

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

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM COMUNIDADES
INDÍGENAS NO ALTO RIO NEGRO

LEONOR FERREIRA NETA TORO

2011



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

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM COMUNIDADES INDÍGENAS NO
ALTO RIO NEGRO**

LEONOR FERREIRA NETA TORO

Sob a orientação do Professor

Dr. Aloísio Jorge de Jesus Monteiro

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

**Seropédica, RJ
Julho de 2011**

370.113

T686e

T

Toro, Leonor Ferreira Neta, 1959-
A educação profissional em
comunidades indígenas no Alto Rio
Negro / Leonor Ferreira Neta Toro. -
2011.

52 f.: il.

Orientador: Aloísio Jorge de
Jesus Monteiro.

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

Bibliografia: f. 52.

1. Ensino profissional - Teses.
2. Índios - Educação - Negro, Rio
(AM) - Teses. 3. Índios - Educação -
Aspectos sociais - Teses. 4.
Educação e Estado - Teses. I.
Monteiro, Aloísio Jorge de Jesus,
1957- II. Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro. Programa 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


LEONOR FERREIRA NETA TORO

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 12 de julho de 2011.



Aloisio Jorge de Jesus Monteiro, Dr. UFRRJ



Amparo Villa Cupolillo, Dra. UFRRJ



Vera Lucia Teixeira Kauss, Dra. UNIGRANRIO

Dedico este trabalho ao povo Baniwa do Rio Içana, com quem mais aprendi do que ensinei.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente destaco minha enorme gratidão a Deus, pela saúde e por todas as maravilhas que tem acontecido na minha vida.

À Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, através do PPGEA, na pessoa do professor Gabriel de Araújo Santos e da professora Sandra Sanches, por terem acreditado no meu potencial, deram-me esta oportunidade.

Ao professor Dr. Aloísio J. J. Monteiro, por ser defensor da causa indígena e acreditar na minha capacidade, emprestou-me seu conhecimento e experiência, ajudando-me a vencer as dificuldades e a esclarecer minhas dúvidas na construção da proposta de trabalho.

Aos professores do PPGEA, sem exceção, por dividirem comigo o conhecimento e a experiência, que me ajudaram a definir os objetivos do meu projeto.

Aos servidores administrativos do PPGEA, em especial ao Nilson e a Marize, pela dedicação e competência com que me mantinham informada, apesar da distância.

Aos colegas do PPGEA, sem exceção, pelo incentivo e amizade, que me ajudaram a superar as ausências de minha família durante todo o período do curso.

À Direção Geral e aos servidores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas- Campus São Gabriel da Cachoeira, por entenderem os objetivos do PPGEA, oportunizaram-me a realização do Mestrado.

Aos professores e alunos do Curso de Etnodesenvolvimento de Assunção do Içana, assim como toda a comunidade, pela participação e dedicação demonstradas durante a realização do projeto.

À minha família, meus irmãos, meu marido e em especial ao meu filho, por terem entendido minhas ausências durante toda essa jornada, por me ajudarem a encontrar forças para concluir esse trabalho.

Enfim, a todos que direta ou indiretamente motivaram-me a vencer mais este obstáculo de minha vida, muito obrigada.

“Que o MEC tenha um programa de apoio que nos permita implantar um sistema escolar indígena, incluindo o nível básico e médio, no qual o poder pedagógico esteja em nossas mãos”.

“Que o MEC apóie decididamente a transformação da Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira na primeira Escola Agroflorestal Indígena da Amazônia.”

(Trecho da Carta FOIRN ao Presidente da República LULA)

RESUMO

TORO, Leonor Ferreira Neta. **A Educação Profissional em Comunidades Indígenas no Alto Rio Negro**. 2010. 52f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ.2010.

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma comunidade indígena no alto rio Negro, tendo como participantes os professores e os alunos indígenas do Curso Técnico em Etnodesenvolvimento, oferecido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas-IFAM, Campus São Gabriel da Cachoeira. Teve, como objetivo, analisar a viabilidade de oferecimento de Educação Profissionalizante dentro da comunidade indígena de Assunção do Içana. A comunidade fica situada à margem direita do Rio Içana, na área denominada baixo Içana, distante a 172 km da sede do município de São Gabriel da Cachoeira-AM. Nesta comunidade, convivem, aproximadamente, 80 famílias das etnias baniwa, curipaco, baré, tukano, wanano. Para o alcance deste objetivo houve necessidade de buscar fundamentação teórica relacionada aos seguintes aspectos do problema: localização geográfica, línguas faladas, cultura, entre outros. Realizou-se pesquisas da história dos primeiros contatos do branco com o índio, da história da comunidade indígena de assunção do Içana e das lutas por educação diferenciada, além da implantação do Instituto Federal do Amazonas no alto rio Negro, localizado em uma região onde convivem vinte e dois povos indígenas, falantes de idiomas pertencentes a quatro famílias linguísticas distintas: aruak, maku, tukano e yanomami. A população indígena desta região soma mais de 90% dos 45 mil habitantes, com a maioria convivendo em 750 comunidades ao longo dos rios da região, do lado brasileiro, fronteira com a Venezuela e a Colômbia. Foi analisado o projeto do curso, a metodologia aplicada, os objetivos, o perfil dos professores e alunos, além dos documentos relacionados à implantação do curso na comunidade. Constatou-se que a realização de cursos profissionalizantes dentro de comunidades indígenas é viável e muito importante, sendo um sinal de esperança para a os povos indígenas. Os resultados da pesquisa apontam para a necessidade de implantação de uma política de educação diferenciada, sensibilidade das autoridades para a sociodiversidade da região, valorização dos recursos humanos e ampla participação das comunidades indígenas envolvidas.

Palavras-chave: Educação Profissionalizante; Educação diferenciada; Sociodiversidade.

RESUMEN

TORO, Leonor Ferreira Neta. **La Educación Profesional en Comunidades Indígenas en el Alto Rio Negro.** 2010. 52f. Disertación (Mestrado en Educación Agrícola). Instituto de Agronomía, Universidad Federal Rural de Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2010.

Esta investigación fué desarrollada en una comunidad indígena en El alto rio Negro, teniendo como participantes a los profesore y a los alumnos indígenas Del Curso Técnico en Ednodesenvolvimiento ofrecido por El Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología del Amazonas-IFAM, Campus São Gabriel da Cachoeira. Tuvo como objetivo analizar la viabilidad de ofrecimiento de Educación Profecionalizante dentro de la comunidad indígena de Asunción del Isana. La comunidad queda situada en la margen derecha del Rio Isana en el área denominada bajo Isana, distante a 172 km de la sede del município de São Gabriel da Cachoeira-AM. En ésta comunidad indígena, convivem, aproximadamente, 80 famílias de las ednías baniwa, curipaco, baré, tukano, wanano. Para El alcance de éste objetivo hubo nescesidad de buscar fundamentación teórica relacionada a los siguientes aspectos del problema: localización geográfica, lénguas habladas, cultura, entre otros. Fué realizado un histórico de los primeiros contactos del blanco con el índio, el histórico de la comunidad indígena de Asunción del Isana y de las luchas por la educación diferenciada, además de la implantación del Instituto en el alto rio Negro, localizado en una region donde convivem veinte y dos pueblos indígenas, hablantes de idiomas pertenecientes a cuatro famílias lingüísticas distintas: aruak, maku, tukano y yanomami. La población indígena de ésta región suma mas de 90% de los 45 mil habitantes, viviendo en 750 comunidades a lo largo de los rios de la región del lado brasilero frontra con Venezuela y Colombia. Fué analizado el proyecto del curso, la metodología aplicada, los objetivos del curso, el perfil de los profesores y alumnos, ademas de los trabajos de conclusión de curso y de los documentos relativos a la implantación del curso en la comunidad. Constatou-se que la realización de cursos profesionalizantes dentro de comunidades indígenas es viable y muy importante, siendo una señal de esperanza para los pueblos indigenas. Los resultados de la investigación apuntan para la nescesidad de implantación de una política de educación diferenciada, sensibilidad de las autoridad para la sociodiversidad de la región, valorización de los recursos humanos y amplia participación de las comunidades indígenas envolvidas.

Palabra-llave: Educación Profesional; Educación diferenciada; Sociodiversidad.

ABREVIATURAS E SIGLAS, SÍMBOLO

PPGEA- Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola
IA – Instituto de Agronomia
IFAM – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
EAF-SGC – Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira
FOIRN – Federação das Organizações Indígenas do alto Rio Negro
FUNAI – Fundação Nacional do Índio
SPI – Serviço de Proteção ao Índio
SUS – Sistema Único de Saúde
DSEI – Distritos Sanitários Especiais Indígenas
OCIDAI – Organização das Comunidades Indígenas do Distrito de Assunção do Içana
AMIBI – Associação das Mulheres do Baixo Içana
INPA – Instituto Nacional de Pesquisa da Amazônia
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MEC – Ministério da Educação e Cultura
SETEC – Secretaria de Educação Tecnológica
CNE – Conselho Nacional de Educação
CEE – Conselho Estadual de Educação
AM – Amazonas
PEA – População Economicamente Ativa
UNEDs – Unidades de Ensino Descentralizadas
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT – Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SEBRAE – Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
JCA- Jovem Cientista Amazônida
PIBIC-Jr – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica Júnior
PRDIS - Programa Regional de Desenvolvimento Indígena Sustentável.
FAPEAM – Fundação de Amparo a Pesquisa do Amazonas.
CNPq – Conselho Nacional de Pesquisa

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	1
1.1	Justificativa	2
1.2	Objetivos	5
1.2.1	Objetivo Geral.....	5
1.2.2	Objetivos Específicos.....	5
2	REVISÃO DE LITERATURA	7
2.1	Aspectos Históricos	7
2.2	A Influência dos Missionários na Educação Indígena.....	8
2.3	A Educação Profissional como Desenvolvimento	10
2.4	Educação Profissional no alto rio Negro	13
2.5	Educação Diferenciada: Um Direito, uma Conquista.....	18
2.6	Desenvolvimento Sustentável e Educação – A Educação Profissional vai à Terra Indígena.....	19
3	METODOLOGIA	21
3.1	Delimitação do campo da pesquisa.....	22
3.2	Caracterização do Campo da Pesquisa	22
4	ANÁLISE DOS DADOS	29
4.1	Quanto aos Objetivos do Curso Técnico em Etnodesenvolvimento.....	29
4.1.1	Objetivo geral do curso	29
4.1.2	Objetivos específicos do curso:	29
4.2	O Planejamento e a Organização Curricular.....	29
4.3	Formação de Formadores.....	31
4.4	Perfil do Professor.....	32
4.5	Análise da Pesquisa Diagnóstica:	34
4.6	Perfil do Aluno.....	36
4.7	Processo de Seleção de Alunos.....	37
4.8	Análise do Questionário-Diagnóstico Aplicado aos Alunos	37
4.9	Etnografias realizadas pelos alunos	38
5	CONCLUSÃO.....	42
6	ANEXOS.....	44
	Anexo 1 - Matriz Curricular do Curso de Etnodesenvolvimento	45
	Anexo 2 - Questionário-diagnóstico aplicado aos alunos.....	46
	Anexo 3 - Pesquisa diagnóstica	48
	Anexo 4 - Declaração de Princípios dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre (1994)	49
	Anexo 5 - Fotos da Formatura do Curso de Etnodesenvolvimento	50
7	BIBLIOGRAFIAS	52

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, encontra-se uma grande diversidade de processos de escolarização diferenciados, vivenciados pelos povos indígenas. Alguns povos possuem uma longa experiência com educação formal, ofertada por agências governamentais, outras iniciaram recentemente e outros ainda resistem em aceitar a escola que lhe é oferecida em suas comunidades, tecendo o impacto dessa ação sobre a organização tradicional dos processos de aprendizagem e educação dos sujeitos indígenas (Ministério da Educação, 2007).

Para analisar a viabilidade de oferecimento de Educação Profissional em comunidades indígenas no alto rio Negro, depreende, primeiramente, a uma rápida revisão da história da educação na Amazônia, especificamente na região do rio Negro, procurando entender a história de lutas e conquistas dos povos que vivem na região, assim como a situação geográfica em que estão inseridos.

Considerando o contexto histórico dos povos indígenas do alto rio Negro, foi importante realizar, primeiramente, pesquisas documentais, recorrendo aos registros locais da história de lutas destes povos.

A região do alto e médio rio Negro é habitada, há pelo menos três mil anos, por um conjunto diversificado de povos indígenas. Atualmente, convivem na região vinte e dois povos indígenas, onde são faladas mais de vinte línguas, pertencentes a quatro grandes famílias lingüísticas distintas: Aruak, Maku, Tukano Oriental e Yanomami, distribuídos conforme indicado no quadro. (FOIRN/ISA 2006).

Mesmo após mais de dois séculos de convívio entre os povos nativos e os "brancos", em que houve saídas de nativos para outros lugares e até mesmo para as capitais e chegada de pessoas de outras regiões, a população indígena atual soma mais de 90%, dos 45 mil habitantes, vivendo em povoados e sítios espalhados ao longo dos rios da região do lado brasileiro.

Ao longo de milênios, os povos indígenas do alto rio Negro desenvolveram formas sofisticadas de adaptação a seu meio ambiente, considerado como o mais pobre de toda a Amazônia, pela baixa fertilidade e acidez de seus solos (FOIRN/ISA 2006).

Conforme FOIRN/ISA (2006), existem atualmente 732 povoações indígenas, desde pequenos sítios habitados por apenas um casal até grandes povoados com mais de mil pessoas.

Nos últimos anos, percebe-se uma demanda crescente das comunidades indígenas por educação profissional em seu território, como também pelo desenvolvimento de experiências de manejo de recursos naturais, buscando fortalecer as formas tradicionais com a introdução de alternativas sustentáveis.

As constantes buscas por Educação Profissional em comunidades indígenas baseiam-se, principalmente, nos desejos dos povos indígenas pela realização de projetos de sustentabilidade, além de manter o jovem indígena na comunidade de origem.

Durante esta pesquisa, foi realizada uma análise multidisciplinar, incluindo a localização geográfica, as tradições, a história de lutas e conquistas dos povos indígenas por educação diferenciada, assim como as principais dificuldades encontradas, na prática, para viabilizar o atendimento às demandas apresentadas pelas comunidades indígenas

Foi também analisado o projeto do curso, passando pelo perfil do aluno e do professor, as práticas pedagógicas do corpo docente, a matriz curricular e alguns trabalhos de conclusão de curso, apresentados pelos alunos para a obtenção do certificado.

1.1 Justificativa

A implantação de projetos de sustentabilidade em terra indígena é vista, por seus povos, como uma alternativa para evitar o fluxo migratório indígena, proporcionando uma alternativa de renda e de auto-sustentabilidade, uma vez que, nos últimos 10 anos, as comunidades estão sendo despovoadas, em função da busca pela escolaridade e também pela ausência de alternativas de sobrevivência e de alimentação básica.

A cada ano, é crescente o número de comunidades indígenas, através de Associações, na busca por educação profissionalizante dentro de seu território, cujo objetivo é assegurar, aos jovens das comunidades, condições de estudo no próprio território, na tentativa de evitar a saída para a cidade. Percebe-se que os jovens indígenas que estudam na cidade, quando terminam o curso, dificilmente retornam às comunidades de origem. Muitos jovens indígenas ou continuam na sede do município ou deslocam-se à Manaus, “em busca de melhores condições de vida”.

Diante da constante saída dos jovens do interior para a capital do estado do Amazonas, torna-se conveniente conhecer a realidade dos povos indígenas que saem de suas terras, na ilusão de encontrar “qualidade de vida” na capital.

A realidade dos indígenas que saem de suas terras de origem para a capital do Estado do Amazonas foi relatada no jornal **A Crítica**, do dia 16 de março de 2008. Na reportagem, foi destacada uma página inteira sobre as condições suburbanas pelas quais passam os indígenas do Amazonas morando na capital.



Índigenas vivendo na capital (fonte: jornal **A Crítica** publicado no dia 16/03/2008)

Segundo o jornalista Mário Adolfo Filho (jornal **A Crítica** - 2008), em reportagem especial do jornal **A Crítica**, o abandono das tribos teria começado na década de 70, com a instalação da Zona Franca de Manaus. Hoje, existem 25 mil índios em Manaus.

O repórter retrata a realidade dos povos indígenas que vivem na capital, após o conflito entre indígenas e Polícia Militar ocorrido na primeira semana de março de 2008, em um terreno do quilômetro 11 da AM-010, na estrada Manaus-Itacoatiara.

A imagem que chocou o mundo mostra a foto de uma índia com uma criança no braço, sendo expulsa da terra. O cumprimento de ordem de despejo, no bairro Tarumã, em Manaus, gerou um dos conflitos de maior repercussão envolvendo policiais militares e indígenas de sete etnias diferentes. A polícia usou bombas de efeito moral para retirar os ocupantes do local denominado “Lagoa Azul”, onde moravam famílias tikuna, tukano, desana, sateré-mauê, kanamari, cocama e baniwa.



Sateré-Mauê enfrentando a polícia militar (fonte: jornal **A Crítica**, de 16/03/2008)

O conflito trouxe à tona uma discussão que vem se tornando comum: o êxodo indígena. De acordo com a Fundação Estadual dos Povos Indígenas – FEPI, já existem, aproximadamente, 25 mil índios morando em Manaus (**A Crítica** 2008).

As lideranças indígenas apontam que o processo começou com a implantação da Zona Franca de Manaus, na década de 70. A maioria vem em busca de uma vida melhor, mas ao chegar, acaba se deparando com a dura realidade urbana. O resultado é quase sempre o mesmo: muitos índios são empurrados para as áreas periféricas e se veem obrigados a viver em condições subumanas. Ao mesmo tempo em que a cidade é cruel com estes povos, também colabora para que, aos poucos, as tradições deles se percam.

Conforme Mário Adolfo Filho (**A Crítica** 2008), quanto à resistência indígena, o autor faz um retrato da distribuição dos povos indígenas pela cidade de Manaus. Segundo o autor, hoje existem comunidades indígenas espalhadas por toda a cidade, conforme o bairro:

Saterés-Maués - bairro Santos Dumont;

Cocamas – ramal do brasileiro;

Tinucas – bairro Cidade de Deus;

Apurinãs – bairro Val Paraíso;

Cambebas e Muras - bairro da Compensa;

Mundurucus - nos arredores do Distrito Industrial.

Segundo reportagem, existem cadastros com mais de 400 famílias sem terras. “Os indígenas estão reunindo forças para pedir áreas ao Poder Público. A situação dos povos indígenas na capital está muito ruim”, diz Mara Cambeba, uma das líderes de etnia em Manaus.

A reportagem de **A Crítica** chegou a encontrar 17 pessoas morando em uma casa no bairro da Compensa. São quatro barracos em uma área de chão batido na rua 6, onde crianças choram com fome e tosse a todo instante. Estão doentes e não conhecem a língua materna.

Perguntada sobre sua etnia, uma índia respondeu: “minha etnia? Nem lembro mais. Ah, é miranha. Saí da cidade de Codajás com meus dois irmãos e agora moramos aqui. É muito difícil viver deste jeito, mas não podemos fazer nada”, disse a “matriarca” Leila

Menezes, de 37 anos, pouco antes de levar a filha menor ao hospital.

Segundo a reportagem (A Crítica - 2008), no conjunto Santos Dumont, localizado na Zona Centro-Oeste de Manaus, as 40 famílias da etnia sateré-maué que moram naquela comunidade também passam por dificuldades. Os indígenas sobrevivem do artesanato, mas o material está ficando escasso. O alimento básico vem das plantações no quintal.

Para não perderem as tradições, um professor ensina a língua às mais de 30 crianças. “Ninguém olha por nós. Somos esquecidos. Só quando acontece um massacre como esse é que o governo se mexe de alguma forma”, diz o cacique Luiz Sateré, ao lado da filha Valda Sateré, que ganhou as páginas do mundo inteiro ao enfrentar a Polícia Militar.

Conforme A Crítica (2008), atualmente, o Brasil possui 584 terras indígenas, das quais 30% estão localizadas no Amazonas, representando 178 terras indígenas com uma superfície total de 45.736.118 hectares; 26,8% da superfície total do Estado que é de 157.782.000 hectares.

Mário Adolfo Filho, o jornalista de **A Crítica**, afirma também que a maior população longe da capital fica em São Gabriel da Cachoeira. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) aponta mais de 22 mil índios naquele lugar.

Segundo reportagem, o mais intrigante disso tudo é que os índios que residem em Manaus não querem mais voltar aos seus municípios de origem. São exatamente aqueles que pregam a inclusão social. “gosto daqui”, definiu, sorrindo, um sateré maué, vestindo uma camisa do Ronaldinho Gaúcho.

Sobre a situação atual dos índios urbanos, no mesmo jornal (**A Crítica** 2008), a pesquisadora da Fiocruz, Evelyne Mainbourg, tece comentários, dizendo que a urbanização de índios é recente. Segundo a pesquisadora, a urbanização de populações indígenas constitui um fenômeno relativamente recente. Estudos apontam para uma situação de pobreza das populações indígenas residentes em Manaus.

A pesquisadora toma, como exemplo, que os saterés-mauês apresentam melhores condições de vida do que as outras etnias (talvez por serem mais antigos na cidade) e até melhores, às vezes, do que os não índios.

A pesquisadora chama também a atenção sobre os saterês-mauês e os ticunas, dizendo que são aqueles que apresentam maior estabilidade econômica. No restante da população, a família é mais numerosa e a renda é irregular, configurando uma situação socioeconômica mais precária, principalmente para as famílias de etnias menos numerosas. Essas últimas tem, também, menos pessoas por família que trabalham.

Em entrevista para o jornal, Miguel Maia, Diretor Técnico da FEPI responde a três perguntas:

1. Por que o índio que está insatisfeito em morar na capital não retorna ao interior do Estado?

R: “*Isso* acontece porque não são criados meios para que o índio se fixe na terra. Começamos um trabalho há, exatamente, dois anos neste sentido. Queremos impedir que os índios cheguem a Manaus. E só vamos impedir esse êxodo com projetos que valorizem o extrativismo e o artesanato”.

2. Não existem terras do Estado que poderiam ser cedidas aos índios urbanos?

R: “Estamos nos articulando para conseguir exatamente isso. Já existe uma terra nas redondezas da AM-010 (Manaus-Itacoatiara) da BR-174 (Manaus-Boa Vista) e, provavelmente, a área será doada aos índios que a pleiteiam. Mas isso ainda está sendo viabilizado. Creio que nas próximas semanas já teremos todo o mapeamento do local”.

3. Como a FEPI avaliou a questão do conflito envolvendo as famílias instaladas na AM-010?

R: “Os índios foram manipulados por um grupo de invasores. Sabemos que existe

o problema de terra, porém, neste caso específico, os povos foram usados”.

Diante do fato apresentado, surgem novas alternativas. Com a crise e repercussão internacional ocorrida antes da reportagem, em março de 2008, governos Municipal e Estadual começaram a criar alternativas para tentar amenizar a situação dos índios na capital.

“Talvez o conflito até tenha sido importante, porque assim todos abrem os olhos para o que está acontecendo com a gente”, disse Moisés Sateré”.

O vice prefeito de Manaus, Mário Frota, na época, falou que vai trabalhar junto ao Governo Federal para tentar viabilizar a construção de um conjunto habitacional específico para os povos indígenas.

Na opinião de Mário Frota, o Amazonas dá mau exemplo por não ter uma política de saúde e escolas. “É uma vergonha ainda não termos isso na cidade de Manaus”.

Segundo Frota, no âmbito estadual, o governo do Amazonas vem fazendo um trabalho para tentar separar os índios dos sem-terra que aproveitaram a situação. Há uma proposta de criação do “Bolsa-Índio” (A Crítica- 2008).

No entanto, é no reconhecimento das potencialidades para a criação de alternativas econômicas sustentáveis, baseadas no diálogo entre os conhecimentos tradicionais indígenas e os métodos científicos ocidentais, que podem produzir referências técnicas que ajudem na melhoria das condições de vida das comunidades indígenas.

Diante da realidade apresentada, do retrato dos povos indígenas que vivem na capital, deve-se buscar alternativas para evitar que o número de indígenas na capital aumente a cada ano. É necessário buscar alternativas para que o indígena permaneça em seu território, sem esperar pela criação de “bolsa índio” ou outro tipo de bolsa, que não contribui para a sustentabilidade do alto rio Negro.

O fluxo migratório populacional dos povoados do interior do município em direção à cidade de São Gabriel da Cachoeira caracteriza-se pela busca de complementação de escolaridade, trabalho remunerado, serviço militar e comércio com preços mais acessíveis que os praticados pelos regatões e barcos de comerciantes que se deslocam pelos rios.

Com esta pesquisa sobre a primeira experiência de cursos técnicos em comunidades indígenas, pretende-se contribuir para a melhoria dos projetos futuros e, conseqüentemente, pela melhoria da qualidade de vida das populações indígenas.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar os desafios postos na elaboração de um currículo para o oferecimento da Educação Profissional dentro de comunidades indígenas do alto rio Negro, tendo como foco o desenvolvimento de processos formativos sustentáveis que sirvam de modelos sócio-econômicos-culturais.

1.2.2 Objetivos Específicos

- a) Identificar os desafios dos professores e alunos na prática da Educação Profissional dentro de comunidades indígenas, respeitando a diversidade cultural e lingüística.

- b) Identificar quais os dilemas, limitações, interfaces enfrentados na prática de Educação Profissional dentro de comunidades indígenas.
- c) Discutir a relação institucional-instituente no processo de viabilizar a formação integral, articulada, partindo da diversidade e da interculturalidade.
- d) Analisar as práticas pedagógicas do corpo docente na tentativa de possibilitar a permanência do jovem indígena na comunidade, evitando o fluxo migratório indígena para as grandes cidades.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Aspectos Históricos

A história do contato dos brancos com os povos indígenas da região do alto rio Negro se confunde com a história das conquistas da Amazônia.

As principais fontes de informações sobre o alto rio Negro são encontradas no mapa-livro *Povos indígenas do rio Negro*, publicado em 2006 pela Federação das Organizações Indígenas do rio Negro (FOIRN) e do Instituto Socioambiental. A obra, que serviu de principal referência desta pesquisa, é resultado de muitos registros de dados, em que encontram-se relatos das histórias dos primeiros encontros, a partir da chegada dos europeus, à procura do El Dorado, mas também de relatos de memórias dos “antigos”, que são passados de geração a geração.

Segundo os relatos registrados no mapa-livro, em 1542, quando Francisco Orellana desceu pela primeira vez o rio Amazonas, o frei Gaspar de Carvajal, escrivão da expedição, referiu-se ao rio Negro como “rio de água negra como tinta”. Esses relatos do século XVI não fazem referência, ainda, à população indígena desse rio.

Conforme relatos (FOIRN/ISA, 2006), somente um século depois, em 1639, é que a foz do rio Negro foi identificada e descrita com mais cuidado. Foi por ocasião da expedição de Pedro Teixeira, que subiu o rio Amazonas até Quito e voltou de lá com o padre jesuíta Cristóbal de Acuña, que veio para Belém com a incumbência de relatar suas impressões sobre a região e seus habitantes. Na volta, a flotilha portuguesa pretendia subir esse rio com o objetivo de apresar índios, mas os padres Cristóbal de Acuña e André de Artieda argumentaram contra tal empresa, alegando dificuldades de tempo para a viagem de retorno ao Pará.

Os povos indígenas do baixo e médio rio Negro mantiveram os primeiros contatos diretos com os brancos já no século XVII, principalmente com os portugueses que penetraram no rio Negro à caça de escravos. Nesse período, os povos do alto rio Negro teriam entrado em contato, via comércio intertribal, com objetos da cultura européia (facas, machado, etc), o que denota a possibilidade de os indígenas já saberem da existência dos brancos mesmo antes de tê-los visto face a face.

Os primeiros contatos dos brancos com os indígenas do alto rio Negro têm início já no século XVIII, com a chegada dos primeiros portugueses. Esses primeiros contatos tiveram como principais consequências a introdução de doenças infecciosas, tais como gripe, sarampo ou varíola, que dizimaram boa parte da população, assim como uma sistemática exploração da mão-de-obra indígena na construção das vilas e centros coloniais e na extração das drogas do sertão e, mais recentemente, na exploração da borracha.

Fatos históricos de violência contra os povos indígenas são relatados por Márcio Souza em seu livro *História da Amazônia*. O autor destaca um capítulo completo sobre a institucionalização do genocídio, afirmando que a crescente preocupação com a expansão para a Amazônia da frente econômica nos anos 70, que expôs as populações indígenas às doenças, sofrimentos e morte, levou muitos cientistas sociais a publicar diversos estudos sobre a questão, responsabilizando os projetos da ditadura militar brasileira para a região. Um dos mais importantes foi o ensaio do antropólogo Shelton Davis, *As Vítimas do Milagre*, que não pôde ser editado no Brasil. A reação da ditadura foi proibir a entrada do autor em território nacional (Souza 2009).

O estudo de Shelton Davis, citado por Márcio Souza, no entanto, marcou um momento na história da antropologia dos povos indígenas da América do Sul, ao expor a estreita cumplicidade entre órgãos do Estado e grupos econômicos multinacionais na

composição do modelo de desenvolvimento aplicado na Amazônia, que expropriava sistematicamente recursos dos povos indígenas, que não eram os únicos, mas os mais fracos e desprotegidos. Os sofrimentos causados aos mais fracos e excluídos se agregavam ao começo das agressões ao meio ambiente, gerando a reação em cadeia que levaria ao inexorável processo de aquecimento global e mudanças climáticas catastróficas no planeta.

Segundo Souza (2009), o certo é que em quase todas as partes da Amazônia os projetos de desenvolvimento baseados no regime da segurança nacional causaram danos irreparáveis aos povos indígenas, levando alguns à extinção. O mais grave é que os militares e tecnocratas, aliados aos grandes capitalistas, não foram os únicos responsáveis, também antropólogos e jornalistas contribuíram para que a situação se agravasse.

No Brasil, desde o final dos anos 50 que as acusações contra o SPI – Serviço de Proteção aos Índios apareciam na imprensa, mas nenhuma investigação era levada a efeito. A questão indígena era tratada com sensacionalismo, como o casamento de um sertanista com uma índia, a Diacui, ou as espetaculosas missões de “pacificação”.

2.2 A Influência dos Missionários na Educação Indígena

A presença missionária na região data do século XVIII, com a presença de jesuítas, carmelitas e franciscanos, culminando, no século XX, com a instalação permanente das missões salesianas. Para efetuar o trabalho de catequese, educação e “civilização” dos índios, os salesianos construíram ou restauraram alguns centros (São Gabriel da Cachoeira, em 1915; Taracuá, em 1923; Iauareté, em 1929; Santa Izabel do Rio Negro, em 1942; Pari-Cachoeira, em 1945 e Assunção do Içana, em 1955), dotando-os de igreja, hospital, escola e internatos destinados a receber crianças entre 10-12 anos até 16-18 anos. O poder destas escolas representava o poder da Igreja que, por sua vez, implementava a política integracionista do Estado.

Historicamente, a implantação das atividades missionárias a partir dos anos 20 do século XX interrompeu um longo ciclo de exploração e expropriação dos povos da região por patrões e comerciantes. Os salesianos também foram responsáveis pela ampla difusão da escolarização e por um alto índice de alfabetização na região. Por outro lado, interferiram em muitos aspectos da organização social tradicional através de seu “programa civilizatório”. Propiciaram o esvaziamento das comunidades, fundando as grandes missões que deveriam concentrar/facilitar sua atividade catequética e escolar. Empreenderam uma intensa campanha contra o modo de vida tradicional, como o uso das línguas maternas nos internatos, a prática de rituais, danças e rituais de cura, a residência em casas comunitárias com simbolismo complexo.

Durante muito tempo, o processo de escolarização dos povos indígenas esteve totalmente submetido às missões salesianas, que se instalaram permanentemente na região no início do século XX, construindo internatos para a catequese e educação das crianças e jovens indígenas, implementando, assim, a política integracionista do Estado brasileiro.

Como a maioria das comunidades do Amazonas, as comunidades indígenas do rio Içana também sofreram os efeitos do colonialismo e a ação dos seringueiros e castanheiros do Amazonas, em que os índios eram explorados e tratados como escravos. Nem o SPI, nem a FUNAI foram capazes de impedir esse tipo de escravidão, em que os índios estavam nas mãos dos patrões da borracha e dos comerciantes colombianos e brasileiros.

Pelos relatos e documentos da época, foi a partir de 1914, que começou efetivamente a atuação dos missionários salesianos na região, com a viagem de reconhecimento realizada pelo padre Giovanni Bálzola. Com a chegada dos salesianos, a situação de escravidão foi aliviada, porque os missionários começaram a reagir aos abusos dos comerciantes.

No ano de 1951, foi fundada a comunidade de Assunção do Içana, pelo padre José Leão Schnaider, que escolheu o lugar próximo à boca do Içana, considerando as dificuldades que teriam na travessia da cachoeira de Tunuí, localizada acima da comunidade.

A partir de 1957, com a chegada das filhas de Maria Auxiliadora, começou o internato feminino com 50 alunas. Em 1962, começou também o internato masculino, porém eram poucos os baniwa que eram atendidos. A maioria dos alunos era do Rio Negro ou do Baixo Içana e os poucos baniwa do alto que estudavam no internato, segundo relatos, ficavam discriminados entre os de outras etnias, sem liberdade de expressar-se na sua própria língua e cultura.

A fundação da missão em Assunção do Içana ocasionou grandes concentrações humanas no distrito, o que, se por um lado facilitava o trabalho missionário, por outro, prejudicava a forma de organização social tradicional dos índios, provocando o esvaziamento das antigas aldeias, a perda das tradições e valores culturais.

A partir de 1967, as irmãs salesianas saíram da comunidade e acabaram os internatos, ficando somente um padre para atender todo o Içana. Em 1976, as irmãs salesianas voltaram, mas não havia mais os internatos. O que havia era a preocupação das famílias com o futuro escolar de seus filhos, principalmente as comunidades ribeirinhas, que tinham que deixar as suas casas e roças para morar na missão onde funcionava a escola de 1º grau. Assim foi se formando a comunidade de Assunção de Içana, ao mesmo tempo em que muitas famílias foram deixando as próprias comunidades.

Segundo informações de moradores da comunidade, naquele tempo, todo o trabalho de educação era confiado às freiras. No início, só nos internatos, depois dos anos 60, nas “Escolinhas” ou “Escolas Rurais”, fundadas pelas próprias irmãs salesianas, para desafogar os centros Missionários e diminuir os custos do internato. Os professores das escolinhas eram ex-alunos formados nos internatos.

No início de funcionamento, a escola em Assunção do Içana funcionava com a 1ª, 2ª e 3ª séries e somente a partir de 1978, a escola começou a oferecer vagas de 1ª a 4ª série. No ano de 1979, a segunda turma terminou a 4ª série com 18 alunos. Depois disso, começou a luta dos alunos por vagas no internato, para completar o 2º grau. Com a ajuda das irmãs, conseguiram terminar seus estudos. Ao terminar seus estudos, as meninas iam para São Gabriel da Cachoeira e os meninos iam para Taracuá. Desses alunos, alguns conseguiram terminar o ensino médio; outros chegaram somente até o 1º grau. Os que continuaram na comunidade, estão atuando na mesma escola como professores.

Durante nove anos, o povo do rio Içana continuou a luta, em busca de educação para seus filhos. Os que tinham melhores condições mudavam-se para São Gabriel da Cachoeira, em busca de estudo, enquanto outros permaneciam na comunidade com vontade de estudar.

Atendendo às reivindicações pela complementação dos estudos na comunidade, a Secretaria de Educação enviou professores para uma visita à comunidade, cujo objetivo era verificar a real necessidade de avançar as séries seguintes, assim como verificar se o local era apropriado para tal investimento. Diante dos fatos constatados, o Conselho Estadual de Educação do Amazonas - CEE/AM aprovou a implantação do 1º grau no dia 12 de junho de 1991.

Atualmente, após muitas reivindicações e lutas, o Ensino Fundamental de Assunção do Içana funciona normalmente, com a participação do Movimento Indígena e dos professores da própria comunidade. Aos poucos vai se transformando em uma escola indígena bilíngue e intercultural, procurando respeitar os princípios éticos e os valores da sociedade indígena, introduzindo aspectos da sua própria cultura baniwa.

Como resultado de novas reivindicações, surgiram também novas conquistas. Em atendimento às demandas apresentadas, no ano de 2004 iniciou o Ensino Médio Indígena, cujo objetivo era assegurar aos alunos das comunidades próximas do distrito, condições de

estudo, sem necessidade de deslocarem-se para a cidade, onde os jovens enfrentam várias dificuldades e, muitas vezes, sem o apoio da família, perdem-se nos caminhos das drogas e da prostituição. Quando as famílias os acompanham, ao sair da comunidade em busca de estudo e oportunidade, encontram também a falta de moradia, dificuldade para produzir ou comprar alimentos, tendo que se adaptar a novas formas de vida.

Se por um lado, os jovens indígenas que saem da comunidade encontram oportunidades, por outro lado, na maioria dos casos, perdem os costumes e esquecem as tradições.

Segundo informações da comunidade, o Ensino Médio Indígena em Assunção do Içana oferece aos alunos as oportunidades de pesquisar e valorizar a cultura do povo local, motivando o aluno indígena a permanecer na comunidade de origem.

2.3 A Educação Profissional como Desenvolvimento

Moaci Alves Carneiro (2000), em seu livro **LDB fácil – leitura crítico-compreensiva artigo a artigo**, aborda, no capítulo III, a Educação Profissional. Em seu artigo 39, Carneiro destaca que, “A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. Destaca ainda o “Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional”.

Segundo Carneiro (2000), a LDB consagra um capítulo específico à educação profissional. O relevo que o assunto merece decorre de uma profunda mudança por que passa o chamado mundo do trabalho. Mais do que nunca, este mundo vai-se transformando no mundo do conhecimento, do saber vertido em operações produtivas. A premência por uma formação profissional reconceitualizada decorre dos seguintes fatores:

- a) As diretrizes normativas da educação profissional no Brasil estiveram, quase sempre, divorciadas das políticas de desenvolvimento econômico e tecnológico do País, das políticas sociais voltadas para o trabalho produtivo e para a geração de renda e de estratégias fecundadoras de parcerias e de integração;
- b) A legislação pautada na Lei 5.692/71 e nos institutos normativos decorrentes, ao contribuir para a falta de foco na educação do cidadão produtivo, concorria para a desarticulação entre os vários sistemas de ensino profissionalizante, gerando um subaproveitamento dos recursos existentes;
- c) A educação profissional no Brasil possui, historicamente, uma estrutura inflexível e, em decorrência, tem dificuldade de atender, com agilidade, a crescente demanda por níveis mais elevados de qualificação;
- d) O atual modelo de oferta de seus cursos profissionalizantes contribui para aprofundar as desigualdades sociais à medida que se mostra impermeável à diversidade sócio-econômica e cultural do País;
- e) O Brasil oferece cerca de sete milhões de matrículas em cursos de educação profissional, quando suas necessidades efetivas são duas vezes este número. São sete milhões considerada a variada gama de oferta, a saber: Rede Federal, Escolas vinculadas à Universidades, Cursos Profissionalizantes Estaduais e Municipais, e da Rede Privada e, ainda, o conjunto de cursos de Sistema S (SENAI, SENAC, SENAR, SENAT e SEBRAE). Esta oferta total é muito pequena, considerando que o Brasil tem uma População Economicamente Ativa (PEA) em torno de setenta e quatro milhões. Os países paradigmáticos neste setor oferecem educação profissional a cerca de vinte por cento da PEA anualmente. Neste sentido, o Brasil está atrás de países da própria América do Sul, como é o caso de Argentina, Chile

e Uruguai.

Segundo CARNEIRO (2000), o Artigo 39 destaca, ainda, a necessidade de uma vinculação estreita entre educação profissional e o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. Importa dizer que os currículos desta área devem ser desenvolvidos a partir de prévia definição das competências e das habilidades requeridas para o exercício profissional em cada área específica. Esta imbricação impõe a necessidade da realização de estudos de mercado, de avaliação da atual oferta de cursos, sem esquecer o imperativo de um diálogo consequente escola/empresa.

Por outro lado, a educação profissional deve ser desenvolvida de forma articulada não só com os diferentes tipos de educação e de metodologias educacionais, mas também com o ambiente de trabalho, o chão de fábrica, tendo como base de sustentação a evolução científica e tecnológica.

Cabe, por fim, destacar que, sendo modalidade educativa e não nível de ensino “stricto sensu”, a educação profissional está aberta a qualquer pessoa, dentro dos padrões normativos contidos no Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, que regulamenta o parágrafo 2º do art.36 e os art.39 e 42 da nova LDB. De acordo com o texto deste decreto, a educação profissional compreende três níveis:

- I) Básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independentemente de prévia escolaridade;
- II) Técnico: destinado a oferecer habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;
- III) Tecnológico: destinado a egressos do ensino médio e técnico, corresponde a cursos de nível superior na área tecnológica. A grande novidade do Decreto consiste na separação da educação geral e dos conteúdos da educação profissional, na oferta de nível técnico. Na vigência da Lei 5.692/71, o currículo dos cursos técnicos de nível médio era constituído por uma espécie de justaposição destas disciplinas.

Em relação ao curso oferecido em Assunção do Içana, trata-se do curso em nível técnico, na modalidade Pós-médio, destinado aos egressos do ensino médio, considerando que a comunidade já oferece o Ensino Médio, em que todos os professores são da própria comunidade e falam a língua nativa.

Carneiro (2000), nesse mesmo capítulo, faz uma crítica ao currículo integrado, considerando-o como inadequado, pela forma como se apresenta na prática. As disciplinas são oferecidas na mesma escola, ao mesmo tempo e no mesmo curso. Ou seja, há uma concomitância na exterioridade do programa, uma materialidade na organização do curso, porém, daí para integração há uma grande distância. Os professores de Química, Física e Matemática jamais integraram suas disciplinas com Português, História e Biologia. Dentro de uma mesma área, esta integração jamais existiu. A integração de conteúdos tanto não existe que a interdisciplinaridade nas escolas brasileiras nunca ultrapassou a retórica acadêmica. Currículo integrado supõe a busca de uma finalidade nos processos e nos resultados do saber em construção, o que exige conteúdos atuando transversalmente, metodologias congruentes, processos de avaliação convergentes e, sobretudo, a substituição da pedagogia do currículo (curso) pela pedagogia dos objetivos.

Segundo Carneiro (2000), no tocante aos currículos, a legislação (Decreto 2.208/97) prevê tratamentos diversos para os três níveis de Educação Profissional. Assim, a educação profissional de nível básico está livre de regulamentação curricular por tratar-se de modalidade educativa não-formal. A de nível técnico, ao contrário, vai pautar-se por

diretrizes curriculares nacionais oriundas do MEC e aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação e, evidentemente, pelos currículos básicos, de responsabilidade dos sistemas. Além disso, cada escola terá a liberdade de eleger disciplinas, conteúdos, habilidades e competências específicas para incorporação ao *currículo pleno* do próprio estabelecimento, no limite de 30% do currículo básico estabelecido pelo respectivo Conselho Estadual de Educação. *Flexibilidade e empregabilidade* são os princípios a orientar a formulação dos currículos da Educação Profissional.

Conforme Carneiro (2000), a proposta do MEC submetida ao CNE identifica três grandes setores de atividades do mundo do trabalho: “o de produção de bens, o de produção de conhecimentos e o de produção de serviços”. Cada um destes setores envolve insumos, objetos, métodos e técnicas singulares. Por seu turno, o agrupamento de atividades de um mesmo setor pela proximidade de propósitos e/ou de processos produtivos caracteriza áreas de produção e, em decorrência, mapeia áreas de atuação profissional. Cada área profissional se tipifica por grandes atribuições, que a proposta do MEC denomina de *funções*. Estas atribuições amplas desdobradas em atividades específicas constituem *subfunções*. As primeiras caracterizam processos produtivos, as segundas são resultados parciais diluídos no interior desses processos. A Educação Profissional de nível tecnológico (cursos de nível superior) possuindo currículos constituídos a partir de normas específicas fixadas para este nível de ensino. O Conselho Nacional de Educação (CNE), a partir da proposta do MEC/SETEC, aprovou, em 05/10/99, o Parecer 16/99, desdobrando os setores de atividades em áreas estruturadas pelo compacto de competências/ habilidades/conteúdos mínimos e duração mínima correspondente.

Carneiro (2000) comenta também o Art.40 da LDB, no qual define que 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. Decorrência desta concepção destravada de Educação Profissional é a possibilidade legal de ela ser desenvolvida em escolas (instituições especializadas), no lugar de trabalho, desde que este esteja intencionado como espaço educativo. Esta ressalva é importante porque a educação profissional deve estar referida a cânones de qualidade, que requerem mecanismos de acompanhamento e de avaliação. Neste caso, é de se supor a existência de vinculações formais escola/ empresa. Todas estas possibilidades estão nutridas pelos princípios da democratização da oferta, diversidade e flexibilidade curricular e, ainda, intensidade, ou seja, focar a formação, a aprendizagem mais no domínio qualitativo de um núcleo de conhecimentos, do que na cobertura quantitativa extensa de um currículo difuso.

Outro artigo comentado por Carneiro (2000) é o Artigo 41, no qual o autor ressalta que o conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Neste mesmo artigo, o parágrafo único define que, “os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados, terão validade nacional”.

Carneiro (2000) também chama a atenção para o Art.42, em que as escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade.

Outro autor que se destaca nas discussões sobre a Educação Profissional é Dermeval Saviani (1997), em seu livro *A nova Lei da educação*. O autor afirma que, “a tarefa de fixar diretrizes a bases da educação nacional, isto é, estabelecer metas e parâmetros de organização da educação a serem seguidos pela totalidade de uma nação se constituiu e se desenvolveu historicamente de modo a se colocar como um problema de caráter nacional”.

Segundo Saviani,

(...) a educação é inerente à sociedade humana, originando-se do mesmo processo que deu origem ao homem. Desde que o homem é homem ele vive em sociedade e se desenvolve pela mediação da educação. A humanidade se constituiu a partir do momento em que determinada espécie natural de seres vivos se destacou da natureza e, em lugar de sobreviver adaptando-se a ela necessitou, para continuar existindo, adaptar a natureza a si.

Segundo o mesmo autor, a produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie.

Saviani (1997), afirma que nas comunidades primitivas (modo de produção comunal) os homens se apropriam coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo se educam e educam as novas gerações.

Saviani afirma também que nas sociedades antigas (modo de produção escravista) e medieval (modo de produção feudal) com a apropriação privada da terra, então o principal meio de produção, surge uma classe ociosa (que vive do trabalho alheio) e em consequência disso se desenvolve um tipo de educação diferenciada destinada aos grupos dominantes cuja função é preencher o tempo livre de “forma digna”, isto é, aquilo que na Idade Média foi traduzido pela expressão latina “otium cum dignate”.

Segundo Saviani (1997), é no quadro acima esboçado que se situa a origem da palavra escola que em grego significa lazer, tempo livre, ócio e, por extensão ocupação dos homens que dispõe de lazer; estudo.

Saviani afirma também que na sociedade moderna (modo de produção capitalista) a classe dominante (burguesia) detém a propriedade privada dos meios de produção (condições e instrumentos de trabalho convertidos em capital) obtida pela expropriação dos produtores. Entretanto, diferentemente dos senhores feudais (nobreza), a burguesia não pode ser considerada uma classe ociosa. Ao contrário, é uma classe empreendedora compelida a revolucionar constantemente as relações de produção, portanto, toda a sociedade.

2.4 Educação Profissional no alto rio Negro

Conforme dados documentais da História do Instituto Federal do Amazonas – Campus São Gabriel da Cachoeira, antiga Escola Agrotécnica (PDI-IFAM 2009), por volta do ano de 1986 quando iniciaram as discussões em torno da implantação de uma unidade escolar vinculada ao MEC em São Gabriel da Cachoeira, o movimento indígena ainda estava se organizando, de forma que as decisões acerca do local, objetivos da escola e público prioritário a ser atendido foram temas não abordados de maneira estratégica, recaindo então essas decisões aos políticos locais.

Neste mesmo período, em 1988, conforme pesquisas documentais do Campus, a escola foi concebida através do Processo nº. 23034.001074/88-41 e Convênio nº 041, firmado entre o Fundo de Desenvolvimento da Educação – FNDE, representado pelo então Ministro da Educação Hugo Napoleão e a Prefeitura Municipal na pessoa do Sr. Raimundo Quirino Calixto; Convênio esse no valor de CR\$ 200.000.000,00 (duzentos milhões de cruzeiros) a conta do Orçamento próprio do FNDE, programa de trabalho 08430312185, empenho nº. 1.322-5, de 11/05/88, regido pelo decreto nº. 93.872/86 e pelo Decreto-Lei nº. 2300/86, iniciaram-se as obras para a construção de uma Escola Agrotécnica no município de São Gabriel da Cachoeira, na época denominada “Escola Agrotécnica Marly Sarney”.

Dessa forma instituída, a Escola Agrotécnica iniciou suas atividades no alto rio Negro, com todo pacote tecnológico difundido pelo MEC, nos mesmos moldes aplicados por outras escolas do país, contextualizado no modelo de Agropecuária convencional, com um currículo voltado para a criação de grandes animais, agricultura focada na industrialização, preconizando o uso de técnicas e produtos industrializados, bem como sementes híbridas e variedades de plantas selecionadas, com vista no alto rendimento estabelecido pelo agronegócio.

No período compreendido entre 1988, quando foi concluída a primeira etapa das obras até 1993, a estrutura da escola permaneceu abandonada, servindo de depósitos da Secretaria de Obras da Prefeitura. Neste período, houve uma grande deterioração das edificações, motivado, principalmente, pelo baixo padrão de construção, assim como a falta de conservação das mesmas, além das constantes investidas de saqueadores.

É importante destacar que, em 1992, os técnicos da Delegacia do MEC no Amazonas realizaram uma visita de avaliação na Escola Agrotécnica e registraram fatos como disposição das edificações com grande distância entre elas, fator prejudicial à integração entre o corpo administrativo e os alunos, destacando ainda a má qualidade do acabamento das instalações, o baixo padrão de construção e deterioração apresentada pouco tempo depois de concluída a obra. No mesmo relatório, os técnicos destacaram as características do solo no interior da escola, a princípio impróprio para o desenvolvimento da agricultura.

No ano de 1993, a partir da publicação da Lei N° 8.670, publicada no Diário Oficial da União de 30 de junho de 1993, tornou-se oficial a criação da Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel Cachoeira, conforme o seguinte:

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI N° 8.670 DE 30 DE JUNHO DE 1993.

Dispõe sobre a criação de Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e da outras providências.

Art. 2º Ficam criadas as Escolas Agrotécnicas Federais de Ceres – Goiás, Codó – Maranhão, Colorado do Oeste – Rondônia, Guanambi, Santa Inês e Senhor do Bonfim – Bahia, Rio do Sul e Sombrio – Santa Catarina, e São Gabriel da Cachoeira – Amazonas, subordinadas ao Ministério da Educação e do Desporto, como órgãos da administração direta.

A partir da publicação da lei de criação, a escola teve sua primeira Diretoria *pro tempore* e neste mesmo ano foi transformada em autarquia através da Lei N° 8.741, de 16 de novembro de 1993. No ano de 1994, foram realizados dois concursos públicos para o provimento para docentes e para técnicos administrativos nos níveis de apoio, médio e superior, de acordo com a portaria MEC N° 1.191, de 17 de setembro de 1993. Os profissionais contratados para atuar na escola foram preparados e concursados para atuarem no modelo convencional de Agropecuária.

Em 1995, houve o ingresso da primeira turma de alunos no curso Técnico em Agropecuária com currículo preconizado à formação técnica centrado nas distorções de profissionalização da antiga LDB.

A partir de 1999, após a implantação da Reforma do Ensino Profissionalizante alcançada pelos artigos 39 a 42 da Lei N° 9.394/96 e regulamentada pelo Decreto 2.208/97 que estabeleceu uma “organização curricular para a Educação Profissional de nível médio de

forma independente e articulada ao ensino médio, associando a formação técnica à educação básica e apontando a necessidade de definição de diretrizes curriculares com o objetivo de adaptá-las às tendências mais recentes do mercado de trabalho”, a Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira passou a oferecer a Educação Profissional de nível médio, seguindo os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional, com seus cursos situados na área de Agropecuária com as habilitações de Agricultura, Zootecnia e Recursos Pesqueiros.

Durante os primeiros anos de existência, a Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira limitava-se ao oferecimento do curso Técnico em Agropecuária na sede do município, com matriz curricular semelhante a outras regiões do país, diversificando posteriormente as áreas de atuação no oferecimento de outros cursos, com abrangência no setor primário. Em comunidades indígenas, oferecia cursos de pequena duração, em parceria com a Fundação Nacional do Índio - FUNAI, atendendo às demandas das comunidades indígenas na área de piscicultura, criação de galinha caipira, cultivo de hortaliças e recursos florestais.

As mudanças implementadas com o Decreto 2.208/97 separando o Ensino Médio do Ensino Profissionalizante com a criação e extinção de cursos, orientados pela demanda do mercado de trabalho, foi extremamente danosa para a EAF-SGC, quando foi considerado a economia local voltada para o comércio e serviços, não apresentando nenhuma vocação para explorações agrícolas empresariais. Com as duas modalidades de ensino separadas, os alunos preferiam os cursos técnicos em favor do Ensino Médio ocasionando o esvaziamento das turmas e a pouca procura pelo Ensino Profissionalizante, fato agravado pela falta de perspectiva de absorção pelo mercado de trabalho inexistente no município.

Desde 1987, o Instituto Socioambiental - ISA, em parceria com a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro - FOIRN, no contexto da luta pela demarcação e consolidação das terras indígenas, iniciou uma campanha, estimulando e promovendo vários encontros, cursos, assembléias e outros eventos para a discussão da situação da educação escolar indígena. Nesse processo, lideranças e professores indígenas da região, ao lado de representantes de muitos outros povos indígenas, iniciaram uma série de reivindicações sobre a educação escolar do alto rio Negro. Dentre estas, a maior reivindicação é pelo curso Técnico Integrado ao Ensino Médio Indígena.

Motivados pelas conquistas de extensão do acesso à educação, durante as assembleias e conferências da década de 1990, os povos indígenas do alto rio Negro intensificaram as reivindicações por educação diferenciada. Durante estas discussões, a partir de 1995, iniciou um processo de questionamentos sobre a forma de atuação e o papel da Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira no novo contexto territorial da região, ao mesmo tempo em que as organizações indígenas legalmente constituídas buscavam formas de gestão de suas terras demarcadas, com a identificação de potencialidades econômicas. Seguindo essa dinâmica, o Instituto Socioambiental iniciou a implantação de projetos-pilotos com escolas indígenas diferenciadas, com o objetivo de propor um modelo de educação escolar compatível com a realidade socioambiental do alto rio Negro.

Em 1998, em meio a toda transformação da Educação Profissional no país, a Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira recorre ao Instituto Socioambiental e a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro, buscando subsídios para a formulação dos planos de cursos para atender a demanda das mudanças provindas com a nova LDB e particularmente, com o Decreto 2.208/97. Nessa época, após palestras ministradas por representantes do Instituto Socioambiental, foi emitido o primeiro documento reivindicando uma reestruturação da Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira, contendo recomendações sobre os eixos temáticos prioritários a serem abordados. No entanto, tais

recomendações não foram traduzidas em favor das transformações conceituais e estruturais que a escola necessitava, por motivos administrativos e pedagógicos.

Na constante luta pela educação diferenciada, em agosto de 2003, a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro - FOIRN realizou um seminário com o lançamento do Programa Regional de Desenvolvimento Indígena Sustentável do Rio Negro (PRDIS). Nesse mesmo período a antiga Escola Agrotécnica de São Gabriel da Cachoeira realizou o I Seminário de Educação Profissional do Alto Rio Negro, com o objetivo de articular as ações da escola a outras políticas públicas para o desenvolvimento sustentável da região do Alto Rio Negro.

Em abril de 2005, durante o I Seminário Interinstitucional “Construindo a educação escolar indígena na região do rio Negro”, promovido pela Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro e Instituto Socioambiental, foi assinado um Termo de Compromisso. Após este Seminário, a Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira realizou um seminário público com a presença da SETEC/MEC, FOIRN, ISA, FUNAI. O processo teve como base o diálogo intercultural e parceria entre a comunidade escolar do Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira e o movimento indígena organizado, representado pela FOIRN, com o apoio das instituições atuantes na região e da SETEC/MEC.

A partir destes eventos, a Direção da Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira se comprometeu em balizar as ações institucionais viabilizando as adequações curriculares, o desenvolvimento de projetos de pesquisa voltados para as demandas das comunidades indígenas, bem como a intensificação da presença institucional nas terras indígenas com o intuito de fomentar e promover o ensino voltado para as potencialidades econômicas locais, tendo como base teórica o documento final do PRDIS onde consta um capítulo exclusivo sobre a educação profissional e em particular à Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira.

Nos últimos anos, a instituição ganhou um grande incremento em sua estrutura de ensino e pesquisa, através de parceria com instituições de fomento como a Fundação de Amparo a Pesquisa do Amazonas - FAPEAM e CNPQ, além dos Parceiros VITAE que financiaram a estruturação de um laboratório interdisciplinar e aquisição de equipamentos que estão permitindo o desenvolvimento de excelentes trabalhos contextualizados na temática da segurança alimentar e da sustentabilidade na região do rio Negro. Essa parceria tem oferecido aos alunos bolsas através de programas como o Programa de Iniciação Científica Júnior – PIBIC-JR e do Programa Jovem Cientista Amazônica – JCA. Dessa forma, a Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira vem experimentando os primeiros resultados desse trabalho através do reconhecimento dos parceiros, como também da comunidade em geral, que tem ressaltado a relevância dos trabalhos. Da mesma forma, os alunos tem conseguido bons resultados nos exames do ENEM e, como consequência o ingresso de expressivo número de alunos na universidade.

Atualmente, já ocorre um maior entendimento de grande parte do corpo docente, que está cada vez mais se sensibilizando e se disponibilizando a desenvolver pequenos projetos de pesquisa, tanto dentro da escola, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC-Jr e do Programa de Bolsas para Jovens Cientistas Amazônicas - JCA, com a execução de projetos de Jovens Cientistas Amazônicas - JCA e projetos do PIBIC-Jr, como também a participação em projetos nas comunidades indígenas, utilizando a metodologia da pesquisa participativa.

Na área de Recursos Pesqueiros, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM Campus São Gabriel da Cachoeira teve um grande avanço. Em 2002, diante da necessidade da Instituição, realizou um concurso público para efetivação de profissionais na área de piscicultura. Em 2003, foi elaborado o projeto do Centro de

Capacitação e Reprodução de Alevinos. O projeto foi aprovado em 2005 através de emendas parlamentares, iniciando a construção em 2006. Em 17 de abril de 2007, ocorreu a primeira reprodução de tambaqui (*Colossoma macropomum*)

Nesta nova etapa de atividades de pesquisa, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas Campus São Gabriel da Cachoeira realiza parcerias e está conduzindo discussões junto aos organismos de pesquisa: Instituto Nacional de Pesquisa da Amazônia – INPA e do Programa de Grande Escala da Biosfera – Atmosfera na Amazônia – LBA e outros organismos sediados no município, no sentido de estabelecer um sítio de coleta padronizado, que consta de uma parcela área de 25 km² com a finalidade de realizar estudos de medidas de biodiversidades, riqueza de espécies, composição de comunidades, variabilidades genéticas, mudança de biomassa, dentre outros.

Com este pensamento, do dia 05 a 08 de agosto de 2008, o INPA realizou no IFAM, antiga EAF-SGC o primeiro Work Shop INPA/LBA, através do projeto Fronteira, onde reuniu todos os pesquisadores da instituição, apresentando os projetos de pesquisa que realizam na região do alto rio Negro, desde a sede do município até o parque Nacional do Pico da Neblina, com a finalidade de mostrar os resultados das pesquisas realizadas, prestando conta dos trabalhos realizados no município.

Transformada em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – Campus São Gabriel da Cachoeira, através da Lei N° 11.892, de 29 de dezembro de 2008, o IFAM-SGC está localizado no Município de São Gabriel da Cachoeira, noroeste do Estado do Amazonas, quilômetro 03 da BR/307, na estrada do aeroporto. Foi construído em um terreno que mede 810 (oitocentos e dez), metros de frente por 1.500 (mil e quinhentos) metros de fundo, totalizando uma área de 1.215.000 (um milhão duzentos e quinze mil) metros quadrados. O município de São Gabriel da Cachoeira fica localizado a uma distância de 1.600 KM da capital em linha reta e 564 KM em linha fluvial, aproximadamente.

Considerando que o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – Campus São Gabriel da Cachoeira está localizado na área central da região do alto Rio Negro, onde verifica-se que aproximadamente 80% dos alunos são indígenas ou descendentes e pertencem a uma das vinte e duas etnias que vivem nesta região, como única escola profissionalizante do alto rio Negro, assume um papel fundamental no desenvolvimento desta região. No entanto, apesar de sua maior clientela ser formada por alunos advindos de comunidades indígenas ou descendentes de indígenas urbanos, possuindo em salas de aula a maior diversidade cultural e lingüística do país, o Instituto Federal do Amazonas - Campus São Gabriel da Cachoeira não é reconhecido como indígena, considerando o contexto em que foi implantado. Recebe também filhos de militares e comerciantes.

O IFAM Campus São Gabriel da Cachoeira foi instituído, no âmbito do Sistema Federal de Educação, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação. Possui natureza jurídica de autarquia, detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

Nesse contexto, é importante destacar o papel dos Institutos Federais, considerando que são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos às suas práticas pedagógicas. São equiparados às Universidades Federais e exercerão o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais. Tem autonomia, nos limites de sua área de atuação territorial, para criar e extinguir cursos, bem como para registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior.

Nesse sentido, os Institutos Federais têm por finalidades e características ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional, desenvolvendo a educação profissional e tecnológica, como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais, além de promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão.

2.5 Educação Diferenciada: Um Direito, uma Conquista

O direito à educação diferenciada, que deve ser um instrumento na conquista indígena de autonomia política e econômica frente à sociedade nacional, é garantida pela Constituição Federal (BRASIL,1988).

Nesse sentido, em uma ação conjunta entre a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade –SECAD e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica-SETEC, impulsionadas pelas reivindicações dos povos indígenas para a oferta de educação profissional, que atendesse a essa demanda de formação profissional, correspondentes à realidades socioculturais, foi lançado o Programa de Educação Profissional Integrada à Educação Escolar Indígena e PROEJA Indígena.

A elaboração do Documento Base do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a educação básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, em edição especial sobre o PROEJA Indígena, publicado no ano de 2007 pelo Ministério da Educação, teve a participação de professores do IFAM, Campus São Gabriel da Cachoeira, como profissionais comprometidos com a educação diferenciada.

A educação diferenciada, que na Idade Média, segundo Saviani, se configura com “a função de preencher o tempo livre”, para os povos indígenas tem uma conotação de inclusão social, de busca pela sustentabilidade e sobrevivência.

É com a conotação de Educação Diferenciada que se discute, ao longo da história, a implantação de projetos escolares para populações indígenas. A discussão é quase tão antiga quanto o estabelecimento dos primeiros agentes coloniais no Brasil.

A partir da Constituição de 1988, os povos indígenas conquistaram direitos que anteriormente não dispunham. Nas legislações anteriores, estes povos eram representados por instituições governamentais criadas pelo governo, que representavam e falavam por estes povos, a exemplo do Serviço de Proteção aos Índios – SPI, criado em 1910.

Foi a partir de reivindicações de base que o Estado passou a formular, nos últimos anos, uma política oficial e diferenciada para escolas indígenas.

Na Constituição de 1988, no seu artigo 210, § 2, os povos indígenas conquistaram direitos que anteriormente não dispunham: “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”.

Na prática, entretanto, a implementação de projetos de escolas diferenciadas na região sempre tem sido problemática. Antes ou depois da promulgação das novas legislações federais, programas nacionais e outros documentos favoráveis a implantação de escolas indígenas específicas, interculturais e multilíngues, muitas iniciativas continuam enfrentando grandes obstáculos devido à estrutura verticalizada dos sistemas educativos locais.

Em meio a discussões sobre educação diferenciada e como definição de terra indígena, foi publicada a Resolução Nº 11/2001/CEE/AM, aprovada pelo Conselho Estadual de Educação do Amazonas em 13 de fevereiro de 2001, que contempla as normas para

criação e funcionamento das Escolas indígenas, autorização e reconhecimento de cursos, no âmbito da educação básica no Estado do Amazonas.

O Art. 1º da mesma Resolução define que “o Estabelecimento de Ensino, no âmbito da Educação Básica, localizado em terra indígena, será reconhecido como Escola indígena, conforme o que define no seu Parágrafo Único:

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

Segundo o documento base, historicamente no Brasil, a forma de relacionamento do Estado com os povos indígenas foi marcada pelo caráter autoritário, repressivo, violento e tutelar que caracterizam as relações típicas entre estados coloniais e povos nativos. Esse tipo de relação gerou certamente várias reações indígenas isoladas, mas não abriu espaço para a sua manifestação e organização como legítimos interlocutores e sujeitos de direitos dentro da nação, de forma que o movimento indígena brasileiro de expressão nacional ganhou força apenas na década de 1970, período em que eclodiram as lutas indígenas pela demarcação de suas terras e pela melhoria das condições de vida dentro delas. Essas reivindicações reforçaram-se no contexto de uma intensa reação contra a chamada “política de emancipação dos povos indígenas”.

2.6 Desenvolvimento Sustentável e Educação – A Educação Profissional vai à Terra Indígena

É comum, hoje, se falar no conceito de desenvolvimento sustentável, até mesmo a linguagem da publicidade utiliza o termo para vender seus produtos. Esvaziado de seu significado mais profundo, o termo rapidamente se transformou num jargão que parece tudo explicar. Para os formuladores do conceito, a questão da sustentabilidade é crucial para a sobrevivência da Amazônia, já que o caminho que o processo de ocupação econômica está seguindo, nada restará da selva como hoje a conhecemos (SOUZA 2009).

Para Márcio Souza (2009), no caso da Amazônia, que é um ecossistema muito volátil, embora guarde a maior diversidade de espécies vivas que o planeta já teve em qualquer era, o avanço das frentes destrutivas tem configurado uma catástrofe, queimando e passando a motosserra em espécimes que jamais chegaremos a conhecer.

Souza (2009) afirma ainda que a primeira regra da sustentabilidade, seja no seu aspecto econômico, sociais ou ecológicos, é a que diz que o meio ambiente deve se manter através dos tempos com as mesmas características fundamentais. Este parece ter sido o caso da relação estabelecida pelos povos indígenas com a Amazônia, mantendo o equilíbrio por meio de práticas de sistemas tradicionais que se desenvolveram em milênios de seleção natural. Infelizmente, não há dados para se julgar quanto o meio ambiente mudou com a intervenção indígena, mas é possível inferir que o meio ambiente se ajustou sem traumas ao manejo das sociedades tribais.

Motivado pelas mudanças curriculares, com a necessidade de adequação da educação às novas demandas produtivas e à formação do cidadão-trabalhador, várias reuniões e debates foram realizados entre a direção da antiga Escola Agrotécnica e representantes indígenas do rio Içana.

Em atendimento às reivindicações dos movimentos indígenas, durante as reuniões realizadas, a antiga Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira iniciou projetos

de educação profissional em comunidades indígenas, dentre os quais foi elaborado o projeto do Curso Técnico em Etnodesenvolvimento, para ser ministrado na comunidade indígena de Assunção do Içana, em parceria com a Escola Kariamã, distrito de Assunção do Içana, envolvendo as comunidades de Boa Vista até Tunuí-Cachoeira, na Terra Indígena Alto Rio Negro, abrangendo 15 comunidades indígenas, sendo a primeira experiência em curso técnico regular em comunidade indígena.

A primeira turma do curso técnico em Etnodesenvolvimento, na modalidade subsequente, teve início em outubro de 2007 e foi concluído em 21 de abril de 2009, tendo como objetivo promover a formação técnica nas áreas de aquicultura, manejo agroflorestal, agricultura e processamento de alimentos, permitindo o desenvolvimento de experiências sustentáveis que sirvam de modelos econômicos. Foi o primeiro curso oferecido dentro de comunidade indígena. O Curso foi organizado em módulos, utilizando-se a pedagogia de alternância, com 15 dias de aula e 15 dias de dispersão, em que os alunos indígenas retornavam às suas comunidades para conduzirem trabalhos para sua subsistência como: pescar, caçar, cuidar da roça e fazer farinha. A solenidade de formatura foi realizada com rituais indígenas e trajes tradicionais.

Diante dessa demanda, o Instituto Federal do Amazonas - Campus São Gabriel da Cachoeira vem viabilizando ações para a valorização do patrimônio cultural e ambiental da região do alto rio Negro. Utiliza-se do reconhecimento das potencialidades para criação de alternativas econômicas sustentáveis, baseadas no diálogo entre os conhecimentos tradicionais indígenas e os métodos científicos ocidentais, produzindo referências técnicas que ajudem na melhoria das condições de vida das comunidades indígenas, em parcerias com os órgãos representativos da região.

3 METODOLOGIA

Em ciências sociais, especialmente em Educação, Robert Bogdan e Sari Biklen (1994), citado por Boaventura (2007), caracterizam a investigação qualitativa como fonte direta de dados no ambiente natural, constituindo-se o pesquisador no instrumento principal; é uma pesquisa descritiva, em que os investigadores, interessando-se mais pelo processo do que pelos resultados, examinam os dados de maneira indutiva e privilegiam o significado.

Segundo o autor,

Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. (ROGDAN e BIKLEN), 1994, p.16)

A coleta de dados deu-se por meio de um trabalho interativo, através de pesquisa descritiva, entrevista diagnóstica, questionário e questionário.

A pesquisa foi realizada em dois momentos. O primeiro momento, com pesquisas documentais da história da educação no alto rio Negro; o segundo momento, durante o andamento do curso, após a realização de cada módulo, através de entrevistas, relatos das experiências na realização do curso, tanto de professores, quanto de alunos envolvidos no projeto, incluindo a análise dos Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC dos alunos que conseguiram terminar o curso.

Inicialmente, a idéia era realizar a análise de dois cursos oferecidos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – Campus São Gabriel da Cachoeira, em comunidades indígenas no alto rio Negro. O primeiro é o curso de Etnodesenvolvimento, no rio Içana, cujos alunos são indígenas da etnia Baniwa. O segundo é o curso de Desenvolvimento Indígena Sustentável, no rio Waupés, cujos alunos são indígenas da etnia Tukano. No entanto, considerando a situação geográfica em que os dois cursos são inseridos, considerando que cada curso foi implantado em rios diferentes, com grandes dificuldades de acesso, entre cachoeiras e corredeiras, com modalidades de ensino diferentes, optou-se pela análise do curso de Etnodesenvolvimento, realizado na comunidade de Assunção do Içana, no rio Içana, cujos alunos pertencem a etnia Baniwa.

No primeiro momento da pesquisa foi realizada uma análise do projeto do curso de Etnodesenvolvimento em Assunção do Içana.

No projeto do curso técnico em Etnodesenvolvimento de Assunção do Içana, dentre as atividades planejadas consta a realização de cursos de capacitação para os servidores envolvidos no processo, incluindo professores, diretores e demais membros da instituição.

A formação dos formadores foi planejada para a realização de cursos de atualização em Metodologia de Ensino com Populações Indígenas cujo enfoque principal é a Diversidade Sociocultural do alto rio Negro e o Desenvolvimento local através da Educação Profissional. Segundo Monteiro,

Os esforços por tentar capturar as múltiplas relações presentes na produção de conhecimento, precisam ser empreendidos no compartilhar de um saber com sabor e de uma cultura de paz, expressas em uma possível etnopedagogia de respeito às diferenças. Esta é uma atitude ao mesmo tempo de cidadania e de solidariedade humana. (Monteiro, 2008, p. 159)

3.1 Delimitação do campo da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada na comunidade de Assunção do Içana. A Comunidade de Assunção do Içana está situada na margem direita do Rio Içana, na área denominada baixo Içana, distante a 172 km da sede do município de São Gabriel da Cachoeira, estado do Amazonas. Nesta comunidade, convivem, aproximadamente, 80 famílias, das etnias Baniwa, kuripako, Baré, Tukano, Wanano. Os povos desta região procuram manter a identidade cultural tanto no cotidianas, quanto nos momentos de manifestações culturais.



Para chegar até a comunidade de Assunção do Içana, entre cachoeiras e corredeiras, é utilizada a “rabeta” (uma espécie de canoa com motor de popa), bongo (canoa com maior lotação de pessoas, também com motor) ou “voadeira” (canoa mais sofisticada com motor de popa de 40 ou 60 HP, sendo esta mais veloz). Como a distância entre as comunidades desta região é identificada, medindo o tempo gasto durante a viagem, diferenciando em virtude do tipo de transporte utilizado, o tempo para chegar até a comunidade varia entre 4 a 8 horas. Se a viagem for realizada de barco pequeno ou de canoa, a viagem dura vários dias, dependendo da distância da comunidade. A viagem até a comunidade gasta, aproximadamente, 200 litros de gasolina para ir e voltar, com duração de quatro horas de viagem, com riscos de toda espécie, desde o enfrentamento de sol e chuva até o risco de bater com a voadeira em uma pedra.

3.2 Caracterização do Campo da Pesquisa

a) Organização social, cultural e linguística



Comunidade de Assunção do Içana (foto tirada pela própria autora em fevereiro de 2009)

Em seu livro *História da Amazônia* (2009), Márcio Souza chama a atenção sobre a história deste povo, afirmando que “até bem pouco tempo, a região amazônica era considerada uma área de poucos recursos, o que limitava as possibilidades de os grupos humanos desenvolverem ali uma sociedade avançada”.

Segundo Souza (2009), “ainda recentemente, as evidências arqueológicas e documentais sobre as antigas sociedades complexas da Amazônia ou eram simplesmente negadas ou atribuídas à presença passageira de grupos de andinos e mesoamericanos. Para completar, aceitava-se como prova de adaptação ao trópico úmido o estilo de vida dos atuais povos indígenas, que vivem em pequenas aldeias e se organizam com base em uma economia de subsistência, estabelecida sob o impacto da colonização europeia”.

Souza afirma que, “nos últimos vinte anos, uma série de estudos começou a sacudir as posições estabelecidas e a constatar que a Amazônia compôs, na pré-história, um rico e diversificado cenário de sociedades humanas. Segundo Souza, pesquisas como as da arqueóloga Anna Roosevelt, sobre as culturas da ilha de Marajó e da calha amazônica, comprovam a existência de uma inequívoca ocupação desde o período Pleistoceno, ou Holoceno, por sociedades de caçadores e coletores, donos de elaboradas culturas de tecnologia de pedra, além de algumas das mais antigas sociedades sedentárias, fabricantes de cerâmica e agricultores equatoriais. Um passado formado por sociedades de grande complexidade econômica e sofisticação cultural”.

Dentre os vários povos indígenas existentes no alto rio Negro, destacam-se os povos da bacia do rio Içana, principais elementos desta pesquisa.

Conforme registros no *Mapa-livro Povos Indígenas do Rio Negro* (2006), os Baniwa vivem nas fronteiras do Brasil, Venezuela e Colômbia, ao longo do rio Içana e de seus afluentes. No Brasil, contando a bacia do rio Içana e aqueles que foram morar no rio Negro, somam mais de cinco mil pessoas. Na Colômbia e na Venezuela, onde são chamados de “Kuripako” e “Wakuenai”, moram em comunidades ao longo do rio Guaianía e de seus afluentes e no alto Içana. O nome “Baniwa” também se refere a um outro grupo de língua Aruak distinta, localizado na vila de Marôa, no Guainía, mas desde os tempos coloniais o nome é usado para todos os povos que falam línguas da família Aruak da referida região no Brasil.

A vida religiosa baseia-se tradicionalmente nos grandes ciclos mitológicos e rituais relacionados aos primeiros ancestrais e simbolizados pelas flautas e trombetas sagradas, na importância central do xamanismo (pajés e cantadores) e em uma rica variedade de rituais de dança, associados aos ciclos sazonais. Na segunda metade do século XIX, profetas baniwa instituíram uma nova forma de organização religiosa chamada “o canto da cruz”, ou “a religião da cruz”, que perdurou até o início deste século e cuja memória ainda se mantém viva em certas partes da região. A partir da década de 50, missionários evangélicos – seguindo a trilha da figura marcante de Sofia Muller – e católicos promoveram a conversão dos Baniwa e Kuripako, adicionando assim uma nova dimensão de complexidade à sua situação religiosa.

Nos anos que se seguiram, houve uma série de atritos entre os missionários católicos e evangélicos e também entre comunidades que seguem as diferentes orientações. Atualmente estes conflitos cessaram e há boa convivência entre as comunidades. Perdura, no entanto, a divisão religiosa: além da própria comunidade de Assunção, as comunidades católicas localizam-se principalmente no rio Aiari, ao passo que a maioria das comunidades situadas no médio e alto Içana são evangélicas.

Os Baniwa são povos cujos idiomas pertencem à família lingüística Aruak. Ocupam toda a bacia do rio Içana. Formaram comunidades no rio Negro, estando presentes também nas cidades de São Gabriel da Cachoeira, Santa Isabel do rio Negro e Barcelos; também migraram para a Colômbia e a Venezuela, espalhando-se pelos rios Inírida e Guainía. Os

Kuripako falam a mesma língua dos Baniwa, com algumas variações. Habitam o alto Içana, acima da comunidade de Matapi.

Embora não existam grupos linguísticos diferentes, os Baniwa também se subdividem, organizando-se em várias fratrias, que são conjuntos de grupos locais aparentados como irmãos entre si. Geralmente, as pessoas casam fora de sua fratria. Os Baniwa traçam descendência pela linha paterna e cada uma das fratrias consiste de quatro ou cinco sibs. Os sibs de uma fratria estão ordenados como uma família de irmãos, de mais velho a mais novo, de acordo com a história de criação.

A comunidade está organizada em cinco vilas: Mazzarelo, Dom Bosco, Nossa Senhora da Assunção, Carará Poço, Santa Cruz e Sítio São Tomé. Existem duas Organizações Indígenas: OCIDAI – Organização das Comunidades Indígenas do Distrito de Assunção do Içana; a AMIBI – Associação das mulheres Indígenas do Baixo Içana; um Líder Geral da Comunidade e animadores que apóiam as atividades da comunidade e a representam perante as autoridades municipais e eventos oficiais.

Na comunidade de Assunção do Içana vivem aproximadamente, 80 famílias, formadas pelas etnias Baniwa, Curripaco, Baré, Tukano, Wanano e outras, procurando manter a identidade cultural conforme as situações cotidianas e nos momentos de manifestações culturais. Juntos, promovem as atividades comunitárias, reuniões de planejamento das atividades, discutem os assuntos de interesse de todos, promovem festas tradicionais e religiosas, fazem avaliações dos resultados das atividades realizadas. Há uma pequena infraestrutura no local, formada por: um ambulatório mantido pelo SUS, coordenado pelas irmãs salesianas, uma escola com quatro salas de aula, uma sala de professores e banheiros, um telefone público precário, um grupo gerador que funciona das 18:00 às 22:00 horas, três centros comunitários, maloca para os eventos culturais e uma casa de apoio aos funcionários do DSEI.

b) Atividades econômicas e de subsistência

Segundo Souza, (2009)

Os escassos sinais de ocupação humana na Amazônia, durante o período Pleistoceno, ou Holoceno, foram encontrados em algumas cavernas, abrigos naturais e sambaquis”. Segundo o autor, é importante observar que “os antigos caçadores e coletores da Amazônia não eram exatamente primitivos em termos de tecnologia e estética, mas também lembram bem pouco os povos indígenas atuais, que supostamente são seus descendentes.

Souza relata ainda que,

Os primeiros habitantes da Amazônia formaram uma continuidade de alta sofisticação. Abrangeram desde os paleoindígenas até os pré-ceramistas arcaicos e os ceramistas arcaicos avançados, estabelecendo uma vasta e variada rede de sociedade de subsistência, sustentadas por economias especializadas em pesca de larga escala e caça intensiva, além de agricultura de amplo espectro, cultivando plantas e também criando animais.

Segundo o autor, “a existência de artefatos fabricados por certos povos, encontrados em diversas áreas da região, é prova de que havia um intenso sistema de comércio, de viagem de longas distâncias e de comunicação”.

Segundo Souza (2009), a lenta transição da caça e coleta para agricultura ocupou o período de 4.000 a 2.000 a.C. Restos de alimentos, de plantas e de animais encontrados em

cavernas e abrigos situados na Venezuela e no Brasil foram datados entre 6.000 e 2.000 a.C, registrando a presença nessas áreas de povos coletores”.

Em Assunção do Içana, as principais atividades de subsistências e econômicas se resumem em caça, pesca e coleta de frutas silvestres, além do extrativismo vegetal com a extração do cipó, tucum, tururi e outras fibras e resinas vegetais, sem depender de padrões como acontecia no século XIX, com a exploração da borracha. Além das atividades de extrativismo, as famílias praticam as atividades agrícolas tradicionais no cultivo de mandioca e fruteiras adaptadas, nas roças e perto de casa, assim como a criação de aves em pequena quantidade para o consumo.

São excelentes artesãos. São os únicos fabricantes dos raladores de mandioca feitos de madeira e pontas de quartzo, que são distribuídos em toda a região, através das trocas inter-étnica e dos comerciantes. Atualmente são os principais produtores de urutus e balaios para venda, tecendo as peças nos mais diferentes tamanhos, tipos de desenho e coloração.

Fatos relacionados a atividades econômicas dos povos indígenas também foram registrados na revista *Mensageiro, a serviço dos povos indígenas*, edição n° 162, em março/abril de 2007.

Na revista **Mensageiro** (2007), o autor apresenta o perfil de comunidades indígenas, destacando a economia de subsistência, comum a todas as comunidades indígenas da Amazônia, o que se assemelha às comunidades indígenas do alto rio Negro.

Utilizando-se do título “As economias indígenas apontam caminhos e alternativas para a Amazônia”, a revista **Mensageiro** destaca a primeira parte para as discussões sobre o tema. Sob o título Economias indígenas: vida compartilhada, o autor inicia as discussões com a seguinte frase: “Comunidades mostram que é possível um mundo em que a relação com a natureza possa ser de respeito e de parentesco”.

Segundo o autor, ainda hoje este relacionamento com a terra, com os animais e seres vivos continua nas culturas indígenas. “Somos todos parentes!”, eles afirmam.

O autor continua esse retrato com o sub-título “comunidades mostram que é possível um mundo em que troca e convivência são mais importantes que o acúmulo de riquezas”. Segundo o autor, são as comunidades indígenas, ribeirinhas, quilombolas que nos convidam a pensar em economias alternativas que levem em conta o respeito à natureza e ao bem comum.

Os povos indígenas sempre tiveram formas próprias de desenvolver as relações econômicas entre pessoas, famílias e comunidades. Na base dessas relações está a noção de reciprocidade, ou seja: dar e receber. A reciprocidade garante a redistribuição permanente dos bens no interior da comunidade e impede que uma só pessoa acumule grande parte da riqueza do grupo. A finalidade das atividades produtivas é o bem-viver de todos e não o lucro individual.

Os povos indígenas desenvolvem atividades produtivas baseadas no envolvimento entre as pessoas e destas com a natureza, onde a convivência é a idéia-chave. As práticas de produção, circulação e consumo de bens estão fundadas em relações recíprocas e marcadas por rituais e festas.

Mensageiro (2007), mostra também o trabalho como mutirão. Segundo o autor, as economias indígenas sustentam-se na cooperação, não na competição, respeitando o lugar de cada pessoa na busca da subsistência. Elas traduzem o necessário para se viver bem, sem pressupor a geração de excedentes. Por essa razão, as relações com o meio ambiente não costumam ser predatórias. Isso assegura a possibilidade da natureza se refazer e gerar novos recursos, para a geração atual ou para as futuras gerações.

Segundo o autor de **Mensageiro** (2007), o objetivo das economias indígenas é assegurar o sustento das famílias e fortalecer as relações de produção da base coletiva. Na grande maioria dos povos, a economia é organizada a partir do parentesco. As relações entre os parentes são fundamentais para se compreender os processos de produção e distribuição dos produtos

do trabalho dentro das comunidades indígenas. A produção de alimentos tem uma posição central nesta economia. E a divisão sexual do trabalho, isto é, as diferentes responsabilidades que tem as mulheres e os homens, aparece em todas as atividades. Ao contrário da economia capitalista, as economias indígenas são voltadas para a satisfação das necessidades de toda a comunidade.

Com o sub-título: “*O trabalho e a festa*”!, o autor de **Mensageiro** (2007) destaca que os povos indígenas constroem suas economias dentro de uma visão religiosa da vida e do universo. Nesta concepção, a economia não determina as relações sociais: é mais uma parte delas. É assim que eles produzem uma maneira de viver na qual ganha importância a natureza, a cultura, a religião, o mundo sobrenatural, o lazer, a festa.

Na vida da comunidade indígena, todo intercâmbio, toda prática de reciprocidade é, ao mesmo tempo, uma prática econômica, política, religiosa e social. São dimensões que não podem ser separadas. A festa, na maioria das culturas indígenas, é o ponto central da economia da reciprocidade que produz a igualdade. Para muitos povos indígenas, como para os povos Guarani do Paraguai, Bolívia e Brasil, o trabalho só faz sentido, realizado em função da festa. Viver só faz sentido a partir da festa. Quando os missionários proibiram as festas aos índios, cujos “desperdícios” não corresponderam à virtude da racionalidade ocidental, os índios se recusaram a trabalhar, e a fome se espalhou pelas aldeias.

Segundo o autor de **Mensageiro** (2007), “a proibição da festa era uma intervenção na economia da reciprocidade e significava o início da acumulação e da desigualdade. “Pobre”, para os povos Guarani, é aquele que não pode praticar a reciprocidade. “Pecador” é aquele que não quer praticar a reciprocidade porque colhe e produz para acumular. A acumulação, porém, impede a realização da festa. Muitos povos indígenas conseguiram até hoje reproduzir sociedades igualitárias. Qual o segredo destas sociedades? Nenhum segredo, nenhuma magia, apenas outras prioridades: o investimento nas pessoas e na educação para a igualdade e para a partilha em vez de uma educação para a inserção no mercado de trabalho.”

O autor de **Mensageiro** (2007) também chama a atenção sobre o “aprender dos povos indígenas. Precisamos aprender a conviver com as comunidades indígenas, escutar sua palavra, suas concepções e propostas e, respeitosamente, nos colocar a seu serviço”.

Destaca ainda que, “os povos indígenas podem nos inspirar a construir, também para a nossa sociedade, novas relações entre as pessoas e com a natureza, gerando modelos alternativos ao capitalismo, baseados na solidariedade e na busca do bem-estar para todas e todos.”

c) **Localização Geográfica do rio Negro**

Segundo dados FOIRN/ISA (2006), a maior parte da região do alto rio Negro é constituída por terras da União, formadas por terras indígenas e o Parque Nacional do Pico da Neblina.



Fonte: Google 2008

O município de São Gabriel da Cachoeira, o mais indígena dos municípios brasileiros, é também o terceiro maior do país, com 109.180 km² de extensão. Faz fronteira com os países Venezuela e Colômbia e com os municípios de Japurá e Santa Izabel do Rio Negro, no Amazonas. Os deslocamentos nesta extensa e acidentada área de drenagem são fluviais, em embarcações de vários tipos. A cidade de São Gabriel da Cachoeira é o principal centro urbano regional.

O maior roteiro para a compreensão dessa unidade-diversidade é seguir o curso dos seus principais rios e sub-bacias. Dentre os principais rios, destacam-se dois grandes, que são referência na Amazônia: o rio Waupés e o Rio Içana.

Segundo pesquisas na FOIRN (2006), o rio Waupés é, depois do rio Branco, o maior tributário do rio Negro. De sua foz, no rio Negro, até a desembocadura do rio Papuri, o Uaupés está situado em território brasileiro; serve de fronteira entre o Brasil e a Colômbia. Os principais núcleos de povoamento do rio Uaupés são a cidade de Mitú, capital do departamento colombiano do Uaupés, e Iauaretê, no Brasil. Iauaretê, além de ser um centro de ocupação tradicional dos Tariano e dos Tukano, abriga também um grande colégio estadual de ensino fundamental e médio e um pelotão de fronteira do exército.

Além do Uaupés, outra bacia hidrográfica importante que compõe a região do alto rio Negro é a do rio Içana. Também com suas nascentes na Colômbia, o Içana logo em seguida passa a delimitar a fronteira entre Brasil e Colômbia. Em suas nascentes, o Içana é um rio de água branca e vai mudando sua cor para avermelhada e preta após receber as águas do igarapé Iauaretê e outros.

Conforme dados FOIRN e ISA, o rio Içana tem cerca de 696 km de extensão. Das cabeceiras até o limite Colômbia/Brasil são 76 km. Serve de fronteira com a Colômbia por 110 km e daí até a foz, no rio Negro, são mais 510 km. No Brasil, apresenta 19 cachoeiras.

d) Características sócio-econômicas-culturais



Segundo dados FOIRN/ISA (mapa-livro – 2006), apesar de mais de dois séculos de contato e comércio entre os povos nativos e os “brancos” tenha contribuído para a saída de nativos para outros lugares ou para a capital, assim como a chegada de pessoas de outros lugares, a população indígena atual soma mais de 90%, dos 45 mil habitantes, vivendo em povoados e sítios espalhados ao longo dos rios da região, do lado brasileiro.

Os povos indígenas da região, ao longo de milênios, desenvolveram formas sofisticadas de adaptação a seu meio ambiente, conhecido como o mais pobre de toda Amazônia, pela baixa fertilidade e acidez de seus solos.

No rio Uaupés e em seus afluentes, existem atualmente mais de 200 povoados e sítios, entre assentamentos dos índios Tukano e Maku. A população é de 10.808 habitantes. Esta região é habitada por um significativo número de povos indígenas, que falam mais de quinze línguas diferentes e desenvolveram técnicas e práticas diversas e complementares de subsistência. Dentre estes povos, destacam-se os de fala Tukano e os Tariana e, distintos destes, os Maku. Os Tukanos vivem principalmente nas margens dos rios e igarapés maiores e são bons agricultores e pescadores. Dependem da canoa como meio de transporte (FOIRN,2006).

Diferente dos Tukano e dos Tariana são os povos de fala Maku, que vivem tradicionalmente nas áreas mais interiores, próximos aos pequenos cursos d’água. Têm grande mobilidade. Conhecem como ninguém a floresta e seus caminhos e são exímios caçadores.

O Içana e seus afluentes são principalmente ocupados pelos povos Baniwa e Kuripako, residentes em mais de 90 povoados, entre comunidades e sítios. Atualmente, os Baniwa que vivem nos povoados do baixo Içana falam o Nheengatu ou Língua Geral. Já acima de Assunção do Içana, onde existe uma missão salesiana desde 1952, os Baniwa falam sua própria língua. A população total do Içana é cerca de 5.486 índios aproximadamente.

4 ANÁLISE DOS DADOS

A análise de dados deu-se, primeiramente através da análise do projeto do Curso Técnico em Etnodesenvolvimento, seus objetivos, matriz curricular e metodologias planejadas, sendo necessária uma análise comparativa entre a teoria e a prática do curso.

4.1 Quanto aos Objetivos do Curso Técnico em Etnodesenvolvimento

4.1.1 Objetivo geral do curso

Promover a formação de técnica de pesquisa nas áreas de aquicultura, manejo agroflorestal, agricultura, processamento de alimentos, permitindo o desenvolvimento de experiências sustentáveis, que sirvam de modelos econômicos para a comunidade de Assunção do Içana.

4.1.2 Objetivos específicos do curso:

- a) Possibilitar ao jovem permanecer na sua comunidade e colaborar no desenvolvimento sustentável da região.
- b) Valorizar o modo de vida, do pensar, de ser das comunidades.
- c) Possibilitar o desenvolvimento de soluções técnicas para o desenvolvimento sustentável em permanente diálogo entre os conhecimentos indígenas e não indígenas.
- d) Possibilitar ao jovem uma formação técnica integral, articulada, partindo da diversidade.

4.2 O Planejamento e a Organização Curricular

No livro **A prática do planejamento participativo**, de Danilo Gandin (2009, p. 53), o autor põe em discussão o tema sobre o planejamento e a realidade, o que pode ser analisado e comparado com a organização curricular do curso técnico em Etnodesenvolvimento.

Segundo Gandin (2009), nos últimos tempos mais se tem falado sobre a realidade, em todos os campos, inclusive no processo de planejamento. Isto se deve a um crescimento da sociologia (também a da educação) e a uma perspectiva crescente em termos de compreender o significado de uma prática transformadora que se situe mais na ação do “aqui” e do “agora” do que nos princípios universais.

Para os que pensam transformadoramente, isto representa a recuperação da dialética entre o “dever-ser” e o “ser”, entre o pensar e o agir, entre a teoria e a prática; para os superficiais, para quem a tensão e o conflito em vez de vida geram insegurança, é mais um modismo que levará a uma nova encruzilhada que eles, de novo, simplificarão.

No campo do planejamento, segundo Gandin (2009), pensar mais a realidade faz com que as pessoas se inclinem para ações mais concretas, para políticas e estratégias mais consistentes. Mesmo porque a concepção de planejamento que se firma e que tem sentido é aquela que o considera uma metodologia científica para construir a realidade. Sempre que se pensa planejamento como um processo para tomar decisões ou, menos ainda, como um modo para a administração organizar uma instituição, empobrece-se inteiramente sua vitalidade e

ele se transforma em arma de controle burocratizante, tornando-se, no mínimo, inútil e, quase sempre, prejudicial tanto para organizar a realidade como, sobretudo, para contribuir na sua transformação.

O planejamento se exerce sobre a “realidade institucional existente”. É esta realidade que a prática pode construir (ou transformar). É sobre ela que a ação tem poder direto, isto é, sobre ela é que se pode agir, sobretudo os que dela participam, também integram esta realidade. Essa realidade é, por exemplo, a escola: lugar e fruto de construção.

É preciso atentar que a construção de uma realidade corre paralelamente à imagem que se tem ou se vai construindo idealmente dessa mesma realidade. A realidade desejada, embora seja diversa da existente, é concebida e, sobretudo, aclarada, na prática, pelo processo de ação-reflexão, utilizando os próprios elementos que estão presentes como valores na realidade existente.

Não é possível dizer que haja planejamento sem isso: ele consiste exatamente no processo de explicar a realidade desejada e de construir (transformar) a realidade existente tendo como rumo aquela realidade desejada. O planejamento é, justamente, a inteligência que dá eficácia a este processo.

De acordo com Gandin (2009), a realidade institucional construída não tem sentido algum desligada do todo que é a “realidade do campo de ação”, da realidade global.

Conforme Gandin (2009), hoje em dia, não só se questiona o conceito de progresso, de desenvolvimento e de felicidade, como nasce a clareza de que o próprio povo é capaz de definir o rumo. Isso torna mais urgente e necessário o planejamento que fixa o rumo, o horizonte.

Gandin defende também a idéia de que a participação é, contudo, hoje, um conceito que serve a três desastres extremamente graves: a manipulação das pessoas pelas “autoridades”, através de um simulacro de participação; a utilização de metodologias inadequadas, com o conseqüente desgaste da idéia, e a falta de compreensão do que seja realmente a participação. Por isso, vale a pena verificar quais os níveis em que a participação pode ser exercida.

1. O primeiro nível é a colaboração. É o nível mais frequente na prática concreta hoje, embora, não se pudesse chamar verdadeiramente de participação a esta prática. É o nível em que a “autoridade” chama as pessoas a trazerem sua contribuição para o alcance do que esta mesma “autoridade” decidiu como proposta. As pessoas devem participar com seu trabalho, com seu apoio ou, pelos menos, com o seu silêncio, para que as decisões da “autoridade” tenham bons resultados e, ao final, para que o *status quo* não seja rompido.

Segundo Gandin, este tipo de participação tem seus pontos positivos e é até importante em algumas situações mais extremas. Seu grande mal é ser entendida como único modo de se fazer participação e, assim, impedir que nasçam outros processos mais profundos. Pior é quando este tipo se manifesta como pedido de sugestão para a ação, sugestões que são aceitas ou não, conforme o pensamento dos “chefes”. Este tipo de prática leva inexoravelmente à descrença das pessoas porque elas descobrem, com o tempo, que sua participação é apenas secundária ou, simplesmente, não serve para nada.

2. O segundo nível é o que pode ser chamado de nível de decisão. Vai além da colaboração e tem uma aparência democrática mais acentuada. O “chefe” diz que todos vão “decidir”; leva então, algumas questões a um grande plenário ou a alguns grupos e manda que todos decidam. Em geral, são decididos aspectos menores, desconectados da proposta mais ampla, e a decisão se realiza como escolha entre alternativas já traçadas, sem afetar o que realmente importa. É claro que não se deve condenar estas precárias manifestações democráticas. Mas satisfazer-se com elas diminui a força transformadora e transfere para outros a verdadeira participação.

3. Há um terceiro nível de participação, embora, na prática, ele seja muito pouco

frequente. Pode ser chamado de construção em conjunto. As estruturas existentes normalmente dificultam esse tipo de participação, mesmo quando as pessoas, inclusive os governantes, a desejem. É que todo o sistema social é estruturado sobre outras premissas e o próprio pensamento das pessoas não está orientado para esse modo de convivência: em geral, as pessoas não acreditam na igualdade fundamental que têm entre si; acreditam no mais sábio, no mais rico, no mais poderoso, no mais forte.

Gandin defende ainda que,

A construção em conjunto acontece quando o poder está com as pessoas, independentemente dessas diferenças menores e fundamentadas na igualdade real entre as pessoas. Aí se pode construir um processo de planejamento em que todos, com seu saber próprio, com sua consciência, com sua adesão específica, organizam seus problemas, suas ideias, seus ideais, seu conhecimento da realidade, suas propostas e suas ações. Todos crescem juntos, transformam a realidade, criam o novo, em proveito de todos e com o trabalho coordenado.

Com base nas idéias defendidas por Gandin (2009), foi definido o projeto do Curso Técnico em Etnodesenvolvimento, em Assunção do Içana, no alto rio Negro.

Durante várias reuniões e vários encontros realizados no ano de 2006 e início de 2007, foi discutida a organização curricular do curso, o que foi construído juntamente com os professores e alunos da Escola Kariamã, em Assunção do Içana, com a participação de professores do IFAM Campus São Gabriel da Cachoeira e participação de representante da Universidade Federal do Amazonas.

A organização curricular do Curso Técnico em Etnodesenvolvimento, na modalidade subsequente, foi estruturada em quatro módulos transversalmente vinculados aos conhecimentos tradicionais dos povos indígenas de Assunção do Içana, com temas voltados para a área de Meio Ambiente, trabalhados através de pesquisa pelos alunos, com o acompanhamento do professor, conforme o seguinte:

1. O módulo fundamental reuniu componentes curriculares que forneceram base para o desenvolvimento de competências nos módulos profissionalizantes.
2. O módulo de Gestão trabalhou as competências para o desenvolvimento de Projetos e Negócios.
3. O módulo de Gestão Ambiental trabalhou os recursos naturais da terra indígena.
4. Os projetos demonstrativos foram trabalhados à distância pelos alunos, com acompanhamento dos professores/facilitadores

Cada módulo, organizado com as suas respectivas disciplinas, apresenta terminalidade, garantindo a certificação do aluno ao integrar a carga-horária total ou parcial do curso.

Os Sistemas Sustentáveis de Produção foram a base do Curso Técnico em Etnodesenvolvimento. Nesse módulo foram abordados os principais recursos trabalhados nas comunidades, compreendendo os Recursos Florestais, Agroflorestais e Pesqueiros.

4.3 Formação de Formadores

No projeto do curso, foi registrada a formação de formadores, tendo como imprescindível a participação de especialistas indígenas como pajés - os velhos que possuem profundos conhecimentos culturais – e lideranças indígenas. A participação dos especialistas tradicionais na formação dos formadores, como contribuição para a compreensão do universo indígena e seu contexto histórico e cultural e para o conhecimento das perspectivas

comunitárias. A orientação dos mais velhos estabelece um processo participativo de aprendizagem, de experiências e compreensão da realidade do cotidiano das aldeias.

Foram consideradas áreas de conhecimento necessárias para a formação dos formadores a antropologia, a lingüística, a história indígena, a etnobotânica e outros conhecimentos dos recursos naturais em suas formas próprias de classificação, uso e relação, sendo imprescindível a promoção do diálogo entre as áreas de conhecimento e da interculturalidade, como oportunidade para o diálogo entre saberes de origens culturais diferentes.

Conforme o projeto do curso analisado, a participação dos especialistas indígenas na formação dos formadores deveria servir para equilibrar o processo de escolha e construção dos conhecimentos a serem trabalhados, além de assegurar que a interculturalidade pudesse interagir entre os sistemas educacionais.

No processo de formação de formadores, deveria se considerar e incluir professores indígenas, visando tanto o intercâmbio de experiências e de práticas pedagógicas, quanto a possibilidade de docência desses professores indígenas na educação profissional integrada à educação profissional indígena.

No planejamento do curso para a formação de formadores, foram definidos os módulos, conforme o seguinte:

1. Sociedade, Cultura Amazônica

- a) Formação social e história amazônica
- b) Antropologia das populações tradicionais

2. Gestão ambiental em terras indígenas:

- a) Potencial produtivo da floresta de desenvolvimento sustentável
- b) Território e espaço geográfico
- c) Economia solidária

3. Políticas de desenvolvimento:

- a) Elaboração, gestão, monitoramento e avaliação de projetos
- b) Políticas públicas voltadas para os povos indígenas na área de desenvolvimento sustentável

4. Educação profissional e diversidade:

- a) Conhecimento tradicional e conhecimento científico
- b) Legislação sobre conhecimentos tradicionais e patrimônio genético.

Na prática da formação dos formadores, foram muitas as dificuldades para a realização deste momento, em função da falta de disponibilidade de especialistas para ministrar tais disciplinas, considerando os custos no deslocamento até o município de São Gabriel da Cachoeira. No início da preparação foram realizadas algumas oficinas, tendo como palestrantes uma professora da Universidade Federal do Amazonas e um linguista da PUC do Paraná, além da participação de lideranças indígenas, representantes da FOIRN.

4.4 Perfil do Professor

Aloísio Jorge de Jesus Monteiro (2008), em sua reflexão sobre “*A política de não violência e valores na educação superior: ensaios introdutórios para uma etnopedagogia*”, no livro *Docência no Ensino Superior*, chama a atenção do leitor sobre o período do mundo contemporâneo na educação.

(...) Vivemos hoje, uma época extraordinária de tensões e diversidades. Um momento em que valores e práticas de direitos se contradizem em função do presente e das perspectivas de futuro. As excludências se alargam, mas não impedem a insurgência de movimentos plurais. E os antagonismos crescem, ainda que atravessem processos em que muitas vezes se tornam ambivalentes e híbridos. (Monteiro, 2008, p. 158)

Segundo Monteiro, é um período novo, de transformações profundas, talvez diferente de tudo que a humanidade já tenha experimentado anteriormente, mas exatamente por isto um novo horizonte se abre, no que diz respeito, principalmente ao conhecimento de quem e do que somos ou não capazes, em nossa crescente e incessante busca pela percepção de liberdade e vida. Em si mesmo, é um tempo no qual a diversidade humana, salta aos olhos e pode ser percebida, na realidade, como um signo de riqueza e beleza. Nesse momento histórico altamente desafiador, a humanidade se encontra diante do enorme desafio de aprender a ser responsável pelo acúmulo de bens e produtos culturais, bem como, do conhecimento científico e tecnológico.

Monteiro afirma que, “esse novo mundo diverso e contraditório nos convida a partear uma outra concepção de política, de ética, de educação e de produção do conhecimento, e tudo isso, cobra um espaço crescente de intervenção em geral”.

Aloísio Monteiro chama a atenção do leitor, afirmando que, “as relações de interdependência entre o local e o universal guardam possibilidades plurais ainda insuspeitadas que podem fortalecer os processos de emancipação, porque marcadas pela busca da includência”.

Com pensamento na includência, definiu-se o critério para a seleção do corpo docente, participante do projeto do Curso Técnico em Etnodesenvolvimento, que fortaleceu os objetivos de execução, apesar das dificuldades.

O corpo docente selecionado para ministrar o curso foi composto pelos professores da Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira, hoje Instituto Federal do Amazonas – Campus São Gabriel da Cachoeira, nas disciplinas planejadas, além de outros profissionais do Instituto Nacional de Pesquisa da Amazônia – INPA, através do Projeto Fronteira, que cederam alguns pesquisadores, para ministrarem algumas disciplinas específicas.

É importante destacar que, para a realização deste projeto, a escola contou com a colaboração, disposição e disponibilidade dos professores, que aceitaram participar do projeto.

No entanto, não houve adesão de todos os professores convidados, visto que, para participar do projeto, os professores passavam 15 dias ministrando aulas na comunidade de Assunção do Içana, depois retornavam a São Gabriel da Cachoeira para suas atividades normais em sala de aula. No período da realização do curso, os professores permaneciam na comunidade, sem acesso aos meios de comunicação da vida moderna.

É importante ressaltar também que os professores que viajam para as comunidades indígenas, apesar da distância entre os rios, não recebem diárias, visto que a legislação atual só considera a necessidade de diárias para deslocamentos entre um município e outro, sem considerar a situação geográfica dos rios da Amazônia. Mesmo quando a viagem é realizada com objetivo de uma visita ou uma pesquisa, muitas vezes não é possível realizar as viagens de ida e volta no mesmo dia, sendo necessário pernoitar na comunidade e retornar à cidade somente no dia seguinte.

4.5 Análise da Pesquisa Diagnóstica:

Esta parte da pesquisa foi realizada desde as primeiras discussões sobre a implantação do curso. Foi um período muito difícil, em virtude dos escassos recursos financeiros, ausência de diárias, considerando que a legislação atual não permite o pagamento de diárias para viagens dentro do mesmo município. Este é um problema considerado como um dos grandes entraves na execução de cursos em comunidades na Amazônia como um todo. Após a realização de cada módulo, foi possível observar que a maioria dos professores retornava da comunidade com uma nova experiência, muitas vezes com críticas, mas com alguma novidade, apesar de todas as dificuldades enfrentadas.

Vale destacar que os professores que participaram do projeto do Curso Técnico em Etnodesenvolvimento, em sua maioria, são advindos de outras regiões do País. Apenas um professor que participou do projeto é descendente de indígenas, fala e entende a língua indígena tukano e wanano. Os demais não falam nem entendem nenhuma língua indígena.

Na prática destaca-se:

Quanto ao receio da maioria dos professores que ministraram aulas no curso:

- Quatro professores manifestaram receio:
 - “Não ser aceito pela comunidade”.
 - “Não conseguir transmitir o suficiente dos conteúdos para os alunos”.
 - “Não conseguir passar o conteúdo da disciplina, de não me fazer entender”.
 - “Não alcançar as expectativas dos alunos”.
- Apenas dois professores não tiveram receio nenhum, por terem experiência na região.
 - “Não tive receio, pois já tinha contato prévio com a comunidade”.
 - “Nenhum medo ou receio, visto que já havia trabalhado em pesquisa PIBIC-JR E JCA, com alunos da comunidade”.
- Os demais não manifestaram opinião.

Quanto ao primeiro contato destaca-se:

- “Houve uma certa resistência, porém com o passar do tempo, percebi que a comunidade e os alunos estavam sempre prontos a ajudar os professores. O interesse dos alunos me chamou a atenção e isso me ajudou a interagir mais com os mesmos”.
- “Foi muito bom. Tive uma grande experiência em trabalhar com pessoas interessadas. Aprendi mais do que ensinei”.
- “Foi amistoso. Os alunos e a comunidade recebem muito bem os professores e são muito prestativos”.
- “Meu primeiro contato com a comunidade aconteceu em 2003, em discussão sobre os projetos Jovem Cientista Amazônida e em discussão sobre as ações da escola”.
-

Quanto à metodologia:

- “A metodologia adotada foi o uso das experiências vividas pelos alunos no cotidiano, de acordo com cada disciplina, fazendo a interação conhecimento empírico e científico”.
- “Apresentação do plano de ensino, aulas teóricas e a maioria da carga-horária foi de aulas de campo”.
- “Aulas expositivas, aulas práticas e aulas com audiovisuais”.
- “Aulas com recursos audiovisuais, discussão sobre o tema e muita prática”.

- “Diagnósticos locais, pesquisa de campo na comunidade e elaboração de projetos”.
- “Aulas expositivas, leitura de textos e debates, contextualizando a realidade e pesquisas de campo”.

Quanto aos desafios:

Dentre os grandes desafios dos professores durante a realização do curso, o maior deles refere-se à língua, para se fazer entender. As disciplinas eram ministradas em língua portuguesa, sendo esta traduzida para a língua baniwa por um dos alunos, representante da comunidade.

Destaca-se também:

- “Adaptar o conteúdo para a realidade local, pois todos os conteúdos relatam experiências dos grandes centros e outros países”.
- “Entender as organizações, o que causou surpresa a existência, isso ajudou bastante com as disciplinas”.
- “Fazer compreender as teorias complexas”.
- “Adequar os materiais para as aulas práticas”.
- “Desenvolver atividades de forma isolada, considerando que a comunidade trabalha coletivamente”.
- “O maior desafio foi fazê-los entender que a auto-afirmação depende deles e que nós podemos ajudá-los, mostrando alternativas para gerar renda”

Quanto às observações antes e depois do curso:

- “Precisava levar muitas informações”.
- “Aprendi mais do que ensinei”.
- “Não tinha idéia de quão esforçados, dedicados e estudiosos eram os moradores de Assunção do Içana e comunidades adjacentes”.
- “Já conhecia o modo de vida das comunidades antes de ir para Assunção do Içana”.
- “Eu pensei que os alunos não iriam aceitar o que eu ia passar para eles, mas foi totalmente ao contrário”.
- “Tinha a idéia de que por ser uma comunidade um pouco urbana, os valores culturais indígenas estivessem esquecidos.
- No entanto, percebi uma riqueza muito grande e preocupação em revitalizar a cultura”.
- “Os primeiros contatos com a comunidade não me agradaram, pois vi que eles já eram muito dependentes do meio externo”.

Quanto ao que faltou para melhorar o curso:

- “Integração das disciplinas da grade”.
- “Melhor planejamento e programação das disciplinas”.
- “Construir uma sala de aula adequada e própria para o curso”.
- “Melhor acompanhamento pedagógico”.
- “Estrutura física adequada para a permanência dos docentes na comunidade”.
- “Mais disponibilidade dos professores”.
- “Mais materiais didáticos”.
- “Melhorar a infra-estrutura da residência dos professores e colocar as mobílias necessárias”.

- “Muita coisa. Senti falta de todos os professores do curso terem elaborado juntos as atividades, de forma que o curso fosse interdisciplinar. Planejamento de forma mais participativa”.
- “Faltou mais comprometimento da comunidade para entender que o curso não prevê somente aumento de escolaridade, mas também a possibilidade de discussão sobre problemas locais e a busca de soluções, usando a conjunção de conhecimentos trabalhados ao longo do curso”.

Quanto às sugestões de melhoria do curso:

- “Fazer levantamento de dados também em outras comunidades, com diagnóstico para conhecimento da realidade local e assim o orientador se preparar melhor para atuar na área”.
- “Implementar cursos que venham gerar oportunidades in loco, para a auto-sustentabilidade local. Verificar se um determinado curso é viável ou não para aquela comunidade”
- “Fazer um diagnóstico da realidade do local antes de começar o curso, com os futuros professores ministrantes”.
- “Melhorar a infra-estrutura de moradia é fundamental e o interesse dos alunos na comunidade do curso”.
- “Que o Departamento junto com a coordenação convoque os professores envolvidos para planejar e discutir os problemas”.
- “Melhorar as condições de alojamento dos professores”.
- “Aquisição de materiais didáticos”.
- “Planejamento; reuniões pedagógicas; definição da metodologia; discussão de linhas pedagógicas; planejamento novamente. Depois de cada módulo, poderia haver uma reunião para os professores compartilharem a experiência de forma a contribuir com o amadurecimento do grupo (escola) a caminho da melhoria”.
- “Um seminário para debater as bases do curso, esclarecendo os objetivos e normas de funcionamento de suspensão em função da evasão é importante”.
- “Organizar um grupo de docentes disponíveis a discutir essa temática para chegarmos perto da interdisciplinaridade tão falada no projeto do curso”.
- “Melhorar a logística padronizando as viagens com melhoria no conforto mínimo aos professores”.

4.6 Perfil do Aluno

Durante as discussões de planejamento para a implantação do curso técnico em Etnodesenvolvimento, ocorreram várias reuniões para a definição de todo o processo do curso. Dentre os vários objetivos e métodos do curso, discutiu-se também o perfil do aluno. Assim, chegou-se à conclusão de que, sendo um curso implantado em comunidade indígena, deveria ser diferenciado, atendendo, primeiramente, à comunidade, sendo necessário que tivesse também um perfil diferente daqueles oferecidos pelas missões salesianas, ou seja, que realmente tivesse um diferencial. Foram necessárias muitas discussões, o que demandou tempo, para se chegar à conclusão final do projeto do curso.

Após várias discussões, foi definido que o curso deveria contribuir para que o técnico formado tivesse o seguinte perfil:

- a) Tornar-se um cidadão crítico, criativo, com pensamento estratégico, com capacidade para liderar sua comunidade;

- b) Esteja disponível para as comunidades, criando conhecimento junto com os outros;
- c) Tenha capacidade para falar em público, apresentar e debater idéias;
- d) Tenha ética, moral e conduta frente à comunidade;
- e) Seja um pesquisador, interessado em descobrir e resolver os problemas da comunidade;
- f) Seja conhecedor de línguas: uma das três co-oficiais do município, além da língua portuguesa.

4.7 Processo de Seleção de Alunos

1º) A primeira e fundamental condição para participar do curso em Etnodesenvolvimento em Assunção do Içana foi que o estudante candidato fosse efetivamente, membro de um povo indígena. Para tanto, foram exigidos dois documentos:

- a) Auto-declaração do candidato;
- b) Declaração da comunidade sobre a condição étnica do candidato.

2º) Declaração da comunidade de origem do estudante que comprovasse o interesse da comunidade na formação do candidato.

3º) Documento redigido pelo estudante, com intenção de formação profissional a ser desenvolvida junto a comunidade. A proposta teve o parecer de um representante da comunidade ou assinado pelas lideranças indígenas locais.

4º) Priorizou-se o candidato residente na comunidade, mas teve também a participação de alguns alunos indígenas de comunidades próximas..

5º) Os candidatos que não atenderam aos itens 1º, 2º e 3º, não tiveram sua inscrição efetivada para a seleção.

4.8 Análise do Questionário-Diagnóstico Aplicado aos Alunos

Após a análise do questionário aplicado aos alunos, verificou-se que a turma é composta por alunos tanto do sexo masculino quanto do sexo feminino. Como o curso em Etnodesenvolvimento é oferecido na modalidade subsequente, os alunos são todos adultos, chefes de família. Em sua maioria, possuem de três a cinco filhos, morando em casas com cinco a sete pessoas.

Os alunos, em sua maioria, pertencem à etnia Baniwa e Tariana, onde a língua materna predominante é Nheengatu e Baniwa, mas os alunos falam também Português, Espanhol, Baniwa e Tukano.

Quanto à profissão dos alunos, constatou-se a presença de agente da saúde, professores, mas a grande maioria não tem trabalho remunerado. A maioria sobrevive da fabricação e venda de artesanatos ou produtos derivados da roça. Perguntado sobre o sonho profissional, predominou o desejo de ser professor ou enfermeiro.

Quanto aos cursos de qualificação realizados, destacou-se horticultura, Metodologia da pesquisa, Curso de Associativismo, Informática, Gestão de Projetos, Metodologia da Pesquisa. Em relação aos cursos pretendidos pelos alunos, destacou-se marcenaria, informática, Pedagogia, biblioteconomia, enfermagem e ecoturismo;

Quanto à fonte de renda da comunidade, destacou-se a agricultura familiar, artesanato, extrativismo vegetal, fabricação de farinha e coleta de frutos regionais;

Quanto às dificuldades e aos desafios encontrados durante o curso, os alunos destacaram a linguagem, os problemas financeiros, o conteúdo e o transporte, considerando que muitos alunos não possuem renda fixa e tem família, o que dificultou a permanência dos

alunos na comunidade.

Quanto à contribuição do curso para a comunidade, foi respondido pela maioria que pretende-se melhorar a qualidade de auto-sustentabilidade, pondo em prática a teoria do curso.

Quanto à mudanças no curso, foi respondido que mudaria o conteúdo, pediria mais financiamento e bolsas de estudo. Verificou-se que os alunos não responderam a todas as perguntas do questionário, o que foi prejudicial ao resultado.

4.9 Etnografias realizadas pelos alunos

Durante as aulas de antropologia os alunos produziram várias etnografias. Destaca-se nesta página somente três, que foram transcritas da forma como se apresentam.

a) Etnografia N° 1: Etnografia da comunidade

Atualmente, as famílias da comunidade tem bons relacionamentos entre si, promovem festas, atividade, reuniões, planejamentos e avaliações das atividades executadas na comunidade, escola e na paróquia. No total, são 80 famílias de várias etnias como: Baniwa, Baré, Tukano, Wanano, Cubeo, Curipaco e outros. Cada um procura manter a sua identidade cultural, respeitando também a cultura do seu próximo.

As principais atividades econômicas de subsistência das famílias são: caça, pesca, coleta de frutos e agricultura, porém em pequena quantidade. Alguns praticam o extrativismo de cipó, tucum, arumã, madeira e outros, mas sem depender de padrões como acontecia na época da colonização ou da escravidão. Mas a principal fonte de alimentação das famílias é farinha, beiju, quinhanpira, tucupi e caribe. E a diversão da população são as festas tradicionais (dabucuri, cariamã) e datas comemorativas do calendário promovido pela escola. As brincadeiras tradicionais já não existem devido a influência da cultura dominante.

E a instituição que está colaborando periodicamente com a comunidade é a FUNASA na saúde, dando assistência para todos. Já recentemente o IFET colaborou um pouco com a comunidade, fazendo convênio através de um projeto de curso pós-médio, em que poucos alunos adquiriram conhecimentos importantes para a sua auto-sustentação e quem sabe até melhorar a comunidade de cada um, aliás, aprendi coisas importantes para a minha família e comunidade, aliás estou disposto para ajudar as pessoas que precisam do conhecimento adquirido durante o curso.

b) Etnografia N° 2: Etnografia da roça

A minha família possui duas roças maduras, numa distância de 150 metros da comunidade no rio abaixo. Todas as pessoas da minha família trabalham na roça. Passam 3 ou 4 horas por dia trabalhando, capinando, roçando, plantando e arrancando mandioca que é uma tarefa de todo dia para não faltar o pão de cada dia.

A maneira de trabalhar na roça ainda é tradicional, ainda é difícil sonhar com mecanizada. Usamos os seguintes instrumentos: terçado, aturá para carregar a mandioca, enxada, panacu e saca de ráfia também para carregar mandioca.

As plantas mais cultivadas na roça são estes: cana, abacaxi, batata, banana, ingá, cubio e abio, porém em pequena quantidade. A maior parte do terreno cultivado é dominado pela maniva quase 90%, de onde é retirado o pão de cada dia. Dele fazem: farinha, beiju, maçoça e tapioca. Também é produzido somente para o consumo, mas às vezes é vendido para as pessoas que procuram na comunidade.

Para fazer uma roça é preciso achar um local apropriado para depois roçar e derrubar. Por último é queimado o terreno antes de fazer o plantio. É uma técnica tradicional repassado de geração a geração. Mas com a ajuda do curso técnico em Etnodesenvolvimento conheci outras maneiras de cultivar a terra sem queimar o terreno. Agora para frente irei praticá-la na minha comunidade ou na família. Então foi essa pequena ajuda que recebi durante a minha formação, mas para melhorar é preciso que alguma instituição governamental e ONGs nos apóiam nessa questão que até hoje ninguém recebeu recurso para implementos agrícolas”.

c) Etnografia N° 3: Etnografia dos Recursos Naturais

Atualmente a minha família não depende muito da natureza, como acontecia nos tempos passados, mas alguma coisa ainda é retirado da floresta nas ocasiões propícias como é o caso dos seguintes: cipó, caraná, esteio, isto é, materiais para a construção de casa, barro, resinas, arumã, caniço, as madeiras para fabricar canoas e remo.

A utilização de cada um:

cipó: serve fazer aturá (cesto para carregar mandioca), cestos diversos, vassoura, construção de casa e outros.

caraná: serve para cobrir casa.

barro: serve para fazer cal.

resinas: serve para fazer fixador para tingir urutu, balaio,tipiti. etc.

tucum: serve para fazer bonecos, novelos, redes, artesanato.

Na minha região são poucos os animais devido a caça predatória de cada um deles. São: paca, tatu, queixada, caititus e macacos. Esses animais não são vendidos. São animais que ajudam na nossa sobrevivência. Conseguimos matá-los através de arma de fogo, isto é, dos brancos. Atualmente não existe mais a arma do índio, já foi extinto.

E os peixes são: pacu, aracu, pirarucu, surubim, acará e peixe da noite. Porém são raros, devido que a população aumentou bastante. São pescados com linha de pesca e minhoca tirada ao redor da casa, ou no quintal. Pescado diariamente, conseguimos 3 kg de peixe, porém misturado: piaba, acará, aracu, dependendo do peixe que estiver sentindo fome.

Na comunidade existe água branca, porém somente familiar. A maior parte da população bebe a água do rio, sem orientação. Acho que para melhorar a comunidade, isto é, deveria existir poço artesiano para melhorar a saúde da população deste lugar e evitar que as pessoas bebam a água do rio contaminado.

Para exemplificar a demanda e a necessidade de trabalhos interativos em comunidades indígenas, podem ser citados dois de pesquisa, dentre vários que já foram publicados, coordenados por professores do IFAM Campus São Gabriel da Cachoeira e alunos de jovens indígenas, realizados em comunidades indígenas, sendo realizados nas comunidades indígenas de Assunção do Içana e Tunuí Cachoeira, ambos no alto rio Negro. Esses trabalhos de pesquisa foram apoiados pelo Programa Jovem Cientista Amazônida – JCA e financiados pela Fundação de Amparo a Pesquisa do Amazonas - FAPEAM.

Exemplos de contribuição para a valorização da cultura indígena, podem ser observados nos trabalhos publicados nos anais do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia- Campus São Gabriel da Cachoeira, como resultado das pesquisas realizadas por jovens indígenas, através do Programa Jovens Cientistas Amazônidas – Bolsistas JCA, no alto rio Negro, sob a coordenação de professores do Campus São Gabriel da Cachoeira.

O patrimônio florestal brasileiro é constituído por aproximadamente 566 milhões de hectares de floresta, que ocupam 67% da superfície do país. A floresta Amazônica cobre cerca de 284 milhões de hectares, constituindo 1/3 das reservas mundiais de floresta tropical, segundo Ferreira e Galvão (2000), citados pelos bolsistas JCA /IFAM-SGC 2008), no trabalho de pesquisa coordenado pelo professor do IFAM SGC André Matos da Silva (Silva,

2008), como contribuição para o avanço das pesquisas do alto rio Negro, tem como tema “Análise da Estrutura Horizontal em uma área Florestal na Comunidade de Assunção do Içana”.

Segundo os jovens pesquisadores indígenas (Silva, 2008), o resultado das pesquisas realizadas na comunidade de Assunção do Içana, são apresentadas através de um quadro demonstrativo, onde encontra-se a relação das espécies arbóreas de uma área de floresta primária da comunidade.

Os bolsistas (JCA/IFAM-SGC 2008) afirmam ainda que algumas destas espécies foram listadas com nomenclatura em língua geral (nheengatu), pois não se conseguiu suas traduções para a língua portuguesa. Dentre estas espécies encontram-se madeiras de lei utilizadas pelos comunitários para construção de habitações, embarcações e artesanato, além de palmeiras. As espécies que apresentaram maiores densidades, também foram mais dominantes, sendo elas: jebaru, cumati, jauaçanã, umiri e massarico. Esse grupo apresentou o valor de 22,98% de todos os indivíduos amostrados, o que reflete a importância de se aprofundar estudos com estas espécies na região do rio Içana. O levantamento comprovou a grande diversidade de espécies florestais na área próxima à comunidade. O Jebaru apresentou valores de densidade, dominância e frequência acima das demais espécies. A classe de diâmetro entre 30-40 cm apresentou o maior número de espécies e para altura total, a classe de 30 a 40 m apresentou maior quantidade de elementos.

Outro trabalho que merece destaque, realizado pelos jovens cientistas indígenas do JCA/IFAM-SGC é sobre a **Educação Agroflorestal na Comunidade Indígena Tunuí Cachoeira** no alto rio Negro.

Segundo Fernandes (2008), o trabalho tem o objetivo de relatar o desenvolvimento da competência “Planejar e implantar Sistemas Agroflorestais, visando o cultivo de espécies alimentares e essências florestais e a recuperação de áreas degradadas”, prevista na formação dos agentes Agroflorestais indígenas na comunidade Tunuí Cachoeira. As atividades pedagógicas desenvolvidas no período de formação tiveram o objetivo de desenvolver a habilidade de planejamento e a prática de implantação e manejo de Sistemas Agroflorestais. Foram realizados cursos de formação em Metodologia de Pesquisa, Sistemas Agroflorestais, Meliponicultura, Inventários Florísticos, Botânica, Levantamentos Etnobotânicos.



Comunidade de Assunção do Içana (foto tirada pela própria autora em fevereiro de 2009)

Conforme relatos dos jovens cientistas, os alunos fizeram quatro viagens de intercâmbio nas comunidades de Itacoatiara Mirim, na zona comunitária indígena de São Gabriel da Cachoeira, Uarirambá no rio Cuiari, Canadá do rio Ayari e Parintins no baixo Amazonas. Participaram de duas oficinas de meliponicultura e uma oficina de Diagnóstico e Desenho Agroflorestal quando foram definidos três modelos de Unidades Demonstrativas de 40 x 40 m, agrofloresta multiestrato, agrofloresta com espécies ictioforrageiras e capoeira enriquecida com palmeiras.

Para os jovens cientistas Amazônidas (FERNANDES 2008), a realização de estudos experimentais nas Unidades Demonstrativas pode favorecer a formação dos Agentes Agroflorestais, uma vez que os SAFs se aproximam da estrutura e dinâmica dos bosques naturais, correspondendo ao espaço adequado para as observações agronômicas e ecológicas. Da mesma forma, a observação das interações que ocorrem no sistema e a experimentação associada aos cursos de formação e oficinas serão importantes na visualização das vantagens que os sistemas agroflorestais podem proporcionar, facilitando a apropriação de conhecimentos que levem à compreensão multidisciplinar desta tecnologia socioambiental.

5 CONCLUSÃO

Com esta pesquisa, foi possível perceber que a realização de cursos profissionalizantes dentro de comunidades indígenas é viável e muito importante para os povos indígenas, necessitando, porém, de muito planejamento, ampla participação das comunidades indígenas envolvidas, recursos financeiros, mas principalmente de recursos humanos preparados para lidar com a sociodiversidade da região.

Quanto ao projeto do Curso Técnico em Etnodesenvolvimento planejado, constatou-se que a pesquisa foi planejada como parte do processo de ensino, servindo de base para a elaboração dos projetos de conclusão de curso, cujos planos de trabalhos individuais seriam avaliados através de relatórios. Os resultados alcançados com os trabalhos de pesquisa, depois de sistematizados, foram planejados para serem expostos em seminários dentro da comunidade e avaliados por um grupo composto por professores e lideranças indígenas. No entanto, em virtude das diversas dificuldades, os projetos de equipes foram apresentados através de seminários para os próprios colegas em sala de aula, e os Trabalhos de Conclusão de Curso –TCC foram apresentados por escrito, somente para os professores-orientadores, sendo entregues posteriormente para a coordenação do curso, para obtenção do certificado de conclusão de curso, não tendo sido apresentado para a comunidade, conforme planejado.

Durante o Curso de Etnodesenvolvimento, os alunos foram estimulados a pensar, discutir e escrever sobre os problemas ambientais e sociais que afetam a comunidade. Os dados obtidos foram utilizados para a elaboração de projetos focados na realidade local. Exemplos dessa prática podem ser observados em alguns trabalhos práticos de alunos no módulo de Antropologia.

O Curso foi organizado em módulos, utilizando-se a pedagogia de alternância, com 15 dias de aula e 15 dias de dispersão. Os alunos indígenas participaram do curso, com quinze dias na comunidade de Assunção do Içana, em aulas presenciais, depois retornavam às suas comunidades de origem, para conduzirem trabalhos para sua subsistência como a pesca, a caça, cuidado com a roça e fabricação de farinha.

Seguindo o calendário específico para este curso, no período em que os alunos retornavam às comunidades de origem, os professores também retornavam à escola, para exercerem suas atividades normais em São Gabriel da Cachoeira. Quando os alunos voltavam para o curso na comunidade de Assunção do Içana, os professores também retornavam para as atividades do curso. É importante destacar que, para a realização deste projeto, a escola contou com a colaboração dos professores que aceitaram participar do projeto, sem o benefício de pagamento de diárias. É importante destacar que o curso técnico em Etnodesenvolvimento foi apoiado financeiramente pelo Ministério da Educação e Cultura-MEC, através da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica -SETEC e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD, tendo o maior apoio e empenho da Diretoria de Formulação de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica da SETEC/MEC, que esteve no IFAM – Campus-SGC, reunindo-se com representantes indígenas.

Durante a realização da confraternização de conclusão do Curso Técnico em Etnodesenvolvimento, foi possível perceber a satisfação dos alunos, ao observar a participação e empenho dos alunos nas atividades. Os próprios alunos confeccionaram as vestimentas para a formatura. As roupas foram confeccionadas com tucum, matéria-prima retirada da floresta, transformada em fios, tecidos e tingidos. A toalha da mesa foi confeccionada com folhas de palmeira, em tecido chamado de esteira. Na pintura dos corpos foi utilizado tinta de urucum (vermelho) e tinta de jenipapo (preto) .

A formatura dos 22 alunos indígenas, falante da língua baniwa, ocorreu no dia 21 de abril de 2009, na própria comunidade, onde os formandos manifestaram sua cultura através

de vestimentas, rituais, comidas típicas e danças. A solenidade de formatura foi realizada com rituais indígenas e trajes tradicionais, apresentando uma formatura tipicamente indígena.

Pelos quadros apresentados, percebe-se a importância e necessidade de oferecimento de cursos técnicos, tendo em vista a necessidade de busca de sustentabilidade e manutenção do jovem indígena na comunidade de origem.

Com este trabalho, pretende-se oferecer propostas e contribuições para o movimento indígena no alto rio Negro e no Brasil.

Diante do resultado desta pesquisa, e após a análise de toda a trajetória do IFAM Campus São Gabriel da Cachoeira, com as dificuldades pelas quais passou, não se pode esquecer de citar os problemas da evasão escolar, considerado um problema do país como um todo.

No caso específico de uma escola implantada em uma região com a maior diversidade cultural e lingüística do país, percebe-se que uma das causas das dificuldades na aprendizagem se deve à falta de preparo do corpo docente, para lidar com as diferenças, uma vez que os professores chegam a esta região com as idéias e metodologias utilizadas em escolas de outras regiões do Brasil, sem um conhecimento prévio da região onde a escola está inserida.

No entanto, mesmo com todas as dificuldades pelas quais passou na execução de cursos em comunidades indígenas, o IFAM Campus São Gabriel da Cachoeira, em toda a sua trajetória, aos poucos vem recuperando a credibilidade e o respeito do início de sua trajetória. Hoje, a IFAM Campus São Gabriel da Cachoeira tem uma boa colocação no ENEM e muitos de seus alunos entram nas universidades públicas de todo país através de Processos Seletivos.

Apesar de todos os avanços, a escola ainda precisa melhorar nas pesquisas, mas principalmente na busca de solução para o problema do trabalho individualizado, criando mais alternativas de trabalhos coletivos.

Na prática, o trabalho coletivo é caracterizado pela articulação da equipe escolar em torno da função social da Escola, sintetizada na tentativa de democratizar os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade e construir o novo conhecimento. A realização de trabalho coletivo não significa apenas a existência de profissionais que atuem lado a lado numa mesma escola, mas exige educadores que tenham princípios e objetivos comuns. Diante disso o IFAM Campus São Gabriel da Cachoeira não difere da maioria das escolas no que se refere à clareza dos fatores, que inviabilizam o trabalho coletivo para construção da proposta educacional.

Portanto, considerando que o Instituto Federal do Amazonas - Campus São Gabriel da Cachoeira está inserido em uma região ímpar em todo o mundo, precisa trabalhar mais os conceitos de educação diferenciada, para que possa realizar um trabalho coletivo mais eficaz, mas principalmente, contribuir para a melhoria da qualidade de vida do povo indígena da região do Alto rio Negro. Com este trabalho pretende-se oferecer contribuições e propostas para a Educação dos povos indígenas no alto rio Negro, dentre estes:

- Amplo investimento na formação de Recursos Humanos, respeitando as diversidades étnicas, culturais e lingüísticas;
- Discussão para inclusão do Curso Técnico em Etnodesenvolvimento no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos;
- Apresentação de propostas aos representantes do Poder Legislativo, para a inclusão de diárias diferenciadas para a Amazônia.
- Metodologia de valorização do profissional da Educação em Terras Indígenas.

6 ANEXOS

- ANEXO 1: Matriz curricular do curso Técnico em Etnodesenvolvimento
- ANEXO 2: Termo de autorização e questionário
- ANEXO 3: Pesquisa diagnóstica
- ANEXO 4: Declaração de Princípios
- ANEXO 5. Fotos

Anexo 1 - Matriz Curricular do Curso de Etnodesenvolvimento

MÓDULO	COMPONENTES CURRICULARES		CARGA-HORÁRIA
Fundamentos	Antropologia (40) Cartografia/Geografia (40) Economia (30) Ecologia e Biodiversidade (40) Metodologia da pesquisa e elaboração de projetos (40) Legislação (30) Informática (40)	Conhecimentos	260
Gestão	Gestão de Projetos (40) Gestão de Negócios (40) Gestão Ambiental (80)		160
Sistemas Sustentáveis de Produção	Recursos Florestais (120) Recursos Pesqueiros (120) Recursos Agroflorestais (120) Projetos Demonstrativos (100)	tradicionais	460
Beneficiamento de produtos	Processamento de alimentos (60) Produtos Madeireiros e Não madeireiros (60)		120
Carga-horária do curso			1000
Projeto curricular supervisionado			160
Carga-horária total da habilitação			1160

Anexo 2 - Questionário-diagnóstico aplicado aos alunos

Caro aluno,

Este instrumento é parte da pesquisa sobre a educação profissional na qual você está inserido. O objetivo desta pesquisa é coletar informações que serão utilizadas na dissertação intitulada “A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DENTRO DE COMUNIDADES INDÍGENAS NO ALTO RIO NEGRO”. Nesta dissertação existe um capítulo que é um dos mais importantes da pesquisa, onde se descreve o perfil do aluno indígena e a importância da Educação Profissional para as comunidades indígenas.

Você não é obrigado a responder e os dados não serão divulgados se você não permitir. Você não precisa se identificar, mas sua resposta será muito importante para o bom desenvolvimento desta pesquisa, o que poderá também contribuir para os projetos futuros.

Agradeço antecipadamente,

Sobre o aluno

I- Característica do aluno:

- 1- Sexo: () Masculino () Feminino
- 2- Estado civil: () solteiro () casado () viúvo () amigado
- 3- Data de Nascimento...../...../.....
- 4- Onde você nasceu?
- 5- Qual é sua etnia?
- 6- Qual é a sua língua materna?
- 7- Outras línguas que fala ou entende:
- 8- Qual o seu maior sonho?

I- Característica da escolaridade do aluno:

- 1- Onde cursou Alfabetização / 1º e 2º Série /Segmento 1-2 ?:
- 2- Onde cursou de 5 a 8 Série /Segmento 3-4 ?:
- 3- Onde cursou o ensino médio?:
- 4- Curso(s) de qualificação básica que realizou (de pequena duração):
- 5- Que curso (s) deseja fazer quando tiver oportunidade? :

II- Característica do trabalho do aluno:

- 1- Está trabalhando?
() Contratado.
() Público.
() Para terceiros mas sem registro.
() Autônomo registrado.
() Autônomo sem registro.
() Informal.
() Não está trabalhando.
() Está desempregado desde(mês)(ano)

2- Descreva seu trabalho:

III- Aspectos familiares:

- 1- Possui filhos?
() Não.
() Sim. () moram com você. Quantos?

- Sim. moram com a mãe. Quantos?
 Sim. moram com outros. Quantos?

- 2- Moram com você?
 pais?
 irmãos?. Quantos
 esposo (a)?
 enteados?. Quantos
 Outros?. Quantos

Sobre a comunidade

I- Características da comunidade onde foi realizado o curso:

- 1- População: Quantas pessoas moram na comunidade?
- 2- Localização: Onde está localizada a comunidade?
- 3- Meios de transporte: Qual ou quais os meios de transporte da comunidade?
- 4- Etnia: Qual a etnia predominante na comunidade?
Outra (s) etnia (s) que existe na comunidade?
- 5- Língua: Qual a língua predominante na comunidade?
Outra (s) língua (s) falada (s) na comunidade?
- 6- Fonte de renda: Qual é a principal fonte de renda da comunidade? (o que a comunidade produz?):
- 7- Meio Ambiente: Qual a contribuição da comunidade na preservação do meio ambiente?
- 8- Manifestações culturais: qual ou quais se destacam?:(descrever se possível).
- 9- Outras informações: Se você não mora na comunidade onde o curso se realizou, fale sobre sua comunidade de origem:

Sobre o curso

I- Aspectos do curso:

- 1- Você encontrou alguma dificuldade durante o curso? Sim Não
- 2- Se sua resposta foi sim,
 De linguagem?
 De conteúdo?
 De metodologia?
 De relacionamento?
 De transporte?
 De moradia?
 Financeiro?
 Outra (s)?:
- 3- Se encontrou alguma dessa dificuldade, como resolveu?
- 4- Qual foi o seu maior desafio durante o curso?
- 5- Como esse curso profissional pode contribuir para o desenvolvimento de sua comunidade e de sua família?
- 6- O que você mudaria no curso? (Sugestão de Melhoria)
- 7- Que outro curso você gostaria que fosse oferecido na comunidade? Por quê?
- 8- Permito a divulgação dos dados. Não permito a divulgação dos dados.

OBS: Se você respondeu a todas as perguntas, você está colaborando com a pesquisa para a melhoria da qualidade da Educação Profissional do Brasil, mas principalmente do alto rio Negro.

Anexo 3 - Pesquisa diagnóstica

1. Onde nasceu? (Cidade/Estado):
2. Onde estudou?
3. Qual a área de estudo?
4. Qual a disciplina que lecionou na comunidade indígena de Assunção do Içana?
5. Fez algum curso de antropologia ou lingüística? (Se a resposta for sim, onde fez o curso?)
6. Fala ou entende alguma língua estrangeira? (Se a resposta for sim, qual a língua?)
7. Fala ou entende alguma língua indígena? (Se a resposta for sim, qual a língua?)
8. Quando foi convidado(a) para ministrar o curso na comunidade indígena, você teve algum medo ou receio? (Se a resposta for sim, qual foi o medo/receio?)
9. Como foi o seu 1º contato com a comunidade indígena de Assunção do Içana?
10. Qual foi a metodologia aplicada no ensino da disciplina ministrada por você na comunidade indígena?
11. Durante o curso, você enfrentou algum desafio? (Se a resposta for sim, qual foi o desafio?/ Por quê?)
12. Qual era o conceito que você tinha antes de ir à Assunção do Içana? E depois de trabalhar na comunidade?
13. Na sua opinião, o que faltou para melhorar o curso de Assunção do Içana?
14. Sugestões para melhorar o próximo curso a ser oferecido em comunidade indígena:
15. Outras sugestões.

Anexo 4 - Declaração de Princípios dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre (1994)

As escolas indígenas deverão ter currículos e regimentos específicos, elaborados pelos professores indígenas, juntamente com suas comunidades, lideranças, organizações e assessorias.

As comunidades indígenas devem, juntamente com os professores e organizações, indicar a direção e supervisão das escolas.

As escolas indígenas deverão valorizar as culturas, línguas e tradições de seus povos.

É garantida aos professores, comunidades e organizações indígenas a participação partidária em todas as instâncias – consultivas e deliberativas – de órgãos públicos governamentais responsáveis pela educação escolar indígena.

É garantida aos professores indígenas uma formação específica, atividades de reciclagem e capacitação periódica para o seu aprimoramento profissional.

É garantida a isonomia salarial entre professores índios e não índios.

É garantida a continuidade escolar em todos os níveis aos alunos das escolas indígenas.

As escolas indígenas deverão integrar a saúde em seus currículos, promovendo a pesquisa da medicina indígena e o seu uso correto dos medicamentos alopáticos.

O Estado deverá equipar as escolas com laboratórios, onde os alunos possam ser treinados para desempenhar papel esclarecedor junto às comunidades no sentido de prevenir e cuidar da saúde.

As escolas indígenas serão criativas, promovendo o fortalecimento das artes como forma de expressão de seus povos.

É garantido o uso das línguas indígenas e dos processos próprios de aprendizagem nas escolas indígenas.

As escolas indígenas deverão atuar junto às comunidades na defesa, conservação, preservação e proteção de seus territórios.

Nas escolas dos não-índios, serão corretamente tratadas e veiculadas a história e a cultura dos povos indígenas brasileiros, a fim de acatar com os preconceitos e o racismo.

Os municípios, os estados e a União devem garantir a educação escolar específica às comunidades indígenas, reconhecendo oficialmente suas escolas indígenas de acordo com a Constituição Federal. Garantir uma Coordenação Nacional de educação escolar indígena, interinstitucional, com a participação paritária de representantes dos professores indígenas.

Anexo 5 - Fotos da Formatura do Curso de Etnodesenvolvimento



Comunidade de Assunção do Içana (fotos tirada pela própria autora em fevereiro de 2009)



Comunidade de Assunção do Içana (foto tirada pela própria autora em fevereiro de 2009)



Comunidade de Assunção do Içana (foto tirada pela própria autora em fevereiro de 2009)



Comunidade de Assunção do Içana (foto tirada pela própria autora em fevereiro de 2009)



Comunidade de Assunção do Içana (foto tirada pela própria autora em fevereiro de 2009)

7 BIBLIOGRAFIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **PROEJA. Documento Base**. Brasília, setembro 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. Brasília, junho 2007.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes para o Ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências.

BOAVENTURA, E. M. **Metodologia da Pesquisa** – Monografia, Dissertação, Tese. São Paulo, Editora Atlas S.A. 2007.

CARNEIRO, M. A. **LDB fácil** - Leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. Petrópolis. Vozes, 2000.

Conselho Indigenista Missionário. **Messageiro** - A serviço dos povos indígenas. Edição N° 162. março/abril 2007 (Belém Pará) (p. 3-5).

FERNANDES, Rinaldo Sena, SILVA, Daniel Benjamim & SILVA, André Paulo Eduardo. **Educação Agroflorestal na Comunidade Indígena Tunuí Cachoeira**. In. IV Semana de Ciência e Tecnologia - Educação Profissional e Diversidade. Gráfica Amazonas. EAF-SGC/2008, (p. 51 – 57).

FOIRN/ISA. **Povos Indígenas do Rio Negro** – Uma Introdução à Diversidade Socioambiental do Noroeste da Amazônia Brasileira. São Gabriel da Cachoeira: FOIRN/ISA, 2006.

Jornal **A Crítica** – Manaus-AM - a semana de 10.03.08 a 16.03.08 – p. A5.

MONTEIRO, A. J. J. (ORG.) **A Política de não-violência e valores na educação superior: ensaio introdutório para uma etnopedagogia**. In. Docência no Ensino Superior. Edur/UFRRJ/RJ/2006, (p. 157-159)

SAVIANI, D. A Nova lei da educação. LDB-Trajatória- Limites e Perspectivas. 1ª Edição. abril, 1978.

SOUZA, Márcio. **História da Amazônia**. Editora Valer. Manaus-AM, 2009.