

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
CENTRO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

**O Diálogo intercultural que nasceu no espaço da Maloca:  
relato da experiência dos cursos técnicos de nível médio em  
etnodesenvolvimento e em desenvolvimento sustentável  
indígena no alto rio Negro.**

Francinete Soares Martins

Orientador: Henyo Trindade Barretto Filho

Dissertação de Mestrado

Brasília – DF, 29 de janeiro 2013.

Martins, Francinete Soares.

O Diálogo intercultural que nasceu no espaço da Maloca: relato da experiência dos cursos técnicos de nível médio em Etnodesenvolvimento e em Desenvolvimento Sustentável Indígena no Alto Rio Negro. / Francinete Soares Martins.

Brasília, 2013.

133 p.: il.

Dissertação de Mestrado. Centro de Desenvolvimento Sustentável. Universidade de Brasília, Brasília.

1. Ensino Profissionalizante. 2. Educação Escolar Indígena. 3. Curso Técnico em Etnodesenvolvimento. 4. Curso Técnico em Desenvolvimento Sustentável Indígena.

I. Universidade de Brasília. CDS.

II. Título.

É concedida à Universidade de Brasília permissão para reproduzir cópias desta dissertação e emprestar ou vender tais cópias, somente para propósitos acadêmicos e científicos. A autora reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito da autora.

---

Assinatura

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
CENTRO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

**O Diálogo intercultural que nasceu no espaço da Maloca:**  
relato da experiência dos cursos técnicos de nível médio em  
etnodesenvolvimento e em desenvolvimento sustentável indígena  
no alto rio Negro.

**Francinete Soares Martins**

Dissertação de Mestrado submetida ao Centro de desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do grau de Mestre em Desenvolvimento Sustentável, área de concentração em Desenvolvimento Sustentável junto a Povos e terras Indígenas, opção profissionalizante.

---

Henry Trindade Barretto Filho, Doutor (CDS-UnB)

Orientador

---

Mônica Celeida Rabelo Nogueira, Doutora (CDS-UnB)

Examinadora Interna

---

Rita Gomes do Nascimento, Doutora (UECE)

Examinador Externo

---

Lucia Alberta Andrade de Oliveira, Mestre (FUNAI)

Examinadora Indígena

Brasília – DF, 29 de janeiro de 2013.

Dedico este trabalho:

Ao meu esposo Luiz Alberto e às minhas filhas Ana Clara e Cíntia por estarem sempre ao meu lado nesta caminhada trazendo para a minha vida felicidade. A vocês meu eterno amor e minha sincera gratidão.

Aos meus pais, Vicente Linhares e Clara Soares, maiores exemplos de vida e sabedoria e que apesar de todas as dificuldades, sempre valorizaram e incentivaram a busca pelo conhecimento.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pelas bênçãos alcançadas em todos os momentos da minha vida.

Ao professor Doutor Henyo Trindade Barretto Filho, obrigada por ter me aceitado como orientanda e pela confiança neste trabalho. Obrigada pelo companheirismo, pela amizade, pela paciência e apoio dispensados em todos os momentos.

Ao professor Doutor Othon Henry Leonardos por acreditar na educação diferenciada como uma força transformadora e ousar trazer o novo para dentro da universidade.

À professora Doutora Mônica Nogueira pela dedicação especial, companheirismo e competência à frente da coordenação pedagógica do curso.

Aos funcionários da Secretaria do CDS, pelo atendimento no suporte de nossas necessidades acadêmicas.

A todos os professores que participaram e muito contribuíram com a minha formação no Mestrado, muito obrigada.

A todos os amigos companheiros do Mestrado, com quem convivi durante as idas e vindas dos módulos presenciais, com vocês partilhei um momento muito especial da minha vida.

Aos alunos egressos dos cursos técnicos em Etnodesenvolvimento e Desenvolvimento Sustentável Indígena e comunidades do baixo rio Içana e Baixo rio Uaupés pela paciência, amizade e respeito e principalmente por terem me ensinado a defender a educação escolar indígena no ensino profissionalizante para os povos indígenas do rio Negro.

A professora Doutora Ana Claudia Ribeiro, pelas palavras amigas, pela força e por ter me estimulado a participar da seleção do mestrado. Obrigada por ter acreditado na minha proposta e ter me mostrado os primeiros passos da pesquisa científica.

As minhas irmãs Francinara, Claudia, Cléia e irmão João Linhares, obrigada pelo carinho, pela torcida e pela acolhida fraterna em todos os momentos.

A Lygia Gottgroy Fraga Zigolis Filha de Oliveira e Marcio Oliveira, pela acolhida e serem mais que amigos, uma família em Brasília.

Ao Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amazonas – Campus São Gabriel da Cachoeira por investir na capacitação dos servidores e por acreditar na importância da pesquisa para o crescimento desta Instituição Federal de Ensino.

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar a realização dos cursos técnicos de nível médio em Etnodesenvolvimento e Desenvolvimento Sustentável Indígena nas comunidades indígenas de Assunção do Içana e Baixo Rio Uaupés ofertados pelo Instituto Federal do Amazonas – Campus São Gabriel da Cachoeira a partir do diálogo intercultural com o movimento Indígena. Por meio das atividades de campo, pudemos unir os objetivos específicos da nossa pesquisa, realizando a investigação da experiência vivenciada pelo Campus São Gabriel da Cachoeira e as comunidades indígenas de Assunção do Içana e Baixo Rio Uaupés com a realização dos dois cursos técnicos profissionalizantes voltados para a educação escolar indígena e ao mesmo tempo realizar o levantamento das demandas encaminhadas pelas comunidades indígenas do Rio Negro ao Campus São Gabriel da Cachoeira para a implantação de cursos técnicos em suas terras indígenas. Para tanto, foi realizada pesquisa bibliográfica e pesquisa documental através da análise de documentos do Campus referentes aos dois cursos para produzir material de estudo e reflexão. Foram analisados os projetos dos cursos, os arquivos de matrícula, diários dos professores, planos de curso, relação de professores com área de formação, projetos de conclusão dos dois cursos, Organização Didático-pedagógica e Projeto Político Pedagógico da Instituição. Através da pesquisa de campo, nas comunidades de Tapira Ponta (Baixo Rio Uaupés) e Assunção do Içana (Baixo Rio Içana), a convite das comunidades, realizamos a avaliação dos Cursos Técnicos em Etnodesenvolvimento e Desenvolvimento Sustentável Indígena. Na mesma ocasião foi aplicado o questionário de avaliação aos alunos egressos para que os mesmos também avaliassem o curso. E por fim foi realizada uma entrevista que foi encaminhada via e-mail aos professores, para que falassem sobre a sua experiência em ministrar um curso técnico em terras indígenas, com uma metodologia voltada para atender uma educação diferenciada. Através da pesquisa constatamos que há uma demanda crescente das comunidades indígenas por cursos técnicos que possam ser realizados em terras indígenas. As demandas apresentadas solicitam cursos que visam à criação de formas alternativas de produção e aprimoramento das técnicas produtivas tradicionais para permitir a manutenção alimentar básica de suas comunidades. Consideramos que a realização dos cursos técnicos em Etnodesenvolvimento e Desenvolvimento Sustentável Indígena significam para o IFAM-CSGC a busca em atender aos princípios da educação escolar indígena, construindo em conjunto com a comunidade escolar e as comunidades indígenas uma educação diferenciada. A partir do diálogo e da parceria entre o IFAM-CSGC e a FOIRN, construídos no espaço da maloca, a instituição começou a pensar e colocar em prática uma educação escolar a partir do conhecimento e reconhecimento dos ideais desejados pelos povos indígenas do Rio Negro.

Palavras-chave: Ensino Profissionalizante; Educação Escolar Indígena; Curso Técnico em Etnodesenvolvimento; Curso Técnico em Desenvolvimento Sustentável Indígena.

## ABSTRACT

This study aims to analyze the performance of Ethno development and Indigenous Sustainable Development technical courses in indigenous communities of Assunção do Içana and Baixo Rio Uaupés, provided by the Instituto Federal do Amazonas - Campus São Gabriel da Cachoeira come from an intercultural dialogue with the Indigenous movement. Through this study activities, it was possible to merge specific goals of our research, conducting an investigation on experiences collected at São Gabriel da Cachoeira campus and the indigenous communities of the Assunção do Içana and Baixo Rio Uaupés, based on two professionalizing technical courses, both oriented to indigenous education and at the same time collecting requests of indigenous communities from the Rio Negro to the São Gabriel da Cachoeira Campus, asking for deployment of technical courses in their native lands. Therefore, bibliographical and documentary researches were done by analyzing documents of the Campus for the two courses, aiming to produce material for study and reflection. It was analyzed projects of the courses, enrolment files, daily classes of teachers, course plans, teachers and their specializing areas relationship, final projects of the two courses and Didactic-Pedagogic Organization and Pedagogical Political Project of the Institution. Through field research in communities Tapira Ponta (Baixo Rio Uaupés) and Assunção de Içana (Baixo Rio Içana), accepting an invitation from studied communities, it was conducted the evaluation of technical courses in Ethnodevelopment and Indigenous Sustainable Development. On the same occasion, it was applied an assessment questionnaire to alumni students the course evaluation. Finally, an interview was conducted via e-mail to teachers, allowing them to talk about their experiences in teaching technical courses on indigenous areas, using a specific methodology set to those different kinds of education. Thus, this study allows confirming that there is an increasing demand of indigenous communities by technical courses that can be performed on such areas. Those demands presented requesting of courses aiming to create alternative forms of production and improvement of traditional production techniques to allow maintenance of basic feed their communities. We believe that the realization of technical courses focused in Ethnodevelopment and Indigenous Sustainable Development mean for IFAM-CSGC the care of indigenous education principles, building together with the academic community and indigenous communities a differentiated education. From the dialogue and partnership between the IFAM-CSGC and FOIRN, built in Maloca area, the institution began to think and implement an education based on the knowledge and recognition of the ideals sought by indigenous peoples of the Rio Negro.

**Keywords:** Professionalizing Education; Indigenous Education; Ethnodevelopment Technical Course; Indigenous Sustainable Development Course.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Mapa 1: Localização de São Gabriel da Cachoeira no Brasil.....	22
Mapa 2: Localização de São Gabriel da Cachoeira no estado do Amazonas .....	22
Mapa 3: Alto e Médio rio Negro: Etnias.....	23
Mapa 4: Alto e Médio rio Negro: Famílias Linguísticas.....	24
Fotografia 1: II Assembleia Geral dos Povos Indígenas do Rio Negro. Nasce a FOIRN .....	25
Fotografia 2: Professor Paulo Assis – Diretor Geral do Campus, tomando caxiri .....	82
Fotografia 3: Dabucuri de frutas.....	82
Fotografia 4: Diretor do Campus recebendo a surra de adabí .....	83
Fotografia 5: Líder da comunidade de Assunção do Içana recebendo a surra de adabí .....	84
Fotografia 6: Professor do campus recebendo a surra de adabí.....	84
Fotografia 7: Maloca onde foi realizada a formatura .....	84
Fotografia 8: Formandas do curso técnico em Etnodesenvolvimento .....	85
Fotografia 9: Formandos do curso Técnico em Etnodesenvolvimento liderados pelo pajé e jovens da comunidade.....	85
Fotografia 10: Técnicos em Etnodesenvolvimento.....	86
Fotografia 11: Equipe do Campus na viagem para Assunção do Içana .....	88
Fotografia 12: Reunião de Avaliação do curso técnico em Etnodesenvolvimento em Assunção do Içana .....	90
Fotografia 13: Alunos do Curso técnico em Desenvolvimento Sustentável Indígena em Cunuri.....	103
Fotografia 14: Alunos do Curso técnico em Desenvolvimento Sustentável Indígena em Matapi.....	103
Fotografia 15: Processo de construção da escola para o ensino técnico em Tapira Ponta .....	104
Fotografia 16: Reforma da casa para hospedagem dos professores .....	105
Fotografia 17: Inauguração da escola para o ensino técnico .....	105
Fotografia 18: Escola construída em Tapira Ponta para o ensino técnico .....	106
Fotografia 19: Professores do curso conhecem Tapira Ponta no dia da Inauguração.....	106
Fotografia 20: Alunos do curso durante a aula prática da disciplina de Recursos Agroflorestais.....	109
Fotografia 21: Defesa dos projetos de conclusão do curso.....	115
Fotografia 22: Banca examinadora dos projetos de conclusão do curso técnico.....	116
Fotografia 23 e 24: Alunos aguardando para dar início a cerimônia de formatura.....	118
Fotografia 25 e 26: Momento do ofertório .....	118
Fotografia 27: Juramento dos formandos.....	119
Fotografia 28: Entrega do diploma de técnico em Desenvolvimento Sustentável Indígena .....	119
Fotografia 29: Entrega dos projetos, defendidos pelos alunos, para as lideranças indígenas do baixo rio Uaupés .....	120
Fotografia 30: Técnicos em Desenvolvimento Sustentável Indígena e professores do IFAM-CSGC .....	120
Fotografia 31: Reunião de avaliação do curso técnico em Desenvolvimento Sustentável Indígena em Tapira Ponta .....	121
Fotografia 32: Participação das comunidades do baixo rio Uaupés na reunião de avaliação do curso técnico.....	122
Fotografia 33: Apresentação da comunidade de Cunuri .....	123
Fotografia 34: Resultado das discussões dos grupos. Sistematização dos dados .....	124



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Matriz Curricular do Curso Técnico em Etnodesenvolvimento.....	69
Quadro 2: Professores do Curso Técnico em Etnodesenvolvimento.....	73
Quadro 3: Projetos de conclusão do Curso Técnico em Etnodesenvolvimento.....	78
Quadro 4: Matriz Curricular do Curso Técnico em Desenvolvimento Sustentável Indígena .	99
Quadro 5: Matriz Curricular do Curso Técnico em Desenvolvimento Sustentável Indígena reformulado .....	101
Quadro 6: Professores do Curso Técnico em Desenvolvimento Sustentável Indígena .....	107
Quadro 7: Projetos de conclusão do Curso Técnico em Desenvolvimento Sustentável Indígena.....	113
Quadro 8: Comunidades Indígenas que solicitaram curso técnico em 2012 .....	129

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Matrícula por sexo: Curso Técnico em Etnodesenvolvimento.....	70
Gráfico 2: Matrícula por etnia: Curso Técnico em Etnodesenvolvimento.....	71
Gráfico 3: Faixa etária dos alunos em 2007: Curso Técnico em Etnodesenvolvimento.....	71
Gráfico 4: Línguas indígenas faladas: Curso Técnico em Etnodesenvolvimento.....	72
Gráfico 5: Matrícula por sexo: Curso Técnico em Desenvolvimento Sustentável Indígena ..	97
Gráfico 6: Matrícula por etnia: Curso Técnico em Desenvolvimento Sustentável Indígena ..	98
Gráfico 7: Faixa etária dos alunos em 2009: Curso Técnico em Desenvolvimento Sustentável Indígena ..	98
Gráfico 8: Línguas indígenas faladas: Curso Técnico em Desenvolvimento Sustentável Indígena.....	99

## LISTA DE SIGLAS

- 1ª/1º BEC** – 1ª Companhia do 1º Batalhão de Engenharia e Construção.
- PROEJA** – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.
- IFAM-CSGC** – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – Campus São Gabriel da Cachoeira.
- FOIRN** – Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro.
- EAFF-SGC** – Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira.
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
- MEC** – Ministério da Educação e Cultura.
- LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- CEB** – Câmara Nacional de Educação Básica.
- CEN** – Conselho Nacional de Educação.
- PNE** – Plano Nacional de Educação.
- SEDUC/AM** – Secretaria Estadual de Educação do Amazonas.
- SEMEC/SGC** – Secretaria Municipal de Educação e Cultura de São Gabriel da Cachoeira.
- SETEC/MEC** – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.
- COPIARN** – Conselho dos Professores Indígenas do Alto Rio Negro.
- APIARN** – Associação dos Professores Indígenas do Alto Rio Negro.
- PRDIS-RN** – Programa Regional de Desenvolvimento Indígena Sustentável do Rio Negro.
- FUNAI** – Fundação Nacional do Índio.
- CCPA** – Centro de Capacitação e Produção de Alevinos de Espécies Nativas do Alto Rio Negro.
- INPA** – Instituto Nacional e Pesquisa da Amazônia.
- UFAM** – Universidade Federal do Amazonas.
- CEPTA** – Centro de Pesquisa e Gestão de Recursos Pesqueiros Continentais.
- SEPROR** – Secretaria de Estado da Produção Rural.
- PDE** – Plano de Desenvolvimento da Educação.
- OCIDAI** – Organização das Comunidades Indígenas do Distrito de Assunção do Içana.
- AMIBI** – Associação das Mulheres Indígenas do Baixo Içana.
- AEITYM** – Associação da Escola Indígena Tukano Ye'pá Mahsã.

## SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES	
LISTA DE QUADROS	
LISTA DE GRÁFICOS	
LISTA DE SIGLAS	
APRESENTAÇÃO DA AUTORA.....	13
INTRODUÇÃO .....	18
1. CONTEXTUALIZAÇÃO.....	22
2. ENSINO MÉDIO INDÍGENA NO ALTO RIO NEGRO .....	33
2.1 Projeto de Educação Indígena no Alto Rio Negro – FOIRN / ISA .....	42
3. BREVE HISTÓRICO DO CAMPUS SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA E O MOVIMENTO INDÍGENA .....	46
4. ENSINO PROFISSIONALIZANTE EM TERRAS INDÍGENAS NO ALTO RIO NEGRO ...	61
4.1 A experiência da oferta de curso técnico em Etnodesenvolvimento .....	61
4.1.1 Breve histórico de Assunção do Içana.....	61
4.1.2 O curso técnico em Etnodesenvolvimento .....	66
4.1.3 A formatura e o simbolismo do dabucuri com yurupari .....	79
4.1.4 A avaliação do curso técnico em Etnodesenvolvimento .....	86
4.2 A experiência da oferta do curso técnico em Desenvolvimento Sustentável Indígena em parceria com a Associação da Escola Indígena Tukano Ye'pá Mahsã .....	94
4.2.1 A formatura do curso técnico em Desenvolvimento Sustentável Indígena ....	116
4.2.2 Avaliação do curso técnico em Desenvolvimento Sustentável Indígena .....	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	127
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	131

## APRESENTAÇÃO DA AUTORA

Nasci em São Gabriel da Cachoeira, no estado do Amazonas, em 15 de dezembro de 1976. Sou filha de Vicente Linhares Martins, paraibano, que chegou a São Gabriel da Cachoeira em 1973 na primeira turma do Exército Brasileiro na 1ª Companhia do 1º Batalhão de Engenharia e Construção (1ª/1º BEC) e Clara Ediwgens Soares Martins, indígena baré, nascida na ilha do Mirí no Alto Rio Negro.

Fui criada em São Gabriel da Cachoeira até os três anos de idade. Depois que o meu pai solicitou a dispensa do exército, conseguiu um emprego de operador de máquinas pesadas que nos levou até Itaituba, no estado do Pará. Ficamos no Pará dois anos e depois fomos morar em Manaus. Sentia muita saudade de São Gabriel: lembrava constantemente dos banhos no rio (no porto da vovó) e das idas para a roça onde passeávamos de canoa. Quando completei a idade escolar de 07 anos e minha irmã 06 anos, meus pais, por não terem conseguido vagas nas escolas em Manaus, decidiram nos mandar para São Gabriel da Cachoeira para morar com a vovó Josefa e estudar no Colégio São Gabriel. Meus pais, que estavam trabalhando, ficaram em Manaus. Eu e minha irmã estudamos as duas primeiras séries do ensino fundamental no colégio salesiano, mas, devido à distância e a saudade, meus pais resolveram nos levar de volta para Manaus, onde estudei a 3ª e a 4ª séries na Fundação Bradesco. Devido à violência da capital, meus pais decidiram voltar em definitivo para São Gabriel da Cachoeira. Eu estava com 11 anos.

O retorno para São Gabriel da Cachoeira em 1988 foi maravilhoso: vida ao ar livre, brincadeiras no rio, idas à roça da vovó para colher frutas e brincar de canoa no igarapé. Fui matriculada novamente no Colégio São Gabriel, onde estudei da 5ª série ao 1º ano de magistério. Nesse período, pude ter um contato mais próximo com as salesianas – Filhas de Maria Auxiliadora. Eu vivi intensamente esse período escolar, participando de retiros e passeios, de grupos de teatro e dança, dos times esportivos (futebol de campo, futebol de salão, handebol e basquete) e atletismo.

Com a convivência intensa com as Filhas de Maria Auxiliadora, aos 12 anos decidi que gostaria de ser religiosa salesiana, então, todos os anos, do período da Quaresma até a Páscoa, arrumava as minhas coisas em casa e ficava com as irmãs salesianas. Durante esse período eu ficava hospedada no internato, que atendia meninas e moças de todas as calhas dos rios de São Gabriel que vinham para a sede para estudar. Depois da Páscoa, arrumava as minhas coisas e voltava para casa.

Minha mãe às vezes ficava chateada, porque eu passava o dia inteiro na escola e nos finais de semana no oratório (sábado à tarde e domingo pela manhã)

participando de grupos de jovens, da Vanguarda do Brasil e do grupo litúrgico. Às vezes minha mãe perguntava se eu queria ir morar com as freiras.

Minha mãe, mesmo tendo se casado com um homem branco, sempre fez questão de viver os costumes do povo baré em casa. Sempre tínhamos em casa quinhampira, chibé, fazíamos dabukuri com frutas e em época de festa de São Joaquim íamos para São Joaquim e depois para a Ilha do Mirí (ilha onde minha mãe nasceu). Quando menstruei pela primeira vez, aos 12 anos, para preservar a minha saúde, minha mãe falou que a minha avó, que foi parteira durante muitos anos, lhe ensinou que era importante ter alguns cuidados na primeira menstruação. Cuidados esses que obedeciam a um período de resguardo, uma dieta alimentar e benzimentos que foram realizados para que eu pudesse ter uma boa saúde ao longo da vida. Segundo minha avó, o sangue da menstruação é sentido pelos seres da mata e do rio, e por isso a moça deve ficar resguardada no quarto, para que ela fique protegida dos encantamentos e das doenças.

Em 1992, concluí o 1º ano e em 1993 fui para Condado, uma cidade pequena do sertão paraibano, para ficar um ano com a minha avó paterna, vovó Francisca, e tia Raimunda. Durante esse ano, estudei o 2º ano do curso técnico em contabilidade em uma cidade próxima chamada Patos. Foi uma experiência nova na minha vida e que me marcou profundamente. Foi a primeira vez que me senti “diferente” de outras pessoas.

Chegando lá, fui recebida com festa pela minha avó, tia, tios e parentes. Mas na cidade todos me olhavam com curiosidade. Na época eu estava com 15 anos, tinha cabelos compridos até a cintura, pele morena e olhos levemente puxados. As pessoas me perguntavam se era verdade que eu era índia e eu respondia: “sim eu sou índia porque a minha mãe também é índia”. Também perguntavam se onde eu morava tinha onça, se nós usávamos roupa e, o mais engraçado, se eu comia gente. Nunca tinha pensado que fora da minha terra as pessoas tinham essa ideia dos indígenas.

Logo fiquei conhecida na cidade e na escola como índia e durante todo o ano só a minha avó e parentes é que me chamavam pelo meu nome: o resto das pessoas e colegas só me chamavam de índia ou amazonas. No início, não gostava muito, não porque eu não me assumia como tal. Aliás, sempre tive muito orgulho da minha origem, orgulho esse cultivado principalmente pela educação que recebi dos meus pais. É que no começo me sentia um pouco diminuída pelo tom de voz quando eles me chamavam por esses apelidos. Mas depois que me conheceram e passaram a conviver comigo, comecei a gostar de ser chamada de índia e amazonas, pois

passaram a ser apelidos carinhosos e que me enchiam de orgulho, pois pude compartilhar com eles a realidade de como vivemos em São Gabriel.

Outra coisa que marcou profundamente nesse ano que morei tão longe de casa, foi a grande saudade que tive de São Gabriel e da minha família. Não aguentei muito tempo e, no final do ano, retornei para o Amazonas. Como o curso que eu frequentei em Patos era de técnico em contabilidade, não pude ficar em São Gabriel, pois não tínhamos escola com tal curso. Então, fiquei em Manaus e concluí o segundo grau na escola Estadual Sólon de Lucena em 1994.

Depois da formatura, voltei para São Gabriel para ficar com os meus pais. Nessa oportunidade participei da missa de votos perpétuos das irmãs salesianas Orminda e Taciana. Depois da missa, fui falar com a madre que se encontrava no Colégio São Gabriel e compartilhei com ela o meu desejo de ser religiosa salesiana. A madre ficou muito feliz e no outro dia falou com meus pais, que autorizaram a minha ida para iniciar a formação religiosa em Manaus.

Durante o ano de 1995 fiquei como pré-aspirante salesiana na Casa Mamãe Margarida - uma instituição filantrópica, administrada pelas religiosas salesianas, que atende meninas (crianças e adolescentes) que estão em situação de risco pessoal e social. Foi uma experiência maravilhosa que vou levar para o resto da minha vida.

No final desse mesmo ano, a minha diretora, irmã Giustina Zanato, me inscreveu no vestibular da Universidade do Amazonas para o curso de Filosofia. Durante todo o ano, lia livros sobre a via de Dom Bosco, Madre Mazzarello, Laura Vicuña. Pensei que não iria passar, mas para a minha surpresa fui aprovada e começou um novo dilema: estudar na universidade ou continuar a formação religiosa?

Agradeço a irmã Giustina e Madre Geral irmã Lúcia, pelo carinho que tiveram comigo nesse momento de decisão e após horas de conversa decidimos que eu faria a faculdade e se após o término do curso eu sentisse que ainda tinha vocação, poderia voltar para continuar a formação.

Em agosto de 1996 comecei o curso de Licenciatura em Filosofia na Universidade Federal do Amazonas. Uma escolha sucedida que concretizou a realização da minha vida profissional: ser educadora. Concluí o curso de graduação no final de 1999 e em maio de 2000 foi realizada a cerimônia de formatura.

No final de 1999, a Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira lançou um edital para a contratação de professor substituto por um ano, podendo ser renovado por mais um ano. Passei pelas fases de seleção e fui aprovada. Então, tive a oportunidade de trabalhar durante dois anos (2000 e 2001) como professora substituta. Foi uma experiência muito intensa e enriquecedora, porque meus alunos

eram oriundos de várias comunidades indígenas do Alto Rio Negro, dos municípios de Santa Isabel do Rio Negro, Barcelos, Humaitá e Manaus. Havia uma diversidade linguística e cultural incrível nas salas de aula, de etnias do nosso município. Durante este período, pude trabalhar de perto a valorização das danças, culinária e uso das línguas, que naquela época era muito tímida por parte dos nossos alunos.

Em 2003 fui convidada para assumir a direção da Escola Indígena Dom Miguel Alagna, onde permaneci até dezembro de 2004. Na época a escola funcionava com a alfabetização e o ensino fundamental de 1ª a 4ª série. Os alunos eram indígenas ou descendentes de indígenas, na sua grande maioria eram carentes e oriundos de comunidades indígenas. Nessa escola, tive a experiência de, juntamente com os pais dos alunos, introduzir no ensino fundamental línguas locais, iniciando pela língua tukano (2003) e nheengatú (2004).

Em 2006, retornei à Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira como professora substituta e no mesmo ano fui aprovada no concurso público para ingressar nesta Instituição Federal de Ensino como professora efetiva. Tomei posse no dia 10 de janeiro de 2007 com uma jornada de trabalho de 40 horas semanais com dedicação exclusiva. Em 2008 fui nomeada Coordenadora de Ensino, em 2009 Coordenadora Geral de Ensino e a partir dezembro de 2009 até a presente data estou à frente do Departamento de Desenvolvimento Educacional.

Em dezembro de 2010, concluí o curso de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA. Optei em fazer essa especialização devido à necessidade de conhecer mais sobre a educação de jovens e adultos, haja vista a oferta de cursos oferecidos na modalidade PROEJA no nosso Campus.

Em dezembro de 2008, a Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira, por força da Lei nº 11.892, passa a se chamar Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – *Campus* São Gabriel da Cachoeira. Nossa instituição, após participar de vários encontros na Maloca da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro – FOIRN adotou a postura de buscar reconhecer as potencialidades da região, para criação de alternativas econômicas sustentáveis, baseadas no diálogo entre os conhecimentos tradicionais indígenas e os métodos científicos, com a perspectiva de produzir referências técnicas que possam melhorar as condições de vida das populações da área de abrangência do Campus.

À frente das coordenações e atualmente do departamento, participei de várias discussões sobre educação escolar indígena. Tive a oportunidade de acompanhar a fase final de realização do curso técnico em Etnodesenvolvimento oferecido para as



comunidades indígenas do Baixo Rio Içana e coordenar o curso técnico em Desenvolvimento Sustentável Indígena oferecido para as comunidades indígenas do Baixo Rio Uaupés.

Nesse sentido é que surgiu o meu interesse no curso de Mestrado Profissional em Desenvolvimento Sustentável com área de concentração em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Indígenas. Primeiro por ser indígena e segundo por ser educadora que se identifica profundamente com a luta dos povos indígenas por uma educação diferenciada e, ao mesmo tempo, por estar vivendo a experiência de discutir, junto às comunidades indígenas, meios de poder desenvolver essas comunidades de forma sustentável através da oferta de cursos técnicos. Senti a necessidade de escrever e deixar registrada a trajetória da oferta dos dois cursos técnicos em terras indígenas, como um movimento que aconteceu não porque a instituição quis oferecer os cursos. Mas, os cursos aconteceram devido à pressão e a reivindicação do movimento indígena em São Gabriel da Cachoeira.

## INTRODUÇÃO

A minha experiência como professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal do Amazonas – Campus São Gabriel da Cachoeira como também a nomeação para assumir a Coordenação de Ensino (2008), a Coordenação Geral de Ensino (2009) e o Departamento de Desenvolvimento Educacional (dezembro de 2009 até a presente data), me fez refletir sobre as dificuldades que os povos indígenas do rio Negro estão enfrentando para fazer acontecer o ensino médio indígena integrado à formação profissional em terras indígenas. Essa questão foi fundamental para escolhermos cursar o Mestrado Profissional em Desenvolvimento Sustentável com área de concentração em Sustentabilidade junto à Povos e Terras Indígenas na Universidade de Brasília, levando em consideração a sua perspectiva interdisciplinar e a inovação em trazer para a Academia pensadores e lideranças indígenas para compartilhar experiências e conhecimentos de vários povos indígenas do Brasil. Enveredar pela temática da Educação Profissionalizante voltada para a Educação Escolar Indígena foi um encontro oportuno com uma realidade que vivemos profissionalmente em São Gabriel da Cachoeira e que por isso mesmo me estimulou como foco de pesquisa.

Uma investigação que busca conhecer esse processo provoca o grande desafio de compreendermos a forma como os indígenas constroem o conhecimento, levando em conta: as dificuldades de formação dos professores indígenas, a capacitação para os professores não indígenas que trabalham na região e a forma como professores e alunos indígenas fazem com que aconteça o diálogo dos saberes indígena e não indígena em seus projetos de ensino-aprendizagem.

Assim, propomos uma investigação voltada para a análise de dois cursos técnicos que foram realizados em terras indígenas no Alto Rio Negro como resultado da reivindicação do movimento indígena. O primeiro em Etnodesenvolvimento para os povos indígenas do Baixo Rio Içana e o segundo em Desenvolvimento Sustentável Indígena para os povos indígenas do Baixo Rio Uaupés, procurando refletir sobre os seguintes questionamentos: Como se deram as discussões nas comunidades indígenas do Baixo Rio Içana e Baixo Rio Uaupés para a realização de um curso técnico de nível médio em suas terras? O que as comunidades indígenas do Baixo Rio Içana e Baixo Rio Uaupés entendem por ser um profissional indígena? Quais as expectativas e os resultados esperados pelas comunidades indígenas do Baixo Rio Içana e Baixo Rio Uaupés com a oferta de um curso técnico em Etnodesenvolvimento e Desenvolvimento Sustentável Indígena? Existe a demanda para a realização de novos cursos técnicos de nível médio em terras indígenas no Alto Rio Negro?

O objetivo da pesquisa, portanto, foi analisar a realização dos cursos técnicos em Etnodesenvolvimento e Desenvolvimento Sustentável Indígena nas comunidades indígenas de Assunção do Içana e Baixo Rio Uaupés ofertados pelo Instituto Federal do Amazonas – Campus São Gabriel da Cachoeira a partir do diálogo intercultural com o movimento Indígena. Por meio das atividades de campo, pudemos unir os objetivos específicos da nossa pesquisa, realizando a Investigação da experiência vivenciada pelo Campus São Gabriel da Cachoeira e as comunidades indígenas de Assunção do Içana e Baixo Rio Uaupés com a realização dos cursos técnicos em Etnodesenvolvimento e Desenvolvimento Sustentável Indígena voltados para a educação escolar indígena e fazendo o levantamento das demandas encaminhadas pelas comunidades indígenas ao Campus São Gabriel da Cachoeira para a implantação de cursos técnicos em suas terras indígenas.

O que justificou a pesquisa foi a necessidade de investigar a experiência da realização dos cursos técnicos em Etnodesenvolvimento e Desenvolvimento Sustentável Indígena do ponto de vista das comunidades indígenas de Assunção do Içana e Baixo Rio Uaupés e do Campus São Gabriel da Cachoeira para levantar subsídios a fim de contribuir nas reflexões e debates sobre a implementação de cursos técnicos em terras indígenas no Alto Rio Negro.

Desenvolvemos a pesquisa na comunidade de Assunção do Içana (Baixo Rio Içana), na comunidade de Tapira Ponta (Baixo Rio Uaupés) e no Instituto Federal do Amazonas – Campus São Gabriel da Cachoeira. Os informantes foram: os alunos egressos dos cursos técnicos em Etnodesenvolvimento e Desenvolvimento Sustentável Indígena, as lideranças e comunidades do Baixo Rio Içana e Baixo Rio Uaupés, 04 professores que ministraram aula no curso técnico em Etnodesenvolvimento e 06 professores que ministraram aula no curso técnico em Desenvolvimento Sustentável Indígena.

Sobre o problema da pesquisa foram construídos numa perspectiva metodológica de diferentes métodos e estratégias de investigação, em que tecemos as nossas considerações a partir dos conhecimentos teóricos por meio das disciplinas ministradas durante o mestrado, de leituras específicas, mas principalmente pela nossa experiência profissional na região.

Descrevemos a seguir o percurso metodológico da pesquisa, caracterizando os processos de produção e de análise dos dados produzidos. Durante este período não me afastei das minhas atividades profissionais no Campus, dessa maneira tentei conciliar as atividades da pesquisa com as minhas atribuições de diretora do departamento.

A pesquisa foi planejada em quatro fases:

1ª Fase: Realizamos uma pesquisa bibliográfica, onde houve o respaldo do fundamento teórico nos autores que tratam do foco da pesquisa.

2ª Fase: Realizamos a análise de documentos do Campus referentes aos dois cursos para produzir material de estudo e reflexão. Foram analisados os projetos dos cursos, os arquivos de matrícula, diários dos professores, planos de curso, relação de professores com área de formação, projetos de conclusão dos dois cursos, Organização Didático-pedagógica e Projeto Político Pedagógico da Instituição.

3ª Fase: Pesquisa de campo: foi feita por meio da observação participante para que pudéssemos retratar o envolvimento dos atores nesse processo de construção de informações sobre o tema da pesquisa. Realizamos a pesquisa de campo, nas comunidades de Tapira Ponta (Baixo Rio Uaupés) e Assunção do Içana (Baixo Rio Içana), à convite das comunidades, para realizar a avaliação dos cursos técnicos em Etnodesenvolvimento e Desenvolvimento Sustentável Indígena. Na mesma ocasião aproveitamos para aplicar o questionário para que os alunos egressos também avaliassem o curso.

4ª Fase: Fizemos uma entrevista que foi encaminhada via e-mail aos professores, para que falassem sobre a sua experiência em ministrar um curso técnico em terras indígenas, com uma metodologia voltada para atender uma educação diferenciada.

Com o intuito de contribuir para o debate sobre o ensino médio profissionalizante indígena na região do Alto Rio Negro, me debrucei sobre este trabalho, no qual apresento em quatro capítulos uma breve análise a respeito de algumas conquistas alcançadas pelo movimento indígena na oferta de cursos técnicos através do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – Campus São Gabriel da Cachoeira e os desafios a serem enfrentados na realização de outros cursos técnicos que possam atender as demandas das comunidades indígenas do Alto Rio Negro.

No primeiro capítulo, fazemos uma contextualização, onde apresentamos o município de São Gabriel da Cachoeira e uma breve retrospectiva histórica sobre a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro e a educação escolar indígena no Alto Rio Negro. Para isso, recorreremos aos estudos de pesquisadores como Cabalzar e Ricardo (2006); Luciano (2011); Garnelo (2003) e outros.

No segundo capítulo, realizamos uma reflexão sobre o ensino médio indígena no Alto Rio Negro a partir do Projeto de Educação Indígena do Alto Rio Negro – FOIRN/ISA. Esse percurso foi fundamentado nas reflexões do livro “*Educação Escolar Indígena do Rio Negro 1998 – 2011: Relatos de experiências e lições apreendidas*” (Organização Flora Dias Cabalzar; 2012); Relatórios sobre o ensino médio indígena integrado à formação profissional

e tecnológica (Consultora do MEC Lúcia Alberta de Oliveira, 2008); Camargo e Albuquerque (2006), Luciano (2011) e outros.

O terceiro capítulo faz uma apresentação histórica do Campus São Gabriel da Cachoeira e sua relação com o Movimento Indígena. Nesse capítulo destacamos a relação da Escola Agrotécnica com as populações indígenas, a participação da instituição em encontros realizados na Maloca da FOIRN e a assinatura de Termos de Pactuação em favor das populações indígenas do Rio Negro, considerando principalmente o protagonismo do movimento indígena. Relato também o processo de transição de Escola Agrotécnica para Campus São Gabriel da Cachoeira. As reflexões neste capítulo seguiram o Projeto Político Pedagógico do Campus, os documentos de pactuação assinados pela instituição, Nogueira (2008), Souza (2011) e outros.

No quarto e último capítulo analisamos os cursos técnicos em Etnodesenvolvimento e Desenvolvimento Sustentável Indígena a partir dos relatos das experiências do Instituto Federal do Amazonas – Campus São Gabriel da Cachoeira e das comunidades indígenas do Baixo Rio Içana e Baixo Rio Uaupés na realização dos referidos cursos. Nesse capítulo, analisamos os projetos dos dois cursos, os dados de matrícula, o resultado dos questionários, os relatórios de avaliação do curso, os projetos de conclusão dos dois cursos e, fundamentalmente baseada na minha vivência profissional no Campus.

Finalmente, nas considerações finais trago as minhas conclusões sobre os avanços e desafios na implantação de cursos técnicos em terras indígenas no Alto Rio Negro, bem como a demanda das comunidades indígenas pela realização de cursos técnicos em suas terras.

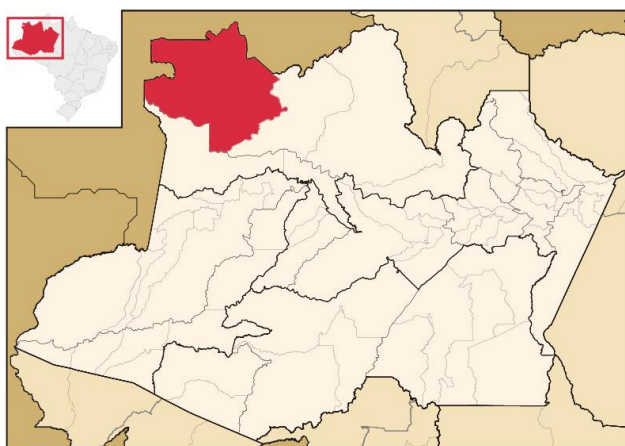
## 1 CONTEXTUALIZAÇÃO

O município de São Gabriel da Cachoeira (chamada Waupés no período de 1943 a 1963) está distante de Manaus a 852 km, com uma área de 109.183,434 Km<sup>2</sup> (IBGE/2010), tem uma população de 37.896 habitantes dos quais 29.017 são indígenas (IBGE/2010) e está localizado no extremo noroeste do estado do Amazonas, na fronteira do Brasil com a Colômbia e a Venezuela.



Mapa 1: Localização de São Gabriel da Cachoeira no Brasil.

Fonte: Disponível em <https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/1223/2/tese%20yara.pdf>. Acesso em 10/01/2013.

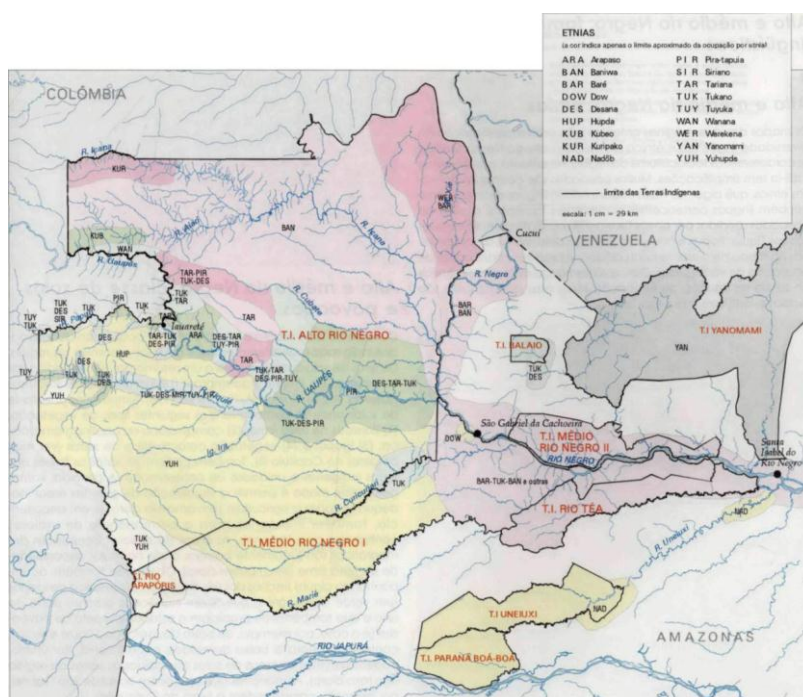


Mapa 2: Localização do município de São Gabriel da Cachoeira no estado do Amazonas.

Fonte: Disponível em <https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/1223/2/tese%20yara.pdf>. Acesso em 10/01/2013.

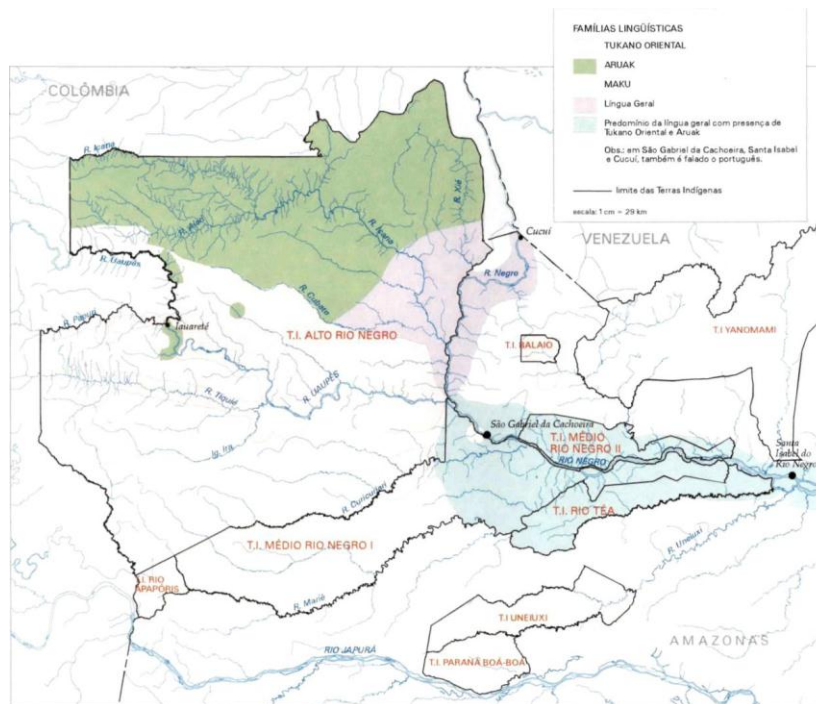
São Gabriel da Cachoeira possui uma diversidade étnica, linguística e sociocultural muito rica. No município convivem 22 povos indígenas que falam línguas pertencentes a quatro famílias linguísticas distintas: Tukano Oriental, Aruak, Makú e Yanomami . Em 1998, teve homologadas as cinco mais importantes terras indígenas demarcadas: Alto Rio Negro, Médio Rio Negro I, Médio Rio Negro II, Apapóris e Tea (CABALZAR e RICARDO, 2006, p.9).

Os povos Tukano, Desana, Kubeo, Wanana, Tuyuka, Pira-tapuya, Miriti-tapuya, Arapaso, Karapanã, Bará, Siriano, Makuna, Tatuyo, Yurití, Barasana (Panenoá) e Taiwano (Eduria) pertencem à família linguística Tukano Oriental, sendo que os quatro últimos moram em território colombiano. Os da família linguística Maku são os Hupda, Yuhupde, Dow, Nadöb, Kakwa e Nukak, sendo que os dois últimos moram em território colombiano. Os da família linguística Aruak são os Baniwa, Baré, Werekena, Kuripaco e Tariana. Os da família linguística Yanomami têm a sua língua com a mesma denominação do seu povo (CABALZAR e RICARDO, 2006, p.31).



Mapa 3: Alto e Médio Rio Negro: Etnias.  
Fonte: FOIRN/ISA, 2006, p. 15.

Os habitantes de São Gabriel da Cachoeira são na sua maioria indígenas ou descendentes de indígenas e se auto identificam como tais. Foi o primeiro município do país que reconheceu por meio da Lei Municipal nº 145 de 22 de novembro de 2002 o Nheengatú, o Tukano e o Baniwa, três línguas indígenas como línguas co-oficiais ao lado do português.



Mapa 4: Alto e Médio Rio Negro: Famílias Linguísticas.  
 Fonte: FOIRN/ISA, 2006, p. 14.

(...) São Línguas tradicionalmente faladas pela maioria dos habitantes, dos quais 90% são indígenas. Foi o primeiro município do Brasil a escolher prefeito e vice-prefeito indígenas em 2008, sendo um tariano, como prefeito, e um baniwa, como vice-prefeito. Essa conquista foi resultado de três décadas de articulação, organização e mobilização política dos povos indígenas dessa região (LUCIANO, 2011, p. 50).

São Gabriel da Cachoeira é conhecida pela forte atuação do Movimento Indígena, representado pela Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN) e as suas associações filiadas.

A FOIRN foi fundada durante a segunda grande Assembleia Geral dos Povos Indígenas do Rio Negro realizada em 30 de abril de 1987, no ginásio da Diocese em São Gabriel da Cachoeira. O evento teve apoio do Governo Federal com recursos do Programa Calha Norte. Na Assembleia estavam em pauta três assuntos principais: o recém-chegado Projeto Calha Norte, as atividades das empresas de mineração e a regularização das terras indígenas (CABALZAR e RICARDO, 2006, p. 101).





Fotografia 1: II Assembleia Geral dos Povos Indígenas do Rio Negro. Nasce a FOIRN.

Autor: Beto Ricardo

Data: 1987

Fonte: disponível em <http://www.foirn.org.br/sobre-foirn/nossa-historia/nossa-historia/>. Acesso em 04/01/ 2013.

A FOIRN é uma associação civil sem fins lucrativos, sem vínculo com partidos políticos ou com instituições religiosas. Sua missão, na região que abrange os municípios de São Gabriel da Cachoeira, Santa Isabel do Rio Negro e Barcelos, é reivindicar e defender os direitos dos povos indígenas. É composta por oitenta e nove associações de base que representam cerca de setessentos e cinquenta comunidades indígenas.

A escolha da diretoria da FOIRN é realizada de quatro em quatro anos através do processo democrático de eleição que começa com as assembleias regionais nas coordenadorias. As coordenadorias regionais possuem delimitação territorial de acordo com as distribuições étnicas de ocupação e prestam assessoria técnica e política às atividades das associações indígenas levando demandas até a diretoria da FOIRN. As coordenadorias regionais estão assim definidas:

Coitua: Coordenadoria das Organizações Indígenas do Rio Tiquié e Uaupés

Cabc: Coordenadoria das Associações Baniwa e Coripaco

Coidi: Coordenadoria das Organizações Indígenas do Distrito de Iauareté

Caiarnx: Coordenadoria das Associações Indígenas do Alto Rio Negro-Xié

Caimbrn: Coordenadoria das Associações Indígenas do Médio e Baixo Rio Negro

O movimento de base da FOIRN escolhe os delegados que participarão da Assembleia Geral (maior instância deliberativa) e os candidatos para concorrer à diretoria e membros do Conselho Diretor da FOIRN (tem a função de acompanhar os trabalhos da diretoria, fiscalizar os recursos e manter informadas as associações de base). Na

assembleia são definidas as metas e o planejamento da instituição. A assembleia também analisa e aprova ações da diretoria da FOIRN e discute e aprova prestações de contas.

Após o resultado da eleição que define a nova diretoria, por meio do voto secreto, é feito um novo processo de eleição, também por meio do voto secreto, onde os delegados das coordenadorias elegem quem dos diretores eleitos irá assumir os cargos de: Diretor Presidente e Vice Diretor Presidente.

No período de 05 a 08 de novembro de 2012, na Maloca da FOIRN (Casa do Conhecimento dos Povos Indígenas do Rio Negro), foi realizada a XVII Assembleia Eletiva que contou com a participação de 100 delegados – com direito a voz e voto – das cinco coordenadorias regionais, além da participação de autoridades, instituições parceiras e a sociedade em geral. A assembleia também marcou a comemoração pelos 25 anos de atuação da FOIRN em defesa dos povos indígenas da região.

Durante a Assembleia foi feita a (re)inauguração da Maloca (que foi reconstruída sob o comando do mestre Higino Tenório), a avaliação da diretoria 2009 – 2012, mesa redonda com autoridades e instituições convidadas sobre temas de interesse do movimento indígena e a eleição para a gestão de 2013 – 2016 da FOIRN.

A Maloca da FOIRN, durante todos esses anos, tem sido um espaço de debates e grandes decisões.

Esta casa é uma faculdade, o verdadeiro parlamento indígena, é uma casa que tem uma história de luta ( Luiz Brazão – ex-diretor da FOIRN. Discurso realizado durante a Cerimônia de posse da nova diretoria eleita. 08/01/2013).

É aqui que nós chamamos as autoridades para discutir de igual para igual (Irineu Laureano – ex-diretor da FOIRN. Discurso realizado durante a Cerimônia de posse da nova diretoria eleita. 08/01/2013).

É no espaço da Maloca que são discutidas as demandas e reivindicações das populações indígenas do Rio Negro. Nesse mesmo espaço, durante a XVII Assembleia Eletiva participamos do fato histórico quando o movimento indígena pela primeira vez elegeu uma mulher indígena – Almerinda Ramos (Tariana) – para presidir a FOIRN. Também foram eleitos: Isaias Fontes (Baniwa) como vice diretor presidente; Renato Matos (Tukano) 1º Suplente; Nildo Fontes (Tukano) 2º Suplente e Marivelton Rodrigues Barroso (Baré) 3º Suplente.

Os 25 anos de forte representatividade política e alcance social junto aos indígenas do Alto e Médio Rio Negro faz com que a FOIRN desempenhe um papel fundamental no âmbito da política indigenista.

Uma vez superada a grande e unificadora bandeira da demarcação das terras, observa-se uma tendência a priorizar outros espaços de negociação, particularmente no campo de políticas sociais como a saúde, a educação e a produção (GARNELO, 2003, p. 192).

Dessa forma,

Esses campos de atuação das Organizações vêm crescendo em importância e frequência nas pautas e atividades do movimento indígena, que tem pleiteado não apenas a ampliação do número de escolas e de serviços de saúde nas áreas indígenas, mas também buscado um redimensionamento nas características e finalidades de sua atuação, expressos nas reivindicações por uma educação bilíngue e bicultural e por um subsistema de saúde indígena culturalmente sensível (GARNELO, 2003, p. 192).

A partir das conquistas significativas e históricas no processo de demarcação das terras indígenas no Alto e Médio Rio Negro, a atenção da FOIRN se voltou para outras questões e desafios, sobre as quais desempenha seu papel na tomada de iniciativas de controle social sobre as ações de responsabilidade do Estado, como legítima representante dos povos indígenas do Alto Rio Negro.

Nesse sentido, a FOIRN como Organização que representa os povos indígenas do Médio e Alto Rio Negro na relação com as Intituições Governamentais e Não-Governamentais e a sociedade, tem se preocupado com as principais demandas que são reivindicadas pelos povos indígenas da região.

Nos últimos anos, a Foirn tem executado várias ações de políticas públicas, que lhes foram delegadas por intermédio de ativas negociações feitas pelas lideranças ou ocupação de nichos de recursos e poder acessíveis nas instituições, mas nunca antes utilizados. Dentre as políticas sociais executadas pela Federação e suas filiadas nos últimos quatro anos, podemos citar a demarcação das terras feita por ela e o Instituto Sócio-Ambiental; as ações de saúde no recém implantado Distrito Sanitário Especial Indígena; a construção, a reforma e a implantação de escolas indígenas nas comunidades com recursos do Fundef/Ministério da Educação e outras fontes não governamentais; o projeto Balcão da Cidadania com recursos do Ministério da Justiça, que busca auxiliar na obtenção de documentos básicos e de conhecimentos sobre os direitos do cidadão e um amplo leque de atividades de desenvolvimento etno-sustentável, como a piscicultura e a comercialização de atesanato. Todas as iniciativas que surgem como alternativas a um poder de Estado que se omite na realização de suas obrigações legais (GARNELO, 2003, p. 192).

Dentre as principais demandas de reivindicação do movimento indígena no Rio Negro está a cobrança por políticas públicas que atendam a educação escolar indígena em terras indígenas. A educação é percebida pelos indígenas “como uma oportunidade e uma possibilidade agregadora para enfrentar e resolver necessidades e problemas atuais

gerados a partir do contato, mas também como possibilidade de resolver velhos problemas” (LUCIANO, 2011, p.42).

As lideranças indígenas e a FOIRN tem clareza do valor estratégico da educação escolar para os povos indígenas, em particular para a sua juventude rionegrina, como possibilidade de mudança de vida. Por tudo isso as reivindicações por uma educação escolar diferenciada e desenvolvida em favor da diversidade étnica, linguística e sociocultural da região crescem de forma mais complexa, formulando novos desafios para os sistemas de ensino vigentes.

É bom lembrar que a partir da Constituição de 1988, os povos indígenas do Brasil conseguiram conquistar direitos que anteriormente não dispunham, pois esses povos eram tidos nas legislações brasileiras anteriores como incapazes de decidir sobre o futuro.

Para Luciano (2011, p.75):

Em termos conceituais e políticos foi a Constituição Federal de 1988 que revolucionou o rumo da política indigenista oficial e, junto, a educação escolar indígena. Resultado de longo processo histórico de mobilizações sociais e políticas de setores da sociedade civil brasileira, principalmente dos povos indígenas e das suas organizações, as concepções de cidadania indígena e de educação encontraram amparo na legislação do país. A Constituição Federal de 1988 superou a concepção equivocada da incapacidade indígena que fundamentou o princípio jurídico de tutela, por meio do qual, era concedido ao Estado o poder e a responsabilidade de decidir e responder pela vida e pelo destino dos povos indígenas do país, visão esta que imperou quase 500 anos. A referida Constituição é explícita quanto à garantia dos direitos indígenas ao reconhecer suas culturas, tradições, línguas, organizações sociais, crenças, enfim, o direito de continuarem vivendo segundo suas culturas e suas livres escolhas, sendo-lhes garantido, inclusive o direito de ingressar em juízo na defesa deles, superando a ideia de incapacidade civil, política destes indivíduos e coletividade.

Dessa maneira, como resultado da organização dos povos indígenas, bem como dos setores organizados da sociedade civil, podemos verificar os significativos avanços, tanto na legislação como na política de governo em relação aos povos indígenas do Brasil. Se, no passado, a imposição brutal da escola na vida dos povos indígenas trouxe de forma violenta a imposição de valores do colonizador e de negação da cultura, da língua e do ser indígena (por meio da catequização e da obrigação de integração à comunhão nacional), recentemente, a relação dos povos indígenas com a escola é concebida e percebida com um novo significado:

(...) como um instrumento de afirmação cultural e como possibilidade para melhorar as condições de vida das comunidades indígenas, isto porque dentro dos espaços das escolas é possível ser pensados projetos

sustentáveis para a melhoria das condições de vida das comunidades indígenas, tendo em conta os seus arranjos produtivos locais (OLIVEIRA, 2008, p. 3)

A Constituição Federal de 1988 quando reconhece a permanente diversidade e especificidade cultural dos povos indígenas, cria um novo aparato legal que torna possível pensar uma educação escolar indígena diferenciada tendo como princípio o respeito às distintas identidades étnicas e socioculturais. Dessa maneira os indígenas começam a vislumbrar a possibilidade de construir mecanismos educacionais específicos para atender os saberes dos povos indígenas. Os artigos 210 e 215 da Constituição de 1988 são claros a esse respeito:

Art. 210 O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (...).

Art. 215 O estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos particulares do processo civilizatório nacional.

Porém, apesar da Lei maior assegurar às comunidades indígenas o direito de utilizarem processos próprios de aprendizagem nas suas escolas, na atualidade ainda persiste no Brasil uma estrutura educacional escolar engessada que dificulta a inclusão dos hábitos e costumes indígenas. Percebemos que a nova constituição tem garantido com a nova estruturação legal a chance de efetivamente estabelecer, sob as políticas validadas pelo Estado, um caminho pautado no paradigma da pluralidade cultural.

Em 1991, por força do Decreto Presidencial nº 26 de 04 de fevereiro, foi atribuído ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) a competência de integrar a educação escolar indígena aos sistemas de ensino regular, coordenando as ações destas escolas. A partir de então, todas as atividades desenvolvidas pelos estados e municípios teriam que seguir as diretrizes traçadas pelo MEC.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 vem normatizar e complementar os artigos voltados para a área educacional, emanada da Constituição de 1988. Nesta lei dois são os principais artigos que dão ênfase à questão da educação escolar indígena, localizadas no Título VIII – “Disposições Gerais”, Artigos 78 e 79.

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

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

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

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

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

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

I – fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

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

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

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

Em 1998, o MEC publica o Referencial Curricular para as Escolas Indígenas, que tem por objetivo oferecer subsídios para a elaboração de projetos pedagógicos para as escolas indígenas e, assim, melhorar a qualidade do ensino e a formação dos alunos indígenas como cidadãos deixando claro o princípio da educação indígena.

Entre os povos indígenas, a educação se assenta em princípios que lhes são próprios, dentre os quais:

- uma visão de sociedade que transcende as relações entre humanos e admite diversos "seres" e forças da natureza com os quais estabelecem relações de cooperação e intercâmbio a fim de adquirir e assegurar determinadas qualidades;

- valores e procedimentos próprios de sociedades originalmente orais, menos marcadas por profundas desigualdades internas, mais articuladas pela obrigação da reciprocidade entre os grupos que as integram;

- noções próprias, culturalmente formuladas (portanto variáveis de uma sociedade indígena a outra) da pessoa humana e dos seus atributos, capacidades e qualidades;

- formação de crianças e jovens como processo integrado; apesar de suas inúmeras particularidades, uma característica comum às sociedades indígenas é que cada experiência cognitiva e afetiva carrega múltiplos significados - econômicos, sociais, técnicos, rituais, cosmológicos (BRASIL, 1998, p.43).

Posteriormente a esta lei, em 1999, a Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), aprovou a Resolução nº. 03/CEB/CNE que regulamenta e divide as responsabilidades das três esferas de governo com a educação escolar indígena.

Em janeiro de 2001, foi promulgado o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172, que dedicou um capítulo à educação escolar indígena, já que o direito dos povos

indígenas a uma educação escolar intercultural, específica e diferenciada era uma inovação dentro do sistema de ensino brasileiro, e, portanto, exigia dos órgãos e técnicos responsáveis pela sua gestão um grande engajamento para a transformação de concepções, práticas e procedimentos administrativos tradicionais, avessos ao reconhecimento da sociodiversidade indígena.

Em novembro de 2002 o MEC publica o Referencial para a Formação de Professores Indígenas. Em 2009, através do Decreto Presidencial nº 6.861, define-se a organização, estrutura e funcionamento das escolas indígenas, assim como os objetivos da mesma. Além disso, o Decreto expõe o papel da União e do MEC no que se refere a apoio técnico e financeiro; aborda a organização territorial da educação escolar sob a definição de territórios etnoeducacionais especificando que cada um deles contará com um plano de ação detalhando o que deverá conter cada um; e ainda traz definições sobre a formação dos professores indígenas e sobre os cursos de formação para professores indígenas.

Mas recentemente, em 2012, a Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) aprova a Resolução nº 5 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica que estabelece no seu artigo 1º, parágrafo único: “Estas Diretrizes Curriculares Nacionais são pautadas pelo princípio da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, fundamentos da Educação Escolar Indígena”.

Dessa forma, amparados nas diversas legislações é que surge de fato a possibilidade das lideranças e movimento indígena do Rio Negro construírem estratégias para se apropriarem do espaço da escola, construir seu próprio modelo que reflita seus projetos de futuro, para que a escola, pensada e construída de forma coletiva, seja capaz de responder as demandas e ambições específicas de cada povo indígena.

Todos os povos indígenas sabem como conduzir a educação de seus filhos e filhas, netos e netas. Eles construíram modelos próprios, conteúdos maneiras próprias de transmissão de saberes e colocar em prática tais conhecimentos para o benefício das pessoas, comunidades e histórias (RESENDE, 2011, p. 5).

Assim, os processos escolares devem ser geridos pelos próprios membros das comunidades indígenas onde a escola está inserida, devem ser construídos pelos povos que dela vão usufruir, devendo ser conduzidos sob a gestão de professores indígenas. Cada vez mais se torna evidente que somente quando os povos indígenas assumirem a escola, tanto nos aspectos pedagógicos como nos aspectos gerenciais, ela será de fato uma escola indígena.

Nesse sentido, Gersem Luciano destaca que

Todo projeto escolar só será escola indígena se for pensado, planejado, construído e mantido pela vontade livre e consciente da comunidade. O papel do Estado e outras instituições de apoio deve ser de reconhecimento, incentivo e reforço para este projeto comunitário. Não se trata apenas de elaborar currículos, mas de permitir e oferecer condições necessárias para que a comunidade gere sua escola (...) (BRASIL, 1998, p.25).

É assim que, gradativamente, um novo papel está sendo desenhado para a escola indígena no Alto Rio Negro. O protagonismo desse processo está com o movimento indígena, professores indígenas e suas comunidades, cabendo-lhes definir o perfil dessa escola. Nesse sentido, a escola pode contribuir para que os povos indígenas se desenvolvam no mundo contemporâneo mantendo suas línguas, culturas e tradições, repassando-as às novas gerações. Isso implica ter direito de tomar decisões sobre seu próprio destino, com autonomia e liberdade.

Atualmente, os povos do Alto Rio Negro estão reclamando esse direito, a partir de relações mais equilibradas com o mundo fora das comunidades indígenas, assentadas no respeito às suas concepções tradicionais. Edificar escolas indígenas que possam contribuir para esse processo de autonomia faz parte dos diferentes projetos de futuro da FOIRN e suas associações de base.



## 2 ENSINO MÉDIO INDÍGENA NO ALTO RIO NEGRO

A história do contato dos povos indígenas da região do Rio Negro tem seu início já no século XVII, com a chegada dos portugueses. Os primeiros contatos trouxeram consigo a introdução de doenças infecciosas (gripe, sarampo ou varíola) que dizimaram boa parte da população, a 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.

Os missionários chegaram na região também a partir do século XVII, com a chegada de jesuítas, carmelitas e franciscanos, e a partir do século XX com a instalação permanente das missões salesianas. Para efetuar o trabalho de catequese, educação e “civilização” dos índios

A congregação de Dom Bosco se mostrou muito bem organizada, com objetivos e estratégias claras de pessoal bem disposto, bem preparado para as “dificuldades desta missão apostólica”. Gradativamente, foi se instalando em pontos cruciais para o controle deste território: inicialmente em São Gabriel da Cachoeira (1914), depois em Taracuá (1923), no Uaupés, junto à foz do Tiquié, onde já havia uma concentração populacional era lugar de passagem de quem vinha do rio Tiquié; seguida por Iauareté (1929), na confluência dos rios Uaupés e Papuri; em Pari-Cachoeira (1940), local onde até o rio Tiquié é navegável por barcos maioresede uma grande maloca dos Tukano, que já era de certa centralidade no âmbito regional; Tapuruquara ou Santa Isabel (1942); e Assunção do Içana (1952) (CABALZAR e RICARDO, 2006, p. 93).

A implantação das atividades missionárias a partir da década de 1920 contribuiu para reduzir significativamente a exploração e violência dos povos da região por patrões e comerciantes. A partir das escolas implantadas nas missões, os salesianos conseguiram difundir a escolarização e promover um alto índice de indígenas alfabetizados. Mas, por outro lado, os salesianos demonstravam “um profundo menosprezo pelas formas de organização e pensamento dos índios, procuravam desde o começo dizimar as manifestações culturais destes povos” (CABALZAR e RICARDO, 2006, p.95).

Dessa maneira, alteraram em muitos aspectos a organização social tradicional dos povos indígenas do Alto Rio Negro através de seu “programa civilizatório” e “intregracionista”. Incentivaram o abandono das comunidades fundando as grandes missões que deveriam concentrar e facilitar a atividade catequética e escolar; impediram o uso das línguas maternas nos internatos, danças e rituais de cura e de iniciação; ridicularizaram e difamaram os pajés; proibiram o consumo de bebidas tradicionais; estimularam o abandono das malocas, entre outros aspectos socioculturais.

Hoje, os missionários salesianos estão conscientes do quanto as nações indígenas foram vítimas das políticas de catequização e civilização impostas pela Igreja e procuram dentro da linha progressista, atenuar – conjuntamente com o CIMI – as consequências do processo de modificação cultural do qual os índios foram alvo (FARIA, 2003, p. 31).

Os povos do Alto Rio Negro, apesar de toda a violência e sofrimento vivida nos internatos, aproveitaram alguma coisa positiva desse longo processo brutal: o aprendizado sobre o mundo do não indígena que está sendo utilizado como instrumento de defesa de seus direitos.

No caso do internato, na qualidade de instituição cultural ocidental imposta às populações indígenas, pode-se afirmar que facilitou a difusão de certos elementos dessa cultura (como por exemplo, a escrita em língua portuguesa), o que contribuiu para o fortalecimento da ideologia modernizante, hegemônica, na sociedade nacional, ao mesmo tempo que coloca esses elementos ao alcance de membros do grupo indígena, de modo que puderam transformá-los em instrumentos para as suas ações. O estudo mostra que a língua portuguesa aprendida nos internatos foi utilizada, em vários momentos, em suas defesas, denúncias e reivindicações (...) (WEIGEL, 2003, p. 6).

Os internatos salesianos foram sendo progressivamente fechados. “Em 1979, com o corte das verbas federais, os salesianos decidiram desativar o sistema de internato”(CABALZAR, 2012, p. 30).

O fechamento dos internatos acarretou o deslocamento populacional em direção a esses centros, pois as diretoras das escolas das missões, as irmãs salesianas, solicitavam às famílias indígenas que quisessem colocar seus filhos nas escolas que fossem viver nas missões, para que os filhos pudessem estudar. Com isso muitas famílias se viram obrigadas a morar nas sedes das missões ou na cidade de São Gabriel da Cachoeira (AZEVEDO, 2003, p. 70).

Mesmo com o fechamento dos internatos, as escolas continuaram sob o controle de padres e freiras salesianas, financiados pela Secretaria Estadual de Educação do Amazonas (SEDUC/AM). Paralelamente com o fechamento dos internatos a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de São Gabriel da Cachoeira (SEMEC/SGC) foi contratando professores para as dezenas de pequenas escolas implantadas nas comunidades.

Em 1996, a rede escolar do município de São Gabriel da Cachoeira oferecia o ensino fundamental de 1ª a 4ª séries em salas multisseriadas (sala de aula com alunos de séries distintas), cursos de reciclagem para professores rurais e viagens de supervisão aos distritos municipais (OLIVEIRA, 2005, p. 44).

Em 1996, a eleição de Thiago Montalvo como vice prefeito indígena, marcou o começo de significativas mudanças na educação escolar do município com a nomeação de

Gersem Luciano – Baniwa, para assumir a SEMEC/SGC. Um Secretário indígena permitiu que a educação escolar no Alto Rio Negro começasse a ser pensada e discutida para as populações indígenas tendo como princípio ser diferenciada, específica, comunitária, intercultural e bilíngue.

Gersem Baniwa assumiu a SEMEC/SGC firmando compromissos, sob algumas condicionantes negociadas com a gestão municipal da época:

O primeiro compromisso foi o de que iniciáramos uma experiência inovadora e prioritária de implantação de uma política de educação escolar indígena, auspiciados pela nova Constituição Federal e pela nova LDB. Isso implicaria em profundas mudanças nos planos pedagógicos e de gestão das escolas instaladas nas aldeias. O segundo compromisso foi o de fazer as mudanças necessárias com ampla participação e envolvimento indígena por meio de consultas públicas e de conselhos participativos que seriam instalados. Com autonomia de gestão pedagógica e financeira da Secretaria de Educação para desenvolver programas inovadores que alavancassem todo o processo de mudança, incluindo a necessidade de assessorias especializadas à equipe da Semec. Tais pressupostos foram acordados e assegurados durante toda a gestão sob minha coordenação (LUCIANO, 2012, p. 360-361).

Com uma gestão indígena, a educação começa a ser planejada a partir de uma proposta que contemplasse as condições de mudança idealizadas pelo novo secretário. A proposta, que foi chamada de Programa Construindo uma Educação Escolar Indígena, visava a implantação e criação de escolas que atendessem a realidade dos povos indígenas do Rio Negro.

Outro evento importante, que marca a gestão de Gersem Baniwa, foi a realização da I Conferência Municipal de Educação, realizada na sede do município em julho de 1997. Participaram da conferência lideranças indígenas, professores indígenas e representantes dos governos estadual e federal.

Como resultado dessa conferência destacamos: o início do processo de transformação das escolas rurais em escolas indígenas; a criação do Sistema Próprio de Educação, garantindo autonomia normativa e de gestão de toda a rede escolar municipal, o que fez com que a lei também possibilitasse criar a categoria de escola indígena e de professor indígena; a criação e aprovação da lei que criou o Plano de Carreira do Magistério Municipal e que contemplava a Carreira Específica de Magistério Indígena; elaboração e aprovação da lei que criou o Estatuto do Magistério Municipal e, em particular, o Estatuto Específico do Magistério Indígena; a criação dos conselhos: Conselho Municipal de Educação, Conselho Municipal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Fundamental (hoje, Conselho Municipal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da

Educação Básica) e o Conselho Municipal da Educação Escolar (LUCIANO, 2012, p. 362-363).

Muitos foram os avanços concretizados na gestão de Gersem Baniwa e posteriormente consolidados na gestão da Ir<sup>a</sup> Edilúcia Freitas, na gestão de 2005 a 2008.

O período entre 2005 e 2008 foi muito importante para a educação escolar indígena em São Gabriel da Cachoeira. Foi uma época em que os povos indígenas puderam, junto com o poder público local e outras instituições competentes repensar e avaliar a política de educação nas comunidades. (...) a Semec abriu as suas portas e seguiu visitando as escolas indígenas nas várias calhas de rio, para escutar e entender suas propostas e como funcionavam; como os povos que vivem no alto rio Negro queriam que funcionassem suas escolas (CABALZAR e OLIVEIRA, 2012, p. 36).

Esses avanços proporcionaram a criação de novas escolas, o funcionamento do ensino fundamental completo e o aumento da matrícula nas escolas municipais, que mais tarde faz surgir a demanda por ensino médio nas comunidades indígenas. Os avanços da gestão da Ir<sup>a</sup> Edilúcia, na maioria, contemplaram apenas as mudanças no ensino fundamental, de responsabilidade do município. O ensino médio, de responsabilidade do estado, continuava a reproduzir o ensino da educação formal do não indígena. “(...) o mesmo que é dado em qualquer estado e município do país, não trata das questões indígenas mais especificamente, não prioriza a cultura indígena, não organiza o currículo em torno dos projetos das sociedades indígenas” (CAMARGO e ALBUQUERQUE, 2006, p. 454).

O ensino médio oferecido pelas escolas estaduais fugia do projeto idealizado pelos povos indígenas do Rio Negro. Dessa forma, as primeiras turmas de ensino médio planejadas (Escolas Tuyuka (alto rio Tiquié) e Pamáli (médio rio Içana)) com o objetivo da interculturalidade começaram a funcionar de forma autônoma sem o reconhecimento da SEDUC/AM. A demanda pela oferta do ensino médio específico para os povos indígenas do Rio Negro vinha crescendo e diante das dificuldades de diálogo com a SEDUC/SGC, a FOIRN, professores indígenas e suas associações, lideranças indígenas, organizações não-governamentais e escolas se organizaram para reivindicar a implantação do ensino médio indígena no Alto Rio Negro.

Como resultado dessa mobilização realizou-se no período de 08 a 10 de março de 2004 o Seminário “Os povos indígenas do Alto e Médio Rio Negro e a educação escolar: construindo um ensino médio específico”, realizado conjuntamente entre a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), subordinada ao MEC e pelo Conselho dos Professores Indígenas do Alto Rio Negro (COPIARN).

Em São Gabriel da Cachoeira, há muito as comunidades gritavam por uma educação escolar própria, ainda que embrionariamente e ainda que contando com uma ação clara do poder público. Esse anseio teve uma expressão forte no seminário “Os povos indígenas do alto e médio rio Negro e a educação escolar: construindo um ensino médio específico”, (...) com o objetivo de avaliar a situação do ensino médio que está sendo oferecido na região, discutir e formular diretrizes e políticas para implantação do ensino médio específico nas escolas indígenas ao alto e médio rio Negro (CAMARGO e ALBUQUERQUE, 2006, p. 454).

A participação efetiva dos professores indígenas neste seminário foi muito importante. Através das suas reivindicações solicitaram

que o regimento escolar da Diocese de São Gabriel da Cachoeira, em funcionamento, fosse substituído por projetos político-pedagógicos das escolas e que pudessem ser amplamente discutidos entre os professores, pais, alunos, entidades indígenas e a comunidade em geral, respeitando a diferença cultural dos povos indígenas, suas línguas, seu patrimônio histórico; que cada escola, trabalhando de forma crítica, por meio da pesquisa, passasse a utilizar os conhecimentos tradicionais das etnias, no diálogo com as outras culturas.

A partir do I Seminário, as escolas de Pari Cachoeira, Taracua e Assunção do Içana começaram a realizar suas pesquisas com o objetivo de fazer uma proposta de descentralização e de implantação de um ensino médio próprio. Reivindicam um calendário diferenciado, com uma previsão de duração de cursos com o tempo necessário para a formação dos alunos e uma gestão indígena, substituindo as irmãs diretoras (CAMARGO e ALBUQUERQUE, 2006, p. 454).

O movimento indígena e o movimento dos professores indígenas ganharam força durante o seminário, contribuindo no processo de fortalecimento da luta pela educação específica e diferenciada que valorize a identidade dos povos indígenas do Médio e Alto Rio Negro. Deixaram em evidência que devemos acreditar na luta por uma escola intercultural para promover a mudança desse sistema de ensino que insiste em desrespeitar os direitos conquistados pelos povos indígenas.

Especificidade e diferenciação são atributos necessários para uma escola indígena adequada, mas não são condições suficientes para uma escola indígena autônoma: é necessário ainda assegurar o direito dos povos indígenas a associarem verdadeiramente as suas escolas aos seus projetos de presente e futuro (SILVA e AZEVEDO, 2004, p. 160-161).

Guiados por essa luta, os povos indígenas têm construído a consciência de que não podem se sujeitar a concordar com uma escola que não é pensada coletivamente, que nega as especificidades dos povos indígenas do Rio Negro. Porque está claro que

os povos indígenas possuem espaços e tempos educativos próprios, dos quais participam a pessoa, a família, a comunidade, sendo a educação assumida como responsabilidade coletiva. E ela acontece em processo: ao longo da vida uma pessoa está sempre aprendendo. Ela é viva e exemplar: aprende-se pela participação na vida, observando e agindo (BONIN, 2008, p. 98).

Continuando na luta pelo ensino médio diferenciado, foi realizado na maloca da FOIRN, no período de 13 a 15 de março de 2008 o “I Seminário sobre Ensino Médio Integrado Indígena”.

Este seminário teve como objetivo geral de dar visibilidade e fortalecer as experiências das Escolas Indígenas do Alto Rio Negro no nível de ensino médio indígena integrado buscando dessa forma o reconhecimento na SEDUC e no Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Estado do Amazonas. Discutindo também parcerias na construção de qualidade indígena de ensino de acordo com a demanda regional. Os objetivos específicos foram de conhecer bem a lei 5.154 – Ensino Médio Integrado, intercâmbio de conhecimentos entre escolas de ensino médio indígena, conhecer experiência e plano da SEDUC, construir parcerias para o ensino médio de acordo com o projeto das comunidades indígenas e elaborar propostas para o MEC e a SEDUC quanto ao Ensino Médio Indígena Integrado (Documento Final do I Seminário sobre Ensino Médio Integrado Indígena, 2008, p. 2).

Estiveram presentes no seminário lideranças indígenas, representantes das escolas e comunidades indígenas, diretores das escolas estaduais que ofereciam o ensino médio na sede do município e em terras indígenas, coordenadores das escolas piloto, EAF-SGC, Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena, Fundação Estadual de Política Indigenista do Amazonas, SEMEC/SGC, Fundação Oswaldo Cruz, Universidade Estadual do Amazonas, Universidade Federal do Amazonas (UFAM), ISA, COPIARN e APIARN.

Durante o seminário foi aprovada a proposta de criar um sistema de articulação e assessoria indígena para auxiliar a equipe da gerência de Educação Indígena da SEDUC/AM na implementação das políticas públicas para o ensino médio e um documento final onde constam o papel e o compromisso de cada instituição, presente no município, na melhoria da qualidade da educação escolar indígena no nível médio.

Para atender a demanda do ensino médio no município a rede estadual de educação, em 2011, está composta por 13 escolas das quais uma oferece o ensino fundamental do 1º ao 5º ano na sede do município e doze oferecem ensino médio – quatro na sede do município e oito em terras indígenas. O município conta também com o funcionamento do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – Campus São Gabriel da Cachoeira (IFAM – CSGC), que oferece cursos profissionalizantes de nível médio nas formas integrada ao ensino médio, subsequente e concomitante. Oferece também cursos técnicos na modalidade PROEJA (Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos) e ensino superior.

Devido à crescente reivindicação pela oferta de ensino médio e devido ao número reduzido de alunos, a SEDUC/AM instalou salas de extensão nas comunidades indígenas.

Essas salas de extensão são anexas as escolas que funcionam na sede do município e nos distritos. De acordo com a SEDUC/Coordenadoria São Gabriel da Cachoeira, os dados relativos às escolas estaduais em 2011 são os seguintes:

Escola Estadual São Gabriel: a direção está sob a responsabilidade de uma irmã salesiana, localiza-se na sede do município, possuía 250 alunos matriculados no ensino médio, sendo 230 alunos na sede e 30 alunos na sala anexo São Jorge, localizada na comunidade São Jorge (Baixo Rio Negro) atendendo as etnias Baré, Tukano, Baniwa, entre outras.

Escola Estadual Dom João Marchesi: a direção está sob a responsabilidade de um professor indígena Baré, localiza-se na sede do município, possuía 364 alunos matriculados no ensino médio, sendo 280 alunos na sede, 31 alunos na sala anexo Curika, localizada na comunidade Curicuriari e 53 alunos na sala anexo Itapereira, localizada na comunidade de Itapereira ambas localizadas no Baixo Rio Negro atendendo as etnias Baré, Tukano e Baniwa.

Escola Estadual Irmã Inês Penha: a direção está sob a responsabilidade de um professor indígena Baré, localiza-se na sede do município, possuía 240 alunos matriculados no ensino médio, sendo 210 alunos na sede e 30 alunos na sala anexo Ilha das Flores, localizada na comunidade Ilha das Flores (Médio Rio Negro) atendendo alunos da etnia Baré, Tukano e Dessana.

Escola Sagrada Família: a direção está sob a responsabilidade de um professor não indígena, localiza-se na sede do município, possuía 126 alunos matriculados no ensino médio.

Escola Estadual Indígena São Miguel: a direção está sob a responsabilidade de um professor indígena Tukano, localiza-se no Distrito de Iauaretê, possuía 260 alunos matriculados no ensino médio, sendo 214 alunos na sede do distrito, 23 alunos na sala anexo Caruru-Cachoeira, localizada na comunidade de Caruru-Cachoeira e 23 alunos na sala anexo Marabitanas, localizada na comunidade Marabitanas. Ambas as comunidades se localizam no Alto Uaupés atendendo alunos das etnias Tukano, Tariana e Dessana..

Escola Estadual Indígena Dom Pedro Massa: a direção está sob a responsabilidade de um professor indígena Tukano, localiza-se no Distrito de Pari-Cachoeira, possuía 216 alunos matriculados no ensino médio, sendo 60 alunos na sede do distrito, 49 alunos na sala anexo São José II, localizada na comunidade São José II, 70 alunos na sala anexo São Pedro, localizada na comunidade São Pedro/Tuyuka, ambas as comunidades localizam-se no Médio Rio Tiquié atendendo alunos das etnias Tukano,

dessana e Tariana e 37 alunos na sala anexo Nova Fundação, localizada na comunidade Nova Fundação, localizada também no Médio Rio Tiquié e atendendo alunos da etnia Yurupde.

Escola Estadual Indígena Sagrado Coração de Jesus: a direção está sob a responsabilidade de um professor indígena Tukano, localiza-se no Distrito de Taracuí, possuía 67 alunos matriculados no ensino médio, sendo 36 alunos na sede do distrito e 31 alunos na sala Escola Indígena Tukano Ye'pá Mahsã, localizada na comunidade Matapi Baixo Rio Uaupés, atendendo alunos das etnias Tukano, Dessana, Pira Tapuya e Tariana.

Escola Estadual Tenente Antônio João: a direção está sob a responsabilidade de um professor indígena Baré, localiza-se no Distrito Cucuí, possuía 113 alunos matriculados no ensino médio, sendo 35 alunos na sede do distrito, 20 alunos na sala anexo de Anamuim, localizada na comunidade Anamuim/Alto Rio Xié, atende a etnia Werekenas. 30 alunos na sala anexo Amium, localizada na comunidade Amium, 30 alunos na sala anexo Tabocal dos Pereiras, localizada na comunidade Tabocal dos Pereiras, 25 alunos na sala anexo Campinas, localizada na comunidade Campinas. Essas salas localizam-se no Médio Rio Negro e atendendo alunos da etnia baré.

Escola Estadual indígena Nossa Senhora da Assunção: a direção está sob a responsabilidade de um professor indígena Baniwa, localiza-se no Distrito de Assunção do Içana, possuía 286 alunos matriculados no ensino médio, sendo 64 alunos na sede do distrito, 54 alunos na sala anexo Boa Vista, localizada na comunidade Boa Vista Baixo Rio Içana atende as etnias Baniwa, Baré e Werekena; 34 alunos na sala anexo Pamaáli, localizada na comunidade Pamaáli Alto Rio Içana atende os alunos da etnia Baniwa e Kuripaco; 37 alunos na sala anexo Canadá, localizada na comunidade Canadá Alto Rio Ayari atende alunos Baniwa, 24 alunos na sala anexo Eénawí - Nazaré, localizada na comunidade Nazaré, 35 alunos na sala anexo Castelo Branco, localizada na comunidade Castelo Branco ambas localizadas no Baixo Rio Içana atendendo alunos das etnias Baré e Baniwa e 38 alunos na sala anexo Tunuí-Cachoeira, localizada na comunidade de Tunuí-Cachoeira Médio Içana atendendo alunos da etnia Baniwa.

Escola Estadual Indígena Nossa Senhora Imaculada Conceição: a direção está sob a responsabilidade de um professor indígena Kubeo, localiza-se no Pelotão de Fronteira Querari Alto Rio Uaupés e possuía 55 alunos matriculados no ensino médio atendendo as etnias Kubeo e Tukano.

Escola Estadual Indígena Duque de Caxias: a direção está sob a responsabilidade de um professor indígena Tukano, localiza-se no Pelotão de Fronteira São Joaquim Alto



Içana, possuía 22 alunos matriculados no ensino médio, atendendo as etnias Baniwa e Kuripaco.

As salas de extensão de ensino médio são demandadas pelas próprias comunidades. São coordenadas por professores indígenas que são contratados pela SEDUC/AM. Cada escola elabora o seu calendário de atividades conjuntamente com a comunidade e ao final do ano letivo é também a comunidade que avalia o desempenho dos professores. A supervisão do ensino médio das escolas estaduais é realizada pela coordenadora da SEDUC/AM local conjuntamente com o diretor da escola à qual a sala está anexa.

Atualmente, a maioria das escolas estaduais está sob a direção de professores indígenas. As escolas que estão registradas como escolas indígenas não possuem um currículo diferenciado e seguem a matriz curricular que é válida para todas as escolas do estado do Amazonas. As escolas que estão localizadas em terras indígenas, procuram trabalhar a interculturalidade durante o ano letivo, realizando pesquisas que valorizem os conhecimentos tradicionais, mas esses conhecimentos não constam na matriz oficial da escola e não constam no histórico escolar do ensino médio. Infelizmente, até o momento as comunidades indígenas não conseguiram que o estado aprovasse o seu projeto de educação diferenciada para o ensino médio.

Em muitas reuniões de que participei na maloca da FOIRN e em comunidades indígenas do Baixo Rio Negro, Baixo Rio Uaupés, Baixo Içana e Alto Rio Negro, as comunidades avaliam o ensino médio oferecido pela SEDUC/AM como uma educação que estimula os jovens a saírem da comunidade, que prepara para o vestibular. “Sendo o Ensino Médio de competência dos Estados, tem outra proposta pedagógica que muitas vezes não dialoga com as propostas feitas no ensino fundamental pelas comunidades indígenas junto com as Semed’s” (OLIVEIRA, 2008, p. 4).

Este tipo de curso não prepara os jovens para a vida na comunidade, mas para sair de seu local de origem e continuar os seus estudos nas cidades, longe de sua família, e sem perspectiva de retorno, já que o conhecimento que for adquirir em escolas com estas propostas não irá os preparar para colaborar com a melhoria de suas comunidades (OLIVEIRA, 2008, p. 7).

O grande desafio é poder implantar o ensino médio nas comunidades indígenas que realmente atenda as demandas do movimento indígena e das lideranças indígenas. Faz-se necessário criar políticas públicas para garantir que adolescentes e jovens possam, através da educação escolar, permanecer em suas terras demarcadas.

## 2.1 PROJETO DE EDUCAÇÃO INDÍGENA DO ALTO RIO NEGRO - FOIRN/ISA

As escolas indígenas que hoje existem no município de São Gabriel da Cachoeira, na região do Alto Rio Negro são o reflexo de uma história de lutas travadas pelas lideranças indígenas e professores indígenas, lideradas pela FOIRN, que decidiram se organizar e reivindicar seus direitos perante o Estado brasileiro. As escolas que se constituem como diferenciadas, fazem parte de uma história atual de revalorização da cultura indígena e de reconhecimento de suas tradições.

Nesse sentido,

a interculturalidade não está num modelo que prioriza ora os conhecimentos acumulados pela sociedade ocidental, ora os conhecimentos produzidos pelas sociedades indígenas, mas na garantia de a escola poder ser um espaço que reflita a vida dos povos indígenas hoje, com as contradições presentes nas relações entre as diferentes sociedades (PAULA, 1999, p. 88).

Em 1998 teve início o Projeto de Educação Escolar Indígena do Rio Negro, por iniciativa da FOIRN, ISA e comunidades indígenas dos rios Içana, Tiquié e Uaupés.

O projeto de Educação compõe uma parceria mais ampla entre Foirn e ISA que abrange também outros projetos, linhas de ação e fontes de financiamento para atender as demandas de associações indígenas regionais. Contou com a colaboração de vários parceiros, destacando-se as organizações norueguesas Rainforest Foundation da Noruega (RFN), a Campanha dos estudantes secundaristas noruegueses Operação Um dia de Trabalho (OD) e posteriormente, a Norad (Norwegian Agency for Development Cooperation) (CABALZAR e OLIVEIRA, 2012, p. 26).

O Projeto de Educação Indígena do Alto Rio Negro apoiou experiências escolares inovadoras que vinham sendo discutidas pelas comunidades indígenas numa perspectiva de criar um novo modelo de educação que se distanciasse daquele que durante muito tempo foi reproduzida pelas escolas salesianas e do estado.

As iniciativas desse projeto se voltaram para: Implantação de escolas de 5º ao 9º ano; Iniciativas de valorização de línguas minoritárias (os Tariana no Alto Uaupés e os Tuyuka no Alto Tiquié); Formação de lideranças ou capacitação técnica, e que no final esses se tornassem objetivos comuns a todas as experiências; implantação do ensino médio indígena integrado; apoio a várias escolas indígenas para realização de assembleias, encontros intercomunitários, participação em reuniões dos diversos conselhos; melhoria da infraestrutura de escolas e manutenção dos períodos letivos (CABALZAR e OLIVEIRA, 2012, p.27-28).

A realização do projeto contou com a participação de uma equipe multidisciplinar composta por assessores e consultores de diversas formações, antropólogos, pedagogos, cientistas sociais, agrônomos, pesquisadores com trabalhos sobre a região do Rio Negro, sábios indígenas e lideranças das comunidades indígenas.

O Projeto de Educação Indígena do Alto Rio Negro é uma realização que confirma que é possível fazer acontecer uma educação específica e diferenciada nas escolas indígenas. Mostra que a escola pensada pelas populações indígenas têm condições de atender às necessidades e aos anseios do seu povo.

Essas escolas são as primeiras que levam em consideração a ideia de educação escolar indígena intercultural, a de pensar e praticar os processos político-pedagógicos a partir das realidades sócio-históricas dos distintos povos. São, portanto, escolas com projetos político-pedagógicos próprios, capazes de atender às necessidades das comunidades específicas e com autonomia de gestão administrativa, política e pedagógica (OLIVEIRA, 2008, p. 15).

As escolas que participaram do projeto se pautaram na valorização das línguas, mitos, modos de produção, hábitos e costumes das diversas etnias do Rio Negro. As escolas foram pensadas, discutidas e criadas pelas comunidades indígenas e suas associações evidenciando a participação de todos, numa perspectiva coletiva de construção de uma educação indígena e transformando a escola num espaço voltado para a busca de melhoria da qualidade de vida.

Foi desenvolvida uma educação que pudesse oferecer para as crianças, adolescentes e jovens indígenas, conhecimentos que pudessem propiciar o desenvolvimento de alternativas sustentáveis para a comunidade. A educação não é vista como instrumento de realização individual, mas como um ideal de desenvolvimento comunitário.

Os calendários escolares foram pensados e definidos a partir da realidade de cada escola, obedecendo às propostas dos projetos político-pedagógicos de cada uma. O ensino é desenvolvido a partir da pesquisa, onde os alunos por meio da investigação de diferentes temas, que são decididos de forma coletiva com a comunidade, priorizam a construção de conhecimentos com a orientação do professor. Nesse sentido, o professor deixa de ser a figura que transmite o conhecimento pronto, para ser um facilitador da produção de conhecimento.

Nessas escolas o ensino via pesquisa é o alicerce metodológico que promove o ensino e a aprendizagem na escola. Os professores indígenas orientam e acompanham os alunos, desenvolvendo a pesquisa de modo científico e educativo, valorizando a produção

de conhecimento dos alunos e transformando-os em protagonistas desse processo em suas comunidades.

Além disso, a pesquisa oferece oportunidades de trabalhar com conceitos de outra cultura, comparando-os com conhecimentos de seu povo, possibilita o confronto de conhecimentos diferentes; trabalha de forma sistemática; desenvolve a curiosidade pelo conhecimento novo. Com isso, ajuda a formar pessoas questionadoras, que sempre buscarão explicações para as suas dúvidas (OLIVEIRA, 2008, p. 20).

As escolas piloto não limitam a aprendizagem dos alunos à sala de aula. Todos os espaços da comunidade são utilizados na construção do conhecimento: as roças; os rios; a pescaria; a caça de animais; as casas dos anciões, pajés e lideranças indígenas para contar histórias, lendas e mitos; a construção de canoas e casas entre outros. Portanto, a formação desses alunos, estimulada por meio da investigação, os prepara para a vida e os integra ao seu meio social.

Outra experiência importante dessas escolas indígenas é a preocupação com a formação continuada dos seus professores para proporcionar a qualidade no ensino-aprendizagem do aluno. Os professores enfrentam desafios de poder proporcionar uma educação intercultural onde os saberes devem estar em constante diálogo.

As escolas piloto apresentaram ações inovadoras na construção da educação escolar indígena e são reconhecidas como escolas que conseguiram pensar uma educação escolar intercultural. Infelizmente, essa experiência não foi suficiente para que um processo de educação escolar indígena diferenciada se afirmasse como prática nas escolas indígenas do Alto Rio Negro. O município possui particularidades que geram grandes desafios na realização e manutenção da educação escolar indígena. Esse processo de mudança na educação escolar do Alto Rio Negro deve estar atrelado às políticas públicas nacionais, estaduais e municipais que proporcionem as práticas diferenciadas de ensino pensado pela diversidade de povos que lá vivem, concedendo-lhes o apoio pedagógico, tecnológico e financeiro necessários para que as escolas possam realmente funcionar de forma intercultural.

Conforme Camargo e Albuquerque (2003),

Não basta ter reconhecida e garantida a diferença, se os próprios índios não construírem, na escola, um referencial etnocultural com o qual possam identificar-se e garantir a permanência de bens materiais e de capital cultural, considerados imprescindíveis para uma relação de igualdade e liberdade (p. 360).

No Alto Rio Negro a logística para chegar às comunidades indígenas compreende grandes despesas, principalmente com combustível, devido às grandes distâncias. O

acesso se dá apenas por via fluvial, situação que dificulta muitas ações do governo nesta região, dificuldades que não deveriam ser empecilho para os povos indígenas terem o direito de construir o seu próprio modelo de escola. Tornar possível essas ações é respeitar as decisões e os direitos dos povos indígenas em determinar o tipo de escola que eles querem para as suas comunidades.

Desse modo, torna-se fundamental que as formas próprias de aprendizado indígena orientem as políticas públicas destinadas à educação escolar indígena e respeitem as construções coletivas de saberes de povos que estão em busca de uma escola que possa promover o desenvolvimento sustentável de sua região.

### **3 BREVE HISTÓRICO DO CAMPUS SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA E O MOVIMENTO INDÍGENA**

A Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira (EAF-SGC) foi criada através da Lei nº 8.670, de 30 de junho de 1993, e transformada em autarquia através da Lei nº 8.731, de 16 de novembro de 1993, com objetivos de desenvolver a educação profissionalizante nos diversos níveis de formação, capacitar profissionais para o mundo do trabalho, investir no fortalecimento da cidadania, colaborar com o desenvolvimento através de ações articuladas com o setor produtivo e a sociedade civil, incentivar e operacionalizar mecanismos de pesquisa e extensão.

A História da EAF-SGC pode ser dividida em três fases: a primeira com a implantação da escola, em 1986; a segunda com a realização do Seminário “A Escola que queremos”, realizado em abril de 2006 em parceria com a FOIRN, onde foi discutida a reestruturação do currículo da escola no contexto regional; e a terceira marcada pela transformação, em dezembro de 2008, da Escola Agrotécnica em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – Campus São Gabriel da Cachoeira, no momento atual.

Em 1986 quando se 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 no município, de forma que as decisões acerca do local, objetivos da escola e público prioritário a ser atendido foram assuntos que não foram discutidos com as comunidades indígenas e a sociedade civil, ficando as definições sob a responsabilidade das autoridades locais.

Com a ideia, equivocada, de integrar os índios à sociedade nacional o Ministério da Educação (MEC) iniciou o processo de implantação de uma Escola Agrotécnica no município de São Gabriel da Cachoeira sem a preocupação com a realidade econômica, social, política e cultural da região. Essa instituição de Ensino luta ainda hoje para se inserir de forma positiva na comunidade local (NOGUEIRA, 2008, p. 39).

Em 1988, através do Convênio nº 041 celebrado entre a Prefeitura Municipal de São Gabriel da Cachoeira e o MEC, referente ao Processo nº 23034.001074/88-41, 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”.

Depois de estabelecida, a Escola Agrotécnica começa a funcionar na região do alto rio Negro trazendo todo um aparato tecnológico difundido pelo MEC, com o mesmo modelo

utilizado pela Escola Agrotécnica Federal de Manaus, contextualizado nos moldes de uma agropecuária convencional com vistas no alto rendimento estabelecido pelo agronegócio.

Quando se busca a história da Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira através dos relatórios que levaram a sua implantação verifica-se que os idealizadores do MEC quando decidiram instalar uma Escola Agrotécnica em São Gabriel da Cachoeira pensaram que deveriam transformar a realidade de vida dos indígenas da região inserindo um modelo de agricultura convencional com pesticidas, adubos químicos, sementes híbridas, variedades de plantas selecionadas, sem levar em consideração a cultura das populações indígenas presentes na região do alto e médio rio Negro há pelo menos 2.000 anos (SOUZA, 2011, p. 99).

Entre 1988 e 1993 a escola ficou abandonada servindo apenas de depósito da Secretaria de Obras da Prefeitura. Nesse período, houve um grande desgaste da estrutura da escola, causada principalmente pela baixa qualidade dos materiais utilizados na construção e pela falta de conservação e manutenção das mesmas.

Com o ato de criação da EAF-SGC, a escola teve sua primeira Diretoria pro tempore. Naquele mesmo ano, a instituição foi transformada em autarquia, através da Lei nº 8.731 de 16 de novembro de 1993.

Em 1994 foram realizados dois concursos públicos para preencher as vagas destinadas a docentes e técnicos administrativos nos níveis de apoio, médio e superior. Nesse concurso todos os professores que tomaram posse eram de outras regiões e não possuíam experiência de trabalho com populações indígenas. Somente os cargos administrativos nos níveis de apoio e médio foram ocupados por pessoas que residiam no município.

Em 1995 houve o ingresso da primeira turma de alunos no curso técnico em Agropecuária, com currículo preconizando a 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 nº 9.394/96 e regulamentada pelo Decreto nº 2.208/97 passou a oferecer a Educação Profissional de nível médio seguindo os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional com cursos na área de Agropecuária com as habilitações de Agricultura, Zootecnia e Recursos Pesqueiros.

As mudanças ocorridas com o Decreto nº 2.208/97 separando o ensino médio do ensino profissionalizante foi extremamente danosa para a EAF-SGC quando consideramos 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 cursar e concluir o ensino médio ocasionando a desistência da maioria dos alunos do ensino profissionalizante, estabelecendo assim a falência do ensino

profissionalizante que foi se agravando ainda mais com a falta de expectativas de absorção pelo mercado de trabalho inexistente no município.

Desde 1987 o ISA em parceria com a FOIRN vem assessorando no processo de demarcação e consolidação das terras indígenas e a partir de 1995 se inicia um processo de questionamentos sobre a forma de atuação e o papel da EAF-SGC no novo contexto territorial da região, que tem agora a demanda das organizações indígenas legalmente constituídas de buscarem formas de gestão de suas terras demarcadas com a identificação de potencialidades econômicas. Seguindo essa dinâmica, conforme descrevi no capítulo anterior, o ISA inicia 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 EAF-SGC recorre ao ISA e a FOIRN buscando subsídios para a reformulação dos planos de cursos para atender a demanda das mudanças ocorridas com a nova LDB e particularmente com o Decreto nº 2.208/97. Nessa época, após palestras ministradas por representantes do ISA, é emitido o primeiro documento reivindicando uma reestruturação da EAF-SGC, contendo recomendações sobre os eixos temáticos prioritários a serem abordados na formação profissional oferecida na região. A saber:

- I – Converter e adaptar a escola (currículo, seleção e manutenção de alunos, infraestrutura física, pesquisa aplicada, capacitação de professores, políticas de parcerias);
- II – Implantação de um Centro de Documentação e Informação especializado nos assuntos amazônicos;
- III – Priorizar os seguintes eixos temáticos: Manejo Florestal (implantação de área demonstrativa de SAFs; reintrodução de variedades locais agroflorestais); Piscicultura (espécies nativas; implantação de laboratório e viveiros compatíveis com o projeto ISA/FOIRN/Associações Indígenas); Criação de pequenos animais exóticos (galinhas rústicas, patos, suínos e outros, contanto que seja garantida a assistência técnica; tecnologias de baixo impacto na produção de subsistência e/ou para mercado).
- IV – Eixos temáticos complementares: Ecoturismo; Mineração.
- V – Implantar laboratórios para análises de solo, água e outros materiais.
- VI – Consolidar uma política estratégica de parcerias apropriadas (convênios, institucionalizar órgãos consultivos e deliberativos na escola, com participação de representantes dos povos e organizações indígenas, outras instituições técnicas e comunidade docente da EAF).

Tais recomendações não foram colocadas em prática, talvez pela falta de conhecimento e compreensão dos dirigentes da época sobre a região em que a escola estava inserida.

Nos anos seguintes, com as contínuas crises institucionais pela qual passou, a escola entrou em completo declínio traduzido no alto índice de evasão, baixa procura pelos



cursos e total falta de credibilidade perante a comunidade local. Os alunos egressos não conseguiam emprego e quando retornavam para a suas comunidades de origem, não conseguiam colocar em prática as técnicas apreendidas na escola por não serem adequadas para a região.

O MEC visualizava esta unidade como uma das mais problemáticas da Rede Federal até então administrada por Diretores Pro-tempore, todos pertencentes ao quadro efetivo da Escola Agrotécnica de Manaus.

Em maio de 1999 é realizada a primeira eleição para Diretor Geral que não consegue controlar a crise que cada vez mais crescia na instituição. O declínio institucional vai até fevereiro de 2002 quando o então Diretor eleito foi exonerado do cargo antes do término de seu mandato e demitido por improbidade administrativa do Serviço Público Federal pelo MEC.

Após a demissão do Diretor Geral, a escola foi assumida por um professor da Escola Agrotécnica de Manaus, através de uma portaria ministerial, ficando à frente da direção de 21 de março de 2002 até 26 de janeiro de 2003.

Todo esse período, desde o início de suas atividades, a escola funcionava ignorando as especificidades da região formando técnicos que não atendiam as demandas locais e não havia nenhum diálogo com as comunidades e o movimento indígena no sentido de reformular a sua proposta pedagógica.

Além disso, os alunos que vinham das comunidades estudar na Escola recebiam um conhecimento pautado na lógica do mercado, prevalecendo à produção em grande quantidade e o uso de insumos químicos, muito diferente da sua tecnologia usada nas comunidades. Isso gerou uma grande desconfiança das comunidades indígenas em relação à formação que os seus filhos recebiam na escola, um conhecimento que quase nunca era revertido em seu benefício (NOGUEIRA, 2008, p. 41).

Em 02 de dezembro de 2002 a FOIRN encaminha um documento à Brasília reivindicando condições institucionais de diálogo entre a FOIRN e o Governo Federal solicitando apoio ao Programa Regional de Desenvolvimento Indígena Sustentável do Rio Negro (PRDIS-RN). Neste documento, a FOIRN reivindica em relação à EAF-SGC:

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 nas nossas mãos.

Que o MEC apoie decididamente a transformação da Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira na primeira Escola Agro-florestal Indígena da Amazônia (ISA, 2006)

No dia 21 de setembro de 2007, a FOIRN encaminha novamente a mesma reivindicação ao Governo Federal solicitando:

Que o MEC trabalhe definitivamente para a transformação radical da Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira na primeira Escola Agro-florestal Indígena da Amazônia (Documento do arquivo do IFAM).

O movimento indígena por meio do documento encaminhado ao Governo Federal entendia que o MEC tinha responsabilidades com capacitação e a educação profissionalizante que pudesse atender as demandas específicas de desenvolvimento sustentável da região. Nesse sentido, cobram diretamente um posicionamento de intervenção para a reestruturação/refundação da EAF-SGC.

Nessa época, ficou evidenciado uma predisposição dos servidores em “proteger” a instituição contra o domínio do movimento indígena, resistência que foi sendo vencida com a intensificação de discussões e abertura para que as comunidades indígenas, representadas pela FOIRN, pudessem expor suas aspirações em relação à escola a partir de 2003.

No dia 27 de janeiro de 2003 o professor Rinaldo Sena Fernandes, do quadro efetivo da EAF-SGC, assume a direção da escola como diretor eleito pela comunidade escolar. Com a atuação dessa nova direção começa a ser construída uma nova história da EAF-SGC na região do Alto Rio Negro.

Em agosto de 2003, a FOIRN realizou um Seminário com o lançamento do PRDIS e nesse mesmo período a EAF-SGC realiza o I Seminário de Educação Profissional do Alto Rio Negro, com o objetivo de articular as ações da escola com outras políticas públicas visando o desenvolvimento sustentável para a região do Alto Rio Negro, bem como a obtenção de subsídios para a construção de uma Proposta Político-Pedagógica. O Seminário foi o primeiro evento público com o objetivo de iniciar a reorientação do seu projeto político-pedagógico.

Durante esse evento, no dia 28 de agosto de 2003, foi realizada a audiência pública promovida pelo Ministério Público Federal para avaliar a oferta de educação escolar indígena no Município. Durante a audiência constataram-se inúmeras deficiências na gestão da educação escolar indígena na região, tanto na SEMEC/SGC quanto na SEDUC/AM, que se comprometeram a modificar vários procedimentos para melhorar o atendimento e a qualidade do ensino nas escolas municipais e estaduais. À SEDUC/AM foi solicitado reformular o projeto político-pedagógico de suas escolas localizadas em terras indígenas. Ao MEC foi solicitado dar início ao processo de reorientação do projeto político pedagógico da EAF-SGC através da SETEC.

A partir de 2003 a EAF-SGC começa a participar ativamente de todos os seminários, conferências e reuniões promovidas pela FOIRN, nesse momento a escola abre

as suas portas para o diálogo com o movimento indígena, adotando a postura de sair da instituição e discutir no espaço da maloca – cenário de debates, discussões e tomada das grandes decisões do movimento indígena.

Nos dias 17, 18 e 19 de fevereiro de 2005, a FOIRN realiza o Seminário Interinstitucional “Construindo a educação escolar indígena na região do Rio Negro” que produziu o Termo de Compromisso que foi assinado pelas instituições presentes, entre elas a EAF-SGC.

Nesse termo,

Considerando os princípios da educação escolar indígena já garantidos pela Legislação Federal, Estadual e Municipal, e reconhecendo que na região do Alto rio Negro já existem experiências escolares voltadas para o desenvolvimento sustentável das comunidades indígenas (Escolas Municipais Pamáali, Utapinozona, Yupuri e Kumuno Wu'u) estruturadas a partir de iniciativas das próprias comunidades juntamente com a FOIRN e Isa. As instituições definem e assumem os seguintes compromissos:

(...)

15. A Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira, em articulação direta com o MEC, se compromete a dar continuidade ao processo de reformulação de seu programa Curricular de acordo com o PRDIS (Programa Regional de Desenvolvimento Indígena Sustentável). E se compromete a dar continuidade à prestação de assessoria no ensino profissionalizante para as escolas indígenas na comunidade (Termo de Compromisso assinado em 19 de fevereiro de 2005 na Maloca da FOIRN).

Em atendimento ao termo de compromisso que foi assinado em fevereiro de 2005 a EAF-SGC realizou um novo seminário público em abril do mesmo ano. O processo teve como base o diálogo intercultural entre a comunidade escolar da EAF-SGC e o movimento indígena organizado e representado pela FOIRN, representantes da APIARN e COPIARN, instituições atuantes na região, como o ISA, Escolas Estaduais, FUNAI, a SETEC, entre outras.

Como resultado desse seminário, foi pactuado um novo documento, onde a EAF-SGC assume os seguintes compromissos:

1. Criar o Conselho Político Pedagógico da EAF, composto por sete membros da escola (diretor, dois representantes dos professores, dois representantes dos técnicos, dois representantes dos alunos), cinco representantes das diversas organizações indígenas (a serem indicados posteriormente pela FOIRN), um representante da Associação de egressos da EAF e um representante da FUNAI. A este Conselho caberá, em suas reuniões mensais:

Analisar, discutir e encaminhar todas as questões referentes ao novo projeto político pedagógico da EAF;

Propor e programar todos os eventos necessários (novos seminários, encontros para análise de experiências exemplares, etc) e buscar as parcerias para realizá-los com o objetivo de trazer o máximo de subsídios qualificados para construir o novo PPP;

- Articular os órgãos e organizações, necessários para fortalecer as ações da EAF, junto aos povos indígenas da região;  
Apresentar ao MEC todas as demandas, reivindicações e propostas para a efetivação do novo PPP.  
Analisar e propor um plano de formação permanente para os professores e técnicos da EAF;
2. A FOIRN se compromete a ser o polo articulador das discussões sobre o novo PPP da EAF, levando as discussões para suas bases, comunidades e organizações, todas filiadas;
  3. A EAF se compromete a ser o polo articulador das discussões sobre seu novo PPP, levando as discussões e propostas a todos os órgãos públicos tais como MEC, FAPEAM, SEMED, etc.
  4. O MEC se compromete em acolher as demandas apresentadas pelo Conselho Político Pedagógico criado, procurando respondê-las no prazo mais breve possível;
  5. O MEC adotará as medidas necessárias para que ocorram as alterações na legislação que rege o Regimento Interno das EAFs, particularmente no caso da EAF-SGC, de forma a permitir a participação de representantes das Organizações Indígenas (FOIRN) no CONDIR;
  6. A EAF/SGC adotará medidas para viabilizar pesquisas junto aos alunos das comunidades indígenas, sobre agricultura e outros saberes, procurando sintetizar os conhecimentos daí resultantes e divulgá-los com ampla circulação, apontando as possibilidades de interação dos diferentes saberes locais e universais;
  07. A EAF/SGC apoiará a implementação de projetos de criação de animais silvestres, um dos principais alimentos dos povos indígenas;
  08. As entidades signatárias deste termo se comprometem a apoiar a criação do Centro de Documentação e Pesquisa do Alto Rio Negro (Termo de Compromisso Assinado em 11 de abril de 2005).

Para o cumprimento do que foi acordado nos termos de pactuação, a EAF-SGC começa a manter um diálogo intenso com a FOIRN e as comunidades indígenas para reformular a sua proposta do projeto político-pedagógico e promover as mudanças necessárias para a participação dos indígenas no Conselho de Dirigentes.

Dentre as mudanças, inicia o planejamento para a oferta de cursos técnicos de acordo com as demandas do município e começa a oferecer os cursos em Secretariado, Administração, Recursos Pesqueiros e Informática; realiza a reformulação do currículo para o curso técnico em agropecuária na forma integrada ao ensino médio, introduzindo os componentes curriculares de sistemas agroflorestais, manejo florestal, máquinas e motores, animais silvestres e piscicultura; realiza Concurso Público e efetivo docentes da área de manejo florestal, animais silvestres, meio ambiente, gestão e ciências sociais (sociologia, antropologia, filosofia e afins); realiza a estruturação de laboratórios interdisciplinares (Fundação Vitae – R\$ 179.929,00) para análise de solo, água e outros materiais; firma parcerias com instituições de fomento à pesquisa como a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas desenvolvendo pesquisas em comunidades indígenas com bolsistas indígenas através do programa Jovem Cientista Amazônica. Na sede desenvolve o

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica Júnior com bolsistas indígenas e não indígenas incentivando pesquisas abordando a realidade do Rio Negro.

A aprovação do projeto encaminhado ao Conselho Nacional Científico e Tecnológico (R\$ 98.672,40) e a estrutura física construída com recursos de emenda parlamentar no valor de R\$ 100.000,00 de autoria da Dep. Federal Vanessa Graziotin (PCdoB-AM) e a aprovação de outra emenda da deputada para 2006 no valor de R\$ 200.000,00 viabilizaram a base para a consolidação e a adaptação de Tecnologias de reprodução de peixes nativos da Bacia do Alto Rio Negro.

O projeto do Centro de Capacitação e Produção de Alevinos de Espécies Nativas do Alto Rio Negro (CCPA) foi elaborado em parceria entre a EAF-SGC, o ISA, a FOIRN, o Instituto Nacional e Pesquisa da Amazônia (INPA), a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), o Centro de Pesquisa e Gestão de Recursos Pesqueiros Continentais (CEPTA) e a Secretaria de Estado da Produção Rural (SEPROR), por uma comissão multidisciplinar compostas pelos profissionais: professor Francisco de Assis Mendes (EAF-SGC); professor Roosevelt Passos Barbosa (EAF-SGC); professor Simão Corrêa da Silva (EAF-SGC); Mauro Lopes (ISA); José Augusto Senhorini (CEPTA); Marle Correia (UFAM); Rodrigo Roubach (INPA) e Geraldo Bernadino (SEPROR).

O funcionamento do CCPA contribui com a pesquisa e a formação de mão-de-obra local na área de piscicultura, de modo que as pessoas devidamente capacitadas tornaram-se multiplicadoras dos conhecimentos nas comunidades indígenas para a produção de alevinos de espécies nativas da região incentivando a piscicultura em comunidades indígenas.

Em abril de 2006 a EAF-SGC realiza a atividade “A EAF que queremos”, num trabalho conjunto com a FOIRN, organizada em três oficinas que definiram as propostas para a construção do PPP da escola.

Participaram das oficinas lideranças indígenas, a FOIRN, a FUNAI, a COPIARN, a APIARN, escolas estaduais, a UFAM, escolas municipais, a SEMEC, a Saúde Sem Limites, entre outras instituições que atuam no município.

Ao final dos trabalhos chegou-se ao entendimento de que a EAF-SGC, sob o imperativo de assumir o compromisso de considerar a diversidade biológica e étnica da região, desenvolvendo e criando tecnologias voltadas para os interesses das comunidades indígenas e de outras demandas locais, respeitando a identidade territorial e cultural, deverá:  
Reestruturar o CONDIR, incluindo representantes de organizações indígenas, indigenistas governamentais e não governamentais;  
Mudar o nome da EAFSGC para “Escola Agrotécnica Federal do Rio Negro”;

Incluir no quadro da EAF um antropólogo com comprovada experiência ou vivência na região do Alto rio Negro e comunidades indígenas, e com conhecimento em linguística, para garantir assessoria nas ações da EAF-SGC;

Desenvolver políticas para inclusão de professores e técnicos no quadro funcional da EAF-SGC, com comprovada experiência e vivência na região do Alto rio Negro e comunidades indígenas;

Constituir o CONDIR, com instruções normativas pelas quais o presidente será eleito pelos seus membros;

Instituir um colegiado consultivo com representantes dos pais e de outros membros representantes da comunidade educativa da EAF-SGC (Associação dos Pais e Mestres);

Formalizar parcerias ou termos de cooperação com organizações governamentais e ONGs;

Tomar providências para que os trabalhos voltados para o desenvolvimento das comunidades sejam previamente discutidos, reduzindo-se a termos de cooperação técnica, que devem ser assinados entre a EAF-SGC, as Escolas comunitárias e organizações/associações representantes institucionais das comunidades;

Adotar medidas para que a Lei da co-oficialização das línguas indígenas seja cumprida, no âmbito da Instituição;

Valorizar a cultura indígena, através da arte (música, danças, atividades recreativas, etc), língua, costumes e crenças, e práticas da agricultura nas roças, manejo de agro-diversidade, com o entendimento de que estas manifestações culturais devem ser tratadas com respeito em suas diferenças e particularidades, e jamais se reportar às comunidades indígenas como rudimentares, arcaicas e coisas do passado, imputando-lhes conceito de povos cultural e tecnicamente atrasados, pelo estabelecimento do confronto “civilizados x não-civilizados”;

Conduzir os estágios com a elaboração de projetos e apresentação de relatório ou monografia, de forma que os alunos mantenham contato com os conhecimentos tradicionais, considerando demandas da comunidade e proporcionando o inter-relacionamento entre a EAF e a comunidade. Para tanto, a EAFSGC estabelecerá parcerias garantindo a permanência do estagiário na comunidade;

Criar um curso de Gestão Ambiental, com ênfase em desenvolvimento sustentável;

Ampliar a oferta dos Cursos Técnicos de acordo com as demandas, e criar outros, de acordo com as necessidades da comunidade;

Orientar os alunos, numa perspectiva inter e intracultural, para que desenvolvam suas potencialidades, preparando para o mundo do trabalho e atuando nas comunidades indígenas, dando-lhes também base para seu ingresso na Universidade;

Adaptar os currículos da EAF para que atenda às demandas da comunidade local da região do rio Negro, com a participação da comunidade;

Adotar as medidas administrativas necessárias que garantam e/ou ajudem no desenvolvimento local comunitário e regional no rio Negro, devendo a EAF-SGC, além de ensino obrigatório regular, incluir no seu Projeto Político-Pedagógico as seguintes áreas de conhecimentos: Desenvolvimento da economia do rio Negro; Manejo de recursos aquáticos e silvestres; Manejo de agro-diversidade e florestal; Empreendedorismo e comercialização com planos de negócios; Segurança alimentar (criação de pequenos animais – por exemplo, piscicultura, criação de galinhas caipiras e outros de interesse das comunidades); Saúde indígena; Técnico em contabilidade; Administração; Mecânica para motores de popa, a diesel e a gasolina; Laboratório (diversos), por exemplo, de bioquímica e outros; Associativismo e cooperativismo; Gestão territorial; Extrativismo vegetal, mineral e certificação/selo de produtos de qualidade; Agricultura orgânica e biotecnologia; Auditoria ambiental e fiscal; Direitos e movimento indígena

regional local, regional, nacional e internacional; Política de conservação da biodiversidade e uso sustentável na Amazônia;  
Realizar pesquisa na região, valorizando conhecimento da comunidade indígena, utilizando seus recursos naturais de forma sustentável.  
A escola utilizará uma metodologia de ensino-pesquisa, produzindo conhecimentos, valorizando os saberes tradicionais dos povos indígenas e ajudando desenvolver tecnologias para desenvolvimento comunitário e regional;  
Prestar assessoria técnica de acordo com parcerias firmadas com as comunidades e outras demandas locais, dando ênfase na elaboração de projetos;  
Cursos básicos de treinamento para agricultores da cidade e do interior;  
Criar uma equipe de assessoramento para acompanhar as técnicas aplicadas nas comunidades, dando prosseguimento aos estudos técnicos já adquiridos (Relatório do Resultado da Oficina “A EAF que queremos”. 21 de abril de 2006).

Em maio do mesmo ano, a escola participa do II Seminário de Educação Escolar Indígena, promovido pela FOIRN, para avaliar o termo de compromisso assinado pelas instituições em 2005. Nesse seminário, o diretor da EAF-SGC apresentou as ações que foram realizadas para o cumprimento do Termo, dentre as quais apresentou a oferta de novos cursos técnicos de acordo com a demanda do município, a reformulação do plano do curso técnico em agropecuária, cursos de capacitação em avicultura, piscicultura, manejo agroflorestal, informática, desenvolvimento de pesquisas na região com alunos indígenas, entre outras. Como resultado desse seminário, foi assinado outro termo de compromisso entre as instituições presentes com o objetivo de gerir de forma compartilhada a educação escolar indígena no município. Nesse termo, a EAF-SGC se comprometeu a:

Apresentar de imediato ao Ministério da Educação documento, elaborado em articulação com a FOIRN, solicitando a viabilização de um Conselho Diretor específico, coerente com a sociodiversidade do município;  
Apresentar, no prazo de trinta dias, ao Ministério da Educação um documento base, elaborado em conjunto com a FOIRN, sobre o processo de reformulação da proposta político pedagógica da EAF-SGC;  
Consolidar o processo de gestão participativa pactuado no termo de Compromisso de 2005, com a participação da EAF, FOIRN, MEC, ISA, APIARN, SEMEC, ATARN, IPOL, APM da EAF, SEMPA, COPIARN, FUNAI e Câmara de Vereadores (Termo de Compromisso assinado em São Gabriel da Cachoeira no dia 26 de maio de 2006).

A partir dos resultados da oficina e do II Seminário, as mudanças sugeridas foram promovidas na instituição, no entanto, a participação indígena com poder de decisão no conselho diretor da escola não foi alcançada, apesar de ter sido encaminhada à SETEC/MEC uma proposta e uma minuta de decreto a respeito do assunto.

É importante ressaltar que a EAF-SGC esteve presente junto às instituições parceiras discutindo e esboçando o projeto de educação escolar indígena, a partir de suas especificidades socioculturais. Durante esse período, a escola foi compreendendo a

diversidade étnico-cultural em que está inserida e amadurecendo suas ações por meio de projetos que incluíssem e valorizassem elementos próprios da região, sempre com a participação da FOIRN.

A partir de 2006, através da demanda do movimento indígena, começa a oferecer os cursos técnicos em Secretariado e Aquicultura. Em 2007, oferece os cursos técnicos em Contabilidade, Meio Ambiente, um curso de formação de agentes florestais (na comunidade de Tunuí-Cachoeira) e respondendo a demanda apresentada pelas comunidades indígenas do Médio Içana, oferece o curso Técnico em Etnodesenvolvimento (a primeira experiência da Escola Agrotécnica de curso técnico realizado em terras indígenas).

Nesse período, a escola recuperou a sua credibilidade, aumentou o número de matrículas nos cursos técnicos (oferecida nas formas integrada, concomitante e subsequente e na modalidade PROEJA) e se tornou parceira da FOIRN na realização das suas ações.

Em março de 2008, como vimos no capítulo anterior, é realizado na maloca da FOIRN, o I Seminário de Ensino Médio Integrado Indígena do Rio Negro, com o objetivo de discutir e fortalecer as experiências das escolas indígenas do Alto Rio Negro na oferta do ensino médio indígena integrado. Nesse seminário, a escola se posiciona a respeito dizendo que o ensino médio indígena deve ter ideias claras para a sua oferta. Relata a experiência de elaboração do Projeto do Curso em Etnodesenvolvimento que estava sendo construído coletivamente com as comunidades do Rio Içana, salientando a dificuldade de realizar um curso técnico em terras indígenas com recursos próprios da instituição.

Durante o seminário, a EAF-SGC também apresentou a proposta que estava iniciando em parceria com a Associação das Escolas Indígenas Tukano Ye'pa Mashã para a oferta de um curso técnico integrado ao ensino médio para as comunidades indígenas do Baixo Rio Uaupés. Essa proposta foi concretizada a partir do início do curso Técnico em Desenvolvimento Sustentável Indígena em 2008. Esta experiência e a mencionada no parágrafo anterior é que constituem o objeto de análise deste trabalho, ao que é dedicado o próximo capítulo.

Através da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, a EAF-SGC se transforma em Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amazonas Campus São Gabriel da Cachoeira (IFAM-CSGC), tendo a região do Rio Negro como principal área de abrangência constituída pelos municípios de São Gabriel da Cachoeira, Santa Isabel do Rio Negro e Barcelos.



O IFAM-CSGC nasce com a responsabilidade de ofertar todos os níveis e modalidades da educação profissional, com estreito compromisso com o desenvolvimento integral do cidadão, devendo articular todos os princípios fundamentais do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): visão sistêmica da educação; enlace da educação com o ordenamento e o desenvolvimento territorial; aprofundamento do regime de cooperação entre os entes federados em busca da qualidade e da equidade.

Durante a I Conferência Regional de Educação Escolar Indígena do Rio Negro, em São Gabriel da Cachoeira, as Instituições de Ensino e as Organizações Governamentais e Não-Governamentais presentes na região, discutiram e pactuaram um Plano de Ação para o desenvolvimento e institucionalização da Educação Escolar Indígena no Território Etnoeducacional do Rio Negro, de modo a respeitar a territorialidade dos povos indígenas, garantindo a sua participação e consulta durante o processo de implantação e operacionalizar o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, com a finalidade de responder às necessidades educacionais dos povos indígenas e às especificidades socioculturais das comunidades.

De acordo com o Plano de Ação – Território Etnoeducacional Rio Negro, assinado em 03 de abril de 2009, ficou a cargo do IFAM-CSGC, comprometer-se a:

1. Ampliar a oferta de cursos de formação técnica e tecnológica de acordo com as demandas e necessidades das comunidades;
2. Consolidar o processo de gestão participativa, com a participação da EAF, FOIRN, MEC, ISA, APIARN, SEMED, ATARN, APM do IFAM, SEMPA, COPIARN e FUNAI;
3. Atualizar e ampliar as suas ações, a partir das demandas locais e em conformidade com o disposto nos artigos 6º, 7º e 8º da Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008: formação de professores em licenciatura intercultural, ensino médio integrado, ensino médio subsequente em cursos técnicos demandados no território, cursos de extensão e pesquisa e demais cursos (Plano de Ação – Território Etnoeducacional Rio Negro, 2009, p. 6)

Como IFAM-CSGC, a instituição elaborou e aprovou o seu PPP de forma participativa com a comunidade escolar, a FOIRN e a sociedade em geral a fim de contemplar as reivindicações encaminhadas e pactuadas, ao longo desses anos, com o movimento indígena.

Ficou definido como missão da instituição:

O IFAM tem como missão promover com excelência educação, ciência e tecnologia para o desenvolvimento da Amazônia e sua visão é consolidar o IFAM como referência nacional em educação, ciência e tecnologia. Seus valores atuais são pautados na ética, cidadania, humanização, qualidade e responsabilidade (Projeto Político Pedagógico do IFAM-CSGC, 2010, p. 31).

Como Marco Situacional e Marco Doutrinal a instituição deseja

Formar cidadãos, conscientes, honestos, responsáveis e comprometidos com as causas sociais, que tenham capacidade de utilizar os conhecimentos adquiridos para melhorar o lugar onde vivem; produzindo saberes, pensando no meio ambiente e nas gerações futuras, para que isso ocorra buscamos o ideal de tornar o nosso instituto centro de referência no ensino, na pesquisa e na extensão, para a qualificação profissional, atendendo os anseios da região do médio e alto rio Negro, tanto na cidade quanto nas comunidades indígenas. Logo a escola deverá ser construída e norteadada de maneira participativa, na qual a comunidade escolar e sociedade atuem em parceria, objetivando o sucesso do ensino-aprendizagem (Projeto Político Pedagógico do IFAM-CSGC, 2010, p. 55).

O Marco Operativo estabeleceu que

Na dimensão pedagógica o processo de planejamento deve ser participativo (funcionários, professores, alunos e participação da comunidade). O currículo deve ser adaptado às condições regionais, locais e à realidade do aluno, mantendo a base do currículo nacional, adaptando-o a realidade de onde a escola está inserida.

(...) A metodologia deve ser flexível adaptada a cada situação, conteúdo adequado à realidade local, sendo prática e criativa de modo que desenvolva o processo de aprendizagem do educando. Na relação professor-aluno, ambos devem ser comprometidos com o processo de ensino-aprendizagem, a relação deve ser bidirecional considerando a realidade do aluno, respeitando as especificidades de cada grupo étnico valorizando assim a cultura regional.

(...) O professor deve ser comprometido em proporcionar uma educação profissional de qualidade que contemple os valores culturais locais com os valores universais, possibilitando aos educandos o desenvolvimento de atividades que envolvam projetos voltados para o ensino, pesquisa e extensão.

(...) O IFAM-CSGC deve buscar parcerias com outras instituições, meios de comunicação, órgãos públicos e privados e comunidade, visando o fortalecimento de ações e projetos que propiciem um melhor desenvolvimento das atividades que promovam um ensino profissional de qualidade que sejam comprometidas com a sustentabilidade das comunidades locais e com a preservação dos ambientes naturais da região amazônica, além de estar comprometida com a criação de novos cursos que estejam voltados para o perfil de crescimento econômico e social desta região (Projeto Político Pedagógico do IFAM-CSGC, 2010, p. 55 -57).

No Regulamento da Organização Didático-Acadêmico do IFAM no capítulo V, seção V, Art. 22 define:

Art. 22. A educação Escolar e Intercultural Indígena, destinada às comunidades indígenas localizadas nos territórios etnoeducacionais das mesorregiões dos campi do IFAM, respeita as especificidades etnoculturais e visa à valorização plena das diferentes culturas e à afirmação das diversidades étnicas.

Parágrafo único. Os cursos de Educação Escolar e Intercultural Indígena terão regulamentação própria (Regulamento da Organização Didático-Acadêmico do IFAM, 2012, p. 6).

Verificamos que o IFAM-CSGC paulatinamente incorporou as reivindicações das populações indígenas e registra em seus documentos a preocupação em oferecer cursos técnicos que possam estar atendendo a realidade da região. Em maio de 2012 o IFAM-

Campus SGC sediou a Assembleia de Educação dos Povos Indígenas do Rio Negro, realizada pela FOIRN.

Essa assembleia teve como objetivo geral

Promover o fortalecimento e ampliação da luta dos povos indígenas por uma educação de qualidade nas comunidades indígenas pactuando objetivos e metas com governos e Estado Brasileiro segundo os direitos constitucionais e interesse para o desenvolvimento regional do rio Negro. Objetivos Específicos: Resgatar os princípios e todos os termos de acordos assinados com governos e universidades confeccionando parecer entre a realidade de hoje e os direitos dos povos indígenas da educação escolar; Reunir as escolas, coordenadores de escolas, professores, lideranças do movimento indígena para o diálogo com governo Federal, Estadual e Municipal sobre a atual situação das escolas indígenas nas comunidades e renovar acordos por educação de qualidade da educação escolar indígena do Rio Negro (FOIRN, 2012, p.4).

Nesse seminário o IFAM-CSGC apresentou as ações que foram realizadas para cumprir com os compromissos pactuados nas assembleias e conferências realizadas pela FOIRN, das quais destacamos:

1. Aprovação do PPP do IFAM-CSGC: o projeto foi construído de forma participativa com a comunidade escolar, FOIRN, instituições governamentais e não governamentais e a sociedade em geral.
2. Adequação dos planos de curso: foi realizada a reformulação do plano de curso do curso técnico em agropecuária introduzindo na matriz curricular as disciplinas de recursos florestais, sistemas agroflorestais, animais silvestres, processamento de alimentos, piscicultura e metodologia da pesquisa e elaboração de projetos.
3. Criação de novos cursos na sede do município dos eixos tecnológicos de gestão; recursos naturais; meio ambiente e saúde; informática e apoio educacional.
4. Oferta de cursos técnicos em terras indígenas: Curso Técnico em Etnodesenvolvimento em 2007 no Baixo Rio Içana e Desenvolvimento Sustentável Indígena em 2008 no Baixo Rio Uaupés.
5. Cursos de extensão em terras indígenas: nas áreas de agricultura, criação de animais de pequeno porte, processamento de alimentos e piscicultura.
6. Pesquisas voltadas para a região.
7. Concurso público para compor o quadro de professores e técnicos administrativos em educação.
8. A posse de cinco professores indígenas, das etnias Baré e Tukano para o quadro efetivo de IFAM-CSGC.

9. A posse de indígenas para os cargos de técnicos administrativos em educação de nível superior.

10. Oferta da Licenciatura Intercultural para professores Indígenas com habilitação em Física: a proposta do curso foi construída de forma coletiva com a participação dos professores indígenas, a FOIRN e instituições parceiras. A proposta foi elaborada para atender quarenta professores indígenas, mas o IFAM aumentou em mais cinco vagas para atender alunos egressos do IFAM-CSGC que estavam residindo em terras indígenas. Todo o processo de seleção foi definido junto à FOIRN.

11. Atuação em parceria com a FOIRN.

Durante a assembleia a instituição também apresentou alguns desafios que enfrenta para realizar as suas ações no município, das quais destacamos as seguintes:

1) Atender às diversas demandas por mais e novos cursos técnicos na sede do município e em terras indígenas: a instituição sofre com a falta de pessoal (docentes e técnicos administrativos) para atender às novas demandas por cursos técnicos de nível médio (integrado e subsequente) e superior em São Gabriel da Cachoeira e nos municípios vizinhos – Santa Isabel e Barcelos;

2) Capacitar quadro de docentes para a oferta de nível superior;

3) As grandes distâncias entre a sede do Município e as Comunidades Indígenas, que cada vez mais solicitam cursos para os jovens e adolescentes indígenas: a instituição precisa de recursos financeiros para realizar ações de extensão nas comunidades indígenas e em outros municípios.

4) Lidar com a grande diversidade sociocultural e linguística da região: concursar antropólogos e linguistas com experiência com povos indígenas do rio Negro.

A participação do IFAM-CSGC foi avaliada de forma positiva pelo movimento indígena e na medida do possível, devido às limitações financeiras e de pessoal conseguiu cumprir com grande parte dos compromissos que foram pactuados durante esses últimos anos.

Assim, partir de 2003, no espaço da maloca da FOIRN, o IFAM-CSGC se abriu para discutir as potencialidades da região e a criação de alternativas econômicas sustentáveis, baseadas no diálogo intercultural entre os conhecimentos indígenas e os conhecimentos não indígenas, procurando descobrir e adaptar técnicas que ajudem na melhoria das condições de vida das populações das comunidades indígena. Essa abertura é uma vitória do Movimento Indígena organizado do Alto Rio Negro.

## 4 ENSINO PROFISSIONALIZANTE EM TERRAS INDÍGENAS

### 4.1 A EXPERIÊNCIA DA REALIZAÇÃO DO CURSO TÉCNICO EM ETNODESENVOLVIMENTO

#### 4.1.1 BREVE HISTÓRICO DE ASSUNÇÃO DO IÇANA

A Comunidade de Assunção do Içana está situada na margem direita do Rio Içana na área denominada Baixo Içana, município de São Gabriel da Cachoeira. A área do Rio Içana é ocupada tradicionalmente pelos povos Baniwa e Kuripako.

Como todas as outras comunidades do Rio Negro, o rio Içana também sofreu os efeitos do colonialismo e a ação dos seringueiros e castanheiros do Amazonas, que exploravam o trabalho dos índios, e os tratavam como escravos. Nem a FUNAI foi capaz de impedir esse tipo de escravidão, em que os índios estavam na mão dos patrões da borracha e dos comerciantes colombianos e brasileiros.

Seja como for, tudo isso significava pouco para os Baniwa do rio Içana, pois nem o SPI nem os salesianos firmaram sua presença naquela região até o final da década de 1940 e início da década de 1950. (...) Os efeitos do regime extrativista sobre os Baniwa durante as três primeiras décadas do século XX foram claramente visíveis, em primeiro lugar, na fuga de comunidades inteiras que buscavam refúgio, em segundo lugar, no crescimento dos movimentos da população dentro da área, em terceiro lugar no aumento da mortalidade a partir de doenças e consequentemente na redução da população, e, finalmente, em um medo prevalecente, desconfiança e evitação de contatos com os brancos (WRIGHT, 2005, p. 215-216).

“A criação de missões salesianas nos rios Negro e o Uaupés, a partir de 1914, ajudou a controlar a situação de exploração dos índios, mas parece ter tido efeitos mínimos no Içana. A presença direta dos salesianos no Rio Içana só ocorreu a partir dos anos 50” (CABALZAR e RICARDO, 2006, p. 96). Com a chegada dos salesianos, a situação de escravidão foi controlada, porque os missionários começaram a reagir aos abusos dos comerciantes.

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

Em 1957, as filhas de Maria Auxiliadora chegaram a Assunção do Içana e iniciaram o internato feminino com 50 alunas. Em 1962, começou também o internato masculino, porém parece que não cumpria bem a finalidade da obra, que era atender os Baniwa do

Içana. A maioria dos alunos era do Rio Negro ou do Baixo Içana, e aos poucos os Baniwa do Alto Rio Içana desceram para estudar no internato, mas se sentiam discriminados entre os de outras etnias, sem liberdade de se expressar na sua própria língua e cultura.

Em 1967, com a saída das irmãs salesianas fecharam os internatos, ficando somente um padre para atender todo o Içana. Em 1976, as salesianas retornaram, porém não havia mais os internatos e com isso as famílias começaram a se preocupar com a vida escolar de seus filhos, principalmente as comunidades menores que tinham que deixar tudo para trás para morar na missão onde funcionava a escola de 1º grau.

Nesse tempo, todo trabalho de educação estava confiado as salesianas, primeiro só nos internatos, depois, já nos anos 60, também “Escolinhas” ou “Escolas rurais”, fundadas pelas próprias irmãs salesianas, para desafogar um pouco os Centros Missionários e diminuir os custos do internato. Os professores destas escolas eram ex-alunos formados nos internatos salesianos.

A instalação da missão salesiana em Assunção provocou uma grande concentração populacional no distrito, que por um lado facilitava o trabalho missionário e por outro, transformava a forma de organização social tradicional dos indígenas que abandonavam as suas comunidades estimulando a perda das tradições e valores culturais.

Sobre o crescimento populacional de Assunção do Içana e a vida no internato, Luciano (2011, p. 16-18) faz a seguinte narrativa:

A vida na aldeia até aos meus doze anos foi para mim inesquecível e marcou profundamente minha personalidade e identidade. Até meus oito anos vivi com meus pais no sítio Yaquirana e depois a família se mudou, a convite do Pe. Carlos Galli, para a proximidade da sede da missão em Assunção do Içana onde passamos a morar até 1994, quando mudamos para São Gabriel da Cachoeira. Nessa época, Assunção do Içana chegou a ter 850 moradores, o que tornou escasso a caça e a pesca ao redor da missão, obrigando muitas famílias, principalmente ciuci a migrarem para a sede do município. (...) Posso dizer que os anos de internato foram marcantes na minha vida e com certeza foram decisivos para a minha vida de militância política, acadêmica e profissional. O afastamento dos pais foi uma experiência de muita dor e sofrimento. Nas primeiras semanas e meses passava a noite chorando, de saudade da família, da casa, da comida, da vida comunitária e da aldeia. Mas também os maus-tratos sofridos no internato, os castigos físicos, a repressão moral e as violências de todos os tipos foram fortes e inesquecíveis.

Atualmente, vivem em Assunção do Içana aproximadamente 85 famílias, entre os quais pertencentes às etnias Baniwa, Kuripako, Baré, Tukano, Wanano, Tariana entre outras, que através de um processo de ressignificação procuram manter a identidade cultural através das atividades cotidianas e nos momentos de manifestações culturais. Juntos promovem as ações comunitárias, reuniões de planejamento das atividades de

interesse da comunidade, promovem festas tradicionais e religiosas e realizam de forma participativa a avaliação das ações realizadas.

As principais atividades de subsistências e econômicas são: a caça, a pesca e a coleta de frutas, além do extrativismo vegetal com a extração do cipó, tucum, tururí e outras fibras e resinas vegetais. Além destas atividades, as famílias praticam as atividades agrícolas tradicionais no cultivo de mandioca e fruteiras adaptadas nas roças e quintais das casas, bem como a criação de aves em pequena quantidade para o consumo.

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.

Há uma pequena infraestrutura no local tais como: um ambulatório mantido pelo Sistema Único de Saúde sobre a coordenação das salesianas, uma escola, um telefone público, um grupo gerador que funciona das 18h00min as 22h00min, três centros comunitários, maloca para os eventos culturais e uma casa de apoio aos funcionários do Distrito Sanitário Especial Indígena.

A escola de Assunção do Içana começou as suas atividades com a 1ª, 2ª e 3ª séries e somente a partir de 1978, começou a funcionar de 1ª a 4ª série. No ano de 1979, a segunda turma com 18 alunos terminou a 4ª série, os quais lutavam por vagas no internato para conseguir completar o seu 2º Grau. Com a ajuda das irmãs salesianas os indígenas conseguiram terminar os seus estudos, onde as meninas foram para São Gabriel e os meninos para Taracuí, sendo que alguns conseguiram terminar o ensino médio; outros chegaram a finalizar somente o 1º Grau. Atualmente grande parte dos alunos que conseguiu concluir o ensino médio atua como professor nas escolas do Rio Içana.

De 1980 a 1989, Assunção do Içana continuou com a luta para a implantação do ensino fundamental completo. Os que tinham condições iam para a sede do município para continuar os seus estudos e os outros que não tinham ficavam sem dar continuidade ao processo de conclusão do ensino fundamental e médio. Os alunos das escolas dos distritos sofriam muitos problemas, tendo que deixar a convivência da sua comunidade de origem, a separação dos membros da família e seus costumes para enfrentar uma nova realidade.

Através de muita luta e reivindicações Assunção do Içana conseguiu a aprovação do ensino de 1º Grau completo após a visita de professoras enviadas pela SEDUC/AM que

constatarem a necessidade da implantação das séries finais do ensino fundamental. Mediante o relatório dessa viagem, o Conselho Estadual de Educação, aprovou a implantação do 1º Grau completo no dia 12 de Junho de 1991.

Os missionários salesianos estiveram à frente da escola, em nome primeiro da Prelazia e mais tarde, da Diocese. Negociaram e assinaram com o governo do estado do Amazonas acordos que previam a locação dos imóveis da missão para o funcionamento da escola, pelo que recebiam recursos públicos. (...) Os missionários, fortemente influenciados pela educação positivista, justificavam sua presença nas comunidades indígenas pela concepção de que tudo faltava a estes povos. Foi seguindo essa visão que implantaram escolas cujo principal objetivo era ensinar aos índios os conhecimentos, os valores e as culturas das sociedades europeias, da sociedade nacional dominante, em detrimento e negação dos valores, dos conhecimentos e das culturas tradicionais dos povos indígenas.

Mas a escolarização propiciada por esta escola missionária, mesmo com o seu caráter monoculturalista ou centrado na cultura nacional, sem dúvida foi fundamental da emergência do movimento indígena associativo, crítico e reivindicativo do povo Baniwa. A missão, a escola e a comunidade de Assunção foram o berço desse novo movimento indígena contemporâneo no rio Içana (AGUDELOS e LUCIANO, 2012, p. 277).

A partir das reivindicações das lideranças e dos professores indígenas o ensino fundamental completo começou a funcionar normalmente e com a participação do movimento Indígena, lideranças e professores indígenas. A partir das discussões iniciadas sobre a educação escolar indígena, a escola em Assunção do Içana está se tornando uma Escola Indígena bilíngue e intercultural, procurando respeitar os princípios éticos e os valores da sociedade Indígena, introduzindo aspectos da própria cultura Baniwa.

Neste sentido é importante considerar o papel dos professores indígenas neste processo de mudança, porque são eles, juntamente com os pais, os principais envolvidos na busca por concretizar uma escola norteada pelos processos de ensino e aprendizagem indígenas, numa relação direta do ensino com os projetos de cada sociedade, para o seu presente e o seu futuro, preconizados pelo ideal de uma escola verdadeiramente indígena, diferenciada, bilíngue/multilíngue e intercultural (AGUDELOS e LUCIANO, 2012, p. 278).

Com o funcionamento e a conclusão do ensino fundamental surge em Assunção a demanda para o ensino médio. Novamente, os jovens são obrigados a abandonar as comunidades e migrar para a sede do município ou para outro distrito para poder concluir o ensino médio.

Depois de muitas reivindicações, em 2004 começa a ser implantado o Ensino Médio Indígena com o objetivo de assegurar aos alunos das comunidades próximas ao distrito de Assunção do Içana condições de estudo, sem terem que sair da sua comunidade para a sede do município, onde os jovens estavam expostos a todos os tipos de risco, tendo que se adaptar a novas formas de vida. Foi relatado pela comunidade que alguns jovens,



que saíram deixando a família na comunidade, perderam-se nos caminhos das drogas e do alcoolismo; e mesmo aqueles que saíram acompanhados pela família enfrentaram dificuldades, como a falta de moradia, a dificuldade de produzir ou comprar alimentos e principalmente a falta de trabalho e renda para o sustento da família.

O Ensino Médio Indígena em Assunção tem procurado oferecer aos alunos a oportunidade de pesquisar e valorizar a cultura do povo Baniwa, que estava ficando quase esquecida, porque a escola salesiana tratava apenas de ensinar a história e a cultura da sociedade nacional preparando para mercado de trabalho e não para permanecer na comunidade.

Dessa maneira,

Junto à reivindicação de ampliação da oferta da educação escolar, as comunidades indígenas reivindicam uma nova modalidade de ensino que articulasse os conhecimentos tradicionais, conhecimentos científicos e formação para o trabalho tendo em vista que as escolas, até então, não formavam os indivíduos para uma profissão.

(...) Portanto, estava aí a justificativa para construir uma escola voltada a contribuir com a solução de problemas locais específicos, trabalhando também o conhecimento criado a partir do diálogo intercultural (AGUDELOS e LUCIANO, 2012, p. 278-279).

Neste sentido é que surgiu o projeto do curso técnico em Etnodesenvolvimento que foi desenvolvido em parceria com a escola Kariamã no distrito de Assunção do Içana, envolvendo as comunidades de Boa Vista até Tunuí-Cachoeira, abrangendo 15 comunidades indígenas.

Mas por que os indígenas do Baixo Rio Içana escolheram um curso técnico em Etnodesenvolvimento?

O curso técnico em Etnodesenvolvimento foi escolhido e definido pelas comunidades indígenas na perspectiva de desenvolver mecanismos para pensar o controle sobre seu território, seus recursos e sua organização sociocultural, e assim, dialogar com o Estado o estabelecimento de relações segundo os interesses coletivos da região.

Assim, o Etnodesenvolvimento para os indígenas do Baixo Rio Içana, é definido como forma de oportunizar de maneira igualitária o desenvolvimento social, econômico e cultural mantendo o meio ambiente equilibrado.

#### 4.1.2 O CURSO TÉCNICO EM ETNODESENVOLVIMENTO

O projeto do curso técnico em Etnodesenvolvimento foi resultado da reivindicação feita pela Comunidade de Assunção do Içana, intermediada pela Escola Kariamã, à EAF-SGC.

Após a conquista do ensino médio indígena, a comunidade de Assunção do Içana e os professores indígenas da escola Kariamã começaram a se preocupar com a continuação dos estudos dos alunos que estavam concluindo a primeira turma do ensino médio.

Com a conclusão da primeira turma, que se formou em 2006, o programa de ensino médio foi avaliado, constatando-se que o objetivo inicial de formação para o trabalho, especificamente no que concerne à transferência de tecnologias e conhecimentos científicos ocidentais, não tinha sido oferecido adequadamente aos alunos pela escola, pela ausência de professores habilitados.

A urgência de encontrar uma alternativa levou a comunidade de Assunção a estabelecer uma parceria com a EAF, dentro das limitações técnicas e administrativas e a pouca familiaridade com a educação escolar indígena. Por outro lado, esta experiência foi uma das primeiras ações da Escola Agrotécnica em busca de se adequar à demanda local, reivindicada pelo movimento indígena local e encaminhada ao MEC (AGUDELOS e LUCIANO, 2012, p. 284).

A abertura do curso em Assunção do Içana é fruto de quase dois anos (2006 e 2007) de conversas e discussões com as lideranças indígenas do Baixo rio Içana. Os professores Miguel (Diretor da Escola Kariamã) e Camico (liderança indígena e atualmente vice-prefeito do município) foram importantes nesse diálogo, pois ora eles junto com as lideranças se deslocavam para a EAF-SGC para reunir com os professores da área técnica, ora eram os professores e direção da EAF-SGC que se deslocavam até Assunção do Içana para discutir a proposta de um curso técnico que atendesse as necessidades das comunidades indígenas Baniwa.

A reivindicação da Escola Kariamã e as comunidades indígenas do Baixo Rio Içana era poder ter um curso técnico oferecido pela EAF-SGC no próprio distrito de Assunção do Içana. As comunidades estavam sofrendo com a migração das famílias que estavam abandonando as suas casas e sítios para acompanharem seus filhos até a sede do município para estudar.

Segundo o professor Miguel,

Era muito triste ver os nossos alunos saindo da comunidade para estudar fora. Muitos deixavam as suas casas e seus sítios e muitas vezes não conseguiam se manter na cidade. Alguns alunos davam certo e estudavam, outros iam embora e não estudavam, se metiam com coisas que não

prestam na cidade. Com isso, nem estudavam e nem aprendiam como viver na comunidade. Por isso agente lutou para ter um curso que funcionasse em Assunção do Içana (Anotação pessoal de campo. 15/09/2012).

Após várias reuniões e encontros foi aprovado pela comunidade o projeto do Curso Técnico em Etnodesenvolvimento.

Depois de firmada a parceria entre EAF-SGC e a Escola Kariamã o projeto foi apresentado à FOIRN para conhecimento da federação e acompanhamento através do departamento de educação.

O curso de Etnodesenvolvimento foi ofertado na forma subsequente (destinado a alunos que já concluíram o ensino médio) no período de agosto de 2007 a dezembro de 2008 no Distrito de Assunção do Içana com o objetivo geral de

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

E os objetivos específicos de: Possibilitar ao jovem permanecer na sua comunidade e colaborar no desenvolvimento sustentável da região; Valorização do modo de vida, do pensar, de ser das comunidades; Possibilitar o desenvolvimento de soluções técnicas para o desenvolvimento sustentável em permanente diálogo entre os conhecimentos indígenas e não-indígenas; Possibilitar ao jovem uma formação técnica integral, articulada, partindo da diversidade (Projeto do Curso Técnico em Etnodesenvolvimento, 2007).

A organização curricular do curso foi construída conjuntamente com os professores da EAF-SGC, as lideranças e professores indígenas e os alunos da Escola Kariamã em Assunção do Içana, durante as reuniões e encontros realizados ao longo do ano de 2006 e início de 2007.

Outra grande preocupação das lideranças do baixo Içana com relação à formação dos alunos era a validade do curso técnico e que as disciplinas estudadas no decorrer do curso deveriam constar no histórico escolar. Essa preocupação era pertinente por dois motivos: primeiro porque mesmo sendo do conhecimento da SEDUC que a escola Kariamã trabalha na parte diversificada do seu currículo, disciplinas ligadas a metodologia da pesquisa, língua indígena e origem do povo Baniwa, até o momento esses conhecimentos não foram reconhecidos e não aparecem no histórico escolar dos alunos que concluíram o ensino médio. Segundo porque as escolas piloto de ensino médio do projeto de educação indígena FOIRN/ISA ainda não foram reconhecidas, a exemplo da escola Tuyuka que ainda não conseguiu certificar os alunos que concluíram o ensino médio.

Dessa maneira a matriz curricular do curso técnico em Etnodesenvolvimento foi pensada para atender a demanda expressada durante as reuniões de elaboração da proposta do curso, contemplando a formação dos jovens para atuarem como profissionais em suas próprias comunidades.

O curso foi planejado e organizado em quatro módulos transversalmente vinculados aos conhecimentos tradicionais do povo Baniwa. De forma participativa a comunidade apontou os temas que deveriam ser abordados no curso e estes foram sistematizados e resultaram nos componentes curriculares e sua respectiva carga horária. Os conhecimentos indígenas em diálogo com os conhecimentos não indígenas foram trabalhados através do ensino via pesquisa. Cada componente curricular foi desenvolvido pelos alunos com a supervisão e a orientação dos professores.

O curso iniciou com o módulo de fundamentos que reuniu componentes curriculares que forneceram base para o desenvolvimento de competências nos módulos profissionalizantes. Foram abordados conceitos de antropologia; estudos da cartografia e confecção de mapas, fundamentos de economia, estudo da ecologia e biodiversidade, informática básica e instrumentalização do ensino via pesquisa através da disciplina de metodologia da pesquisa e elaboração de projetos. O módulo de informática básica teve que ser ministrado em São Gabriel da Cachoeira por conta da necessidade de utilização de um laboratório de informática. Dessa forma, os alunos foram deslocados para a sede do município e ficaram hospedados na residência estudantil do Campus.

O módulo de Gestão desenvolveu as competências para o desenvolvimento e a gestão de projetos e negócios e a gestão ambiental dos recursos naturais da terra indígena que abrange o Rio Içana.

O módulo de Sistemas Sustentáveis de Produção foi à base do curso Técnico em Etnodesenvolvimento. Neste módulo foram identificados e abordados os principais recursos trabalhados nas comunidades compreendendo os recursos florestais, agroflorestais e pesqueiros. Já os projetos demonstrativos foram desenvolvidos através de projetos na comunidade com acompanhamento dos professores da EAF-SGC.

É importante ressaltar que em todos os módulos houve a participação da comunidade nos projetos de pesquisa. Os sábios e anciões participaram das aulas como mestres dos conhecimentos específicos do povo Baniwa relacionados ao manejo da pesca, abertura e escolha de plantas para a roça, identificação de espécies florestais destinados a cura de doenças, construção de casas e embarcações, técnicas de construção de armadilhas para peixes, entre outros conhecimentos que só os anciões possuem.

As disciplinas ministradas no curso técnico em Etnodesenvolvimento estão especificadas na matriz curricular do curso.

		<b>ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL COORDENAÇÃO GERAL DE ENSINO</b>	
<b>MODULOS</b>	<b>COMPONENTES CURRICULARES</b>	<b>Conhecimentos tradicionais</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>
<b>FUNDAMENTOS</b>	Antropologia (40 h) Cartografia/Geografia (40 h) Economia (30) Ecologia e Biodiversidade (40 h) Metodologia da pesquisa e elaboração de projetos (40 h) Legislação (30 h) Informática (40 h)		<b>260 h</b>
<b>GESTÃO</b>	Gestão de Projetos (40 h) Gestão de Negócios (40 h) Gestão Ambiental (80 h)		<b>160 h</b>
<b>SISTEMAS SUSTENTÁVEIS DE PRODUÇÃO</b>	Recursos Florestais (120 h) Recursos Pesqueiros (120 h) Recursos Agroflorestais (120 h) Projetos demonstrativos (100 h)		<b>460 h</b>
<b>BENEFICIAMENTO DE PRODUTOS</b>	Processamento de alimentos (60 h) Produtos Madeireiros e Não madeireiros (60 h)		<b>120 h</b>
<b>CARGA HORÁRIA DO CURSO</b>			<b>1.000 h</b>
<b>PROJETO CURRICULAR SUPERVISIONADO</b>			<b>160 h</b>
<b>CARGA HORARIA TOTAL DA HABILITAÇÃO</b>			<b>1.160 h</b>

Quadro 1: Matriz Curricular do Curso Técnico em Etnodesenvolvimento.

Fonte: Coordenação de Registros Escolares do Campus São Gabriel da Cachoeira, 2007.

A estrutura curricular do curso foi organizada em módulos distribuídos ao longo do período letivo e articulada com o Ensino Médio Indígena já existente na comunidade. Cada módulo organizado com as suas respectivas disciplinas apresentou terminalidade garantindo a certificação dos alunos ao finalizar a carga horária total ou parcial do curso.

No decorrer do desenvolvimento das disciplinas os alunos foram orientados a pensar sobre os problemas ambientais e sociais que afetam a comunidade de Assunção do

Içana para que pudessem formular seus respectivos projetos de pesquisa focados na realidade local. As pesquisas desenvolvidas foram parte do processo de ensino sendo avaliados através de relatórios e seminários.

Os módulos do curso técnico em Etnodesenvolvimento foram oferecidos por período de concentração por cerca de 15 dias de aula, seguidos por período de dispersão (entre 20 e 30 dias) em que os indígenas retornavam as suas comunidades para conduzirem os seus trabalhos para sua subsistência como: pescar, caçar, cuidar da roça e fazer farinha.

Dados obtidos na Coordenação de Registros Escolares do Campus registram a matrícula de 40 alunos no curso técnico em Etnodesenvolvimento que iniciaram as aulas no dia 28 de agosto de 2007 no distrito de Assunção do Içana.

A aula inaugural contou com a participação da Direção Geral, Direção de Ensino e demais coordenações e professores do Campus São Gabriel da Cachoeira. Participaram também a comunidade, professores e lideranças indígenas do Baixo Rio Içana. Foi um momento de realização pela conquista de poder está começando o curso profissionalizante específico para o povo Baniwa.

A seguir, vamos apresentar os gráficos que foram elaborados a partir de informações da Coordenação de Registros Escolares sobre os dados de matrícula contemplando a divisão dos alunos por sexo, etnias que frequentaram o curso, faixa etária e língua indígena falada pelos alunos do curso técnico.

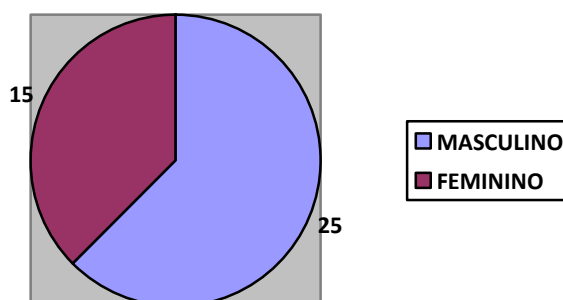


Gráfico 1: Matrícula por sexo. Curso Técnico em Etnodesenvolvimento.  
Fonte: Coordenação de Registros Escolares, IFAM-CSGC, 2007.

A partir do gráfico constatou-se que do total de 40 alunos 25 eram homens e 15 eram mulheres.

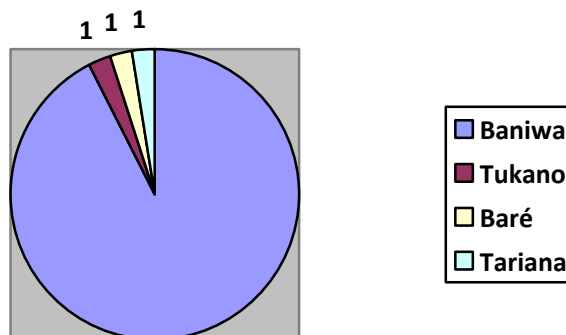


Gráfico 2: Matrícula por etnia. Curso Técnico em Etnodesenvolvimento.  
 Fonte: Coordenação de Registros Escolares, IFAM-CSGC, 2007.

Percebemos que o curso técnico em Etnodesenvolvimento foi frequentado, pela grande maioria de indígenas da etnia Baniwa, seguido de um aluno das etnias Tukano, Tariana e Baré. Dessa maneira, o curso atendeu ao objetivo de oferecer uma educação profissional específica que contemplasse a articulação dos conhecimentos do povo Baniwa com os conhecimentos técnicos dos não indígenas.

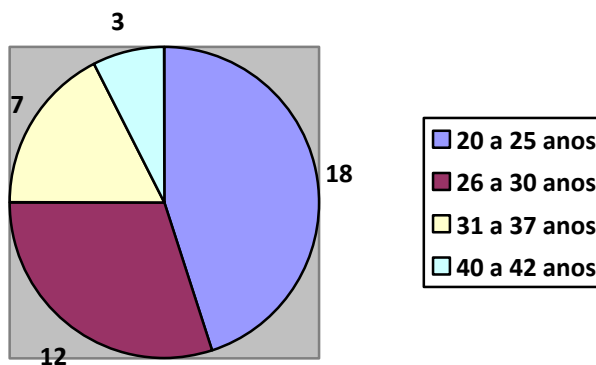


Gráfico 3: Faixa etária em 2007. Curso Técnico em Etnodesenvolvimento.  
 Fonte: Coordenação de Registros Escolares, IFAM-CSGC, 2007.

Pelo fato da educação formal ter chegado apenas no final da década de 1950, e a primeira turma de ensino médio ter sido planejada a partir de 2004, os alunos matriculados na maioria se apresentam entre a faixa etária de 20 e 25 anos. Mas também possuía alunos com idades entre 26 e 42 anos.

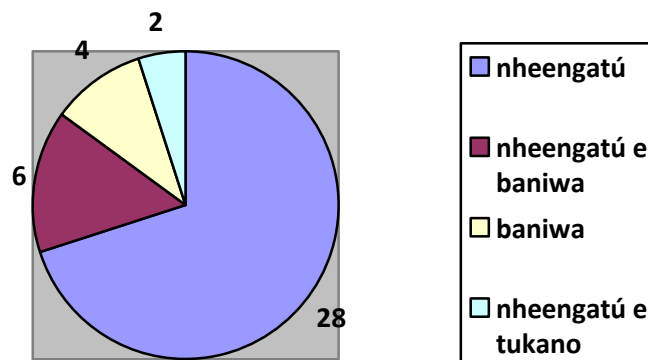


Gráfico 4: Línguas indígenas faladas: Curso Técnico em Etnodesenvolvimento.  
 Fonte: Coordenação de Registros Escolares, IFAM-CSGC, 2007.

Com relação às línguas indígenas faladas pelos alunos: 28 alunos declararam falar a língua *nheengatú*, 6 alunos declararam que falam as línguas *nheengatu* e *baniwa*, 04 alunos falam a língua *baniwa* e 2 alunos declararam falar as línguas *nheengatu* e *tukano*. As línguas faladas representam as etnias que compõem o curso: *Baniwa*, *Tukano*, *Tariana* e *Baré*. Ressaltamos também que os *Baniwa* do Baixo Rio *Içana* falam fluentemente o *nheengatú* devido à influência do trabalho missionário dos salesianos na região.

Dentro da proposta do Curso Técnico em Etnodesenvolvimento (2007), as comunidades do Baixo Rio *Içana*, definiram que a formação técnica deverá contribuir para que o técnico formado tenha o seguinte perfil profissional:

Se torne um cidadão crítico, criativo, com pensamento estratégico, com capacidade para liderar sua comunidade; Esteja disponível para as comunidades, criando conhecimento junto com os outros; Tenham capacidade de falar em público, apresentar e debater ideias; Tenham ética, moral e conduta frente à comunidade; Seja um pesquisador, interessado em descobrir e resolver os problemas da comunidade; Seja conhecedor de línguas: uma das três co-oficiais do município e português.

Essa preocupação das comunidades com o perfil profissionalizante do curso técnico em Etnodesenvolvimento vem da necessidade de formar um profissional que possa permanecer e trabalhar conjuntamente com a comunidade. Um profissional que tenha compromisso em discutir e buscar meios para resolver os problemas apresentados nas reuniões e assembleias e, acima de tudo, saber compartilhar o conhecimento adquirido com os outros.

Para o início do curso, a EAF-SGC teve a preocupação de preparar os professores que atuariam em Assunção do *Içana* com palestras e oficinas voltadas para a diversidade sociocultural do alto rio Negro e o desenvolvimento local através da educação profissional.



Nesses momentos de formação dos professores da EAF-SGC, ao longo do ano de 2007, participaram mestres indígenas como pajés, professores e lideranças indígenas, além de um antropólogo e um linguista. A presença dos mestres indígenas no diálogo com os professores contribuiu para a compreensão do universo indígena e seu contexto histórico e cultural e para o conhecimento das perspectivas comunitárias evidenciadas nos projetos durante o curso. Também ajudaram no processo de escolha e construção dos conhecimentos trabalhados no curso, além de propiciar a interculturalidade.

O corpo docente do curso técnico em Etnodesenvolvimento foi composto pelos professores da EAF-SGC nas áreas abaixo especificadas:

<b>Disciplinas</b>	<b>Professor</b>	<b>Formação</b>
Antropologia	Márcio Roberto Cavalcante	Licenciado em História.
Cartografia/Geografia	Elmar Cordeiro da Silva	Licenciatura em Geografia. Especialista em Turismo e Gestão Territorial.
Informática	Marcelo de Souza Coelho	Licenciado em Física. Especialista em Gestão da Educação.
	Pablo Augusto da Paz Elleres	Tecnólogo em Processamento de Dados. Especialista Metodologia do Ensino Superior.
Ecologia e Biodiversidade.	Sandra Regina Ventura	Graduação em Engenharia Florestal. Especialista em Ciências Ambientais e Florestais. Doutora em Ciências.
Gestão Ambiental	Simone Benedet Fontoura	Licenciado em Ciências Biológicas. Mestre em Ciências Biológicas / Ecologia
Economia, Gestão de Projetos e Gestão de Negócios.	Flávio Pereira Ferraz (Professor Indígena)	Graduado em Ciências Políticas.
Metodologia da pesquisa e elaboração de projetos. Recursos Agroflorestais	Rinaldo Sena Fernandes	Licenciado em Ciências Agrícolas. Especialista em Agricultura Tropical. Mestre em Ciências Agrárias/ Sistemas Agroflorestais.
Recursos Agroflorestais	Simão Correa	Engenheiro Agrônomo. Mestre em Agronomia.
Legislação	Elias Brasilino de Souza	Licenciado em História. Mestre em Sociedade e Cultura na Amazônia / Processos Socioculturais na Amazônia.
Recursos Florestais. Produtos Madeireiros e Não madeireiros	André Rogério Matos da Silva	Bacharel em Engenharia Florestal. Mestre em Ciências Florestais e Ambientais / Manejo e Tecnologia de Recursos Florestais Tropicais.
Recursos Pesqueiros	Francisco Assis	Engenheiro de Pesca. Mestre em Ciências Biológicas.
	Rondon Yamane	Bacharel em Zootecnia.

Projetos demonstrativos	Todos os professores do curso	
Processamento de Alimentos	Pedro Macedo da Costa	Engenheiro Agrônomo.
Trabalho de conclusão de curso	Orientação dos professores de acordo com área definida pelos alunos.	

Quadro 2: Professores do Curso Técnico em Etnodesenvolvimento.  
 Fonte: Coordenação de Registros Escolares, IFAM-CSGC, 2007/2008.

Para que pudéssemos ter uma maior compreensão de como foram ministradas as disciplinas no curso técnico em Etnodesenvolvimento elaboramos um roteiro de perguntas que foi encaminhado via e-mail aos professores. Dos professores que ministraram as disciplinas no curso cinco eram professores substitutos (contrato de um ano podendo ser renovado por mais um ano) e seis foram transferidos para outras localidades. A internet foi utilizada como instrumento facilitador da pesquisa, haja vista somente se encontrarem no Campus três professores dos quatorze que ministram aula em Assunção do Içana.

Para a pesquisa obtivemos a resposta de quatro professores, das áreas de zootecnia, agronomia e engenharia florestal, das quais sistematizamos os resultados abaixo apresentados:

1º Quais foram às expectativas do professor em ministrar módulos no curso de Etnodesenvolvimento no Distrito Indígena de Assunção do Içana?

Todos responderam que as expectativas foram boas. Fizeram o planejamento das aulas teóricas e práticas preocupados em atender as demandas da comunidade indígena. Somente um professor relatou que ficou apreensivo porque não sabia o que o esperava na comunidade.

Destaco a resposta do Professor Rondon, sobre a observação do interesse dos alunos pelo curso e o tempo, que é outro na comunidade.

Tudo o que foi planejado foi cumprido, as maiores dificuldades encontradas são as distâncias que só podem ser superadas via fluvial, e os hábitos dos indígenas daquela região. Muitas vezes combinávamos um horário e este horário não era cumprido, as desculpas eram as mais diversas, mas o que eu percebi era que o tempo do "BRANCO" não é o mesmo tempo do Índio. Quando me refiro a tempo digo Horário, tempo do relógio.  
 Em relação ao processo de ensino aprendizagem, os alunos eram muito disciplinados, principalmente pela idade todos tinham mais de 20 anos de idade, cursos subsequentes no meu ver apresentam um rendimento melhor que os integrados, e os alunos matriculam-se por livre e espontânea vontade e não por obrigação de atender aos pais (Entrevista recebida via e-mail em 18/12/2012)

2° Você já tinha alguma experiência de trabalho com populações indígenas no rio Negro? Quais?

Os quatro professores responderam já tinham experiência de trabalhos com populações indígenas. Dos quais foram citados projeto de pesquisa do Programa Jovem Cientista Amazônica, projetos de extensão em Assunção do Içana e capacitação técnica para indígenas.

3° Como foram planejadas as aulas para o curso de Etnodesenvolvimento?

Os professores responderam que foram planejadas para atender os anseios da comunidade. No início de cada módulo era realizada a apresentação da disciplina e o planejamento das aulas era construído junto com os alunos para poder contemplar a realidade local.

Nesta pergunta destaco a fala do professor André que no seu módulo, no primeiro dia de aula, disse aos alunos: “Não vou ensinar vocês, proponho uma troca de experiências”. E ao final do curso: “Aprendi muito nas aulas ministradas para o curso em Etnodesenvolvimento, eles me ensinaram muitas coisas: “os segredos”, na fala dos alunos”.

4° Como foi ministrar os módulos para os alunos indígenas do curso de Etnodesenvolvimento em Assunção do Içana?

Todos responderam que foi uma experiência muito boa, os alunos eram interessados e tinham orgulho de estar cursando o ensino técnico. Relataram também que os alunos não sentiram dificuldade em acompanhar as disciplinas e desenvolver as atividades propostas. Colocaram como foi importante a troca de conhecimentos durante o curso, ao mesmo tempo em que ensinavam, também aprendiam com os alunos.

5° Durante as aulas havia espaço para o uso da língua indígena e as práticas culturais dos povos do rio Içana?

Todos responderam que sim. Os alunos utilizavam a língua indígena nheengatú e Baniwa em todos os momentos da aula, nas atividades de campo e de pesquisa, dando a oportunidade de professores aprenderem algumas palavras nessas línguas. Os professores faziam algumas refeições junto com a comunidade e participavam da festa de encerramento dos módulos com o tradicional dabucurí. Alguns módulos proporcionaram a identificação de sementes, espécies florestais e frutíferas, construções, peixes e instrumentos de caça e pesca nas línguas nheengatú e baniwa.

6° A disciplina foi planejada para que houvesse o diálogo entre os conhecimentos indígenas e não indígenas? Que metodologias foram utilizadas para alcançar esse objetivo?

Todos responderam que a disciplina foi planejada para que houvesse o diálogo entre os conhecimentos indígenas e não indígenas. A metodologia utilizada foi trabalhar os conhecimentos que os alunos e a comunidade já possuíam junto com os conhecimentos técnicos. Para que isso acontecesse foram realizadas aulas de campo, pesquisas e seminários.

7° Foi desenvolvida alguma relação entre a comunidade e o professor durante as aulas do módulo?

Os professores eram bem recebidos pela comunidade e durante as aulas os professores participavam do cotidiano da comunidade. Destacaram as refeições comunitárias e as festas com dabucurí.

8° O professor conseguiu trabalhar o ensino via pesquisa na sua disciplina?

Três professores responderam que conseguiram trabalhar o ensino via pesquisa e somente um professor respondeu que a disciplina foi trabalhada com aulas expositivas e aulas práticas.

9° O professor julga que conseguiu alcançar os objetivos propostos para a sua disciplina?

Todos responderam que sim.

10° Como foram realizadas as avaliações da disciplina?

Com relação à avaliação os professores responderam que utilizaram seminários, apresentação de resultados de pesquisas, trabalhos em grupo, participação nas aulas e relatórios de atividades de campo.

11° Participando da formação dos alunos no curso técnico em Etnodesenvolvimento, o que o professor considera ser um profissional indígena?

A partir das respostas dos professores formulamos a seguinte definição: um profissional indígena é um profissional que está pronto para atuar nas comunidades indígenas e trabalhar para o desenvolvimento social da região.

12° Na sua opinião, através do curso de Etnodesenvolvimento, a EAF-SGC conseguiu formar um profissional voltado para a realidade indígena?

Todos responderam que sim. Justificaram que o curso foi desenvolvido na comunidade e os alunos podiam opinar a respeito dos conteúdos e tudo foi planejado para atender as expectativas coletivas.

13° O professor foi orientador de trabalhos finais de conclusão do curso? Como foram realizadas as orientações?

Todos os entrevistados foram orientadores de trabalhos finais e realizaram a orientação através da correção de cadernos de anotações, orientação via telefone, carta e também no campus. Após a conclusão, os trabalhos foram avaliados pelos orientadores e encaminhados para a Coordenação Geral de Ensino.

14° Como o professor avalia a oferta de cursos técnicos específicos para indígenas e a sua realização em terras indígenas?

Todos responderam que é extremamente importante a oferta de cursos técnicos específicos para indígenas. Saliaram a preocupação de pensar esses cursos com o objetivo de atender as demandas das comunidades, e principalmente o Campus pensar meios para que os trabalhos de conclusão de curso saiam do papel.

A partir da análise das respostas dos professores concluímos que as disciplinas do curso técnico em Etnodesenvolvimento foram ministradas mantendo um diálogo entre os conhecimentos indígenas e não indígenas. Percebemos a preocupação dos professores em construir o planejamento das aulas em conjunto com os alunos, afim de que os mesmos pudessem opinar sobre os conteúdos de relevância para a comunidade. Verificamos o envolvimento e a participação dos professores com o cotidiano da comunidade e a abertura para aprender os conhecimentos do povo Baniwa. Também destacamos a preocupação dos professores em formar técnicos que realmente atendam o projeto de futuro da comunidade, para isso é necessário que o Campus inclua na sua proposta o acompanhamento para a realização dos projetos finais dos alunos.

Dos quarenta alunos matriculados no curso técnico em Etnodesenvolvimento, vinte e dois concluíram o curso. Para entender os motivos da desistência realizamos um levantamento junto aos alunos egressos, por não termos tido a oportunidade de conversar com os alunos que desistiram, para constatar se eles sabiam os motivos pelos quais os colegas haviam desistido do curso.

Após o levantamento, identificamos que seis alunos desistiram do curso para cumprir o serviço militar obrigatório; quatro desistiram para atuar como professores do estado e município; um apresentou problema de saúde; uma engravidou; um desistiu para cursar a graduação; um foi chamado para trabalhar como agente de saúde e quatro não conversaram com os colegas sobre os motivos da desistência.

Os projetos de conclusão do curso técnico em Etnodesenvolvimento abordaram temas relacionados a produtos madeireiros e não madeireiros, processamento de alimentos,

recursos agroflorestais, recursos pesqueiros e recursos florestais. Veja, no quadro abaixo, os projetos desenvolvidos pelos alunos do curso técnico em Etnodesenvolvimento.

<b>Aluno</b>	<b>Área do projeto</b>	<b>Título do projeto</b>
Agnaldo Ricardo	Recursos Agroflorestais	Levantamento das plantas cultivadas na roça tradicional em Assunção do Içana.
Alzira Castro	Processamento de Alimentos	Roça tradicional: produtos derivados da mandioca.
Arcelino R. de Souza	Produtos madeireiros e não madeireiros	Utilização de produtos florestais madeireiros na comunidade de Cabeçudo – baixo rio Içana.
Armindo Plácido	Recursos Pesqueiros	A pesca tradicional em Assunção do Içana.
Brasilino Clarindo	Recursos Agroflorestais	Roça tradicional: “Kupixá Yanekitiwara”. Classificação tradicional dos tipos de solos.
Carlos de Jesus	Processamento de Alimentos	Processamento do Urucum.
Cecília Piloto	Produtos madeireiros e não madeireiros	Produtos Não-Madeireiros: Tucum, Açaí do Mato e Buriti.
Claudio Martins	Recursos Pesqueiros	Recursos de pesca da comunidade de Assunção do Içana.
Dinéia Fernandes	Processamento de Alimentos	Processamento de pimentas Baniwa.
Elisângela Fontes	Recursos Agroflorestais	Mitos sobre a origem da roça.
Francinéia Bitencourt	Recursos Florestais	Levantamento das espécies florestais em Assunção do Içana.
Geraldo Fontes	Recursos Agroflorestais	Plantas medicinais de Assunção do Içana.
Juraci dos Santos	Recursos Agroflorestais	Plantas da roça.
Laura Gaudêncio	Recursos Pesqueiros	Cultivo de akarã em barragem com alimentação nativa.
Liliana Luciano Fontes	Recursos Florestais	Estudo, preservação e uso dos recursos florestais do povo Baniwa de Assunção do Içana.
Mirtes de Jesus Castro	Produtos madeireiros e não madeireiros	Produtos madeireiros e não madeireiros em Assunção do Içana.
Rogério Felipe	Recursos Pesqueiros	Recursos Pesqueiros dos povos da comunidade de Cabeçudo – baixo rio Içana.
Rosalino Liviano	Recursos Pesqueiros	Plantas frutíferas nativas para fabricação de ração.
Rosilene Miguel	Processamento de Alimentos	Doce em caldas de abacaxi e compostas de jambo.
Sandro Camico	Recursos Florestais	Levantamento das espécies oleaginosas usadas na comunidade de Assunção do Içana.
Sônia Bitencourt	Recursos Florestais	Mensuração de espécies nativas em uma área de floresta primária na comunidade de Assunção do Içana.
Virgília Aragua Almeida	Processamento de Alimentos	Processamento de alimentos derivados da roça.

Quadro 3: Projetos de Conclusão do Curso Técnico em Etnodesenvolvimento.  
Fonte: Coordenação de Registros Escolares, IFAM-CSGC, 2008.

Após a leitura dos projetos verificamos que todos abordaram temas ligados a realidade das comunidades do baixo rio Içana e foram fundamentados primeiro com as narrativas míticas do povo Baniwa e depois com referências científicas fazendo um diálogo de igualdade entre os saberes e ao mesmo tempo valorizando os conhecimentos acumulados pelos anciões.

Os trabalhos foram entregues no Campus e analisados pelos professores orientadores, que atribuíram a menção de aprovação. Também foi entregue uma cópia dos trabalhos à Escola Kariamã para que pudessem ser utilizados como material didático pelos alunos na escola.

#### **4.1. 3 A FORMATURA E O SIMBOLISMO DO DABUCURI COM YURUPARI**

O curso técnico em Etnodesenvolvimento foi concluído em dezembro de 2008. Com esta etapa vencida, os alunos, os professores indígenas da Escola Kariamã e as comunidades do Baixo Rio Içana começaram a planejar e organizar a formatura dos futuros técnicos em Etnodesenvolvimento. A direção do Campus deu toda a liberdade para que Assunção do Içana realizasse a cerimônia de formatura do jeito que a comunidade desejasse. Por decisão da comunidade e lideranças indígenas a formatura foi marcada para o dia 21 de abril de 2009 no distrito de Assunção do Içana.

Para a formatura o Campus organizou a saída de três voadeiras que conduziram os professores que participaram do curso, a equipe diretiva do campus e autoridades convidadas para a cerimônia de colação de grau. O Diretor Geral juntamente com a comitiva saíram de São Gabriel no dia 20 de abril para chegar com antecedência e participar da programação organizada pela comunidade de Assunção do Içana.

Neste período eu e o professor Elias (atual diretor do IFAM-CSGC) estávamos realizando a visita pedagógica na comunidade de Matapi (Baixo Rio Uaupés). Estávamos acompanhando a realização das aulas do curso técnico em Desenvolvimento Sustentável Indígena e nos reunindo com a comunidade para verificarmos o andamento das atividades letivas. No dia 20 de abril, acordamos às cinco horas da manhã e descemos o rio Uaupés para podermos nos encontrar com a voadeira que conduzia a equipe diretiva da escola para que pudessemos trocar de embarcação e seguir para Assunção do Içana. Chegando próximo a Ilha das Flores, nos encontramos com a voadeira da instituição e seguimos viagem. Chegamos por volta das 13h30min em Assunção.

Chegando a Assunção, a comunidade já estava nos esperando, fomos acomodados no ambulatório próximo à casa das irmãs salesianas. Almoçamos e fomos participar da cerimônia do dabucurí com yurupari, como parte do ritual de preparação para a formatura dos alunos.

De acordo com Luciano (2006, p.76-77).

Destacamos, assim, de forma breve como entre os Baniwa a cerimônia do “dabucuri com yurupari” (dança com instrumentos sagrados) é o marco central de toda a vida coletiva, momento em que se celebram não apenas rituais de solidariedade e confraternização, mas também de iniciação de meninos e meninas, repletas de danças, músicas, rezas, jejuns, sacrifícios, conselhos públicos e desafios entre grupos de amigos e famílias por meio de performances estranhas como a prova da surra de adabí e da pimenta. O “dabucuri com yurupari” é o ritual mais importante e sagrado do povo Baniwa e em geral dos povos indígenas do alto rio Negro com certas variações de acordo com a diversidade cultural de cada povo. O ritual consiste numa festa de confraternização entre grupos sociais para celebrar a abundância de uma colheita, em que a comunidade anfitriã convida as comunidades vizinhas ou afins para comemorar a boa colheita da época, que pode de ser frutas, peixes, ou mesmo de outros produtos de grande importância para a vida da comunidade naquele determinado período ou situação. O evento é repleto de rituais, desde os seus preparativos, quando os homens saem para caçar, pescar ou colher frutas ou outros gêneros que serão compartilhados entre todos os participantes, enquanto as mulheres se dedicam a produção de farinha, do beiju e do caxiri que serão consumidos durante a festa que em geral dura dois dias. O ponto alto da cerimônia é quando os homens chegam à aldeia com os produtos colhidos, com muita dança e ao som forte de instrumentos sagrados. Neste momento as mulheres são severamente impedidas de participar, e quando alguma consegue violar a proibição sua morte é certa, seja por meio de feitiçarias ou envenenamento, que pode ocorrer ainda durante ou ao final do evento. Na verdade, o que é proibido às mulheres são os instrumentos sagrados, considerados os “instrumentos de yampiricuri” (herói mítico baniwa) de domínio exclusivo dos homens iniciados. Por esta razão o “dabucuri com yurupari” é também o momento de iniciação dos jovens baniwa, elementos fundamentais para a boa realização da cerimônia, pois são eles que vão às florestas seguindo um rigoroso regime de jejum para fazer as colheitas, como demonstração de que estão suficientemente preparados para a vida adulta. Mas é também momento de iniciação das jovens baniwa que consiste basicamente num período de reclusão e jejum e se encerra com o ritual da pimenta, quando os responsáveis pela educação delas proferem longos conselhos e orientações morais e éticas que as acompanharão para o resto de suas vidas. Cessada as danças de chegada dos homens à aldeia, as mulheres saem de seus esconderijos e a festa de confraternização tem seu início com a distribuição da colheita produzida, que a esta hora já se encontra no terreiro da aldeia, entre as famílias presentes, para que os alimentos sejam preparados e consumidos entre os dois dias de festa, sempre sob o comando do tuxaua anfitriã. Daí em diante todos participam da festa até o seu final e tudo o que não for consumido é rigorosamente repartido entre todos os participantes pouco antes do final da festa. O ritual da surra consiste em disputas de afins, como primos, entre pai e filho, ou entre membros nobres da aldeia e um visitante nobre que é desafiado, desde que após o ritual aceite fazer parte do círculo de amizade e solidariedade maior do grupo. O ritual possui vários significados e objetivos, entre os quais a demonstração das habilidades técnicas na surra,



que é associada a habilidades às técnicas de pesca e caça, uma vez que o preparo do *adabi* corresponde ao preparo do caniço e do arco e flecha, como principais instrumentos de pesca e caça. Mas o principal significado é simbólico, uma vez que o ritual serve como teste de personalidade dos indivíduos que precisam estar preparados para suportar a dor propositadamente provocada, como metáfora da própria vida, que para os baniwa é repleta de sofrimentos. A felicidade da vida consiste em fazer tudo para evitar o sofrimento, que pode ser alcançado por meio da habilidade do provimento alimentar e na solidariedade e reciprocidade que deve permear toda a vida coletiva.

A realização do dabucuri com yurupari como parte da cerimônia de formatura dos alunos do curso técnico em Etnodesenvolvimento partiu da própria comunidade (alunos, pais, professores e lideranças indígenas) que durante o ritual iniciou alunos que ainda não tinham passado pelo ritual do yurupari. O ritual do dabucuri com yurupari foi acompanhado pelos pajés Germano Malaquias, Francisco Fontes e Hermes Plácido que durante seis dias prepararam os alunos para a cerimônia de colação de grau do curso técnico.

Todos os dias os alunos, acompanhados dos mais velhos e homens da comunidade que já haviam sido iniciados, levantavam às quatro horas da manhã e se reuniam na maloca para tomar banho e depois partem para o trabalho. Durante esse período os alunos receberam dos pajés os conhecimentos para identificar as plantas medicinais, confeccionar utensílios, caçar, pescar, colher frutas e fazer as roupas tradicionais de tucum para serem utilizadas na formatura. Só retornavam da mata no final da tarde. Durante o dia os alunos ficavam em jejum para poder fortalecer o corpo, só se alimentavam à noite ao chegar em casa.

As mulheres do curso não participaram desse ritual, porque o yurupari só pode ser revelado aos homens. Enquanto isso, elas se reuniam para preparar o caxiri, torrar farinha, tapioca e fazer beiju. Também preparam os enfeites, todos retirados da natureza, para ornamentar a maloca.

Como relatei no início, depois do almoço fomos para a maloca onde estava sendo realizado o ritual com o yurupari. Como no grupo haviam mulheres e homens que não haviam sido iniciados, as mulheres que nos acompanhavam pediram para que esperássemos perto da ponte que liga a comunidade à maloca. Enquanto esperávamos, ouvíamos um barulho muito alto, que fazia tremer a terra. Perguntei a uma senhora que estava ao meu lado o que era aquele barulho, e ela respondeu: é o yurupari.

Enquanto esperávamos que o yurupari fosse guardado, foi servido caxiri e pintaram os nossos rostos com pinturas Baniwa. Depois que o lugar ficou em silêncio fomos até a maloca.



Fotografia 2: Professor Paulo Assis (Diretor do Campus) tomando caxiri  
Autora: Francinete Soares Martins  
Data: 2009  
Fonte: Arquivo do IFAM-CSGC

Chegando à maloca encontramos os homens dispostos um ao lado do outro. Carregavam nas mãos um cipó trabalhado com fios de tucum (adabi) e no centro estavam as frutas que foram colhidas durante o dia.



Fotografia 3: Dabucuri de frutas  
Autora: Francinete Soares Martins  
Data: 2009  
Fonte: Arquivo do IFAM-CSGC

Logo os homens nos receberam e falaram que o ritual estava sendo realizado para fortalecer os alunos que estavam concluindo o curso técnico. Disseram que naquele momento estariam realizando a surra com adabi para que os alunos não esquecessem os ensinamentos e colocassem em prática o que aprenderam. Então chamaram o diretor do Campus para receber a surra com o simbolismo de fortalecimento da aliança entre Assunção do Içana e o IFAM-CSGC. O professor Paulo recebeu a surra e logo depois também surrou o líder da comunidade de Assunção do Içana (e também aluno do curso técnico em Etnodesenvolvimento) Geraldo Fontes.

Dando sequência ao ritual, os professores do Campus também participaram da surra com adabi, ao mesmo tempo que os homens da comunidade chamavam os seus familiares para a surra.



Fotografia 4: Diretor do Campus recebendo a surra de adabi  
Autora: Francinete Soares Martins  
Data: 2009  
Fonte: Arquivo do IFAM-CSGC



Fotografia 5: Líder da comunidade recebendo a surra de adabi  
Autora: Francinete Soares Martins  
Data: 2009  
Fonte: Arquivo do IFAM-CSGC



Fotografia 6: Professor do Campus recebendo a surra de adabi  
Autora: Francinete Soares Martins  
Data: 2009  
Fonte: Arquivo do IFAM-CSGC



Fotografia 7: Maloca onde foi realizada a formatura  
Autora: Francinete Soares Martins  
Data: 2009  
Fonte: Arquivo do IFAM-CSGC

Depois do ritual, parte das frutas foi oferecida aos professores do IFAM-CSGC e a outra parte às mulheres da comunidade para organizar a festa da formatura. Fomos todos descansar, pois cedo estaríamos de pé para a cerimônia de colação de grau.

No dia seguinte, 21 de abril, acordamos bem cedo e nos dirigimos para a maloca.

Chegando lá, a maloca estava lotada, todos queriam festejar a conclusão do curso. Os alunos estavam vestidos com roupas tradicionais feitas de tucum. Os homens traziam na cabeça a cangatara e as mulheres tiaras feitas com linha de tucum.

Para o início da cerimônia, os alunos se posicionaram em duas filas, de um lado os homens seguravam nas mãos o adabi, adentrando na maloca sob a liderança dos pajés. E do outro lado as mulheres que levavam nas mãos tapetes que foram tecidos por elas durante o período de preparação da formatura.



Fotografia 8: Formandas do curso técnico em Etnodesenvolvimento  
Autora: Francinete Soares Martins  
Data: 2009  
Fonte: Arquivo do IFAM-CSGC



Fotografia 9: Formandos do curso Técnico em Etnodesenvolvimento liderados pelo pajé e jovens da comunidade  
Autora: Francinete Soares Martins  
Data: 2009  
Fonte: Arquivo do IFAM-CSGC

Os alunos entraram dançando na maloca. Depois se posicionaram lado a lado e pela primeira vez presenciamos uma cerimônia de colação de grau indígena. Uma cerimônia cheia de simbolismo e emoção.



Fotografia 10: Técnicos em Etnodesenvolvimento  
Autor: Assessoria de Comunicação do IFAM-CSGC  
Data: 2009  
Fonte: Arquivo do IFAM-CSGC

Após a cerimônia fomos todos para o centro comunitário da comunidade festejar a formatura. Foi servido um farto almoço com quinhapira, moqueado, beiju, mujeca e outros pratos tradicionais. Os técnicos em Etnodesenvolvimento ofereceram um dabucuri de frutas para o Campus e logo após todos nós estávamos dançando no dabucuri.

No final da tarde nos despedimos e retornamos para São Gabriel da Cachoeira.

Neste sentido, fica evidente que,

Entre os baniwa do Baixo Rio Içana, é com muito orgulho que os moradores da Missão de Assunção do Içana estão retomando a prática pelo menos de algumas tradições. (...) fui informado que de fato os rituais do “dabucuri com jurupari” haviam voltado a fazer parte do calendário de atividades da comunidade, pelo menos uma vez ao ano e o primeiro ritual teria sido por ocasião da formatura da primeira turma de estudantes indígenas de ensino médio em 2007 (LUCIANO, 2011, p. 129-130).

#### **4.1.3 A AVALIAÇÃO DO CURSO TÉCNICO EM ETNODESENVOLVIMENTO**

Em decorrência da nossa participação no mestrado, começamos a discutir o tipo de educação profissional que estávamos realizando em terras indígenas. O curso técnico em Etnodesenvolvimento já havia sido concluído no final de 2008, realizando a formatura em abril de 2009 e o Campus não tinha ainda avaliado a sua atuação em Assunção do Içana.

Dessa maneira, a frente do Departamento de Desenvolvimento Educacional, organizamos junto à Direção Geral a proposta de avaliação dos cursos técnicos que foram desenvolvidos em terras indígenas para que pudéssemos verificar quais as impressões das comunidades em relação ao Campus na oferta de cursos técnicos específicos para povos indígenas.

A proposta foi acolhida e apoiada pela Direção Geral que não mediu esforços para que pudéssemos reunir e avaliar o curso com os povos indígenas do Baixo Rio Içana.

Para a avaliação do curso técnico em Etnodesenvolvimento, primeiramente foi feito o contato e marcada uma reunião no IFAM-CSGC com os alunos egressos de Assunção do Içana e lideranças. Foi exposta a necessidade de avaliação da realização do curso em Etnodesenvolvimento para que pudéssemos registrar como o baixo rio Içana avaliou a participação do Campus na oferta de um curso técnico específico para atender as necessidades do povo Baniwa. Vale ressaltar que já havia uma nova solicitação de curso técnico encaminhada por Assunção do Içana, daí a importância de avaliar a primeira experiência para que pudéssemos começar um novo diálogo para a construção de uma possível proposta de um novo curso técnico.

Os alunos egressos e lideranças acharam importante a avaliação do curso, pois após a formatura, os alunos e a comunidade não tiveram oportunidade de conversar sobre como foi desenvolvido o curso técnico em Etnodesenvolvimento.

Acordamos em realizar a avaliação no dia 15 de setembro de 2012 na comunidade de Assunção do Içana. Confirmada a data para a avaliação do curso, o departamento de ensino reuniu com a coordenação geral de ensino para elaborar o questionário de avaliação que foi aplicado aos alunos egressos durante a reunião. Para este trabalho selecionei alguns resultados desse questionário para apresentar a avaliação realizada pelos alunos egressos.

No dia 15 de setembro saímos às 7 horas da manhã do porto Queiroz Galvão em direção à Assunção do Içana e como fomos numa lancha com um motor 150 chegamos em Assunção do Içana às 9 horas e 40 minutos. Fui representando o Campus juntamente com coordenadora geral de ensino, a técnica em assuntos educacionais Maria Zelinda de Souza, o coordenador geral de produção e extensão e também professor do curso, Rondon Yamane de Souza, o chefe do setor de atividades esportivas, culturais e de lazer, professor Di Ângelo Pinheiro, o coordenador de ensino técnico de nível médio e educação de jovens e adultos, professor Rúbio Talles, a chefe de gabinete, senhora Paula Gonçalves e o assessor de comunicação, senhor Alessandro Marcondes.



Fotografia 11: Equipe do IFAM-CSGC na viagem para Assunção do Içana  
Autora: Francinete Soares Martins  
Data: 2012  
Fonte: Arquivo Pessoal

Ao chegar a Assunção do Içana fomos recebidos pela comunidade que logo nos encaminhou para o local da reunião. Fizemos a nossa apresentação e logo depois a palavra foi passada para a comunidade.

O professor Geraldo, liderança de Assunção do Içana, informou que a comunidade já havia se reunido antecipadamente no dia 9 de setembro para avaliar o curso. Participaram da avaliação aproximadamente sessenta pessoas entre lideranças e professores indígenas, ex-alunos do curso técnico em Etnodesenvolvimento e a comunidade em geral. Esta reunião resultou em um relatório de avaliação do curso técnico em Etnodesenvolvimento que depois foi encaminhado e protocolado na instituição.

Após análise das falas na reunião e do relatório de avaliação do curso encaminhado ao IFAM-CSGC, levantamos as seguintes considerações:

1. O curso foi uma conquista da comunidade, através das reivindicações que foram encaminhadas pelo professor Miguel e professor Camico à EAF-SGC;
2. O curso foi importante para o baixo rio Içana por ter sido realizado na própria comunidade indígena. Formou técnicos, trabalhou conteúdos específicos e voltados para a realidade local e atendeu as necessidades para resolver os problemas da comunidade.
3. Atualmente a comunidade possui técnicos formados, mas a comunidade avalia que esses técnicos não estão conseguindo colocar em prática os seus projetos por falta de recursos financeiros.
4. Foram apresentados no relatório pontos positivos e negativos da atuação do Campus:



Pontos positivos: muitos jovens que não estavam na sala de aula, ingressaram no curso; foram formados técnicos em Etnodesenvolvimento; o curso favoreceu na formação para complementar outro curso (licenciatura Intercultural em Física); conteúdos conforme a realidade do local; o curso foi ministrado na própria comunidade; a escola atendeu a demanda dos alunos; alguns alunos colocaram em prática o que aprenderam, como manejo, recursos pesqueiros, roça tradicional, manejo agroflorestal, entre outros; formaram-se lideranças para ajudar na discussão e nos debates das reuniões; a facilidade de adaptação dos professores que ministraram as disciplinas durante os módulos do curso, interagindo de acordo com a realidade da comunidade, repassando e adquirindo novos conhecimentos.

Pontos negativos: desinteresse dos alunos após a formação para a continuação dos seus trabalhos; falta mais apoio do IFAM, em relação aos equipamentos e materiais para a realização de alguns trabalhos que necessitavam de apoio após o término do curso; os alunos não elaboraram nenhum projeto para a comunidade; Falta de participação da comunidade durante o curso; falta de avaliação após o término de cada módulo (Relatório de avaliação do curso técnico em Etnodesenvolvimento, 2012).

5. No documento solicitam um novo curso técnico para Assunção do Içana denominado “Economia e Sustentabilidade” abordando temas relacionados a administração e economia, gestão de recursos e pessoas, história da produção indígena, cursos de olericultura, roça diversificada, plantas medicinais, extração de óleo, conservação de alimentos e estudo da agro biodiversidade. Com esse novo curso a comunidade se compromete a apoiar e acompanhar os alunos.
6. Finalizam o documento solicitando:

Abrir mais vagas para ex-alunos do pós-médio em licenciaturas;  
Dar oportunidades no próximo curso para os ex-alunos formados ministrar aula, acompanhar ou ser intermediários das próximas turmas;  
Oportunidades de vagas nas universidades para alunos já formados de cursar seus mestrados ou doutorados para compor o quadro docente do IFAM (Relatório de avaliação do curso técnico em Etnodesenvolvimento, 2012).

Com relação ao que foi apresentado pela comunidade fazemos as seguintes considerações:

De maneira geral o curso técnico em Etnodesenvolvimento atendeu as necessidades da comunidade e avaliaram de maneira positiva a realização do curso. Com relação ao acompanhamento e o fornecimento de materiais para a realização dos projetos, consideramos que o IFAM-CSGC é uma instituição de ensino, pesquisa e extensão, portanto, responsável pela formação do técnico. O poder público deve criar políticas públicas e linhas de financiamentos para que os projetos dos técnicos indígenas possam ser colocados em prática após a conclusão do curso.

A comunidade avaliou que os alunos estavam desinteressados e não elaboraram nenhum projeto. Durante a fala dos alunos egressos, justificaram que os projetos não foram realizados porque a maioria dos técnicos que se formaram tornaram-se professores do estado e do município, além de estarem frequentando nas férias cursos de licenciatura. Na avaliação dos alunos, eles não estão desempenhando a função de técnicos, mas estão ajudando a comunidade porque depois de formados permaneceram em suas comunidades de origem como professores e lideranças indígenas.



Fotografia 12: Reunião de avaliação do curso técnico em Etnodesenvolvimento em Assunção do Içana  
Autora: Francinete Soares Martins  
Data: 2012  
Fonte: Arquivo Pessoal

Aproveitando a reunião, tentando compreender a demanda por cursos técnicos profissionalizantes, perguntamos a comunidade o que é um profissional indígena? Qual o papel desse profissional na comunidade?

Parece que a pergunta pegou de surpresa os comunitários. Para discutir a questão, a comunidade decidiu dividir os participantes da reunião em grupos que foram formados da seguinte maneira: primeiro grupo: alunos egressos do curso em Etnodesenvolvimento; segundo grupo: alunos do ensino fundamental e médio; terceiro grupo: comunidade e lideranças.

Cada grupo se reuniu por volta de duas horas e logo depois fizeram a exposição da conclusão de cada grupo.

O primeiro grupo apresentou que ser um profissional indígena é ser protagonista das ações das melhorias em relação à sustentabilidade, ser uma pessoa capaz buscar alternativas para a comunidade, ser um conhecedor dos direitos indígenas. O papel do profissional indígena na comunidade é aplicar o seu conhecimento na sua determinada área

de estudo; repassar os seus conhecimentos adquiridos durante o curso para as pessoas interessadas da comunidade e outros; ser um técnico competente e responsável nos seus trabalhos.

O segundo grupo respondeu que o profissional indígena é aquela pessoa capaz de produzir e divulgar conhecimento, trabalhar em parceria com a comunidade, repassar conhecimento para a comunidade, fazer cooperativa, incentivar, acompanhar e orientar os trabalhos comunitários. O papel do profissional indígena é ajudar a comunidade trabalhando na própria comunidade.

O terceiro grupo respondeu que o profissional indígena deve ser liderança e pesquisador, que tenha conhecimento das coisas, e conhece a realidade do ser indígena. O papel do profissional indígena é buscar formação do conhecimento do seu povo e a formação da cultura ocidental e, assim se organizar para trabalhar em cima dos problemas encontrados dentro da comunidade.

Observamos que o conceito de profissional indígena elaborado pela comunidade de Assunção do Içana está ligado ao profissional que trabalha na comunidade e para a resolução de problemas da comunidade. Mas fico me perguntando se realmente somos capazes de oferecer um ensino que faça com que os alunos depois de formados não saiam de sua comunidade de origem. Os indígenas são livres para decidirem sobre a sua vida. Temos exemplos de indígenas que saíram da sua comunidade e continuaram lutando pela melhoria da qualidade de vida dos povos indígenas. A luta deixou de ser local e passou a ser mais abrangente.

A avaliação foi realizada com 12 alunos egressos a partir da aplicação de um questionário elaborado pela coordenação geral de ensino. Para este trabalho selecionei algumas perguntas pertinentes do questionário.

1° Durante o curso houve a oportunidade de usar a língua materna?

Todos responderam que sim, durante a aula, atividades de campo, atividade de pesquisa na comunidade e na apresentação de seminários.

2° Você teve alguma dificuldade em acompanhar as aulas em língua portuguesa?

Todos responderam que não.

3° Em relação às peculiaridades locais e práticas tradicionais, os professores procuraram respeitar e adequar-se conforme as regras da comunidade?

Todos responderam que sim.

4° O curso ajudou a sua comunidade a se desenvolver?

Todos responderam que sim e alguns justificaram que o curso criou lideranças que ajudam a comunidade a se desenvolver nas questões políticas, educacionais e outras. Outros responderam que a comunidade adquiriu técnicos que ajudam a comunidade a desenvolver os seus trabalhos.

5° O curso atendeu as suas expectativas?

Todos responderam que sim.

6° No caso de algumas disciplinas terem sido ministradas no IFAM-CSGC trouxe alguma dificuldade?

Nove egressos responderam que não sentiram dificuldade e três responderam que sentiram dificuldade por conta da saudade dos filhos e dificuldade com transporte.

7° Você gostaria de continuar os seus estudos ou até mesmo cursar o ensino superior? Quais cursos?

Todos responderam que gostariam de continuar os seus estudos. Com relação ao curso superior, os que ainda não possuem graduação expressaram o desejo de cursar odontologia, administração, biologia, engenharia ambiental, agronomia, antropologia, curso de gestão de projetos, dois responderam que estão frequentando o curso de licenciatura intercultural em Física no Campus e os que já concluíram o ensino superior gostariam de cursar especialização, mestrado e doutorado.

8° Quais as principais dificuldades que você encontrou no decorrer do curso?

Sete alunos responderam que não encontraram nenhuma dificuldade, dois sentiram dificuldade com relação ao transporte da sua comunidade para Assunção do Içana, um sentiu dificuldade em realizar os seus trabalhos particulares e dois sentiram dificuldade em fazer o projeto.

9° Você já colocou em prática os conhecimentos adquiridos no curso?

Onze responderam que sim e um respondeu que não.

10° A carga horária do curso foi adequada?

Dez responderam que sim e dois responderam que não, faltou tempo para trabalhar melhor algumas disciplinas.

11° Foi estimulado durante a realização dos módulos a realizar pesquisas?

Todos responderam que sim.

12° Quais projetos conseguiu desenvolver na comunidade?

Quatro egressos responderam que não conseguiram desenvolver nenhum projeto, cinco responderam que desenvolveram projetos de avicultura, piscicultura, roça tradicional e recursos florestais; três responderam que desenvolveram projetos na escola como professores.

Durante a reunião muitas lideranças fizeram uso da palavra e nos seus discursos deixaram claro que o curso técnico em Etnodesenvolvimento foi importante para Assunção do Içana, reivindicaram que o IFAM-CSGC possa ofertar outros cursos técnicos e cursos de qualificação de curta duração para capacitar a comunidade.

Com relação à exposição dos alunos egressos, colocaram a importância da realização de um curso técnico específico para o povo Baniwa, onde os conteúdos abordados nas disciplinas foram planejados de acordo com as necessidades da comunidade mantendo um diálogo constante entre os saberes indígenas e não indígenas. Pela grande proximidade dos professores com a comunidade, as aulas eram temáticas e aproveitavam os recursos disponíveis da região. Foram estimuladas pesquisas com a participação dos pajés, mulheres e sábios da região proporcionando a valorizarem do conhecimento Baniwa. Falaram que as metodologias utilizadas pelos professores eram diversificadas e contemplavam as aulas expositivas, práticas e atividades de pesquisa. Durante todo o processo sentiram liberdade para utilizarem a sua língua materna e realizar manifestações culturais específicas do povo Baniwa.

A reunião foi encerrada às 17 horas e 30 minutos com dabucuri e oferta de presentes. Às 18 horas seguimos para São Gabriel da Cachoeira chegando ao porto Queiroz Galvão às 20 horas.

#### **4.2 A EXPERIÊNCIA DA REALIZAÇÃO DO CURSO TÉCNICO EM DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL INDÍGENA EM PARCERIA COM A ASSOCIAÇÃO DA ESCOLA INDÍGENA TUKANO YE'PÁ MAHSÃ**

A Associação da Escola Indígena Tukano Ye'pá Mahsã - AEITYM foi criada em 2004 e está vinculada a FOIRN. Iniciou suas atividades escolares em 2005, pertencendo à rede municipal de ensino funcionando com o ensino fundamental completo. A AEITYM reúne as Comunidades de Ipanoré, Tapira Ponta (Monte Cristo), Santa Terezinha, São Pedro, Uriri, Trovão, Cunuri, Açai e Monte Alegre pertencentes aos povos indígenas Tukano, Dessano, Piratapuia, Tariano, Baré, Hupdha e Baniwa. São 710 habitantes, 180 famílias, onde 60% das pessoas são crianças e jovens em idade escolar com 258 alunos matriculados. Desse total, 80 alunos concluíram o ensino fundamental no ano de 2007, de onde surge a reivindicação em implantar um curso de formação profissional de nível médio (Projeto do curso de Desenvolvimento Sustentável Indígena, 2007).

O projeto do curso de Desenvolvimento Sustentável Indígena é resultado de várias reuniões e seminários envolvendo a participação da EAF-SGC e as comunidades do baixo rio Uaupés representada pela AEITYM.

Em abril de 2003, as comunidades de Monte Cristo, Trovão, Cunuri, São Pedro, Uriri, Monte Alegre e Santa Terezinha, iniciaram a discussão sobre educação diferenciada voltada para a educação escolar indígena. A AEITYM pensou em uma educação que pudesse superar à falta de professores e que fosse voltada para uma política de sustentabilidade. Foram discutidas metodologias adequadas para as escolas das comunidades indígenas e o problema do êxodo da comunidade provocado principalmente pela falta de escolas para os alunos prosseguirem os estudos.

Nos últimos 15 anos as comunidades indígenas do Baixo Rio Uaupés estão sofrendo com a migração em função da busca pela continuidade dos estudos e também pela ausência de alternativas de sobrevivência e de alimentação básica. Assim, a AEITYM sentiu a necessidade de se organizar para buscar alternativas que pudessem sustentar socialmente, politicamente e economicamente as comunidades do Baixo Rio Uaupés, fixando a população na terra indígena, evitando o êxodo para a sede municipal e proporcionar alternativas de renda e de auto sustentabilidade (Projeto do curso de Desenvolvimento Sustentável Indígena, 2007).

Em junho de 2006 a EAF-SGC realizou uma reunião na comunidade Cunuri (Baixo Rio Uaupés) com a presença do representante da SETEC Sergio França que presenciou as reivindicações da comunidade pela implantação de cursos técnicos que atendessem as

especificidades das demandas das comunidades indígenas. Em setembro desse mesmo ano a direção da EAF-SGC participou da mesa redonda sobre Educação Profissionalizante na comunidade Tapira Ponta (Baixo Rio Uaupés) durante a realização do Seminário “Construindo Políticas Públicas”, coordenado pela Professora Ivani Faria da Universidade Federal do Amazonas. Nesse evento participaram como palestrantes os professores da EAF-SGC Elias Brasilino de Souza, Simão Correa da Silva e Tarcísio Luiz Leão e Souza. A partir do relatório produzido em decorrência deste seminário é que foi elaborada a primeira versão da proposta do curso técnico em Desenvolvimento Sustentável Indígena.

Posteriormente, várias reuniões se seguiram com o objetivo de discutir a proposta do curso técnico em Desenvolvimento Sustentável Indígena. Em São Gabriel da Cachoeira no Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística – IPOL, com membros da AEITYM, professores da EAF-SGC e com a UFAM, representada pela Professora Ivani Faria, bem como em outras reuniões na comunidade Uriri e Ipanoré.

A partir dessas reuniões foi construída uma minuta do projeto que foi apresentada por duas ocasiões na Coordenação Geral de Educação da FUNAI em Brasília, SETEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão e FUNAI.

Paralelamente a esta discussão, a EAF-SGC participava do grupo de trabalho que ajudou a construir o documento Base do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos- Educação Profissional e Tecnológica Integrada à Educação Escolar Indígena, publicado em novembro de 2009, que contém uma síntese da trajetória da escola desde a sua criação, com o relato da reformulação do PPP desta Instituição. A partir daí, a EAF-SGC, visualizou uma possibilidade de atendimento à demanda da AEITYM, uma vez que a proposta de currículo aberto na minuta inicial estaria muito longe de ser alcançada dada as limitações da escola.

Para custear a realização desta ação no Baixo Rio Uaupés, o projeto do curso técnico em Desenvolvimento Sustentável Indígena e um plano de trabalho foram encaminhados à SETEC com a finalidade de ter recursos disponíveis para custear combustível, material didático e alimentação para os três anos de duração do curso. Com a aprovação do projeto deu-se início aos preparativos para a execução do curso.

Inicialmente, vale ressaltar que a demanda do curso técnico em Desenvolvimento Sustentável Indígena foi levada pela AEITYM à EAF-SGC através de seu presidente Evaldo Neves Pedrosa, que durante um ano (2007 e início de 2008) ficou dialogando com a instituição para conseguir a confirmação da realização do curso técnico. A implantação e funcionamento do curso devem-se a um convênio assinado entre a EAF-SGC e a AEITYM

no dia 13 de fevereiro de 2008 visando atender a demanda das comunidades indígenas do Baixo Rio Uaupés e não pura e simplesmente uma aplicação verticalizada de um pacote governamental.

Mas por que os indígenas do Baixo Rio Uaupés escolheram um curso técnico em Desenvolvimento Sustentável Indígena?

O curso técnico em Desenvolvimento Sustentável Indígena foi escolhido e definido pelas comunidades indígenas na perspectiva de procurar mecanismos para satisfazer as necessidades de segurança alimentar da região do Baixo Rio Uaupés, sem comprometer a capacidade de produzir alimentos para as gerações futuras, possibilitando o desenvolvimento econômico, social e cultural, fazendo, ao mesmo tempo, um uso equilibrado dos recursos naturais existente na região.

De acordo com o seu projeto pedagógico, o objetivo geral do curso técnico em Desenvolvimento Sustentável Indígena é promover a formação de técnicas de pesquisas nas áreas de aquicultura, manejo agroflorestal, manejo de animais de pequeno porte, agricultura e processamento de alimentos permitindo o desenvolvimento comunitário sustentável para as comunidades pertencentes à AEITYM. Como objetivos específicos o plano ressalta a importância de possibilitar ao jovem indígena permanecer na sua comunidade e colaborar no desenvolvimento sustentável da região; valorizar o modo de vida, do pensar, de ser das comunidades; possibilitar o desenvolvimento de soluções técnicas para o desenvolvimento sustentável em permanente diálogo entre os conhecimentos indígenas e não indígenas, possibilitando uma formação técnica integral, articulada, partindo da diversidade.

O perfil de conclusão de curso ressalta que o técnico formado se torne um cidadão crítico, criativo, com pensamento estratégico, com capacidade para liderar sua comunidade; esteja disponível para a comunidade, criando conhecimento junto com os outros; tenha ética, moral e conduta frente à comunidade; seja um pesquisador, interessado em descobrir e resolver os problemas junto com a comunidade.

A formação profissional é de técnico/pesquisador para atender as necessidades da comunidade no desenvolvimento de projetos sustentáveis que contribuam para a segurança alimentar evitando assim, o êxodo para os centros urbanos.

A Formação técnica é específica para indígenas do Baixo Rio Uaupés com um currículo voltado para uma política de desenvolvimento comunitário sustentável articulando o conhecimento indígena e não indígena, intercultural, por meio de projetos de pesquisa.



Os projetos de pesquisa foram desenvolvidos ao longo do curso, como pré-requisito para conclusão do curso, sendo elaborados pelos alunos de forma contextualizada, abordando os problemas dos povos indígenas do Baixo Rio Uaupés.

No decorrer do desenvolvimento das disciplinas os alunos foram orientados a pensar sobre os problemas ambientais, econômicos e sociais que afetam as comunidades do Baixo Rio Uaupés para que pudessem formular seus respectivos projetos de pesquisa focados na realidade local.

As pesquisas fizeram parte do processo de ensino, cujos projetos individuais foram avaliados por uma banca de professores de áreas específicas para posteriormente divulgar os resultados alcançados para a comunidade.

Dados obtidos na Coordenação de Registros Escolares do Campus registram a matrícula de 56 alunos no curso técnico em Desenvolvimento Sustentável Indígena que iniciaram as aulas no dia 23 de maio de 2008 na comunidade de Cunuri (Baixo Rio Uaupés).

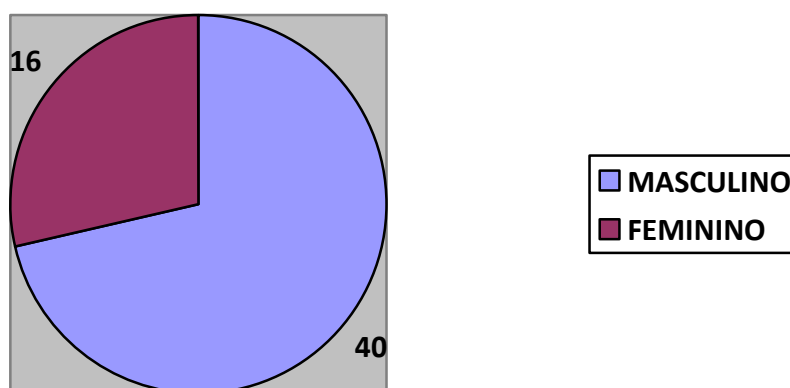


Gráfico 5: Matrícula por sexo: Curso Técnico em Desenvolvimento Sustentável Indígena.  
Fonte: Coordenação de Registros Escolares, IFAM-CSGC, 2009.

Podemos verificar que dos 56 alunos matriculados no curso 40 são homens e 16 são mulheres.

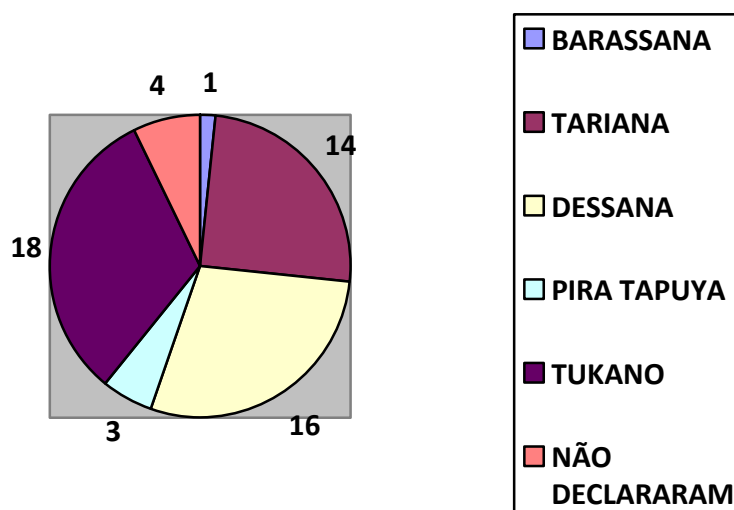


Gráfico 6: Matrícula por etnia: Curso Técnico em Desenvolvimento Sustentável Indígena.  
 Fonte: Coordenação de Registros Escolares, IFAM-CSGC, 2009.

O curso técnico em Desenvolvimento Sustentável Indígena contemplou as etnias Barassana, Tariana, Dessana, Tukano, Pira Tapuya e quatro alunos esqueceram ou não declararam a etnia.

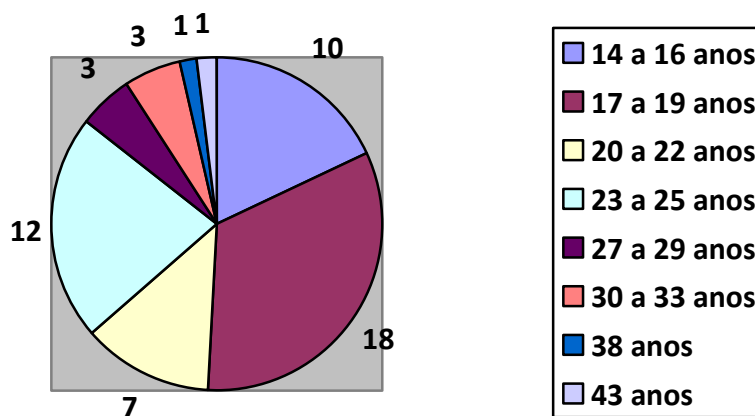


Gráfico 7: Faixa etária dos alunos em 2009: Curso Técnico em Desenvolvimento Sustentável Indígena.  
 Fonte: Coordenação de Registros Escolares, IFAM-CSGC, 2009.

Os alunos do curso técnico em Desenvolvimento Sustentável Indígena pertenciam a várias faixas etárias. O curso possuía alunos de 14 a 17 anos que fugiam a faixa etária estabelecida para a matrícula no PROEJA. Dessa forma, o Campus teve que encaminhar um documento à SETEC justificando a matrícula desses alunos. Depois de muita conversa via telefone, conseguimos a autorização para matricular os alunos.

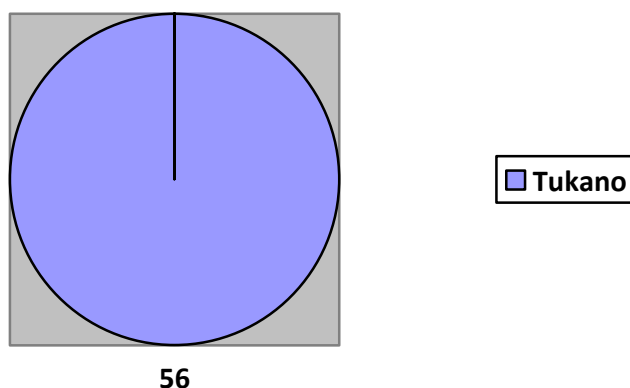


Gráfico 8: Línguas Indígenas Faladas: Curso Técnico em Desenvolvimento Sustentável Indígena.  
 FONTE: Coordenação de Registros Escolares, IFAM-CSGC, 2009.

Todos os alunos matriculados declararam serem falantes da língua indígena tukano.

O curso foi oferecido na modalidade de Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Escolar Indígena, as disciplinas foram oferecidas de forma modular e contou com a participação de professores indígenas indicados pela comunidade e falantes da língua indígena tukano. Os professores indígenas ministraram quase todas as disciplinas da educação básica e os professores do Campus São Gabriel da Cachoeira ministraram as aulas de matemática, química, espanhol básico e as disciplinas profissionalizantes.

Os componentes curriculares foram definidos a partir de reuniões com a comunidade, pais de alunos e lideranças indígenas levando em consideração o potencial de produção da região.

O curso iniciou em 2008 com a matriz curricular abaixo especificada.

<b>COMPONENTES CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO</b>		<b>C.H.</b>
<b>MÓDULOS</b>	História	100
	Geografia	100
	Fundamentos Sócio-Filosóficos	100
	Língua Portuguesa	180
	Língua Estrangeira (espanhol)	100
	Língua indígena (Nhengatú / Baniwa)	100
	Arte indígena	100
	Fundamentos de Sociologia	80
	Física	100
	Química	100
	Biologia	100

	Matemática		140
	Medicina tradicional		100
	<b>CARGA HORÁRIA TOTAL DO ENSINO MÉDIO</b>		<b>1400</b>
<b>COMPONENTES CURRICULARES DO ENSINO PROFISSIONALIZANTE</b>			<b>C.H</b>
OFICINA 1: Levantamento e Reconhecimento de problemas socioambientais na área de abrangência da AEITYM. (Professores, Alunos, Pais e Associação)			20
<b>FUNDAMENTOS</b>	Antropologia (40) Etnodesenvolvimento (40) Metodologia da pesquisa e elaboração de projetos (40) Informática básica (40) Cartografia/Geografia (40) Economia (40) Ecologia e Biodiversidade (40) Ambiente e Sociedade (40)		320
OFICINA 2: Elaboração dos projetos demonstrativos com base no resultado da OFICINA 1. (Professores, Alunos, Pais e Associação)			20
<b>GESTÃO</b>	Gestão de Projetos e Negócios (40) Gestão Pública (40) Gestão Ambiental (40) Gestão da educação (40)	<b>CONHECIMENTOS TRADICIONAIS</b>	160
<b>PROJETOS DEMONSTRATIVOS</b>			100
<b>SISTEMAS SUSTENTÁVEIS DE PRODUÇÃO</b>	Recursos Florestais (80) Recursos Pesqueiros (80) Recursos Agroflorestais (80)		240
<b>BENEFICIAMENTO DE PRODUTOS</b>	Processamento de alimentos (40) Produtos florestais Madeireiros e Não madeireiros (40)		80
<b>PRÁTICAS DE MANUTENÇÃO DE MÁQUINAS E MOTORES</b>			100
OFICINA 2: Avaliação dos projetos demonstrativos. (Professores, Alunos, Pais e Associação)			20
<b>CARGA HORÁRIA DO ENSINO PROFISSIONALIZANTE</b>			<b>960</b>
<b>ETAPAS NÃO PRESENCIAIS</b>			<b>200</b>
<b>TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO</b>			<b>40</b>
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL DA HABILITAÇÃO</b>			<b>2700</b>

Quadro 4: Matriz Curricular do Curso Técnico em Desenvolvimento Sustentável Indígena.  
Fonte: Projeto do Curso Técnico em Desenvolvimento Sustentável Indígena, 2008.


No dia 27 de janeiro de 2009, essa matriz foi reavaliada pela AEITYM e pelas lideranças indígenas de todas as comunidades do Baixo Rio Uaupés. Nessa reunião o campus foi representado por mim, na época como coordenadora de ensino, o professor Ivamilton Souza, diretor do departamento de desenvolvimento educacional, a professora Leonor Toro, coordenadora geral de ensino e o senhor Osmar Renato Neto, diretor de administração e planejamento.

Durante a reunião as lideranças indígenas das comunidades de Ipanoré, Santa Terezinha, Cunuri, Tapira Ponta, Matapi, São Pedro e da AEITYM, foi solicitado que fosse acrescentada algumas disciplinas e outras fossem modificadas. As lideranças colocaram que a proposta não contemplava a criação de animais como galinhas e porcos. As comunidades de Ipanoré e São Pedro reivindicaram a introdução de criação de gado, mas o

Campus esclareceu que não tinha como trabalhar um projeto de desenvolvimento sustentável indígena se fosse introduzida na matriz curricular a disciplina de bovinocultura.

Depois de horas de debate foi exposto pelas lideranças a importância dos conhecimentos relacionados à agricultura, piscicultura, avicultura, suinocultura, gestão ambiental, gestão de projetos e manejo florestal. As comunidades resolveram substituir a criação de gado por criação de ovelhas, para fazer uma experiência se a carne e o leite seriam apreciados pelos indígenas.

Dessa forma, o curso ganhou uma nova matriz curricular que foi aprovada pela AEITYM e pelo IFAM-CSGC.

	<b>INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS</b> <b>CAMPUS SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA</b> <b>DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL</b> <b>COORDENAÇÃO GERAL DE ENSINO</b> <b>ÁREA PROFISSIONAL: RECURSOS NATURIAS</b> <b>HABILITAÇÃO: TÉCNICO EM DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL INDÍGENA</b> <b>MODALIDADE : PROEJA</b>																														
	<b>EDUCAÇÃO BÁSICA</b>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>DISCIPLINA</th> <th>C.H.</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>História</td><td>100 h</td></tr> <tr><td>Geografia</td><td>100 h</td></tr> <tr><td>Fundamentos Sócio-Filosóficos</td><td>100 h</td></tr> <tr><td>Língua Portuguesa</td><td>180 h</td></tr> <tr><td>Espanhol Básico</td><td>40h</td></tr> <tr><td>Língua indígena Tukano</td><td>100 h</td></tr> <tr><td>Arte Indígena</td><td>100h</td></tr> <tr><td>Fundamentos de Sociologia</td><td>80h</td></tr> <tr><td>Física</td><td>100 h</td></tr> <tr><td>Química</td><td>100 h</td></tr> <tr><td>Biologia</td><td>100 h</td></tr> <tr><td>Matemática</td><td>140 h</td></tr> <tr><td>Subtotal</td><td>1.240 h</td></tr> </tbody> </table>	DISCIPLINA	C.H.	História	100 h	Geografia	100 h	Fundamentos Sócio-Filosóficos	100 h	Língua Portuguesa	180 h	Espanhol Básico	40h	Língua indígena Tukano	100 h	Arte Indígena	100h	Fundamentos de Sociologia	80h	Física	100 h	Química	100 h	Biologia	100 h	Matemática	140 h	Subtotal	1.240 h	
DISCIPLINA	C.H.																														
História	100 h																														
Geografia	100 h																														
Fundamentos Sócio-Filosóficos	100 h																														
Língua Portuguesa	180 h																														
Espanhol Básico	40h																														
Língua indígena Tukano	100 h																														
Arte Indígena	100h																														
Fundamentos de Sociologia	80h																														
Física	100 h																														
Química	100 h																														
Biologia	100 h																														
Matemática	140 h																														
Subtotal	1.240 h																														
<b>EDUCAÇÃO PROFISSIONAL</b>	<table border="1"> <tbody> <tr><td>Matemática Aplicada</td><td>40h</td></tr> <tr><td>Medicina Tradicional</td><td>80h</td></tr> <tr><td>Antropologia</td><td>40h</td></tr> <tr><td>Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Projetos</td><td>40h</td></tr> <tr><td>Informática Básica</td><td>40h</td></tr> <tr><td>Cartografia</td><td>40h</td></tr> <tr><td>Administração e Economia Rural</td><td>60h</td></tr> <tr><td>Gestão de Projetos e Negócios</td><td>40h</td></tr> <tr><td>Ecologia e Biodiversidade</td><td>40h</td></tr> <tr><td>Agricultura Geral</td><td>60h</td></tr> <tr><td>Culturas Anuais</td><td>80h</td></tr> <tr><td>Fruticultura</td><td>80h</td></tr> <tr><td>Zootecnia Geral</td><td>40h</td></tr> <tr><td>Zootecnia - Avicultura</td><td>70h</td></tr> <tr><td>Zootecnia - Ovinos e Caprinos</td><td>70h</td></tr> </tbody> </table>	Matemática Aplicada	40h	Medicina Tradicional	80h	Antropologia	40h	Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Projetos	40h	Informática Básica	40h	Cartografia	40h	Administração e Economia Rural	60h	Gestão de Projetos e Negócios	40h	Ecologia e Biodiversidade	40h	Agricultura Geral	60h	Culturas Anuais	80h	Fruticultura	80h	Zootecnia Geral	40h	Zootecnia - Avicultura	70h	Zootecnia - Ovinos e Caprinos	70h
Matemática Aplicada	40h																														
Medicina Tradicional	80h																														
Antropologia	40h																														
Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Projetos	40h																														
Informática Básica	40h																														
Cartografia	40h																														
Administração e Economia Rural	60h																														
Gestão de Projetos e Negócios	40h																														
Ecologia e Biodiversidade	40h																														
Agricultura Geral	60h																														
Culturas Anuais	80h																														
Fruticultura	80h																														
Zootecnia Geral	40h																														
Zootecnia - Avicultura	70h																														
Zootecnia - Ovinos e Caprinos	70h																														

Zootecnia - Suínos	60h
Animais Silvestres	60h
Recursos agroflorestais	60h
Produtos madeireiros e não madeireiros	40h
Piscicultura	120h
Processamento de Alimentos	40h
Gestão Ambiental	40h
Sub-Total	<b>1.240h</b>
Carga Horária Total dos Módulos	2.480 horas
Projeto Supervisionado	200 horas
Carga Horária Total da Habilitação	2.680 horas

Quadro 5: Matriz Curricular do Curso Técnico em Desenvolvimento Sustentável Indígena reformulada.  
Fonte: Reformulação do projeto do curso técnico em Desenvolvimento Sustentável Indígena, 2009.

Foi definido junto com a AEITYM que o curso funcionaria de forma itinerante nas comunidades do Baixo Rio Uaupés. Assim, de acordo com a vontade das comunidades, o primeiro semestre do curso funcionou na comunidade de Cunuri, sendo ministrados os módulos de Língua Portuguesa, Matemática, Física e Fundamentos Sócio-filosóficos por quatro professores indígenas que foram indicados em assembleia pela própria comunidade. Esses professores foram levados ao Campus para participarem de oficinas específicas das disciplinas que seriam ministradas durante o ano letivo. No início o Campus verificou a possibilidade dos professores indígenas serem contratados como professores substitutos.

Infelizmente após análise do processo constou-se que os professores não poderiam ser contratados como professores substitutos devido à formação, em Normal Superior, não habilitar o professor para ministrar aulas no ensino médio. Diante da reivindicação da AEITYM de que professores indígenas do Baixo Rio Uaupés também deveriam participar do curso como professores, o Campus buscou uma saída para o problema e encontrou: realizou o pagamento dos professores por meio de processo de contratação de pessoa física para trabalhar como instrutor. Resolvido o problema dos professores, as aulas começaram com a participação efetiva dos professores indígenas.



Fotografia 13: Alunos do Curso Técnico em Desenvolvimento Sustentável Indígena em Cunuri  
Autora: Leonor Neta Toro  
Data: 2008  
Fonte: Arquivo do IFAM-CSGC

No segundo semestre de 2008, respeitando a vontade das comunidades, o curso foi transferido para a Comunidade de Matapi para que houvesse a continuação dos módulos pelos professores indígenas.



Fotografia 14: Alunos do Curso Técnico em Desenvolvimento Sustentável Indígena em Matapi  
Autora: Francinete Soares Martins  
Data: 2009  
Fonte: Arquivo do IFAM-CSGC

Em Matapi foi realizada uma assembleia para discutir um regimento interno para os alunos de convivência na comunidade. Cada família hospedou cerca de três a quatro alunos

para poder acompanhá-los de perto nos estudos. A convivência dos alunos com as famílias de Matapi, proporcionou a interação e inserção desses alunos na vida cotidiana da comunidade. Eles participaram das atividades na roça, das pescarias, das saídas para caçar e dos momentos de festas. Em 2009 o curso continuou em Matapi com os módulos de Fundamentos de Sociologia, História, Geografia, Biologia e Arte Indígena, sendo ministrados por professores indígenas.

Em 2010, as aulas iniciaram-se na comunidade de Tapira Ponta com os módulos do Ensino profissionalizante, sendo ministrados por professores do Campus.

A comunidade de Tapira Ponta, liderado pelo senhor Júlio, preparou uma estrutura para receber os professores do IFAM-CSGC que estavam indo ministrar as disciplinas técnicas. Através da parceria com o Campus, que forneceu os materiais, e a comunidade, que forneceu a mão-de-obra, a comunidade de Tapira Ponta reformou uma casa, para hospedar os professores e construiu uma escola para funcionar o ensino técnico.

A inauguração da escola foi realizada no dia 24 de abril de 2010. E no dia 29 de abril começaram as aulas em Tapira Ponta com os módulos de espanhol básico e zootecnia geral.



Fotografia 15: Processo de construção da escola para o ensino técnico em Tapira Ponta  
Autora: Francinete Soares Martins  
Data: 2010  
Fonte: Arquivo pessoal





Fotografia 16: Reforma da casa para hospedagem dos professores  
Autora: Francinete Soares Martins  
Data: 2010  
Fonte: Arquivo pessoal



Fotografia 17: Inauguração da escola em Tapira Ponta para o ensino técnico  
Autora: Francinete Soares Martins  
Data: 2010  
Fonte: Arquivo pessoal



Fotografia 18: Escola construída em Tapira Ponta para o ensino técnico  
Autora: Francinete Soares Martins  
Data: 2010  
Fonte: Arquivo pessoal



Fotografia 19: Professores do curso conhecem Tapira Ponta no dia da Inauguração  
Autora: Francinete Soares Martins  
Data: 2010  
Fonte: Arquivo pessoal

Várias reuniões pedagógicas foram realizadas para discutir e planejar os módulos que estavam programados para o ano letivo de 2010. Foram realizados encontros para discutir o projeto do curso técnico, exposições contendo as informações sobre a cultura, a língua, os hábitos e costumes das comunidades indígenas e os alunos do curso técnico.

Havia muitas dúvidas por parte dos professores de como poderiam ministrar suas disciplinas, mas isso não foi um empecilho, pois havia o compromisso de cada um em poder, através da sua disciplina, contribuir para o desenvolvimento comunitário do Baixo Rio Uaupés.

Vale ressaltar que em 2010, estávamos no Campus com um quadro novo de professores da área profissionalizante, recém-empossados pelo concurso público realizado em 2009. Alguns com experiência de trabalhos com populações indígenas e outros não. Dessa maneira, realizamos reuniões para que os professores com experiência de trabalho em terras indígenas pudessem compartilhar com os colegas a sua vivência e dar mais segurança nesse novo processo de oferta de curso técnico em terras indígenas.

O corpo docente do curso técnico em Etnodesenvolvimento foi composto por professores indígenas e professores do IFAM-CSGC nas áreas abaixo especificadas:

<b>Disciplinas</b>	<b>Professor</b>	<b>Formação</b>
História Língua Portuguesa	Cleidiana Castilho (Professora indígena indicada pela comunidade)	Normal Superior
Geografia	Geraldo (Professor indígena indicado pela comunidade)	Normal Superior
Fundamentos Sócio-Filosóficos Arte indígena Fundamentos de sociologia	Moisés Castilho (Professor indígena indicado pela comunidade)	Normal Superior
Espanhol Básico	Diva Barreto Morais	Licenciada em Letras - Espanhol. Especialista em Língua Portuguesa e Literatura
Língua indígena Tukano	Joscival Vasconcelos Reis	Licenciado em Letras. Especialista em PROEJA
Física Biologia	Urbano Mesquita (Professor indígena indicado pela comunidade)	Normal Superior
Química	Jeremias Silva dos Reis	Licenciado em Química. Especialista em Conservação de Recursos Naturais
	Rodrigo Antônio Vilela	Bacharel em Farmácia
	Cleoni Virgíno da Silveira	Licenciado em Química. Mestre em Química de Produtos Naturais. Doutora em Química.
Matemática Matemática Aplicada	Abner Márcio O. Teixeira Cicarini	Licenciado em Matemática. Especialista em Ciências Exatas e da Terra

Medicina Tradicional Fruticultura	Bruno Vinícius Castro Guimarães	Bacharel em Agronomia. Especialista em Docência Superior
Antropologia	Francisco Iram Freire	Veterinário. Especialista em Antropologia da Saúde
Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Projetos Gestão Ambiental	Luiz Carlos da Silva	Bacharel em Agronomia. Mestre em Ciências do Solo / Química e Biologia do Solo e Nutrição de Plantas
Informática Básica	Elmar Cordeiro da Silva	Licenciado em Geografia. Especialista em Turismo e Gestão Territorial
Cartografia	João Batista Ferreira Souza da Silva	Licenciado em Geografia. Especialista em Educação Ambiental
Administração e Economia Rural	Leonam Matos Correia Lima	Bacharel em Administração. Mestre em Gestão da Informação
Gestão de Projetos e Negócios	Maria do Rosário Piloto Martins	Bacharel em Ciências Políticas
Ecologia e Biodiversidade	Isac Nogueira Rodrigues	Bacharel em Agronomia. Mestre em Ciências Agrárias / Produção Vegetal
Agricultura Geral Culturas Anuais	Andrey Luis Bruyns de Sousa	Bacharel em Agronomia. Mestre em Agricultura no Trópico Úmido
Zootecnia Geral Zootecnia-Avicultura	Sarah Ragonha de Oliveira	Bacharel em Zootecnia. Mestre em Ciências Biológicas / Biologia de Água Doce e Pesca Interior
Zootecnia - Ovinos e Caprinos	Adalto José de Souza Linhares	Bacharel em Zootecnia. Especialista em Docência Superior
Zootecnia - suínos	José Walter dos Santos	Licenciado em Ciências Agrícolas. Mestre em Agricultura Tropical.
Animais Silvestres Processamento de Alimentos	Pedro Macedo da Costa	Bacharel em Agronomia. Especialista em PROEJA
Recursos agroflorestais Produtos madeireiros e não madeireiros	André Rogério Matos da Silva	Bacharel em Engenharia Florestal. Mestre em Ciências Florestais e Ambientais / Manejo e Tecnologia de Recursos Florestais Tropicais
Piscicultura	Luana Malheiros Ferreira	Bacharel em Engenharia de Pesca
	Rondon Tatsuta Yamane B. de Souza	Bacharel em Zootecnia

Quadro 6: Professores do Curso Técnico em Desenvolvimento Sustentável Indígena.  
Fonte: Coordenação de Registros Escolares, IFAM-CSGC, 2011.

Durante as aulas, no dia a dia, os professores do Campus foram vivenciando e aprendendo a trabalhar com uma educação diferente daquela que estavam acostumados no Campus. Uma educação diferente porque o processo de educação e planejamento das aulas estava sendo pensada em conjunto com os alunos e a comunidade.

Os professores se deslocavam até Tapira Ponta para ministrar as suas disciplinas em uma voadeira, com uma hora de viagem, e lá permaneciam de oito a quinze dias, dependendo da carga horária do módulo. As disciplinas que precisavam de aulas práticas em laboratório eram oferecidas no próprio Campus. Nesse caso os alunos é que se deslocavam até o Campus e ficavam hospedados na residência estudantil. É importante ressaltar que esses deslocamentos só eram realizados quando era imprescindível o uso de laboratórios, como foi o caso da realização das aulas práticas no laboratório de informática e de reprodução de alevinos.



Fotografia 20: Alunos do curso durante a aula prática da disciplina de Recursos Agroflorestais  
Autor: André Rogério Matos  
Data: 2010  
Fonte: Arquivo pessoal do professor André Rogério

Destacamos também a postura de alguns professores que mesmo nunca tendo trabalhado com populações indígenas, se apaixonaram pela região, pelos hábitos e costumes dos povos indígenas. Ocorreram situações de professores que ficavam tão envolvidos com a comunidade que quando retornavam para São Gabriel passavam por período de depressão, sentido o desejo de retornar para as comunidades indígenas.

Para que pudéssemos ter uma maior compreensão de como foram ministradas as disciplinas no curso técnico em Desenvolvimento Sustentável Indígena elaboramos um roteiro de perguntas que foram respondidos por seis professores, das áreas de matemática, zootecnia e agricultura, das quais sistematizamos os resultados abaixo apresentados:

1° Quais foram às expectativas do professor em ministrar módulos no curso técnico em Desenvolvimento Sustentável Indígena?

Quatro professores responderam que as expectativas foram superadas e motivadas pelo trabalho na comunidade. Dois responderam que esperavam vivenciar a realidade da comunidade, porque eram de outra região do país.

2° Você já tinha alguma experiência de trabalho com populações indígenas no rio Negro? Quais?

Três professores responderam já tinham experiência de trabalhos com populações indígenas. E três responderam que não.

3° Como foram planejadas as aulas para o curso técnico em Desenvolvimento Sustentável Indígena?

Os professores responderam que foram planejadas de acordo com o projeto do curso, no entanto reuniam com os alunos e comunidade no início dos módulos para planejar as aulas. Outros professores planejaram com vistas aos recursos naturais disponíveis na comunidade.

4° Como foi ministrar os módulos para os alunos indígenas do curso técnico em Desenvolvimento Sustentável Indígena?

Todos responderam que foi uma experiência positiva e construtiva. Dois responderam que no início sentiram dificuldade com a língua indígena.

5° Durante as aulas havia espaço para o uso da língua indígena e as práticas culturais dos povos do Baixo Rio Uaupés?

Todos responderam que sim. Alguns de forma esporádica e no contato do dia-a-dia com a comunidade e outros utilizaram a língua tukano na sala de aula para explicar conceitos em língua portuguesa, apresentação de seminários e pesquisas desenvolvidas na comunidade.

6° A disciplina foi planejada para que houvesse o diálogo entre os conhecimentos indígenas e não indígenas? Que metodologias foram utilizadas para alcançar esse objetivo?

Todos responderam que a disciplina foi planejada para que houvesse o diálogo entre os conhecimentos indígenas e não indígenas. A metodologia utilizada foi trazer para a sala de aula as experiências de vida dos alunos e da comunidade.

7° Foi desenvolvida alguma relação entre a comunidade e o professor durante as aulas do módulo?

Cinco responderam que sim. A relação foi estabelecida fazendo com que a comunidade participasse dos módulos assistindo a apresentação dos trabalhos dos alunos ou colaborando nas pesquisas e aulas de campo. Um professor respondeu que a relação só foi desenvolvida com a comunidade ao final do módulo.

8° O professor conseguiu trabalhar o ensino via pesquisa na sua disciplina?

Quatro professores responderam que conseguiram trabalhar o ensino via pesquisa e dois professores responderam que não conseguiram por não terem experiência com esse tipo de trabalho.

9° O professor julga que conseguiu alcançar os objetivos propostos para a sua disciplina?

Todos responderam que sim, porque a disciplina foi planejada junto com os alunos.

10° Participando da formação dos alunos no curso técnico em Desenvolvimento Sustentável Indígena, o que o professor considera ser um profissional indígena?

Sistematizando as respostas dos professores: é um profissional que trabalha para o desenvolvimento da comunidade indígena, capaz de executar os critérios de produção sustentável, com o objetivo de aumentar a produção de alimentos, visando à manutenção ambiental.

11° Na sua opinião, através do curso técnico em Desenvolvimento Sustentável Indígena, o IFAM-Campus SGC conseguiu formar um profissional voltado para a realidade indígena?

Cinco professores responderam que sim e um professor respondeu que não tem certeza, o Campus precisa realizar um estudo da atuação desses profissionais na comunidade.

12° O professor foi orientador de trabalhos finais de conclusão do curso? Como foram realizadas as orientações?

Quatro professores foram orientadores de trabalhos finais e realizaram a orientação para que os projetos atendessem a realidade local e pudessem ser aplicados na comunidade.

13° Como o professor avalia a oferta de cursos técnicos específicos para indígenas e a sua realização em terras indígenas?

Todos avaliam de forma positiva, acreditam que é importante, pensando no objetivo que é formar profissionais para que possam atuar nas suas comunidades.

A partir da análise das respostas dos professores concluímos que as disciplinas do curso técnico em Desenvolvimento Sustentável Indígena foram ministradas com a preocupação de que o curso proporcionasse o diálogo entre os conhecimentos indígenas e não indígenas. Identificamos a preocupação dos professores em planejar as suas aulas com a participação efetiva dos alunos. Constatamos o envolvimento e a participação dos professores com o dia-a-dia da comunidade. Também destacamos, assim como os professores do curso técnico em Etnodesenvolvimento, a preocupação em formar técnicos que realmente atendam as necessidades da comunidade, para isso é necessário que o Campus inclua na sua proposta o acompanhamento dos alunos depois de formados.

Em fevereiro de 2011, os alunos concluíram em Tapira Ponta os módulos do ensino profissionalizante. Nessa ocasião foi feita uma reunião entre a comunidade, os alunos e a equipe do departamento de ensino do Campus, onde foi reivindicado pela AEITYM que os alunos do curso se deslocassem para São Gabriel da Cachoeira para que pudessem utilizar o laboratório de informática, consultar a biblioteca e que pudessem estar mais próximos dos professores para que fossem mais bem orientados no que diz respeito à conclusão dos projetos finais de conclusão do curso.

Os alunos seguiram para São Gabriel da Cachoeira, onde passavam o dia no campus utilizando o laboratório de informática e a biblioteca, seguido dos horários de orientação com os nossos professores. Os projetos finais dos alunos foram pensados na área de produção animal, produção vegetal e piscicultura.

Em maio os alunos apresentaram os seus projetos de conclusão de curso para uma banca composta pelos professores que haviam atuado no curso. O diferencial foi que os alunos elaboraram projetos que são possíveis de serem realizados. O professor Joscival Reis, é indígena da etnia Tukano e falante da língua indígena tukano, e faz parte do quadro efetivo do IFAM-CSGC, o que possibilitou que os alunos também, se assim quisessem, realizassem a sua apresentação na língua materna.

Os projetos dos alunos do curso técnico em Desenvolvimento Sustentável Indígena se diferenciam dos projetos do curso técnico em Etnodesenvolvimento nos seguintes aspectos: são voltados para a produção de alimentos e preocupados com a segurança alimentar na região do Baixo Rio Uaupés; estão em condições de serem executados nas comunidades indígenas; e podem ser submetidos para captação de recursos junto às instituições de fomento.

Veja, no quadro abaixo os projetos desenvolvidos pelos alunos do curso técnico em Desenvolvimento Sustentável Indígena.



<b>Aluno</b>	<b>Área do projeto</b>	<b>Título do projeto</b>
Abelardo Barão Penha	Agricultura	Agroecologia: Uma alternativa de produção para as comunidades indígenas.
Adilson de Jesus Sampaio Neves	Piscicultura	Produção consorciada de peixes em canal de igarapé na comunidade de Cunuri, São Gabriel da Cachoeira – AM.
Ana Keila Fontes da Silva	Zootecnia - Avicultura	Produção de frango caipira de subsistência na comunidade indígena de Ipanoré do Baixo Rio Uaupés, município de São Gabriel da Cachoeira – AM.
Anísio Neves Pedrosa	Agricultura	Produção consorciada de melancia com a mandioca na comunidade indígena de São Pedro.
Antonino Almeida da Silva	Zootecnia - Avicultura	Produção de frango caipira de subsistência na comunidade indígena de Uriri do Baixo Rio Uaupés.
Cidinha Maria Almeida Lopes	Zootecnia - Avicultura	Produção de frango caipira para subsistência da comunidade indígena Tukano de Cunuri do Baixo Rio Uaupés, município de São Gabriel da Cachoeira – AM.
Claudianor Viana Miguel	Zootecnia - Avicultura	Produção de frango caipira de subsistência na comunidade indígena de Uriri do Baixo Rio Uaupés.
Dárcio Damiano Soares da Silva	Piscicultura	Criação de aracu ( <i>Leporinus agassizii</i> ) em canal de igarapé na comunidade Matapi (Buhkawukó) – São Gabriel da Cachoeira/AM
Darli Soares da Silva	Piscicultura	Cultivo de Aracú em tanques redes na comunidade de Ipanoré – Rio Uaupés – São Gabriel da Cachoeira.
Dário Gomes Gama	Piscicultura	Produção de aracu ( <i>Leporinus nigrotaeniatus</i> ) em sistema de criação em tanque rede, para subsistência da Comunidade Tukano de Ipanoré, Baixo Rio Uaupés.
Darly Soares da Silva	Piscicultura	Produção de Peixes Aracu Murutinga ( <i>Leporinos nigrotaeniatus</i> ) de subsistência no canal de igarapé na Comunidade indígena de Matapi - Baixo Rio Uaupés – AM.
Edvaldo Moreira Marcelino	Piscicultura	Produção de peixe aracu para subsistência na comunidade indígena de São Pedro do Baixo Rio Uaupés, município de São Gabriel da Cachoeira – AM.
Efigênia Barros Lopes	Agricultura	Produção de milho para subsistência da Comunidade indígena Cunuri no Baixo Rio Uaupés.
Elton do Carmo Lopes dos Santos	Piscicultura	Criação de Tambaqui para auto sustentabilidade e renda econômica da na Comunidade indígena de Cunuri-Baixo Rio Uaupés.
Erika Barros Lopes	Agricultura	Produção de banana para subsistência das famílias indígenas da comunidade de

		Cunuri do Baixo Rio Uaupés, município de São Gabriel da Cachoeira – AM.
Euclides Lemos Pereira.	Piscicultura	Criação de Aracu ( <i>Liporiuns nigrotaeniatus</i> ) em canal de igarapé na comunidade Tapira Ponta, São Gabriel da Cachoeira – AM.
Evalnir Franciléia Dasa Pedrosa	Agricultura	Produção de banana para subsistência econômica na comunidade indígena de Cunuri do Baixo Rio Uaupés, município de São Gabriel da Cachoeira – AM.
Francisco Almeida da Silva	Agricultura	Produção de milho para subsistência da Comunidade indígena Tukano de Uriri no Baixo Rio Uaupés
Gizelma Correa Aguiar	Agricultura	Cultivo da mandioca no método tradicional na comunidade indígena de Cunuri do Baixo Rio Uaupés, município de São Gabriel da Cachoeira – AM.
Hélio Moises Amaral Castilho	Piscicultura	Produção de Matrinxã ( <i>Brycon amazonicus</i> ) de subsistência na Comunidade indígena de Ipanoré.
Ilda Batista Martins.	Agricultura	Produção de milho em pequenas propriedades, para subsistência da comunidade indígena da Santa Terezinha.
João Batista Caldas Pedrosa	Fruticultura	Sistema Agroecológico de Produção de Graviola.
Josival Caldas Pedrosa	Zootecnia - Avicultura	Produção de frango caipira para subsistência da comunidade indígena de Cunuri do Baixo Rio Uaupés, município de São Gabriel da Cachoeira – AM.
José da Silva Martins	Piscicultura	Produção de Matrinxã ( <i>Brycon amazonicus</i> ) em Canal de Igarapé para subsistência na Comunidade Indígena Santa Terezinha, do Baixo Rio Uaupés, município de São Gabriel da Cachoeira – AM.
José Maurilio Vidal Castro	Piscicultura	Produção de Aracu, em canal de igarapé, de subsistência na Região do Baixo Rio Uaupés na Comunidade Indígena Tukano Ipanoré.
Leonardo Vital Castro.	Piscicultura	Produção de Matrinxã ( <i>Brycon amazonicus</i> ) em Canal de Igarapé para aumento da produtividade e Subsistência na Comunidade Indígena de Ipanoré do Baixo Rio Uaupés.
Luiz Robson Lobo Dasa	Fruticultura	Produção Integrada de Citrus: Laranja, Limão e Tangerina na Comunidade indígena de Uriri.
Maria Zenaide Caldas Pedrosa	Agricultura	Produção de banana na comunidade indígena de Cunuri do Baixo Rio Uaupés, município de São Gabriel da Cachoeira, como fonte de subsistência e economia.
Moisés Lopes Dias	Agricultura	Fertilidade de um solo sob diferentes tempos de pousio em sistema indígena Tukano de produção de Macaxeira na Comunidade Cunuri.

Rosângela Castilho	Figueira	Zootecnia - Avicultura	Produção de galinha caipira na subsistência da comunidade indígena de Ipanoré, Baixo Rio Uaupés, município de São Gabriel da Cachoeira – AM.
Rosimar Pereira	Pimentel	Piscicultura	Produção de Tambaqui em canal de igarapé na Comunidade indígena de Tapira Ponta no Alto Rio Negro, São Gabriel da Cachoeira – AM.
Tancredo Martins	Macedo	Zootecnia - Avicultura	Produção de frango caipira na comunidade indígena de Santa Terezinha, da Calha do Baixo Rio Uaupés - São Gabriel da Cachoeira, visando a maior subsistência da Comunidade.
Valdir Correa Aguiar		Piscicultura	Produção de Aracu em sistema de criação em canal de igarapé para a subsistência da Comunidade Cunuri do Baixo Rio Uaupés.
Zenilda Bartazar	Garcia	Zootecnia - Avicultura	Produção de frango caipira de subsistência na comunidade indígena de Matapi do Baixo Rio Uaupés, município de São Gabriel da Cachoeira – AM.
Zezinho Baltazar	Garcia	Piscicultura	Criação de Tambaqui em Canal de Igarapé Escavado.

Quadro 7: Projetos de Conclusão do Curso Técnico em Desenvolvimento Sustentável Indígena  
 Fonte: Coordenação de Registros Escolares, IFAM-CSGC, 2011.



Fotografia 21: Defesa dos projetos de conclusão de curso  
 Autor: Assessoria de comunicação do IFAM-CSGC  
 Data: 2011  
 Fonte: Arquivo do IFAM-CSGC



Fotografia 22: Banca examinadora dos projetos de conclusão do curso técnico  
Autor: Assessoria de comunicação do IFAM-CSGC  
Data: 2011  
Fonte: Arquivo do IFAM-CSGC

Realizadas as defesas e aprovados os alunos, no dia 06 de junho de 2011, trinta e quatro alunos do curso técnico colaram grau na comunidade de Ipanoré (baixo rio Uaupés) e receberam o Diploma de Técnicos em Desenvolvimento Sustentável Indígena. Em 2012 um aluno que não concluiu o curso, por conta do serviço militar obrigatório, retornou ao Campus e durante todo o ano concluiu as disciplinas que estavam faltando, elaborou e defendeu o projeto final do curso e em dezembro foi realizada a colação de grau. Nesse sentido o IFAM-CSGC formou trinta e cinco técnicos em Desenvolvimento Sustentável Indígena.

#### **4.2.2 A FORMATURA DO CURSO TÉCNICO EM DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL INDÍGENA.**

Com a conclusão do curso técnico em Desenvolvimento Sustentável Indígena a AEITYM e as lideranças das comunidades indígenas Baixo Rio Uaupés começaram a planejar e organizar a formatura dos futuros técnicos. A direção do Campus, assim como ocorreu com o curso técnico em Etnodesenvolvimento, deu toda a liberdade para a AEITYM planejar e organizar a cerimônia de formatura do jeito que a comunidade desejasse. Por decisão da comunidade e lideranças indígenas a formatura foi marcada para o dia 06 de junho de 2011 em Ipanoré.

Para a formatura foram planejadas as saídas de duas voadeiras para Ipanoré. Uma saindo pela manhã, levando a equipe da Coordenação de Registros Escolares e outra saindo pela parte da tarde, levando a equipe diretiva do Campus. No dia 05 de junho, como

planejado, a primeira voadeira saiu do Porto Queiroz Galvão às 8 horas com destino a Ipanoré. A viagem foi tranquila em todo o seu trajeto, chegando ao seu destino às 18 horas.

Como combinado, estávamos no porto Queiroz Galvão para sair às 14 horas para Ipanoré. A voadeira estava cheia, estavam indo o professor Elias (Diretor Geral do Campus), eu (Diretora de Ensino), professor Itamar (Diretor de Administração e Planejamento) professora Sarah (Coordenadora Geral de Ensino), Professor Rondon (professor do Curso), o técnico em assuntos educacionais Ruy (Coordenador de Cursos Técnicos de Nível Médio e Educação de Jovens e Adultos) e a técnica Márcia (Coordenadora de Registros Escolares). Estávamos todos ansiosos para chegar logo na comunidade.

Sáimos pontualmente, mas para a nossa surpresa quando estávamos perto da Ilha das Flores o motor começou a falhar, não pegava de jeito nenhum. Começamos a ficar preocupados e fomos obrigados a retornar para São Gabriel. Encostamos no Porto dos Coimbra para que um mecânico de motor de poupa pudesse verificar o problema. Enquanto isso, as horas estavam passando e cada vez mais ficávamos preocupados com a colação de grau que estava programada para o dia seguinte.

Depois de tanto mexer no motor, o mecânico nos informou que o motor não tinha jeito. Tivemos que as pressas providenciar outro motor, que ficou pronto só às 18 horas. Sáimos de São Gabriel debaixo de chuva forte. Como fazia muito frio e já era tarde da noite, decidimos parar em Matapi para descansar e continuar com a viagem a partir das 4 horas da manhã do dia seguinte. Chegamos e nos acomodamos no centro comunitário, atamos as nossas redes e descansamos. A comunidade estava deserta, todos os moradores estavam em Ipanoré para participarem da formatura.

Levantamos no horário combinado e seguimos viagem. Chegamos em Ipanoré as 8 horas da manhã. Tivemos que correr para nos organizar porque a formatura estava marcada para as 9 horas.

Fomos em direção ao centro comunitário da comunidade que estava ornamentado para a formatura. Conversamos com o professor Moisés (professor indígena do curso) e o senhor Marcelo (presidente da AEITYM) para saber como a comunidade havia organizado a solenidade.

Os alunos estavam vestindo com trajes indígenas e se posicionaram na entrada do centro comunitário ao lado dos seus paraninfos. Todos entraram ao som de um canto em tukano e se posicionaram nos bancos que estavam reservados para eles. Antes da formatura foi celebrada uma missa por um padre salesiano (não indígena). Era uma missa

em ação de graças pela vitória dos alunos por terem concluído o curso técnico. A celebração foi realizada em tukano do início ao fim.

Durante o ofertório os formandos ofereceram para a comunidade os cadernos, simbolizando o conhecimento adquirido durante o curso, terçados, instrumentos de caça e pesca, frutas e peixes, representando o trabalho que os técnicos vão começar a desenvolver para buscar a sustentabilidade para os povos do Baixo Rio Uaupés.



Fotografias 23 e 24: Alunos aguardando para dar início a cerimônia de formatura  
Autor: Assessoria de comunicação do IFAM-CSGC  
Data: 2011  
Fonte: Arquivo do IFAM-CSGC



Fotografias 25 e 26: Momento do ofertório  
Autor: Assessoria de comunicação do IFAM-CSGC  
Data: 2011  
Fonte: Arquivo do IFAM-CSGC

Depois da missa, deu-se início a solenidade de formatura. Os alunos fizeram o juramento de técnicos em Desenvolvimento Sustentável Indígena e depois receberam os seus diplomas das mãos do Diretor Geral, professor Elias Brasilino.

Encerrada a cerimônia, as lideranças indígenas falaram sobre a importância de um curso técnico para o Baixo Rio Uaupés. Lembraram-se dos encontros, seminários e reuniões que culminaram na elaboração do projeto do curso. Falaram das dificuldades e da demora em conseguir que um curso profissionalizante pudesse ser realizado nas comunidades indígenas do Baixo Rio Uaupés e finalizaram agradecendo a instituição pela realização de um curso que foi pensado em conjunto com as comunidades indígenas.



Fotografia 27: Juramento dos formandos  
Autor: Assessoria de comunicação do IFAM-CSGC  
Data: 2011  
Fonte: Arquivo do IFAM-CSGC



Fotografia 28: Entrega do diploma de técnico em Desenvolvimento Sustentável Indígena  
Autor: Assessoria de comunicação do IFAM-CSGC  
Data: 2011  
Fonte: Arquivo do IFAM-CSGC

Depois da solenidade, o IFAM-CSGC entregou uma cópia dos projetos finais dos alunos a cada líder das comunidades que fazem parte da AEITYM. Dessa maneira todos teriam acesso aos projetos que foram feitos pelos alunos e assim, acompanhar a realização

dos mesmos em suas comunidades. Foi falado também da importância do apoio das lideranças para que os projetos, dos recém-formados, pudessem ser executados com a participação da comunidade.

Logo em seguida, os técnicos em Desenvolvimento Sustentável Indígena e a comunidade dançaram o carriçú e ofereceram um dabucuri para os professores e servidores do IFAM-CSGC. Embalados pelo som do carriçú todos nós acabamos entrando na dança. Logo em seguida foi servido um almoço tradicional com quinhapira, beiju e moquiado.



Fotografia 29: Entrega dos projetos, defendidos pelos alunos, para as lideranças indígenas do baixo Uaupés  
Autor: Assessoria de comunicação do IFAM-CSGC  
Data: 2011  
Fonte: Arquivo do IFAM-CSGC



Fotografia 30: Técnicos em Desenvolvimento Sustentável Indígena e os professores do IFAM-CSGC  
Autor: Assessoria de comunicação do IFAM-CSGC  
Data: 2011  
Fonte: Arquivo do IFAM-CSGC

Permanecemos em Ipanoré até às 15 horas, depois nos organizamos e retornamos para São Gabriel da Cachoeira.



#### 4.2.3 AVALIAÇÃO DO CURSO TÉCNICO EM DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL INDÍGENA.

Depois de muitas conversas com o professor Juscelino (chefe do departamento de educação da FOIRN) apontando à necessidade da AEITYM avaliar junto com o IFAM-CSGC o curso técnico em Desenvolvimento Sustentável Indígena, foi marcado uma reunião para elaboramos a programação para a realização da avaliação.

A AEITYM tomou a frente do processo e encaminhou um documento convidando a instituição para participar da avaliação do curso técnico que foi realizado no dia 07 de junho de 2012 na comunidade de Tapira Ponta (Baixo Rio Uaupés).

Estiveram presentes neste evento as lideranças de todas as comunidades que fazem parte da AEITYM, os alunos egressos do curso técnico em Desenvolvimento Sustentável Indígena, o presidente da AEITYM senhor Marcelo Lopes, o chefe do departamento de educação da FOIRN, senhor Juscelino, o Diretor da FOIRN senhor Maximiliano, a representação dos alunos do ensino médio de Matapi, a representação dos alunos da Escola Indígena Sagrado Coração de Jesus (Taracué) e eu representando o IFAM – CSGC.



Fotografia 31: Reunião de Avaliação do curso técnico em Desenvolvimento Sustentável Indígena em Tapira Ponta  
Autora: Francinete Soares Martins  
Data: 2012  
Fonte: Arquivo do IFAM-CSGC



Fotografia 32: Participação das comunidades do baixo rio Uaupés na reunião de avaliação do curso técnico  
Autora: Francinete Soares Martins  
Data: 2012  
Fonte: Arquivo do IFAM-CSGC

Eu tinha preparado algumas atividades para serem realizadas durante a avaliação, mas o professor Moisés me chamou e falou: “professora a senhora não precisa se preocupar, o processo de avaliação vai ser conduzido por nós, já preparamos tudo”.

Então fiquei a disposição da AEITYM para contribuir nos momentos que eles achavam que eu deveria falar.

Iniciamos os trabalhos às 8 horas e 30 minutos com o professor Moisés abrindo a reunião falando sobre a importância da educação escolar indígena para a AEITYM. Recordou a história da luta da AEITYM por uma educação específica para os povos indígenas, “porque na cidade não tem lugar para os indígenas, por isso é que a AEITYM luta pelo ensino na própria comunidade” (professor Moisés). Falou sobre o direito que todos têm de ter acesso à escola e poderem concluir os seus estudos. Relatou que quando foi feita a discussão por um curso técnico profissionalizante as lideranças pensavam que os alunos formados pudessem realizar projetos sustentáveis para a produção de alimentos. Frisou que os projetos dos alunos não são projetos individuais, são projetos coletivos que beneficiam todo o Baixo Rio Uaupés.

Logo após apresentou a metodologia para trabalhar as perguntas que foram elaboradas pela comunidade com o objetivo de avaliar o curso técnico.

Os grupos foram separados por comunidade. A AEITYM via a necessidade que pais, alunos egressos e lideranças da comunidade permanecessem no mesmo grupo e

realizarem uma avaliação coletiva. Foram formados cinco grupos: primeiro Tapira Ponta, segundo Cunuri e Trovão, terceiro Matapi, quarto Ipanoré, quinto Santa Terezinha e Uriri. Os grupos passaram a manhã inteira reunidos, refletindo sobre as seguintes questões:

1. O curso técnico em desenvolvimento Sustentável indígena serviu para vocês?
2. Depois de formados, o que estão fazendo?
3. Se não estão fazendo, o que está acontecendo?
4. Os técnicos têm apoio dos gestores da AEITYM e comunidades?
5. Os líderes da comunidade estão apoiando os seus técnicos?
6. Vocês têm algumas dificuldades? Quais?
7. Como pensar um projeto sem dificuldades?
8. O que fazer com os alunos que não concluíram o curso técnico?
9. Se não concluiu, o que aconteceu no meio do caminho?
10. Que curso técnico podemos reivindicar?
11. O que a comunidade entende por profissional indígena?

Os grupos se separaram e começaram a discutir e escrever em papel madeira o resultado das discussões. A comunidade só parou para o almoço, mas logo retomou os trabalhos. Às 14 horas e 30 minutos, o professor Moisés tocou o sino chamando todos os grupos para começarem as suas apresentações. Cada comunidade usou o tempo que achou necessário para poder abordar todas as questões levantadas para a avaliação.



Fotografia 33: Apresentação da comunidade de Cunuri  
Autora: Francinete Soares Martins  
Data: 2012  
Fonte: Arquivo do IFAM-CSGC



Fotografia 34: Resultado das discussões dos grupos. Sistematização dos dados  
Autora: Francinete Soares Martins  
Data: 2012  
Fonte: Arquivo do IFAM-CSGC

Depois das apresentações, os resultados escritos das discussões dos grupos ficaram expostos para que a comunidade fizesse a sistematização das respostas apresentadas. Os resultados sistematizados eram escritos no quadro negro e depois lidos em voz alta para a aprovação da assembleia.

Depois da aprovação, as comunidades do Baixo Rio Uaupés avaliaram o curso técnico em Desenvolvimento Sustentável Indígena da seguinte maneira:

1. O curso técnico em desenvolvimento Sustentável indígena serviu para vocês? Serviu. O IFAM-Campus SGC ofereceu o curso técnico voltado para a realidade local, construído de forma coletiva com a comunidade. A gestão do curso também foi feita em conjunto com a AEITYM. O que falta é a comunidade dar início as atividades práticas do projeto.
2. Depois de formados, o que estão fazendo? 15 técnicos deram início aos seus projetos nas suas comunidades e o restante ainda não iniciou por falta de recursos materiais e financeiros.
3. Se não estão fazendo, o que está acontecendo? Faltam implementos e recursos para colocar em prática os projetos. Precisam de apoio de instituições de fomento para poderem produzir resultados.
4. Os técnicos têm apoio dos gestores da AEITYM e comunidades? Alguns tiveram, outros não. No dia da formatura foi entregue a cópia dos projetos

para todas as comunidades e para a AEITYM. Mas o gestor da AEITYM não reuniu os técnicos para poder planejar como é que os trabalhos seriam desenvolvidos nas comunidades. Os técnicos se sentiram abandonados porque durante o curso eles tinham o apoio da AEITYM, mas depois de formados foram esquecidos.

5. Os líderes da comunidade estão apoiando os seus técnicos? Não. Falta diálogo entre os técnicos e as lideranças. Alguns técnicos estão realizando o projeto de forma particular.

6. Vocês têm algumas dificuldades? Sim.

Quais? Falta diálogo com as lideranças; falta acompanhamento e reivindicação das lideranças comunitárias; falta acompanhamento da AEITYM; revisar os projetos; aquisição de ferramentas e materiais para a implantação dos projetos; falta de encontros de acompanhamentos e seminários; falta de outros cursos para capacitação; falta de planejamento para a execução dos projetos; falta de conhecimento para encaminhar os projetos para solicitar recursos financeiros.

7. Como pensar um projeto sem dificuldades? Os projetos deverão ser discutidos com a comunidade e depois encaminhados para os gestores da AEITYM. A AEITYM ficará responsável em encaminhar os projetos para instituições que possuem linhas de financiamento. A AEITYM também encaminhará os projetos para a FOIRN que buscará parceria para a realização e acompanhamento dos projetos.

8. O que fazer com os alunos que não concluíram o curso técnico? Deverão se apresentar urgentemente no IFAM-CSGC para concluir o curso até o final do ano.

9. Se não concluiu, o que aconteceu no meio do caminho? Problemas particulares que impediram que os alunos prosseguissem seus estudos.

10. Que curso técnico podemos reivindicar? Reivindicam um curso que possa dar condições de atuar na região do Baixo Rio Uaupés. Uma profissão que possa beneficiar as comunidades. Como proposta sugeriram os cursos técnicos em administração ou enfermagem.

11. O que a comunidade entende por profissional indígena? É aquele que permanece na comunidade para executar o seu projeto de vida prevendo o

desenvolvimento comunitário. É aquele que tem conhecimento técnico para orientar a comunidade com conhecimentos indígenas e não indígenas.

Logo depois de concluída a avaliação, foram pactuadas obrigações entre as comunidades, a AEITYM, a FOIRN e o IFAM-CSGC para que os projetos dos técnicos em Desenvolvimento Sustentável Indígena possam ser colocados em prática nas comunidades.

Comunidades e Lideranças: As comunidades deverão apoiar os técnicos em Desenvolvimento Sustentável Indígena das suas comunidades; Reunir a comunidade e os técnicos para o planejamento das atividades; Fazer o relatório do encontro e encaminhar para o presidente da AEITYM; Reunir os alunos que desistiram na apresentação do projeto e encaminhar ao IFAM-CSGC para que possam concluir o curso técnico.

AEITYM: Receber e avaliar os relatórios e construir um único relatório do encontro; Receber os projetos e buscar linhas de financiamento.

FOIRN: Acompanhar e assessorar os projetos; Acompanhar e encaminhar os projetos ao IFAM.

IFAM-CSGC: Acompanhamento técnico e cursos de capacitação.

O encontro foi muito proveitoso e importante, porque as comunidades reconheceram que devem estar unidas com os técnicos no planejamento e na execução dos projetos. Se o curso é uma realização coletiva, também deve partir desse coletivo o apoio necessário para que os técnicos em Desenvolvimento Sustentável Indígena possam trabalhar em benefício dos povos indígenas do Baixo Rio Uaupés.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa propomos uma investigação voltada para a análise de dois cursos técnicos que foram realizados em terras indígenas no Alto Rio Negro como resultado da reivindicação do movimento indígena. O primeiro em Etnodesenvolvimento para os povos indígenas do Baixo Rio Içana e o segundo em Desenvolvimento Sustentável Indígena para os povos indígenas do Baixo Rio Uaupés, procurando refletir sobre os seguintes questionamentos: como se deram as discussões nas comunidades indígenas do Baixo Rio Içana e Baixo Rio Uaupés para a realização de um curso técnico de nível médio em suas terras? O que as comunidades indígenas do Baixo Rio Içana e Baixo Rio Uaupés entendem por ser um profissional indígena? Quais as expectativas e os resultados esperados pelas comunidades indígenas do Baixo Rio Içana e Baixo Rio Uaupés com a oferta de um curso técnico em Etnodesenvolvimento e Desenvolvimento Sustentável Indígena? Existe a demanda para a realização de novos cursos técnicos de nível médio em terras indígenas no Alto Rio Negro?

No estudo procuramos contextualizar a região onde ocorreu a pesquisa e fazer uma breve retrospectiva histórica sobre a FOIRN e a educação escolar indígena no Alto Rio Negro. Percorrendo o caminho descrevemos o processo histórico do IFAM-CSGC e a sua relação com o movimento indígena.

Destacamos a abertura a partir de 2003 do IFAM-CSGC para as questões indígenas, onde a instituição começou a participar efetivamente de todas as reuniões, assembleias e conferências promovidas pela FOIRN para discutir a educação escolar indígena e projetos de sustentabilidade para a região do Alto Rio Negro.

No espaço da maloca da FOIRN o IFAM-CSGC, a partir da assinatura de vários termos de compromisso, começa a reformular os planos dos cursos existentes e adaptá-los para atender as reivindicações indígenas e criar novos cursos voltados para a demanda e vocação da região. Esse processo foi paulatinamente sendo construído através de muitas discussões, reuniões e documentos encaminhados ao Governo Federal pedindo a reestruturação da EAF-SGC.

Com a aproximação do IFAM-CSGC com a FOIRN e a abertura para compreender a diversidade e as especificidades da região faz com que o Campus atendesse as solicitações do Baixo Rio Içana e Baixo Rio Uaupés para a realização de cursos técnicos em suas comunidades.

As discussões que se deram para a realização dos dois cursos foram voltadas para um diálogo intercultural entre IFAM-CSGC e as comunidades indígenas onde foram oferecidos os cursos técnicos. Nas duas experiências, as comunidades indígenas e o IFAM-CSGC realizaram reuniões e encontros para construir uma proposta coletiva do curso que atendesse as especificidades dos povos indígenas da região.

Outro ponto importante a ser destacado é que as reuniões e encontros para a elaboração dos cursos técnicos não se limitaram ao espaço físico do Campus. Os professores e servidores da instituição foram até as comunidades para conhecer e compreender a realidade onde os cursos foram realizados. A decisão de ir até as comunidades proporcionou a ampla participação dos indígenas no processo de decisão sobre o tipo de curso técnico que foi realizado na região.

Percebemos que esse processo de consulta e construção coletiva dos projetos dos dois cursos técnicos em terras indígenas levaram em média de um ano e meio a dois anos para serem gerados e consolidados. Dessa forma, os cursos técnicos em Etnodesenvolvimento e Desenvolvimento Sustentável Indígena foram planejados segundo os anseios das comunidades do Baixo Rio Içana e Baixo Rio Uaupés e esta iniciativa comprova que é possível que uma Instituição Federal de Ensino ofereça um curso técnico profissionalizante em terras indígena respeitando as especificidades culturais.

Com a oferta de cursos técnicos no Baixo Rio Içana e Baixo Rio Uaupés, começamos a refletir sobre o que as comunidades entendem por ser um profissional. Como resultado da pesquisa verificamos que:

As comunidades do Baixo Rio Içana entendem que o profissional indígena deve ser uma liderança e pesquisador, que tenha conhecimento das coisas, e conhece a realidade do ser indígena. O papel do profissional indígena é buscar formação do conhecimento do seu povo e a formação da cultura ocidental e, assim se organizar para trabalhar em cima dos problemas encontrados dentro da comunidade.

As comunidades do Baixo Rio Uaupés decidiram que o profissional indígena é aquele que permanece na comunidade para executar o seu projeto de vida prevendo o desenvolvimento comunitário. É aquele que tem conhecimento técnico para orientar a comunidade com conhecimentos indígenas e não indígenas.

A partir dos resultados das respostas dos professores do IFAM-CSGC, que ministraram as disciplinas para os cursos técnicos realizados em terras indígenas, concluímos que os professores definem o profissional indígena como um profissional que trabalha para o desenvolvimento econômico, social e ambiental da comunidade indígena,



sendo capaz de executar os critérios de produção sustentável com o objetivo de aumentar a produção de alimentos e a manutenção ambiental.

Nessa perspectiva, analisando o resultado da avaliação dos dois cursos técnicos realizada pelas comunidades indígenas e pelos professores do IFAM-CSGC, verificamos que a oferta dos dois cursos foi importante para a região. Que a formação dos alunos atendeu as expectativas das comunidades e alcançou o objetivo de fazer com que esses profissionais permanecessem na sua região. No caso do Baixo Rio Içana, os técnicos em Etnodesenvolvimento estão atuando como professores e lideranças e há uma cobrança da comunidade para que projetos de desenvolvimento sustentável possam ser implementados.

Em relação ao Baixo Rio Uaupés, quinze técnicos em Desenvolvimento Sustentável Indígena estão colocando em prática os seus projetos. Os outros técnicos não conseguiram executar seus projetos devido à limitação de recursos financeiros. Nesse sentido, considere importante o posicionamento da AEITYM e das lideranças de suas comunidades em apoiar e acompanhar esses profissionais para que os projetos pensados para a região possam ser colocados em prática.

As duas comunidades, depois da avaliação, reivindicaram que o IFAM-CSGC realize novos cursos técnicos, pois avaliaram ser importante a formação técnica dos membros da comunidade para poder pensar o desenvolvimento da sua região.

Com relação à demanda de cursos técnicos encaminhados por comunidades indígenas, só em 2012 o IFAM-CSGC recebeu várias solicitações as quais especificamos no quadro abaixo:

<b>Solicitante</b>	<b>Comunidade</b>
Escola de Amiú-Yapii	Amium – Alto rio Negro
AIBRI – Associação Indígena do Baixo Rio Içana	Boa Vista – Foz do Rio Içana
Escola Municipal indígena Menino de Deus	Warirambá – Rio Cuiarí – Médio Içana.
Escola Estadual Tenente Antônio João	Distrito de Cucuí – Médio Rio Negro
Escola Municipal indígena Kurika	Curicuriari – Baixo Rio Negro
Assunção do Içana	Médio Içana
Escola Indígena de Jerusalém e Coraci	Comunidade de Jerusalém Alto Rio Içana
Comunidade Vila Nova	Comunidade Vila Nova Rio Xié
Associação Yanomami do rio Cauburi e Afluentes	Rio Cauburi e Afluentes

Comunidades indígenas que fazem parte da AEITYM	Baixo Rio Uaupés
Comunidade Waruá	Rio Negro
Comunidades Camarão, Cabeçudo, Maçarico e Pirayawara.	Baixo Rio Içana
Inambú	Médio Rio Negro
Ilha das Flores	Médio Rio Negro
Distrito de Iauaretê	Rio Uaupés

Quadro 8: Comunidades Indígenas que solicitaram curso técnico em 2012  
 Fonte: Arquivo do Gabinete da Direção Geral do IFAM-CSGC

Há uma demanda crescente das comunidades indígenas por cursos técnicos que possam ser realizados em terras indígenas. As demandas apresentadas solicitam cursos que visam à criação de formas alternativas de produção e aprimoramento das técnicas produtivas tradicionais para permitir a manutenção alimentar básica das suas comunidades.

Consideramos que a realização dos cursos técnicos em Etnodesenvolvimento e Desenvolvimento Sustentável Indígena significam para o IFAM-CSGC avanços e desafios para buscar atender as demandas que são oriundas das comunidades indígenas. Avanços no que diz respeito em ter realizado dois cursos técnicos em terras indígenas buscando atender aos princípios da educação escolar indígena, construindo em conjunto com a comunidade escolar e as comunidades indígenas uma educação diferenciada.

Desafios no que se refere poder viabilizar cursos técnicos em terras indígenas com orçamento próprio do IFAM-CSGC, para que não haja dependência de aprovação de projetos para custear tipos de ações como esta. Outro desafio a ser superado é a ampliação do quadro de professores e técnicos administrativos em educação, para que possamos atender tanto a demanda da sede do município, quanto das comunidades indígenas.

A partir do diálogo e da parceria entre o IFAM-CSGC e a FOIRN, construídos no espaço da maloca, a instituição começou a pensar e colocar em prática uma educação escolar a partir do conhecimento e reconhecimento dos ideais desejados pelos povos indígenas do Alto Rio Negro. Certamente, ainda existem limitações e dificuldades a serem superados. No entanto, o sentimento de pertencimento a esta região e o aprendizado acumulado pelas experiências de dois cursos técnicos realizados em comunidades indígenas são oportunas para a continuação do trabalho em atendimento as reivindicações do movimento indígena.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUDELOS, Domingos Camico e LUCIANO, Gersem dos Santos. Escola Cariamã. In. CABALZAR, Flora Dias (org.). **Educação escolar indígena do Rio Negro 1998 – 2011: relatos de experiências e lições aprendidas**. São Paulo: Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira, AM; Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro – FOIRN, 2012.

AZEVEDO, Marta Maria do Amaral. **Demografia dos povos indígenas do alto rio Negro/AM: um estudo de caso de nupcialidade e reprodução**. Tese (Doutorado) – Unicamp, SP, 2003.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. 5 de outubro 1988.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei Federal nº 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Referenciais para a formação de professores indígenas**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC; SEF, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica**. (Resolução N° 5 de 22 de junho de 2012). Brasília: MEC. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos. Educação Indígena. Documento Base**. Brasília: MEC 2007.

BONIN, Iara Tatiana. Educação escolar indígena e docência: princípios e normas na legislação em vigor. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida. (org.). **Povos indígenas e educação**. Porto Alegre: Mediação, 2008, p. 95-107. (Série Projetos e Práticas Pedagógicas).

CABALZAR, Aloísio; RICARDO, Carlos Alberto [Editores]. **Povos Indígenas do Rio Negro: uma introdução à socioambiental do noroeste da Amazônia brasileira**. Ed. rev. – São Paulo: ISA - Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira, AM: FOIRN Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro, 2006.

CABALZAR, Flora Dias (org.). **Educação escolar indígena do Rio Negro 1998 – 2011: relatos de experiências e lições aprendidas**. São Paulo: Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira, AM; Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro – FOIRN, 2012.

CABALZAR, Flora Dias e OLIVEIRA, Lucia Alberta Andrade de. Novas Práticas na Educação Escolar Indígena no rio Negro. In. CABALZAR, Flora Dias (org.). **Educação escolar indígena do Rio Negro 1998 – 2011: relatos de experiências e lições aprendidas**. São Paulo: Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira, AM; Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro – FOIRN, 2012.

CAMARGO, Dulce Maria Pompéo de e ALBUQUERQUE, Judite Gonçalves de. **O eu e o outro no ensino médio indígena**: Alto rio Negro (AM). Educação e Sociedade, v. 27, n. 95, maio/agosto. 2006. Campinas.

CAMARGO, Dulce Maria Pompéo de e ALBUQUERQUE, Judite Gonçalves de. **Projeto pedagógico Xavante**: tensões e rupturas na intensidade da construção curricular. Cadernos CEDES, Campinas: UNICAMP, v. 23, n. 61, 2003, p. 338-366.

FARIA, Ivani Ferreira de. **Território e Territorialidades Indígenas do Alto Rio Negro**. Manaus: Editora Universidade Federal do Amazonas, 2003.

FOIRN. **Projeto da Assembléia Geral da Educação dos Povos Indígena do Rio Negro**. São Gabriel da Cachoeira – AM, 2012.

FOIRN. **Quem Somos?** Disponível em <http://www.foirn.org.br/sobre-foirn/quem-somos/quem-somos/>. Acesso em 07/01/2013.

GARNELO, Luiza. **Poder, hierarquia e reciprocidade**: saúde e harmonia entre os Baniwa do Alto Rio Negro. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2003.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Um território ainda a conquistar. In. **Educação escolar indígena em Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento**. Rio de Janeiro: IBASE, 2004.

IFAM – Campus São Gabriel da Cachoeira. **Projeto do Curso Técnico em Desenvolvimento Sustentável Indígena**. São Gabriel da Cachoeira – AM, 2008.

IFAM – Campus São Gabriel da Cachoeira. **Projeto do Curso Técnico em Desenvolvimento Sustentável Indígena (Reformulado)**. São Gabriel da Cachoeira – AM, 2009.

IFAM – Campus São Gabriel da Cachoeira. **Projeto do Curso Técnico em Etnodesenvolvimento**. São Gabriel da Cachoeira – AM, 2007.

IFAM – Campus São Gabriel da Cachoeira. **Projeto Político-pedagógico**. São Gabriel da Cachoeira – AM, 2010.

IFAM. **Regulamento da Organização Didático-Acadêmico do IFAM**. Manaus – AM, 2012.

ISA. **Proposta dos povos indígenas do Rio Negro**. Disponível em <http://www.socioambiental.org/nsa/doc/09062006.html>. Data de publicação no site: 12/06/2006. Acesso em 12/11/2012.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **“Projeto é como branco trabalha; as lideranças que se virem para aprender e nos ensinar”**: experiências dos povos indígenas do alto rio Negro. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília. Brasília – DF, 2006.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real**. Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília. Brasília – DF, 2011.

LUCIANO, Gersem dos Santos. A Gênese da Educação Escolar Indígena no rio Negro – Um processo não concluído. In. CABALZAR, Flora Dias (org.). **Educação escolar indígena do**

**Rio Negro 1998 – 2011:** relatos de experiências e lições aprendidas. São Paulo: Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira, AM; Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro – FOIRN, 2012.

NOGUEIRA, Eulina Maria Leite. **A representação social da Escola Agrotécnica de São Gabriel da Cachoeira/AM na perspectiva dos alunos residentes.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas. Manaus - Amazonas, 2008.

OLIVEIRA, Lucia Alberta Andrade de. **Ensino Médio Indígena Integrado à Formação Profissional e Tecnológica.** “mimeo” 2008.

OLIVEIRA, Lucia Alberta Andrade de. **Os programas de Educação Escolar Indígena no alto rio Negro – São Gabriel da Cachoeira/AM (1997 – 2003).** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas. Manaus – Amazonas, 2005.

PAULA, Eunice Dias de. **A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena.** Cadernos CEDES, Campinas: UNICAMP, v. 19, n. 49, 1999, p. 76-91.

Plano de Ação – **Território Etnoeducacional Rio Negro**, assinado em 03 de abril de 2009.

REZENDE. Justino Sarmiento. **Autodeterminação dos Povos indígenas do Rio Negro: Escolhas, desafios e ações para construir a vida atual!** Texto preparado para o I Simpósio Internacional Diálogos Interculturais na Fronteira Panamazônica. São Gabriel da Cachoeira – AM, Brasil: 12 – 15 de setembro de 2011.

SILVA, Marcio Ferreira da; AZEVEDO, Marta Maria. O pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In. SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. (org). **A temática Indígena na escola:** Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. 4ª edição. São Paulo: Global: Brasília: MEC: MARI: UNESCO, 2004.

SOUZA, José Eurico Ramos de. **As reformas da Educação profissional e a diversidade cultural:** um estudo de caso na Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas. Manaus – Amazonas, 2011.

WEIGEL, Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros. **Os Baniwa e a escola:** sentidos e repercussões. Revista Brasileira de Educação. Nº 23. Jan/Fev/Mar/Abr. 2003.

WRIGHT, Robin M. **História Indígena e do Indigenismo no Alto Rio Negro.** Campinas, SP: Mercado de Letras: São Paulo: Instituto Socioambiental – ISA, 2005.