

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

**DISSERTAÇÃO**

**O CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA NA MODALIDADE  
PROEJA INDÍGENA: EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA  
COMUNIDADE TICUNA**

**HANDSON RUBEM MARTINS**

**2016**



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

**O CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA NA MODALIDADE  
PROEJA INDÍGENA: EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA  
COMUNIDADE TICUNA**

**HANDSON RUBEM MARTINS**

*Sob a Orientação do Professor*  
**Dr. Ramofly Bicalho dos Santos**

*e Co-Orientação do Professor*  
**Dr. Nilton Ponciano**

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

Seropédica, RJ  
Junho, 2016

---

630.7

M386c

T

Martins, Handson Rubem, 1988-

O curso técnico em agropecuária na modalidade PROEJA indígena: educação profissional na comunidade Ticuna / Handson Rubem Martins - 2016.

74 f.

Orientador: Ramofly Bicalho dos Santos.

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

Bibliografia: f. 66-70.

1. Ensino agrícola - Teses. 2. Ensino profissional - Teses. 3. Índios - Educação - Teses. 4. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Brasil) - Teses. I. Santos, Ramofly Bicalho dos, 1970-. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola. III. Título.

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

**HANDSON RUBEM MARTINS**

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

DISSERTAÇÃO APROVADA EM, \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_.

---

Ramofly Bicalho dos Santos, P.h.D. - UFRRJ  
(Orientador)

---

Aline Cristina de Oliveira Abbonizio, Dra. – UFRRJ

---

Marcio Sales, Dr. - ISERJ

## **Dedicatória**

A Deus pela graça me concedida em galgar com louvor mais uma linda etapa de minha vida, aos meus pais, a Sr<sup>a</sup>. Belita Rubem Martins e ao Sr<sup>o</sup>. Rozenaldo Teixeira Martins, por todos os esforços realizados para que eu tivesse uma melhor educação, independentemente das dificuldades ao longo de nossa história, como ao também, ao meu querido filho João Henrique Alves Martins pela compreensão de minha ausência em nome da pesquisa.

Diversos amigos que passaram na minha vida e contribuíram para o crescimento intelectual, acadêmico, profissional e principalmente como pessoa.

## AGRADECIMENTOS

Início os meus agradecimentos pelo meu Orientador, Professor Dr. Ramofly Bicalho, pela disponibilidade em aceitar um desafio de orientação em uma realidade tão diversa à sua e pela disponibilidade na construção árdua deste trabalho;

Agradeço aos professores Nilton Ponciano e Aline Cristina de Oliveira Abbonizio pelas ponderações e discussões acerca da construção dos capítulos e da pesquisa realizadas no decorrer da dissertação;

Agradeço imensamente ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas e sua equipe gestora pela oportunidade histórica de oferecer um curso de Mestrado junto ao PPGEA/UFRRJ para os Técnicos-Administrativos do instituto;

Agradeço também aos colegas de curso da pós-graduação pelas companhias e pela enorme colaboração com o nosso aprendizado;

Agradeço a contribuição de todos atores da pesquisa, ou seja, aos discentes e docentes do Curso Técnico em Agropecuária na modalidade PROEJA Indígena do IFAM, *Campus* Tabatinga-AM, sem estes não haveria pesquisa.

## RESUMO

MARTINS, Handson Rubem. **O curso Técnico em Agropecuária na modalidade PROEJA Indígena: Educação Profissional na comunidade Ticuna.** 2016. 64f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Seropédica – RJ, 2016.

O Curso Técnico em Agropecuária na modalidade PROEJA Indígena: Educação Profissional na comunidade Ticuna é apresentado nesta pesquisa com a colaboração e concepção da comunidade indígena, como também, dos professores e alunos do curso pesquisado, através da aplicação de questionário e entrevistas semiestruturadas. Esta pesquisa teve como objetivo conhecer a implantação de um curso técnico em terras indígenas, tendo como meta principal ouvir os sujeitos da ação socioeducativa, neste caso, o discente e a comunidade indígena, pois, procurou-se estabelecer um diálogo entre os autores e atores da pesquisa, a fim de expor as concepções em relação aos temas abordados. Conclui-se esta pesquisa colocando à disposição dos projetos de educação em terras indígenas mais um trabalho crítico e reflexivo que mostra o planejamento e execução de uma ação em comunidade indígena com o intuito de promover a cidadania e desenvolvimento da população indígena.

**Palavras-chave:** Educação profissional; Educação Indígena; PROEJA Indígena.

## ABSTRACT

Martins, Handson Rubem. **The Technical Course in Agricultura in Indigenous PROEJA mode: Professional Education in Ticuna Community**. 2016. 64f. Dissertation (Master's degree in Agricultural Education). Institute of Agronomy, Federal Rural University of the Rio of Janeiro, Seropédica – Rio de Janeiro, 2016.

Technical Course in Agriculture in the modality Indigenous PROEJA: Professional Education Ticuna community is presented in this research in collaboration with the indigenous community, as well as, teachers and students of researched through the use of questionnaires and semi-structured interviews. This study aimed to assess the implementation of a technical course on indigenous lands, with the main goal to give voice to the taxpayer of the socio-educational action, in this case, the students and the indigenous community, because we tried to establish a dialogue between authors and actors of the research, in order to expose the conceptions regarding the topics covered. We conclude this research by providing the education projects on indigenous lands more critical and reflective work that shows the planning and execution of an action in the indigenous community with the goal to promote citizenship and development of the indigenous population.

**Key words:** Professional Education; Indigenous Education; Indigenous PROEJA.

## LISTA DE SIGLAS

**AM** – Amazonas

**CEN** – Conselho Estadual de Educação

**CGTT** – Conselho Geral da Tribo Ticuna

**CNCT** – Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio

**CNE** – Conselho Nacional de Educação

**DCN** – Diretrizes Curriculares Nacionais

**ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio

**EJA** – Educação de Jovens e Adultos

**IF** - Instituto Federal

**IFAM** – Instituto Federal do Amazonas

**LDB** – Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MEC** – Ministério da Educação

**PPP** – Plano Político Pedagógico

**PROEJA** – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional Educação de Jovens e Adultos

**PRONATEC** – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

**PTDRS** – Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável  
**OGPTB** – Organização dos Professores Ticuna Bilíngues  
**SAEB** – Sistema de Avaliação da Educação Básica

**OIT** – Organização Internacional do Trabalho

## SUMÁRIO

<u>INTRODUÇÃO</u>	1
<u>Capítulo I – Apreensões acerca da Educação Indígena</u>	3
<u>1 A interculturalidade no Ensino Indígena</u>	3
<u>1.1 O saber indígena como fonte de conhecimento</u>	5
<u>1.2 O abandono do saber indígena como fonte de conhecimento</u>	7
<u>1.3 O conhecimento indígena como legado</u>	8
<u>2 Educação Indígena: um direito, uma conquista</u>	9
<u>2.1 Assuntos de ordem legal, institucional e de políticas públicas</u>	11
<u>2.2 Um ensino voltado para os povos indígenas</u>	13
<u>2.3 Uma educação diferenciada</u>	14
<u>3 A autodeterminação dos povos indígenas</u>	15
<u>Capítulo II – Um olhar na educação profissional de jovens e adultos (PROEJA Indígena) em terras indígenas pelo IFAM, Campus Tabatinga-AM</u>	17
<u>1 O PROEJA Indígena a partir de seu Documento Base e do Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006</u>	17
<u>2 Caracterização do PROEJA Indígena no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas no Campus Tabatinga – AM</u>	19
<u>2.1 Trajetória e implantação do Proeja Indígena no IFAM no Campus Tabatinga-AM</u>	19
<u>2.2 Conhecendo a comunidade indígena Ticuna, Umariáçu I no município de Tabatinga – AM</u>	21
i. <u>Povo Ticuna</u>	21
ii. <u>Um recorte histórico dos povos na Amazônia e dos Ticuna</u>	23
iii. <u>Tabatinga e a comunidade de Umariáçu</u>	27
iv. <u>Características gerais do povo Ticuna</u>	30
<u>2.3 Conhecendo o Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária na modalidade EJA/PROEJA</u>	33
i. <u>Requisito de acesso no Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária na modalidade EJA/PROEJA</u>	34
ii. <u>Perfil profissional do Técnico Indígena formado no Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária na modalidade EJA/PROEJA</u>	35
iii. <u>Organização Curricular do Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária na modalidade EJA/PROEJA</u>	36
iv. <u>Orientação Metodológica do Curso</u>	37
<u>Capítulo III – Resultados e discursões</u>	40
<u>1 A educação, o discente, o curso e a comunidade indígena</u>	40
	9

<u>2 Caracterizando as necessidades/aspirações da comunidade Ticuna quanto à formação profissional</u>	46
<u>3 Caracterizando a opinião do discente como parte integrante da comunidade Ticuna sobre o Curso Técnico em Agropecuária na forma integrada na modalidade EJA/PROEJA – Indígena</u>	49
<u>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS</u>	54
<u>REFERÊNCIAS:</u>	<b>56</b>
<u>Anexos</u>	<b>61</b>
<u>Anexo 01 – RGE aplicado aos discentes</u>	61
<u>Anexo 02 – Questionário aplicado aos docentes do IFAM</u>	62

## INTRODUÇÃO

A pesquisa foi planejada para suprir as exigências do anteprojeto na seleção do Mestrado em Educação Agrícola do programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola – PPGEA/UFRRJ, assim, decidimos escolher uma temática de análise que entrelaçasse o ensino com uma vivência didático-pedagógica realizada no IFAM, Campus Tabatinga-AM. Desta forma, definimos realizar algo referente às experiências do Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária na forma integrada, ofertado na modalidade PROEJA Indígena.

O Curso pretendeu oferecer à comunidade indígena de Umariáçu I um saber que buscasse possibilitar autonomia econômica dentro de seu território no relativo ao manejo sustentável de sua área, criação e produção com visão geral de agropecuária, tendo em vista, que este projeto se deu de uma forma embrionária e desbravadora no cenário educacional de nível técnico na Educação Indígena no IFAM, Campus Tabatinga-AM.

Diante dessas reflexões e da perspectiva de contribuir com a comunidade indígena que busca uma educação profissional de qualidade, algumas questões nos inquietaram sobre a compreensão de qualificação técnica pelo povo indígena de uma forma ampla: em quais aspectos o projeto PROEJA Indígena corresponde ou é compatível com as demandas de qualificação técnica na comunidade Ticuna? Em quais aspectos o curso técnico de agropecuária do IFAM corresponde às necessidades de educação profissional da comunidade indígena?

A partir dessas questões chegamos a um objetivo geral que está contemplado nesta pesquisa da seguinte maneira: Caracterizar o Curso Técnico em agropecuária com ênfase em Agroecologia na modalidade PROEJA Indígena quanto à sua proximidade com as necessidades de educação profissional da comunidade Ticuna.

Dessa maneira, o foco central do estudo é ouvir o discente indígena e sua comunidade como resultado direto da ação socioeducativa com o intuito de compreendermos o nível de satisfação ou insatisfação dessas pessoas quanto a fomentação do Curso Técnico em Agropecuária na forma integrada na modalidade EJA/PROEJA – Indígena.

Em relação à organização e distribuição dos conteúdos pesquisados e trabalhados nesta pesquisa, ficaram organizados da seguinte forma:

No capítulo I, contextualizamos acerca do conhecimento indígena como fonte riquíssima de saber que foi adquirido e preservado nas sociedades indígenas ao longo de várias gerações com a transmissão oral de pai para filho como meio de manutenção e preservação da cultura indígena em uma perspectiva de Educação Intercultural, pois, acreditamos que o saber indígena deve ser compartilhado com o saber universal, como também, um debate sobre a Educação Indígena de forma geral e ampla, onde discutimos sobre a legislação e uma educação diferenciada ao povo indígena como resultado direto das conquistas indígenas frente ao poder público e sobre o conceito de autodeterminação dos povos indígenas como marca de afirmação do índio frente a gerencia dos interesses de sua população.

No capítulo II, realizamos um debate amplo e minucioso acerca da legislação (Documento Base do PROEJA e do Decreto nº 5.840, de 13 julho de 2006) que ampara o indígena em frequentar um curso de nível médio com formação técnica, esta modalidade de ensino é conhecida como o Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), como também, discorreremos sobre o planejamento, formalização e implantação do Curso Técnico em Agropecuária na forma Integrada na modalidade EJA/PROEJA Indígena na comunidade indígena do Umariáçu I pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Tabatinga – AM.

No capítulo III, discorreremos sobre os resultados obtidos nas entrevistas, questionário e observações de campo ocorridas no decorrer da pesquisa tanto no Instituto Federal do Amazonas - IFAM, Campus Tabatinga-AM, quanto na Comunidade Indígena do Umariçu I. Em seguida, trazemos a apresentação do resultado final acerca dos objetivos proposto sobre a caracterização do Curso Técnico de Agropecuária na modalidade PROEJA Indígena na visão dos discentes indígenas, pois, este trabalho se baseou em ouvir o discente indígena como público-alvo de uma ação educativa do IFAM que buscou implantar na comunidade indígena uma projeto educacional que promovesse o desenvolvimento intelectual e profissional dos alunos, como também, o desenvolvimento social e econômico de sua comunidade. Assim, o discente através de sua profissionalização poderá desenvolver uma trabalho de qualidade com o intuito de promover melhorias e implementar comodidades a sua população.

Para finalizar, são apresentadas as considerações finais, a qual enfatizamos as contribuições desta pesquisa para a comunidade acadêmica e a comunidade indígena como meio de fortalecimento de sua sociedade, como também, ao pesquisador desta dissertação de conclusão de mestrado.

## Capítulo I – Apreensões acerca da Educação Indígena

### Índio do Brasil

Sou igara nessas águas  
Sou a seiva dessas matas  
E o ruflar das asas de um beija-flor!

Eu vivia em plena harmonia com a natureza  
Mas um triste dia, o kariwa invasor  
No meu solo sagrado pisou.  
Desbotando o verde das florestas,  
Garimpando o leite desses rios  
Já são cinco séculos de exploração  
Mas a resistência ainda pulsa no meu coração

Na cerâmica marajoara, no remo sateré  
Na plumária ka'apor, na pintura kadiwéu  
No muiraquitã da icamiaba

Na zarabatana makú, no arco mundurukú  
No manto tupinambá, na flecha kamayurá  
Na oração dessana

Canta índio do brasil  
Canta índio do brasil

Anauê nhandevá, anauê hei, hei, hei!

"dos filhos deste solo és mãe gentil, pátria amada brasil".

### David Assayag<sup>1</sup>

Neste capítulo, refletimos acerca da interculturalidade na educação indígena onde enfatizamos o respeito aos diferentes e as suas peculiaridades, como também, abordamos o conhecimento indígena como fonte riquíssima de saber que foi adquirida e preservada nas sociedades indígenas ao longo de várias gerações com a transmissão oral de pai para filho como meio de manutenção e preservação da cultura indígena.

Em seguida, trazemos um debate sobre a Educação Indígena de forma geral e ampla, onde discutimos sobre a legislação e uma educação diferenciada ao povo indígena como resultado direto das conquistas indígenas frente ao poder público.

No último tópico, trazemos o conceito de autodeterminação dos povos indígenas como marca de afirmação do índio frente à gerência dos interesses de sua população.

### 1 A interculturalidade no Ensino Indígena

O respeito ao diferente é ponto norteador da dinâmica de inclusão direcionada aos ditos desiguais da sociedade, essa concepção de aceitação serve também como meio de

---

<sup>1</sup> Assayag, David. "Índio do Brasil". Festival Folclórico de Parentis. 2009.

integração do não igual no convívio social e na aceitação de sua identidade cultural quanto ao seu conhecimento de compreensão de mundo.

Logo, há uma ratificação para a quebra do paradigma convencional acerca de uma única identidade cultural que deva ser preponderante sobre as demais, ou seja, o respeito ao não semelhante é um ato de reconhecimento da pluralidade cultural como afirma o Relatório do Desenvolvimento Humano 2004, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), intitulado Liberdade cultural num mundo diversificado (2004, p.22) “Em todo o mundo as pessoas são mais afirmativas para exigir respeito pela sua identidade cultural. Muitas vezes, o que se exige é justiça social e mais vozes política. Mas não é tudo. Também exigem reconhecimento e respeito”.

O postulado explicita a necessidade do respeito a pluralidade de identidades culturais como forma de afirmação do diferente frente às ações de igualdade cultural, ou seja, devemos prezar pelo reconhecimento dos saberes culturais existentes nas mais variadas sociedades, espaços de confluência cultural e nas fronteiras do conhecimento. Pois, a confluência de saberes e o respeito as posições diversas são pilares de uma sociedade fraterna e humana.

Essas ponderações nos direcionam à busca de um padrão social marcado pela diversidade em uma perspectiva intercultural que defenda, desenvolva uma sociedade plural e nutre o reconhecimento e a aceitação do diverso em suas várias facetas, como também, promova a interculturalidade do conhecimento através de seus mecanismos de transmissão de saberes nas fronteiras culturais como uma forma de respeito ao conhecimento do diferente.

Assim, discutimos sobre uma educação intercultural direcionada na aceitação da pluralidade de saberes como afirma Vera Maria Candau (2008, p. 8):

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade.

A autora traz um conceito de educação intercultural idealizado na aceitação do outro e do reconhecimento de seus saberes de mundo como pilares da construção de ações de inclusões voltadas aos não inclusos no padrão convencional de educação. Assim, Candau busca difundir uma proposta de educação dialogal entre os diferentes grupos sociais e culturais sempre pretendendo o compartilhamento do conhecimento e sem a sobreposição de um saber sobre o outro. Mas sempre procurando a comungação e integração do conhecimento na perspectiva de uma educação intercultural orientada à construção de uma sociedade democrática, plural e humana.

Nessa perspectiva, repensamos as ações educacionais que são implementadas nas populações indígenas que na maioria das vezes são atividades diversas da realidade vivenciadas no cotidiano do seio comunitário indígena, ou seja, são ministrados ensinamentos de caráter comum e geral nas aldeias que na maioria das vezes são alheios ao universo do educando índio como afirma Aline Abbonizio (2013, p.31), da seguinte maneira:

[...] o que aqui é entendido como educação escolar convencional foi oferecido ou imposta aos povos indígenas e aos brasileiros em geral com diferentes características, próprias de cada contexto (como a possibilidade do castigo físico e da doutrinação religiosa), mas sempre se manteve como fator de transmissão de conhecimento considerados universais.

Para a autora, a educação é imposta aos povos indígenas em desconexo com a realidade das populações indígenas, ou seja, a educação é ofertada em um contexto de um ensino comum sem considerar a diversidade e peculiaridade do índio que é fonte riquíssimo de um conhecimento ancestral que foi cristalizado ao longo de várias gerações através da transmissão de pai para filho. Assim, captamos que não há preocupação em ações educacionais interculturais que busquem o resgate e a manutenção da cultura indígena como forma de afirmação no cenário nacional do índio e de sua cultura.

Estas ponderações acerca da interculturalidade na educação nos leva a questionar o atual modelo de educação que é ofertado aos povos indígenas no Brasil e nos instiga a idealizarmos uma educação seguindo os preceitos da interculturalidade onde se busque resgatar o conhecimento indígena e lhe comungar com os outros saberes como mecanismo de integração de respeito às diversas culturas e conseqüentemente aos vários saberes de mundo. Pois, inferimos que há uma saber na comunidade indígena como explicitaremos de forma clara nos próximos subtítulos que deve ser aceito e preservado em respeito à cultura das populações indígenas.

Logo compreendemos que devemos buscar ouvir a comunidade para buscarmos através do diálogo traçar metas educacionais de acordo com as perspectivas e anseios dessa população.

### **1.1 O saber indígena como fonte de conhecimento**

Refletimos acerca do conhecimento indígena como forma de compreensão de uma cultura ancestral de uma sociedade que luta pela sobrevivência e preservação de sua cultura frente as políticas públicas mal planejadas e implementadas nas várias comunidades indígenas espalhadas pelo Brasil.

Em consonância com os objetivos do tópico, iniciamos, nossa discussão, elencando que o índio sempre buscou conservar e transmitir os saberes de sua cultura como forma de autonomia e emancipação de sua identidade de acordo com o preceito consagrado na Declaração das Nações Unidas (1986, p. 2). Pois estes conceitos estão ligados de uma forma íntima à perpetuação do conhecimento indígena da seguinte maneira:

[...] as comunidades, os povos e as nações indígenas são aqueles que, contando com uma continuidade histórica das sociedades anteriores à invasão e à colonização que foi desenvolvida em seus territórios, consideram a si mesmos distintos de outros setores da sociedade, e estão decididos a conservar, a desenvolver e a transmitir às gerações futuras seus territórios ecentrais e sua e identidade étnica com base de sua existência continuada como povos, em conformidade com seus próprios padrões culturais, as instituições sociais e os sistemas jurídicos.

O postulado acima firmando nas Nações Unidas traz a noção de índio atrelado a perpetuação de sua cultura que está ligado intrinsecamente a preservação de seus saberes frente aos vários obstáculos inseridos as populações indígenas com o intuito de desconstruir a sua gênese cultural.

Em um primeiro momento, o saber indígena representa a continuação de uma cultura e de um povo que floresceu e cresceu em conformidade e equilíbrio com o ecossistema e a natureza, tendo o máximo de cuidado com a preservação da floresta. Logo as comunidades indígenas sempre souberam respeitar e preservar a natureza, só assim, construíram um saber de vivência em harmonia com a natureza em suas diversas facetas que deve ser perpetuado e conservado.

Estes saberes construídos na praxe do cotidiano das comunidades indígenas se cristalizaram como fonte de conhecimento das sociedades indígenas no decorrer de várias gerações. Consequentemente, tornaram-se um legado importante, não só para o índio e a perpetuação de sua cultura como, também, para a formação cultural do Brasil, tendo em vista o compartilhamento dos conhecimentos das mais diversas sociedades através da interculturalidade dos povos. Assim ratificando o papel de primazia dessas populações na construção coletiva do povo brasileiro, sempre tanto ênfase na busca da manutenção da cultura, identidade, valores e crenças indígenas.

Assim, é de fundamental importância entender como esses povos conseguiram que seus conhecimentos tradicionais de coexistência com a natureza sobrevivessem e se adaptassem às diversas dificuldades encontradas em um cenário de agressão e destruição em massa da fauna e flora.

Logo absorvemos que este pensamento de sustentabilidade, coexistência sem agressão e preservação da natureza com o ecossistema local é parte intrínseca da cultura dos povos indígenas, já que a natureza é o ponto mais importante de ligação para o místico ou o divino no seio desses povos.

Este ideário acerca da conscientização da natureza fica explícito nas palavras da pesquisadora Berta Ribeiro em suas andanças pelo Amazonas, “esses sujeitos: além de desenvolver conhecimentos acerca da biologia amazônica, índios e caboclos criaram mecanismos de autocontenção para protegê-la e preservá-la” (1995, p. 193).

Assim, a fala da pesquisadora explícita que o índio sempre buscou desenvolver conhecimentos acerca dos ambientes que circundavam a sua comunidade com intuito de promover a sua subsistência através de áreas selecionadas para a caça, colheita de frutas e pesca como, também, desenvolveu mecanismos de proteção para esse ecossistema. Pois o índio compreendia a importância da manutenção desse ambiente para a sobrevivência de sua aldeia.

Em virtude disso, estudar, compreender e difundir essa forma de pensamento contribui para manter viva um conhecimento que há muito foi agredido e ainda sofre com a imposição dos padrões de vida da sociedade não-indígena dominante. Portanto, há um saber existente no seio dessas sociedades que deve ser, acima de tudo, abarcado como fonte riquíssima de saber como, também, sirva de ponto de partida em direção ao respeito aos povos indígenas e de tudo aquilo que suas comunidades representam de uma forma direta a cultura brasileira. Pois a cultura indígena e seus conhecimentos ainda nos podem possibilitar a descoberta de novos saberes.

A corroboração da existência desse conhecimento está descrita nas palavras de Ribeiro (1995, p. 29), quanto ao modo do índio de escolher as terras para a construção de suas comunidades da seguinte maneira:

A costa atlântica, ao longo dos milênios, foi percorrida e ocupada por inumeráveis povos indígenas. Disputando os melhores nichos ecológicos, eles se alojavam, desalojavam e realojavam, incessantemente [...]. Configuraram, desse modo, a ilha Brasil, de que falava o velho Jaime Cortesão (1958), prefigurando, no chão da América do Sul, o que viria a ser nosso país.

A autora explicita que o índio de acordo com suas necessidades sempre buscou escolher os melhores lugares na floresta de acordo com os saberes que detinha sobre a natureza e o ecossistema nas redondezas de sua comunidade. Assim, concluímos que o índio possui um conhecimento de mundo que se desenvolveu no decorrer de várias gerações e que através da transmissão de pai para filho ainda não se perdeu com o tempo e pode contribuir de

uma forma geral para reflexões acerca de vários temas como preservação da natureza e cultura.

## **1.2 O abandono do saber indígena como fonte de conhecimento**

Compreendemos que o saber indígena foi por muito tempo relegado ao esquecimento e ao abandono, deste o início pelos colonizadores e atualmente pelas políticas públicas do governo em suas diversas esferas de atuação, ou seja, este sempre foi desconsiderado enquanto fonte válida de conhecimento que representa toda uma sociedade, tendo em vista que os colonizadores tinham o ideário de que o índio não possuía nenhum tipo de conhecimento. Logo o nativo era totalmente selvagem e sem nenhuma marca de cultura ou traço de civilização, assim, o índio necessitava aprender os costumes e modos civilizatórios existentes naquele momento na sociedade não-índia.

Neste sentido, as iniciativas de educação destas populações se caracterizaram pela negação, desrespeito e substituição do conhecimento indígena pelo ocidental trazido e imposto pelo colonizador. A catequização e a imposição da língua portuguesa como forma de recebimento do índio no seio da sociedade civilizada são modelos dessa negação, pois o índio sempre foi visto como o bárbaro ou o sem cultura. Esse desrespeito por parte dos agentes da colonização ao riquíssimo conhecimento indígena é interpretado por Mariana Kawall Leal Ferreira (2011, p. 73) da seguinte forma em seus estudos:

O primeiro e mais longo momento da história da educação escolar para índios no Brasil é o período colonial, em que o objetivo das práticas educativas era negar a diversidade do índio, ou seja, aniquilar culturas e incorporar mão-de-obra indígena à sociedade nacional. O ensino de português era imposto em detrimento do uso da língua nativas. Crianças eram separadas das famílias e, fundamentalmente, investia-se na capacitação profissional dos índios, como forma de produzir mão-de-obra barata para a população não-índia circunvizinha.

A pesquisadora traz, em sua fala, a agressão ocorrida com os nativos nos primórdios da colonização por parte dos portugueses que buscavam negar a identidade cultural indígena e lhes impor um pensamento colonizador como o intuito de lhes subjugar a realizarem as tarefas mais árduas. Logo se buscou produzir mão-de-obra barata para a população não-índia.

A falta de compromisso com esses nativos continuou com o decurso do tempo como podemos encontrar de forma concisa na revista Poliantéia (1949, p. 15) que nos clarifica uma tática missionária de acolhimento do índio com o intuito de lhe ganhar a confiança da seguinte maneira:

Os missionários, desde o início de sua chegada, cuidaram da aproximação dos índios e sempre em ocasiões de festas ou outras ocasiões batizavam seus filhos, sob proteção dos patrões ou comerciantes em cujos sítios se juntavam os índios. Mas verdadeira catequese principiou desde o ano de 1934, quando o prefeito apostólico destinou o missionário Frei Fidélis de Alviano para esta difícil tarefa. Desde então, o missionário procurou penetrar nos seus esconderijos, aprendeu seu idioma e hoje são os mesmos índios que vão em busca do Padre para batizar os filhos e abençoar os matrimônios.

O postulado da revista nos evidencia as táticas de aproximação dos missionários na população indígena com o intuito, primeiramente, de lhe ganharem a confiança e, posteriormente, inculcaram-lhes a catequese como meio de transmissão de uma nova cultura ao nativo. Logo percebemos que os índios com o decurso do tempo já iam atrás dos padres para

batizarem seus filhos e abençoarem seus patrimônios que são costumes totalmente ocidentais. Tendo em vista, que o índio não tem a figura do padre como regente de sua fé em sua cultura e crença.

Estas ponderações clarificam que a iniciativa voltada à integração dos índios pela sociedade nacional causou impacto de uma forma negativa na preservação e manutenção das culturas indígenas, ou seja, um saber que foi se construindo na transmissão oral de pai para filho ao longo de várias gerações foi, em sua grande maioria, desconstruído e perdido com as políticas de educação voltadas à integração dessas comunidades na sociedade não-indígena dominante. Assim, impondo-se um saber sobre um conhecimento já existente.

Sem levar em consideração que esta forma de educação, muitas vezes, ou na maioria das vezes, causou um total desequilíbrio no seio das sociedades indígenas, conforme afirma Mariana Ferreira “Desorganizaram social e politicamente, em grande medida, as sociedades nas quais exerceram atividades proselitistas, como os Juruna do Parque Indígena do Xingu e outros povos indígenas” (1995, p. 75).

Mas os esforços dos agentes políticos de desconstruírem os conhecimentos indígenas se esbarraram na vontade dos índios de manterem vivas as suas origens e tradições como forma de perpetuarem o seu espaço no mundo e mostrarem às novas gerações o legado que foi construído ao longo de décadas com muito esforço e luta.

### **1.3 O conhecimento indígena como legado**

Inferimos a importância de estudarmos o conhecimento indígena como fonte primária e riquíssima de saber acerca da cultura indígena e de suas tecnologias de plantação, cultivo do solo, estratégias de caça, preservação do meio ambiente, sustentabilidade, religião e formação social. Tendo em vista que muito se pode aprender com essa população riquíssima em conhecimento e informação sobre as diversas necessidades do homem.

Essa reflexão é legitimada por vários estudiosos que se debruçaram no estudo acerca dos índios e de sua cultura, como podemos encontrar em Berta Ribeiro (2011, p.45) que buscou evidenciar que há um saber presente nas comunidades indígenas vinculado aos seus modos de verem e compreenderem o mundo que os cerca na seguinte fala:

A viagem do sol pelo céu marca as fases do dia, o tempo de trabalho e o de lazer. As estrelas observadas de madrugada em um certo ponto do horizonte indicam as fases da seca e das chuvas, o ano kuikum, guiando o trabalho das roças, anunciando a maturação de frutas, a vida dos peixes e de outros animais, os ciclos das festas, das comemorações e dos rituais.

Bruna Franchett (1986, p. 64) é outra pesquisadora que nos corrobora acerca do saber presente nas comunidades indígenas através das histórias orais que são transmitidas de pais para filhos da seguinte maneira:

Os Kuikúro chamam qualquer história de akinhã. Há histórias da criação do mundo e dos seres, de tempos encentrais, muito antigos, nos quais os animais falavam e eram amigos e parentes dos humanos. Há histórias para contar a origem de quase tudo – das plantas, dos cantos, das águas, das plantas cultivadas e silvestres, das festas, dos enfeites, das rezas que curam ou destroem, das estrelas e constelações, do fogo. Há história que contam como casa espécie animal adquiriu suas características, como cada pássaro tem seu canto.

Estas duas pesquisadoras nos demonstram de forma enfática a existência de um saber na sociedade indígena, sendo, que estes conhecimentos estão espalhados em várias áreas de

importância na cultura indígena. Pois, encontramos nos postulados de Berta a marcação do ano e do tempo de colheita pelos astros do céu e em Franchetto o mundo místico e imaginário do universo indígena acerca de sua criação, criação do mundo e etc.

Assim, entendermos que há vários modos de saberes construídos e preservados no seio dessas comunidades e que devemos estudá-los e resgatá-los com a finalidade de resguardamos uma gama de conhecimento tão importante para a compreensão de nossas raízes e a valorização de uma cultura que tem bastante conhecimento para nos ensinar em vários aspectos da vida do dia-a-dia. A partir dessas reflexões acerca de preservação, devemos pensar e repensar nos programas de ensino que são ofertados a essas comunidades indígenas nas ações educativas.

Assim, a educação do povo indígena deve atender de uma forma obrigatória para as especificidades de cada comunidade indígena. Pois, essas singularidades culturais são relevantes no legado dessas sociedades para a perpetuação de seus valores, crença e cultura.

Logo, os povos indígenas precisam de um ensino público diferenciado que possa atender especificamente as suas peculiaridades, sem negar e desrespeitar o legado histórico e cultural deles. Pois os povos indígenas possuem um saber que se cristalizou e se ampliou ao longo de várias gerações, como explicita Berta Ribeiro (2000, p. 45) acerca da contribuição do índio para várias áreas do conhecimento como a biologia, agricultura e medicina na seguinte maneira:

Ao contrário do que se julga comumente, o índio não era leigo em história natural. Pelo contrário, sua contribuição à biologia (flora e fauna), à agricultura bem como à medicina empírica mal começa a ser avaliada. Com efeito, o aborígene<sup>2</sup> americano logrou domesticar centenas de vegetais alimentícios, cultivando-os com instrumento sumários que não agridem o ecossistema.

Neste sentido, devemos respeitar os saberes destes povos que possuem costumes e crenças tão diversificadas da cultura ocidental e apoiar políticas de manutenção e perpetuação para as gerações futuras de um conhecimento tão rico acerca de vários assuntos como: preservação do meio ambiente, agricultura, flora, fauna e etc.

## **2 Educação Indígena: um direito, uma conquista**

Refletir a questão da Educação Indígena com compromisso, em nível de ações da esfera pública que alcancem as populações indígenas, é buscar compreender os povos indígenas dentro do contexto atual do cenário de políticas públicas brasileira.

Em virtude desta compreensão, devemos encarar as populações indígenas e suas peculiaridades culturais como partes integrantes e como participantes ativos da sociedade nacional e não apenas como meros espectadores ou um povo selvagem sem importância e sem conhecimento para a formação cultural do país como fizeram os portugueses quando colonizaram o Brasil, sendo que, estes implantaram uma política de desconstrução dos saberes dos povos locais.

Porquanto, é só percebendo o índio com um agente ativo na sociedade brasileira, vendo-o como parte integrante é que daremos efetivamente a importância devida às reais necessidades dessa população que está, na maioria das vezes, abandonada pelas políticas públicas, como bem esclarece Darcy Ribeiro (1970, p. 193) “O problema indígena não pode ser compreendido fora dos quadros da sociedade brasileira, mesmo porque só existe onde e

---

<sup>2</sup> Aborígene: nativo, próprio da região.

quando índio e não-índio entram em contato. É, pois um problema de interação entre etnias tribais e a sociedade nacional”.

Assim, o pesquisador nos ensina que qualquer assunto relacionado aos indígenas e as suas particularidades, em especial, a educação indígena, deve ser encarada e trabalhada como se fosse uma atividade-fim para qualquer cidadão brasileiro e não a um indivíduo inferior. Pois, há uma confluência de culturas em confronto, onde todas devem ser tratadas com respeito, ou seja, os agentes públicos devem encarar com responsabilidade as políticas públicas que busquem alcançar esse povo, sempre partindo da premissa do respeito ao próximo e suas peculiaridades. Tendo em vista, que esse compromisso acerca de uma educação de qualidade e igualitária está firmado com as populações indígenas na Constituição Federal da República do Brasil (1988), da seguinte maneira:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Aprendemos do postulado constitucional que uma educação de qualidade é um direito subjetivo de qualquer cidadão pertencente ao Estado brasileiro sem qualquer distinção de modo que a Constituição do Brasil de 1988 tem como norte de suas ações o princípio da isonomia entre todos cidadão. Logo, à luz do texto constitucional não há distinção de cor, raça ou credo e portanto todos são igual perante a lei. Como, também, absolvemos que a educação de qualidade é direito de todos e dever do Estado, ou seja, o Estado tem a função de fomentar uma educação igualitária e de qualidade para todos aqueles que dela necessitarem.

Entendemos que os agentes fomentadores das políticas públicas de educação têm o dever e o compromisso de ofertarem uma educação emancipadora e de qualidade a todos os povos indígenas no território nacional de modo que esta modalidade de educação deva ser planejada e pesada nas especificidades e peculiaridades do povo indígena.

Mas o que podemos assistir e ler nos veículos de informação no decorrer dos últimos anos é um descaso total com as populações indígenas por parte das políticas públicas que dever-lhe-iam trazer benefícios e esperanças para um conhecimento que foi severamente atacado e quase extinto com o decurso do tempo e principalmente com a implantação de políticas votadas para a imposição de uma outra cultura.

Podemos constatar de forma clara na reportagem da revista eletrônica O Globo (2015, p.16), o descaso que é dado pelas autoridades públicas sobre a Educação indígena no Brasil:

Em meio à poeira sobe do chão de terra no barracão de madeira, meninos da etnia Nambikwara tentam aprender tabuada. Um quadro-negro improvisado e carteiras quebradas completam o cenário de abandono da escola indígena de Comodoro (MT). A realidade mato-grossense é apenas uma amostra do que se repete nos 3.138 colégios indígenas no Brasil. Um terço deles não conta sequer com prédio escolar, definido pelo governo federal como a estrutura de padrões mínimo para realização de atividades educacionais.

Percebemos, na reportagem, o abandono e o desrespeito com que a educação do povo indígena tem sido tratada no Brasil, privando essas pessoas de seu direito de acesso a uma educação de qualidade que lhes possa desenvolver seu potencial e buscar a sustentabilidade emancipadora e sustentável de suas comunidades.

Como postula em seus vários ensinamentos Paulo Freire que “Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo” (1996, p.112). Logo, devemos pensar em uma educação diferenciado para os povos indígenas, onde estes possam desenvolver com plenitude o seu potencial pessoal e trabalhar de forma saudável e sustentável as potencialidades de sua comunidade como resultado direto das ações socioeducativas.

Portanto, refletir acerca da educação escolar indígena atualmente é quebrar o paradigma da superficialidade, onde vemos e pensamos nas necessidades das comunidades indígenas de uma forma vertical, e se pôr no lugar dos indivíduos que passaram, e ainda passam, por toda essa situação de humilhação e desrespeito, com a intenção de contribuir na implantação de efetivas políticas públicas que contemplem a realidade das populações indígenas espalhadas por todos os estados brasileiros.

## **2.1 Assuntos de ordem legal, institucional e de políticas públicas**

A educação indígena no âmbito legal ou de leis que regulem essa modalidade de ensino vem ganhando cada vez mais espaço no cenário brasileiro das políticas públicas educacionais tanto na criação de leis de regulação do ensino, como também, na liberação de verbas muitas vezes ainda tímidas para o fortalecimento e solidificação dessa modalidade de ensino nas diversas comunidades indígenas espalhadas no território brasileiro.

Assim o aparecimento dessas exigências não se deu por um acaso ou por capricho ofertado aos povos indígenas. Mas, pelo contrário, é resultado direto de anos de luta e reivindicações das populações indígenas do Brasil que são representadas na maioria das vezes diretamente por seus representados e órgãos públicos incumbidos de fomentar a educação, como também, mais recentemente pelo aparecimento de vários grupos organizados da sociedade civil, como delinea Nietta Lindember Monte (2000, p.8) nos seus estudos sobre a formação de professores indígenas:

A relevância de alguns grupos organizados da sociedade civil na formulação das políticas de educação escolar indígena vem sendo motivo de cantada conquista no Brasil das últimas décadas. Diferentes atores políticos envolvidos com a implementação da nova escola indígena – organizações não governamentais, movimentos indígenas de Estado -, de diversas posições e perspectivas políticas, pronunciam discursos similares sobre a educação requerida. É como se as vozes das sociedades indígenas, há séculos silenciadas pelas políticas educacionais, finalmente pudessem formular e explicitar seu projeto de escola, fazê-lo ecoar e reproduzir, ainda que sob intenso debate e conflito, em forma de novas propostas de políticas públicas a serem desenvolvidas pelo Estado brasileiro.

A pesquisadora nos evidencia a existência de vozes das sociedades indígenas na busca de melhorias de suas comunidades através da gerência das ações públicas voltadas aos povos indígenas. Assim os agentes públicos têm o dever e a responsabilidade de darem uma resposta plausível a essas comunidades que já sofreram tanto com o descaso público nas questões de manutenção e perpetuação de sua cultura através da oferta de uma educação emancipadora e de qualidade de forma que o norte dessa ação seja a preservação de um cultura ancestral em rota de exclusão total.

Logo, os conhecimentos produzidos na modalidade de Educação Indígena são de uma grandeza sem precedente em relação ao alto grau de importância para o saber de uma forma ampla e geral. Pois nos propicia conhecer e desvelar uma cultura construída ao longo de gerações em ambientes diverso. Como, também, dá-nos um exemplo concreto de uma

intervenção educativa em um cenário diverso daqueles proporcionados nas escolas convencionais.

Outro ponto expressivo na questão legal é a já existência de leis no regime jurídico brasileiro que não só amparam a Educação Indígena em suas diversas peculiaridades, como também, delineiam a formulação de uma Educação inclusiva voltada para a valorização e preservação da cultura indígena, como descreve o Art. 78 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394 (1996), da seguinte maneira:

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 sua língua e ciência.

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.

Esse artigo determina um ensino diferenciado que seja pautado no respeito e valorização da cultura indígena, onde se pense em uma modalidade de educação voltada à recuperação da memória cultural indígena que já foi tão devastada deste o tempo da colonização com a catequização dos índios. Tendo em vista que esta recuperação se faz de uma importância vital para a manutenção dessa sociedade, pois permite a perpetuação do seu modo de viver, como afirma Mariana Kawall Leal Ferreira (2001, p. 107), da seguinte maneira:

Se aprende a viver desde a infância com os pais e com a comunidade. As mães ensinam as meninas a fazer artesanato. Os pais ensinam os meninos a caçar, pescar, andar de canoa e tudo mais. Se aprende a conhecer e respeitar a natureza, preservar os lagos, o meio ambiente.

Assim, inferimos da autora que a forma de educação gerida no seio das comunidades indígenas ocorre através da vivência familiar e na transmissão de saberes de pai para filho como forma de manutenção da identidade indígena.

Outro relevante aspecto que deve ser observado na Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 é a busca da reafirmação indenitária das várias etnias indígenas que com a imposição dos saberes da sociedade não-índia se perdeu com o passar do tempo. Assim encontramos um resgate dessa identidade nos resquícios existente ainda nas sociedades indígenas que não foram esquecidas com o decorrer dos anos.

Há outro ponto sucinto de uma profunda discussão no amparo legal que é a delimitação da Portaria Interministerial MJ e MEC n. 559 (1991) acerca de uma forma ou modelo da estrutura educacional indígena no que tange a garantia de uma educação escolar básica de qualidade, laica e diferenciada, como também, que respeite e fortaleça os costumes indígenas na seguinte maneira:

Art.1º - Garantir às comunidades indígenas educação escolar básica de qualidade, laica e diferenciada, que respeite e fortaleça seus costumes, tradições, línguas, processos próprios de aprendizagem e reconheça suas organizações sociais.

Art. 2 º- Garantir ao índio o acesso ao conhecimento e o domínio dos códigos da sociedade nacional, assegurando-se às populações indígenas a possibilidade de

defesa de seus interesses e a participação plena na vida nacional em igualdade de condições, enquanto etnias culturalmente diferenciadas.

Art. 3º - Garantir o ensino bilíngue nas línguas materna e oficial do País, atendido os interesses de cada grupo indígena em particular.

Apreendemos do artigo primeiro um molde de educação voltado para a valorização da cultura indígena quanto ao fomento de uma educação de qualidade que respeite e fortaleça os costumes, tradições e principalmente o processo de aprendizagem do índio; no artigo segundo, encontramos amparo legal à população indígena de acessarem o conhecimento universal como meio de emancipação cultural em uma visão intercultural. Em seguida, no terceiro artigo nos defrontamos com a liberdade de escolha do índio quanto ao ensino bilíngue nas escolas em suas comunidade.

Observamos que já há um amparo legal amplamente construído e difundido na esfera jurídica brasileira, sendo que, suas ponderações e delineações são na maioria das vezes a construção de uma proposta de ensino-aprendizagem diferenciada. Esta é voltada exclusivamente ao respeito da diversidade e singularidade dos povos indígenas. Logo não se pode pensar um molde de educação indígena sem levar em consideração o modo de vida, a cultura, a identidade, a religião e a crença do índio.

Assim concluímos que o marco divisor de responsabilidade nos documentos legais é o pensamento de sempre buscar resgatar o legado cultural indígena e protegê-lo como uma fonte de perpetuação de conhecimento. Como, também, com a manutenção da identidade de uma sociedade que está intrinsecamente envolvida com a sociedade brasileira, ou seja, tratar o índio e as suas peculiaridades como parte integrante da sociedade nacional.

## **2.2 Um ensino voltado para os povos indígenas**

Um ensino pensado e voltado para o índio e suas especificidades deve primar no respeito a cultura indígena e principalmente aos anseios e vontades das populações indígena. Tendo em vista que estes possuem uma concepção própria de educação e escola, como afirma Arlindo Gilberto de Oliveira Leite (1994, p.240) em seus postulados acerca da Educação Indígena do povo Ticuna no Amazonas:

A firmeza dos professores Ticuna com relação a pontos básicos da educação escolar em sua área – importância materna, do bilinguismo, de material didático próprio, de professores índios exercendo o magistério, da capacitação dos professores, de as decisões quanto às suas escolas serem tomadas por eles mesmos – foi um grande estímulo e desafio para os professores indígenas de outros povos consolidarem suas experiências e avançarem na formulação de uma concepção de escola coerente com suas especificidades étnicas.

Em consonância com o texto, há uma vontade de gerência no seio da comunidade indígena acerca do modelo correto de educação para as populações indígenas, tendo em vista os vários movimentos sociais de professores indígenas na busca de poderem implantar uma metodologia diferenciada em suas escolas. Pois partem do princípio de que o índio não aprende do mesmo modo do não-índio, porque que são culturas diferentes e por isso há valores diferentes envolvido no processo de ensino-aprendizagem. Logo as especificidades e peculiaridades dos índios devem ser levadas em consideração na definição do ensino voltado a atender essas populações.

### 2.3 Uma educação diferenciada

Pensar em uma educação diferenciada para os povos indígenas é refletir suas necessidades básicas acerca do ato de aprender, ou seja, não é simplesmente criar uma grade de matéria e conteúdo que na maioria das vezes estão totalmente alheios aos seus conceitos de educação e posteriormente impor no cronograma escolar das escolas indígenas como um parâmetro de unificação que deva ser seguindo de maneira estrita em nome da fomentação de uma educação de qualidade e emancipadora.

Mas, pelo contrário, devemos buscar entender o que o povo indígena realmente internaliza com o conceito de educação, conhecimento e escola. Pois só partindo dessas discussões com as lideranças políticas dos povos indígenas que poderemos criar uma grade de matéria de acordo e em conformidade com o conceito indígena de educação que seja totalmente maleável às várias peculiaridades dessa abordagem de ensino. Logo as escolas para esse povo devem atender a duas particularidades básicas, de acordo com João Pacheco de Oliveira Filho (1982, p.20):

Visão de escola que não seja um quisto social dentro da aldeia, mas algo integrado aos problemas vivenciados pelo grupo indígena e que o conhecimento nela veiculado correspondam às suas necessidades.  
Necessidades de participação efetiva da comunidade, programação específica que respeite a cultura e preserve a etnia base possível para integração adequada dos indígenas como cidadãos, sem traumas e geradoras de desequilíbrios psicossociais.

Logo, teremos que repensar em uma escola nos padrões de transmissão de conhecimento do índio e não nos padrões convencionais de ensino difundidos pelos órgãos fomentadores da educação no Brasil. Pois teremos que planejar o ensino com uma metodologia que represente o indígena, sua cultura, sua identidade de uma forma concisa, como, explicita Leite (1994, p.135), na perspectiva do povo Ticuna:

[...] uma escola, sim com sua origem formal nitidamente não indígena, mas exibido agora a marca inconfundível do perfil Ticuna: uma escola onde se falava Ticuna, onde se estudava e se preservava a língua Ticuna, onde a comunidade Ticuna dizia sua palavra, onde Ticuna formava Ticuna, onde se estabeleciam relações com a sociedade envolvente de forma a garantir os interesses Ticunas, onde – e sobretudo – as decisões eram tomadas pelos Ticunas.

Assim percebemos a importância de dar voz aos povos indígenas acerca do modelo de educação que deva ser planejado e implantado em suas comunidades, tendo em vista que a metodologia e os conteúdos ministrados nas escolas indígenas precisam comungar tanto com os saberes populares existentes no seio da comunidade, quanto com os saberes tradicionais de ensino formal de educação que estão transcritos de uma forma geral as modalidades de educação na Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional – LDB.

Portanto, a junção de conhecimento é de relevância para a fruição do saber como unidade sem partes separadas, onde o todo é compreendido como sendo mais importante que as parte separadas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem na modalidade de Educação Indígena.

Em virtude dessa simbiose, o conhecimento de mundo produzido no seio da comunidade indígena em tarefas simples como: o ato de caçar, pescar e tomar banho no rio geram uma fonte riquíssima de conhecimento que não deve ser excluída da grade de matérias e do processo de ensino-aprendizagem desses indivíduos. Pois o conhecimento do cotidiano é

de suma importância no ato de aprender, como bem, esclarece Paulo Freire (1995, p.112) da seguinte maneira:

Não é possível a educadores e educadoras pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares. Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquele cotidiano. O que acontece, no meio popular, nas periferias das cidades, nos campos – trabalhadores urbanos e rurais se reunindo para fazer ou para discutir seus direitos – nada pode escapar à curiosidade arguta dos educadores envolvidos na prática da Educação Popular.

Nesta perspectiva de ensino, acreditamos que se torna imprescindível que os conhecimentos ofertados aos povos indígenas, nessa modalidade, devam levar em consideração os seus próprios conhecimentos acerca do mundo que os rodeia. Pois é fato a existência de um conhecimento no seio dessas comunidades como forma de marcar a sua identidade e origem, sempre com a finalidade de buscar a perpetuação e a manutenção de sua cultura como legado as suas gerações futuras.

### **3 A autodeterminação dos povos indígenas**

O ideário da autogestão das questões indígenas pelos próprios índios sem a interferência do não-índio é um sonho acalorado nas conferências indigenistas em todas as regiões do Brasil, nos debates acerca da condução do plano educacional no Ministério da Educação (MEC), nas entidades civis responsáveis por prestar assistências as comunidades indígenas e no discurso do índio que deseja e anseia em poder decidir o melhor para o futuro de sua gente.

Logo este pensamento está embutido no seio social dos índios, deste a sua delineação na Declaração das Nações Unidas acerca dos Direitos dos Povos Indígenas (2008), da seguinte maneira “Artigo 3: Os povos indígenas têm direito à autodeterminação. Em virtude desse direito determinam livremente sua condição política e buscam livremente seu desenvolvimento econômico, social e cultural”.

Entendemos, a partir da definição do artigo 3 da Declaração das Nações Unidas, o quanto o conceito de autodeterminação é importante no pensamento político das lideranças indígenas, tendo em vista que estes veem a possibilidade de gerirem a definição de suas políticas quanto ao modelo de educação que suas escolas receberão, os conteúdos programáticos que ocorrerão no decorrer do ano letivo, a forma de metodologia aplicada pelos professores, a escolha das disciplinas que farão parte da grade curricular, entre os mais diversos aspectos que afetarão de forma direta a sua população como: saúde, lazer, cultura, saneamento básico, políticas de assistencialismo e etc.

Com isso, entendemos que só haverá políticas públicas efetivas no cotidiano dos povos indígenas quando se permitir, em consonância com o direito da autodeterminação dos povos, que os índios possam planejar, formular, implementar e executar de forma plena o direito de escolherem como desejarem aquilo que lhes é importante e desejável à sua população como sinal de respeito as populações indígenas espalhados no território brasileiro.

Neste capítulo, realizamos uma discussão acerca do saber indígena na perspectiva intercultural e sua difusão para a sociedade como forma de afirmação da nação indígena frente ao direito de uma Educação Indígena de qualidade dentro dos moldes da autonomia e a vontade de povo indígena.

O próximo capítulo trará um debate sobre o PROEJA indígena e narraremos as experiências e vivências de implantação do Curso Técnico em Agropecuária na forma

Integrada na modalidade EJA/PROEJA Indígena do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Tabatinga – AM aos indígenas Ticuna.

## **Capítulo II – Um olhar na educação profissional de jovens e adultos (PROEJA Indígena) em terras indígenas pelo IFAM, Campus Tabatinga-AM**

Neste capítulo, realizamos um debate amplo e minucioso acerca das legislações (Documento Base do PROEJA e do Decreto nº 5.840, de 13 julho de 2006) que amparam legalmente os indígenas em frequentarem cursos de nível médio com formação técnica. Essa modalidade de ensino é denominada de Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) Indígena. Também discorreremos sobre o planejamento, formalização e implantação do Curso Técnico em Agropecuária na forma Integrada na modalidade EJA/PROEJA Indígena na comunidade indígena do Umariáçu I pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Tabatinga – AM.

### **1 O PROEJA Indígena a partir de seu Documento Base e do Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006**

Aprendemos que a educação no Brasil passa por vários desafios em decorrência da evolução tecnológica no mundo do trabalho, assim, muitas questões têm surgido com relação ao trabalho e a educação, tendo em vista os laços intrínsecos que há nessa relação dicotômica. Pois a educação é compreendida como uma ferramenta de transmissão de conhecimento qualificável e capaz de formar com excelência um profissional em sua área de atuação. Portanto entendemos que a educação pensada desta maneira serve como um instrumento de aperfeiçoamento do trabalhador.

Assim, a compreensão em articular o conhecimento formal e a qualificação profissionalizante nos faz repensar o modo de transmissão do ensino nas escolas. Porque entendemos que qualificar o estudante com um conhecimento técnico se torna imprescindível na nossa atualidade, tendo em vista que este aluno sairia da escola capacitado tecnicamente para ingressar no mercado de trabalho.

A questão de preparação para o ingresso no mercado formal de trabalho, leva-nos a ponderar na forma de disseminação do ensino técnico às diversas camadas sociais de nossa sociedade, uma vez que, esse aperfeiçoamento é imprescindível ao desenvolvimento humano. Logo, essa modalidade de ensino deve ser ofertada a todos e sem diferenciação por nenhuma forma impeditiva de acesso.

Neste entendimento acerca da qualificação profissional e acesso sem restrição, compreendemos que alcançar os povos indígenas com políticas de qualificação profissional ofertada pelos Institutos Federais é uma questão de extrema relevância. Pois se buscarmos de uma forma ampla oferecer uma educação inclusiva é verdadeiramente democrática como postula Paulo Freire (1995, p.45) em seus ensinamentos: “uma educação que alcance a todos em suas reais necessidades e em suas particularidades”, ou seja, uma educação voltada para as especificidades e particularidades de seu público alvo, onde o diferente e o distinto sejam a linha de orientação da metodologia e acima de tudo que a educação seja democrática e possa atender todos nos mais diversos lugares e realidade.

Em conformidade com esse pensamento, a implantação de cursos técnicos em terras indígenas significaria a quebra do paradigma do conformismo escolar e se buscarmos verdadeiramente uma educação voltada a autonomia do aluno e da inclusão como prega Freire (1995), pois as populações indígenas estão marginalizadas das políticas educacionais de qualificação técnica dos governos em suas diversas esferas de atuação.

Em consonância com o pensamento explicitado, o governo federal buscou discutir as políticas de integração educacional e fomentação de cursos aos diversos segmentos da sociedade em várias compilações legais da seguinte maneira: a Lei nº 9394/96 que estabelece as Diretrizes Bases da Educação Nacional elenca dentre seus princípios, observando o Decreto 5.840, de 13 de julho de 2006, a integração da Educação Profissional com a Educação Básica como modalidade de educação para o aperfeiçoamento e o ingresso do discente no mundo do trabalho como forma de promover a sua emancipação frente ao implacável mercado de trabalho, onde sempre se busca empregar o mais capacitado.

Outra fonte que corrobora com a profissionalização do ensino é a resolução 04/99 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional do Nível Técnico (1999). Esse ato normativo tem o intuito de cancelar um currículo nacional unificado em toda a rede de curso técnico do país, ou seja, se busca uma unificação nacional com estipulação de um currículo mínimo para os cursos técnicos em todo o território brasileiro, onde se busca uma democratização do ensino técnico de qualidade. Pois se estipula uma grade curricular com disciplinas mínimas que devam ser cursadas como requisito para a obtenção do certificado.

Em consonância com as reflexões acima elencadas, encontramos no Artigo 1º, inciso 1º e alínea I e II do Decreto 5.840/06 a garantia legal do direito aos jovens trabalhadores à formação geral e ao desenvolvimento da habilitação profissional técnica no ensino médio mesmo que tenham perdido a idade adequada para o término dos seus estudos na seguinte maneira:

Art. 1º Fica instituído, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, conforme as diretrizes estabelecidas neste decreto.

§ 1º O PROEJA abrangerá os seguintes cursos e programas de educação profissional: I – formação inicial e continuada de trabalhadores; e II – educação profissional técnica de nível médio.

Essa norma nos demonstra que há amparo legal à articulação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional com o intuito da promoção e consolidação de uma Proposta Pedagógica que leve em consideração a preparação básica para o trabalho, onde se busque oportunizar vagas de estudos àquelas pessoas que não tiveram possibilidades, por uma razão ou outra, de terminarem os seus estudos na idade adequada. Logo estes teriam condição de acesso e permanência em uma instituição de Educação Básica e Profissional, ao mesmo tempo, a fim de construir saberes laborais para o exercício de sua vida profissional tendo como parâmetro e meta a busca de uma vida digna e autônoma.

Dentro deste cenário regulador, cabe ressaltar que as políticas voltadas para a educação de jovens e adultos e a educação profissional vêm se expandindo juntamente com o desenvolvimento de ações voltadas para a vida em sociedade, cidadania, respeito à diversidade cultural e sustentabilidade. Essas ações poderão promover o crescimento e atender às expectativas de uma sociedade em constante transformação, pois, como afirma do documento Base do PROEJA “... não se pode subsumir a cidadania à inclusão no mercado de trabalho, mas assumir a formação que produz, pelo trabalho, a si e o mundo” (Documento Base PROEJA, 2007, p.13). Logo a fomentação de cursos técnicos aos jovens lhes promovem o seu desenvolvimento pleno juntamente com a sua cidadania.

As ponderações acerca do currículo nos leva a refletir que as construções de cursos na área da educação profissional integrada à educação escolar indígena devam considerar os impasses, como também, as potencialidades na relação entre conhecimento e prática dos indígenas com os conhecimentos técnicos-científicos. Logo se deve haver o compartilhamento

dos saberes tradicionais com os saberes técnicos, bem como a possibilidade de os povos indígenas venham realmente impor as suas próprias necessidades e anseios acerca de cursos profissionalizantes voltados para o desenvolvimento social e econômico de suas comunidades.

Em conformidade com esse pensamento, a Educação Profissional e Tecnológica integrada à Educação Escolar Indígena é uma proposta nova, surgida de uma necessidade reivindicada pelos povos indígenas na luta pela melhoria de seu povo e de suas comunidades. Pois compreendem que estes cursos trarão benefícios estratégicos para os índios e as aldeias indígenas.

Assim os valores, saberes tradicionais e práticos de cada comunidade devem ser garantidos como forma de acesso aos conhecimentos e tecnologias relevantes para o processo de interação na fomentação de cursos técnicos voltados a estas populações. Logo as atividades curriculares e práticas pedagógicas devem ser planejadas para serem significativas e contextualizadas às experiências dos educandos e de suas comunidades com o intuito do fortalecimento local, como também as propostas pedagógicas devem se embasar nas orientações de uma educação intercultural em respeito à cultura indígena.

## **2 Caracterização do PROEJA Indígena no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas no Campus Tabatinga – AM**

### **2.1 Trajetória e implantação do Proeja Indígena no IFAM no Campus Tabatinga-AM**

O PROEJA Indígena no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Campus Tabatinga-AM, deu-se de uma forma embrionária e desbravadora no cenário educacional de nível técnico na Educação Indígena. Pois partiu, primeiramente, de uma necessidade política do Instituto Federal de fomentar uma educação técnica de qualidade para as comunidades indígenas existentes nas adjacências de seu polo de atuação. Desta forma, este projeto educacional teve como meta o desenvolvimento sócio regional e econômico das comunidades indígenas da região do Alto Solimões através da oferta de um curso de qualificação técnica a essas populações indígenas.

O município de Tabatinga, localizado na região do Alto Solimões, a qual está formada por nove municípios (Tabatinga, Benjamin Constant, Atalaia do Norte, São Paulo de Olivença, Santo Antônio do Içá, Amaturá, Tonantins, Jutai e Fonte Boa) que compreendem em suas adjacências populações indígenas de várias etnias, com diferentes especificidades sociolinguísticas e culturais, vivendo em várias comunidades na margem do Rio Solimões no território brasileiro, como também no colombiano e peruano, tendo em vista que o povo Ticuna em sua totalidade não está só no Brasil, mas, sim espalhado por vários países da América do Sul.

A necessidade política de inclusão dos povos indígenas, particularmente o povo Ticuna, fez com que o IFAM, Campus Tabatinga, apresentasse na sua proposta pedagógica a inserção de políticas educacionais que visassem atender à educação escolar indígena em consonância com o disposto no Plano Nacional de Educação PNE – Lei 10.172 de 2001 e com o parecer nº 14/99 do Conselho Nacional de Educação (CNE) que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais da Escola Indígena regulamentada pela Resolução CNE/CEB nº 003 de 10/11/99 que institui as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas na esfera federal.

Nessa perspectiva de implantação de um curso voltado as comunidades indígenas, a Comissão de Diversidade Educacional Etnocultural do IFAM – Campus Tabatinga, criada pela portaria nº 11 GAB/IFAM/TBT/2010, compreendeu, através de diálogos com a comunidade indígena, que não se poderia pensar em uma educação de qualidade e

diferenciada de forma verticalizada. Logo era imprescindível ouvir a comunidade indígena em suas reais necessidades de qualificação técnica.

Logo em seguida, iniciou uma série de consultas junto às lideranças indígenas (Cacique e moradores) e comunidade docente indígena Ticuna, visando traçar os critérios de ingresso, metodologia empregadas e perfil do docente através de discursões e orientações a partir do documento Base do PROEJA Indígena (2007) e das necessidades da Comunidade de Umariáçu I. Tendo em vista as várias especificidades e peculiaridades que envolvem a fomentação de um curso de nível técnico em terras indígenas.

Essa discussão ocorreu através de uma jornada técnica, composta por três seminários que se buscou inicialmente promover a sensibilização da comunidade indígena e suas lideranças quanto à implantação da Educação Profissional de Ensino Técnico em sua localidade, apresentando a proposta de trabalho e o perfil da Instituição.

Em seguida, levantou-se ainda, a demanda de cursos pretendidos pelos indígenas, os quais viessem a atender a sua realidade local. Como, também, foram apresentados pelas comunidades diversas situações ocorridas em outras tentativas de implantação de cursos de pequena e média duração oferecidas por outras instituições, bem como sugestões para que o curso implantado pelo IFAM pudesse ter um maior aproveitamento dentro da comunidade indígena, tendo como parâmetro os cursos de outras instituições que iniciaram e não foram finalizados pelo fraco planejamento.

A partir do levantamento de demanda de qualificação profissional num evento realizado em outubro de 2010, sugestões apresentadas pelos indígenas foram colhidas, o corpo técnico do Campus Tabatinga apresentou a proposta do Curso Técnico em Agropecuária na forma Integrada na modalidade EJA/PROEJA Indígena caracterizado como atividade econômica com sustentabilidade social e ambiental.

Logo, podemos aludir que houve uma preocupação por parte do IFAM em ofertar um curso de qualidade e com uma metodologia diferenciada para as comunidades indígenas, levando não só em consideração todo o cuidado como o projeto educacional indígena, como também, na busca de fomentar uma formação profissional que atendesse a realidade do índio e que contemplasse a forma de produção agrícola típica das comunidades indígenas existentes no interior do Amazonas.

Assim, através das várias incursões da Comissão de Diversidade Educacional Etnocultural na comunidade indígena, foi compreendido que o sistema econômico do índio amazônico, especificadamente o Ticuna, se contrapõe ao atual sistema de produção capitalista, baseada no monocultivo, na exploração exagerada dos recursos naturais e sem uma preocupação com o desenvolvimento comunitário, tendo em vista que o Ticuna planta e caça como forma de promover a sua subsistência e de sua família e acima de tudo com um extremo respeito ao ecossistema de sua região e com uma consciência de preservação da flora e da fauna.

As reflexões acima expostas resultaram na criação do Curso Técnico em Agropecuária na Modalidade PROEJA Indígena no ano de 2014 no IFAM, Campus Tabatinga, onde se buscou ofertar um curso técnico que buscasse, de uma forma sólida e metodológica, a implantação de um ensino que procurasse comungar os saberes técnicos e os saberes tradicionais em uma simbiose unigênita de formação educacional no contexto em que alcance as comunidade Ticuna na preservação de sua identidade e cultura. Pois o Ticuna busca manter viva os seus ensinamentos e suas tradições no seio de sua comunidade.

## **2.2 Conhecendo a comunidade indígena Ticuna, Umariáçu I no município de Tabatinga – AM**

## i. Povo Ticuna

O povo Ticuna vive no Brasil, Colômbia e Peru, sendo, portanto, um povo que está dividido em vários países. Logo suas raízes estão espalhadas em vários países da América Latina onde cada comunidade mantém sua origem e tradição. Mas em um contexto geral todos fazem parte do grupo indígena Ticuna, pois, dividem a mesma crença de criação.

No Brasil, o Ticuna habita a região do Alto Solimões, na fronteira com o Peru e a Colômbia. Está presente em seis municípios desta região, a saber: Tabatinga, Benjamin Constant, Amaturá, São Paulo de Olivença, Santo Antônio do Içá e Tocantins, estando distribuído em mais de 20 terras indígenas conforme Bendazzoli (2015). Dados de 1981 e 1984 estipulavam a população Ticuna em torno de 18 mil pessoas segundo Oliveira Filho (1999). O Censo de 2010 do IBGE estabeleceu o povo Ticuna como a maior etnia indígena brasileira, com aproximadamente 46 mil pessoas. Na comunidade de Umariáçu I, na terra indígena de Eware I, em Tabatinga, AM, os Ticuna se encontram em número aproximado de 17 mil pessoas segundo IBGE (2015).

Ressalta-se que, de acordo com o Censo Demográfico (2015), aproximadamente 342 mil autodeclarados indígenas habitam na Região Norte. Do quais 135.877 estão presentes no Amazonas e dessa amostragem, 5.368 são indígenas da etnia Ticuna residentes na comunidade de Umariáçu em Tabatinga, possuindo características sociais, culturais, econômicas e políticas peculiares (PAGLIARO, AZEVEDO, SANTOS, 2005).

Macêdo (2014) atualiza essa informação utilizando o Recenseamento Sócio-demográfico Participativo da População Indígena Residente na Cidade de Tabatinga (AM), ao dizer que estão presentes na terra indígena de Umariáçu um total de 5.385 moradores, dividindo-se em 2.018 na comunidade de Umariáçu I e 3.367 em Umariáçu II.

Tanto a comunidade indígena de Umariáçu I e II como as demais possuem grande influência cultural e socioeconômica no município, influenciando também na culinária, cultura, agricultura e linguagem, mas partes desses saberes tradicionais tem se perdido em meio a crescente urbanização da cidade e, até mesmo, pela desvalorização do saber indígena, tido por muitos como inferior.

Além disso, valores e pensamentos científicos estão sendo comunicados para um povo que ainda apresenta uma forma de viver muito atrelada a costumes milenares, principalmente em relação ao plantio, repercutindo assim na relação mítica com a terra. Apesar de utilizarem processos extrativistas, suas particularidades, tanto na extração quanto no cultivo, divergem em grande medida do conceito produtivista apresentados pelos serviços técnicos prestados a eles.

Oliveira Filho (1999, p.24) comenta que:

[...] com seus mitos, os Ticunas são originários do Igarapé Eware, situado nas nascentes do igarapé São Jerônimo (Tonatü), tributário da margem esquerda do rio Solimões, no trecho entre Tabatinga (na fronteira) e São Paulo de Olivença. Ainda hoje é essa a área de mais forte concentração de Ticuna, onde estão localizadas 42 das 59 aldeias existentes, aí residindo mais de 12 mil índios.

Os Ticuna se consideram descendentes do povo Magüta, que significa “pessoas pescadas com varas”. Os Ticuna teriam sido pescados pelo personagem mitológico Yo’i. A designação “Ticuna” se originou do idioma Tupi e significa “nariz preto”, em referência ao costume Ticuna de pintar o rosto com tinta de jenipapo para indicar a pertença a determinados clãs. Está denominação é registrada desde o século XVII por missionários e soldados que percorreram o Amazonas.

Antes da chegada dos missionários jesuítas, os Ticuna habitavam a floresta tropical, sendo residentes de terra-firme e dos altos igarapés, localizados à margem esquerda do Alto Solimões, região que na atualidade se encontra entre os municípios de Tabatinga e São Paulo de Olivença. Os Ticuna evitavam a baixa ribeirinha do rio Solimões, pois esta região era habitada pelos Omágua (também conhecidos como Cambeba), inimigo tradicional dos Ticuna. Com a integração dos Omágua aos aldeamentos missionários e sua quase completa assimilação, os Ticuna puderam expandir-se para as margens do rio Solimões, segundo Oliveira Filho (1999).

O povo Ticuna viveu fundamentalmente isolado até as duas últimas décadas do século XIX, quando passou a ter um contato maior com os colonizadores, no período em que inicia a exploração da borracha no Alto Solimões. Este período, não obstante, representou um período de escravidão sob o domínio dos padrões seringalistas, situação que começou a mudar somente em meados de 1940, com a atuação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) no Alto Solimões (EMIRI, 1989, p. 99).

A comunidade de Umariçu I encontra-se na terra de Eware I, no município de Tabatinga, aproximadamente 1500 km de Manaus, capital do Estado do Amazonas, o meio de locomoção se dá através de via aérea e fluvial, sendo este último o mais procurado devido aos altos custos das passagens aéreas. Outro importante veículo de comunicação é o telefone, o correio e, mais recentemente, a internet, visto que se trata de uma região cosmopolita em meio à floresta, tornando-se indispensável a presença dos veículos de comunicação de massa. Apesar da grande distância da capital do estado, a cidade de Tabatinga possui uma infraestrutura que comporta a demanda da população no que diz respeito ao atendimento bancário e ao comércio. As necessidades de alimentação, muitas vezes, são supridas pelas cidades fronteiriças peruanas e colombianas.

O que muitas vezes fica a desejar é o atendimento de saúde, pois embora a cidade conte com guarda de fronteira nacional, o atendimento médico se dá somente pelo hospital de guarnição do exército brasileiro. O atendimento de saúde dos povos indígenas é realizado pela Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI).

Por se tratar de região de fronteira, há atuação massiva das forças armadas, as quais têm uma expressão muito forte junto às comunidades indígenas, visto que estes são assistidos pelo Ministério da Justiça. Isso faz com que as comunidades indígenas sejam fortalecidas e amparadas no que diz respeito à segurança social e possível invasão de seus territórios. Além de todo esse movimento de pessoas das forças armadas procedentes de todo o país, há grande presença de outros povos indígenas do entorno, fazendo com que esta região seja caracterizada por uma população multiétnica significativa. Os Ticuna mantêm contato intermitente com outros povos como os Yagua<sup>3</sup>, Cocama<sup>4</sup>, Kulina<sup>5</sup>, além dos “brancos” e “mestiços” presentes nessa região.

Oliveira (2012, p.25) comenta que:

---

3 Povo indígena que vive no Nordeste do Peru, na bacia do rio Amazonas. Estes índios têm uma forma de caçar e de se defenderem que consiste em utilizar um tubo com o qual sopram dardos envenenados. Este veneno (“curare”) é feito com folhas e raízes que apanham na floresta e é extremamente letal. A vítima fica imediatamente paralisada e morre por asfixia.

4 Os *Cocamas* (*Kokama* ou *Kocama*) são um grupo indígena que habita a Amazônia do alto rio Solimões, onde se encontram a Área Indígena *Évare I* e Terras Indígenas Igarapé *Acapori* de Cima e Sapotal até o médio Solimões, na Área Indígena *Kokama*, no estado brasileiro do Amazonas; e também no Peru e na Colômbia.

5 Povos indígenas que vivem nas margens dos rios Juruá e Purus, os *Kulina* destacam-se pelo vigor com que mantêm suas instituições culturais, entre elas a música e o xamanismo. Um exemplo disso é que, apesar do antigo contato com brancos e da proximidade de algumas aldeias com centros urbanos, não se tem conhecimento de nenhum *Kulina* vivendo fora de suas terras.

[...] esse é uma cenário de fronteiras políticas, diversidade étnica e conflitos sociais, onde os Ticuna constantemente reafirmam o sentido de sua identidade e ao mesmo tempo introduzem em sua cultura diferentes identidades que contribuem para o estabelecimento de diferenças intra-étnicas, ou seja, diferenças dentro da própria cultura Ticuna que se expressam na vida cotidiana por representações ideológicas e lutas pelo poder, na esfera política, o que conseqüentemente garante elevado prestígio social e até econômico.

Esta constatação de Oliveira nos evidencia com clareza o confronto social e indenitário existente nessas comunidades indígenas pela aproximação de suas aldeias com as cidades urbanas, ou seja, vemos um confronto de culturas diferentes em um embate de afirmação de identidades uma sobre a outra, como também, encontramos a luta da cultura indígena em se manter viva e constante no seio de sua comunidade como forma de afirmação do povo Ticuna frente a outros povos e outras culturas.

Em consonância com este pensamento, o povo indígena em particular o Ticuna busca demarcar o seu espaço territorial e cultural com reivindicações de seus direitos frente às políticas públicas implementadas em sua comunidade pelo poder público, como também, busca a preservação e a manutenção de seus conhecimentos e saberes como forma de afirmação de sua população e como salvaguarda de sua identidade cultural através da preservação do seu modo de caça, pesca, música, dança e na confecção de artesanatos com materiais típicos da comunidade.

## **ii. Um recorte histórico dos povos na Amazônia e dos Ticuna**

Na região da tríplice fronteira amazônica (Brasil-Peru-Colômbia) há entre os Ticuna uma unanimidade sociocultural, em termos dos elementos mais relevantes de sua cultura, esse reconhecimento, porém, apresenta diferenças intraétnicas devido as identidades nacionais em que estão inseridos. Os aspectos dessa diferença abrangem “as práticas de feitiçaria, a elaboração da cultura material, os costumes alimentares, o uso de adornos corporais, as diferenças na maneira de falar a língua [...] e a capacidade de comunidade dos indivíduos” (GARCÉS, 2014).

Esse cenário pode ser melhor compreendido à luz da nacionalização dos países onde há presença Ticuna, assim um breve recorte do processo de formação das fronteiras nacionais no Amazonas contribui para entender as relações interétnicas entre os Ticuna.

A história da região do Alto Solimões é dividida em três grandes períodos: o primeiro é marcado pelo predomínio Arawak, que durou de cinco a seis séculos ou mais; o segundo, que também durou de cinco a seis séculos aproximadamente, corresponde a presença Tupi na região; por fim, o terceiro se dá com a chegada dos europeus e vai até os dias de hoje (GOULARD, 2010; MIRANDA, 2007).

Com base nas cerâmicas encontradas nessa região pelos arqueólogos, conclui-se que tanto o Alto como o Médio Amazonas sofreu ondas sucessivas de ocupação. Ressalta-se que o material arqueológico mais antigo encontrado nessa região data de 300 a.C., confirmando que esta zona estava ocupada há mais de 2000 anos (GOULARD, 2009).

Enquanto a arqueologia apresenta a história da ocupação do Alto Amazonas com base nas cerâmicas e demais objetos indígenas, os Ticuna se posicionam dizendo que todos esses achados geológicos foram as etapas que os seus antepassados sofreram, passando por várias catástrofes, hora por fogo, hora por água, restando apenas os instrumentos um dia usado por eles, momento mítico esse quando Ngutapa destruía os seres imperfeitos criados por ele (GOULARD, 2009).

Mas a história nos apresenta informações a partir do povo de fala Arawak (Aruaque), que tinham um modo de expansão caracterizado como disseminador, ou seja, se espalhavam progressivamente ao longo do vasto território propagando seus traços culturais, fundamentando o que hoje é chamado de “complexo Arawak”. Essa influência chegou até as populações ribeirinhas do Amazonas por volta do século V e VI, isso é visível em alguns achados que compartilham os mesmos padrões básicos dos traços formais, tecnológicos e decorativos da cultura Arawak (GOULARD, 2010).

Entre as tribos que formam o povo Arawak encontravam-se “os palicures, os cunanis, os tumucumaques, os aruanas e os tucujus”. Esses povos possuíam uma grande tradição agrícola e uma família linguística com ampla distribuição geográfica (fig. 12). O que levou esse povo a ter uma grande repartição espacial ainda não possui um consenso fixo. Uma das hipóteses seria a busca por novas terras para o cultivo da mandioca, ou, devido as perseguições e ataques dos caribes<sup>6</sup>. A longa história de “interações ecológicas, interétnicas e tecnológicas” é visto na amplitude da distribuição espacial dessa família linguística (MIRANDA, 2007).

Segundo Miranda (2007) cultivos como a mandioca, o milho e o fumo foram transportados pelos por eles para as Antilhas, assim como as suas respectivas tecnologias agrícolas. Uma evidência linguística desse processo é obtida por meio das palavras maiz (milho), tabaco e mani (mandioca/macaxeira) que são provenientes do vocabulário Arawak. Além disso, “o conhecimento sobre o cultivo, o preparo e o processamento da mandioca também teria sido transmitido dos aruaques para os tupis-guaranis<sup>7</sup>”.

Segue-se então um período marcado pela presença tupi, que se caracterizou por não tolerar a diferença. Nesse sentido, pode-se dizer que esse momento foi assinalado como sendo exclusivista, sendo as alternativas submeter-se ou fugir. Na sua chegada à região amazônica, os tupis ocuparam as infraestruturas existentes e sob a hegemonia dos ‘caciques’ subverteram os povos que estavam em seu caminho (GOULARD, 2009; 2010)

Esses povos de fala tupi teriam chegado à região do Alto Amazonas entre os anos 800 e 1200 d.C., e durante os séculos seguinte chegaram a realizar comércio com os povos dos Andes e alguns povos da Amazônia, trocando coca por sal, escravos, animais, roupas, entre outros. Nem sempre houve um contato amistoso nessas relações, uma anotação de Heriarte em 1662 descreve que os Omaguas (tupi) combatiam contra um conjunto de povos que viviam nas regiões baixas do Amazonas, o que levou esses povos a buscarem zonas interfluviais e de terra firme para montarem seus assentamentos, incluso nesse grupo estavam os Ticuna (GOULARD, 2009; 2010; MIRANDA, 2007).

Diversos são os motivos que levaram a essa migração ou expansão do povo tupi, poderia ter sido devido a superpopulação ou por conflitos de interesses entre subgrupos, ou ainda por estarem em busca de novos territórios, mas o que se sabe é que a ocupação tupi se baseou na exclusão do outro, isso fez com que muitas populações fugissem ou aceitassem os termos propostos pela nova configuração (GOULARD, 2010).

O aumento da densidade demográfica e das disputas por territórios entre os diversos povos tupis cresceu de forma acelerada, levando em muitos momentos a divisão dos grupos, os quais travavam entre si combates territoriais. As guerras ocorriam de forma endêmica, as aldeias passavam agora a apresentar diversas formas de fortificação e defesa (palçadas,

---

6 Índios guerreiros e antropófagos, que possuem movimentos migratórios e de nomadismo, atacando e conquistando outros povos, e deslocando-os de suas terras.

7 A palavra guarani significa combater, guerrear e ‘a guerra’. Característica que marcou a presença tupi na região amazônica. (MIRANDA, 2007)

valos). Nessas guerras não existiam escravos, nem tributos, pois os inimigos eram devorados (MIRANDA, 2007).

A dieta de muitos desses grupos foi descrita assim:

“Incluía uma infinidade de frutas, a caça de algumas dezenas de diversos animais, a exploração de larvas de insetos e do mel selvagem, a pesca em água doce e salgada, a exploração dos manguezais e costões nas regiões litorâneas, os produtos agrícolas (mandioca, milho, amendoim, carás, abóboras, batata-doce e algumas leguminosas) e, eventualmente, carne humana. Da vegetação nativa, conheciam e exploravam palmitos, frutos, corantes, óleos e resinas, plantas aromáticas, medicinais e tóxicas” (MIRANDA, 2007).

Embora o extrativismo fique evidente dessa citação, os tupis desenvolviam com êxito, nos arredores das aldeias, sistemas agroflorestais e possuíam sistemas simples de cultivo, em aldeias com aproximadamente 400 pessoas, chegavam a cultivar cerca de 80ha por ano. Utilizam a queimada e a coivara nessas áreas, mas não comprometiam a dinâmica hídrica das regiões e nem o desaparecimento da floresta (MIRANDA, 2007).

A expansão e o crescimento populacional dos tupis formavam o plano de fundo encontrado pelos portugueses que, se aproveitando das guerras intertribais, mobilizaram guerreiros e chefes indígenas para suas guerras e combates.

Os fatos sobre esse grupo se estende pela ampla literatura e pelos achados arqueológicos e linguísticos que nos levam a entender melhor sobre a história da sucessão de povos no Amazonas e em todo o território nacional. Nos guardamos aqui do anacronismo<sup>8</sup> que pode existir perante alguns fatos da história desses povos e reforçamos que “as reconstituições das origens e dispersões dos Tupis baseadas em evidências linguísticas e etnológicas são mais seguras que as reconstituições baseadas em evidências arqueológicas” (HECKENBERGER, NEVES, PETERSEN, 1998).

Mas algo há em comum com o destino dos arawaks e dos tupis, ambos foram “detidos” quando alcançaram uma fase mais consolidada de suas estruturas. A “arawakanização” foi seguida pela “tupinização”, antes de ser então detida pela “jesuitização”.

O marco para essa mudança veio então com os primeiros contatos com os espanhóis e portugueses, em meados do século XVI, contatos esses que ocorreram de forma violenta semeando o terror entre as populações indígenas devido as incursões portuguesas em busca de escravos e também devido as doenças que devastaram muitas populações.

Nesse mesmo século, expedições foram realizadas ao Rio Maranhão, o futuro rio Amazonas<sup>9</sup>, sendo em 1531 mapeado algumas partes desse rio, mas a façanha de descer o rio dos Andes até a foz é dada a Diogo Nunes (1538), antes dos espanhóis Pizarro, Orellana e Aguirre. O motivo aparente para as várias expedições no século XVI à região Amazônica, baseava-se em descobrir e apoderar-se do País da Cale e do Eldorado (MIRANDA, 2007).

Sem dúvida, as consecutivas expedições espanholas e portuguesas trouxeram grandes mudanças após povos indígenas, principalmente ao semear o terror por meio da escravidão. Antes mesmo da chegada dos portugueses missionário, várias tropas de ladrões subiam o rio

---

<sup>8</sup> Erro de cronologia que geralmente consiste em atribuir ou julgar uma época ou seus personagens, ideias e sentimentos com outros que são de outra época, quase sempre a atual.

<sup>9</sup> Nome dado por Francisco de Orellana, explorador espanhol. Deriva do grego a ‘sem’ e *mazós* ‘seios’, dando a noção de ‘sem seio(s)’. De acordo com a mitologia grega eram assim chamadas um grupo de mulheres guerreiras que, a fim de melhor lançarem suas flechas e guerrearem, amputavam os seios. Orellana atribui o nome devido um suposto ataque feroz contra sua expedição, por supostas índias guerreiras (MIRANDA, 2007).

Amazonas para levar cativos os indígenas até a desembocadura do rio, onde eram vendidos para trabalhar com o cultivo da cana-de-açúcar.

Podemos dividir esse período em três momentos:

O período que se estende entre 1538, ano do primeiro descenso do Amazonas pelos europeus, e 1767, ano da expulsão dos jesuítas – dos domínios de Portugal em 1759 e dos da Espanha em 1767 –, pode ser dividido em três etapas. Utilizando uma aproximação diacrônica, o período que vai desde 1538 a 1561 foi o descobrimento do rio Amazonas e da parte ocidental da Amazônia. O seguinte, de 1561 a 1639, é o intermédio e pouca informação existe sobre esse período<sup>10</sup>. O terceiro período é representado pela presença religiosa e se subdivide em três: a instalação jesuíta; sua expansão; e o recuo das tropas, até a expulsão da ordem (GOULARD, 2010).

As primeiras crônicas dessas viagens de exploração do rio Amazonas, não dá muitas informações sobre os Ticuna, mas percebe-se que durante esse período (séc. XVI e meados do séc. XVII) eles habitavam regiões do interior das margens do rio. Ao que tudo indica, a fronteira interétnica existente na época era delimitada de acordo com as “dinâmicas de intercâmbio, de confrontação e/ou alianças entre os grupos que ocupavam a região ribeirinha (várzea) e aqueles que se localizavam nas zonas no interior das margens dos grandes rios ocupando a região de ‘terra firme’ e os pequenos rios ou igarapés” (GARCÉS, 2014).

Devido expansão tupi nos séculos anteriores, os grupos locais existentes na região tiveram que migrar floresta adentro, levando-os assim a adotarem novas práticas agrícolas, culturais e sociais. Para os ticuna, de forma especial, os Omaguas foram responsáveis por essa migração. Com a chegada dos missionários esse quadro muda.

A instalação das missões ao longo do médio Amazonas buscava reunir e sedentarizar as populações ribeirinhas e atrair os habitantes da várzea e da terra firme, com a finalidade de convertê-los. Um dos procedimentos utilizados consistia em proporcionar ferramentas aos indígenas, em troca eles deveriam aderir à religião cristã. Esses missionários ocuparam o território dos Omaguas, fazendo com que eles migrassem para as ilhas do longo do rio. Esse contato com os missionários foi, no primeiro momento, turbulento devido aos abusos realizados pelos brancos (escravidão e exportação) e pelas consequências derivadas do contato (epidemias) (GOULARD, 2009).

As ordens religiosas, em 1650, avançam em direção ao Alto Amazonas tendo suas atividades coordenadas pelos missionários Carmelitas que tinha a tarefa de evangelizar os indígenas dessa região, além de lhes impor a língua Geral<sup>11</sup>. Essa ação missionária trouxe muitos conflitos bélicos, pois tentaram reunir vários grupos étnicos em aldeias nas margens dos rios. Nesse período da história amazônica os ticuna começam a migrar para as margens dos rios (GARCÉS, 2014; GOULARD, 2009).

Isso não paralisava os conflitos espanhóis e portugueses que aconteciam no Alto Solimões, que se agravaram ao longo do século XVIII. Foi a partir desse século que os Ticuna começaram a ser conhecidos. Aventureiros e missionários como La Condamine, Escobar & Mendoza, Samuel Fritz e Uriarte apresentam detalhes do povo Ticuna, enfatizando alguns rituais, a organização social e religiosa, a rede de intercâmbios e as lutas intertribais (GOULARD, 2009).

---

<sup>10</sup> Não se deve esquecer que nesse período, em especial entre 1580 a 1640, as coroas Portuguesa e Espanhola estavam unidas (GOULARD, 2010).

<sup>11</sup> A língua Geral, conhecida também como “nheengatu”, pertence à família linguística Tupi-Guarani, e foi empregada como língua franca pelos missionários portugueses para catequizar os povos indígenas. Na região do Alto Amazonas, o uso da Língua Geral começou a declinar aproximadamente na segunda metade do século XVIII, devido à chegada de contingentes de população do interior do Brasil (nordestinos) que falavam português (GARCÉS, 2014).

A população Ticuna foi muito afetada pelos efeitos dos conflitos fronteiriços, que motivaram os deslocamentos populacionais, obrigando-os a buscarem refúgios no interior da floresta, hora pelo jugo tupi ou sob a forte mão portuguesa. Viram então nas atividades missionárias (proteção jesuíta) uma forma de obter paz em meio aos momentos turbulentos da história amazônica.

### iii. Tabatinga e a comunidade de Umariáçu

Com a expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759, houve um abandono das aldeias por eles fundadas ao longo do rio Amazonas. Isso facilitou novas incursões portuguesas no Alto Amazonas, que por volta de 1768, fundaram o forte de Tabatinga, que deu origem a atual cidade fronteiriça. O relato oral do senhor Luiz Ataíde<sup>12</sup> expressa esse momento da seguinte forma:

O governador do Grão-Paraná, que era Ataíde Teive, conta no seu relato que as tropas, a guarnição militar estabelecida na Foz do Javari, que é Benjamin Constant, avançou rio acima, num lugar de terra alta, onde estabeleceu-se o piquete militar do sargento Domingos Franco e nove soldados, ao lado de uma aldeia abandonada pelos jesuítas.

O que a gente presume, que não tem comprovação, é que o mesmo padre que fundou Benjamin Constant, a mando do rei de Portugal [...] talvez tenha fundado Tabatinga onde hoje é o bairro da COMARA. Porque se presume, porque foi o primeiro padre que veio para essa região além de São Paulo de Olivença (município do Amazonas). Tabatinga, antes da vinda da guarnição portuguesa, já existia, realmente, essa aglomeração indígena aqui, onde hoje é o bairro da COMARA.

Uriarte (1986 apud GARCÉS, 2014) relata sobre sua chegada em Tabatinga da seguinte forma:

Não havíamos andado meio dia rio abaixo, quando encontramos neste mesmo lado da esquerda do Marañón, em certa terra alta chamada Taguatinga (quer dizer em língua Omagua terra branca), um cabo português com doze soldados e alguns índios sujos (tradução nossa).

Marcosy (2006) destaca que o antigo nome do posto militar que fora fundado era a tauatinga, onde se instalaram ali um sargento e nove soldados “com suas bagagens e com o objeto de suas paixões, constituído de mulheres Ticuna”.

Tabatinga progrediu sendo elevada à categoria de Vila em 1774, recebendo o nome de Francisco Xavier de Tabatinga. Sua criação está relacionada a Francisco Coelho, que em 1766 comandava a aldeia de São José do Javari, localizada na foz do Rio Javari (atualmente Benjamin Constant), o qual foi destacado para fundar um forte na margem esquerda do rio para conter a onda de contrabandistas e saqueadores que vinham do Peru. Assim, construiu ali um forte de madeira, mas somente em 1873, foi construído ali um forte de pedra. Por longos anos a cidade foi distrito do município de Benjamin Constant, sendo municipalizada apenas em 1981 (ATAÍDE, 2015; MARCOY, 2006).

Segue o relato de Luiz Ataíde dizendo que:

O Umariáçu, praticamente ele começou, não comprovado, existe essa dedução, ele começou também com a expulsão dos jesuítas de Benjamin Constant. Eles [índios ticunas] migraram para o outro lado do rio e ali eles se estabeleceram. Foi crescendo [...], outra coisa que também influenciou foi a questão da guerra entre Peru e Colômbia,

---

<sup>12</sup> Cronista e historiador tabatinguense, em conversa sobre a construção e origem de Tabatinga.

na cidade de Letícia. Então disso aí, muitos tiveram medo, disseram que iam pegar gente peruana para vim combater aqui, isso fez muita gente fugir dos igarapés e se alojar no Umariáçu.

A comunidade de Umariáçu, localizada nas adjacências da cidade de Tabatinga, cresceu juntamente com a cidade. A palavra Umariáçu vem de Maria. O nome anterior da comunidade era Mariaçu. Segundo o relato de Luiz Ataíde, na guerra do Paraguai, o governo estava em busca de pessoas pelos rios e igarapés para acrescentar ao seu contingente. O marido dessa Maria, um seringueiro, foi levado para a guerra, mas nunca voltou.

Quando terminou o ciclo da borracha, Maria foi trabalhar no sítio Bom Destino<sup>13</sup>, comandado na época por J. Mendes. Consta o relato que Maria era uma grande mulher, comparada ao perfil dos habitantes locais e, que após a morte do antigo proprietário, o sítio foi abandonado e após a demarcação das terras indígenas o nome da comunidade foi dado em homenagem a essa generosa mulher.

Oliveira Filho (1988) destaca que após a morte de J. Mendes, em 1944, uma de suas filhas entrou em contato com a representação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) em Manaus, pretendendo vender aquele lote. A compra foi feita e em 1945 o Posto Indígena Ticuna (PIT) foi implantado. A partir desse ano começou o incentivo para a fixação de novas famílias ticuna na comunidade.

Essa migração dos ticuna para as vizinhanças de Tabatinga ainda continua, muitos têm se deslocado das comunidades indígenas ribeirinhas para a sede da cidade ou para o Umariáçu. Essa migração, chegou a ser influenciada também pela questão religiosa.

Em 1971 iniciou-se o processo de delimitação do Umariáçu e foi concomitante com o de outras áreas no alto Solimões e no baixo Javari. A fase de identificação foi acompanhada pela prefeitura juntamente com o grupo de trabalho encarregado da elaboração do laudo antropológico, dessa forma, eventuais áreas públicas ou privadas que fossem incluídas dentro da área identificada poderiam ser contestadas em até 90 dias após a publicação do laudo (STEIMAN, 2002).

Na fundação do PIT não havia a divisão entre Umariáçu I e II, os moradores se referiam apenas como sendo Umariáçu, mas com a passagem do Irmão José pela região isso mudou. Foi um dos momentos marcantes tanto para a história de Tabatinga, do Alto Solimões e do Umariáçu.

Isso aconteceu em 19 de maio de 1972, com a chegada de um missionário, vindo do Peru, conhecido como “Irmão José”. Ele deu início a um movimento messiânico chamado de “Cruzada Evangélica Apostólica”, fundando na região o que ficou conhecido como a Irmandade da Santa Cruz. Essa irmandade acarretou na aglutinação de povos ticuna em várias localidades. Isso fez com que a migração para a comunidade de Umariáçu sofresse um decaimento (ATAÍDE, 2015; OLIVEIRA FILHO, 1988).

José Fernandes Nogueira<sup>14</sup> (Irmão José), nascido em 1913, desde de pequeno foi dedicado ao serviço missionário. Por algum tempo frequentou o seminário católico, mas não prosseguiu nos estudos. Embora continuou ativo na comunidade religiosa de onde nasceu. Diz ter tido em 1934 a primeira revelação divina, “quando Deus lhe apareceu no céu na figura

---

<sup>13</sup> Esse sítio funcionava como um antigo engenho, utilizando a mão de obra indígena para a realização das atividades (Luiz Ataíde).

<sup>14</sup> Garcés (2014) diz que o nome do “Irmão José” era José Francisco Silva da Cruz. Ela chama o movimento de fundado por ele de Ordem da Cruzada Católica, Apostólica e Evangélica. Ele foi responsável pela criação de várias comunidade Ticuna, entre elas Porto Cordeirinho, localizada no município de Benjamin Constant.

divina [...] lhe entregou uma cruz grande dizendo-lhe: ‘quando todo o mundo for isola (incendiado) esta Cruz Apostólica Evangélica será a salvação’” (ATAÍDE, 2015).

Após realizar só obra missionária em vários estados brasileiros, colombianos e peruanos, sendo em alguns deles expulso, se dirigiu a cidade de Tabatinga estabelecendo aqui uma irmandade. “Irmão José” seguiu para o rio Juí, afluente do rio Içá, onde instalou-se de forma definitiva, fundando ali a sede central do “Movimento dos Irmãos da Cruz”, morrendo e sendo sepultado em 1982. Embora tendo uma base católica, o movimento difere nas doutrinas e nos rituais (ATAÍDE, 2015).

Segundo o relato do sr. Luiz Ataíde, a Irmandade da Santa Cruz foi responsável pela divisão da comunidade de Umariçu. Na comunidade havia apenas a presença católica e isso fez com que os adeptos desse movimento, por ter ideias costumes diferentes dos católicos, buscassem se separar dos demais. Dessa forma o igarapé do Umariçu foi o marco divisório na comunidade, após o bairro da COMARA e antes do igarapé ficariam os católicos e após ele os seguidores da Santa Cruz.

Em relação aos princípios religiosos da Irmandade da Santa Cruz, Garcés (2014) expõe que:

“[...] destacam-se a proibição da poligamia, beber, fumar, dançar, usar vestidos que mostrem o corpo – homens e mulheres vestem roupas de manga comprida – assim como são igualmente vetadas as brigas e o jogo. Além disso, estipula a proibição das festas tradicionais, como é o caso do ritual de menarquia das jovens Tikuna, a festa da ‘moça nova’. [...], este ritual de passagem encontra-se em risco de extinção, devido ao fundador do movimento ter vetado sua realização”.

Muitos ticuna chegam a considerar que possivelmente o “Irmão José” tenha atributos de Yoí ou que até mesmo pode ser ele, o que explicaria a grande aceitação que esse movimento teve entre as comunidades indígenas. Segundo a Constituição Brasileira de 1988 (Art. 5) é considerada inviolável a liberdade de cultos, garantindo o livre exercício de crenças religiosas, a proteção dos locais de culto e das diferentes liturgias. Isso faz com que no Brasil haja uma expressividade maior desse movimento do que nos países vizinhos, que embora garantam constitucionalmente a liberdade de cultos, evidenciam o predomínio católico, com por exemplo na Colômbia (GARCÉS, 2014)

Após a divisão da comunidade de Umariçu, cada lado elegeu assim seu representante, tendo com critério pertencer a devida denominação. Com o passar dos anos esse quadro mudou. Hoje a presença de várias denominações religiosas pode ser observada em ambas as comunidades, muitas das quais também vetam as manifestações tradicionais.

Os contatos com esses movimentos moldam a vida cotidiana dos ticuna, influenciam as suas relações socioculturais e suprimem os aspectos primordiais que fundamentam a identidade étnica deste povo. Além disso, esses contatos suscitam situações históricas diferenciadas que contribuem na geração de diversos estilos de vida dos ticuna em torno dos costumes e fundamentos religiosos.

Atualmente a comunidade de Umariçu II, está ligada ao município de Tabatinga por uma rua mal pavimentada que dificulta a locomoção dos motoristas e transeuntes. Já na época da cheia do rio o transporte até a comunidade é feito com barcos

É evidente na região também a ocorrência das “terras caídas<sup>15</sup>”, que apesar de ser

---

15 Fenômeno natural que se manifesta através do desbarrancamento ou desprendimento das margens dos rios com deslocamento de solo para dentro do leito. (MMA/BRASIL. Disponível em: [http://www.mma.gov.br/port/conama/processos/E4B1AB8F/Prop\\_Terrascaidas\\_3oGT.pdf](http://www.mma.gov.br/port/conama/processos/E4B1AB8F/Prop_Terrascaidas_3oGT.pdf))

um processo natural tem criado na comunidade de Umariáçu muitas histórias e contos. Entre eles destacamos a queda da estrada que liga o município a comunidade.

Conversando com alguns moradores da comunidade de Umariáçu II, eles nos relatam que um ancião ticuna estava voltando a pé da cidade de Tabatinga, já era noite e ao passar pelo bairro da COMARA, algumas pessoas que estavam embriagadas bateram nele, ao conseguir fugir esse senhor gritou e disse que faria um ritual para que a comunidade de Umariáçu ficasse afastada da cidade. A queda do barranco seria então um trabalho espiritual realizado por esse senhor de nome desconhecido.

Conquanto o fenômeno seja comum na região, a queda do barranco foi exatamente na divisão entre o bairro da COMARA e a comunidade de Umariáçu I, isso reforçou a ideia local de que não se pode brincar com aqueles que utilizam os poderes espirituais, muito menos desprezá-las. Além disso, na comunidade é frequente a consulta aos xamãs, principalmente em situações que envolvem doenças.

Presentemente a comunidade de Umariáçu II possui um pouco mais que 3.367 moradores, a principal fonte econômica é obtida por meio da agricultura, caça, coleta e pesca. A agricultura é centralizada na terra firme, sendo utilizada por 69% dos agricultores, defere assim de muitas comunidades rurais da região, além disso há a dificuldade de conseguir terras para o plantio (MACÊDO, 2014).

Macêdo (2014) considera a agricultura utilizada pelos ticuna como sendo uma das mais racionais, pois os mesmos empregam o sistema de consórcio, “que consiste em diferentes sucessões de cultivos, determinados pelo espaço do ecossistema, pelo ciclo produtivo e pelas características da planta cultivada”. Além disso, a diversidade da produção que é “voltada principalmente para o sustento dos moradores do domicílio, é insuficiente para suprir as necessidades dos indígenas, levando-os a comprar grande parte de seus suprimentos em feiras e mercados na comunidade e na cidade de Tabatinga”.

Em relação as trocas monetárias no Umariáçu, elas se acham presentes em todo o comércio, tanto o interno quanto o externo (comercialização com o Peru e a Colômbia). “A ideia de que o índio não consegue diferenciar ou atribuir valor ao seu produto, definitivamente não condiz com a realidade dos Ticuna do Umariáçu, pois há muito eles estão integrados com a sociedade circundante e acabaram por incorporar os valores dos não indígenas” (MACÊDO, 2014).

A comunidade de Umariáçu vive um processo de relação étnica muito acentuado, que por vezes tem levado os moradores a adotarem um estilo de vida totalmente diferente dos valores e ritos tradicionais. Embora seja evidente a adoção desses novos costumes, muitos ainda permanecem, tais como a divisão por clãs, a forma de subsistência agrícola, a culinária, a língua, entre outros. Assim, a cultura ticuna na comunidade de Umariáçu tem sobrevivido mesmo em face da crescente onda de urbanização.

#### **iv. Características gerais do povo Ticuna**

A sociedade Ticuna está organizada em metades exogâmicas, uma pessoa podendo se casar somente com membro da outra metade, não nominada, sendo composta cada qual por clãs. Os clãs são definidos de modo patrilinear, estando reconhecidos por um nome comum a todos, kí'a, que os índios traduziram por “nação”. O conjunto de clãs ou nações é identificado nesse caso por meio de aves, formando uma metade, enquanto a outra metade é identificada pelo nome de plantas.

A categoria de membro de um clã atribui ao indivíduo uma posição social, sem a qual não seria reconhecido como Ticuna. Cada clã Ticuna é formado por outras unidades, os subclãs. Cada pessoa pertence ao mesmo tempo e necessariamente as várias unidades sociais

(metade exogâmica, clã e subclã), uma vez que estes estão inseridos uns nos outros<sup>16</sup> como afirma Jussara Gomes Gruber (1997, p. 20-21) de forma clara na seguinte citação:

Cada um de nós Ticuna pertence a uma nação, *nacüã*, que em português também pode se chamar clã. Alguns animais e algumas árvores dão nome a essas nações. Assim as pessoas sabem com quem devem e com quem não devem se casar. As pessoas que pertencem às nações de *avaí*, *jenipapo*, *saúva*, *buriti* ou *onça* só podem se casar com pessoas que tenham nação “de penas”, *âtchiü*, como *maguari*, *mutum*, *arara*, *japó* ou *galinha*. Os filhos herdam a nação do pai. Desde o princípio foi assim.

A língua Ticuna é classificada como língua isolada ou independente, sem vinculação alguma com qualquer outra língua existente. Devido às diferentes entonações na voz, ela é classificada como uma língua tonal (HÜTTNER, 2007. p. 33-34). Nimuendajú (1982. p. 192) explica que o nome Ticuna, por exemplo, na língua Ticuna, tem acento uniforme em todas as três sílabas: *Tükünã*.

Segundo Oliveira (2012, p. 29), a língua Ticuna não se encontra ameaçada pela convivência com outros povos. No geral, há um esforço dos pais para que os filhos conservem a língua. Entretanto, quando não há essa preocupação e a língua Ticuna é deixada de ser utilizada em casa, sendo substituída pelo português ou espanhol, ela acaba por ser prejudicada. Há casos em Tabatinga de crianças Ticuna alfabetizadas que não conseguem se comunicar na língua Ticuna.

Em relação à subsistência, os antigos Ticuna eram basicamente coletores e caçadores, posteriormente cultivando espécies nativas como a macaxeira, o cará (espécie de tubérculo) entre outros. A alimentação era baseada na carne de caça, tendo a pesca uma importância mínima no início. Na atualidade, devido à escassez, são poucos os Ticuna que praticam a caça, valorizando agora, cada vez mais, a pesca como podemos constatar no seguinte postulado da revista sócio ambiental que nos clarifica esses traços do seio familiar da sociedade Ticuna:

Cada família Ticuna possui sua roça e a considera de sua propriedade. Mas não se trata de propriedade da terra, nem mesmo de propriedade coletiva. Nas roças da família trabalham, em geral, o pai, sua esposa e os filhos mais velhos que ainda não são casados. No entanto, os filhos homens, maiores e solteiros, poderão ter uma roça própria quando casarem. Os mais idosos têm também roças independentes de seus filhos e genros, mesmo quando moram na mesma casa. Quando mais de uma família vivem em uma mesma casa, elas costumam trabalhar separadas, cada uma em sua respectiva roça (2013)<sup>17</sup>.

---

16 Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/ticuna/1346>>. Acesso em: 18 dez. 2015.

17 Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/ticuna/1348>>. Acesso em: 18 mar. 2015. A dieta alimentar “é composta basicamente de peixe com farinha de mandioca. O preparo do peixe, quase diário, é feito principalmente de duas formas. Os diferentes tipos de peixe são cozidos (o seu caldo é bastante apreciado por todos). Depois de comer o peixe cozido com muita farinha de mandioca, os Ticuna costumam tomar vários pratos do caldo, como se fosse uma sopa. Também é muito comum fazer o peixe assado (moqueado) e comê-lo acompanhado de um pratinho de sal colocado ao lado, onde todos molham o dedo. A farinha de mandioca é consumida torrada e muitas vezes misturada ao que eles chamam de vinho de açai, um suco feito desta fruta. Outro importante componente da alimentação Ticuna é a banana. O mingau de banana é bebido como um suco bastante grosso. A banana assada na brasa é também muito utilizada, assim como frita. Devido à pequena expressão da caça na dieta desse povo, não há descrições do preparo de todas as carnes. A carne de queixada, assim como a da anta e a do caititu, costuma ser cozida. A carne de jacaré, também apetitosa, costuma ser preparada do mesmo modo que os peixes. Há ainda dois modos diferentes de se preparar os peixes, não tão comuns quanto aqueles já descritos. São eles a *pupeca*

A constatação nesta citação nos evidencia o novo modo de sobrevivência do Ticuna frente a diversidade de não mais poder encontrar em seu ecossistema um ambiente favorável para a caça, desta forma, há uma migração em massa para o plantio e a pesca nas comunidades indígenas espalhadas no interior do estado do Amazonas, como também, evidencia-nos como ocorre a distribuição de terra do plantio no seio familiar do Ticuna.

O povo Ticuna, escreve Nimuendajú, possui uma “índole mansa e pacífica, mesmo submissa” (NIMUENDAJÚ, 1982, p. 193). Tal característica se evidencia até mesmo diante dos abusos sofridos pelos não indígenas. Sobre o jeito de viver e a prática da religiosidade do povo, Hüttner (HÜTTNER, 2007, p. 37) comenta:

[...] que o universo da crença Ticuna, no decorrer da história, foi se fragmentando devido à influência dos colonizadores, dos missionários, das seitas, do comércio extrativista e de exploração de mão-de-obra imposto pelos seringalistas, das empreiteiras de madeiras, dos interesses políticos e econômicos da região. No entanto, muitos desses índios ainda vivem nas aldeias identificados pelo nome que leva seu clã. Com suas danças, preservam a religiosidade enraizada na crença onde seus heróis, deuses e demônios, a alma, o sol, cada qual ocupa seu lugar na selva e na terra, num constante ritual de vida conectado com a natureza e os semelhantes.

Encontramos nesta fala um ponto negativo acerca da cultura indígena, pois vemos a fragmentação e a desconstrução da cultura Ticuna no decorrer da história por influência externa de vários segmentos que incutiram seu modo de vida e a compreensão de seu mundo no universo do dia-a-dia do índio e sua construção mitológica do Ticuna. Também, constatamos a luta desse povo em manter viva a sua identidade cultural como forma de afirmação de seu legado para as futuras gerações.

Mas como podemos constatar para os Ticuna os ritos são elementos fundamentais para a sua identidade, destacando-se o rito Festa da Moça Nova. A cultura e as crenças dos Ticuna só podem ser compreendidas a partir da vida na aldeia e sua relação com a floresta em seus diversos aspectos. Destaca-se o lugar que as árvores ocupam na vida Ticuna, como por exemplo, a árvore encantada, chamada de Ngewane. Para os Ticuna, é desta árvore que nascem os peixes e muitas variedades de animais (HÜTTNER, 2007, p. 44-46).

Outro aspecto que se destaca na identidade Ticuna é a sua produção artística, pois este busca através das representações em seus mais diversos rituais, como por exemplo o ritual da “moça nova”<sup>18</sup>, manter a sua origem e tradição como uma forma de afirmação de

---

(uma espécie de trouxinha preparada com a folha de bananeira onde é assado o peixe) e a mujica ou massamoura (uma massa de banana amassada e apimentada com pedaços de peixe desfiados). O artesanato é, em geral, responsabilidade da esposa de uma família ticuna. Quase a totalidade das mulheres sabe fazer o tipiti (instrumento utilizado para espremer a massa de mandioca), o pacará (cesto com tampa), o aturá (cesto cargueiro), a maqueira, a peneira, colares e alguns outros tipos de artesanato. A maioria desses artefatos, entretanto, não é feita para a venda, mas para uso doméstico. As famílias que vendem algum tipo de artesanato o fazem aos regatões ou nas cidades mais próximas, mas isso não ocorre com muita frequência. Semelhante ao que ocorre com a venda de frutas nas aldeias mais próximas à cidade, a venda de artesanato é mais intensa”. Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/ticuna/1348>>. Acesso em: 25 nov. 2013.

<sup>18</sup> A Festa da Moça Nova, ou seja, da menina que se torna mulher, para os Ticuna é muito importante, pois, eles consideram a fase da puberdade muito perigosa, período em que as jovens podem ser influenciadas por maus espíritos. O ritual tem por objetivo iniciar as meninas-moças na vida adulta. A partir da primeira menstruação, a menina é conduzida para um local reservado (*turi*), construído para este fim, com esteiras ou cortinados, sem aberturas a Este ou a Oeste, de acordo com o seu clã, onde permanecerá enclausurada por um longo período, podendo se comunicar somente com a mãe e a tia paterna. Neste período, receberá as orientações necessárias de caráter

sua cultura e identidade como afirma o Instituto Sócio Ambiental na seguinte afirmação:

A variedade e riqueza da produção artística dos Ticuna expressam uma inegável capacidade de resistência e afirmação de sua identidade. São as máscaras cerimoniais, os bastões de dança esculpidos, a pintura em entrecascas de árvores, as estatuetas zoomorfas, a cestaria, a cerâmica, a tecelagem, os colares com pequenas figuras esculpidas em tucumã, além da música e das tantas histórias que compõem seu acervo literário. Um aspecto que merece atenção é o acervo de tintas e corantes. Cerca de quinze espécies de plantas tintórias são empregadas no tingimento de fios para tecer bolsas e redes ou pintar entrecascas, esculturas, cestos, peneiras, instrumentos musicais, remos, cuias e o próprio corpo. Há ainda os pigmentos de origem mineral, que servem para decorar a cerâmica e a “cabeça” de determinadas máscaras cerimoniais (SOCIOAMBIENTAL, 2013)19.

A constatação acima exposta sobre a afirmação de identidade através da produção artística, leva-nos a refletir acerca da preocupação que o povo Ticuna possui em manter viva as suas origens como meio de afirmação de seus costumes e tradições, como também, reprodução dos seus conhecimentos as novas gerações através desses ritos.

Assim, o valor cultural que a população Ticuna tem para nos oferecer nas mais diversas áreas do conhecimento é de uma grande relevância para o conhecimento como um todo. Logo inferimos que há um saber construído ao longo de várias gerações que deve ser cuidadosamente preservado. Pois este implica na afirmação da identidade cultural do povo Ticuna frente aos conhecimentos oriundos das sociedades não indígenas.

### **2.3 Conhecendo o Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária na modalidade EJA/PROEJA**

O Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária na forma integrada na modalidade EJA/PROEJA Indígena ofertado pelo IFAM, Campus Tabatinga-AM, pretendeu oferecer à comunidade indígena do Umariáçu I um proposta metodológica que buscasse através de seu conhecimento oferecer autonomia econômica dentro do território indígena no relativo ao manejo sustentável de sua área, criação e produção com visão geral de agropecuária através de uma qualificação técnica de qualidade. Assim esta metodologia de ensino não deixou de lado também, o teor agroecológico, suprimento de carência da região.

Outro ponto positivo nesta proposta é a qualificação de profissionais capacitados nos conhecimentos de agropecuária (modos de cultivos de animais e plantação), tendo em vista que há uma necessidade de implantação de unidades de ensino profissional de qualidade que atenda às demandas dessas comunidades quanto ao ensino agrícola. Como, também, há uma necessidade de profissionais em áreas diversas de atuação, como: saúde, educação, manejo florestal e plantação para atuarem na terra indígena.

Em consonância com este conceito acerca de qualificação, deduzimos que um indivíduo com conhecimento mais apurado pode interferir positivamente no seio de sua comunidade como forma de promover o desenvolvimento social e econômica de sua região com explicita Ciavatta (2009, p.40) da seguinte maneira:

Significa que buscamos enforçar o trabalho com princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão

---

místico e profano para que possa conduzir com eficiência sua vida dali por diante. O objetivo desse procedimento é estabelecer uma nova família enquanto os parentes se encarregam de convidar os Tikunas de diversos clãs para o evento.

19 Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/ticuna/1349>>. Acesso em: 18 dez. 2015.

intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos.

Assim, concluímos que a fomentação de qualificação para a comunidade indígena produz resultados positivos no desenvolvimento social e econômico, pois formará Ticuna capazes de atuarem positivamente para o desenvolvimento de sua comunidade como podemos dirimir das palavras de Ciavatta.

Assim, a oferta do Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária na forma integrada na modalidade EJA/PROEJA Indígena é de suma importância para a formação e qualificação de profissionais para atender às demandas existente na comunidade indígena a partir dos arranjos produtivos e pessoais locais. Nesta perspectiva, o curso contribui na formação de um técnico capaz de atuar positivamente no seio de sua comunidade buscando transmitir os conceitos adquiridos com o intuito de promover o desenvolvimento da terra indígena.

Logo, o curso técnico deve ser oferecido a comunidade indígena com uma estrutura física adequada, laboratórios didáticos e quadro de docentes qualificados na busca da fomentação de um ensino qualificador de qualidade ao povo indígena, sendo, estes requisitos imprescindíveis para a uma boa qualificação do discente indígena.

#### **i. Requisito de acesso no Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária na modalidade EJA/PROEJA**

Outro ponto considerável no caminhar da proposta do Curso Técnico em Agropecuária foi idealizar especificadamente de forma isonômica o tipo de clientela que o curso buscaria atender, tendo em vista que a comunidade indígena é formada por uma população heterogênea em sua conjunção social. Assim o curso buscou alcançar todos sem exclusão (homens, mulheres, idosos e jovens).

Com base nos critérios para indicação, inscrição e matrícula do documento Base PROEJA Indígena (MEC, 2007) e, após aprovação da plenária que foi realizada com lideranças locais e nacionais do povo Ticuna (OGPTB, CGTT, FOCCITT, Caciques, etc), realizada em outubro de 2010, conforme explicita o Documento Base que normatiza o Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária na Forma Integrada na Modalidade EJA-PROEJA Indígena (2012, p.18) no Campus Tabatinga-AM, estabeleceu-se como forma de ingresso a abertura de edital para o processo seletivo, impondo algumas restrições ao processo seletivo da seguinte maneira:

1. A primeira e mais fundamental condição é que o estudante candidato fosse, efetivamente, membro do povo indígena Ticuna e com idade mínima de 18 anos. Para tanto, era exigido no ato da matrícula do curso:
  - a. Auto declaração do candidato;
  - b. Declaração da comunidade de Umariáçu I e II sobre a condição étnica do candidato;
  - c. Comprovação da maioridade.
2. Declaração da comunidade de origem do estudante que comprovasse o interesse da comunidade na formação do candidato.
3. Documentos redigido pelo estudante, com intenção de formação profissional, a ser desenvolvida junto com a sua comunidade. A proposta devia ter o aval da comunidade ou outros beneficiários, evidenciados em documentos assinados pelas lideranças ou membros do grupo beneficiário.
4. Dependendo do número de vagas, devia-se priorizar o(s) candidato(s) que não tiveram acesso ao ensino médio.

5. Dependendo do número de vagas, devia-se priorizar o candidato residentes na comunidade do Umariçu I.

Esses critérios foram utilizados para buscar selecionar de uma forma igualitária uma turma com discentes dos vários segmentos da sociedade indígena sem nenhum meio de distinção. Assim o intuito final era absolver uma clientela que pudesse se dedicar aos saberes ministrados nas aulas e que pudesses reproduzir esse conhecimento com os demais indígenas na sua comunidade.

## **ii. Perfil profissional do Técnico Indígena formado no Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária na modalidade EJA/PROEJA**

Tecer o perfil profissional do Técnico de Nível Médio em Agropecuária foi um desafio ao corpo técnico do IFAM, Campus Tabatinga-AM, tendo em vista que havia duas peculiaridades presente nesta proposta pedagógica de ensino: o primeiro se dá na formação qualificadora do perfil do técnico indígena, sendo que este trabalhará atendendo uma clientela específica e diversa do técnico de centro urbanos. Logo houve uma necessidade de planejar uma atuação própria para esse técnico, mas sempre levando em consideração a sua peculiaridade e de sua comunidade; outro ponto se deu no campo de atuação, tendo em consideração que um técnico em agropecuária indígena abrangeria um campo muito mais vasto e específico.

Essas especificidades e peculiaridades levaram ao surgimento de um perfil específico e diferente daquele planejado no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, instrumento base que ampara e delinea os cursos técnicos nas redes federais, sendo que se fez imprescindível atender para a diversidade presente no povo Ticuna quanto para os modos de cultivo da terra e plantação de sementes.

Assim, o Técnico de Nível Médio em Agropecuária na forma Integrada na modalidade PROEJA Indígena é o profissional com conhecimentos integrados aos fundamentos do trabalho, da ciência e da tecnologia, com senso crítico, postura ética e consciência ambiental. Habilitado a desempenhar atividades de planejamento, execução, acompanhamento e fiscalização de todas as fases de projetos agropecuários, interagindo de forma criativa, dinâmica e responsável no mundo do trabalho e na sociedade, devidamente credenciado pelo órgão regulador da profissão.

O profissional desta área poderá planejar, executar, acompanhar e fiscalizar todas as fases dos projetos agropecuários. Esse profissional administra propriedades rurais, elabora, aplicar e monitora programas preventivos de sanitização na produção animal, vegetal e agroindustrial. Fiscaliza produtos de origem vegetal, animal e agroindustrial, realiza medição, demarcação e levantamento topográficos rurais, como também atua em programas de assistência técnica, extensão rural e pesquisa. Sendo que o Técnico de Nível Médio em Agropecuária poderá atuar segundo a comissão de planejamento do curso do IFAM, Campus Tabatinga-AM, conforme estabelece o Documento Base do Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária na Forma Integrada na Modalidade EJA-PROJA Indígena (2012, p. 22):

- Propriedade rurais;
- Empresas rurais;
- Estabelecimentos agroindustriais;
- Empresas de assistência técnica, extensão rural e pesquisa;
- Parques e reservas naturais.

Assim, compreende-se a necessidade de reformular o perfil deste curso para atender em sua plenitude a comunidade Ticuna no que tange as suas especificidades cultural que traz dentro de sua cultura um vasto saber de mundo sobre as suas necessidades.

### **iii. Organização Curricular do Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária na modalidade EJA/PROEJA**

A organização curricular do Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária na modalidade EJA/PROEJA foi um desvio ao corpo técnico do IFAM, Campus Tabatinga-AM. Este curso era um projeto piloto de inserção da Educação Profissional em terras indígenas, ou seja, havia vários desafios na construção da elaboração da proposta metodológica do curso. Assim se buscava implantar um curso técnico para atender a uma determinada comunidade indígena, onde se deveria primar pelo respeito ao saber indígena.

Logo, várias ponderações deveriam ser levadas em conta na construção da metodologia do curso. Pois a Educação Indígena deve ser tratada e vista de uma forma diferenciada. Tendo em vista que o índio não é desprovido de conhecimento, mas pelo contrário há um saber de mundo que foi construído e amadurecido com o passar de várias gerações. Portanto, este conhecimento deve ser respeitado e levado em consideração em qualquer forma de inserção de educação com o povo indígena.

Assim, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação básica na modalidade EJA-PROEJA Indígena, de acordo com o seu documento base, buscou integrar o trabalho, a ciência, a tecnologia, o humanismo e a cultura geral com os saberes tradicionais do povo Ticuna, tendo como finalidade de contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional do povo indígena como condições necessárias para o efeito exercício da cidadania do índio.

Nesta perspectiva, o currículo integrando a formação geral e a formação profissional pressupõe a relação indissociável entre trabalho, ciência e cultura, manifestado através de um planejamento interdisciplinar baseado na realidade do indivíduo e suas perspectivas de futuro. Tendo em vista que com a revolução da ciência e da tecnologia se busca um entendimento contemporâneo da noção de trabalho, redimensionando a relação entre o sujeito e a profissão, contribuindo para a qualificação profissional e a formação da cidadania.

Assim, essa forma de currículo apresenta uma visão de trabalhador mais abrangente ao considerar diversos aspectos como a cultura, a família, a política, a participação social, entre outros.

Logo, a construção do currículo voltada para a formação integral do indivíduo deve passar por alguns princípios elencados no Documento Base do PROEJA (2007, p. 28):

1. Inclusão da população em suas ofertas educacionais;
2. Inserção orgânica da modalidade EJA integrada à Educação Profissional nos sistemas educacionais públicos;
3. Ampliação do direito à educação básica, pela universalização do ensino médio;
4. Pesquisa como fundamento da formação do sujeito;
5. Condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais.

Em conformidade com a citação acima, esses princípios sempre nortearam a intenção do plano de curso do Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária na modalidade EJA/PROEJA Indígena IFAM, Campus Tabatinga-AM, quanto ao respeito à diversidade dos

discentes. Porém por se tratar de um curso voltado para a comunidade Ticuna do Umariáçu I foi considerado os princípios norteadores contidos no documento base do PROEJA/Indígena.

A organização curricular do Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária na modalidade EJA/PROEJA Indígena, visou à educação intercultural, considerando a diversidade linguística e cultural do povo Ticuna. A participação de lideranças indígenas contribuiu na elaboração de um currículo específico incluindo conteúdos voltados para a cultura do Ticuna, tendo em vista, a confluência dos saberes tradicionais com os saberes técnicos.

Numa perspectiva de trocar os saberes sistemáticos e os conhecimentos empíricos e contextualizar teoria e prática, torna a formação profissional voltada para a valorização da diversidade cultural e da sustentabilidade. Sabe-se que ao definir um currículo que atenda os anseios do público alvo e também atenda o documento base, que apresenta de forma completa como desenvolver o ensino sistêmico e a qualificação profissional sem abandonar a cultura do povo, se faz necessário assegurar a educação profissional associada à pesquisa. Conforme consta no documento base do PROEJA Indígena (2007, p. 64):

A pesquisa é um instrumento importante para a produção do conhecimento nas áreas definidas coletivamente e para a interação como os conhecimentos indígenas. Além disso, a pesquisa é princípio para a construção da autonomia intelectual. É, portanto, princípio educativo. A formação em serviço nessa modalidade facilitará a consolidação da formação com a atuação do cursista no campo.

Assim, a proposta do Curso Técnico em Agropecuária na forma integrada na modalidade EJA/PROEJA Indígena traz como princípio metodológico conciliar o estudo e a pesquisa na formação geral, enfatizando os conhecimentos técnicos e tecnológicos aliados a educação escolar indígena para o desenvolvimento econômico, cultural e social. Deve-se assim, integrar novos conhecimentos aos conhecimentos tradicionais, valores e concepções indígenas.

Logo, compreende-se que uma educação técnica de qualidade ofertada aos Ticuna prima pela simbiose entre o saber técnico como o saber tradicional dos povos indígenas, pois não se pode relegar um conhecimento em virtude do outro, mas, sim, a junção como forma de um ensino que respeita e valoriza o índio e seus costumes, tradições, identidade, crença e cultura em uma perspectiva de educação intercultural com o respeito as várias identidades culturais em confronto nesse processo de ensino-aprendizagem.

#### **iv. Orientação Metodológica do Curso**

A orientação metodológica do Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária na modalidade EJA/PROEJA Indígena se norteou pela unificação dos saberes técnicos com os saberes tradicionais do povo Ticuna, onde se buscou implantar uma metodologia que alcançasse interagir tanto com os saberes que estão dispostos no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos com os saberes locais sobre cultivo do solo, plantação e etc.

Assim, a educação geral e formação profissional integrada no currículo permitem ao discente buscar informação, gerar informação, usá-la para solucionar problemas, enfim desenvolver competências básicas, técnicas comuns que possa dar conta das etapas de planejamento, gestão ou produção de um bem. Logo o perfil do Curso Técnico em Agropecuária na forma integrada na modalidade EJA/PROEJA Indígena está consolidado através da metodologia da problematização e projetos de trabalho.

A proposta da metodologia da problematização se refere a uma metodologia de ensino que visa trazer as situações cotidianas a partir de problemas observados pelos

envolvidos, no caso, os Ticuna em suas comunidades. Trata-se de temas relacionados com a vida em sociedade. Sabe-se que a aprendizagem é facilitada se os novos conhecimentos são associados aos conhecimentos anteriores. Essa associação é possível de ser feita porque partimos de um ponto real, do pensamento e dos conhecimentos existentes nas pessoas. O método em questão passa por alguns passos, ou seja, faz-se a observação, define-se um problema, perguntam-se as causas e os determinantes, perguntam-se as causas e os determinantes, faz-se a teorização, a análise, e chega-se a uma nova ação.

Dessa forma, atendendo ao disposto no Decreto 5.840/2006 e o Documento Base PROEJA Indígena (MEC), a organização curricular do curso constou com disciplinas da base geral e técnica, como também, com a inserção de conteúdo colhidos como saber tradicional do povo Ticuna que buscaram de uma forma direta ligar o saber técnico com o saber tradicional do Ticuna, tendo em vista o respeito ao saber tradicional existente no seio da comunidade Ticuna, como também, como forma de preservação e manutenção da cultura Ticuna.

O currículo integrado pressupõe a relação indissociável entre trabalho, ciência e cultura, manifestado através de um planejamento interdisciplinar, tópicos ou ideias que perpassam todas as ciências, um processo científico, um fenômeno natural ou um problema social que requer interpretação científica. Dessa forma, o conhecimento contribui para a conquista dos direitos da cidadania, para a continuidade dos estudos e para a preparação para o trabalho. Assim o papel principal do docente é ajudar os discentes a entenderem e a se posicionar na realidade em que se encontram, relacionando a prática com os conteúdos propostos.

Essa metodologia dialética busca compreender o homem como ser ativo e de relações. O conhecimento não é “transferido” ou “depositado”, mas sim construído pelo sujeito na sua relação com os outros e com o mundo. O conteúdo que o professor apresenta precisa ser trabalhado, refletido e reelaborado pelo aluno. Os métodos de ensino partem de uma relação direta com a experiência do aluno, confrontada com o saber trazido de fora. Conforme afirma Libâneo (2006, p.41) a educação deve ser algo prático, vinculado a realidade, as experiências vividas, isso é que dá o verdadeiro sentido a aprendizagem na seguinte passagem:

[...] uma aula começa pela constatação da prática real, havendo, sem seguida, a consciência dessa prática no sentido de referi-la aos termos do conteúdo proposto, na forma de um confronto entre a experiência e a explicação do professor. Vale dizer: vai-se da ação à compressão e da compreensão à ação, até a síntese, o que não é outra coisa senão a unidade entre a teoria e a prática.

Logo a aprendizagem do discente ocorre quando o conhecimento novo se apoia numa estrutura cognitiva já existente, ou quando o professor provê a estrutura de que o discente ainda não dispõe. O planejamento ocorre de forma interdisciplinar, onde as áreas afins trabalham em conjunto, buscando sempre a vinculação com a prática das disciplinas técnicas. A construção do currículo escolar Ticuna pressupõe, portanto, um processo de construção coletiva, respeitando a diversidade cultural com ações que tem como ponto de partida e de chegada a prática social da coletividade buscando sistematizar as demandas e necessidades dos envolvidos.

Neste capítulo realizamos uma discussão sobre a legislação que ampara o PROEJA Indígena, neste caso mais específico, discutimos a fomentação de um curso técnico pelo IFAM, Campus Tabatinga-AM, a uma comunidade indígena, como também, o caminhar do Curso Técnico Agropecuária deste o seu planejamento e sua execução como forma de discursão de inserção de políticas públicas em terras indígenas.

O capítulo seguinte tem a intenção de discutir os resultados obtidos nas entrevistas, questionário e observações de campo ocorridas no decorrer da pesquisa tanto no Instituto Federal do Amazonas - IFAM, Campus Tabatinga-AM, quanto na Comunidade Indígena do Umariáçu I no Município de Tabatinga-AM.

## Capítulo III – Resultados e discursões

### Canto Nativo

Meu canto nativo ecoou além da mata  
repleto de lendas, de sonhos, de dor  
como ave vadia que escapa do bando  
levando nas asas um canto de amor.

Rompeu-se o silêncio da boca fechada  
a luz apagada bem longe brilhou  
É preciso pé firme no chão dessa estrada  
É preciso avivar o que o tempo apagou.

Na terra molhada com cheiro de mato  
se molda o retrato do nosso valor  
se canta a certeza da volta da ave  
que o canto nativo  
pra longe levou.

### Raízes Cabocla 20

Neste capítulo, discorreremos acerca dos resultados obtidos nas entrevistas, questionários e observações de campo ocorridos no decorrer da pesquisa tanto no Instituto Federal do Amazonas - IFAM, Campus Tabatinga-AM, quanto na Comunidade Indígena do Umariçu I. Como, também, trazemos a apresentação do resultado final sobre os objetivos propostos sobre a caracterização do Curso Técnico de Agropecuária na modalidade PROEJA Indígena na visão dos discentes indígenas e comunidade. Pois este trabalho se baseou em ouvir o discente indígena quanto ao grau de satisfação da ação educativa do IFAM na comunidade Ticuna.

#### 1 A educação, o discente, o curso e a comunidade indígena

Desenvolver um trabalho educacional na comunidade Ticuna é buscar abandonar os paradigmas convencionais do modelo vigente de educação e se propor a conhecer um novo formato pedagógico de educação que seja livre de todo e qualquer preconceito quanto ao diferente e ao diverso. Logo é abrir a porta ao desconhecido com a vontade de ultrapassar as fronteiras da educação tradicional e suas limitações que muitas das vezes impedem a construção de uma educação inclusiva e aberta ao novo e ao diferente em conformidade com os conceitos preconizados nos molde de um Educação Intercultural, onde se busca a confluência das várias identidades culturais envolvidas no processo como meio de manutenção e respeito as diversas culturas.

Portanto, devemos buscar dar outro sentido ao ato de educar, pois somente assim compreenderemos o real significado de uma educação inclusiva e aberta ao novo como se propõem os paradigmas da educação indígenas em seus vários documentos que lhe norteiam. Tendo em vista que o Ticuna vê a educação como uma forma de defender os direitos inerentes

---

20 Cabocla, Raízes. "Canto Nativo". Braga, Celdo; Ângulo, Raimundo. *Melhores momento 15 anos*. Atração, 1992.

a sua comunidade e de transmitir a sua cultura, conhecimentos e saberes tradicionais às futuras gerações. Logo o significado de educação para o povo Ticuna se contrapõem ao do civilizado, pois, é mais amplo em sua significação.

Assim, os Ticuna veem a educação como uma ferramenta de sobrevivência e inclusão social frente a uma sociedade preconceituosa e egoísta como é em várias vezes a sociedade não índia. Desta maneira, a sociedade Ticuna busca colocar a educação convencional ministrada em suas aldeias e comunidades a serviço de seus interesses e de seus projetos sociais e políticos como ratifica de forma explícita o Documento Base do PROEJA (2007, p. 19-20) no seguinte postulado:

A educação diferenciada realiza-se como um espaço de “fronteira”, erigida nos contextos dos encontros interétnicos. São exemplares desses encontros os espaços relacionais multifacetados, polifônicos e dinâmicos constituídos por múltiplos agentes – governamentais e não-governamentais; nacionais e internacionais – que ofertam serviços e projetos aos povos indígenas. Os povos indígenas têm se apropriado e re-significado a educação escolar convencional, para coloca-la a serviço de seus projetos sociais e políticos. Em princípio, a educação profissional enquanto tal pareceria não se coadunar com a realidade indígena, pois, cabe lembrar, as categorias “profissional” ou “educação profissional”, enquanto ligadas à ideia de emprego, de meio de subsistência, ou “meio de vida” do indivíduo, são inexistentes nos universos indígenas tradicionais e mesmo em seus projetos para o atendimento das suas necessidades dentro das terras indígenas. Para fazer jus à demanda indígena por “profissionalização”, ela deve volta-se para a conquista da autonomia indígena em termos de necessidades coletivas.

O postulado acima apresenta a idealização de um projeto educacional sem medição de fronteiras que é planejado e executado nos mais variados encontros étnicos de pessoas como afirmação de um ação plural onde o diferente e o novo sejam os pilares da construção de uma proposta inovadora acerca do ensino. Desta forma, vislumbramos um molde de educação pensado de uma outra maneira e com valores diversos do tradicional, onde a verticalização da ação educacional é o ponto de partida para qualquer ação metodológica do ensino-aprendizagem. Assim estas ações são abertas ao diferente, balizada em aceitar o distinto e sem o vício do preconceito educativo convencional. Logo só nesta perspectiva que podemos discutir o conceito de profissionalização em terra Ticuna. Pois o índio em sua maioria vê a profissionalização como uma conquista da autonomia em termos de sua necessidade coletiva como afirma o Documento Base do PROEJA.

Esse sentimento de uma ação educacional sem preconceito pode ser extraído com clareza nos postulados que norteiam o Documento Base do PROEJA, como também, nas palavras do Cacique da Comunidade de Umariçu I, onde encontramos uma compreensão de uma educação com valores diversos ao paradigma convencional de educação da seguinte maneira:

Eu nasci no mesmo local e cresci. Eu sou nativo dessa região da comunidade. A minha vivência até o momento, deste a minha infância, é uma pessoa sempre animado, entendeu, gostava de praticar todas as atividades. Minha primeira coisa pedagógica, eu aprendi com meu pai mesmo. A primeira educação que eu tive na minha vida foi dentro da minha casa, então, dentro daí, eu tiver meu crescimento de educação com meu pai. Meu pai que me dizia pra mim o que estava ao meu redor, então, a partir daí eu fui vivenciando, brincando, sabendo que os meus vizinhos estão aí quem são os meus vizinhos pra mim. Meus vizinhos são meus parentes e primos, eu cresci entre eles, nessa brincadeira. Quando eu tinha nove anos, aí meu pai me levou para a escola e na escola estudei, muito difícil a gente aprender na época. Professor obriga que a gente deixasse a linguagem pra gente aprender a

língua portuguesa, então, a dificuldade que eu tive é que nunca me esqueci que a gente passou por muitos processos complicados, mas a gente venceu. Estudei e estudei até que aprendi algumas coisas. Aprendi o que o professor me dizia e conseguir falar alguns pronunciamentos em português, já dizia o nome dos objetos e português como nossa linguagem. Então, esse meu processo ali até hoje, eu tenho dessa forma (Cacique, discente 01).

O Cacique evidencia um conceito simples e inovador acerca de educação, pois, este compreende que o ato educativo transcende a simples visão convencional de transmissão de conhecimento. Logo ele depreende a educação em coisas simples do cotidiano de sua vida como nos ensinamento de seus pais em sua casa, nas brincadeiras como seus parentes no seio da comunidade e na vivência como seus primeiros professores. Assim a educação para o indígena é internalizada em conjunto com sua vivência em contato com o mundo que o rodeia.

Assim, percebermos que o discente e chefe indígena busca uma educação voltada intrinsecamente com a sua realidade e com o universo que o cerca, onde possa tirar de suas vivências anteriores e atuais a ponte de construção de um novo conhecimento, onde sua história de conhecimento seja preservada e respeitada. Sendo que a construção desse novo saber deve levar em consideração os saberes transmitidos por seus pais em sua infância (valores aprendidos em casa e transmitidos as gerações, respeito aos mais velhos, formas de pesca e caça), suas experiências anteriores no seio familiar, a interação com seus parentes e a interação com a sua comunidade de uma forma pacífica da seguinte maneira:

Essa educação de hoje houve grande mudança dentro sim. Na minha época a educação não é como hoje, é coisa séria. A educação era bem acompanhada, pai todo participa. Quando os professores estão interessados que as crianças sejam educadas mesmo, entendeu, ninguém saia, a educação era muito respeitada. O nosso instrutor era respeitado diante de nós, ninguém sabia o que era festa, não houve isso de hoje. Depois da integração da sociedade civil, hoje nos, essa integração não evoluiu como a gente esperava. Pra mim essa integração é coisa de atraso. Nós não estávamos preparados para essa cultura, estamos envolvidos nessa cultura do branco que não estávamos preparados para receber. Então, a educação, hoje, a educação não tem muito solucionado dentro de nós. A educação ensina todas as coisas bem ou mal, então a pessoa escolhe o bem ou mal. Então dentro dessa característica os jovens não estão sendo bem acostumados (Cacique, discente 01).

A fala nos clarifica que o indígena idealiza uma educação que pregue o conhecimento acerca do mundo, como também, agregue valor ao indivíduo como meio de propagação de bons costumes na construção de uma pessoa de boa índole para a sua família e comunidade. Assim inferimos que o Ticuna luta por uma educação voltada ao respeito e manutenção da identidade cultural de seu povo.

Desta forma, concluímos que: as lideranças (cacique e moradores) políticas da comunidade indígena buscam conscientizar de uma forma direta os seus cidadãos da importância e benefício de terem uma educação de qualidade que permita o crescimento da comunidade; também, priorizam a qualificação profissional dos moradores locais. Pois visualizam profissionais da própria comunidade indígena com capacidade de prestarem os serviços essenciais da comunidade de uma forma profissional, competente e satisfatória.

Essa prioridade da comunidade indígena de qualificação profissional fica evidenciada nas falas dos discentes do Curso Técnico de Agropecuária na modalidade PROEJA Indígena na seguinte maneira:

Pois posso orientar agora, né, a comunidade. Pois nós aprendemos durante quatro anos e podemos ensinar agora a comunidade, pois a comunidade reclama se nós não ensinamos tudo aquilo que aprendemos na escola de técnico em agropecuária. O cacique disse que vai marcar reunião com a comunidade para nos ensinar os outros que não fizeram curso a plantar de uma forma correta (discente 02).

Eu me senti a necessidade de aprender e ajudar a minha comunidade, a minha motivação é isso. Nós temos que saber, não adiantar só saber. Tenho vontade de aprender e mostrar para o povo da comunidade para aqueles que não fizeram o curso também aprenderem. Pois nossa visão é muito diferente da dos brancos, pois o brancos só fazem isso por fazer, nós temos que aprender realmente o que está ali dentro. Sem perder o nosso costume também, primeiramente é isso, ninguém vai deixar o nosso costume, nós temos que engajar ali com os dois, só para melhorar. A cultura tradicional nós vamos manter, mas de uma forma bem orientada, organizada de uma forma bem conscientizada, acho que isso é para melhorar (Cacique, discente 01).

Em conformidade com as falas dos discentes, encontramos valores diversos acerca da importância de uma qualificação técnica à comunidade Ticuna: o discente 02 compreende a importância de adquirir o conhecimento nos quatro anos de curso e transmitir esse saber a sua comunidade; o discente 01 vai além da transmissão de saber a sua comunidade, ele busca nessa qualificação o respeito aos valores de seu povo como no compartilhamento do ensino técnico como o ensino tradicional. Pois esta conjugação de conhecimento serve como afirmação da cultura Ticuna, como também, propicia a manutenção e preservação da identidade da aldeia em uma visão transcultural de educação onde há uma troca de saberes.

Logo, concluímos de um modo geral na fala dos discentes que o anseio de uma qualificação profissional é uma prioridade na comunidade Ticuna como forma de proporcionar a capacitação e qualificação da mão de obra de sua população. Pois há o entendimento no seio da comunidade de não buscarem profissionais de várias áreas de trabalho fora os moradores da comunidade. Logo a visão preconizada pela liderança Ticuna é conscientizar a população Ticuna da necessidade da qualificação e aperfeiçoamento profissional dos moradores para no futuro estes mesmo ocuparem os cargos vagos de trabalho na comunidade. Assim o Curso Técnico em Agropecuária contribuiu com a oferta de uma qualificação na área agrícola da comunidade Ticuna, como também, na construção de vários conhecimentos acerca da forma de plantio, entre outros conhecimentos votados ao cultivo.

Assim, o Curso Técnico em Agropecuária, com ênfase em Agroecologia na Modalidade PROEJA Indígena, foi idealizado em uma parceria entre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas e as lideranças indígenas de Umariçu I (Cacique e comunidade) com o intuito de construir de uma forma conjunta uma proposta educacional profissionalizante voltada ao fortalecimento econômico e social da comunidade Ticuna, onde se buscou através de diálogos com a sociedade indígena encontrar as prioridades e necessidade de qualificação da comunidade e posteriormente ofertar um curso com qualificação de nível técnica voltada a capacitação exclusiva de indivíduos da comunidade.

Este projeto foi idealizado de uma forma dialogal entre IFAM e comunidade indígena como ratificamos no Documento Base do Curso Técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia na Modalidade PROEJA Indígena (2012, p.7) produzido pelo Campus Tabatinga-AM:

A Comissão de Diversidade Educacional Etnocultural do IFAM – Campus Tabatinga..., iniciou um sério trabalho de consulta junto às lideranças indígenas e comunidade docente indígena Ticuna, visando que a oferta do curso bem como os critérios de ingresso, metodologia empregadas e perfil do docente fossem discutidas

e orientadas a partir do Documento Base do PROEJA Indígena e das necessidades da comunidade de Umariçu I e II.

Através de uma jornada técnica, composta por três seminários, buscou-se inicialmente promover a sensibilização da comunidade indígena e suas lideranças quanto à implantação da Educação Profissional de Ensino Técnico em sua localidade, apresentando a proposta de trabalho e o perfil da instituição.

Pode-se também encontrar este mesmo pensamento dialogal postulado no Documento Base do PROEJA do Governo Federal (2007, p. 16), descrito da seguinte maneira:

O programa que aqui se apresenta é contrário a qualquer ideia de “pacotes” de educação impostos aos povos indígenas. Depende da situação, o PROEJA pode ser uma boa forma de contribuir com as demandas educativas de povos indígenas, desde que sua proposta seja sempre construída com a comunidade de destino, com base na sua realidade.

As duas citações trazem a preocupação das instituições públicas de promoverem políticas de inclusão em parcerias com o público-alvo de suas ações, neste caso em particular, pregoa-se um diálogo de forma horizontal com a comunidade indígena na construção de uma proposta de ensino dentro da realidade da população indígena. Logo a proposta deve ser construída em comum acordo com a comunidade de destino com base na realidade da comunidade Ticuna.

Outro ponto positivo no Documento Base do Curso Técnico em Agropecuária é a sua construção dialogal, pois, este foi elaborado através de vários diálogos (IFAM/comunidade), onde se buscou determinar as prioridades da comunidade Ticuna quanto a necessidade de qualificação profissional voltada exclusivamente a sua população. Tendo em vista que esse trabalho tinha como meta o fortalecimento econômico e social através do aperfeiçoamento da mão de obra da comunidade Ticuna.

Essas ponderações acerca do curso de profissionalização na comunidade Ticuna nos levam a compreender o grau de importância dessa modalidade de ensino nessas comunidades. Pois há uma carência vultosa de profissionais qualificados nos seios das populações indígenas do Brasil como afirma de forma clara o discente do curso da seguinte maneira:

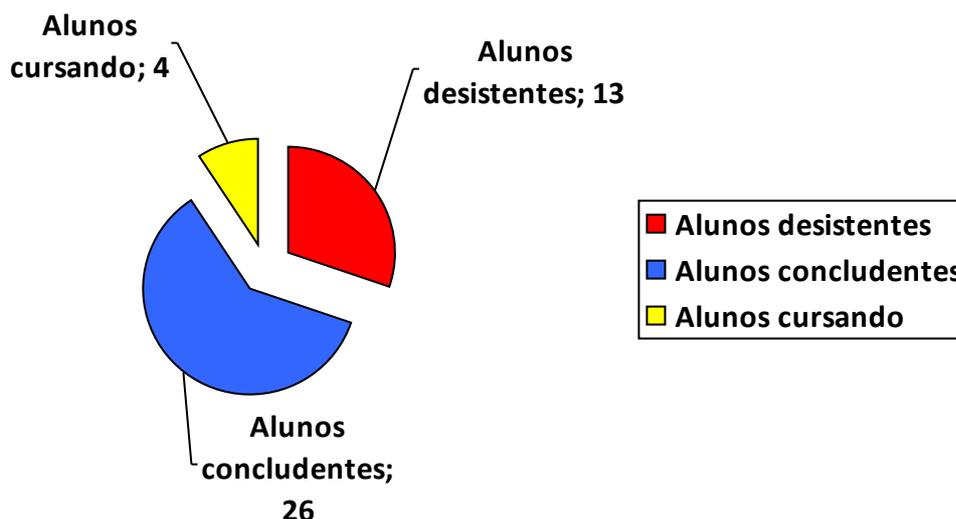
Fiz o curso técnico em nutrição, agora particular, lá no Guarani, de noite, aqui em Tabatinga. Esse a comunidade tem muita vaga de trabalho e não tem nenhum jovem em técnico de nutrição na comunidade, só tem técnico em enfermagem. Quero trabalhar como nutricionista aí (Discente 02).

Esta fala ratifica a importância da existência de fomentação desses projetos a população Ticuna como forma de afirmação e desenvolvimento dessa sociedade. Pois há uma aspiração por parte do Ticuna de adquirir o conhecimento e pô-lo em prática como afirma o discente “quero trabalhar como nutricionista aí”.

Logo, entendemos que o IFAM buscou promover o desenvolvimento sustentável, social e econômico da comunidade indígena com a implantação de um curso que foi idealizado levando em consideração as necessidades da comunidade Ticuna, sendo que também, foi modelado pedagogicamente e didaticamente para receber uma clientela tão diversificada como o discente Ticuna em uma perspectiva intercultural com intuito de promover a autonomia dele.

Desta maneira, partimos para a primeira análise acerca da aceitação do curso por parte dos discentes no quesito da permanência dos alunos no curso no decorrer dos quatro anos

de execução do curso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. Pois inferimos que o Curso de Técnico em Agropecuária foi bem aceito pela comunidade indígena e principalmente pelos discentes do curso, tendo em vista que o curso terminou com vinte e seis dos quarenta e três discentes que iniciaram o primeiro bimestre do curso. Logo o curso encerrou com 60,5% dos alunos iniciantes, conforme gráfico da secretária de alunos dos IFAM, Campus Tabatinga:



Fonte: Secretário de alunos do IFAM, Campus Tabatinga-AM.

Assim, percebemos a importância de mensurarmos um curso de tamanha proporção no campo das experiências pedagógicas em educação indígena para efetivarmos políticas de inclusão social nas comunidades indígenas e a outras minorias que precisam de uma atenção maior nas políticas de inclusão educacional, tendo em vista as suas peculiaridades, como também para discutirmos sobre os anseios dessas populações acerca de suas reais necessidades na área educacional. Assim buscamos desenvolver um trabalho de pesquisa que tem como objetivo central: Caracterizar o Curso Técnico em agropecuária com ênfase em Agroecologia na modalidade PROEJA Indígena quanto à sua proximidade com as necessidades de educação profissional da comunidade Ticuna. Pois deduzimos que essa caracterização proporcionará um feedback de extrema importância para futuras ações socioeducativa em terras indígenas.

Tendo em consideração que o IFAM, Campus Tabatinga, está sendo pioneiro nessa modalidade de ensino com comunidades indígenas no interior do Amazonas. Logo realizar essa caracterização será de grande valia para as políticas educacionais indigenistas implementadas pelos órgãos educacionais nas várias esferas governamentais.

Assim, ponderamos que esta análise trará informações valiosas e de relevância à construção coletiva e dialogal sobre o planejamento e formatação das políticas educacionais voltadas a atenderem os Ticuna dentro de suas peculiaridades, diversidade e respeitando seus saberes locais e tradicionais como forma de manter viva uma cultura rica em conhecimentos e informações.

## **2 Caracterizando as necessidades/aspirações da comunidade Ticuna quanto à formação profissional**

Caracterizar as aspirações da comunidade indígena quanto à sua própria idealização de formação profissional é buscar dar ouvidos aos sujeitos que são foco principal da ação política educacional da formação profissional do IFAM. Este exame se mostra de fundamental importância para a construção dialogal dos planos de ações educativas como foco primordial a implantação de cursos e atividades de formação humanas, que possam atender as necessidades reais e necessárias da população Ticuna, tendo em vista que este grupo tem um histórico longo de implantação em suas comunidades de políticas mal pensadas, mal planejadas e desastrosas por parte das intuições governamentais.

Assim, ressaltamos que todo projeto social e educativo ofertado aos Ticuna tem de ser dialogal com a comunidade de forma consciente e livre. A importância dessa construção coletiva vem explicitada de forma clara nas palavras do Docente 01 do IFAM, Campus Tabatinga – AM, da seguinte forma:

Todo projeto de formação profissional só será formação indígena se for pensado, planejado, construído e mantido pela vontade livre e consciente da comunidade. O papel do instituto e outras instituições de apoio deve ser de reconhecimento, incentivo e reforço para este projeto comunitário (docente 01).

Esta citação nos clarifica o grau de importância da construção dialogal da proposta de ensino voltada a comunidade indígena. Pois o discente indígena afirma que o curso só será realmente uma formação indígena se pensado, planejado, construído e mantido pela comunidade Ticuna de forma livre e consciente. Logo ouvir os anseios do Ticuna quanto a necessidade de qualificação é imprescindível para o sucesso da ação educativa em terras Ticuna.

Também ratificamos este pensamento acerca da construção dialogal das políticas educativas e sociais em comunidades indígenas no Referencial Curricular Nacional para as Escolas indígenas de (1998, p. 21) que nos conceitua a liberdade administrativa das populações indígenas frente aos seus projetos de futuro da seguinte forma:

Os povos indígenas em todo o mundo, no contexto atual de inserção nos estados nacionais, têm contato com valores, instituições e procedimentos distintos dos que lhes são próprios. Eles têm o direito de decidir seu destino, fazendo suas escolhas, elaborando e administrando autonomamente seus projetos de futuro. Desse modo, a escola indígena faz parte desse projeto de construção autônoma do projeto societário. Para isso, a comunidade deve participar da definição do projeto político-pedagógico da escola, das decisões pedagógicas e curriculares e da organização e gestão escolares.

Este postulado reverbera a importância da construção coletiva dos projetos educativos com a comunidade indígena como meio de afirmação da população indígena frente a gerência das políticas públicas implantadas no seio de sua comunidade, como também, serve de mecanismo de amadurecimento comunitário acerca dos direitos de decisões na elaboração autônoma dos projetos de futuro voltados ao crescimento social, econômico e cultura da comunidade.

Assim, as várias ações sócio-educativas implementadas em terras Ticuna devem ser orientadas pelas peculiaridade e diversidade encontradas na região e nos moradores dessas comunidades. Pois estes compreendem o processo educativo do seu modo de encararem o mundo como afirma o Cacique: “o nosso pai, ele só educa, o pai da gente, até quando a gente tem quinze anos pra baixo e quinze anos pra cima cada um tem que se ver. Porque acha que a

pessoa já é educada, já adulta. Eu mesmo tenho que procurar como viver (discente 01, Cacique)”.

Seguindo este pensamento consciente acerca das ações implantada na comunidade Ticuna, salientamos que o Ticuna compreende a necessidade de qualificação profissional em suas terras de forma muito mais ampla e definida de várias maneiras, primeiramente, vê como objeto de conquista para o desenvolvimento de sua aldeia e população perante as autoridades governamentais como bem explica o cacique:

Isso é um desses meu desejo, tão cedo, eu vinha idealizando e pesando dentro de mim, pois queria que o governo nos visse. Quando Lula entrou nos deu uma parte pequena, é pequena mas temos. Hoje, esse curso é isso para nos. Hoje, nós agradecemos essa proposta, pois bem perto de casa temos esse caminho. Essa profissão profissional dentro da comunidade que faltava, hoje, tem pessoal preparado em todas as áreas, pois é um direito que nós temos. É muito importante sim para nós (discente 01, Cacique).

Nesta perspectiva, a qualificação profissional perde o seu caráter de preparar uma pessoa para atuar no mercado de trabalho de forma técnica e profissional e assume uma relevância política. Pois significa a conquista de um desejo e realização dos anseios do povo Ticuna frente às políticas públicas dos governantes em suas diversas esferas de atuação. Sendo a primeira necessidade de formação profissional em comunidade indígena, a política. Logo a segunda passa pelo grivo de adquirir conhecimentos necessários e suficientes para reivindicações futuras perante as autoridades competentes para a proteção da manutenção de sua cultura, a preservação de seu ecossistema e principalmente a demarcação das terras indígenas como afirma o Cacique da comunidade indígena:

Olha, a importância dessa minha profissionalização agora aqui dentro dessa área, porque eu escolhi, primeira coisa, eu fui ver a situação com é que antes na comunidade e como está hoje, então, dentro dessa base, eu me baseei e pensei, lá no papel está bonito tudo sobre o direito à terra e tudo, hoje, o governo tem muito programa importantes se a comunidade e o povo não se preparar e se organizar não vão conseguir essa condição. Então, dessa forma, nós da comunidade sempre temos esse desejo de ter. Hoje, a minha importância, estou aqui, não é por minha causa, por causa de nós ter certeza que existe área demarcada dos povos indígenas, dizem que são improdutivas, existe recursos naturais floras e faunas que não tem como explorar, nós na nossa convivência exploramos rio, peixe e vários recursos naturais, mas não temos nenhuma intenção em pensar no dia de amanhã, nós queremos só explorar e não ter retorno, então, hoje, essa minha qualificação é para resgatar para que não sofra mais dessa forma, eu tenho que ser um mestre, técnico de transmitir as pessoas para não mais gastar, não mais produzir coisas que não é bom que pode afetar a saúde das pessoas. Nós devemos orientar essas pessoas de uma forma técnica para não mais destruir e para não mais popular, para ver de onde vem a transmissão de doença. Hoje, ninguém quer mais pescar, todos querem comprar, isso é coisa errada e nós o que produzimos. Então, minha profissão é para resgatar e trazer de volta quantas coisas que podem ser reaproveitadas, então, a minha profissão é valorizar e resgatar tudo aquilo que perdemos. Então o técnico é muito importante, pois como todos sabem que o índio não tem dois, mas tem dez filhos (discente 01, Cacique).

Esta fala nos evidencia que a educação profissional, na visão Ticuna, quebra a fronteira convencional de uma mera preparação para o ingresso no mercado de trabalh. Pois depreendemos uma sensibilização por parte dos discentes Ticuna de buscarem melhorias sociais e econômicas para a sua comunidade através do conhecimento adquirido no curso. Logo ela serve de mecanismo para o amadurecimento e a valorização da cultura indígena

através do compartilhamento do conhecimento técnico com o tradicional encontrado no saber de mundo dessas comunidades. Pois o Ticuna busca sempre resgatar e reaproveitar os conhecimentos de seu povo como forma de manutenção e preservação de sua identidade cultural.

Logo a necessidade de qualificação profissional na comunidade do Umariçu I é internalizada pelos Ticuna como algo muito além de uma capacitação profissional de atuação em uma determinada área. Ou seja, é vista como uma ferramenta de luta social frente ao governo e suas políticas públicas de inclusão social na comunidade Ticuna. Assim o Ticuna utiliza o conhecimento técnico como meio necessário de preparação para as reivindicações de melhorias nas mais diversas necessidades de sua população como educação, saúde, desenvolvimento social e econômico.

Logo o Ticuna não quer mais ser passivo em sua luta de sobrevivência. Mas, ao contrário, pretende se capacitar e buscar conhecer os saberes e mecanismos necessários para se tornar o autor de sua própria história de emancipação social, cultural e econômica. Outro ponto que deve ser ressaltado e enaltecido é a compreensão da importância de qualificação profissional pelos Ticuna da comunidade de Umariçu I por parte do corpo docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Tabatinga-AM, nas seguintes falas:

A profissionalização da população indígena possibilitará a continuidade da emancipação sociopolítica e educacional da comunidade do Umariçu I, além da construção de novos conhecimentos e a transformação da realidade social da comunidade e dos sujeitos (docente 01).

A qualificação profissional é fundamental para o desenvolvimento da comunidade, tendo em vista que esta agregação de valor possibilitará a formação de mão de obra capacitada (docente 02).

Os professores do Curso em Agropecuária do IFAM nos informam que a educação profissionalizante, ofertada aos Ticuna de Umariçu I, quebra o paradigma educacional tradicional de uma educação voltada apenas a transmissão e reprodução de conhecimento. Esta forma de educação procura em sua didática e metodologia a formação de técnicos competentes em sua área de atuação, críticos frente as políticas governamentais e capazes de buscarem a autonomia de suas terras e comunidades. Como, também, buscarem o desenvolvimento social e econômica de sua aldeia como bem afirma o discente Ticuna nas seguintes palavras:

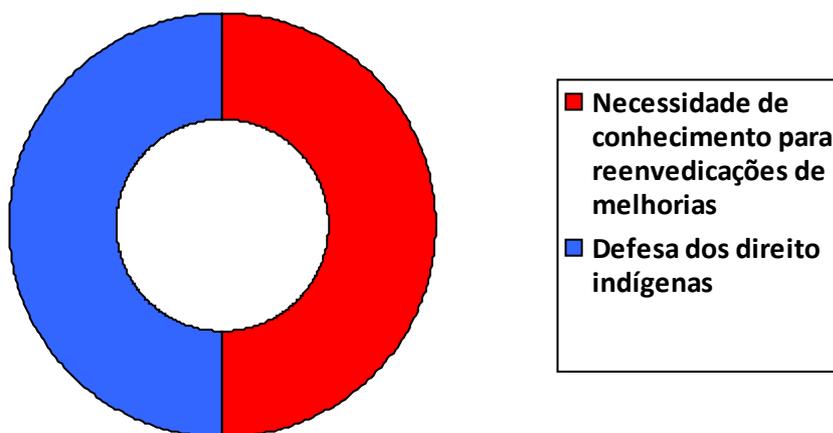
A formação profissional é fundamental para o desenvolvimento sustentável e econômico da comunidade. Pois atrelando o saber tradicional com o científico se consegue ter uma visão ampla do conhecimento. Assim, possibilitando um melhor manuseio das ferramentas de desenvolvimento e sobrevivência dos índios (docente 03).

Esta fala mostra a importância da educação como ferramenta de transformação social da comunidade Ticuna. Pois o compartilhamento do saber através da junção de saberes (técnico e tradicional) possibilita a aquisição de um novo conhecimento sem abandono do já existente no seio comunitário, mas como forma de melhoramento das técnicas utilizadas no dia a dia na comunidade.

Finalizamos que a necessidade de qualificação profissional para o povo Ticuna vai muito além de uma mera transmissão de conhecimento técnico. Pois significa adquirir conhecimento para pleitear melhorias estruturais em seus terras junto as políticas públicas

governamentais e poderem, através dos saberes adquiridos e difundidos no seio da comunidade, buscarem a preservação de sua terra, cultura e identidade como forma de perpetuação de seus valores e modo de vida para as outras gerações.

Assim, podemos caracterizar as necessidades da comunidade Ticuna quanto à formação profissional em dois polos de aspiração no seguinte gráfico de acordo com o resultado da pesquisa:



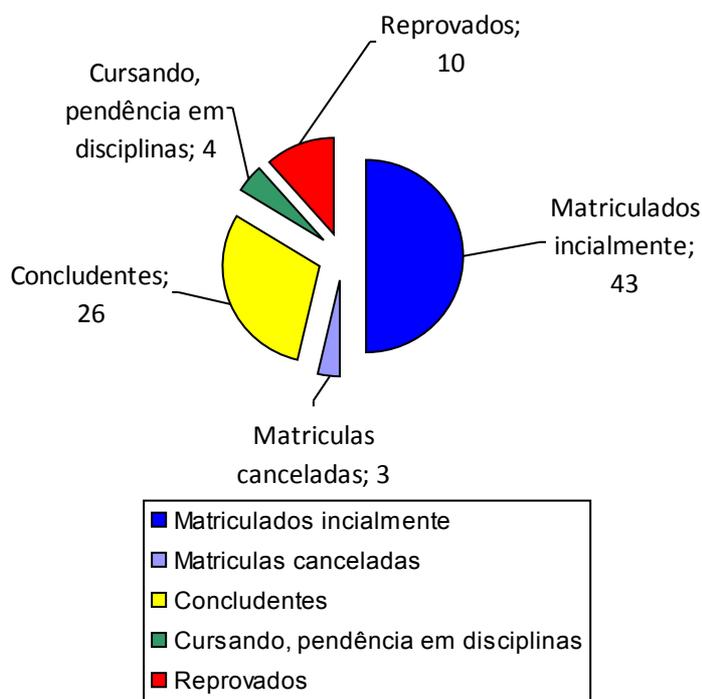
Fonte: Secretário de alunos do IFAM, Campus Tabatinga-AM.

### **3 Caracterizando a opinião do discente como parte integrante da comunidade Ticuna sobre o Curso Técnico em Agropecuária na forma integrada na modalidade EJA/PROEJA – Indígena**

Entender o sujeito que se encontra como foco central de uma ação socioeducativa nas diversas facetas do processo de implantação da proposta é poder vislumbrar e mensurar essa ação de dentro para fora. Assim se busca colher os resultados em sua gênese de formação, neste caso em específico, o resultado da pesquisa no discente Ticuna que representa de uma forma indireta o núcleo de sua comunidade. Tendo em vista que no início do curso houve uma seleção curricular na comunidade com o objetivo de selecionar os candidatos que futuramente viessem a preencher as 43 vagas de discentes do curso.

Desta maneira, apreendemos que caracterizar a opinião do discente Ticuna sobre o Curso Técnico em Agropecuária é perceber como e de que forma esse discente compreendeu e internalizou essa proposta metodológica como satisfatória ou não para o seu acréscimo pessoal e familiar, tendo em vista que sua formação técnica lhe abrirá várias portas de trabalho em sua comunidade no futuro. Como, também, servirá de elo de fortalecimento social, educativo e econômico para desenvolvimento de sua comunidade.

Assim iniciamos a análise de caracterização da opinião do discente Ticuna com os dados da secretária acadêmica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Tabatinga-AM, que nos dá uma visualização geral do curso (alunos matriculados, reprovados, desistentes e concludentes) no instituto em um gráfico da seguinte maneira:

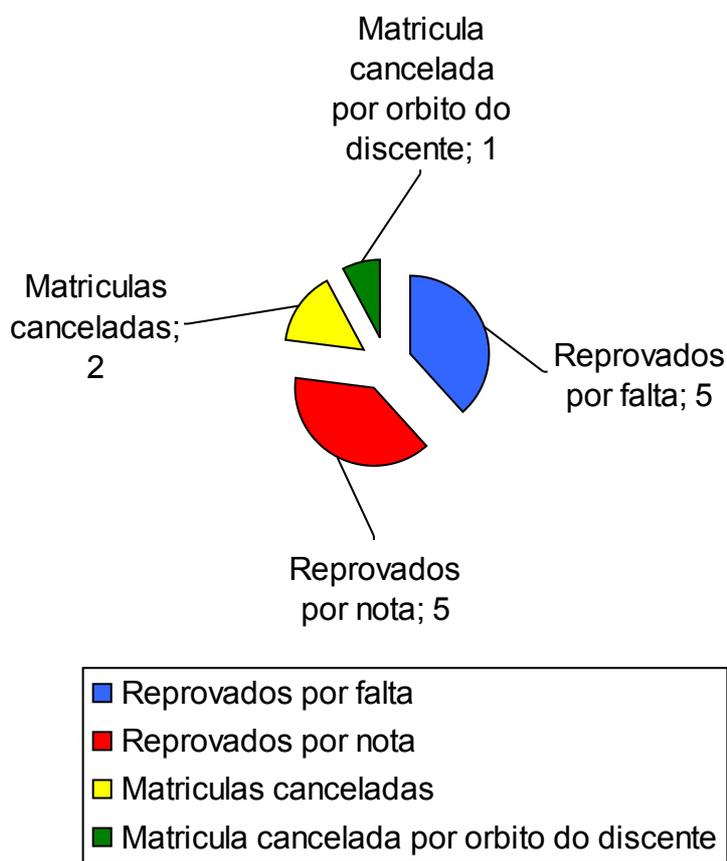


Fonte: Secretário de alunos do IFAM, Campus Tabatinga-AM.

Em uma primeira análise de acordo com os dados do gráfico, concluímos que o curso se mostrou satisfatório ao discente Ticuna de uma forma ampla e geral. Pois o número de concludente somado com o número de alunos cursando com pendências em disciplinas que são discentes que lograram (concludentes) e lograrão (irão concluir) perfazem um total de 30 alunos e somam juntos um percentual de 69,8% dos 43 discentes matriculados no início do curso. Essa informação nos clarifica o alto nível de aprovação do curso pelos discentes Ticuna iniciantes, pois o índice de concludentes é muito maior que o índice de reprovados e desistentes que perfazem um percentual de 31,1%.

Desta forma, concluímos que o percentual de desistentes e matriculas canceladas foram insignificantes ao total de concludentes que haverá quanto os alunos que estão com dependência em algumas disciplinas concluir e lograrem o seu diploma.

Outro dado importante se encontra no gráfico de reprovados e discentes com matriculas canceladas da seguinte maneira:



Fonte: Secretário de alunos do IFAM, Campus Tabatinga-AM.

Observamos que entre as matrículas canceladas houve um óbito de discente pré-selecionado para o curso, ou seja, discente que não efetivaram sua matrícula foram apenas 2 que perfazem um percentual de 4,6% em relação ao total dos 43 discentes selecionados para o curso. Concluímos que índice de rejeição do curso por parte da comunidade indígena se tornou quase nulo ou insignificante para o curso. Pois foram preenchidas 40 vagas das 43 ofertadas pelo IFAM.

Em consequência ao alto grau de aceitação do curso pelo discente Ticuna no decorrer da formação, percebemos que o ensino profissionalizante agregou valores a este aluno e consequentemente agregou valor a comunidade Ticuna. Pois o ensino técnico permitiu o discente vislumbrar de várias novas técnicas de manuseio do solo e de plantação de uma forma saudável e sustentável.

Assim deduzimos que houve uma afluência de saberes entre o saber tradicional e técnico como afirma os discentes indígenas nas seguintes visões:

Meu deus do céu, eu comparando como nossos tradicionais, é de suma importância. Importância, sim, gente como não utiliza o solo de forma que a gente acho que é bom, ai, desperdiça muita coisa e depois a gente não ver a produção. Então a gente só fica sofrendo sem ver a solução. Hoje, com a minha profissão técnica, entendo que precisamos organizar, resgatar e aproveitar as áreas que foram danificadas e outras coisas, essa é a minha visão de querer organizar esse problema, pois índio não é vagabundo, só precisamos nos preparar e resgatar tudo isso (discente 01, Cacique).

Eu minha ideia de qualificação profissional é falar do técnico, é prestar serviço à comunidade com assistência técnica rural. Faço esse curso porque quero trabalhar e orientar as pessoas que não sabem fazer, eu vou ensinar a plantação de forma correta, quero trabalhar na comunidade com agricultor, pois, agora, sei plantar e crescer bem a planta. Escolher qual é a matéria que usa no solo para plantar correta, no trabalho técnico. Pois o saber é importante, sim, pois pessoas velhas do Umariáçu como vovó não sabem plantar Maniva, tem parte que tem que saber como técnico, né. Pois primeiro tem que marcar terreno parte técnica, né, 50 metros, ne, no caso do abacaxi é 12 cm um do outro, isso é a parte técnica e eles não sabem (discente 02).

Podemos inferir algumas confluências nas falas dos discentes da seguinte maneira: quanto a semelhanças elencamos a necessidade por parte dos dois entrevistados de prestarem assistência técnica na sua comunidade quanto as formas de plantio. Pois os discente compreendem que os conhecimentos adquiridos no decorrer do curso proporcionarão orientações corretas quanto ao modo de manuseio da terra; mas, percebemos um aprofundamento maior na fala do cacique no quesito de conscientização da comunidade acerca da importância de utilização das novas técnicas no resgate de áreas danificadas com formas irregulares de plantação.

Logo, os discentes Ticuna internalizaram os saberes do curso como sendo de fundamental importância para o aperfeiçoamento de suas técnicas de plantação no cultivo dos mais diversos tipos de frutas e plantas. Logo o curso ofertou saberes que o discente Ticuna desconhecia sobre o modo de cultivo do solo e de plantação. Tendo em vista que o Ticuna já cultivava solo há muito tempo. Logo esse novo conhecimento permitiu a comunidade um manuseio consciente segundo as orientações técnicas de sua terra de forma sustentável e sem agressão a natureza e ao solo.

Desta forma caracterizamos a opinião do discente Ticuna como parte integrante de sua comunidade sobre o Curso Técnico em Agropecuária como sendo satisfatória e de grande importância para o desenvolvimento pessoal do indivíduo. Como, também, para o desenvolvimento social e econômica da comunidade Ticuna. Pois os discentes Ticuna sentem a importância e a necessidade de transmitirem os conhecimento adquiridos no decorrer do curso a toda a comunidade do Umariáçu I como forma de afirmação desse saber a toda a comunidade como afirma o discente da seguinte maneira:

Pois posso orientar agora, né, a comunidade. Pois nós aprendemos durante quatro anos e podemos ensinar agora a comunidade, pois a comunidade reclama se nós não ensinamos tudo aquilo que aprendemos na escola de técnico em agropecuária. O cacique disse que vai marcar reunião com a comunidade para nos ensinar os outros que não fizeram curso a plantar de uma forma correta (discente 02).

A fala acima nos incute o senso da necessidade de transmissão do conhecimento adquirido no decorrer do curso com a comunidade Ticuna como forma de promover o desenvolvimento das roças de plantações, como também, econômico da comunidade. Pois uma plantação seguindo as orientações correta sobre as formas de cultivo proporcionará no final da safra uma colheita expressiva.

Logo ressaltamos o nível de importância do curso de qualificação no entendimento do Ticuna como fonte de conhecimento e melhoria para a sua comunidade de uma forma geral como afirma o cacique na seguinte fala:

Olha, isso é muito bom, me lembrei que na proposta do diretor geral que ganhou colocou em sua proposta acabar com o curso e isso me entristeceu. Então, nem todos gostam de todos. A educação é assim que caminha, assim, existe muita desigualdade. É triste quando vi o diretor dizer que não vai continuar com essa

proposta, me entristece, pois isso foi nossa reivindicação, acabar com isso é uma tristeza. Educação não se faz isso. PROEJA tem que continuar para todos. Então, nosso PROEJA já tem história e não pode deixar acabar. É um direito nosso. Porque entre nós vamos aprender da forma que queremos, o professor aprende junto como nós. Então, essa oportunidade é para todos, nós estamos interessando sim, queremos que esse projeto continue, não só na área de agricultura, mas sim para outros (discente 01, Cacique).

O pensamento acima explicitado pregoa o impacto positivo do Curso Técnico em Agropecuária na forma integrada na modalidade EJA/PROEJA – Indígena na comunidade de Umariçu I, como também, sentimos no discurso do discente e Cacique que o curso não serviu apenas como qualificação de pessoas para o mercado de trabalho. Mas, pelo contrário, o curso serviu como uma proposta de fortalecimento da comunidade Ticuna por parte das políticas educativa do governo, como também, percebemos o sentimento de quererem receber mais cursos nas diversas áreas do conhecimento.

Concluimos que o curso se mostrou de extrema importância para o desenvolvimento social e econômico da comunidade Ticuna, como também, para o crescimento pessoal dos vinte e seis concludentes e dos quatro alunos que ainda estão cursando.

A seguir trataremos uma discussão sobre as considerações finais do trabalho tendo como norte as referências bibliográficas apresentadas neste trabalho, como também, um embate com os resultados obtidos.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa tivemos a intenção de conhecer um pouco do caminhar do Curso Técnico em Agropecuária na forma integrada na modalidade EJA/PROEJA – Indígena ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), Campus Tabatinga-AM, à comunidade indígena Ticuna do Umariáçu I, mais especificamente em relação como se deu o embate entre o instituto e a comunidade indígena quanto a fomentação e a implantação desse curso a uma clientela tão diversificada e diferente dos padrões dito convencionais.

Também, buscamos interpretar como esse discente Ticuna depreendeu e absolveu toda a experiência acerca da troca de conhecimento, pois o discente Ticuna deve ser atendido em sua especificidade. Logo essa diferença torna a troca de saberes um ato democrático e inclusivo do conhecimento como tanto desbravou Paulo Freire em seus postulados sobre uma educação por amor.

Nossa metodologia no trabalho de coleta de dados em campo para a arguição dos resultados se fundamentou em uma pesquisa qualitativa com a utilização de entrevistas semiestruturadas e questionários semiestruturados. Pois concluímos que deveríamos dar voz ao sujeito da pesquisa e que este tivesse a liberdade de expor o seu pensamento quanto ao seu entendimento sobre o curso e os benefícios do conhecimento adquirido no curso.

Inicialmente fizemos um levantamento bibliográfico sobre o índio no Brasil, posteriormente sobre o índio na região amazônica e por último mais especificadamente sobre os Ticuna que habitam a região do Alto Solimões no interior do Amazonas. Em um segundo momento, levantamos os dados do curso na Secretária Acadêmica do IFAM, Campus Tabatinga-AM. Pois entendemos que estes dados quantitativos nos mostraria o caminhar do curso de uma forma mensurável através da relação dos dados de matriculados, reprovados e concludentes no decorrer dos quatro anos de execução do curso.

A partir dos dados quantitativos em mãos, foi elaborado um Roteiro Geral de Entrevista (RGE) para a entrevista com os discentes Ticuna sobre sua visão acerca do curso, por conta dos percalços do cotidiano da pesquisa e de nossas vidas, só conseguimos realizar este trabalho com uma amostra significativa de quatro discentes que perfazem um total de 10% do público alvo do curso. Logo em seguida, foi elaborado um questionário aos docentes com o intuito de colhermos o posicionamento deles em relação ao curso e sobre os discentes. Este foi aplicado a cinco professores que tiveram atuação direta com a turma nos anos de execução do curso. A partir dos questionários e das entrevistas foi possível conhecer as concepções dos pesquisados e em seguida colocar nossos comentários, opiniões e ideias.

Podemos afirmar que o resultado obtido nos diálogos estabelecidos em nossa pesquisa entre os autores envolvidos foi de uma enorme contribuição acadêmica e acreditamos ser de uma enorme contribuição para futuras fomentações de curso de nível técnico a comunidade Ticuna. Tendo em vista que se trata de uma população carente e necessita de cursos que promovam o desenvolvimento pessoal do aluno, como também o desenvolvimento social e econômico da comunidade como se viu no resultado da pesquisa.

Na nossa análise, concluímos que o Curso Técnico em Agropecuária na forma integrada na modalidade EJA/PROEJA – Indígena foi de grande valia para o aperfeiçoamento e capacitação dos moradores da comunidade do Umariáçu I. Pois lhes proporcionou um conhecimento técnico acerca das várias formas de manuseio do solo e maneiras sustentáveis de agricultura. Sendo que no decorrer do curso, houve um compartilhamento de saberes entre o saber tradicional e o saber técnico, desta forma, podemos constatar que o curso se mostrou satisfatório para o discente Ticuna apesar das casualidades ocorridas no decorrer do curso.

Esta conclusão está embasada nos relatos de campos e na análise dos dados acerca da quantidade de concludente e desistentes no decorrer dos quatro anos de curso.

Encerramos aqui com a sensação de ter gerado um bom debate de ideias acerca da implantação de um curso técnico em terras indígenas. Esperamos ter elencado, nesta dissertação, as diversas ideias que possam ser fruto de discussão e conseqüentemente melhorias para as próximas iniciativas de fomentação de cursos técnicos aos povos indígenas.

## REFERÊNCIAS:

ABA. **Boletim da Educação Indígena: um longo caminho das aldeias do Congresso**, nº 16, Associação Brasileira de Antropologia. Santa Catarina, abril de 1993.

ABBONIZIO, Aline Cristina de Oliveira. **Educação Escolar Indígena como inovação educacional a escola e as aspirações de futuro das comunidades**. 2013. 193p. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

AMAZONAS. (Estado) Secretaria de Estado da Educação de Qualidade de Ensino. **Alternativas de ensino médio Curricular modular da escola indígena Ticuna**. Manaus, 2003.

ATAÍDE, L. **Tabatinga: crônicas fronteiriças**. Bogotá: Gente Nueva, 2015.

BENDAZZOLI, Sirlene. **Políticas públicas de educação escolar indígena e a formação de professores Ticunas no Alto Solimões/AM**. 2011. 435 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

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

BRASIL. **Constituição**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto Nº 5.840, de 13 de julho de 2006. **Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA**. Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez. 2006.

BRASIL. Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação com duração de dez anos e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2001.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro 1996. **Dispõe as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez. 1996.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena**. In: INEP, EM ABERTO. Brasília: ano 14, n, 63, jul/set, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**. Cadernos SECAD 3. Brasília: MEC/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer: Estrutura para o Ensino Médio de Currículo Modular** – Secretaria de Estado da Educação/AM, Gerência de Educação Escolar Indígena. Brasília: MEC/CGAEI., 2003 a.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 2002.

BRASIL. **Parecer CNE nº 14/99 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena**. Brasília, 14/9/99.

BRASIL. Portaria Interministerial MJ e MEC n. 559, de 16 de abril de 1991. **Dispõe sobre a Educação Escolar para os povos Indígenas**. Diário Oficial da União, Brasília, 16 abr. 1991.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº. 04/99 que **institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico**. Brasília, 1999.

CANDAU, Vera Maria. **Direito humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan. 2008.

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

CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA DO ALTO SOLIMÕES (MAGUTA). **TERRA MAGUTA: a luta pela demarcação das terras Ticunas no Alto Solimões**. Rio de Janeiro: PETI/PPGAS/Museu Nacional/UFRJ, CDPAS-Maguta, Cedi, 112 p. 1988.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2010: características gerais dos indígenas: resultados do universo**. p. 89. Disponível em: <[ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo\\_Demografico\\_2010/Caracteristicas\\_Gerais\\_dos\\_Indigenas/pdf/Publicacao\\_completa.pdf](ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Caracteristicas_Gerais_dos_Indigenas/pdf/Publicacao_completa.pdf)>. Acesso em: 15 dez 2015.

ClAVATTA, Maria. **A Formação Integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade**. Campinas: Educ. Soc., vol. 26, n. 40, p. 71, 2009.

DEMO, P. **Pesquisa Participante: Mito e realidade**. Brasília: UnB/INEP, 1982.

EMIRI, Loretta; MONSERRAT, Ruth. OPERAÇÃO ANCHIETA - OPAN. **A conquista da escrita**. São Paulo: Iluminuras, 1989. p. 99.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. **A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil**. In: SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. L. (Orgs). Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2011. p.71-111.

FORZA, C. Survey research in operations management: a process-based perspective. **International Journal of Operations & Production Management**. V. 22, Nº. 2, 2002.

FRANCHETTO, Bruna. Falar Kuikuro. **Estudos etnolinguísticos de um grupo Karib do Alto Xingu**. UFRJ: 1986. Tese de Doutorado.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Cortez, 1995. p. 45.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo, 1996. Disponível em: <[http://www.lettras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia\\_da\\_autonomia\\_-\\_paulofreire.pdf](http://www.lettras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_da_autonomia_-_paulofreire.pdf)>. Acesso em: 16 Nov. 2014.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 1995. p. 112.

GARCÉS, C. L. L. **Tikunas brasileiros, colombianos e peruanos**: etnicidade e nacionalidade na região das fronteiras do Alto/Solimões. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 2014.

GOULARD, J. P. **Entre mortales e inmortales**: el ser según los ticunas de la Amazonía. Peru: CAAAP/IFEA, 2009.

\_\_\_\_\_. El noroeste amazónico em perspectiva: una lectura desde los siglos V-VI hasta 1767. In.: **Mundo Amazónico**, vol. 1. Letícia, Amazonas, Colombia: IMANI/UNAL, 2010.

GRUBER, Jussara Gomes; Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngues. **O livro das árvores**. Benjamin Constant: OGPTB, 1997. p. 20-21. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002040.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2013.

HECKENBERGER, M. J.; NEVES, E. G.; PETERSEN, J. B. De onde surgem os modelos? As origens e expansões Tupi na Amazônia Central. In.: **Revista de Antropologia**, vol. 41, n. 1. São Paulo: 1998.

HÜTTNER, Édison. **A Igreja Católica e os povos indígenas do Brasil: os Ticuna da Amazônia**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. p. 33-34.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS. Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária na Forma Integrada na Modalidade EJA-PROJA Indígena. Tabatinga-AM, 2012.

LEITE, Arlindo Gilberto de Oliveira. **Educação indígena Ticuna: livro didático e identidade étnica**. Universidade Federal do Mato Grosso, 1994, Dissertação de Mestrado. p. 195.

MACÊDO, A. M. [et al.]. Economia indígena: os modos de produzir e viver dos Ticuna na cidade de Tabatinga (AM). In.: **XIX Encontro Nacional de Estudos Populacionais**. São Paulo: ABEP, 2014.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. V. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCOY, P. **Viagem pelo rio Amazonas**. 2 ed. Manaus: EDUA, 2006.

MARIZ, Renata. **Tragédia escolar indígena: levantamento do MP revela colégios nativos sem mínimas condições pedagógicas**. O Globo. Brasília, 19 de julho 2015. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/tragedia-escolar-indigena-16834614>> Acesso em: 15 out. 2015.

MARTINS, H. H. T. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas indígenas**. Brasília. 1998.

MIRANDA, E. E. **Quando o Amazonas corria para o Pacífico: uma história desconhecida da Amazônia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MONTE, Nietta Lindember. **“Os outros, quem somos?” Formação de professores indígenas e identidades interculturais**. In: Fundação Carlos Chagas – Cadernos de Pesquisas, n. 111. São Paulo: Editora Autores Associados, 2000. p. 8.

NAÇÕES UNIDAS. Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos povos Indígenas. Rio de Janeiro: Nações Unidas, 2008. Disponível em: <[http://www.un.org/esa/socdev/unpfi/documents/DRIPS\\_pt.pdf](http://www.un.org/esa/socdev/unpfi/documents/DRIPS_pt.pdf)>.

NAÇÕES UNIDAS. Resolução nº. 41/128 de 4 de dezembro de 1986. Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas. Rio de Janeiro: Nações Unidas, 1996. Disponível em: <[http://www.un.org/esa/socdev/unpfi/documents/DRIPS\\_pt.pdf](http://www.un.org/esa/socdev/unpfi/documents/DRIPS_pt.pdf)>.

NIMUENDAJÚ, Curt. **Os índios Tukuna**. In: **Textos indigenistas: relatórios, monografias, cartas**. São Paulo: Loyola, 1982. p. 192.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. **Ensaio em antropologia histórica**. Rio de Janeiro: EDUFRRJ, 1999. p. 24.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco et alii. **Os Índios Ticuna como agentes de um processo de educação integrada – (projeto encaminhado à Fundação Pró-Memória, destinado ao Programa de Interação entre Educação Básica e os diferentes contextos culturais existentes no país, SEC/MEC)** In: FORUM EDUCACIONAL. Revista trimestral do Instituto de Estudos Avançado em Educação da Fundação Getúlio Vargas: Rio De Janeiro: Volume 6, nº. 4, out/dez 1982.

OLIVEIRA, Samuel Rocha de. **O processo educacional da cultura indígena Ticuna na região do Alto Solimões**. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Humanidades e Direito, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2012. p. 25. Disponível em: <[http://ibict.metodista.br/tedeSimplificado/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=3204](http://ibict.metodista.br/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3204)>. Acesso em: 16 jan. 2013.

PAGLIARO, H.; AZEVEDO, M. M.; SANTOS, R. V. (Orgs.). **Demografia dos Povos Indígenas no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz e Associação Brasileira de Estudos Populacionais/ABEP, 2005.

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Relatório do Desenvolvimento humano 2004: liberdade cultural num mundo diversificado**. Lisboa: Mensagem, 2004.

POLIANTEIA, Revista. 1949. **Comemorativo das bodas de ouro sacerdotais do reverendo Frei Domingos de Gualdo tadinho, capuchinho fundador da missão do Alto Solimões**. Manaus: 1949.

RIBEIRO, Berta. **A cultura indígena: o saber de viver**. São Paulo. Companhia das Letras: Editora da Universidade de São Paulo. 1995.

RIBEIRO, Berta. **Os índios das águas pretas: modo de produção**. São Paulo. Companhia das Letras: Editora da Universidade de São Paulo. 2011.

RIBEIRO, Berta. **Os índios na cultura brasileira**. São Paulo. Companhia das Letras: Editora da Universidade de São Paulo. 2000.

RIBEIRO, Darcy. **A política indigenista brasileira**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1970.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. 3.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

ROCHA, A. L. C.; ECKERT, C. Etnografia: Saberes e práticas. 2008 *apud* PINTO, C. R. J.; GUAZZELLI, C. A. B. **Ciências Humanas: pesquisa e método**. Porto Alegre: editora da Universidade, 2008.

SANTOS, A. A. Narración tikuna del origen del territorio y de los humanos. In: **Mundo Amazónico**, vol. 1. Letícia, Amazonas, Colombia: IMANI/UNAL, 2010.

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

SPRADLEY, J. P. Participant Observation. 1980 *apud* VIEIRA, L. J. E. S.; BARROSO, M. G. T. A abordagem etnográfica como caminho na Ampliação do cuidado de enfermagem. In: **Revista RENE Fortaleza**, v. 2, n. 1, p. 7-12, jul./dez./2001.

STEIMAN, R. A geografia das cidades de fronteira: um estudo de caso de Tabatinga (Brasil) e Letícia (Colômbia). **Dissertação de mestrado**. UFRJ/CCMN, 2002.

## **Anexos**

Anexo 01 – RGE aplicado aos discentes

ROTEIRO GERAL DE ENTREVISTA (RGE)



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

INSTITUTO DE AGRONOMIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

1. Origem do entrevistado: local de nascimento, vivências e trajetória escolar.
2. Relação do entrevistado com a comunidade: profissão, qual o seu papel no interior da comunidade.
3. Como o entrevistado compreende o papel da educação formal na comunidade ao longo dos anos? Essa modalidade de educação alcança os anseios do povo Indígena?
4. Qual é a importância da qualificação profissional para o entrevistado?
5. Como o entrevistado compreende a importância da qualificação profissional para o desenvolvimento da comunidade do Umariçu I?
6. Uma qualificação Profissional voltada ao povo indígena deveria levar em consideração quais aspectos da comunidade do Umariçu I.
7. Como o entrevistado idealizaria uma qualificação profissional para a sua comunidade?
8. Como o entrevistado compreende a fomentação do Curso Técnico em Agropecuária na forma integrada na modalidade EJA/PROEJA - Indígena pelo IFAM na comunidade indígena?
9. Os saberes do técnico em agropecuária são relevantes e necessários para a agricultura local?
10. A metodologia do curso de uma forma geral conseguiu alcançar as expectativas dos discentes.
11. Qual é a avaliação final do curso?

Anexo 02 – Questionário aplicado aos docentes do IFAM

QUESTIONÁRIO PARA DOCENTE



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

1) Formação acadêmica:

.....

2) Tempo de experiência profissional na área da educação:

.....

3) Área da(s) disciplina(s) que leciona:

.....

4) Você conhece a modalidade de ensino PROEJA Indígena? Explique.

.....

.....

.....

.....

.....

5) Em sua opinião o quadro docente da instituição está sensível às especificidades dos alunos do PROEJA Indígena? Explique.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

6) Descreva as principais dificuldades encontradas por você na prática docente no curso do PROEJA Indígena:

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

7) Como você definiria o seu grau de satisfação por atuar no PROEJA Indígena?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

8) Em sua opinião, qual o perfil de professor para o PROEJA Indígena?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

9) Em sua opinião, como você avalia o Curso Técnico de Agropecuária na modalidade PROEJA Indígena para o estudante indígena?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

10) Como você compreende a importância da qualificação profissional para o desenvolvimento da comunidade indígena do Umariáçu?

.....  
.....  
.....

.....  
.....

11) Em sua opinião, como deveria ser idealizada a qualificação profissional ofertada aos indígenas da Comunidade do Umariáçu?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

12) Em sua opinião, os saberes do técnico em agropecuária são relevantes e necessários para a agricultura da comunidade indígena?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Alguma sugestão sobre o curso ou discentes:.....

.....  
.....  
.....  
.....  
.....