas porque não tem como guardar os materiais, as salas que a comunidade tem são inadequadas para trabalhar, por exemplo, aqui é um malocão e a gente utiliza tanto para os eventos e quando os Tuxauas fazem suas reuniões tem que parar as aulas por uma semana, período que termina o evento para a aula reiniciar, então isso é um problema porque não tem espaço específico para escola, porque tem que ser compartilhado o malocão entre a escola, posto e os Tuxauas, então isso é um problema na gestão escolar e isso acontece em todas as comunidades tanto no Manalai, Mapaé, aquelas comunidades também têm o mesmo problema, a gente utiliza a igreja como sala de aula.

O povo Ingarikó percebe os problemas existentes nas aldeias e reconhecem os reflexos dessas dificuldades no processo educacional e no desenvolvimento das comunidades por falta de infraestrutura e projetos de formação profissional. As crianças não são atendidas por uma escola de qualidade e, conseqüentemente, os profissionais que atuam na região apresentam dificuldades no exercício da profissão.

[...] a vida que os indígenas reconhecem na natureza é tão diversa como a humanidade mesma; nela identificam formas de representação e sentido com as quais a humanidade indígena interatua, e da convivência surgem situações de aprendizagem e intercâmbio (MUÑOZ, 2003, p. 288).

A aprendizagem entre os indígenas requer o fortalecimento dos saberes transmitidos por via oral, especialmente aqueles relativos à relação do povo com a natureza. No entanto, a incorporação de alguns conhecimentos da sociedade envolvente poderá ser um indutor do desenvolvimento social e econômico dessas comunidades. Sobre esse aspecto, Toledo (2008, p. 20, tradução nossa) afirma que “se trata dos saberes, transmitidos por via oral de geração para geração e, em especial, aqueles conhecimentos imprescindíveis e cruciais, por meio dos quais a espécie humana foi moldando suas relações com a natureza”.

Essa relação é percebida na fala de Dilson Ingarikó quando foi interrogado sobre como satisfazer as necessidades básicas de um maior número de pessoas.

Existe, se não fosse o ensino profissionalizante, ensino técnico, teria que ser através de projetos comunitários, teria que garantir recursos financeiros para trabalhar pontualmente alguns projetos que as comunidades necessitam, por exemplo, melhoramento genético do gado seria viável para essa região, produção de galinha caipira principalmente para as crianças, se bem que as mulheres idosas não comem galinha caipira.

Projetos para atendimento dessas pequenas necessidades e grandes necessidades, seria viável, mais aí implantando projetos nas comunidades aos cuidados das comunidades, talvez não desse uma resposta rápido, por quê? Porque, eles teriam que aprender todo o processo de manejar o projeto, cuidar, dar continuidade do projeto, isso seria alternativo, mas aí seria uma alternativa temporária; eu consideraria como temporária, por que é temporário? é diferente de ensinar os professores a pescar, a caçar, porque uma vez aprendido nunca mais vão esquecer esse conhecimento. Do que um projeto escrito naquele momento vem, olha vamos fazer isso, para atender isso.... E acaba o recurso não tem continuidade a comunidade não está preparada para continuar e só poderão continuar mediante um profissional contratado, acaba o contrato do profissional e o projeto para, então é isso que tem acontecido. Então é viável somando tudo isso? É isso, garantir ensino técnico e formar profissionais ingarikó para que eles possam continuar sempre e sempre tenha profissionais disponíveis.

Na fala do entrevistado, percebe-se que os indígenas entendem que o desenvolvimento da comunidade passa pela formação de profissionais capazes de planejar, gerenciar e assessorar a comunidade nos projetos concebidos no interior das aldeias e de acordo com seus valores e aspirações. Para Bonfil Batalla (1995):

Se por etnodesenvolvimento se entende o exercício da capacidade social de um povo para construir seu futuro, aproveitando para isso os ensinamentos de suas experiências históricas e os recursos reais e potenciais de sua cultura, de acordo com um projeto que se defina segundo seus valores e aspirações, então, tal processo de etnodesenvolvimento exige o cumprimento de certo número de condições ou requisitos de diversa índole (BONFIL BATALLA, 1995, p. 467).

O Povo Ingarikó tem conhecimento de sua história, do potencial de sua cultura na medida em que apresenta requisitos internos para a implantação de projetos capazes de proporcionar o etnodesenvolvimento da comunidade, reconhecem, no interior das aldeias, as necessidades, os problemas e as aspirações da própria comunidade. No entanto, quando perguntado a Dilson sobre quais projetos estão sendo desenvolvidos na comunidade, diz:

Ah... na nossa região nós não temos nenhum projeto em implementação, não tem. Nós temos esse projeto elaborado de roças comunitárias, mas ainda não estão sendo implementado... Quem está implementando algumas ações é a própria comunidade (plantando, fazendo roças), a maioria dos pais de família estão fazendo suas roças, estão plantando; mas de incentivo, de apoio por parte institucional, não tem. Por mais que a assembleia discuta, por mais que a assembleia encaminhe, diga, solicite, cobre, mas ainda não aconteceu. O único projeto que passou e tem ainda hoje, em

pequena quantidade que a comunidade não pode nem consumir, tem que guardar como semente são projetos do gado, que foi recebido da igreja católica, (Diocese de Roraima) 52 cabeças de gado com direito de passar cinco anos, depois ser repassado, essa é a única coisa que tem. E aí o que está no processo de construção é o projeto político pedagógico do ensino médio que está acontecendo agora em parceria com a Universidade Federal, o Instituto Federal, o COPING, (que é o Conselho do Povo Indígena Ingarikó) e a Prefeitura do Uiramutã que está apoiando com voos para o transporte dos professores. É o que está acontecendo agora. É uma implementação de uma reivindicação do povo Ingarikó, e aí a gente espera que o resultado venha o mais rápido possível.

Na fala do entrevistado, percebe-se a existência de alguns projetos, no entanto, os resultados ainda são incipientes como é o caso do projeto do gado, uma iniciativa da Diocese de Roraima que tinha o propósito de formar lideranças e investir financeiramente em projetos econômicos. Na Serra do Sol, o projeto teve alguns entraves em razão do povo Kapon não ter a mesma experiência que têm os Macuxi e Wapichana. Percebe-se, ainda, que os indígenas acreditam que, por meio da Educação Profissional, a comunidade poderá implantar projetos que tenham continuidade.

O processo decisório requer que as comunidades tenham autonomia para realizar seus projetos sociais. Bonfil Batalla (1995, p. 459) sugere, como alternativa, a organização de todos os recursos disponíveis, os quais devem estar divididos em quatro grupos:

- a) materiais: composto por recursos “naturais e os transformados”;
- b) organização: definido como a “capacidade de conseguir a participação social e vencer as resistências”;
- c) intelectuais: entendido como “os conhecimentos – formalizados ou não – e as experiências” e
- d) simbólicos e emotivos: faz parte da “subjetividade como os recursos indispensáveis”.

O ingresso e a permanência dos indígenas em qualquer programa ou projeto estão diretamente ligados à elevação do nível de escolaridade da comunidade, uma vez que o processo decisório, as demandas pelo desenvolvimento dependem da comunidade, mas a permanência no processo requer conhecimento. Dilson Ingaricó falou sobre Desenvolvimento e explicou a importância da elevação do nível de escolaridade.

É porque desenvolvimento está relacionado à gestão também, se a gente colocar projeto sob a responsabilidade de uma organização que não tem a mínima estrutura de funcionamento, não está apta para gerenciar algum recurso público é uma coisa... é um problema para a comunidade, é uma tentativa de resolver o problema, por outro lado prejudica uma organização por falta de conhecimento na gestão de

recursos públicos. Então, por isso que as duas coisas devem andar juntas, essa questão de formação e qualificação profissional de mão de obra dos próprios Ingarikó e paralelo a isso projetos, esses atendimentos imediatos, mas com conhecimento dos Ingarikó, assim os Ingarikó vão aprendendo a gerenciar os recursos e vão aprendendo alguma coisa em benefício da melhoria da qualidade de vida.

Percebe-se que os indígenas têm interesse em projetos que possibilitem a melhoria da qualidade de vida da comunidade, mas que sejam planejados e gerenciados por eles. É como afirma Bonfil Batalla (1995).

[...] as formas de trabalho coletivo e cooperativo, as instituições do governo local tradicional, o desempenho dos especialistas em diversas técnicas e conhecimentos, se conta entre os recursos de organização que muitos grupos mantêm como parte de sua cultura própria. É a partir da atividade dessas instâncias organizativas de maneira a impulsionar se um processo real de etnodesenvolvimento (BONFIL BATALLA, 1995, p. 475).

A inclusão social dos povos indígenas encontra respaldo na garantia de condições para o fomento das atividades produtivas, na distribuição de alimentos respeitando as especificidades étnicas e culturais das comunidades, e, principalmente, no combate à insegurança alimentar. O problema recai sobre as políticas de autossustentação para o Etnodesenvolvimento dos povos indígenas, por meio da criação de condições para o fomento das atividades produtivas, na perspectiva de fortalecer e ampliar a capacidade de decisão dos povos indígenas.

O saber adquirido durante toda a história da humanidade está submetido ao contexto geográfico, cultural e ecológico, de forma intrínseca, que implica na formação do ser humano (LEFF, 2003), considerando que o saber ambiental pode transformar-se em uma estratégia da apropriação de práticas para adquirir novos saberes, melhorando a qualidade de vida da comunidade.

Nessa perspectiva, Vieira; Santos; Marreiro (2007, p.2) enfatizam que “os povos indígenas possuem conhecimentos tradicionais milenares que necessitam ser valorizados e reconhecidos”. Enquanto Muñoz (2003) reforça que o sentido étnico desse saber é expresso numa ética do saber cuidar, essa dinâmica se revela numa pedagogia comunitária, sendo reconhecida em saberes compartilhados, que se potencializam através do aprendizado indígena. Daí a importância da Educação Indígena na implantação de qualquer atividade alheia à comunidade, inclusive o Turismo Étnico.

É importante ressaltar que o curso de Turismo apareceu como uma alternativa econômica sustentável em todas as assembleias e na I Feira de Sementes Tradicionalmente Cultivadas, revelando o interesse dos indígenas pela manutenção da comunidade de forma

respeito à cultura e tradições do povo da etnia Ingarikó, cuja solicitação foi feita pelo Conselho dos Povos Indígenas Ingarikó - COPING. Para cumprimento dos objetivos do projeto, o IFRR designou uma equipe de 4 professores pesquisadores, incluindo a autora desse trabalho, habilitados para elaborar, organizar material didático, ministrar aulas e demais atividades pedagógicas inerentes aos cursos.

No convênio, o SEBRAE/RR assumiu o apoio logístico, disponibilizando um técnico para acompanhar a execução dos cursos, aeronave para o deslocamento dos profissionais à reserva indígena, despesas com alimentação, reprodução de material didático e material de consumo. Para facilitar a execução do projeto na área indígena, o COPING auxiliou no apoio à equipe executora, na divulgação, na coordenação, na seleção e na tradução das aulas durante o curso.

No plano de trabalho do projeto estavam previstos os cursos de condutor (técnicas de condução de atrativos, História, Geografia e Primeiros Socorros), Educação Ambiental, capacitação em hospedagem e acampamento, trilhas interpretativas. Os cursos de História e de Geografia faziam parte do curso de condutor local e foram ministrados aos indígenas pela pesquisadora, no período de 6 a 11 de setembro de 2010, tendo a participação de índios vindos das aldeias Serra do Sol, Paramaná, Sauparu, Aiwdei, Pipi, Área Única (Sirikokén), Kumaipá, Manalai, Mapaé (Karumanpak Tëi).

Durante o desenvolvimento das ações do plano de trabalho, percebeu-se que os indígenas queriam ampliar a atividade turística que ainda era insipiente, pois nas assembleias³⁷ o Turismo era citado como uma alternativa econômica para as comunidades. Na XII Assembleia Geral do Povo Ingarikó e VII Assembleia do Conselho do Povo Indígena Ingarikó - COPING, um dos Tuxauas³⁸, Francisco, destacou: *“temos problemas, pois os jovens vão estudar em Boa Vista e não retornam para a comunidade; talvez o turismo possa ser uma alternativa, porém os povos indígenas deverão ter autonomia e empresas de fora não irão administrar e fazer a gestão”*.

³⁷ Reunião que se realiza anualmente na aldeia Serra do Sol a qual reúne o povo Ingarikó, representantes de instituições públicas e a sociedade civil organizada (convidados), para discutir e deliberar ações para o ano seguinte. Concomitante à assembleia geral, ocorre a assembleia do COPING com a finalidade de avaliar as ações desenvolvidas pelo Conselho durante o ano e a cada dois anos eleger o presidente da entidade.

³⁸ O Tuxaua é um líder político com boa oratória e respeitável caçador. Cabe a ele representar o povo em eventos internos e externos, organizar as tarefas comunitárias e manter a ordem na aldeia.

Percebeu-se então, a constante demanda das lideranças dos indígenas da etnia Ingarikó em desenvolver atividades típicas do Turismo, mas querendo autogestão da atividade. O fato é que o Turismo já vinha sendo praticado com maior ênfase em outras comunidades, tais como a de *Paraytepu* de Roraima, San Francisco de *Yuruaní* e Santa Helena de Yuairén na República Bolivariana da Venezuela. Segundo Silva; Cruz; Costa (2010, p. 29), “os indígenas venezuelanos do Parque Nacional Canaima mostram ser capacitados e organizados turisticamente, considerando a sua estrutura educacional e social”.

Diante desse cenário de anseios, a investigadora juntou-se aos indígenas, fazendo oficina e reuniões, procurando uma alternativa que promovesse a valorização da cultura, o aumento da produção de alimentos utilizando tecnologias sociais, a criação de animais em cativeiro, e que fosse sustentável do ponto de vista ambiental, econômico, social e cultural. Uma das alternativas identificadas, mediante as discussões, foi o Etnoturismo.

O Etnoturismo foi um ponto de partida, porque é uma atividade turística centrada na cultura étnica presente e passada de um grupo social diferenciado da sociedade envolvente e que expressa suas manifestações cotidianas, festivas, materiais, espirituais, obedecendo ao planejamento sustentável.

Para Faria (2008, p. 44), “etnoturismo é um tipo de turismo cultural que utiliza como atrativo a identidade e a cultura de um determinado grupo étnico”. Bahl (2009), ao referir-se ao etnoturismo, afirma que o Turismo Étnico está contido no contexto do Turismo Cultural, pois os atrativos turísticos estão inseridos na conjuntura do cotidiano de uma comunidade que resguarda suas características culturais.

Como o Turismo Cultural, o Etnoturismo utiliza os atrativos existentes no cotidiano de determinado grupo étnico e, dessa maneira, se planejado, tende a valorizar os usos, os costumes, os valores culturais e ambientais dos diferentes povos, promovendo a interação entre natureza e a comunidade na perspectiva da utilização sustentável do patrimônio natural e cultural dos locais, proporcionando a melhoria da qualidade de vida desses povos. Algumas experiências dessa natureza vêm sendo realizadas pelos Índios Pataxó na Bahia e pelas etnias que vivem no entorno do Parque Nacional do Xingu.

No Parque Nacional do Xingu, localizado a nordeste do Mato Grosso, a visita à aldeia dura em torno de quatro dias, período no qual os turistas são recebidos pelos Índios que

apresentam sua rotina e sua cultura. Os Índios fazem uma demonstração das danças, das lendas e do ritual do Kuarup. Outra atração disponível no Parque Nacional do Xingu é a pesca esportiva, face à piscosidade dos rios com inúmeros cardumes, especialmente os tucunarés, principal atrativo dessa modalidade de Turismo.

A Comunidade Indígena Pataxó, na Bahia, segundo Azevedo (2007), atrai turistas nacionais e internacionais para as aldeias de Coroa Vermelha, localizada no Município de Santa Cruz de Cabrália, onde vive, segundo dados da FUNASA (2004), uma população de aproximadamente 4.500 indígenas. De acordo com Azevedo (2005, p. 146), os indígenas oferecem para os turistas “caminhada, demonstração das armadilhas de caça, oficina de artesanato, degustação do peixe na patioba³⁹ e do *cauim*⁴⁰, jogo de arco e flecha e ritual “Awê””. A comercialização do artesanato de gamelas de madeira e colares de semente completam a renda da comunidade.

Acompanhando as produções acadêmicas nas revistas especializadas da área, identificou-se que o Etnoturismo nessas aldeias auxiliou o aumento de renda da comunidade na medida em que a região passou a receber visitantes em busca de conhecer a forma de organização dos povos, os costumes e tradições transmitidas de geração para geração. Foi nessa perspectiva que o Etnoturismo ficou na cabeça da investigadora, sendo prospectado como uma alternativa de atividade sustentável na Região Ingarikó, já que é uma forma de subsistência, que une fatores extremamente importantes como manutenção e valorização da cultura, da autoestima, da inclusão social, da geração de renda e da conservação ambiental.

Mas, com o projeto, percebeu-se que o modelo como estava sendo proposto, “de cima para baixo”, não daria certo e um parecer foi enviado a uma das entidades proponentes, relatando os entraves identificados, tais como: falta de conhecimento e percepção sobre a importância do Turismo para o desenvolvimento sustentável da região; o Turismo visto como algo estranho, externo a sua cultura e a sua capacidade de lidar com ele, sendo associado a novos riscos, como geração de renda agregada a uma mudança de hábitos (higiene, tratamento do lixo, ser ético no acolhimento do visitante, respeito aos hábitos alimentares dos outros e a invasão do seu espaço), o que acaba por gerar desconfiança e oposição.

Ao iniciar a pesquisa de dissertação, a autora retornou à comunidade para estudar sobre o Etnodesenvolvimento, já que é uma alternativa mais ampla à medida que identifica as

³⁹ Espécie de palmeira, também chamada pati (HOUAISS, 2000, p, 1219).

⁴⁰ Resíduos de cereais triturados.

condições necessárias para que a capacidade autônoma de uma sociedade culturalmente diferenciada possa se manifestar, definindo e guiando seu desenvolvimento (VERDUM, 2010).

Mas, com a presença da investigadora, os Ingarikós ainda insistiam em desenvolver o etnoturismo. Para atender às expectativas dos indígenas, a autonomia e a valorização da participação comunitária, assegurando a reprodução física e cultural dos povos, realizou-se pesquisa sobre o entendimento e interesse a respeito dessa atividade.

Nas entrevistas, ao procurar identificar se os indígenas sabiam o que era Turismo, 14 responderam afirmativamente e 7 não sabem, o que revela que a maioria da população já tem conhecimento do que é Turismo. No quadro 7, a seguir, observa-se que os indígenas veem o Turismo como deslocamento de um ponto a outro, que já estão estudando sobre o tema, que se trata de algo que destrói as comunidades e o meio ambiente, mas que merece ser enfrentado, pois representa trabalho.

QUADRO 7: O QUE É TURISMO?

Discurso na linguagem do sujeito	Redução unidades de significado	Asserções articuladas no discurso
Ir ao Monte Roraima e depois voltar.	Ir e voltar	O raciocínio nos remete ao deslocamento de um ponto a outro.
São aquelas coisas que destroem os povos indígenas ou o meio ambiente, mas acho que é bom aprender.	Coisas que destroem os povos indígenas e o meio ambiente, mas é bom aprender.	O exercício nesse caso é de destruição, mas que deve ser enfrentado.
Sei só o nome, mas não sei como trabalha.	Sabe o nome, mas não sabe trabalhar.	O turismo para ele é sinônimo de trabalho.
Estou estudando devagar.	Estudando devagar.	Evidencia que a pessoa está em processo de conhecimento.

Fonte: Dados da pesquisa

Diante das respostas, pode-se notar que, para os entrevistados, Turismo significa deslocamento, destruição, nome, estudo. A noção que os indígenas têm do Turismo não está ligada à cultura e à educação. Esse conceito poderá ser construído obedecendo ao processo de aprendizagem, respeitando a diversidade cultural dos sujeitos.

O Povo Ingarikó demonstra que tem uma ideia superficial do que é o Turismo, pois, já revela que ele tem pontos negativos e positivos e, por isso, quer aprofundar seu conhecimento a respeito, para só então decidir de forma coletiva pela implantação ou não da atividade turística. Esse pouco conhecimento sobre o Turismo tem levado o povo indígena a criar uma expectativa quanto à fixação dos jovens em idade produtiva nas aldeias.

Nesse sentido, Pelicioni; Toledo (2010, p. 303) afirmam que “a comunidade deve estar preparada para tomar decisões e estabelecer prioridades em relação às questões que envolvem o seu meio ambiente e suas atividades”. Por meio da educação, a comunidade poderá se preparar para conhecer os impactos negativos e positivos que o Turismo pode causar e a partir desse aprendizado, impor as normas para visitação.

A Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012, Art. 12, § 3º que trata da organização da educação escolar indígena prevê que:

Na Educação Escolar Indígena, as propostas educativas de Educação de Jovens e Adultos, numa perspectiva de formação ampla, devem favorecer o desenvolvimento de uma educação profissional que possibilite aos jovens e adultos indígenas atuarem nas atividades socioeconômicas e culturais de suas comunidades com vistas à **construção do protagonismo indígena e da sustentabilidade de seus territórios.** (grifo nosso)

Conforme Chernela (2004, p. 218), foi o que ocorreu com os Índios Kunas no Panamá que, para a implantação do Ecoturismo em suas terras, primeiro criaram uma federação a qual “mantém controle sobre a elaboração e implementação de todos os projetos dentro da Comarca, de acordo com o seu corpo escrito de leis”. Além disso, elaboraram uma constituição da comunidade que “contém uma seção” que trata do Ecoturismo e define a regulamentação da atividade, tanto para os turistas como “também para os Kunas”.

De acordo com Faria (2008, p. 98), o Ecoturismo pode ser uma atividade de desenvolvimento sustentável, podendo melhorar sua condição de vida desde que seja organizado por meio do planejamento participativo e comunitário com base nos princípios do etnodesenvolvimento. Com esse entendimento, perguntou-se aos indígenas, como essa atividade poderia ser desenvolvida na comunidade.

No quadro 8, observa-se que, para desenvolver o Turismo, os indígenas têm consciência de que todos precisam entender o que é essa atividade econômica e que deve ser uma decisão tomada em consenso no interior da comunidade, o que reafirma o pensamento de Stavenhagen (1985) que é responder de forma prioritária à solução dos problemas e necessidades das comunidades. O quadro ainda demonstra que os indígenas já tiveram alguma relação com o Turismo, porém não seguiram com a atividade, tendo em vista o órgão responsável pela proteção das terras indígenas demarcadas é que não existe uma legislação que regulamente o turismo em terras indígenas. No entanto, os indígenas acreditam que o

desenvolvimento dessa atividade econômica nas Aldeias da Região, poderá contribuir para a fixação dos jovens na comunidade.

QUADRO 8: COMO ESSA ATIVIDADE DE TURISMO PODERÁ SER DESENVOLVIDA NA COMUNIDADE?

Discurso na linguagem do sujeito	Redução unidades de significado	Asserções articuladas no discurso
Desde que a comunidade entenda o que é turismo.	A comunidade entender o que é turismo	O discurso está articulado com o anterior, pois os indígenas reafirmam que querem aprender o que é turismo e estão estudando sobre o assunto.
De acordo com a comunidade.	Em consonância com “a comunidade”	Significa que o desenvolvimento da atividade pode ocorrer se for de acordo com uma decisão coletiva da comunidade.
A gente tentou trabalhar com a professora “X” e a FUNAI proibiu o trabalho dela e ela foi embora da cidade.	A gente tentou trabalhar com a professora “X” e a FUNAI proibiu o trabalho dela e ela foi embora da cidade.	Revela que os indígenas já tiveram alguma aproximação com o turismo, que foi interrompida.
Depende da comunidade.	Depende da comunidade.	É uma decisão da comunidade.
A discussão nas assembleias tem como foco a permanência dos jovens na comunidade.	A discussão nas assembleias tem como foco a permanência dos jovens na comunidade	Fica implícito que os indígenas veem no turismo a possibilidade de fixação dos jovens em idade produtiva nas aldeias.
Pontos positivos e negativos e tem que escolher o melhor.	O turismo tem “Pontos positivos e negativos e tem que escolher o melhor”	Evidencia que os povos Ingarikó reconhecem a existência de “pontos positivos e negativos”, e para isso há necessidade de ampliação do conhecimento na área, para assim ter um posicionamento acertado. Essa postura da comunidade pode estar ligada à experiência que tiveram com a professora X.

Fonte: Dados da pesquisa

Fica evidente que o Povo Ingarikó deve buscar oportunidades para se inserir no contexto social, econômico e cultural da sociedade envolvente, sem perder seus valores. Segundo Stavenhagen (1985, p. 42), para que “as comunidades étnicas possam encontrar iguais oportunidades de desenvolvimento social, econômico e cultural dentro da estrutura mais ampla”, é importante que estas estejam organizadas internamente e que o processo decisório seja tomado de forma coletiva.

Nesse sentido, o entendimento é que o Turismo pode gerar benefícios na agricultura e piscicultura, uma vez que a população terá que aumentar a produção de alimentos. Na venda de artesanato, por exemplo, os indígenas devem oferecer pacotes para os turistas, o que já comprova que a atividade pode ser desenvolvida pelos empreendedores indígenas. No entanto, percebem a necessidade de capacitação, o que se confirma quando dizem querer que as “pessoas capacitadas sejam indígenas” e que o Turismo seja “desenvolvido pelos

indígenas com capacitação”. Nesse sentido, os indígenas almejam o Turismo a partir de uma qualificação profissional da população.

Analisando o questionamento, fica manifesto que a comunidade não dispõe de conhecimento suficiente para desenvolver essa atividade econômica, mas está disposta a aprender para depois tomar uma decisão conjunta. Contudo, compreendem que o Turismo deve ter normas.

Durante o I Encontro de Fortalecimento e Incentivo à Economia Ingarikó, ocorrido no período de 25 a 27 de março de 2013, na Aldeia Manalai, observou-se alguns turistas (brasileiros e estrangeiros) acompanhados de um guia externo à comunidade que viera contratar os serviços de carregadores indígenas, pois partiriam desse ponto para o Monte Caburai, o que confirma o agenciamento de turistas para a Região Ingarikó por operadoras de Turismo sediadas em Boa Vista.

É como afirmam Ferreira; Coutinho (2010, p. 355): a “necessidade de capacitação profissional dessas comunidades em atividades econômicas como o ecoturismo, é entendida como uma das ferramentas que poderão permitir a transposição da utopia para a realidade”. Segundo Silva; Cruz; Costa (2010, p. 29), os indígenas venezuelanos que habitam a *Gran Sabana*, no Parque Nacional do Canaima, tem como suporte para as atividades de Ecoturismo desenvolvida na região, a comunidade de San Francisco de *Yuruaní*, “uma Escola Técnica de Agroturismo, que interliga as atividades rurais com o Turismo e a Agricultura de subsistência”.

A educação tem a finalidade de ofertar e/ou ampliar conhecimentos teóricos, técnicos e operacionais relacionados à produção de bens e serviços por meio de processos. Os indígenas querem ser capacitados, ou seja, preparados para aplicar os conhecimentos adquiridos em situações referentes à atividades que pretendem desenvolver com autonomia, criar autoconfiança e promover o desenvolvimento das pessoas.

O desenvolvimento do Etnoturismo, na região Ingarikó, deverá vir acompanhado de uma formação sólida de modo que o povo indígena seja protagonista da atividade uma vez que além dos benefícios sociais e econômicos, o etnoturismo poderá contribuir para que as comunidades alterem seu modo de vida tradicional, aumente a produção de alimentos

introduzindo novas tecnologias, desenvolva habilidades de divulgação, comercialização dos produtos como o artesanato e o próprio produto turístico.

O desenvolvimento turístico levaria os nativos de pequenas sociedades hospedeiras a abandonarem um modo de vida tradicional e independente do capitalismo global para se inserirem em negócios locais incrementados pelo “efeito multiplicador” do desenvolvimento turístico (GRÜNEWALD, 2003, p. 144).

Com a finalidade ilustrar cabe ressaltar que o etnoturismo no Parque Nacional do Xingu é desenvolvido pelo empreendimento Xingu Refúgio Amazônia o qual afirma ser benéfico para a população, contudo, segundo Brito (2009) é possível identificar nos folhetos promocionais quais são os reais benefícios, dentre eles, o financeiro.

Nesse sentido, para que os indígenas possam assumir como protagonistas a atividade turística na região Ingarikó é necessário um compartilhamento da estrutura governamental e do estímulo ao cooperativismo para que as comunidades possam ter estrutura para comercializar e promover o seu território de modo a receber turistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alguns acontecimentos têm influenciado e modificado os valores e a maneira organizacional dos Ingarikó nos aspectos políticos, sociais e econômicos. Dentre eles, pode-se citar o engajamento na luta pela demarcação da Terra Indígena (TI), a realização do “I Encontro Geral dos Povos Indígenas Ingarikó”, onde foram discutidas questões relacionadas à demarcação, à saúde, à educação e foram feitas proposições de projetos como: a criação de um centro de ervas medicinais e a elaboração de um plano de trabalho de práticas de aprendizagem indígena Ingarikó.

Os indígenas da região em estudo encontram dificuldades no que se refere ao controle do território e no desenvolvimento de atividades promotoras de geração de renda, capacitação e valorização dos seus saberes, em virtude do acesso à área das telecomunicações, dos serviços de energia elétrica, da educação, da infraestrutura sanitária e de saúde.

O povo Ingarikó vive dentro da TIRSS. Diferente das outras etnias, a produtividade de suas terras ainda é pequena em relação ao número de habitantes. Todas as aldeias da região foram contempladas com 52 cabeças de gado, por meio do projeto da Diocese de Roraima, no entanto, por falta de experiência e assistência técnica, a maioria das aldeias não teve sucesso com o rebanho. As variedades de culturas são mandioca, cana-de-açúcar, pimenta, jerimum, cará, taioba, milho, inhame, banana, batata, “feijão do índio”, mas a produção é insuficiente para atender à demanda; por isso, são participantes do Programa de Aquisição de Alimentos - PAA como recebedores de alimentos.

Os rizicultores⁴¹ não ocupavam o espaço territorial onde se localizam os Ingarikó, porém o PARNA Monte Roraima está sobreposto as suas terras, situação que gerou muitos conflitos com o IBAMA, até a fase de implementação do Plano Pata Eseru, quando houve a eleição de Conselho Consultivo para auxiliar na gestão do PARNA Monte Roraima.

O povo Ingarikó não é protagonista do seu território, uma vez que não está incluído no processo de desenvolvimento econômico, social e ambiental sustentável com vistas à melhoria da qualidade de vida da população local.

⁴¹ Produtores de arroz.

Os Ingarikó possuem conhecimentos e saberes sobre seu território, sua cultura e sua identidade na medida em que o aprendizado no interior da comunidade ocorre por meio da oralidade. São exímios conhecedores de suas necessidades básicas, apontando como ponto primordial o fortalecimento da agricultura, necessitando de apoio técnico, com o propósito de quantificar e qualificar os produtos locais, como assegura Bonfil Batalla (1995), para o Etnodesenvolvimento proporcionar um futuro para a comunidade, deverá agregar valores aos princípios e experiências históricas endógenas.

A partir do segundo encontro, as assembleias passaram a ser realizadas anualmente e buscaram discutir ações relacionadas à TIRSS e projetos visando à melhoria da qualidade de vida das comunidades, na perspectiva de fortalecer e valorizar a cultura local. Por meio das reivindicações dos indígenas algumas conquistas já foram postas em prática, dentre as vitórias a educação em nível fundamental hoje é ofertada em oito comunidades.

A escola que os indígenas almejam é aquela que prioriza os conhecimentos tradicionais, o modo de produção, os costumes, as crenças e as tradições. Ela deve ser um ambiente favorável à agregação de valores externos para fortalecer os internos, visando à autossustentação da comunidade.

A Igreja Coração do Mundo faz parte da cosmovisão do povo Ingarikó e o principal rito é a dança areruaia, presente em todos os momentos da vida em comunidade. É tão forte o sentimento que uma parte da produção deve ser destinada à igreja para ser consumida coletivamente, pois acreditam que o fortalecimento da religião encorajará a comunidade na manutenção dos conhecimentos tradicionais.

Por meio do COPING, o povo Ingarikó vem se preparando para inserir-se no PAA indígena, com a finalidade de aumentar a produção agrícola e a renda da comunidade, além de contribuir para reduzir a insegurança alimentar e nutricional. Essa ação está inserida em um dos princípios básicos do Etnodesenvolvimento proposto do Stavenhagen (1985), ou seja, o desenvolvimento alternativo.

Apesar do aumento populacional a agricultura permaneceu estável e em quantidade insuficiente para suprir a dieta com produtos advindos da terra. A escassez de caça e pesca é uma realidade tendo em vista o aumento da demanda por proteínas e a não criação de animais

em cativeiro. Todos esses entraves têm levado os indígenas a adquirir alimentos no município mais próximo (Uiramutã) ou em Boa Vista, capital do Estado de Roraima.

A dieta alimentar do povo Ingarikó é composta de carboidratos, especificamente, a mandioca, cujos derivados são caxiri, pajuaru e beiju. Por essa razão, ficam deficientes de alguns nutrientes e, não muito raro, são encontrados casos de desnutrição e, às vezes beribéri⁴² entre as crianças, idosos e mulheres grávidas.

Não existem programas ou projetos no âmbito estadual ou municipal que incentive a criação de animais silvestres ou domésticos em cativeiros, muito menos assessoria técnica visando o aumento da produção de alimentos. Os programas sociais existentes são bolsa família e aposentadorias, as quais, para recebê-las, os indígenas têm que se deslocar até Boa Vista. Esse recurso é transformado em alimento, especialmente, frango, peixe e outros produtos industrializados.

Na tentativa de solucionar o problema, os Ingarikó têm interesse em desenvolver alguns projetos de iniciativa da própria comunidade como: roças comunitárias, roças individuais, hortas, criação de pequenos animais e criação de animais silvestres, mas, para isso, precisam de assistência técnica.

A escola foi uma dessas conquistas que, apesar de ainda não atender aos preceitos legais da Educação Escolar Indígena, esta vem sendo discutida nas assembleias por meio de proposições da comunidade. O livro didático, utilizado pelos alunos, é igual ao dos não indígenas, apesar da afirmação de que o currículo foi elaborado com a participação do povo Ingarikó, o qual não atende a programas específicos para as escolas indígenas com material didático exclusivo e diferenciado.

O Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio é uma reivindicação antiga do povo Ingarikó, pois, eles veem na Educação Profissional a possibilidade de melhoria da produção, da saúde, do fortalecimento da cultura e, especialmente, da preparação da comunidade para o desenvolvimento de uma atividade econômica sustentável, em que os indígenas possam agregar novos saberes, mantendo seus valores, seus costumes, seus mitos e ritos.

⁴² Doença causada pela carência de vitamina B¹, caracterizada por distúrbios digestivos, edemas e perturbações nervosas (HOUAISS, 2000, p. 215).

Visando consolidar a implantação do ensino técnico na Região Ingarikó, ao final da XIII Assembleia, o COPING fez uma solicitação formal ao IFRR a respeito do oferecimento de cursos técnicos específicos para o povo Ingarikó. No documento, a comunidade indica como cursos prioritários o Técnico em Agropecuária, Técnico em Enfermagem, Técnico em Turismo e Formação de Professores. Diante da petição impetrada pelo COPING, o Instituto Federal deu início aos procedimentos formais para atender à demanda da comunidade. Para isso foi nomeada uma comissão interinstitucional com o COPING e a Comunidade Indígena Ingarikó, sob a presidência dessa pesquisadora para elaboração do Projeto Político Pedagógico Ingarikó (PPPI) e outra comissão também envolvendo várias instituições para elaborar outros projetos que viabilizem a implantação dos cursos técnicos na região Wîi Tîpî.

A escola deve ser bilíngue, uma vez que os indígenas sentem dificuldades para falar e compreender a Língua Portuguesa e muitos anciãos falam somente o Ingarikó, pois é comum nas conversações a mistura das duas línguas.

O Ensino Técnico Profissional é uma reivindicação do povo Ingarikó desde a XI Assembleia do Povo Ingarikó. No entanto, essa modalidade de ensino ainda não é ofertado e muito menos o Ensino Médio regular, no entanto, a comunidade demonstra interesse em agregar novos conhecimentos para ampliar a capacidade produtiva agrícola, agropecuária e de negociação com a sociedade envolvente na perspectiva do Etnodesenvolvimento.

A Educação Profissional pode ser considerada uma condicionante para o Etnodesenvolvimento, uma vez que a profissionalização pode motivar a permanência dos jovens em idade produtiva na comunidade, desenvolvendo uma atividade econômica rentável e sustentável nos aspectos sociais, ambientais, culturais e econômicos.

Não existe um local apropriado para o funcionamento da escola, os alunos oriundos da Serra do Sol e de outras escolas da região assistem aulas no malocão, compartilhando esse espaço com a igreja e com outros eventos como assembleias, reuniões, cursos etc.

Levando-se em consideração o que foi observado durante a pesquisa, acredita-se que o povo Ingarikó percebe a necessidade de qualificação profissional para melhorias na aldeia, inclusive a implantação do Etnoturismo, uma vez que veem nessa atividade uma alternativa econômica para a população que atualmente sobrevive de aposentadorias dos anciãos, dos benefícios concedidos pelo estado (bolsa família), dos salários de alguns professores e dos agentes de saúde.

O povo Ingarikó vem buscando alternativas que promovam o Etnodesenvolvimento da região. Uma delas foi a inserção e formação de alguns indígenas nos cursos de graduação oferecidos pelo Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena, dentre eles, o Curso de Licenciatura Intercultural e Gestão Territorial Indígena, solicitado para melhorar o nível de escolarização de professores pelo COPING, um curso de formação de professores específico para os Ingarikó.

O povo Ingarikó atua como protagonista quando está na aldeia durante as assembleias gerais e em outros eventos como a Feira das Sementes e nos Encontros de Fortalecimento e Incentivo à Economia Ingarikó porque discutem e elegem uma série de prioridades que, muitas vezes, carecem de encaminhamentos junto às instituições responsáveis por fazer acontecer. Apesar de encaminharem as deliberações, na maioria das vezes, não obtêm êxito.

Por essa razão, o povo Ingarikó, diante das instituições responsáveis por cumprir a legislação, ainda não é protagonista, uma vez que na educação, o livro didático ainda não atende ao que preconiza a legislação. Os professores não dispõem de uma assessoria pedagógica regular, na Serra do Sol não existe um espaço físico composto de salas de aulas e não recebem merenda escolar de forma regular e regionalizada. Portanto, o Povo Ingarikó ainda não tem a educação que quer e merece.

No aspecto econômico não são protagonistas porque o Turismo ainda não pode ser implantado, pois eles não têm formação específica para serem os planejadores, gestores, condutores, agentes, etc. Interagem com a sociedade civil organizada e com órgãos públicos e privados por meio da sua organização, mas, individualmente, sentem dificuldade para se comunicar em virtude da barreira da língua. Dessa maneira, o povo Ingarikó no interior das aldeias, é protagonista, mas fora deste espaço, as barreiras encontradas ultrapassam sua capacidade de articulação.

Com a implantação do Turismo, os indígenas devem atentar não só para os aspectos positivos, mas também para os negativos, dentre eles, o aumento no consumo de recursos energéticos, causando poluição ao ambiente natural, maior produção de lixo e outros problemas como a introdução de novos hábitos, principalmente entre os jovens. Por essa razão, a comunidade local deve se envolver no planejamento, na tomada de decisões e na avaliação dos impactos ambientais, sociais e econômicos antes de elaborar os planos de desenvolvimento turístico.

RECOMENDAÇÕES

O fato de estarem localizados numa área geográfica de difícil acesso é imperioso que a comunidade, por meio da Educação Profissional, adquira novos conhecimentos na perspectiva de se desenvolver economicamente, socialmente, ocupando seu espaço político na sociedade. Baseado nesta premissa, a XIII Assembleia do Povo Ingarikó teve como tema “Fortalecimento Institucional e Etnodesenvolvimento”.

Uma das prerrogativas do Etnodesenvolvimento é que as comunidades sejam gestoras do seu próprio desenvolvimento e, para isso, necessitam de uma Educação Escolar Indígena que tenha como propósito principal o atendimento das demandas advindas do grupo social, podendo capacitá-las para assumir compromissos como o planejamento e elaboração de projetos visando à autonomia econômica e social da comunidade.

A educação tem a finalidade de ofertar e/ ou ampliar conhecimentos teóricos, técnicos e operacionais relacionados à produção de bens e serviços por meio de processos. Os indígenas querem ser capacitados, ou seja, preparados para aplicar os conhecimentos adquiridos em situações referentes à atividade que pretendem desenvolver com autonomia, criar autoconfiança e promover o desenvolvimento das pessoas.

O Povo Ingarikó conhece a realidade e o contexto geográfico em que está inserido, porém deve estar bem informado sobre a tendência e o forte apelo de atração do Etnoturismo para a sociedade envolvente e o desenvolvimento dessa atividade econômica pressupõe a geração de ferramentas tais como a qualificação de profissionais, a implementação e a difusão do produto de forma ordenada e normatizada.

Acredita-se que a aprendizagem ambiental se torna um saber prático na medida em que, a partir dela, são desenvolvidas ações de ensino e aprendizagem em âmbitos sociais distintos, podendo ser dentro e fora da Instituição, com mediação cultural de educadores que sistematizam saberes no contexto das relações próprias da aprendizagem. O Etnodesenvolvimento contribui com a organização da atividade, na medida em que os indígenas tenham a compreensão dos quatro grupos, (materiais, organização, intelectuais e simbólicos) que dão suporte ao desenvolvimento alternativo. Além disso, é fundamental a efetivação de parcerias entre Instituições de Educação Federal, Estadual, Municipal e outros

órgãos governamentais para implantar uma escola de educação profissional na TIRSS, Região Ingarikó.

Para isso, é imprescindível a elaboração do Projeto Político Pedagógico Indígena e dos Planos dos cursos que serão ofertados. Esses documentos deverão obedecer a legislação para a Educação Escolar Indígena e o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, podendo ser observado o oferecimento de cursos experimentais, pois refletem um caráter inovador, porque advêm de uma demanda regional específica e poderão estimular o Etnodesenvolvimento na Região Ingarikó.

O oferecimento dos cursos poderá ocorrer na modalidade Formação Inicial e Continuada – FIC, com vista à elevação da escolaridade e profissionalização dos indígenas na perspectiva de aproveitar as tradições culturais para solucionar os problemas locais, além de promover o desenvolvimento alternativo, utilizando os recursos naturais, técnicos e humanos existentes na comunidade.

Para implantação do ensino técnico profissional, na Região Ingarikó, necessariamente terá que se montar uma infraestrutura como: construção de uma escola composta de espaços para salas de aula e outros espaços administrativos e pedagógicos destinados ao funcionamento da Instituição, laboratórios, dentre eles o de Informática, assim como casa de apoio para os professores e equipe técnico-pedagógica. Toda essa infraestrutura deverá obedecer aos padrões arquitetônicos da comunidade.

O ensino técnico profissional, na Região Ingarikó, poderá ser efetivado observando os seguintes aspectos:

- a) Educação à distância, que requer a montagem de uma infraestrutura que vai desde energia elétrica, antenas, receptores, internet, laboratório de Informática, dentre outros. Porém, em nenhuma comunidade existe energia elétrica. Além disso, os indígenas demonstram necessidade do contato com o professor em face da barreira linguística e
- b) No regime de alternância, porém não cabe o deslocamento dos indígenas para a fase presencial na cidade, em virtude do tipo de transporte (avião) para a área. Para reduzir custo na fase presencial, é o professor que viaja para a comunidade.

É importante a efetivação de parcerias entre os órgãos federais, governamentais e municipais, para aperfeiçoar o sistema de transporte a fim de melhorar o atendimento à saúde, à educação e facilitar a aquisição e escoamento de alimentos.

Para estabelecer normas necessárias a implantação do Etnoturismo, aumentar a produção de alimentos e de artesanato, melhorar a saúde da população agregando novos valores e mantendo os valores tradicionais, é importante a criação de estratégias para atender às necessidades locais e ao desenvolvimento alternativo.

Nesse sentido, a implantação do Etnoturismo como atividade sustentável deve prescindir o menor impacto ambiental possível e cursos de capacitação em manejo florestal (objetivando manutenção das espécies), construção civil (melhoramento das fossas negras⁴³ por meio de técnicas sustentáveis), agricultura familiar (incentivo à produção), cooperativismo, plano de negócios.

⁴³ É uma fossa séptica, uma escavação sem revestimento interno onde os dejetos caem no terreno, parte se infiltrando e parte sendo decomposta na superfície de fundo.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Pedro. **Terra Indígena: A guerra da raposa**. Disponível em: < <http://www.diplomatique.org.br/artigo.php?id=252> >. Acesso: 10 ago.2012.
- ABREU, S. A. de. **Aleluia e o banco de luz: messianismo indígena no norte amazônico**. Campinas: UNICAMP/CMU, 2004, 131p.
- ARRUDA, Maria da Conceição Calmon. **Políticas de Educação Profissional de nível Médio: Limites e possibilidades**, Rio de Janeiro: UFRRJ/IE/DTPE, 2010. pp 15.
- ARANTES, Valéria Amorim (org) et al. **Afetividades na Escola, Alternativas Teóricas e Práticas**. São Paulo: Summus Editorial, 2003.
- AZANHA, Gilberto. Etnodesenvolvimento, mercado e mecanismo de fomento: possibilidades de desenvolvimento sustentado para as sociedades indígenas no Brasil In: SOUZA LIMA, Antônio Carlos de; BARROSO-HOFFMAN, Maria (Org.) **Etnodesenvolvimento e políticas públicas, bases para uma nova política indigenista**, Rio de Janeiro: LACED, 2002,157p.
- AZEVEDO, Luiza Luíndia. **Ecoturismo Indígena**. Quito: Abya-Yala, 2007.
- _____, **Ecoturismo de grupos indígenas: Experiências Sustentáveis?** Belém, 2005. 291f. Tese de Doutorado - Pós-Graduação Interdisciplinar em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido, NAEA/UFPA.
- BADIALLI, José Eduardo L. **Unidades de Conservação e o Turismo Sustentável no Brasil**. In: PEREIRA, Ester Maria; NELSON, Sherre Prince (org). **Ecoturismo: Práticas para turismo sustentável**. Manaus: editora Vale/Uninorte, 2004.
- BAHL, Miguel. Dimensão Cultural do Turismo Étnico. In: PANOSSO NETO, Alexandre; ANSARAH, Marília. **Segmentação do Mercado Turístico: estudos, produtos e perspectivas**. Barueri, São Paulo: Manole, 2009.
- BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, LACED/Museu Nacional, 2006.
- BARBOSA, Josué Humberto. **Educação Ambiental: movimentos e interpretações socioambientais**. Lavras: UFLA/ FAEPE, 2001.
- BASSI, Joana Braun; SOUZA, Gabriela Coelho de; KUBO, Rumi Regina. **Etnoecologia contemporânea e interdisciplinaridade: contribuições da antropologia ecológica de Tim Ingold**. In: **Anais do IV Encontro da Rede de Estudos Rurais: Mundo rural, políticas públicas, instituições e atores em reconhecimento político**. Curitiba/PR: UFPR, 2010.
- BECKER, Alexandre. **A concepção de educação de Paulo Freire e o desenvolvimento sustentável**. Dissertação de Mestrado, Curitiba: UNIFAE - Centro Universitário Franciscano, 2008.

BENI, Mário C. **Análise Estrutural do Turismo**, São Paulo: SENAC, 1997. 501p

_____, Mário C. **Política, planejamento e desenvolvimento regional** - planejamento integrado e insustentável do turismo *In*: LAGE, Beatriz Helena Gelas e MILONE, Paulo Cesar (org.). **Turismo: Teoria e Prática**. São Paulo: Atlas, 2000.

BERKES, F. Toward a unity of mind and nature. *In*: Vieira, Paulo Freire (Org.) **Conservação da diversidade biológica e cultura em zonas costeiras**. Florianópolis: APED, 2003. p. 115-143.

BONFIL BATALLA. Guillermo *et al.* **América Latina: etnodesarrollo, etnocídio**. Costa Rica: FLASCO, 1982.

_____, Etnodesarrollo: sus premisas jurídicas, políticas y de organización. *In*: **Obras escogidas de Guillermo Bonfil Batalla**. Tomo 2, México: INAH/INI, 1995, pp 464 – 480.

BORDA, Orlando F. Aspectos Teóricos da Pesquisa Participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. *In*: BRANDÃO, Carlos R. (Org.). **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984, p. 42-62.

BOSI, E. (Org) **Simone Weil**. A condição operária e outros estudos sobre a opressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

BRANDÃO, C. R. O que é educação. *In*: SOUZA, I.A *et.al.* **Paulo Freire: vida e obra**. São Paulo: 2005

BRASIL, **Lei de Diretrizes de Base** – LDB 9.394, Brasília: 20 de dezembro de 1996.

_____, **Portaria 534**, Brasília: 13 de abril de 2005.

_____, **Lei Nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008.

_____, **CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, Parecer nº 16/1999.

_____, **Lei nº 9.985/2000** de 18 de julho de 2000. Brasília: 2000.

_____, **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena**. Brasília: ano 14, n.63, jul./set. 1994.

_____, **Concepção e Diretrizes** – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia, SETEC/MEC, Brasília: junho 2008.

_____, **I CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**, Luziânia, Distrito Federal: 16 a 20 de novembro de 2009.

_____, **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Brasília: CADERNOS SECAD 3, Abril de 2007, 133p.

_____, **Programa de Turismo nos Parques.** Brasília: MMA/ICMBio/MTur/EMBRATUR, 2008.

_____, Educação Profissional e Tecnológica Integrada à Educação Escolar Indígena Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA - **Educação Profissional e Tecnológica Integrada à Educação Escolar Indígena.** Brasília: MEC, 2007.

_____, **Segmentação do Turismo. Conceitos.** Documento preliminar, não revisado. Brasília: Ministério do Turismo, 2005.

_____, **Decreto 6.861** de 27 de maio 2009, Brasília: 2009.

_____, **Decreto 97.887** de 28 de junho de 1989, Brasília: 1989.

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado, 1988.

_____, **Turismo Cultural:** orientações básicas. Marcos Conceituais do Mtur. Ministério do Turismo, Secretaria Nacional de Políticas de Turismo. Departamento de Estruturação, Articulação e Ordenamento Turístico, Coordenação-Geral de Segmentação. – 3. ed.- Brasília: Ministério do Turismo, 2010. 96p.

_____, **Pesquisa anual de conjuntura econômica do turismo.** EBAPE/Núcleo de Turismo, Ministério do Turismo, 8. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2012. 82 p. ISSN: 2179-8362

_____, **7ª Reunião extraordinária** do Ministério da Justiça. Comissão Nacional de Políticas Indigenistas. Brasília: 05 e 06/06/2012.

_____, **Resolução nº 5**, de 22 de junho de 2012, Brasília: 2012.

BRITO Telma Medeiros. **Turismo e Povos Indígenas.** Anuário de Produção Acadêmica Docente. Vol III, Nº 4, ano 2009. Anhanguera Educacional S.A. Publicação 19 de março de 2010.

BURSZTYN, Ivan; BARTHOLLO, Roberto; DELAMARO, Maurício. Turismo para quem? Sobre caminhos de desenvolvimento e alternativas para o turismo no Brasil *In:* BARTHOLLO, Roberto; SAN SOLO, Davis Gruber; BURSZTYN, Ivan (org). **Turismo de base comunitária:** diversidade de olhares e experiências brasileiras. Rio de Janeiro: Letra e Imagem, 2009.

CABREIRA, Adriano Cosma; MORETTI, Edvaldo Cesar. **Turismo Cultural na Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa em Dourados – MS.** *In:* Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina, Universidade de São Paulo: 20 a 26 de março de 2005

CAMPOS, M. D. Etnociência ou etnografia de sabers, técnicas e praticas? *In:* AMOROSO, M. C.; MING, L. C. & SILVA, S. M. P. (orgs.) **Métodos de coleta e análise de dados em etnobiologia, etnoecologia e disciplinas correlatadas.** Rio Claro, UNESP/CNPQ, 2002.

CAMPUS, Angelo Mariano Nunes. O ecoturismo como alternativa de desenvolvimento sustentável. Artigo aceito em janeiro/2005, Disponível: <www.revistaturismo.com.br/artigo/eco-desenvsnt.htm> . Acesso: 13 ago. 2005.

CANAL IBIASE. **Declaração final da Cúpula dos Povos.** Notícia publicada em 27.06.2012, Disponível: <<http://www.canalibase.org.br/declaracao-final-da-cupula-dos-povos>>. Acesso: 15 ago. 2012

CAVACO, C. Turismo rural e desenvolvimento local. *In*: RODRIGUES, A. B. (org.) **Turismo e Geografia: reflexões teóricas e enfoques regionais.** São Paulo: Hucitec, 1996. p. 94 - 121.

CENTRO INDÍGENA DE FORMAÇÃO E CULTURA RAPOSA SERRA DO SOL (CIFCRSS). **Projeto político-pedagógico:** Curso de Ensino Médio Indígena Integrado ao Curso Técnico em Agropecuária e Gestão e Manejo Ambiental. Surumu, novembro 2009.

CHAMBERS, Erve. **Native tours: the anthropology of travel and tourism.** Waveland press, Illinois: University of Maryland, 2000.

CHERNELA, Janet M. Povos Indígenas e Turismo Cultural: Condições para sustentabilidade. *In*: NELSON. Sherre Prince e PEREIRA, Ester Maria (Orgs). **Ecoturismo: Práticas para turismo Sustentável.** Manaus: Editora Vale/Uninorte, 2004.

CHRISTOPHE, Micheline. **A legislação sobre a educação tecnológica, no quadro da educação profissional brasileira.** Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade, 2005.

COMISSÃO Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento. **Nosso futuro comum.** 2 ed., Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getulio Vargas, 1991, 430 p.

CONVENÇÃO N° 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT - Organização Internacional do Trabalho. Brasília: OIT, 2011

COPING. **Ata da IX assembleia geral do Povo Ingarikó e IV assembleia do Conselho do Povo Ingarikó,** Serra do Sol, RR: out, 2007.

_____, **Ata da XI assembleia geral do Povo Ingarikó e VI assembleia do Conselho do Povo Ingarikó,** Serra do Sol, RR: nov, 2010.

_____, **Ata da XII assembleia geral do Povo Ingarikó e VII assembleia do Conselho do Povo Ingarikó,** Serra do Sol, RR: nov, 2011.

_____, **Ata da XIII assembleia geral do Povo Ingarikó e VIII assembleia do Conselho do Povo Ingarikó,** Serra do Sol, RR: nov, 2012.

_____, **Carta final da I Feira de resgate de sementes originais tradicionalmente cultivadas e fortalecimento da técnica de produção agrícola Ingarikó,** Manalai, RR: 2012.

CORIOLOANO, Luzia Neide M.T *et al.* **Arranjos Produtivos Locais do Turismo de Comutário: Atores Cenários em Mudanças.** Fortaleza: EDUECE, 2009. 307p.

_____. O turismo comunitário no nordeste brasileiro *In:* BARTHOLO, Roberto; SAN SOLO, Davis Gruber; BURSZTYN, Ivan (org). **Turismo de base comunitária: diversidade de olhares e experiências brasileiras**. Rio de Janeiro: Letra e Imagem, 2009.

COSTABEBER, José Antônio e CAPORAL, Francisco Roberto. Possibilidades e alternativas do desenvolvimento rural sustentável. *In:* VELA, Hugo (Org.). **Agricultura Familiar e Desenvolvimento Rural Sustentável no Mercosul**. Santa Maria: Editora da UFSM/Pallotti, 2003. p. 157-194.

COSTA NETO, Canrobert Penn Lopes; CANAVESI, Flaviane. Sustentabilidade em assentamentos rurais: o MST rumo à “reforma agrária agroecológica” no Brasil?. *In:* ALIMONDA, Hector. (Org.). **Ecología Política, Sociedad y Utopia**. México, 2002, v. 1, p. 203-215.

CRUZ, Maria Odileiz Sousa. **Fonologia e Gramática Ingarikó - Kapon Brasil**. Amsterdam: Vrije Universiteit Amsterdam, 2005. (Tese de Doutorado).

_____, Maria Odileiz Souza. Os Ingarikó (Kapon) na Terra Indígena Raposa Serra do Sol. *Tem. Mund.*, v. 4, nº 6, jan/jul, Fortaleza: 2008. p. 117 – 154.

DALE, Paul. Definindo ecoturismo... Para quê? Para quem? *In:* MENDONÇA, Rita e NEIMA, Zysman (Orgs). **Ecoturismo no Brasil**, São Paulo: Manole, 2005.

DALY, Herman E. **Crescimento sustentável? Não obrigado**. São Paulo: Ambiente & Sociedade, vol. VII nº 2, jul/Dez 2004.

DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. UNESCO, MEC, Ed. Cortez, 1998.

DEMO, Pedro. **Metodologia do Conhecimento Científico**. São Paulo: Atlas, 1981. 159p.

DIEGUES, Antonio Carlos. **El mito moderno de la naturaleza intocada**. São Paulo: NUPAUB – Núcleo de Apoio à Pesquisa sobre Populações Humanas e Áreas Úmidas Brasileiras – USP: 2005.

ESTENDER, Antonio Carlos e PITTA, Tercia de Tasso Moreira. **O conceito do desenvolvimento sustentável**. 2007, disponível: <www.institutosiegen.com.br/artigos/conceito_desenv_sustent.pdf>. Acesso: 19 ago. 2012. 14 p

FARIA, Ivani Ferreira de. **Ecoturismo Indígena: Território, Sustentabilidade, Multiculturalismo princípios para a autonomia**. São Paulo, 2008. 204f. Tese de doutorado - Curso de Pós Graduação em Geografia Física, Universidade de São Paulo.

_____. Ecoturismo, cultura e participação gestão do território indígena no alto Rio Negro *In:* BARTHOLO, Roberto; SAN SOLO, Davis Gruber; BURSZTYN, Ivan (org). **Turismo de base comunitária: diversidade de olhares e experiências brasileiras**. Rio de Janeiro: Letra e Imagem, 2009.

_____. **Ecoturismo Indígena: Território, Sustentabilidade, Multiculturalismo.** São Paulo: Annablume, 2012.

FAUSTO, Boris; FAUSTO, Sergio. Brasil: país do Futuro? *In:* VELLOSO, João Paulo dos Reis; ALBUQUERQUE, Roberto Cavalcanti de (Org). **Brasil um País do Futuro?** Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

FERREIRA Luiz Fernando; COUTINHO, Maria do Carmo Barêa. Ecoturismo: a Importância da Capacitação Profissional do Conductor Ambiental Local. *In:* PHILIPPI JR. Arlindo; RUSCHMANN. Doris Van de Meene (Ed). **Gestão Ambiental e Sustentabilidade no Turismo.** São Paulo: Manole, 2010.

FERNANDEZ, Brena Paula Magno. **Ecodesenvolvimento, Desenvolvimento Sustentável e Economia Ecológica:** em que sentido representam alternativas ao paradigma de desenvolvimento tradicional? Paraná: Revista Desenvolvimento e Meio Ambiente, nº 23, p. 109-120, Editora UFPR, jan/jun. 2011.

FILIPPIN. Marcelo. **Desafios da Administração no Desenvolvimento Turístico:** Caso de Maringá. Revista Brasileira de Administração. Maringá: Ano: XI, Nº 35. Dezembro 2001.

FORTUNATO, Rafael Angelo; SILVA, Lucas Siqueira. **Os significados do Turismo Comunitário Indígena sob a perspectiva do desenvolvimento local:** O caso da Reserva de Desenvolvimento Sustentável do Tupé (AM). CULTUR, ano 05 - nº 02 - Ago/2011 www.uesc.br/revistas/culturaeturismo Licença Copyleft: Atribuição-Use não Comercial-Vedada a Criação de Obras Derivadas. Ilhéus-Bahia: 2011. p. 85 – 100.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança.** Um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FUNASA. **Censo dos Pataxó no extremo sul da Bahia.** 2004. Disponível: <<http://www.funasa.censopataxo.org.br>>. Acesso: 21 abr. 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2006.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira 1985.

GRÜNEWALD, Rodrigo de Azeredo. Turismo e o “Resgate” da Cultura Pataxó *In:* JR. BANDUCCI, Álvaro; BARRETO, Margarita (org.). Turismo e Identidade Local: Uma visão antropológica. Campinas: Papyrus, 2003. p. 127 – 148.

_____, Rodrigo de Azeredo. **Turismo e Etnicidade.** Horizontes Antropológicos, ano 9, n. 20, Porto Alegre: outubro de 2003, UFCG. p. 141-159.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Trajatória de uma Política Pública:** o governo federal e a educação indígena no Brasil. São Paulo: 2006. Disponível: www.institutoiepé.org.br. Acesso: 30 jul. 2012.

GUIMARÃES JÚNIOR, Ernani de Souza; OLIVEIRA, Elias Rodrigues de. **A responsabilidade pela oferta de qualificação profissional sob a ótica de gestores e de**

empregados. Salvador- Bahia: XI Colóquio Internacional Poder Local Desenvolvimento e Gestão Social de Territórios, 14 a 16 de dezembro de 2009. p. 1 – 21.

HANAZAKI, Natalia. **Etnoecologia, Etnobiologia e as interfaces entre o conhecimento científico e o conhecimento local.** Anais/ Resumos, 58ª reunião SBPC, Santa Catarina: UFSC, 16 a 21 de julho de 2006. Disponível: <http://www.sbpcnet.org.br/livro/58ra/atividades/TEXTOS/texto_290.html>. Acesso: 17 abr. 2012.

HOUAISS, Koogan Abrahão. **Enciclopédia e Dicionário Ilustrado.** Rio de Janeiro: 4 ed., Seifer, 2000.

HUSSERL, Edmundo. **A idéia da fenomenologia.** Lisboa: Edições 70, 1982.

IBGE. Censo/2010. Disponível: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=140070>>. Acesso: 20 jun. 2012.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Entenda o que está acontecendo na Terra Indígena Raposa-Serra do Sol, em Roraima.** Disponível em: <<http://www.socioambiental.org/nsa/detalhe?id=1526>>. Acesso: 18 jun. 2009.

LAURIOLA, Vincenzo. **Ecologia Global contra Diversidade Cultural?** Conservação da Natureza e Povos Indígenas no Brasil. O Monte Roraima entre Parque Nacional e Terra Indígena Raposa-Serra do Sol, Ambiente & Sociedade - Vol. V - no 2 - ago./dez. 2002 - Vol. VI - no 1 - jan./jul. 2003.

LEAL, Rosana Eduardo da Silva. O turismo desenvolvido em territórios indígenas sob o ponto de vista antropológico *In:* BARTHOLO, Roberto; SANSOLO, Davis Gruber; BURSZTYN, Ivan (org). **Turismo de base comunitária: diversidade de olhares e experiências brasileiras.** Rio de Janeiro: Letra e Imagem, 2009.

LEFF, Enrique. Pensar a Complexidade ambiental. *In:* LEFF, Enrique (Coord). **A Complexidade Ambiental.** São Paulo: Cortez, 2003.

LABIDI, Sofiane. **Sociedade do Conhecimento,** Jornal Pequeno, 10 de julho de 2011, disponível:< <http://www.jornalpequeno.com.br/2011/7/10/sociedade-do-conhecimento-162241Print.htm>>. Acesso: 20.07.2011.

LIMA, Antonio Almerico Biondi; LOPES, Fernando Augusto Moreira. **Diálogo social e qualificação profissional: experiências e propostas.** Brasília: MTE, SPPE,DEQ, 2005.

LITTLE, Paul E. **Etnoecologia e direitos dos povos: elementos de uma nova ação indigenista.** *In:* SOUZA LIMA, Antonio C. & BARROSO-HOFFMANN, Maria (org.). *Etnodesenvolvimento e políticas públicas.* Rio de Janeiro, LACED, Contracapa, 2002.

_____, **Etnodesenvolvimento local: autonomia cultural na era do neoliberalismo global.** Campo Grande: Tellus, ano 2, n. 3, out.2002, p. 33-52.

LOPES, R. Robéria. **Concepções Científicas e Pessoais sobre a Educação/Formação Profissional:** Contributos para a elaboração de um modelo teórico. Tese de doutorado. Braga: Universidade do Minho, 2006.

MACHADO, O. V. Pesquisa qualitativa: modalidade fenômeno situado: *In:* BICUDO, M.A.V e ESPOSITO, V.H.S (Org). **A pesquisa qualitativa em educação:** um enfoque fenomenológico. Piracicaba: UNIMEP, 1994, p. 35-46.

MANFREDI, Sílvia Maria. Trabalho, qualificação e competência profissional - das dimensões conceituais e políticas. **Educação e Sociedade**, v. 19, n. 64. Campinas: Set. 1998.

MARTINEZ, Albertina Mitjáns e SIMÃO, Lúcia Mathias (Org). **O Outro no Desenvolvimento Humano**, São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004, ISBN 8221004263.

MARTINS, Idânia Rita dos Santos; COUTINHO, Helen Rita Menezes. **Turismo em Áreas Indígenas.** Revista Eletrônica Aboré, Publicação da Escola Superior de Artes e Turismo, Manaus: Edição 03/2007.

MARTINS, Gilberto de Andrade; LINTZ, Alexandre. **Guia para elaboração de monografias e trabalhos de conclusão de curso.** São Paulo: Atlas, 2000.

MARQUES, P. C. L. Turismo Alternativo no Pátio de São Pedro: Estabelecimento de Relações entre Turistas e Manifestações Culturais Pernambucanas. *In:* BAHL, M., MARTINS, R. C. R. & MARTINS, S. F. **O Turismo como força transformadora do Mundo Contemporâneo.** São Paulo: ROCA, 2005, 105 – 113.

MARQUES, J. G. W. O olhar (Des) multiplicado. O papel interdisciplinar e do qualitativo na pesquisa etnobiológica e etnoecológica. *In:* AMOROZO, M.C. de M.; MING, L; SILVA, S.P. da. **Métodos de coleta e análise de dados em Etnobiologia, Etnoecologia e Disciplinas Correlatas.** Rio Claro: I Seminário de Etnobiologia e Etnoecologia do Sudeste, Coordenadoria da área de Ciências Biológicas, UNESP/CNPQ, 2001. 204 p.

MARX, K. **O Capital:** crítica da economia política. Volume I, Livro Primeiro. São Paulo: Ed. Nova Cultural, 1985.

MAURO, Victor Ferri. **Turismo em Terras Indígenas:** O Caso da Reserva Pataxó da Jaqueira. Monografia de especialista. Brasília: UNB, 2007.

MCINTOSHR; GOELDNER C. R; RITCHIE J. R. B. **Turismo:** Planeación, Administración y Perspectivas. México: Editorial Limusa, 2 Ed., 1999.

MEDEIROS, Monique. **Etnodesenvolvimento e desenvolvimento local:** contributos para um debate teórico. *Ambiência* Guarapuava – PR: v.7 n.1 p.165 - 177 Jan./Abr. 2011 ISSN 1808 – 0251, DOI:10.5777/ambiencia.2011.01.01rb.

MIECZKOWSKI, Z. **Environmental issues of tourism and recreation.** University Press of America, Inc: Lantarn, Maryland, 1995.

MELIÀ, Bartomeu. **Educação indígena na escola**. Cadernos Cedes, ano XIX, nº 49, Dezembro/99 13.

MENDES, Durmeval Trigueiro. Existe uma filosofia da educação brasileira? *In*: MENDES, Durmeval Trigueiro (Coord). **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983. pp. 60-62.

MLYMARZ, Ricardo Burg. **Processo Participativo em Comunidade Indígena**: Um Estudo sobre a Ação Política dos Ingarikó Face à Conservação Ambiental do Parque Nacional do Monte Roraima. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Ciência Ambiental, São Paulo: USP, 2008. 141fls

MORIN, Edgar; tradução JACOBINA, Eloá. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: 18 Ed., Bertrand, 2010, 128 p.

_____, E. **Saberes Globais e Saberes Locais**: o olhar transdisciplinar. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

MUÑOZ, Maritza Gómez. **Saber Indígena e Meio Ambiente: Experiência de Aprendizagem Comunitária**. *In*: LEFF, Enrique (Coord). A Complexidade Ambiental. São Paulo: Cortez, 2003.

NASCIMENTO, Antonio Ciro Neves do, CARVALHO, Jairon Costa. **O Turismo Comunitário como Fator de Desenvolvimento Local**: O caso da Comunidade Barro Vermelho – Parnaíba/PI. *In*: II Seminário Internacional de Turismo Sustentável, Anais, eixo 4, Fortaleza: 2008.

NASCIMENTO, Márcio José Alvim do. Manejo Sustentável: uma Questão de Sobrevivência. *In*: VERDUM, Ricardo e ARAÚJO, André. **Experiências de Assistência Técnica e Extensão Rural junto aos Povos Indígenas**: O Desafio da Interculturalidade. Brasília: NEAD/SAF, 2010. 334 p.

NAZAREA, V. D. Introduction: a view from a point: Ethnoecology as situated knowledge. *In*: NAZAREA, V. D. (ed.). **Ethnoecology**: Situated knowledge/located lives. The University of Arizona Press, Arizona, USA: 1999, p. 3-20.

NEIMAN, Zysman; MENDONÇA, Rita (org). **Ecoturismo no Brasil**. Barueri, São Paulo: Manole, 2005.

NÉRICE, Imídio. **Introdução à Didática Geral**. São Paulo: Cultura, 1961.

NOGUEIRA, Elizabete M. e GHEDIN, Leila Márcia. **A Pesca Esportiva como suporte para o turismo de base local no baixo Rio Branco no Estado de Roraima**. Anais: XI Encontro Nacional de Turismo com Base Local – ENTBL, Niterói: 2010. pp. 781 – 896, ISSN 1808-9755

NORDI, N. *et. al.* Etnoecologia, Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável. *In*: SANTOS, J. E.; SATO, M. **A contribuição da educação ambiental à esperança de pandora**. São Carlos: Rima, 2001, 2003. p.133-144.

NOSSO FUTURO COMUM. **Relatório de Brundland**. Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, 2 Ed., Rio de Janeiro: editora Fundação Getúlio Vargas, 1991. 430 p.

NÓVOA, António. **Professores Imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCAR, 2009.

OLIVEIRA, Sara Lima (Cons.). **Projeto de cooperação técnica internacional BRA/IICA/07/009 – desenvolvimento territorial**. Relatório Contendo Análise e parecer sobre os projetos de infraestrutura propostos em 2011 no Território Terra Indígena Raposa Serra do Sol. Boa Vista: IICA, SDT, MDA, 2011.

OLIVEIRA, Anelize Martins de; MARINHO, Marcelo. Comunidade quilombola de Furnas do Dionísio: aspectos relacionais entre cultura, turismo e desenvolvimento local *In*: BARTHOLO, Roberto; SANSOLO, Davis Gruber; BURSZTYN, Ivan (org). **Turismo de base comunitária: diversidade de olhares e experiências brasileiras**. Rio de Janeiro: Letra e Imagem, 2009.

OMT. **Panorama OMT del Turismo Internacional**. edición 2012, disponível: <http://dtxqt4w60xqpw.cloudfront.net/sites/all/files/pdf/unwto_highlights12_sp_lr.pdf>. Acesso: 04 fev. 2012.

_____. **O Barómetro OMT del Turismo Mundial**. Vol. 6 nº 01, Jan 2008.

_____. **Introdução ao turismo**. São Paulo: Roca, 2001.

_____. **Introducción al Turismo**. Madrid: OMT, 2002.

OLIVEIRA, Sara Lima. **Relatório contendo análise e parecer sobre os projetos de infraestrutura propostos em 2011 no Território Terra Indígena Raposa Serra do Sol**. Boa Vista Roraima: IICA-OEA/Secretaria de Desenvolvimento Territorial/Ministério do Desenvolvimento Agrário, Junho de 2011.

PACHECO, Elieser. **Institutos Federais: Uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília: Moderna, 2011. 120p.

PADILHA, Paulo Roberto *et al*. **Educação para a Cidadania Planetária : currículo intertransdisciplinar em Osasco**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

PAILLALEF, Katherine Castro; PALOMERA, Patricio Llancaleo. **Directrices para iniciativas indígenas de turismo en comunidades Mapuche lafkenche del Area de Desarrollo Indígena Lago Budi**. Chile: Universidad Tecnológica Metropolitana, 2002.

PANOSSO NETTO, Alexandre. **Filosofia do Turismo: teoria e epistemologia**. São Paulo: Aleph, 2005.

PELICIONI, Maria Cecília Focesi; TOLEDO, Renata Ferraz de. Educação para o Turismo: Turistas e Comunidade. *In*: PHILIPPI JR. Arlindo; RUSCHMANN. Doris Van de Meene (Ed). **Gestão Ambiental e Sustentabilidade no Turismo**. São Paulo: Manole, 2010.

PERUZZO, Cicilia Maria Krohling. **Da observação participante à pesquisa-ação em comunicação**: pressupostos epistemológicos e metodológicos. Belo Horizonte: INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, XXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2003.

PPTAL - Projeto Integrado de Proteção às Populações e Terras Indígenas da Amazônia Legal –, **Levantamentos Etnoecológicos em Terras Indígenas na Amazônia brasileira**: uma metodologia Versão revista e atualizada. BRASÍLIA: FUNAI 2004, 54 p.

RAMOS, Marise Nogueira. A pedagogia das competências e a psicologização das questões sociais. **Boletim Técnico do Senac**, v. 27, n. 3, set/dez de 2001. Disponível: <http://www.senac.br/informativo/BTS/273/boltec273c.htm> . Acesso: 29 fev. 2012.

REYES-GARCÍA, V., SANZ, N. Martí. **Etnoecología: punto de encuentro entre naturaleza y cultura**. Ecosistemas – Revista Científica y Técnica de Ecología y Medio Ambiente, 16 (3), septiembre, 2007, Disponible: <<http://www.revistaecosistemas.net/articulo.asp?Id=501>>. Acesso em 20 nov.2012. p. 46-55.

SÁ, André Eysen de. **Certificação de competências para o turismo**: Uma do seguimento de bares e restaurantes de Salvador – BA, UFB: Escola de Administração, 2006. 160f. Dissertação de Mestrado - Mestrado Profissional da Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia.

SACHS, Ignacy. Estratégias de transição para o século XXI. *In*: BURSZTYN, Marcel. **Pensar o Desenvolvimento Sustentável**. São Paulo: IBAMA/ENAP, primeira edição, 1993.

_____, Ignácio. **Caminho para o desenvolvimento sustentável**. Rio de Janeiro: Garamond, 2000.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández e LUCIO, Pilar Baptista. Trad: MURAD, Fátima Conceição; KASSNER, Melissa; LADEIRA, Sheila Clara Dystyler. **Metodologia de Pesquisa**. São Paulo: McGraw-Hill, 2006, 583 p.

SANTOS, A. Buy e BLENGINI, A. Paula, **O trabalho como princípio educativo na educação básica**: construindo uma nova hegemonia para além da lógica utilitarista do capital. 2007. Disponível: <<http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/indice.htm>>. Acesso em 25 nov. 2009.

SANTOS, Hélia Gomes. **Políticas públicas para educação escolar indígena**. Revista da Articulação Nacional de Educação ANE. CIMI. Ano III n. 3, jul., São Paulo: 2003.

SANTOS, Raimunda M. Rodrigues; GODOY, Marília G. Ghizzi. **A proposta de educação profissional integrada ao ensino médio indígena do Centro Indígena de Formação e Cultura Raposa Serra do Sol**. Tellus, ano 11, n. 20, p. 215-239, jan./jun. Campo Grande: 2011.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. *In* FERRETTI, Celso J. et al. (Org). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: debate multidisciplinar. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

_____, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos.** Campinas, Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, 2007.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como Liberdade.** São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SILVA, Edileuza Lopes Sette. **Plano de uso Público do Parque Nacional do Monte Roraima:** Proposta de estruturação de uma cadeia produtiva de ecoturismo na calha do Rio Cotingo, com base nos princípios da Economia Ecológica. Boa Vista, 2009. 128f. Dissertação (Mestrado Interinstitucional em Economia) – Núcleo de Estudos Comparados da Amazônia e do Caribe, UFRGS/UFRR.

SILVA, José Graziano da. **Além da RIO + 20: Juntos por um futuro sustentável.** Revista Eco-21, Rio de Janeiro: PUC-RIO, ed. 188, 2012.

SILVA, Roberto Delfino Maia da; CRUZ, Jefferson da; COSTA; Lizit Alencar da. **Parque Nacional Canaima:** A Identidade Sócioambiental e Turística dos Povos Indígenas do Monte Roraima. Revista Eletrônica Patrimônio: Lazer & Turismo, v. 76, n. 9, jan.-fev.-mar./2010, p. 17-35, ISSN 1806-700X. Disponível: <www.unisantos.br/pos/revistapatrimonio> . Acesso: 31 jan. 2013.

SILVEIRA, Edson Damas da. **Meio Ambiente, terras indígenas e defesa nacional:** direitos fundamentais em tensão nas fronteiras da Amazônia brasileira. Curitiba: Juruá, 2010. 312p.

_____, Edson Damas da; SILVEIRA, Stela Aparecida Damas da. **Direito Fundamental à Educação Indígena.** Curitiba: Juruá, 2012. 104p.

SOUZA, Gabriela Coelho de *et al.* Etnobiologia, multidisciplinaridade e extensão: conflitos de uso dos recursos naturais e a etnoconservação. *In:* ARAÚJO, Thiago Antonio de Sousa; ALBUQUERQUE, Ulysses Paulino de. **Encontros e desencontros na pesquisa etnobiológica e etnoecológica : os desafios do trabalho em campo,** Recife: NUPEEA, 2009. 288 p.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos de, e BARROSO-HOFFMANN, Maria (orgs.). **Etnodesenvolvimento e políticas públicas; Estado e povos indígenas; e Além da tutela:** bases para uma nova política indigenista. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 3 vols. 2002, 160 pp., 109 pp., 124 pp.

STAVENHAGEN, R. **Etnodesenvolvimento:** uma dimensão ignorada no pensamento desenvolvimentista. Anuário Antropológico, v. 84, p.11-44, 1985.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação.** São Paulo: Cortez, 2009.

TOLEDO, V. M. **What is ethnoecology?** Origins, scope and implications of a rising discipline. Etnoecológica, México: 1992.

_____, Víctor M. y BARRERA-BASSOLS, Narciso. **La memoria biocultural la importancia Ecológica de las sabidurías tradicionales perspectivas agroecológicas.** Junta de Andalucía – Consejería de agricultura y pesca, Barcelona: Icaria editorial, Perspectivas agroecológicas, 2008.

_____, Victor Manuel; BARRERA-BASSOLS, Narciso. **A etnoecologia:** uma ciência pós-normal que estuda as sabedorias tradicionais. Paraná: editora UFPR, Desenvolvimento e Meio Ambiente, n. 20, jul/dez, 2009 – p. 31-45.

TRANCOSO, Alceu. **A nova pedagógica**. Jornal do Brasil, Caderno JB Ecológico. São Paulo: março/2006. p. 66.

VERDUM, Ricardo. Breve Esboço do Indigenismo à Brasileira e o Desafio da Interculturalidade. *In*: VERDUM, Ricardo e ARAÚJO, André. **Experiências de Assistência Técnica e Extensão Rural junto aos Povos Indígenas: O Desafio da Interculturalidade**. Brasília: NEAD/SAF, 2010. 334 p.

_____, R. Etnodesenvolvimento e mecanismos de fomento do desenvolvimento dos povos indígenas: a contribuição do subprograma Projetos Demonstrativos. (PDA). *In*: LIMA, A. C. S. & BARROSO-HOFFMANN, M. (Org.). **Etnodesenvolvimento e políticas públicas: bases para uma nova política indigenista**. Rio de Janeiro: Contracapa/ LACED, 2002. p. 87-105.

VIANA, Virgílio M. **Desenvolvimento sustentável e áreas protegidas na Amazônia**. Rio de Janeiro: Revista Eco 21, Ano XIV, edição 86, 2004. p. 1 -5.

VIEIRA, Francisco César Brito; SANTOS, Ademar Vieira; MARREIRO, Thelma Lima da Cunha. **Saberes indígenas: educação ambiental com os povos indígenas da comunidade Terra Preta do Baixo Rio Negro no Estado do Amazonas**. Fórum Ambiental da Alta Paulista. Anais. Periódico eletrônico, vol III, 2007. (1CD-ROOM).

_____, Francisco César Brito; PIZA, Adriana Pompeu; SANTOS, Ademar Vieira dos. **Saberes indígenas, educação ambiental e turismo étnico com os povos indígenas da Comunidade Terra Preta no Baixo Rio Negro**. Anais do I Congresso de Ecoturismo da Amazônia. Universidade Federal do Amazonas. Departamento de Geografia. Manaus: 24 a 28 de novembro de 2008. pp 476 – 489.

_____, F. C. B.; SOUZA E. R. V.; SANTOS A. V. **Ecoturismo e Interculturalidade na Comunidade Indígena Terra Preta, no Baixo Rio Negro: uma proposta de inclusão social**. Anais do I Congresso de Ecoturismo da Amazônia. Universidade Federal do Amazonas. Departamento de Geografia. Manaus: 24 a 28 de novembro de 2008. pp. 348 – 366.

WCED Our common Future. Oxford: Oxford University Press, 1991.

WEARING, Stephen; NEIL, John. **Ecoturismo-Impacto, Tendencias y Posibilidades**, Madrid: Editorial Síntesis, 2001.

WTTC. Investigación de Impacto Económico. Disponível: <<http://www.wttc.org/research/economic-impact-research/>>. Acesso: 23 ago. 2012.

ZAOUAL, Hassan. Do turismo de massa ao turismo situado quais as transições? *In*: BARTHOLLO, Roberto; SANSOLO, Davis Gruber; BURSZTYN, Ivan (org). **Turismo de base comunitária: diversidade de olhares e experiências brasileiras**. Rio de Janeiro: Letra e Imagem, 2009.

_____. (Trad.) THIOLENT, Michel. **Nova Economia das iniciativas locais: Uma introdução ao pensamento pós-global**. Rio de Janeiro: DP&A: Consulado Geral da França, COPPE/UFRJ, 2006.

APÊNDICE

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Nome do entrevistado

Comunidade:

Data:

1. Conhecimento escola

- 1.1 A escola da comunidade é mantida pelo:
 Município Estado
- 1.2 A escola da comunidade oferece quais níveis de ensino?
 Fundamental Médio Ensino profissional
- 1.3 Como foi feito o calendário escolar?
 De acordo com as normas da Secretária de Educação. De acordo com a dinâmica da comunidade
- 1.4 Quem participou da construção do projeto político pedagógico da escola?
 A comunidade como um todo Somente líderes Já veio pronto da Secretária de Educação
- 1.5 O currículo escolar foi elaborado
 Na Secretaria de Educação com a participação dos indígenas obedecendo aos valores culturais da comunidade Na Secretaria de Educação, sem a participação dos indígenas, de acordo com a escola regular.
- 1.6 Os conteúdos ministrados na escola pelos professores priorizam os conhecimentos tradicionais da comunidade?
 Sim Não
- 1.7 A escola na comunidade respeita os dias das festividades, a época da plantação e colheita das roças, cerimônias religiosas, período de caça, etc..?
 Sim Não
- 1.8 A escola utiliza livro didático?
 Sim Não
- 1.9 O livro didático foi elaborado a partir da contribuição dos indígenas?
 Sim Não

2 Conhecimento/qualificação profissional

- 2.1 A comunidade tem interesse pelo ensino profissionalizante?
 Sim Não. Por quê?
- 2.2 Quais os cursos técnicos/ profissionalizantes interessam à comunidade?
- 2.3 Quais os cursos de qualificação profissional interessam à comunidade?

3 Conhecimento/turismo

- 3.1 Você sabe o que é turismo?
 Sim Não
- 3.2 Você acha que essa atividade econômica pode ser desenvolvida na comunidade?
 Sim Não
- 3.3 Como essa atividade poderia ser desenvolvida na comunidade?
- 3.4 O que os indígenas precisam conhecer para trabalhar com Etnoturismo ou Turismo indígena?

APÊNDICE B – Entrevista

1. Quais os problemas mais comuns na comunidade?
2. Quais são as necessidades básicas da comunidade?
3. Como satisfazer as necessidades básicas de um maior número de pessoas?
4. Quais projetos estão sendo desenvolvidos hoje na comunidade?
5. Eles levam em conta a flexibilidade estrutural?
6. Como está a segurança alimentar e como deveria ser?
7. Como está a educação e como poderia aumentar o nível de escolaridade?

ANEXO

CALENDARIO DE GESTÃO ESCOLAR INGARIKÓ - 2013

CALENDARIO DE GESTÃO ESCOLAR INGARIKÓ - 2013

	D	S	I	Q	Q	S	S	D	S	I	Q	Q	S	S	D	S	I	Q	Q	S	S	D	S	I	Q	Q	S	S					
JAN		1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3		
											0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	
FEV				1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	10		
													0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	2	3	4	5	6	7	8	D.L.	
MAR	3			1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	3		
26	1												0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0
D.L.																																	
ABR		1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	26		
											0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0		
																																DL	

- | | | |
|--|--|--|
| <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> 1 - Encontro Pedagógico dos Professores Ingariokó
 Elaboração do Plano de aula – em Boa Vista </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> 2 - Início das aulas </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> 4 - Avaliação e entrega de 1º Bimestre </div> | <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> 2 - Ampliação e melhoramento
 Pistas Manalai e Serra do Sol </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> 3 - Aterramento e picarramento pista Manalai </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> 4 - I Encontro de Incentivo a Economia Ingariokó </div> | <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> 4 - I Conferencia Regional
 da Saúde Ingariokó </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> 4 - Comunidade Serra do Sol </div> |
|--|--|--|

CALENDARIO DE GESTÃO ESCOLAR INGARIKÓ - 2013

	D	S	I	Q	Q	S	S	D	S	I	Q	Q	S	S	D	S	I	Q	Q	S	S	D	S	I	Q	Q	S	S					
JAN		1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3		
											0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	
FEV				1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	10		
													0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	2	3	4	5	6	7	8	D.L.	
MAR	3			1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	3		
26	1												0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0
D.L.																																	
ABR		1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	26		
											0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0		
																																DL	

- | | | |
|--|--|--|
| <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> 1 - Encontro Pedagógico dos Professores Ingariokó
 Elaboração do Plano de aula – em Boa Vista </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> 2 - Início das aulas </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> 4 - Avaliação e entrega de 1º Bimestre </div> | <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> 2 - Ampliação e melhoramento
 Pistas Manalai e Serra do Sol </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> 3 - Aterramento e picarramento pista Manalai </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> 4 - I Encontro de Incentivo a Economia Ingariokó </div> | <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> 4 - I Conferencia Regional
 da Saúde Ingariokó </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> 4 - Comunidade Serra do Sol </div> |
|--|--|--|

CALENDARIO DE GESTÃO ESCOLAR INGARIKÓ - 2013

	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S							
AG				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	
27																																			
D.L.																																			
SEI	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
OUI																																			

8
9
10

Apresentações dos planos de aula e início das aulas de II Semestre
Oficina de Jogos pedagógicos 3º e 5º ano
Avaliação e entrega de notas 3º B

9

Eleição do presidente local de Saúde Ingarijó e conselheiros

CALENDÁRIO DE GESTÃO ESCOLAR INGARIKÓ - 2013

	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S							
NOVEMBRO																																			
26																																			
D.L.																																			
DEZ	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				

TOTAL D.L.: 251

12

Avaliação e entrega de notas de 4º B
Organização de documentos finais, Atas, rendimentos etc.

11

XIV Assembleia Geral do Povo Ingarijó
Relatos de experiências, dificuldades, avanços etc.