



**UNIVERSIDADE DE RONDÔNIA – UNIR
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Maria Aparecida Siqueira Santos

**AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO
INDÍGENA: UM ESTUDO NAS COMUNIDADES PERTECENTES AO
MUNICÍPIO DE GUAJARÁ-MIRIM/RO**

Porto Velho
2014

MARIA APARECIDA SIQUEIRA SANTOS

**AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO
INDÍGENA: UM ESTUDO NAS COMUNIDADES PERTENCENTES AO
MUNICÍPIO DE GUAJARÁ-MIRIM/RO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Mestrado em Educação da Universidade Federal de Rondônia para obtenção do título de Mestre em Educação – área de concentração: Políticas e Gestão Educacional, sob a orientação do Prof. Dr. Marco Antônio de Oliveira Gomes.

Porto Velho
2014

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA
BIBLIOTECA PROF. ROBERTO DUARTE PIRES

S237p

Santos, Maria Aparecida Siqueira.

As políticas educacionais e seus impactos na educação indígena: um estudo nas comunidades pertencentes ao município Guajará-Mirim-RO / Maria Aparecida Siqueira Santos. - Porto Velho, Rondônia, 2014. 119f.

Orientador: Prof. Dr. Marco Antônio de Oliveira Gomes
Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR

1. Educação. 2. Políticas públicas - educação. 3. Educação indígena – povo wari. 4. Política educacional - etnia I. Gomes, Marco Antônio de Oliveira Gomes. II. Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR. III. Título.
CDU: 37.014.5:323.118

Bibliotecária Responsável: Carolina Cavalcante CRB11/1579



Fundação Universidade Federal de Rondônia
Núcleo de Ciências Humanas
Departamento de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação
Mestrado Acadêmico em Educação



Ata da Defesa Pública de Dissertação de Mestrado Acadêmico

Aos dez de novembro do ano de 2014, às 08:30 no Auditório da DIRET/UAB, reuniram-se os membros da Banca Examinadora composta pelos professores **Dr. Marco Antônio de Oliveira Gomes** (Orientador/Presidente), **Drª. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares** (Membro Externo), **Drª. Rosângela de Fátima Cavalcante França** (Membro Interno) e **Dr. Antônio Carlos Maciel** (Membro Suplente) a fim de argüirem a mestranda **Maria Aparecida Siqueira Santos** com a dissertação intitulada **AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO INDÍGENA: UM ESTUDO NAS COMUNIDADES PERTENCENTES AO MUNICÍPIO DE GUAJARÁ-MIRIM**. Aberta a sessão pelo presidente da mesma, coube a candidata, na forma regimental, expor a sua dissertação, dentro do tempo regulamentar, sendo em seguida questionada pelos membros da banca examinadora e, tendo dado as explicações necessárias, a candidata foi Aprovada fazendo jus ao título de **Mestre em Educação**.

Recomendações da Banca:

Porto Velho, 10 de novembro de 2014.

Marco Antonio de Oliveira Gomes

Prof. Dr. Marco Antônio de Oliveira Gomes
(Orientador/Presidente – PPGE-UNIR)

Maria Lília Imbiriba Sousa Colares

Profª. Drª. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares
(Membro Externo – PPGE-UFOPA)

Rosângela de Fátima Cavalcante França

Profª. Drª. Rosângela de Fátima Cavalcante França
(Membro Interno – PPGE-UNIR)

Prof. Dr. Antônio Carlos Maciel
(Suplente – PPGE-UNIR)

Dedico ao meu amado e precioso marido Pedro Paulo Gomes Santos, amigo e companheiro durante a nossa trajetória juntos.

Para minha amada e herança de Deus em nossas vidas, Paula Patrícia Siqueira Santos amiga e incentivadora na minha jornada. Aos meus preciosos pais Amauri Mota de Siqueira (In memoriam) e a minha mãe Ervina Caetano de Siqueira (In memoriam), mulher exemplar na extrema dedicação aos estudos de seus dez filhos, as minhas amadas irmãs, Ester, Socorro, Fátima, Concy e Deinha, juntamente com meus irmãos, Amauri, Edinaldo, Raimundo e Alisson, bem como seus esposos, esposas e filhos que de forma singular contribuíram das mais diversas formas para o término desta obra. A todos a minha eterna gratidão!

AGRADECIMENTOS

Ao Deus Eterno, que é digno de receber toda a glória, a honra e o poder, pois todas as coisas vieram a existir e foram criadas por Ele.

Ao Pedro Paulo, meu esposo, devo muito, mas muito mesmo desta dissertação. Por suas preciosas orações, sempre acreditou em mim. Conviveu comigo em momentos muitos difíceis, onde as dores eram praticamente insuportáveis, aquele que literalmente segurou minhas mãos e enxugou minhas lágrimas nos piores momentos, mas sempre esteve ao meu lado me apoiando em todos os sentidos, e muitas vezes precisou abrir mão de minha companhia e cuidar da nossa filha, realmente seria muito difícil esta dissertação ser concluída sem seu total apoio e seu amor.

A minha princesa Paula Patrícia pelo seu apoio e compreensão quando eu precisava estar fora por vários dias, pela sua grande ajuda nos afazeres domésticos e continuar sendo responsável em suas tarefas escolares muitas vezes sem a presença da mãe para ajudá-la.

As minhas amigas-irmã, Ester, Socorro, Fáfi, Concy e Deinha muito obrigada pelas preciosas orações e porque nem a distância impediu que vocês me incentivassem a continuar firme e por sempre acreditarem que eu conseguiria, mesmo quando eu mesma não acreditava mais. Vocês são referências de força e luta. Amo-as muito!

Ao cunhado Valmir Barros, pela paciência e dedicação de ler cada linha e pelas preciosas contribuições a este trabalho.

Teresa, Thomas e Claudeliz grata pelas orações, carinho e apoio de vocês.

Suely, cunhada do coração, grata pelo carinho e apoio mesmo a distância.

Cris, amiga e companheira de todos os momentos, grata pelo carinho e apoio.

Josmar e Cíntia Flores, minha eterna gratidão pelas demonstrações de encorajamento, apoio incondicional durante esta trajetória. Vocês são muito especiais!

Luce Johnson, pela preciosa amizade e apoio em todos os sentidos durante esta caminhada.

Cléo e Marcelo amigos, que abriram as portas de sua casa e por muitas vezes me hospedaram com muito amor e carinho. Admiro muito a hospitalidade de

vocês.

Monica Feitosa, pela escuta, e ajuda na hora certa.

Ao meu orientador, Marco Antônio de Oliveira Gomes, pela dedicação, acompanhamento e motivação durante as orientações deste trabalho.

Agradeço aos professores do Programa de Pós Graduação em Educação da UNIR, e particularmente aos da banca de qualificação e defesa, pelos comentários e sugestões que permitiram o enriquecimento nas reflexões, Maria Lília Imbiriba Sousa Colares e em especial a Rosângela de Fátima C. França pelo apoio, pela presença, contribuições e ajudas nas horas certas.

Pelo apoio financeiro da CAPES que concedeu a bolsa de mestrado.

Aos docentes indígenas e liderança do povo Wari', por suas valiosas contribuições.

Aos órgãos: Coordenação Regional da FUNAI e Departamento de Educação Indígena da REN/SEDUC de Guajará-Mirim, pela disponibilização de documentos.

A toda minha família pelo amor, compreensão e incentivo nessa caminhada,

Meu pai Amauri, in memoriam,

Minha mãe, Ervina, in memoriam,

Meus irmãos: Amauri, Ester, Socorro, Fáfi, Concy, Edinaldo, Raimundo, Alisson e Deinha.

Sem o apoio de vocês nada seria possível. Minha eterna gratidão por tudo.

SANTOS, Maria Aparecida Siqueira **As Políticas Educacionais e Seus Impactos na Educação Indígena: um estudo nas comunidades pertencentes ao Município de Guajará-Mirim/RO**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho/RO, 2014.

RESUMO

O presente estudo segue a metodologia de uma pesquisa com característica etnográfica em educação com uma abordagem qualitativa, desenvolvida em três momentos: a observação participante nas comunidades indígenas. A análise de documentos e as entrevistas realizadas com seis professores e três lideranças indígenas, os quais pertencem às comunidades indígenas pesquisadas. No projeto de pesquisa levantamos a seguinte questão norteadora: como as políticas públicas estão impactando a educação Indígena nas comunidades pertencentes ao Município de Guajará-Mirim/RO? O estudo tem como objetivo geral analisar os impactos das políticas públicas de educação escolar indígena para as comunidades pertencentes ao Município de Guajará Mirim. Dentre os objetivos específicos trata-se de: Apresentar o histórico da educação escolar indígena no Brasil com recorte para o Estado de Rondônia; identificar os aspectos sociais do povo Wari', descrevendo sua retrospectiva histórica e descrever os impactos da educação escolar indígena a partir da implementação das políticas educacionais no município de Guajará Mirim. A pesquisa foi desenvolvida no período de 2011 a 2013 nas comunidades pertencentes ao Município de Guajará-Mirim/RO e, teve uma análise teórico-metodológica numa perspectiva histórico-crítica privilegiando a dialética. Para o desenvolvimento da discussão foram adotados os estudos de Grupioni (1994; 1997; 2003), Azevedo (1997), Silva (1998; 2000; 2001), D' Angelis (2001), Santos (2001; 2006), Freire (2004) e autores que abordam questões sobre o povo *Wari'* voltadas para as áreas da antropologia, Mason (1968 e 1969), Bernard Von Graeve (1970), Meireles (1986), Conklin (1985; 1987), Vilaça (1989; 1996), Novaes (1996), Leite (2004), assim como autores que não se situam especificamente no campo, mas que trazem contribuições para a discussão em pauta, Frago (2001), Hofling (2001), Bergamaschi (2007; 2010) dentre outros/as. Também foi selecionada documentação oficial para análise das políticas públicas de educação, voltadas à educação escolar indígena. Foram também consultados programas e projetos de Educação Escolar Indígena instituído pela Secretaria de Estado da Educação de Rondônia. O estudo demonstra que os impactos a partir da implementação das políticas educacionais nas comunidades indígenas transformaram-se em várias reivindicações como: a reivindicação do prédio adequado para a escola; na necessidade do material didático na língua materna e alimentação escolar e a tão sonhada autonomia da Escola Indígena diferenciada. Esses dados permitem entender que tais reivindicações são apenas alguns passos que se dão em direção a uma caminhada que demanda uma compreensão em distintas dimensões, para que seja construída uma escola indígena dentro de uma perspectiva que considere a autonomia e a idiosincrasia dos povos indígenas, em específico o povo Wari', como também das demais comunidades indígenas.

Palavras-chave: Políticas públicas. Educação Escolar Indígena. Povo Wari'. Etnia.

SANTOS, Maria Aparecida Siqueira. **The Educational and his policies Impacts on Indigenous Education: a study in the communities belonging to the municipality of Guajará-Mirim / RO.** Dissertation (Master's in Education Academic). Federal University of Rondônia, Porto Velho/RO, 2014.

ABSTRACT

This study follows the methodology of a survey of ethnographic feature in education with a qualitative approach, developed in three stages: participant observation in indigenous communities. The document analysis and interviews with six teachers and three indigenous leaders, who belong to indigenous communities surveyed. We raised the following guiding question: how public policies are impacting Indigenous education in the communities belonging to the municipality of Guajará-Mirim / RO? The study's general objective is to analyze the impact of public policies on indigenous education to the communities belonging to the municipality of Guajará Mirim. The specific goals it is: To present the history of indigenous education in Brazil with cutout for the state of Rondônia; identify the social aspects of Wari people, describing their historical background and describe the impacts of indigenous education through the implementation of educational policies in the municipality of Guajará Mirim. This research was developed in 2011 to 2013 in the communities belonging to the municipality of Guajará-Mirim / RO. The research was a theoretical and methodological analysis in a historical and critical perspective, focusing on the dialectic. For the development of the discussion were adopted studies of Grupioni (1994; 1997; 2003), Azevedo (1997), Silva (1998; 2000; 2001), D'Angelis (2001), Santos (2001; 2006), Freire (2004) and authors who address questions about the Wari people 'focused on the areas of anthropology, Mason (1968 and 1969), Bernard von Graeve (1970), Meireles (1986), Conklin (1985; 1987), Vilaca (1989; 1996) , Novaes (1996), Milk (2004) as well as authors not specifically located in the field, but they bring contributions to the discussion at hand, Frago (2001), Hofling (2001), Bergamaschi (2007; 2010) among others / the. It was also selected official documentation for analysis of public policies in education, aimed at indigenous education. Were also consulted Indigenous Education programs and projects established by the Ministry of Education of Rondônia (SEDUC / RO). The study shows that the impacts from the implementation of educational policies in indigenous communities have become more claims as to claim the appropriate building for the school; in need of teaching materials in the mother tongue and school feeding and the long awaited autonomy of different Indigenous School. These data allow us to understand that such claims are just steps that occur toward a journey that demands an understanding in different dimensions, so that an indigenous school is built within a perspective that considers autonomy and the idiosyncrasies of indigenous peoples, particular the Wari people ', but also of other indigenous communities.

Keywords: Public Policies. Indigenous School Education. Wari' People. Ethnicities.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Mapa da localização das terras de Rondônia	48
----------	--	----

LISTAS DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1	<i>Tocwa</i> (chicha) feita pelas mulheres da aldeia para esperar os homens chegarem da pesca e caça	59
Fotografia 2	As mulheres se caracterizam para não serem descobertas e também para imitar certas pessoas que acham engraçadas	60
Fotografia 3	Homem carregando cesto nas costas trazendo muitos peixes para presentear as mulheres e moças	60
Fotografia 4	Homem despejando os peixes sobre uma tampa de caixa d'água para depois fazer a distribuição entre as mulheres	61

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Demonstrativo das terras, aldeias, área de ocupação, população e famílias indígenas do Município de Guajará-Mirim	50
Tabela 2	Quadro demonstrativo de matriculados/agosto/2013/1/ ao 9º Ano	67

LISTA DE SIGLAS

AC – Estado do Acre
BR - 364 – Rodovia Federal Brasileira Mato Grosso-Acre
CEB – Câmara de Educação Básica
CEEI – Conselho de Educação Escolar Indígena
CESIR - Centro de Estudos em Saúde do Índio de Rondônia.
CF – Constituição Federal
CIMI – Conselho Indigenista Missionário
CNE – Conselho Nacional de Educação
CPI – Comissão Pró-Índio
CRE – Coordenadoria Regional de Educação
EIEEF – Escola Indígena estadual de Ensino Fundamental
FUNAI - Fundação Nacional do Índio
GM – Guajará-Mirim
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEF – Instituto Estadual de Floresta
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
NEIRO - Núcleo de Educação Escolar Indígena de Rondônia
NEEI - Núcleo de Educação Escolar Indígena
OIT - Organização Internacional do Trabalho
ONU – Organização das Nações Unidas
OPIRON - Organização dos Professores Indígenas de Rondônia
PEE – Plano estadual de Educação
PNE - Plano Nacional de Educação
RCNEI - Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
REN – Representação de Ensino
RO – Estado de Rondônia
SEDUC/RO - Secretaria de Estado da Educação de Rondônia
SEF – Secretaria de Ensino Fundamental
SPI - Serviço de Proteção ao Índio

TI - Terra Indígena

UFMG – Universidade federal de Minas Gerais

UNI - União das Nações Indígenas

UNIR - Fundação Universidade Federal de Rondônia.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
2 HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL	26
2.1 Educação Indígena.....	27
2.2 A História da Educação Escolar Indígena: entre a integração e o movimento de resistência.....	30
2.3 Histórico Sobre Educação Escolar Indígena no Estado de Rondônia.....	40
2.4 Educação Escolar Indígena.....	43
3 MUNDO SOCIAL HISTORICO DO POVO WARI'	48
3.1 População do Povo Wari'.....	48
3.2 Uma Breve Contextualização da História do Wari'.....	50
3.3 Aspectos da Organização Social do Wari'.....	53
3.3.1 Notas da Cultura do Wari'.....	54
3.3.2 A Relação com a Alimentação e a Distribuição da Comida.....	56
3.3.3 Bebidas: Tipos, função e pessoas envolvidas.....	58
3.3.4 Trabalho: caça e pesca.....	59
3.4 A cultura do Wari' e a Escola.....	61
4 A LUTA PELA EDUCAÇÃO ESCOLAR ENTRE OS WARI': O PROCLAMADO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS E O REAL	65
4.1 Caracterização das Áreas de Estudos.....	66
4.2 A Política de Educação Escolar Indígena no Estado de Rondônia.....	69
4.2.1 Projeto Açaí.....	69
4.2.2 A Formação dos Professores Indígenas.....	76
4.3 Limites e Possibilidades da Política de Educação Indígena Ofertada.....	84
4.3.1 A Reivindicação do Prédio para a Escola.....	84
4.3.2 A Necessidade do Material Didático na Língua Materna e Alimentação Escolar.....	86
4.3.3 Autonomia da Escola Indígena: uma luta pela Escola Indígena Diferenciada.....	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS (PROVISÓRIAS)	95
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	100
ANEXOS	108

1 INTRODUÇÃO

A formulação de políticas públicas para educação escolar indígena no Brasil não ocorreu em virtude da legislação, mas sim em função das lutas sociais que congregaram lideranças indígenas de todo o País, com o apoio de inúmeras lideranças intelectuais e religiosas que se organizaram ao longo dos anos 1980, com objetivo de garantir uma educação diferenciada, intercultural, bilíngue sendo como parte indissociável de seu reconhecimento e valorização de sua autonomia.

O empenho dos movimentos indígenas como o Núcleo de Educação Escolar Indígena de Rondônia (NEIRO) e a Organização dos Professores Indígenas de Rondônia (OPIRON) tem contribuído para um envolvimento maior da participação das comunidades indígenas com incorporação de segmentos populares, com o propósito de participar na definição das políticas públicas de educação a fim de proporcionar uma educação escolar indígena diferenciada, bilíngue e intercultural dentro da particularidade de cada povo, assim como garantias que os professores indígenas tenham os mesmos direitos com níveis de remuneração equivalente aos seus pares da rede mantida pelo Estado, assegurando as condições necessárias para o trabalho educativo escolar nas comunidades indígenas.

É importante ressaltar também que com o processo de redemocratização, pós 1985, os povos indígenas tiveram maior visibilidade nos embates sociais e passaram a ter um papel importante na construção da política indigenista. Entre os anos de 1980 e 2000, surgiram aproximadamente 183 organizações indígenas, só na região amazônica, entre as quais merecem destaque as associações de docentes indígenas. (ALBERT, 2001).

No entanto, a dificuldade para a implantação desses direitos educacionais é visível, pois choca-se com a realidade material do acesso desigual ao conhecimento. Por um lado luta-se por projeto envolvendo “escolas indígenas diferenciadas” com seus próprios currículos, calendários voltados para a vivência de cada povo, por outro lado a realidade das escolas indígenas no Brasil é outra.

Na visão de Santos (2001, p. 125) uma das maiores dificuldades políticas envolvendo a escola indígena “está na definição e delimitação do que seja o tratamento específico e diferenciado da educação indígena”. Embora a educação escolar indígena tenha seus direitos assegurados por lei. Cabe enfatizar que a mudança substancial na política de educação indígena sucedeu com a promulgação,

em 1988, da atual Constituição Federal, que reconheceu os direitos dos povos indígenas à diferença.

Porém, Santos (2001, p. 125) afirma ser notável grandes contradições em relação às diretrizes políticas direcionadas à educação indígena, uma vez que se elaboram “conceitos e linhas pedagógicas avançadas”, no entanto, deixa a desejar a “ausência total de mecanismos políticos e administrativo/jurídicos para implementar uma nova proposta político-pedagógica”. Dessa forma, cabe ao Ministério da Educação assegurar que sejam constituídas tais estruturas para que a aplicação desse tratamento diferenciado e específico seja realmente concretizada, tendo assim o uso das respectivas línguas maternas e os processos próprios de aprendizagem em cada comunidade indígena.

Nesse sentido, o mesmo autor cita alguns fatores que dificultam a efetivação do tratamento diferenciado específico a educação indígena, pois as normas educacionais foram pensadas e elaboradas em função dos centros urbanos, contradizendo o artigo 210 da Constituição Federal, o qual estabelece que os indígenas têm direito a seus próprios processos de ensino/aprendizagem. E alguns desses empecilhos envolvem as dificuldades quanto à carreira e qualificação profissional de professores para o trabalho nas aldeias assim como, uma universalização do ensino fundamental, devido à evasão escolar por falta de estrutura das escolas nas comunidades indígenas, assim como falta de vagas, pois não há estrutura para que as escolas comportem os alunos, ficando limitada a construir escolas adequadas a realidade de cada povo, pois não segue as normas padrões de concorrências e licitações. Outro empecilho vivenciado é a manutenção precária das escolas em relação à alimentação escolar que quase não são recebidas nas comunidades e também o material didático quase inexistente.

Como se vê, trata-se de uma longa disputa por escola e educação indígena em um movimento de afirmação da identidade como condição de participação para os povos indígenas. Nesse sentido, assegurar os direitos depende da capacidade de mobilização, organização e luta dos grupos comprometidos com os interesses indígenas. Dentro dessa perspectiva, a luta pela preservação ou demarcação de terras está aliada ao processo de afirmação étnica, da mesma forma que o direito à educação escolar diferenciada não se restringe apenas ao direito à escola, mas fundamentalmente ao reconhecimento de metodologias próprias de aprendizagem. Em outras palavras, cada etnia possui direito à sua própria forma de aprendizagem e

ensinar na sua cultura.

O resgate das tradições e valores indígenas é uma das condições para o controle de sua história, de seu território e de seus direitos. A escola bilíngue indígena tem relação direta com a defesa de suas respectivas culturas em um cenário histórico envolvendo os conflitos fundiários em diferentes etnias indígenas, as quais parecem não arrefecer.

Apesar dos direitos assegurados na Constituição de 1988, a invasão de suas terras e o roubo de suas riquezas continua a perturbar a existência de diferentes aldeias espalhadas pelo país. Vejamos os apontamentos de Heck, Francisco e Carvalho sobre a questão:

Hoje, o avanço capitalista sobre a Amazônia é como uma fera, quase indomável. Motosserras e tratores fazem parte de programas oficiais de devastação. As grandes serrarias, que já exauriram o potencial madeireiro em outras regiões do mundo, agora seguem resolutas em direção à Amazônia, vestidas em peles de cordeiro, com o discurso da "exploração/ devastação sustentável", ostentando diplomas de "certificação verde" e com projetos de "auto-sustentabilidade" na Amazônia. Quem vivenciou a devastação em décadas passadas tem razões de sobra para prever novas catástrofes ambientais, atingindo particularmente os territórios indígenas. As mineradoras e companhias de petróleo estão afiando suas unhas para cavar cada vez mais fundo e mais rápido, para acumular ao máximo seu capital globalizado. Fazem pressão sobre o Congresso Nacional para que seja regulamentada a exploração mineral em terras indígenas. Há pedidos de pesquisa e exploração mineral sobre terras indígenas de toda a Amazônia. (HECK e CARVALHO, 2005, p. 238).

Desse modo, as terras indígenas na região amazônica, bem como no restante do Brasil, são alvo do apetite predador do capital, sendo constantemente invadidas por diferentes atores, movidos pelos interesses do lucro fácil. As inúmeras invasões juntamente com a exploração ilegal de recursos naturais assim, como os danos ao patrimônio indígena tornaram a crescer no ano de 2011. No Estado de Rondônia os povos indígenas estão ameaçados pela presença de garimpeiros e madeiros em suas terras, especificamente nas Terras Indígenas: Sete de Setembro, Povo Suruí; Serra da Cutia.

Na Terra Indígena Uru-Eu-Wau-Wau em novembro/2011 foram achadas ossadas humanas na mata da Resex Cautário tendo nesta região uma trilha de índios não contatados, porém a invasão de pescadores garimpeiros e madeiros traz grande ameaça à existência destes povos que ainda estão isolados. Outros

danos ao meio ambiente são notáveis desde 2004, no Rio Guaporé quando maquinários retiraram cascalho do leito do rio, tendo como consequências “[...] danos ambientais e sociais: desmoronamento de barrancos, fechamento da baía que dá acesso à aldeia, alcoolismo e promiscuidade com os trabalhadores que frequentam a aldeia”. (CIMI Regional/RO, Equipe de Guajará-Mirim).

Conforme, o relatório da violência contra os povos indígenas no Brasil (2011) e, mais especificamente em Rondônia, apresentaram-se dois casos de omissão e morosidade na regulamentação de terras. O primeiro encontra-se na Terra Indígena Karitiana, onde duas comunidades indígenas vivem em território não demarcado pela Funai desde a década de 1980. As áreas que ficaram de fora da demarcação são referentes aldeias e cemitérios considerados de grande importância cultural, religiosa e física.

Enquanto, se espera os estudos antropológicos a serem concluídos para a Funai apresentar seu parecer, a preocupação das lideranças indígenas ocorre em função da forte influência do agronegócio nas decisões do Estado, o que pode vir a impedir os avanços na demarcação de terras. Outro caso de descumprimento de prazos de demarcação encontra-se na Terra Indígena Rio Negro Ocaia, envolvendo o Povo Oro Wari’, onde há presença de seringueiros em suas terras e os indígenas reivindicam a demarcação física da terra. (CIMI Regional RO/Equipe Guajará-Mirim, 11/10/2011).

Portanto, como se percebe a violência se faz presente no cotidiano de muitas aldeias. Nesse sentido, a educação escolar indígena traduz-se em uma das formas de resistência contra a usurpação de seus direitos, porém a falta de assistência na educação escolar indígena é notável e vem crescendo a cada ano em vários estados brasileiros, muitas dessas negligências envolvem a falta de uma educação diferenciada, assim como a carência de infraestrutura, de material didático nas escolas.

Isto posto, a inclusão das reivindicações indígenas na legislação e nas políticas públicas por uma educação diferenciada acarretou em amplas experiências escolares concretas nos distintos lugares do País. O desafio que se propõe é como manifestar as reivindicações indígenas e as garantias legais já disponíveis, em práticas pedagógicas efetivamente adaptadas às finalidades e identidades de cada povo indígena.

A grande questão é como as políticas públicas estão impactando a educação Indígena nas comunidades pertencentes ao Município de Guajará-Mirim/RO?

Tem como objetivo geral analisar os impactos das políticas públicas de educação escolar indígena para as comunidades pertencentes ao Município de Guajará Mirim.

Dentre os objetivos específicos trata-se de:

- a) Apresentar o histórico da educação escolar indígena no Brasil com recorte para o Estado de Rondônia;
- b) Identificar os aspectos sociais do povo Wari', descrevendo sua retrospectiva histórica;
- c) Descrever os impactos da educação escolar indígena a partir da implementação das políticas educacionais no município de Guajará Mirim.

Trata-se de um tema pertinente, mas pouco estudado pela academia. Poderíamos acrescentar que as publicações sobre o povo *Wari'* estão voltadas para as áreas da antropologia, Mason (1968 e 1969) estudou a estrutura social e parentesco do subgrupo – *Oro Nao'*; Bernard Von Graeve (1970) os habitantes da Terra Indígena Sagarana; Meireles (1986) estudou vários temas como: sistema de parentesco, organização social, cosmologia, mitologia e canibalismo; Conklin (1985 - 1987) estudou a etnografia detalhada do rito funerário e da alimentação; Vilaça (1989, 1996) estudou sobre o *endo* e o exocanibalismo Wari', sendo enfatizados a organização social, xamanismo e cosmologia; Novaes (1996) abordou o impacto ocasionado pela utilização dos atos médicos no grupo assim como da atuação dos serviços de saúde junto a esse povo; Leite (2004) pesquisou as condições de alimentação e nutrição do grupo, entendendo suas práticas alimentares de acordo com o pensamento Wari'. No entanto, não há estudos específicos sobre a educação escolar indígena deste povo.

Por fim, o comprometimento com as comunidades indígena é dever de todas as esferas do poder, assim como também do Estado de Rondônia, o qual não pode negligenciar estas comunidades indígenas deixando-as em condições precárias de desenvolvimento de suas potencialidades sem perder de vista sua tradicional cultura.

Sem cedermos espaço as proposições idealistas, entendemos que a reflexão crítica sobre os limites e possibilidade de construção da educação escolar indígena

bilíngue poderá contribuir em um projeto de resistência e de reconstrução de uma sociedade mais aberta e democrática.

O estudo da temática alude uma análise teórico-metodológica numa perspectiva histórico-crítica, privilegiando a dialética. A dialética proporciona coerência entre as partes envolvidas procurando apresentar ponto de reciprocidade não apenas analisando-o, mas em busca de uma visão e compreensão real e holística da situação envolvida do todo e não apenas focando a individualidade, oferecendo uma visão crítica do objeto.

Nesse sentido, busca-se a explicação da história por fatores materiais, ou seja, a partir das relações materiais estabelecidas entre os homens. Dessa forma, em oposição às ideias abstratas, o método do materialismo histórico dialético de Marx não avalia a natureza como um conjunto casual de objetos e fenômenos, enclausurados e isolados uns dos outros e sem dependência entre si, mas como um todo articulado, no qual os objetos e os fenômenos se acham organicamente vinculados uns aos outros, se interdependem e se condicionam mutuamente. Nesse sentido, o método dialético compreende que os fenômenos não podem ser entendidos, se focalizados de forma isolada, sem conexão com a totalidade que o cerca.

Para uma abrangência da relação entre Educação Escolar Indígena, Sociedade e Estado foi posposto conceito de totalidade, contradição e mediação exposto por Cury (1995) onde ele desenvolve a noção de categorias e destaca elementos interessantes para a análise da educação que pode ser considerada como fenômeno social quando é envolvida “a partir um de contexto econômico-social e político, historicamente determinado.” (CURY, 1995, p. 21).

A totalidade é a categoria que permite acoplar, proferir, o real a outros processos. Permite observar a tensão das contradições na relação todo-parte e perceber o real como histórico, como afirma Cury:

A totalidade não busca apenas uma compreensão particular do real, mas pretende uma visão que seja capaz de conectar dialeticamente um processo particular com outros processos e, enfim, coordená-lo como uma síntese explicativa cada vez mais ampla. (CURY, 1995, p. 27).

Para isto é necessário que se tenha uma compreensão da política de educação escolar indígena, procurando obter uma visão do contexto/situação sócio-

político, econômica e cultural da sociedade para que haja uma interação com o Estado buscando estabelecer uma educação escolar indígena diferenciada.

Para Cury (1995) a educação contém uma ação de manifestação-produção de valores, costumes, ideias e conhecimentos, e nessa afinidade eles não são simplesmente espectadores, mas atuantes históricos.

Quando se fala de política pública está se referindo a “representação de interesses”, pois é na “formulação das políticas públicas que se implementam ou bloqueiam tais interesses”, (COUTINHO, 1989, p.47).

No entanto, a compreensão de mediação surge do entendimento de que nada é isolado, porém as semelhanças se formam reciprocamente. A educação possui um caráter mediador à consideração que:

[...] a apropriação de um saber revelador torna-se momento de denúncia de um saber dissimulador das contradições e anuncia a possibilidade de novas relações sociais [...] É através delas que a educação se articula com o todo e é através delas que a educação coopera mediata, mas ativamente para (re) produzir relações sociais, elaborando e difundindo a luta entre as concepções de mundo. (CURY, 1995 p. 67).

Na educação a mediação desponta como um movimento duplo, onde prepara os atuantes da reprodução expandida do capital, envolvidos aqui a Mão- de- obra e os especialistas e ao mesmo tempo filtra a maneira como podem ser vistas as relações sociais. No entanto, a escola também trabalha em prol da desarticulação desses processos, à medida que expõe as relações de poder e socializa um saber que instrumentaliza novas possibilidades de vida em sociedade.

A contradição também é presente na educação através de vários elementos dentre eles está o saber difundido, o qual pode ser um possível transporte de aversão à própria sociedade capitalista podendo colaborar para sua modificação. Cury (1995) defende a dinamização e a fermentação da contradição na educação, através da superação do senso comum e da rejeição de um modo determinado de vida, O autor afirma também que pertence ao intelectual um papel importante na direção, organização e difusão de uma nova consciência.

De acordo com Cury (1995) o fenômeno educativo é contraditório, porque acarreta elementos de mudança e de representação. Para o autor as categorias

citadas à cima admitem que observe o projeto de dominação da educação na nossa sociedade, mas revela seu potencial de negação e de resistência.

Para efetivar-se esta pesquisa segue-se a metodologia de uma pesquisa com característica etnográfica em educação com uma abordagem qualitativa, que:

“[...] visa à descoberta de novos conceitos, relações e entendimentos da realidade. Pressupõe uma descrição cultural na medida em que envolve técnicas utilizadas para coletar dados sobre valores, hábitos, [...] de um grupo social”. (ANDRÉ, 1995, p.23).

O estudo do tipo etnográfico tem na observação realizada diretamente no campo, entrevistas visando confrontar a realidade com a análise dos documentos, suas principais técnicas de coleta de dados, pois: análise destes conjuntos e suas relações dinâmicas se podem detectar os novos ângulos do problema, as interações do sujeito com o meio, sociocultural podendo assim, descrever seus significados, analisando as relações de parceria entre pesquisador e agentes escolares, (CALDEIRA, 1995).

Acrescente-se ainda que uma pesquisa do tipo etnográfico em educação supõe:

[...] Em primeiro lugar quando ele faz uso das técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos. A observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. As entrevistas têm finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes. (ANDRÉ, 1995, p.28).

Percebe-se dentro da perspectiva defendida por André que a utilização das técnicas etnográficas existe o princípio da interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado, fato presente na elaboração dessa dissertação.

Na visão de Chizzotti (1995; p.98-99) a análise documental é relevante para a pesquisa qualitativa no sentido de permitir “compreender criticamente o sentido as comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”.

Porém, fez-se necessário o levantamento de uma seleção bibliográfica de autores que trabalham e debatem as questões indígenas, em especial, as referentes à educação escolar indígena e aquelas que envolvem estudos etnográficos do povo Wari'. Essas leituras permitiram o maior conhecimento e compreensão do processo histórico, social e político da ampliação da educação escolar indígena no país, na região de Rondônia e no município de Guajará-Mirim.

Em seguida foi selecionada documentação oficial para análise das políticas públicas de educação, voltadas à educação escolar indígena. Foram sondadas as normas que decidem a política nacional para as populações indígenas, incluindo as relacionadas à educação escolar indígena para o país. Os documentos abordados foram a Constituição Federal de 1988, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Decreto presidencial nº 26, de 4 de fevereiro de 1991, dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil.

Foram também consultados programas e projetos de Educação Escolar Indígena instituído pela Secretaria de Estado da Educação de Rondônia (SEDUC/RO), dentre os quais estão relacionados à Lei Complementar nº 041, de 22 de dezembro de 1981, que dispõe a criação do Estado de Rondônia. Como também o Decreto Estadual nº 8.516 de 15 de outubro de 1998, que instituiu o Curso de Formação de Professores Indígenas – habilitação em magistério Nível Médio, denominado Projeto Açaí. Dentre outros documentos destaca-se a Lei nº. 895, de 8 de maio de 2000, o qual autoriza a contratação de professores por tempo determinado, para atender a necessidades temporárias de excepcional interesse público, institui o Regime de Hora-Aula no âmbito da rede estadual de ensino. Além dos programas e legislação citada, há outros marcos legais que serão analisados oportunamente no desenvolvimento deste trabalho. De uma forma abrangente, todo este estudo foi realizado no período de 2011 a 2013.

Cabe enfatizar que a análise documental implicou em verificar as vinculações entre as políticas públicas e sua materialização concreta no âmbito das aldeias. Isso significa afirmar que os projetos para a educação escolar indígena são produtos históricos, sociais e culturais, e, que traduzem projetos sociais em uma correlação sempre provisória de forças no interior da sociedade.

Esta dissertação se desenvolve a partir de quatro seções, além das considerações finais.

Sendo a primeira seção esta da introdução, que traz a apresentação do tema assim, como a justificativa sobre o assunto pesquisado, como também a metodologia que deu suporte a pesquisa juntamente com a fundamentação teórica do estudo.

Na segunda seção apresenta-se um histórico sobre a educação escolar indígena no Brasil, chamando a atenção para a definição e alguns aspectos da educação indígena, também se mostra a evolução da legislação em torno da educação escolar indígena, fazendo um recorte sobre a mesma no Estado de Rondônia.

Na terceira seção, fala-se um pouco sobre o mundo social histórico do povo que é o alvo deste estudo, “chamado Povo Wari’ que doravante chamaremos simplesmente Wari’”. A principal preocupação foi abordar sobre a população deste povo, dando assim uma breve contextualização da sua história, observando alguns aspectos sociais da sua cultura e a relação que a mesma tem com: alimentação, bebida, trabalho, fazendo assim uma relação com a escola.

Na quarta seção reserva-se o espaço para apresentação da luta dos Wari’ por uma educação escolar indígena, onde se mostra os impactos das políticas de educação implementadas nas comunidades indígenas, juntamente com as reivindicações do povo Wari’ a partir das falas dos entrevistados, fazendo assim uma reflexão, assim como oferecendo algumas sugestões sobre algumas reivindicações, propondo a necessidade de novas pesquisas.

2 HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL

Antes de abordarmos especificamente a questão da educação imposta aos grupos indígenas, cabe ressaltar que em linhas gerais os povos indígenas foram expulsos de suas terras e impelidos a trabalharem para o conquistador. Dessa forma, a sobrevivência física e espiritual foi comprometida, se não, eliminada com a imposição de uma cultura diferente.

Sabe-se que a divisão do trabalho ocorria, geralmente, por meio de critérios sexuais ou etários. Nesse sentido, havia tarefas específicas realizadas pela mulher ou pelo homem, assim como tarefas infantis, adultas e para os mais idosos. Ainda que a diversidade de padrões culturais existentes entre as diferentes etnias possa apresentar variações amplas, a caça e a guerra eram atividades basicamente masculinas, enquanto as atividades domésticas cabiam, no mais das vezes, à mulher.

Nesse cenário, a economia indígena alicerçava-se, de modo amplo, por sua autossuficiência. Porém, cabe ressaltar a possibilidade de algumas trocas, sob a forma de escambo (troca de produto por produto), realizadas ocasionalmente, e que, assumiam caráter de “troca ritual”. Por isso, dificilmente pode-se afirmar, por essa razão, na existência de comércio entre os índios que habitavam o território que viria a ser o Brasil.

Com a expansão ultramarina Ibérica, a Igreja Católica encontrava-se imersa nos problemas seculares para promoção da expansão missionária que o momento exigia. No entanto, tornava-se irrealizável deixar nas mãos dos colonos a tarefa de conversão dos grupos indígenas.

No início do século XVI, diante do momento histórico marcado pela Reforma Protestante, a Igreja se colocou como protagonista na difusão do cristianismo, e, foram as ordens religiosas que se colocaram na frente desse movimento missionário. De acordo, com Maranhão (1191), no cenário da expansão, os propósitos confessionais das ordens religiosas que aportaram no “novo mundo” eram impregnados de ambições políticas: trazer os “gentios” das terras “descobertas” para o seio da Igreja Católica; impedir a penetração das seitas “heréticas”.

No cenário da colonização e prolongando-se até o século XX, verifica-se uma forma de educação escolar desenvolvida por instituições religiosas, cuja principal

protagonista foi a Companhia de Jesus, qual objetivo convergia com os interesses dos colonizadores portugueses. Embora não tenha sido a pioneira, coube a Companhia de Jesus, fundada em 1534, por Inácio de Loyola, a hegemonia do projeto educacional convergente com os interesses colonizadores dos portugueses.

A estratégia era civilizar para converter, e para isso, a educação/catequese das crianças ocupou um papel de destaque da empreitada religiosa. Dessa forma, tendo esta perspectiva, justifica-se a preocupação da escola que teve como objeto principal as crianças em um esforço de civilizar os povos considerados pelos europeus como sem Fé, sem Rei e sem Lei. Sobre o tema, vejamos as contribuições de Bergamashci e Medeiros (2010, p. 4).

O "plano civilizador", dirigido aos indígenas e explicitado por Nóbrega em 1558, visava "defender-lhes comer carne humana e guerrear sem licença do governador"; "fazer-lhes ter uma só mulher"; "vestirem-se"; "tirar-lhes os feiticeiros"; fazê-los viver quietos sem se mudar para outra parte... tendo terras repartidas que lhes bastem". Com pequenas diferenças nos distintos tempos e espaços do Brasil colônia, esses princípios se mantiveram nos séculos de colonização, reforçados pela atuação de outras ordens religiosas como os beneditinos, franciscanos, carmelitas, lassalistas e salesianos, e retomados pelo Estado brasileiro no início do século XX, quando se configura um segundo momento da educação escolar indígena. A partir da criação do Serviço de Proteção ao Índio e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPI/ILTN), em 1910, os gentios foram colocados sob a tutela do Estado, que desde o advento da República passou a atuar de forma mais incisiva para territorializar, civilizar e integrar os povos indígenas na chamada sociedade nacional.

Nesse sentido, as relações colocadas historicamente entre Igreja, colonizadores, Estado e as diferentes etnias indígenas revezam-se entre a violência física e a simbólica, com a objetivo de ocupação das terras dos nativos, seja na tentativa de extermínio, de evangelização ou de "integração". Observa-se que este processo histórico foi marcado predominantemente pelo pouco esforço na tentativa de compreender e respeitar o "outro".

2.1 Educação Indígena

Quando se fala em educação é equivocado pensar que a mesma se limita somente à etapa dos estudos onde o ser humano passa num processo de estudos

acadêmicos. Porém, é imprescindível reconhecer que na educação abrangeram-se um conjunto de fatores que auxiliaram a socialização do indivíduo envolto em qualquer sistema cultural de um povo, a qual pode ser reproduzida, perpetuada ou mudada, designando assim:

O processo pelo qual cada sociedade internaliza em seus membros um modo próprio e particular de ser, garantindo sua sobrevivência e sua reprodução. Diz respeito ao aprendizado de processos e valores de cada grupo, bem como aos padrões de relacionamento social que são entronizados na vivência cotidiana dos índios com suas comunidades. Não há, nas sociedades indígenas, uma instituição responsável por esse processo: toda a comunidade é responsável por fazer com que as crianças se tornem membros sociais plenos. (CNE/CEB. Parecer nº14/99, p.2).

A Educação Indígena é direcionada aos processos próprios de transmissão e produção de conhecimentos que ocorre através dos pais que são os grandes responsáveis pela sua socialização, mas os parentes e as pessoas do entorno também se empenham para integrá-las à vida comunitária. As pessoas do convívio têm a responsabilidade de repassar a sabedoria adquirida por seus antepassados, como afirma Santos (2006, p.130):

[...] os saberes ancestrais são transmitidos oralmente de geração em geração, permitindo a formação de músicos, pintores, artesões, ceramistas ou cesteiros, além de todos saberem cultivar a terra e arte de caçar e pescar.

Nesse sentido, Santos (2006) afirma que através desses aprendizados as crianças são desafiadas a amadurecerem os conhecimentos que lhes são transmitidos por seus familiares, formulando assim seus próprios aprendizados e, quando participam no meio social onde estão inseridos, são estimulados a conservarem e prosseguirem com suas tradições.

É imprescindível que o indivíduo a cada dia experimente as relações que lhes são herdadas ou adquiridas pelo contexto social em que estão inseridos, as condições de vida e o ambiente sociocultural, como: a alimentação e os costumes, a aquisição da língua materna, os valores e atitudes em relação à vida, aos hábitos de sua cultura, os conhecimentos de seu povo, o qual se integra como membro.

Dessa forma, a Educação Indígena é para a vida, pois tem uma utilidade prática, assim os indígenas devem aprender algo que os beneficiam, mas, que também esteja ligada à sua cultura e tradições, estas que os envolve, os alimenta e os abriga, onde se aprende a conhecer e respeitar a natureza. Nesse sentido, a educação indígena se aproxima daquilo que Ponce descreveu sobre a educação nas comunidades primitivas.

Nas comunidades primitivas, o ensino era para a vida e por meio da vida; para manejar o arco a criança caçava para aprender a guiar um barco, navegava. As crianças se educavam tomando parte nas funções da coletividade. (PONCE, 2005, p. 19).

Percebe-se que cada indivíduo detém conhecimentos que lhe são próprios, para aprender o que sabem não precisaram passar pela instituição escolar, mas foram ensinados pela vida e por sua cultura, contribuindo na conservação da memória coletiva, onde a relevância dessa prática é que permite que estas sejam transmitidas e conhecidas por todos os envolvidos e se perpetuem no tempo, através das narrativas, como afirmam Bergamaschi e Medeiros (2010, p.8):

Nas comunidades indígenas, memória e história se confundem, pois a história, principalmente quando se refere à história do grupo, é transmitida oralmente a partir da memória dos velhos. Através de narrativas que buscam legitimidade no passado e na tradição, eles buscam evocar sentimentos de identificação *do e para o grupo*. [...] Nessa perspectiva, compreende-se por que nas situações em que se torna mais difícil viver de acordo com a cosmologia indígena, especialmente por causa da intensificação do contato com o "mundo dos brancos", a ancestralidade é evocada para afirmar permanências culturais e identidades étnicas. E na escola, uma região reconhecida como fronteira, onde predominam os conhecimentos originariamente ocidentais, os povos indígenas afirmam a importância dos saberes ancestrais, buscando práticas que assegurem a tradição. A memória dos velhos assume a função da história.

A obtenção dos conhecimentos empíricos ocorre de pai para filho com práticas significativas, onde o ensino é constituído com base na cultura dos mais velhos. Nesse processo, que é exclusivamente do convívio humano é que são produzidas as culturas pelos grupos sociais, e são constituídas as identidades e as singularidades de um povo, conforme a síntese feita por Florestan Fernandes no contexto da sociedade Tupinambá:

Naquela sociedade sem escola, onde não havia situações sociais exclusivamente pedagógicas, a transmissão de saberes era feita no intercâmbio cotidiano, através de contatos pessoais e diretos. A aprendizagem se dava em todo momento e em qualquer lugar. Na divisão do trabalho, não havia um especialista – o professor. Posto que era sempre possível aprender algo em qualquer tipo de relação social, isso fazia de qualquer indivíduo um agente da educação tribal, mantendo vivo o princípio de que “todos educam a todos”. Mas embora um homem maduro pudesse aprender algo novo até envelhecer, cada agente social devia ser potencialmente capaz de tornar-se preceptor dos mais jovens ou dos menos experientes, como um “mestre da vida”, a quem caberia ensinar a viver em determinadas circunstâncias. Portanto, para os Tupinambá, o que tipificava uma ação como educativa era a sua natureza e não a pessoa ou a entidade que a realizava. (FERNANDES, 1976, p.80).

É imprescindível que se valorize a educação tradicional dos povos indígenas, pois ela permanece forte e constante dentro da realidade vivenciada, por cada comunidade, onde se detém uma sabedoria peculiar, a qual pode muito contribuir para a formação de uma prática educacional adequada que consiga suprir as suas necessidades atuais concordando com os conhecimentos da educação escolar, como aborda (SANTOS, 2006).

2.2 A história da educação escolar indígena: entre a integração e o movimento de resistência

Demonstra-se na história que a “integração” e a “assimilação” dos grupos indígenas à cultura “nacional” só ocorreram no plano individual principalmente dos filhos de uniões mistas, e não de tribos como geralmente é apresentado pela história oficializada. Estas, com algumas exceções, legitimam as diferentes formas de violência física e cultural, o genocídio e o etnocídio gerados pela visão etnocêntrica da cultura brasileira hegemônica, amparada pelo discurso da “integração” e “emancipação” dos povos indígenas.

Com uma perspectiva etnocêntrica da cultura europeia, os portugueses impuseram pela “cruz e espada” o trabalho forçado cujo objetivo era abastecer os interesses mercantilistas da burguesia mercante e do rei. Nesse sentido, desencadearam um processo de “ocupação” do território, e, portanto, escravização do índio, ainda que isso fosse proibido. Em outras palavras, trata-se do conflito que

foi estabelecido entre as comunidades indígenas que tem na terra sua subsistência, sua cultura e sua história, e invasores que viam a terra como propriedade e meio de acúmulo de riquezas.

Dessa forma, não poderia ser a educação ofertada pelos grupos dominantes, representados fundamentalmente pelos jesuítas, aos grupos indígenas um instrumento de resistência. É bem verdade, que os grupos nativos possuíam uma educação que não vinculava-se a ideia de educação escolar, como é descrito por Freire (2004, p.11):

As sociedades indígenas que viviam no território atualmente ocupado pelo Brasil, antes da chegada do colonizador europeu, desconheciam a instituição escola. Conheciam, no entanto, formas próprias de reprodução de saberes desenvolvidas por meio da tradição oral, transmitidas em seus idiomas – mais de 1.200 línguas diferentes, todas sem escrita alfabética.

Logo após a chegada dos portugueses ao Brasil, a educação escolar atinge as comunidades indígenas, com o propósito colonizador, integracionista e civilizador Silva e Azevedo (2004). No Brasil Colonial, entre os Séculos XVI e XVIII, através dos missionários jesuítas deu-se início a educação escolar como relatado:

A chegada dos colonizadores implicou um processo desagregador desses povos, entre outros motivos porque ignorou as formas tradicionais de educação indígena, tal como vinham sendo praticadas nas aldeias. A escola é uma instituição relativamente recente na história milenar desses povos. Só vai surgir, por iniciativa dos missionários jesuítas, na segunda metade do século XVI, centrada na catequese e destinada a desarticular as formas organizativas e os fundamentos culturais daqueles povos. (BRASIL, MEC, 2007, p. 21).

Todavia, os povos indígenas já tinham um modo de viver diferenciado, priorizando o conhecimento acessível a todos e não partes fragmentadas dele, porém foi invadida pelos europeus, como ressaltam Bergamaschi e Medeiros (2010, p.56):

Ainda hoje, nas sociedades indígenas, sobressaem três aspectos principais que conformam uma unidade educativa: a economia da reciprocidade; a casa, como espaço educativo, junto à família e à rede de parentesco; a religião, ou seja, a concentração simbólica de todo o sistema, expressa nos rituais e nos mitos.

Conquanto afirmem e vivenciem até o presente seus modos próprios de educação, nesses séculos de conquista os povos ameríndios foram invadidos também pela escola, instituição constituída e constituidora de outra concepção de mundo. Gestada na modernidade ocidental, inspirada na ciência moderna que ordena e fragmenta o conhecimento, a escola imposta aos indígenas foi portadora de um projeto educativo para a formação de cristãos e súditos da Coroa portuguesa e, posteriormente, de cidadãos portadores de uma identidade nacional.

Na concepção dos povos indígenas, a escola era um lugar alheio à obtenção de conhecimentos, um espaço fechado e aparentemente sem perspectiva, mas que precisavam e eram obrigados a frequentar.

O modelo de educação escolar imposta pelos não indígenas e de ordens religiosas, era resultado de uma aliança entre Estado e Igreja, que foi estabelecida até o início do Século XVIII, quando houve a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal. Na realidade, até esse tempo os indígenas não participavam como sujeitos e construtores dos seus próprios conhecimentos, (FERREIRA, 2001).

Essa educação foi marcada pela indiferença cultural dos indígenas, assim como diversas atividades totalmente relacionadas ao mundo não indígena. Dessa forma, os direitos a educação escolar dos povos indígenas tinham como fundamento somente garantir e facilitar o processo de integração ou como denominavam “civilização” dos indígenas para abrir caminho aos interesses territoriais e econômicos do Poder Colonial e tal educação tinha uma rotina que era exclusiva ao mundo não indígena com orações e memorizações para aplacar a ira de seu deus furioso, (NEVES, 2009).

O Estado brasileiro após a independência (1822), também atuou no processo de educação indígena em parceria com missões religiosas especializadas na grafia e alfabetização das línguas indígenas. Acrescente-se que durante o Império (1822-1889), o Estado enquadrava por meio da legislação todas as etnias como se fossem únicas¹.

Já no período Republicano, em 1910, foi criado um órgão para dedicar-se

¹ Um exemplo significativo da legislação do Império pode ser observado na Lei nº 601, conhecida como Lei das Terras de 1850. A Lei determinava que o governo deveria reservar terras a “colonização indígena”. Em 1954, por meio do Decreto nº 1368, de 30 de janeiro, verifica-se a regulamentação da Lei nº 601, definindo como indígenas os indivíduos que pertenciam as “hordas selvagens”.

especialmente às questões indígenas, o Serviço de Proteção ao Índio - SPI, pelo Governo Federal através do Decreto-Lei Nº 8.072/10, que tinha por meta o desenvolvimento de uma política indigenista, visando à proteção dos índios, assim como sua incorporação à sociedade.

A escolarização foi o principal veículo de repressão linguística e cultural, desde o período colonial até as escolas fundadas pelo Serviço de Proteção aos Índios, as quais se tornaram um instrumento para dominação, e o acesso das populações indígenas à escolarização produzia não mais do que semianalfabetos formados para assumirem tarefas de mão de obra submissa e exploratória, como descreve Freire (2004, p.17-18):

Durante todo o período colonial, os povos indígenas foram submetidos a um choque cultural, produzido pelo embate entre práticas e concepções pedagógicas bastante diferenciadas. De um lado, os princípios de uma sociedade, cuja educação não dependia da escola, da escrita e de castigos físicos. De outro, as normas e regras de uma sociedade letrada, dependente da escola e da palmatória que – acreditava-se – corrigia erros e, portanto, educava. Esse choque ocorreu em diferentes regiões do país, com consequências trágicas para as sociedades indígenas e suas culturas.

Dessa forma, a educação indígena e a educação escolar ao longo da história do Brasil contribuíram para reforçar os valores relativos à “integração” cultural dos povos indígenas. Na mesma perspectiva, também legitimou a ocupação das terras ocupadas historicamente pelas comunidades indígenas em nome das leis de mercado.

Somente com a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934 é que foram atribuídos poderes exclusivos da União para legislar sobre os assuntos indígenas. O artigo 129 estabeleceu que “Será respeitada a posse de terras de silvícolas que nelas se achem permanentemente localizados, sendo-lhes, no entanto, vedado aliená-las”. No entanto, cabe ressaltar que o respeito pela posse de terras de silvícolas nem sempre foi respeitado. Há que se ter clareza entre o que é proclamado na lei e a realidade material.

Nas décadas que se seguiram outros marcos aconteceram: em 1943, o Decreto-Lei Nº 5.540/43 estabeleceu a data de 19 de abril como Dia do Índio. Em 1966, através do Decreto Nº 58.824, foi promulgada a Convenção Nº 107 da Organização Internacional do Trabalho - OIT, sobre as populações indígenas.

Em 1961 foi criado o Parque Nacional do Xingu pelo então presidente brasileiro Jânio Quadros, tendo sido a primeira terra indígena homologada pelo governo federal. O Parque foi regulamentado pelo Decreto N° 51.084, de 31/07/1961; alguns ajustes foram feitos pelos Decretos N° 63.082, de 6/08/1968, e N° 68.909, de 13/07/1971, tendo sido finalmente feita a demarcação de seu perímetro atual em 1978.

Ainda na década de 1960, o governo federal autorizou a criação da instituição FUNAI, como substituição do SPI, através da Lei N° 5.371/67. Atrelada a esta criação, oficializou-se o ensino bilíngue por meio da Lei N° 6.001/73, que dispõe sobre o Estatuto do Índio, regulamentando os princípios e definições sobre a valorização dos povos indígenas.

Cabe ressaltar nesse momento o vínculo das mudanças ocorridas com as questões da estrutura agrária da formação social brasileira. Nesse sentido, a orientação política de expansão da fronteira agrícola no Brasil, dando vazão as atividades extrativistas ou agropastoris, assumiu um caráter extremamente predatório, fundamentalmente a partir da ditadura civil militar (1964-85), que facilitou a penetração do capital internacional por meio de financiamentos de grandes projetos de integração econômica.

Naquele cenário, o SPI já não respondia as novas demandas surgidas nas questões indígenas. Concomitantemente à criação da FUNAI, segmentos da Igreja Católica, identificados com as proposições do Concílio Vaticano II, apresentaram uma posição de "*mea culpa*" no papel desempenhado na colonização da América Latina. O novo posicionamento da Igreja permitiu a criação do CIMI (Conselho Indigenista Missionário) em 1972, que desencadeou Assembleias Indígenas nos anos subsequentes. Na pauta de reivindicações encontrava-se: a luta pela terra, participação na elaboração das políticas voltadas para os índios e o imperativo de união dos povos indígenas.

Em 1979, em um momento de crise da ditadura civil-militar com a crescente mobilização de setores populares, houve a criação da União das Nações Indígenas - UNI, sendo uma das primeiras tentativas em defesa da cultura indígena, tornando-se importante para a consagração dos direitos dos índios, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2011). Mas, foi na década de 1980 que surge o marco da cidadania brasileira, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que em seus artigos 20, 22, 49, 109, 129, 176, 210, 215, 216, 231 e

232, e também no artigo 67 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, encontram-se as garantias dos direitos indígenas.

Em seguida, na década de 1990, com o Decreto Presidencial Nº 26 de 04/02/91, definiu-se a transferência da responsabilidade oficial da Educação Escolar Indígena da FUNAI para o Ministério da Educação, ao qual compete coordenar as ações educacionais no país, articulando com as secretarias estaduais e municipais de educação, o desenvolvimento das políticas educacionais indígenas:

Art. 1º Fica atribuída ao Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes à Educação Indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a FUNAI.

Art. 2º As ações previstas no Art. 1º serão desenvolvidas pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios em consonância com as Secretarias Nacionais de Educação do Ministério da Educação.

No mesmo ano, a Portaria Interministerial Nº 559/91/MJ-MEC, criou no Ministério da Educação a Coordenação Nacional de Educação Indígena e também garantiu aos índios o ensino bilíngue, que se encontra distante de ser materializado e muitas vezes nem reconhecido e nem bem aceito pelos próprios indígenas, sendo compreensiva tal atitude por terem passado anos em um regime centralizador onde prevalecia o aprendizado que precedia da cultura europeia.

No ano de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, Lei Nº 9.394/96 reafirmou a diferença da escola indígena em relação das demais escolas, referindo-se as mesmas em seu artigo 78:

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

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

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

No entanto, apesar da LDB ter sido promulgada em 1996, sabemos que ainda

não há garantias materiais que proporcionem por meio da educação escolar indígena a “recuperação de suas identidades étnicas”, bem como a garantia do “acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas”.

Em 1998, foi elaborado o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI, que diz respeito às especificidades das escolas indígenas para a organização do trabalho pedagógico e para proporcionar as secretarias municipais e estaduais contribuições que auxiliariam na elaboração de programas que atendam às necessidades das escolas indígenas, em suas comunidades.

Entretanto, em 1999, a Resolução CNE/CEB N° 003, fixou diretrizes nacionais para o funcionamento das Escolas Indígenas nos Sistemas de Ensino, por meio de seu artigo 1º, o seguinte pressuposto:

Art. 1º Estabelecer, no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.

O currículo indígena continua sendo uma grande contradição, pois está submetido às regras do “currículo oficial” o qual é elaborado em caráter universal e não específico e diferenciado como apresentado na lei. Visando garantir a nova modalidade de ensino, o Conselho Nacional de Educação definiu elementos com a finalidade de orientar e organizar tal modalidade de ensino:

Art. 3º Na organização de escola indígena deverá ser considerada a participação da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão, bem como:

III- suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem;

VI- o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sócio-cultural de cada povo indígena.

A produção do material didático produzido pelos professores indígenas envolvendo a ambiência de cada comunidade, ainda está longe de ser uma realidade vivenciada por muitos povos indígenas, pois para que se tenha essa

produção às comunidades indígena precisam aceitar o processo de programa de produção de material didático, que tem que ser elaborado juntamente com a comunidade para que haja uma valorização comprometimento do trabalho efetuado.

Coadunando com o mesmo pensamento no (art. 9º, I), a resolução ainda define as competências das esferas Federal, Estadual e Municipal, para que haja uma concretização em regime de colaboração. Na esfera Federal compete: a) estabelecer normas peculiares sobre a educação escolar indígena; b) definir diretrizes e políticas nacionais para a educação escolar indígena; c) apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino provendo programas de educação interculturais adequando às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa, com a participação das respectivas comunidades tanto no acompanhamento, quanto na avaliação dos programas; d) dá assistência técnica e financeiramente na constituição da carreira dos professores indígenas assim como, pessoas que possuem habilidades e conhecimentos especializados.

Em relação aos Estados no (II, art. 9º), a resolução também estabeleceu normas tais como:

- a) responsabilizar-se pela oferta e execução da educação escolar indígena, diretamente ou por meio de regime de colaboração com seus municípios;
- b) regulamentar administrativamente as escolas indígenas, nos respectivos Estados, integrando-as como unidades próprias, autônomas e específicas no sistema estadual; c) prover as escolas indígenas de recursos humanos, materiais e financeiros, para o seu pleno funcionamento;
- d) instituir e regulamentar a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena, a ser admitido mediante concurso público específico;
- e) promover a formação inicial e continuada de professores indígenas.
- f) elaborar e publicar sistematicamente material didático, específico e diferenciado, para uso nas escolas indígenas.

É perceptível por meio das normas citadas que compete ao Estado cumprirem com sua responsabilidade direcionando políticas públicas específica as escolas indígenas, considerando a vivência de cada povo.

A partir do Século XXI, o MEC com a finalidade de aplicar a política nacional de educação escolar indígena normatizou o Plano Nacional de Educação - PNE Lei N° 10.172/01, o qual foi estabelecido como um documento de modo a garantir um modelo de educação respeitando suas especificidades, observando, que dentro de seus objetivos e metas foram estabelecidos:

6. Criar, dentro de um ano, a categoria oficial de “escola indígena” para que a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngue seja assegurada.
7. Proceder, dentro de dois anos, ao reconhecimento oficial e à regularização legal de todos os estabelecimentos de ensino localizados no interior das terras indígenas e em outras áreas assim como a constituição de um cadastro nacional de escolas indígenas.
8. Assegurar a autonomia das escolas indígenas, tanto no que se refere ao projeto pedagógico quanto ao uso de recursos financeiros públicos para a manutenção do cotidiano escolar, garantindo a plena participação de cada comunidade indígena nas decisões relativas ao funcionamento da escola.

Cabe ressaltar que das metas propostas no Plano Nacional de Educação a maioria delas ainda não foram atingidas, pois para que haja um cumprimento na íntegra dessas normas, é imprescindível que haja uma estrutura tanto política como uma ação feita para auxiliar a administração dessas propostas pedagógicas. Quando se fala de autonomia das escolas indígenas precisamos pensar em cada povo indígena, pois cada um tem um projeto de futuro diferente daquele que o sistema quer que seja por ele subordinado.

Em 25 de junho de 2014, com a Lei N° 13.005, foi aprovado o novo PNE com validade de dez anos, onde se enfatizam a qualidade da educação, valorizando assim os seus profissionais. No art. 7º visa à colaboração Federal, Estadual e Municipal para que as metas e as estratégias sejam implementadas, com isso, cada esfera deverá elaborar seus planos de educação considerando as necessidades específicas das comunidades indígenas, como é expresso no inciso II do 1º parágrafo do artigo 8º.

Percebe-se que mais uma vez que a lei garante uma educação escolar para os indígenas que sejam voltadas as peculiaridades de cada etnia, assim como “desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente

comunitário, considerando as especificidades [...] das comunidades indígenas [...]", abordado na estratégia 3.7.

Dando continuidade, em 2002, criou-se o Programa Diversidade na Universidade sob a Lei Nº 10.558/02, que em seu artigo 1º visa à implementação e avaliação de estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos e dos indígenas brasileiros.

O Decreto nº 5.051, de 19 de Abril de 2004, promulga a Convenção nº 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais, como preconiza o artigo 7º, estão sendo apoiadas as particulares formas e interesses de organização de cada comunidade indígena:

Os povos interessados deverão ter o direito de escolher suas, próprias prioridades no que diz respeito ao processo de desenvolvimento, na medida em que ele afete as suas vidas, crenças, instituições e bem-estar espiritual, bem como as terras que ocupam ou utilizam de alguma forma, e de controlar, na medida do possível, o seu próprio desenvolvimento econômico, social e cultural. Além disso, esses povos deverão participar da formulação, aplicação e avaliação dos planos e programas de desenvolvimento nacional e regional suscetíveis de afetá-los diretamente.

A Lei nº 11.645/08, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "**História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena**", dispositivo que é contemplado na região de Guajará-Mirim nos cursos de formação de professores com a inclusão da disciplina Educação para Relações Étnico-Raciais na licenciatura de Pedagogia na Unir – *campus* de Guajará - Mirim.

Com o Decreto Nº 6.861/09, a Educação Escolar Indígena foi definida dentro de seus territórios etnoeducacionais. Passando a ser atendida a partir do disposto que "a educação escolar indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades" (Art. 1º).

Apresentada uma abordagem histórica cronológica, sendo caracterizada por modelos de políticas educacionais indígenas que marcaram profundamente o passado das sociedades brasileiras e entendendo-a como parte da construção da História do Brasil, se faz necessário ampliar alguns aspectos sobre a Educação

Escolar Indígena, que está se estabelecendo no Estado de Rondônia, como explicitado a seguir.

2.3 Histórico sobre a Educação Escolar Indígena no Estado de Rondônia

A abordagem deste contexto compreende aspectos históricos regionais, para melhor percepção das mudanças ocorridas com a presença do Estado na ambiência dos povos indígenas, ressaltando que, a colonização na região ocasionou a contínua busca da mão de obra exploratória dos indígenas, que resultou em tratamento violento por ambas as partes, índios e interessados em dominá-los. Em concisão, Teixeira e Fonseca (2001, p.23), afirmam que:

Durante o século XVIII e séculos seguintes, continuou o trabalho de conquista e ocupação dos territórios indígenas na área hoje pertencente ao Estado de Rondônia. Simultaneamente, o apresamento do indígena e sua escravização também continuaram sendo práticas comuns.

A ocupação territorial do Estado de Rondônia partiu em decorrência de fluxos migratórios induzidos por interesses do capital, que tiveram relação com a exploração dos indígenas, como afirma Sampaio e Silva (1998, p.25):

O primeiro fluxo aconteceu durante o Século XVII; vindo particularmente de Cuiabá, buscava escravizar índios. O segundo fluxo, no século XVIII, buscava o ouro. No fim do século XIX, foi a vez do ouro negro, a borracha, atividade que declinou a partir da década de 1910-1920. [...] Porém, as fortunas fáceis sempre foram construídas sobre a mão de obra indígena.

No Século XIX, houve a primeira tentativa da construção da Estrada de Ferro que viria a se constituir na Madeira-Mamoré, o que representava para os índios mais perdas em seus territórios, mais doenças e mortes, Sampaio e Silva (1998). A colonização foi se estabelecendo, tendo como ligação os relevantes serviços e trabalhos prestados pela comissão Rondon e a linha telegráfica, como é ressaltado por Teixeira e Fonseca (2001, p.146):

A Comissão das Linhas Telegráficas e Estratégicas do Mato Grosso ao Amazonas (1907) também denominada Comissão Rondon é de fundamental importância para o entendimento das origens e formação do Território Federal do Guaporé. Muitos dos municípios que viriam a surgir mais de meio século após a construção da ferrovia, vinculam-se aos trabalhos realizados pela Comissão Rondon que influenciou também, de forma incisiva nas políticas adotadas pelo Governo Federal em relação à questão indígena.

O impulso ocorrido no início dos anos 70 cresceu em decorrência da aquisição de propriedades e pela busca de riquezas naturais, sendo decisivo para a sua criação, segundo Teixeira e Fonseca (2001, p.177):

Com o crescimento vertiginoso da população, motivado pelo contínuo fluxo migratório, proveniente de todas as regiões do Brasil, quer para o eixo da BR-364 onde se estabeleceram núcleos de colonização agrícola, quer para o vale do alto Madeira, onde o garimpo de ouro atraía multidões, cresceu também o anseio de criação do Estado de Rondônia.

A data da criação do Estado de Rondônia é 22 de dezembro de 1981, quando o Estado foi criado pela Lei Complementar N° 041 que atesta em seu “Art. 1º – Fica criado o Estado de Rondônia, mediante a elevação do Território Federal do mesmo nome a essa condição, mantidos os seus atuais limites e confrontações”. Nesse sentido o Portal do Governo do Estado de Rondônia (2011) declara a localização e os limites territoriais do Estado:

Localização: Localizado na parte oeste da Região Norte do Brasil, o Estado de Rondônia encontra-se em área abrangida pela Amazônia Ocidental. A maior parte do território do Estado de Rondônia encontra-se incluída no Planalto Sul-Amazônico, uma das parcelas do Planalto Central Brasileiro. Limites: Norte: Estado do Amazonas, Leste e Sudeste: Estado de Mato Grosso, Sudeste: Estado de Mato Grosso e Bolívia, Oeste: Bolívia, Noroeste: Estados do Amazonas e Acre.

A estruturação do campo da Educação Escolar Indígena, no Estado de Rondônia perpassa pelo mesmo acontecido no período da criação do SPI, como é descrito por Venere (2011). Ao tratar da inserção das escolas indígenas no sistema de ensino estadual, verifica-se que esta vem se estruturando gradativamente, como afirma a Secretaria de Estado da Educação de Rondônia - SEDUC/RO:

Em Rondônia, o primeiro encontro de professores indígenas ocorreu em Vilhena, em novembro de 1990. Professores indígenas vieram a ser rapidamente reconhecidos como parte legitimamente integrante da categoria profissional dos docentes, deixando de ser “monitores de educação”. [...] Data daí, em Rondônia, o processo de municipalização e, supletivamente, de estadualização de Escolas Indígenas, mas empreendido sem a necessária estruturação e fortalecimento institucionalizada da Educação Escolar Indígena no Estado e nos municípios, indispensáveis para se assegurar o funcionamento adequado de escolas indígenas com aqueles predicados.

Constatam-se várias iniciativas, dentre elas, a elaboração de projeto de formação de professores indígenas, denominado Projeto Açaí, que faz parte do Programa de Educação Escolar Indígena do Governo de Rondônia, Venere (2011), no período de 1998 a 2004, sendo direcionado aos educadores indígenas para lecionarem em suas comunidades.

A Lei N° 578/10, sobre a criação do magistério indígena, que dispõe: “Artigo 1° - Fica criado o Quadro de Magistério Público Indígena do Estado de Rondônia integrado pelas carreiras de Professor Indígena [...]”, que estabelece a categoria e garante as condições necessárias para o desenvolvimento de sua carreira.

As normas legais do Brasil, decorrentes das reformas elaboradas a partir de 1988 da Constituição Federal, tem dado ênfase às discussões em torno da questão da educação escolar indígena, o qual tem sido progressivamente abordado através de publicação de literatura acadêmica. Essa demanda surge devido à expansão dos movimentos indígenas em busca de uma escolarização diferenciada assim como, uma autonomia econômica e política.

Em âmbito regional constata-se uma produção significativa e várias publicações dando ênfase na temática da educação escolar indígena. Mario Roberto Venere defendeu em 2005, sua dissertação de mestrado, onde aborda às aplicações das políticas públicas para a população indígena com necessidades especiais no Estado de Rondônia. Em 2011 analisou em sua tese de doutorado o Projeto Açaí – Formação de Professores Indígenas, inserido no Programa de Educação Indígena desenvolvido pelo Governo do Estado de Rondônia, no período de 1998 a 2004.

A pesquisa de Mirivan Carneiro Rios resultou em sua dissertação de mestrado, no de 2007 a qual enfatiza a formação de professores indígenas da comunidade Suruí de Cacoal/RO, focando tanto uma herança cultural quanto a uma legislação emanada do governo federal. Já a tese de doutorado de Josélia Gomes

Neves, em 2009 teve como alvo as etnias Arara-Karo e Gavião-Ikolen, localizada no município de Ji-Paraná/RO, onde averiguou e registrou a obtenção e a assimilação da cultura escrita, como também a vivência da alfabetização e escolarização².

No município de Guajará-Mirim³, localizado aproximadamente 340 km de Porto Velho, na fronteira com a Bolívia, encontra-se a maior área indígena do Estado de Rondônia. Sua história remonta a construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré, sendo fundada em 10 de abril de 1929, tendo 40.541 habitantes (IBGE/2008), com uma área de 24.856 km², sendo o segundo maior município do estado em extensão territorial.

2.4 Educação Escolar Indígena

A Educação Escolar Indígena é especificada na transmissão e produção de conhecimentos tanto dos indígenas quanto dos não índios, a qual se realiza através da escola. Nesse sentido, para Luciano (2006, p. 129): “Há algum tempo atrás, os povos indígenas do Brasil acreditavam que a educação escolar era um meio exclusivo de aculturação e havia certa desconfiança e repulsa quanto à escolarização”.

É imprescindível que se tenha uma formação adequada, onde os professores indígenas procurem proporcionar a transmissão de um conhecimento que possibilite a compreensão da realidade, mas também diferenciada e bilíngue. Como alerta o Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica - CNE/CEB em seu Parecer Nº 14/99:

Só em anos recentes este quadro começou a mudar. Em contraposição às práticas e retóricas implementadas pelo Estado e por diversas associações religiosas, grupos organizados da sociedade civil passaram a trabalhar junto com comunidades indígenas buscando alternativas à submissão destes grupos, a garantia de seus territórios e formas menos violentas de relacionamento e convivência entre estas populações e outros segmentos da sociedade nacional. A escola entre grupos indígenas ganhou, então, um novo significado e um novo sentido, como meio para garantir acesso a conhecimentos gerais, sem precisar negar as

² Ressalte-se que não há nenhuma pesquisa voltada para a educação indígena de qualquer etnia pertencente ao município de Guajará-Mirim.

³ Fonte: Prefeitura Municipal de Guajará-Mirim <http://www.guajaramirim.ro.gov.br>.

especificidades culturais e a identidade daqueles grupos. (Parecer nº14/99, p.4)

No entanto, apesar do que se lê no Parecer, verifica-se ainda que o principal desafio para a materialização da proposição da escola indígena é exatamente formar docentes indígenas, membros de suas respectivas aldeias, para que assumam a docência e a gestão das escolas em terras indígenas. Não se pode esquecer também muitas línguas indígenas correm o risco de desaparecer pelo fato de se constituírem em grupos minoritários, porém continuam com seus próprios saberes e vivências particulares (SANTOS, 2006).

Por isso, é imprescindível que se tenha uma Educação Escolar Indígena respeitando suas especificidades como afirma o CNE/CEB em seu Parecer Nº 14/99, p. 11:

As escolas situadas nas terras Indígenas só terão direito ao pleno acesso aos diversos programas que visam o benefício da educação básica se forem consideradas na sua especificidade. Isto só se concretizará por meio da criação da categoria “Escola Indígena” nos respectivos sistemas de ensino.

Dentro desta esfera, surgem várias questões pertinentes que vão desde a formação de professores indígenas que estes alcancem as expectativas da comunidade local, oportunizando aos seus alunos um ensino/aprendizado eficaz, onde os mesmos consigam entrelaçar os conhecimentos universais adquiridos acoplados a sua vivência, até as modificações na estrutura e na gestão das secretarias de educação, que conduzam a práticas pedagógicas desenvolvidas a partir da realidade cultural dos povos indígenas, como afirma o RCNEI (1998, p. 64):

As questões gerais vividas pelos povos indígenas e suas comunidades podem tornar-se conteúdos escolares a perpassar todas as atividades escolares. No caso da educação indígena, a escola deve estar a serviço das necessidades políticas mais amplas da comunidade. [...] Os problemas contemporâneos vividos pelos povos indígenas tornam-se temas transversais que atravessam toda a vida escolar, dando sentido e significado a ela.

Mas, tais reconhecimentos referentes a linguagens, crenças e tradições de cada povo, necessitam de intervenções das políticas públicas educacionais, que

sejam realmente concretizadas, desde o espaço físico ao Projeto Político Pedagógico voltado para os interesses e reais necessidades dos povos indígenas, estabelecendo-se assim, uma Educação Intercultural:

No Brasil, os direitos políticos, culturais e educacionais conquistados pelos povos indígenas, por meio de suas lutas e resistências, afirmados na Constituição Federal de 1988, constituem um instigante desafio para as políticas públicas. Isso porque, além de reverter séculos de políticas e projetos homogeneizantes, anuladores das identidades e diferenças étnicas, é preciso transformar mentalidades, concepções e práticas estatais, levando em consideração novos paradigmas legais e conceituais, que estão possibilitando processos de democratização de nossa sociedade e reduzindo desigualdades sociais produzidas e reproduzidas pela exclusão de segmentos sociais portadores de identidades contrastantes. (BRASIL, MEC, 2007, 7-8).

Tais direitos realmente têm sido conquistados devido a muitas reivindicações, no entanto, para que a Educação Escolar Indígena tenha êxito, estão sendo discutidas medidas educacionais destinadas a garantir o acesso à educação em sua própria cultura e idioma, para que prossigam com seus esforços, tendo em vista o pleno exercício de seus direitos. Nesse sentido, o artigo 14 da Organização das Nações Unidas - ONU sobre os Direitos dos Povos Indígenas enfoca a questão educacional no que diz respeito que:

1. Os povos indígenas têm direito de estabelecer e controlar seus sistemas e instituições docentes que os eduquem em seus próprios idiomas, em consonância com seus métodos culturais de ensino e aprendizagem.
2. As pessoas indígenas, em particular as crianças indígenas, têm direito a todos os níveis e formas de educação do Estado sem discriminação.
3. Os Estados adotarão medidas eficazes, junto com os povos indígenas, para que as pessoas indígenas, em particular as crianças, incluídos todos que vivem fora de suas comunidades, tenham acesso, quando for possível, à educação em sua própria cultura e em seu próprio idioma.

O artigo citado acima evidencia o direito dos povos indígenas de terem o “controle” da execução de uma educação indígena que seja mais apropriada ao aprendizado das crianças, pois só assim haverá uma ponte de compreensão dos ensinamentos da escola com os da vida prática, porém a demonstração vivenciada nas

escolas indígena é antagônica em relação às normas estabelecidas.

Na perspectiva de uma Educação Escolar Indígena voltada a atender as suas necessidades peculiares, onde se tenha autonomia, interculturalidade e reafirmação das identidades é que se faz necessário formar docentes capazes de nortear a teoria e suas práticas com a finalidade de se obter um ensino-aprendizagem interligando os conhecimentos universais e ao mesmo tempo em que valorize e afirme seus valores étnicos, contido no CNE/CEB em seu Parecer Nº 14/99 conforme alega os artigos:

Art. 6º - A formação dos professores das escolas indígena será específica, orientar-se-á pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e será desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores.

Art. 7º - Os cursos de formação de professores indígenas darão ênfase à constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades, e atitudes, na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação de currículos e programas próprios, na produção de material didático e na utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa.

Com a concepção que os professores indígenas são um dos protagonistas mais importantes na luta pela efetivação de práticas escolares indígenas e para que estes possam oferecer uma ponte que conduza a uma unidade participativa entre os membros da comunidade, bem como as lideranças, alunos, poderes públicos e envolvidos, é que pesquisa-se a real situação de suas *práxis* pedagógicas dentro de sua respectiva comunidade. Nesse entendimento, a noção de educação para o povo Guarani, revela a referência que possuem sobre a mesma, como é relatada no trecho:

A cosmovisão xamânica Guarani considera a sociedade como um todo, em que a educação não se separa, espacial e temporalmente, das demais práticas. A educação não se restringe à *Opy* e, tampouco, aos conhecimentos escolares. "Escola é toda a vida do Guarani", disse André, quando perguntei se a *Opy* correspondia à escola. Mostram-se ambíguos em relação à instituição escolar que começa a ser implementada em algumas aldeias, fato que compreendo como cuidado com seu modo de vida, o *Nhande Reko*. Resistem em aderir à educação escolar, pois é uma possibilidade concreta de se exporem a um saber parcelado, fragmentado que, além de colocar o conhecimento ocidental como único, elege a escola como espaço e tempo únicos de educação. (BERGAMASHI, 2007, p. 211).

A expectativa de uma escola indígena, para tal comunidade, se restringe a um espaço físico estruturado pelo não índio, entretanto, o sentido de educação possui outra dimensão, que perpassa pelo exercício de sua vivência e tradições culturais.

É imprescindível que na educação escolar indígena se tenha a compreensão dos espaços onde na prática esta educação se desenvolve, ou seja, a escola indígena, a qual é entendida como aquele espaço de ensino localizado em terras indígenas.

Para Tassinari (2001, p. 50) as escolas indígenas são definidas como “espaços de fronteiras, entendidos como espaços de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, índios e não índios”.

Coadunando com o mesmo pensamento Silva (1998, p.49-50) tem uma visão da escola indígena como uma inovação de instituição educacional para afirmar e reelaborar a cultura de cada povo, pois o alvo é:

[...] a conquista da autonomia sócio-econômico-cultural de cada povo, contextualizada na recuperação de sua memória histórica, na reafirmação de sua identidade étnica [...]. E escola indígena tem que ser parte do sistema de educação de cada povo, na qual, ao mesmo tempo em que assegura e fortalece a tradição e o modo de ser indígena, fornecem-se os elementos para uma relação positiva com outras sociedades.

A educação escolar indígena deve ser proposta como ferramenta de permuta dos saberes entre a sociedade indígena e não indígena, levando ambas a uma conscientização e a decisão, pelos indígenas, a uma alternativa de seus problemas basilares, tendo uma escola diferenciada, embasada dentro de seus processos de conhecimentos e de ensino-aprendizagem, como na defesa de suas terras e nas escolhas econômicas.

Para valorizarem-se as especificidades de cada etnia é necessário ter certos conhecimentos de sua cultura e o modo como conseguem compreender o mundo social onde estão inseridos. Desta forma apresentam-se características do povo Wari' que apesar das muitas mudanças, mantém a essência de sua cultura explicito através da língua materna falada expressivamente por todos, de sua forma de viver a vida, os quais serão abordados na sessão seguinte.

3 MUNDO SOCIAL HISTÓRICO DO POVO WARI'

Nesta sessão apresenta-se ao leitor uma breve retrospectiva dos estudos antropológicos da Etnia trabalhada nesta dissertação, a saber, os Wari', com objetivo de compreendê-los em sua historicidade, tendo como foco a identidade étnica, com isso serão mencionadas algumas características expressivas da organização social que este povo utiliza para indicar sua pertença étnica, trazendo assim um enfoque da cultura dos Wari' e a escola em diferentes aspectos.

Tal abordagem almeja examinar e colaborar com contribuições para reflexão e possíveis mudanças na concretização de uma materialização da educação escolar indígena que traga êxito e benefícios a todo povo Wari'.

3.1 População do povo Wari'

O povo Wari' está distribuído em cinco Terras Indígenas Ribeirão (47.863 ha) na margem do rio Ribeirão; Lage (107.321 ha) na margem do rio Lage; Pacaas Novos (279.906 ha), na margem esquerda do Rio Pacaas Novos; Rio Negro Ocaia (104.063 ha) na margem do rio Negro Ocaia afluente do rio Pacaas Novos; Guaporé (128.196 ha) na margem do Rio Guaporé. Estas terras são administradas pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), mas tem um grupo localizado em Sagarana (17.260 ha) que são dirigidos pela Diocese de Guajará-Mirim. Totalizando (789.609) de área ocupada⁴.

⁴ Dados fornecidos pela Funai /Guajará-Mirim (2012).

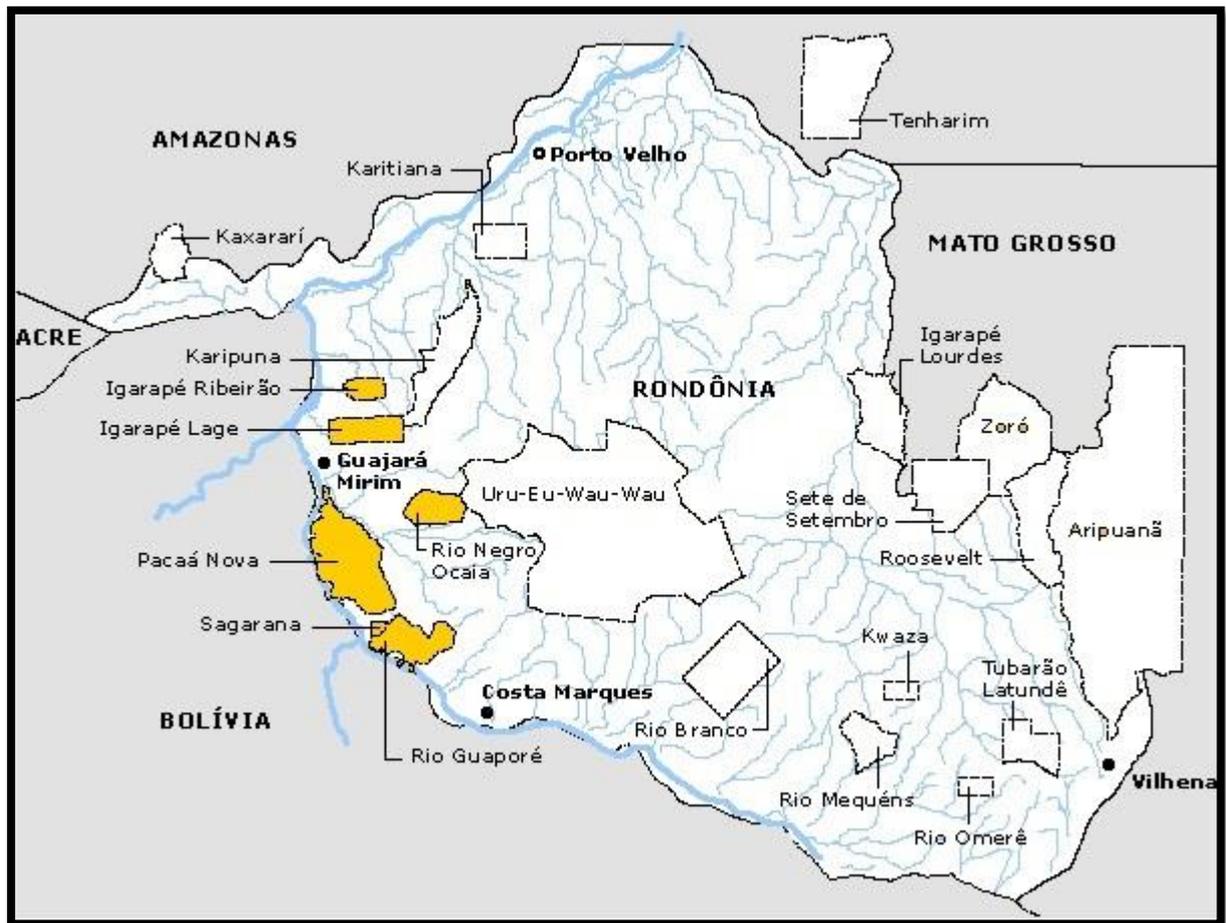


Figura 1. Mapa de localização das Terras Indígenas de Rondônia.
Fonte: Centro de Estudos em Saúde do Índio de Rondônia – CESIR.

Os Wari' fazem parte da família linguística Txapakura ou Xapakura (Meireles, 1986), e são também conhecidos como Pakaas Novos, Paca Nova, Pakaa Nova ou mesmo Wari' “[...] que significa “nós”, “gente” não é uma autodenominação, mas um classificador amplo que define os seres humanos, wari', em oposição aos não-humanos (animais, inimigos, etc.)” (Vilaça, 1992, p.11). Eles preferem ser chamados pelos brancos desse modo, esta será a denominação adotada neste trabalho.

Os Wari' estão divididos em oito subgrupos: os Oro Waram, Oro Nao', Oro At, Oro Eo, Oro Waram Xijein, Oro Jowin, Oro Mon e Oro Kao' Oro Waji (Meireles, 1986; Vilaça, 1992), formando assim uma população cerca de 4.140 indígenas, distribuídos em 669 famílias em 26 aldeias indígenas.

TERRAS INDÍGENAS ÁREA EM Há	ALDEIAS	ÁREA DE OCUPAÇÃO	POPULAÇÃO	FAMÍLIAS
RIBEIRÃO 47.863 Ha	Ribeirão	47.863 Há	303	63
LAGE 107.321 Ha	Lage Novo	41.013	272	49
	Linha 10	20.068	117	22

	Linha 26		23	04
	Linha 31		26	03
	Linha 14		45	06
	Lage Velho	46.240	278	48
	Limão (Lage)		99	18
PACAAS NOVOS 279.906 Ha	Tanjura	70.000	240	37
	Cajueiro	2.000	51	08
	Capoeirinha	15.000	115	17
	G. a Deus	5.030	74	13
PACAAS NOVOS	Santo André	62.109	417	67
	Bom Futuro	36.957	81	13
	Deolinda	28.000	156	26
	Barranquilha	2.000	24	05
	Sotério	50.404	452	78
RIO NEGRO OCAIA 104.063 Ha	Rio Negro Ocaia	104.063	550	75
	Ocaia III		72	10
	Piranha		76	12
	Panti-Hop		60	07
	São Luiz	105.000	51	12
	Cristo Rei		29	06
	Pedreira		35	06
GUAPORÉ 128.196 Ha	Baia Rica	16.100	20	04
SAGARANA 17.260 Ha	Sagarana	17.260	335	60
	26 Aldeias	669.107		
TOTAL GERAL			4.140	Nº Etnias 20
TOTAL GERAL FAMÍLIAS	669			

Tabela 1: Demonstrativo das Terras, Aldeias, Área de Ocupação, População e Famílias indígenas do Município de Guajará-Mirim.

Fonte: Adaptado da Funai/Guajará-Mirim/RO. 2012.

3.2 Uma breve contextualização da História Wari'

A trajetória do povo Wari' já foi descrita em detalhe por Von Graeve (1989); Meireles (1986) e Vilaça (1996) numa abordagem antropológica onde se constata uma produção significativa e várias publicações a respeito da questão etnográfica do povo, que inserem alguns ensaios estudos e pesquisas voltadas aos processos etnográficos culturais e sociais assim como, verificações acerca das condições de saúde deste povo. Não tenho interesse de reproduzir o que já foi descrito, as informações aqui apresentadas tem como propósito nortear os assuntos pesquisados.

A histórica do povo Wari' está acoplada à exploração da borracha no noroeste amazônico, iniciada no século XIX e também ativada no período da Segunda Guerra Mundial. De acordo com Meireles (1986, p.121) por volta de 1840 os Pakaas-Novos localizavam-se “nas margens do rio Pacaas Novos e – provavelmente - de alguns de seus afluentes, onde permaneceram até 1930” [...]. Porém, os Pakaa Nova tiveram

sua primeira menção na literatura em 1870 por Ricardo Franco, onde os encontrou na margem direita do rio homônimo. (MEIRELES, 1986, p.72).

A partir de 1940 teve início sua grande expansão, fugindo da pressão dos seringueiros. No entanto, esses dados são refutados por Vilaça (2006) que afirma que na metade do século XIX os Wari' viviam nas cabeceiras dos rios menores, dentre muitos fatores que contribuem para tal afirmação uma delas é “A pedra que os Wari' usavam para a confecção do seu machado provinha de um único local: a roça Kit, situada entre o Rio Negro e o igarapé Ocaia em seu alto curso [...] e também a resina que colocavam no cabo, proveniente de uma árvore que só existia nessa região”. (VILAÇA, 2006, p. 85).

Ainda no Século XIX, ocorreu a primeira fase da construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré, o que representava para os índios mais perdas em seus territórios, mais doenças e mortes, Sampaio e Silva (1998). Em 1905 foi iniciada a ferrovia que ligaria Santo Antônio do Madeira a Guajará-Mirim, a qual passava pela terra cursada pelos Wari', próximos aos rios Ribeirão e Lage. Von Graeve (1989) relata o primeiro registro de crianças que teriam sido capturadas e levadas a Porto Velho, no ano de 1910. A construção da ferrovia Madeira Mamoré termina em 1912, no momento em que a extração látex entra em colapso na Amazônia, pois começa a ser extraído na Malásia e no Ceilão (Meireles, 1986; Vilaça, 1996).

Os conflitos e extermínio de diferentes grupos indígenas não cessaram com o declínio do ciclo da borracha. A estagnação econômica somente foi revertida com a Segunda Guerra Mundial, que contribuiu para a revalorização da borracha no mercado internacional, o que gerou uma nova leva de seringueiros à região (Von Graeve, 1989), e com isso cresce os ataques direcionados às aldeias em expedições punitivas, até mesmo com uso de metralhadoras (MEIRELES, 1986).

Em uma estratégia de justificação ideológica de extermínio dos grupos indígenas na região, em janeiro de 1962, a revista “O Cruzeiro” noticiou uma reportagem onde os Pakaas-Novos (os Wari') ficaram “conhecidos” como índios assassinos fazendo uso de antropofagia. No entanto, estudos realizados mais tarde demonstraram que os indígenas na região encontravam-se em estado deplorável de infortúnio e subnutrição (MEIRELES, 1986, p.88).

No fim do século XIX e início do século XX houve várias emigrações dos subgrupos Wari', apesar da carência de registros referentes aos grupos, de se conservarem isolados ou a respeito da presença de colonizadores na região. Para

Conklin (1989), isto ocorreu devido os próprios subgrupos impedirem a aproximação com outras populações e também por viverem em torno de rios e seus afluentes. Provavelmente, este seria um dos motivos para a sobrevivência deste povo em relação aos demais povos existentes nesta região. Mesmo que, no processo de “pacificação” estes subgrupos já tivessem sido afetados por perdas significativas decorrentes aos conflitos, doenças dentre outros fatores (MEIRELES, 1986; CONKLIN 1989).

Em 1940 foi criado o primeiro posto Major Almirante que serviria para a “pacificação” daqueles grupos que atacavam a ferrovia, localizado no Km 240 da Estrada de Ferro Madeira Mamoré, atualmente denominado de Ribeirão. No entanto, esta estratégia não resolveu o problema. Segundo (Meireles, 1986; Vilaça, 1996), somente na década de 1950 com a participação do Serviço de proteção ao Índio (SPI), juntamente com algumas instituições religiosas se deu o contato permanente com os diferentes subgrupos.

O processo de “pacificação” dos Wari’ ocorreu entre os anos de 1950 a 1970, embora oficialmente o primeiro contato pacífico, tenha ocorrido em 1956, no Posto Dr. Tanajura (na margem esquerda do rio Pacaas Novos). No entanto, vários motins foram registrados até que o último subgrupo fosse “pacificado”, fato que ocorrera em 1969. A pacificação ocorreu mediante as circunstâncias de muitas mortes, principalmente da parte dos Wari’ que morriam vitimados além dos ataques e retaliação dos brancos como também em decorrência das doenças infecciosas e surto de malária, tosse e febre causadas pelo contato Inter étnico, com seringueiros seja através de contato com seus utensílios ou alimentos, Meireles (1986); Vilaça, (2006). Desde então, os Wari’ têm habitado com os brancos.

No entanto, cada subgrupo percorreu caminhos distintos, pois a princípio nem todos estavam interessados na aproximação com os brancos por medo de serem mortos por seus inimigos; de ficarem doentes dentre outros. Os Oro Nao’ tiveram a iniciativa de realizar o contato pacífico no posto Tanajura assim como ser o intermediário da pacificação entre os demais subgrupos nos anos posteriores.

Para Vilaça (2006, p. 393) no contato dos Wari’ com os brancos existiram atitudes distintas durante longo período.

Por volta do início do século XX, quando os brancos contataram os Wari’, estes estavam sedentos por inimigos, [...] mesmo percebendo as boas intenções de alguns deles, não queriam de forma nenhuma

abrir mão da guerra. Meio século depois, viram-se perdendo a guerra e, de certa forma, perdendo a si mesmo.

No início do século XX, diante das tentativas de aproximação dos brancos, os Wari' os recebiam com hostilidade, tinham-nos como inimigos e por isso desejavam a guerra. No entanto, algumas décadas posteriores um dos subgrupos, os Oro Nao', o qual situavam na margem esquerda do rio Pacaas - Novos desejavam "gente pra si" e ao mesmo tempo ter contato com os brancos.

Para a autora este momento é classificado como "o movimento dos Wari' em direção aos Brancos foi, antes de tudo, um movimento em direção à sociedade wari', à vida social, que foi desorganizada e mesmo interrompida com a invasão dos Brancos" (VILAÇA, 1996, p.348).

O que se pode perceber que o interesse de aproximação com os brancos não estavam apenas no interesse material, porém ansiavam pela busca do restabelecimento das relações que marcavam a identidade do grupo, em contestação com a alteridade concebida por aqueles que consideravam "estrangeiros" e "inimigos".

3.3 Aspectos da Organização Social dos Wari'

No processo de identificação do povo Wari', é nítido verificar algumas marcas culturais que se evidenciam como critério de pertencimento étnico. Tais características são compartilhadas pelo grupo, consideradas significativas e ressaltadas nas interações com a sociedade nacional, também no contexto da educação escolar indígena.

Apesar de muitas mudanças terem ocorridos na vida dos Wari', desde a época do contato ainda é possível perceber a cultura e a língua materna sendo fortemente vivenciadas por cada comunidade indígena. Destacamos alguns valores culturais bem presente nas vidas dos Wari', mesmo com certas modificações.

Isto foi possível ser detectados na observação, assim como nas entrevistas realizadas com as lideranças das comunidades indígenas, os quais estiveram evidentes as particularidades expressivas como constroem e organizam suas casas e aldeias; a relação com a alimentação e a distribuição da comida; Bebidas: tipos, função e pessoas envolvidas; trabalho: caça e pesca.

3.3.1 Notas da Cultura do Wari'

Atualmente as casas nas comunidades indígenas são construções feitas de madeiras e algumas de alvenaria, possuem formato com telhados do tipo duas águas⁵ e geralmente com quatro paredes, bem diferente do modo tradicional quando tinha um telhado de meia água com assoalho elevado do chão, cobrindo um lado, porém, não havia parede. Geralmente as casas são constituídas por um cômodo, onde os Wari' dormem todos juntos em camas, esteiras ou em camas de cobertas, sob mosquitoireiro. Na maioria das casas encontra-se piso de cimento e algumas tem cerâmica, quando suspensas do chão são feitas de assoalho de paxiúba (*horop*) ou de *iram* (açai).

A maioria das casas são equipadas com alguns móveis como: geladeira, fogão, televisão, antena parabólica e em algumas têm freezer. Na parte da frente estende-se somente o assoalho sob a cobertura, onde na maioria das vezes se fazem as refeições e também recebem suas visitas ou se tem uma cobertura separada da casa onde se cozinha fazendo, na maioria das vezes o fogo no chão. Neste ambiente também é o lugar onde as mulheres ficam com suas crianças fazem cestos e outras coisas. As coberturas das casas na maioria são de palhas de *Kaxima* (babaçu) ou de *ton xikwa* (inajá), mas atualmente as novas casas estão sendo cobertas de telhas de fibrocimento.

A infraestrutura nas comunidades indígenas é composta por construções em alvenaria e madeiras. Nas comunidades pesquisadas tem uma construção onde fica a farmácia hospedando assim os auxiliares de enfermagem e enfermeiras que assistem as aldeias, como também existem escolas a princípio feitas com madeiras, mas atualmente de alvenaria, funcionando as duas ao mesmo tempo, pois as novas construções não comportam a quantidade de alunos. O professor "A1"⁶ afirma:

Antigamente educavam-se pije' (criança) no *caxa'* (casa) tradicional onde se reuniam somente os meninos separados das meninas e

⁵O telhado de duas águas é caracterizado por duas superfícies planas tendo uma declinação podendo ser iguais ou distintas, unidas por uma linha central denominada cumeeira. Este do tipo de telhado é comum em construções nesta região, e têm como principal característica a formação de um "V".

⁶ Doravante, os professores e lideranças indígenas envolvidas com a educação serão identificados da seguinte forma: Professores A1, A2, A3 e; liderança indígena: B1.

eram ensinados, hoje esses ensinamentos está sob a responsabilidade dos professores e são crianças de ambos os sexos.

Em duas aldeias pesquisadas em todas as casas há luz elétrica instituída pelo Programa Federal “Luz para Todos”, com relógio padrão em cada casa, enquanto na aldeia Rio Negro Ocaia que tem acesso fluvial, a luz elétrica é fornecida por gerador de energia, várias famílias possuem seu próprio motor, mas a comunidade disponibiliza de um para suprir a necessidade da mesma, como no fornecimento de água a qual é retirada do poço artesiano.

Há banheiros comunitários construídos de alvenaria, porém é bem visível achar contaminação fecal no solo, o qual contribui para a proliferação de moscas sobre as fezes e conseqüentemente contaminação de alimentos e utensílios, uma vez que os animais como galinhas, gatos, cachorros e outros circulam livremente pela aldeia e casas dos Wari’. Tem um poço e um motor que bombeia água para as caixas d’águas e a partir delas abastecem as torneiras espalhadas pelas aldeias para suprir as casas que estão próximas a elas.

Nas aldeias percebe-se que o destino do lixo não é bem definido, podendo ser observado por todo o lugar em torno das casas, da escola, da farmácia. Na aldeia Lage Velho encontra-se perto do rio e na cachoeira roupas jogadas, cascas de macaxeiras, panelas, sacos plásticos garrafas de refrigerantes dentre outros. Porém, devido a persistências de agentes de saúde, professores e lideranças indígenas tem havido certa conscientização em manter um ambiente mais agradável e limpo, evitando as doenças.

O uso de fogões, geladeiras, telefones celulares, máquinas fotográficas, computadores e outros materiais, adquiridos com o dinheiro de vendas de castanhas nos meses de dezembro e janeiro e outros produtos juntamente com as políticas públicas do governo em relação à distribuição de bolsa família, auxílio natalidade, aposentadoria dentre outros recursos tem se transformado em preocupação, pois a maioria dos Wari’ não surpreendentemente, não se mostra preocupada com o volume ou os tipos de lixo, principalmente os industriais que foram introduzidos nas comunidades e sua progressiva contaminação de seu ambiente. Tal situação proporciona uma perspectiva preocupante a curto, médio e longo prazo, por isso a necessidade de serem implantadas políticas públicas que se volte para a solução deste problema.

3.3.2 A relação com a alimentação e a distribuição da comida

Existem vários tipos de alimentação que o Wari' aprecia como, por exemplo, *mapac* (milho mole), *iri' cop* (uma espécie de macaxeira), *xuxut* (cará), *tawi* (mel), *tocwe* (castanha), *arain pi* (palmito de várias palmeiras), *caxima* (babaçu), *orojat* (vários tipos de broca de palmeira e vários tipos de lagartas comestíveis), alguns tipos de cogumelos e muita caça.

Quando um homem realizava alguma caça, a mesma era trazida e preparada por ele assada no fogo em um *quitam* (jirau) ou cozida em uma *tapaxi* (panela de barro), sua mulher fazia o *capam'* (uma espécie de pão que era feito de milho mole), fazia também *tocwa* uma (bebida feita de milho ou macaxeira). Quando tudo estava pronto, o pão e a caça eram cortados, seus filhos e sua esposa eram servidos primeiro.

Depois que a esposa e filhos do caçador eram servidos, o homem e sua esposa saíam para outras casas dos parentes mais próximos e serviam a todos com pão, caça e chicha, então, eram servidos os demais começando com os mais velhos e depois os jovens e as crianças.

Muita coisa mudou em termos de alimentação e distribuição de alimentos. A alimentação é a mais variada; eles fazem farinha da mandioca o que se tornou uma alimentação básica para eles. Eles plantam arroz, milho duro, feijão, banana de várias espécies. Criam galinhas e patos, alguns criam porcos, mas já compram carnes tanto de galinha como de gado na cidade, mas a caça e a pesca são predominantes entre eles.

A caça geralmente é distribuída entre todos, mas a prioridade é a família mais próxima, os consanguíneos, ou trocada por outras coisas como; açúcar, arroz, ou é vendida para a comunidade. A fressura; fígado, bucho e tripas, geralmente são dados às pessoas que são *tatirim* (estrangeiro) de outro subgrupo ou se alguém o ajudou a carregar, essa pessoa deve ganhar o fígado do animal. A cabeça sempre é da família nuclear do caçador, os demais ganham as partes com ossos. As mulheres pegam um pedaço de folha ou panela e esperam para ganhar seu pedaço.

Mesmo morando duas ou mais famílias juntas em uma mesma casa, mesmo que se cozinhe a alimentação para todos, na hora da refeição, a comida é dividida e cada família come em um canto separado. A maneira como preparam a alimentação também tem mudado muito, usam sal, temperos como alho e cebola, gostam demais

de açúcar e comem muita fritura. Muitos alimentos industrializados já fazem parte da alimentação diária dos Wari’.

Para o Wari’, há uma relação direta entre querer comer e a real necessidade de se fazê-lo, isto é, se uma criança não come, é porque não precisa; logicamente não há porque obrigá-la a se alimentar. Se um adulto não deseja comer, por não sentir fome, então não há motivo para fazê-lo. Durante os episódios de doenças não existe uma maior necessidade de se alimentar, já que de modo geral o apetite fica reduzido. Cada indivíduo come de acordo com o seu desejo, não sendo estimulado ou reprimido.

Normalmente é a mulher que faz a comida até que a menina fique com cinco anos e já ajuda nas atividades de casa, porém é possível observar meninas de quatro anos fritando peixe.

Eles têm muitas crenças ligadas à alimentação, por exemplo, quando a mulher grávida come o *orojat* (espécie de broca de palmeira) furando os olhos dele, seu filho nasce com os olhos grandes. Quando o homem come o rabinho do *capam’* uma espécie de pão feito de milho mole vai ter filho homem. Se um rapaz e uma moça lamberem a gordura que fica na folha onde foi enrolado o peixe para assar, quando ele ou ela se casar terá filhos carecas. Se um rapaz rasga a folha da árvore que da *orojat* e não cortar com a faca quando ele se casar terá filhos de olhos grandes.

Não se deve comer a castanha do Pará que a *pije’* (criança) já havia começado a comer, pois, quem comer ficará esquecido. Quando o Wari’ tem *tocwa* (Chicha) de banana em casa ele não pode ir para a roça tirar mel, pois poderá morrer em um acidente, ou seja, um pau pode cair sobre ele. Se o homem brincar muito antes de ir caçar, quando ele matar *carawa* (caça) vai ser sem gosto. É proibido comer o *miwat* (peixe), pois quando comem sai sangue do nariz das crianças. As pessoas que comem a cabeça de qualquer animal ficarão com cabelos brancos.

3.3.3 Bebidas: tipos, função e pessoas envolvidas

Tocwa nucun cop é uma bebida feita de macaxeira cozida. *Tocwa nein mapac* é uma bebida feita com milho mole, um milho que cultivam desde antes do contato. *Tocwa nein arain pi* é outro tipo de bebida feita com palmito. *Tocwa nein caxima* é

uma bebida feita de babaçu.

Cada bebida citada acima tem sua função uma delas servia para a alimentação diária e também para as festividades. Quando é usada para o dia a dia ela é levemente fermentada, mas quando é usada para festas eles deixam fermentar por vários dias. Fermentada ela é como álcool que embebeda. Alguns usam a bebida de macaxeira fermentada misturada com álcool para se embebedarem.

Essas bebidas são preparadas pelas mulheres, quando é para o dia a dia, cada mulher prepara para a sua família e quando faz muito, convidam outros para tomar. No entanto, quando é para as festas elas fazem em mutirão, todas trabalham juntas. *Tocwa* (Chicha) de macaxeira é feito com macaxeira cozida, é escorrido o caldo do cozimento e a macaxeira é amassada ou triturada com uma pedra em uma madeira e deixada de um dia para o outro depois é diluído com água e peneirado e adoçado. A chicha de milho também é moída na pedra, depois cozida e diluída coada e adoçada. A chicha de palmito também é cozida triturada diluída, do mesmo jeito a chicha de babaçu.

Antes quando os Wari' moravam na "maloca" e o *tocwa* (chicha) era fermentado as crianças não tomavam, para adoçar o *tocwa* (chicha) de milho, as mulheres mastigavam um pouco do milho e depois o cuspiam na vasilha. Quando as bebidas de milho e macaxeira eram feitas para as festas, elas eram despejadas no *oroquip*, um tronco oco de árvore enterrado no chão e forrado com muitas folhas no fundo para não se perder o líquido e para fermentar.

As áreas utilizadas para o cultivo encontram-se a alguma distância das aldeias tanto do Lage Velho como da Linha 10. A área cultivada é dedicada principalmente ao cultivo da mandioca brava, da macaxeira; milho; bananeiras, pés de mamão. O caminho até as roças é feito a pé, de bicicleta ou ainda de moto, no caso da aldeia Laje Velho existem roças que é preciso ir de canoa, pois ficam do outro lado do rio Lage.

3.3.4 Trabalho: caça e pesca

Quando os rapazes tinham a idade certa para morarem no *caxa'* a casa deles, as moças eram responsáveis para fazer a alimentação deles, elas torravam milho, faziam *tocwa'* (chicha) e colocavam no *tapaxi* (panela de barro) para eles tomarem e eles caçavam para elas. Elas saíam e falavam para eles caçarem tatu e eles

obedeciam, pois elas eram boas para eles. Eles matavam muita caça e davam para as moças, mas antes eles dividiam os animais ao meio e assim era distribuída a comida. Quando a mulher tinha somente filhos as moças da maloca ficavam com pena dela e faziam toda a comida para os meninos dela que estavam no *caxa'* (a casa deles). A mãe dos meninos ficava tão agradecida que as chamava de filhas. As moças trabalhavam muito fazendo chicha, um tipo de *capam* (pão), torrando milho e muitas outras coisas.

O professor "A1" relatou um tipo de festa chamada *ca wajim' nequenquem oro narima'* (o pedido das mulheres), onde as mulheres e moças pedem comida e os homens saem para pescar ou caçar na volta todo um cerimonial é formado. As mulheres que ficam na aldeia preparam *tocwa* (chicha) para os rapazes tomarem e aproveitam para se camuflar para não serem reconhecidas, quando eles estão perto elas se escondem e fazem um grande barulho. Eles chegam, os peixes são colocados no centro onde a festa está acontecendo, depois as mulheres saem dos seus esconderijos e começam a servir a chicha para os homens até ao ponto de não aguentarem tomar mais e vomitarem, então um deles faz a distribuição dos peixes entres as mulheres.



Fotografia 1: *Tocwa* (Chicha) feita pelas mulheres da aldeia, para esperar os homens chegarem da pesca ou caça.



Fotografia 2: As mulheres se caracterizam para não serem descobertas e também para imitar certas pessoas que acham engraçadas.



Fotografia 3: Homem carregando cesto nas costas trazendo muito peixe para presentear as mulheres e moças.



Figura 4: Homem despejando os peixes sobre uma tampa de caixa d'água, para depois fazer a distribuição entre as mulheres.

Os homens enfeitam os peixes para fazerem como brincadeira com as mulheres, e depois oferecem para elas. Todas as mulheres recebem peixe ou caça. Em outra ocasião os homens pedem que as mulheres pesquem para eles, enquanto isso, eles tiram mel para elas, da mesma forma os peixes são divididos entre eles enquanto, elas aproveitam para tomarem muito mel. Essa festa tem como objetivo a diversão de todos os participantes da comunidade indígena.

3.4 A Cultura Indígena do Wari' e a Escola

A proximidade das áreas urbanas e os Wari' proporcionaram uma série de contatos entre a comunidade não indígena e os indígenas. Trata-se de contatos que foram estabelecidos com diferentes finalidades: comércio, saúde, educação etc.

Diante das demandas existentes, os Wari' procuram por meio da educação escolar e do reconhecimento do direito constitucional, como cidadãos brasileiros a uma educação diferenciada, que considere suas especificidades étnicas e culturais, os quais consideram de vital importância, como expressa Carneiro da Cunha (1995, p. 140):

[...] As 'culturas' constituem para a humanidade um patrimônio de diversidade, no sentido de apresentarem soluções de organização do pensamento e de exploração de um meio que é ao mesmo tempo social e natural. [...] as culturas são entidades vivas, em fluxo.

Para a autora a cultura pode ser compreendida como um procedimento vivo, podendo assim ser alterado pelo grupo, enquanto coletividade. Sendo assim, a cultura não representaria necessariamente "um conjunto de traços dados, e sim a possibilidade de gerá-los em sistemas perpetuamente cambiantes". (idem, p. 129,130).

Sabe-se que a cultura e todo ser humano é um o processo social-histórico, pelo qual o homem possui uma relação ativa com a sociedade onde está inserido podendo transformar a natureza como também a si mesmo, porém suas crenças, tradições, costumes, religião e língua é que vão identificá-lo e fazer a diferença entre os grupos étnicos.

As lideranças indígenas conservam-se reflexões sobre tais questões quando se refere à presença de uma educação escolar dentro das comunidades indígenas, por isso é necessário que haja uma compreensão, no que diz respeito à concretização de uma educação diferenciada, pois não é apenas ter uma adesão aos nossos modelos de educação escolar, vai muito, além disso, é imprescindível que se forme e se valorize profissionais que sejam próprios da comunidade indígena focalizando assim sua autonomia e nesse processo é que vem a importância da educação escolar, para que seja mais um instrumento. No entanto, as pessoas que vão participar desta instrumentalidade não veja isso como uma porta de saída de suas comunidades e sim uma motivação para implantar dentro das aldeias escolas que possam preservar a cultura e a língua vivenciada em cada povo. (SANTOS, 1996).

Essa questão de assegurar que os profissionais retornem às suas respectivas comunidades indígenas é um pouco complexa, uma vez que eles são seduzidos pela sociedade urbana. No pensamento de Silva (1998; p. 173) este assunto é delicado e se encontra no meio de tensão de ambas as sociedades do lado indígena se acha "[...] a necessidade de terem seus próprios profissionais: advogados, médicos, professores... Por outro [...] a saída dos jovens para estudarem fora é uma situação que impõe riscos e preocupações".

Tal preocupação é pertinente, porém verifica-se que o retorno destes profissionais para suas respectivas comunidades indígenas envolve a relação que cada um tem com o comprometimento e da consciência política juntamente com os movimentos sociais e de seus interesses em ajudar a solucionar os problemas existentes em suas aldeias, com a perspectiva de criar projetos de curto e longo prazo visando o interesse comum. Dito de outra forma, a preocupação das lideranças indígenas vincula-se com a resistência das aldeias diante das ameaças presentes com o avanço das relações capitalistas na região.

Pensando nisso é que:

[...] surgiram os chamados projetos alternativos e os encontros de educação para índios, [...] experiências “marcadas pelo compromisso político com a causa indígena, no sentido de oferecer às populações educação formal compatível com os projetos de autodeterminação”. (FERREIRA, 2001, p, 87,88).

Por isso, a importância do diálogo e reflexão com a liderança e os membros da comunidade indígenas, antes de se pensar em instituir uma escola em uma aldeia, para que juntos decidam como será implantada esta escola, desde aquilo que envolve o processo de construção do prédio a montagem e a execução do currículo, de modo que seja desenvolvido de forma clara e coesa envolvendo a particularidade do povo da aldeia, agindo desta forma evitará a proteção errada que muitas vezes o Estado tem em relação aos indígenas, não os vendo como cidadãos brasileiros, assim como seus reais interesses em ter uma escola instalada em sua aldeia.

Também, é relevante que se tenha um processo de formação de professores que seja direcionado tanto pelos movimentos sociais indígenas como pelas secretarias estaduais de educação e, ambos trabalhando em função que se ampliem profissionais indígenas que consigam atuar em suas respectivas comunidade, de forma crítica e coesa, dentro de contextos interculturais valorizando sua cultura e valores.

Tais profissionais devem procurar ser influentes no intermédio entre suas comunidades e os representantes da sociedade, procurando assim novos meios de interação com novos conhecimentos ditos universais que todos devem ter a oportunidade de adquiri-los sendo eles indígenas ou não, e por outro lado visando a

práticas de seus conhecimentos étnicos de cada povo, que outrora foram negados e que hoje trazem benefícios indescritíveis na vivência das escolas situadas em cada aldeia.

Sabe-se que a conjuntura da educação escolar indígena no Estado de Rondônia está no princípio de sua jornada, esbarrando entre outros fatores, na falta de comprometimento e vontade dos envolvidos neste processo, o que é notável na pauta de reivindicações das comunidades indígenas.

Apresenta-se na sessão a seguir a política de educação escolar indígena que se desenvolve no Estado de Rondônia.

4 A LUTA PELA EDUCAÇÃO ESCOLAR ENTRE OS WARI': O PROCLAMADO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS E O REAL.

Como se apresentou na introdução desta dissertação, o contexto da legislação e a formulação de políticas públicas para educação escolar indígena no Brasil foram elaboradas e amparadas nas premissas, que o nosso país é formado por vários povos indígenas tendo vivência, conhecimentos, valores, culturas com peculiaridade singular, os quais através de um grande movimento social que unificou lideranças indígenas de todo o país.

Isto posto, construiu-se ao longo de sua história, por meio das tensões sociais, uma reflexão sobre o reconhecimento e valorização dos seus direitos constitucionais, buscando autonomia e uma educação diferenciada, intercultural, bilíngue considerando sua idiossincrasia étnica e cultural.

No entanto, sabe-se que na prática apresenta-se uma vivência muito aquém do que se deseja em relação a uma educação escolar indígena diferenciada e autônoma, tendo seus projetos adequando-se a realidade de cada comunidade indígena sobressaltando suas especificidades, assim como suas propostas de uma educação escolar que consiga suprir a real necessidade de cada povo.

Mas, é importante saber que o processo educacional junto a cada povo indígena, produz um reconhecimento, uma valorização das identidades étnico-culturais, pois cada etnia tem sua própria educação indígena adotando-se assim, como cidadãos e um ser social, político e cultural. Logo, a prática pedagógica junto a cada povo tem que focar os saberes trazidos da educação indígena fazendo que haja uma interação de seus saberes e vivências com suas respectivas comunidades e seu povo.

Apresenta-se ao leitor a organização dos dados de forma a agrupar no primeiro momento a caracterização das áreas de estudo, assim como a composição dos dados, e, em um segundo momento, a implantação do Programa de Formação de Professores Indígenas, intitulado - "Projeto Açai", o qual foi elaborado pelos técnicos da Secretaria de educação do Estado de Rondônia com parceria de organização indígena e indigenista e também do Ministério da Educação, e no terceiro momento, aborda-se as reivindicações em relação às lutas da concretização das políticas públicas desta etnia, por uma educação indígena tendo como base as falas e as interpretações dos professores e líderes das comunidades que foram entrevistados.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DAS ÁREAS DE ESTUDO

A pesquisa realizou-se nas comunidades indígenas: aldeia Lage Velho e Linha 10 que pertencem à Terra Indígena (TI) Lage e estão localizadas a 80 km e a 104 km do município de Guajará-Mirim e o acesso é terrestre. A população do Lage Velho está em torno de 278 pessoas distribuídas em 48 famílias e da Linha 10 em 117 pessoas sendo 22 famílias vivendo nas comunidades indígenas. E na comunidade indígena Rio Negro Ocaia, localizada na Terra Indígena Rio Negro Ocaia, tendo (104,063 ha) de área ocupada, tendo uma população de 550 pessoas distribuídas em 75 famílias.

Os dados foram coletados através de entrevistas semiestruturadas em dados secundários obtidos com a coordenação da FUNAI e da REN/SEDUC/ Guajará-Mirim/RO e na observação realizada diretamente no campo e a análise dos documentos.

De acordo com a REN⁷/SEDUC/Guajará-Mirim/RO (2013) as unidades escolares sob a jurisdição do Núcleo de Educação Escolar Indígena da Coordenadoria Regional de Educação e da Secretaria de Educação de Guajará-Mirim (NEEICRE/SEDUC/GM). Possuem quatro escolas em Pólo e Área Terrestre, sendo que duas foram pesquisadas. Enquanto no Polo: Mamoré/Guaporé na Área: Fluvial há 10 escolas, e, no Pólo: Pacaas Novos na Área: Fluvial do Rio Pacaas Novos existem um número de 14 escolas, sendo apenas uma pesquisada, totalizando 28 escolas que atendem do 1º ao 5º ano, a quantidade de 867 alunos e do 6º ao 9º ano, o equivalente a 531 alunos, somando-se um total de 1.398 alunos matriculados nas Escolas Indígenas Estaduais de Ensino Fundamental, como exposto na Tabela 2:

⁷ REN significa: Representação Regional de Ensino, que envolvem os cinquenta e dois (52) municípios do Estado de Rondônia, a qual é submetida às normas da Secretaria de Estado da Educação – SEDUC e, no Município de Guajará-Mirim há uma Coordenadoria Regional de Educação - CRE, assim como um Núcleo de Educação Escolar Indígena - NEEI, que procura atender as necessidades das comunidades indígenas pertencentes ao Município de Guajará-Mirim/RO.

Tabela 2: Quadro demonstrativo de matricula/agosto/2013 1º ao 9º ano.

ESCOLAS	ANO									
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	TOTAL
Tenente Lira	07	17	10	05	07	02	13	01	10	72
Nawacan Oro Waram Xijein	06	03	06	03	06	04	05	02	07	42
Wem Canum Oro Waram	11	12	23	09	06	13	11	07	07	99
Co Um Oro Waram	02	03	01	-	-	-	-	-	-	06
Hwerein Cat Towa Oro Nao'	03	03	04	02	01	-	-	-	-	13
Josias B. de Oliveira	03	02	03	05	02	05	02	03	-	25
A' Aim Oro Nao'	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Marechal Rondon	07	08	10	13	12	03	06	11	12	82
Dídimo Graciliano de Oliveira	03	-	03	01	06	05	07	06	02	33
Abraão Koop	13	28	19	14	15	16	14	16	06	141
Manum Oro Eo	06	03	06	-	01	03	06	01	03	29
Watacao' Oro Não' Mixic Oro At	-	01	05	01	06	-	-	-	-	13
Poscidônio Bastos	15	17	37	21	15	40	28	20	27	220
Xijan Oro Não'	01	02	01	07	01	-	-	-	-	12
José dos Santos Araújo	01	03	04	03	03	-	-	-	-	14
Valdemar Cabixi	02	04	02	02	-	-	-	-	-	10
Marina Aikon Oro Win	03	01	03	-	02	-	-	-	-	09
João Farias de Barros	02	-	-	-	01	01	07	08	01	20
Pedro Azzi	06	16	07	02	11	05	06	03	08	64
Leonel Buangá Canoé	02	-	02	01	-	-	-	-	-	05
Francisco José de Lacerda	09	27	15	26	14	22	16	11	13	153
Dom Luiz Gomes de Arruda	-	03	02	01	-	-	-	-	-	06
Paulo Saldanha Sobrinho	10	24	11	09	07	07	07	09	09	93
João Francisco aruak	03	08	04	04	02	17	-	02	01	41
Mbixire Taxo Macurap	03	06	02	02	02	-	-	-	-	15
Paküia Tupari	02	07	01	04	-	-	-	-	-	14
5 de Julho	13	37	19	10	07	13	09	06	03	117
Alexandrina do Nascimento Gomes	06	09	04	04	04	19	-	04	-	50
TOTAL	139	244	204	149	131	175	137	110	109	1.398

Fonte: REN/SEDUC/Guarará-Mirim/RO.

Esta pesquisa limitou-se ao estudo com as lideranças da comunidade indígena Lage Velho, onde está inserida a EIEEF *Wem Canum Oro Waram*. A escola na aldeia Lage Velho tem uma construção feita de madeira, coberta com telhas de fibrocimento onde tem duas salas de aula uma é utilizada para ser dormitório das duas professoras não indígena e a outra serve como sala de aula, onde elas ministram as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática História e Geografia do 6º ao 9º Ano. Porém, foi construída outra escola de alvenaria, coberta com telha de barro onde tem duas salas de aula e um cômodo entre as salas que servem para guardar os livros didáticos e a merenda escolar quando chega à escola, nelas funcionam do 1º ao 5º Ano. São usadas as duas escolas, a antiga e a nova porque o prédio construído não comporta todo o alunado desta comunidade.

Os professores que fazem parte do quadro de docentes na Escola Indígena Estadual de Ensino Fundamental *Wem Canum Oro Waram* são cinco indígenas os quais participaram do Projeto Açai - curso de formação dos professores indígenas

ofertado pela Secretaria de Educação de Rondônia- SEDUC. Sendo que dois destes professores estavam cursando o Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural de habilitação de docentes indígenas, para lecionar nas Escolas de Ensino Fundamental e Médio, ofertado pela Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR/*Campus* de Ji-Paraná, mas um deles desistiu, totalizando cinco professores indígenas e duas não indígenas que atendem 99 alunos distribuídos entre os do 1º ao 9º Ano.

A Escola Indígena Estadual de Ensino Fundamental *Nawacam Oro Waram Xijein*, localizada na Linha 10, tem três professores indígenas, sendo que dois professores dão aulas do 1º ao 5º Ano e um professor ministra aula do 6º ao 9º Ano dando as disciplinas de língua materna, interculturalidade e Arte. As duas professoras não indígenas também lecionam do 6º ao 9º Ano as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia, completando 42 alunos, direcionado do 1º ao 9º Ano. A construção da escola é feita de alvenaria coberta com telhas de barro, também tem duas salas de aula e um cômodo para guardar os materiais didáticos como livros didáticos e a merenda quando chega à comunidade por insistência dos professores e da liderança indígena.

Na aldeia Rio Negro Ocaia que está situada na área fluvial no Rio Pacaas Novos localiza-se a Escola Indígena Estadual de Ensino Fundamental Poscidônio Bastos, tendo a formação docente composta por 10 professores sendo oito indígenas e dois não indígenas lecionando do 1º ao 9º Ano. Dentre os professores cinco dão aulas de 1º ao 5º Ano totalizando assim 105 alunos. Do 6º ao 9º os dois professores não indígenas ministram as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática História e Geografia, e três professores indígenas são docentes das disciplinas de língua materna, interculturalidade e Arte, abrangendo 115 alunos. Esta escola alcança num total de 220 alunos de uma população que abrange 550 pessoas, sendo distribuídas em 75 famílias.

As políticas públicas para a formação dos professores indígenas no Estado de Rondônia apresentam-se em fase de construção, no ano de 1990, aconteceu o primeiro encontro de professores indígenas no Município de Vilhena, que deixaram de serem “monitores de educação” e foram reconhecidos como profissionais da educação, Plano Estadual de Educação de Rondônia – PEE (2011-2020).

A partir de práticas como esta, resultado de diversas lutas entre lideranças políticas e movimentos indigenistas, há 118 professores que concluíram o curso de

magistério indígena promovido pela SEDUC/Projeto Açaí, o qual será abordado no item Projeto Açaí.

4.2 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ESTADO DE RONDÔNIA

A política de educação escolar indígena no Estado Rondônia passa-se por uma reorganização no oferecimento e execução de ações voltadas para a educação escolar indígena buscando desenvolver uma proposta pedagógica que promova uma educação intercultural e diferenciada.

É um desses recursos é a formação adequada dos docentes indígenas, tanto no que diz respeito à formação inicial como também continuada, visando adquirir os conhecimentos, as habilidades possíveis para criarem-se condições para formular e desenvolver práticas de avaliação, de confecção de materiais na língua materna, assim como seus currículos adaptados a sua realidade, como Grupioni (1997, p. 191) enfatiza que a escola:

“[...] pensada a partir do envolvimento da comunidade com a produção de materiais didáticos próprios, adequando-se ao ritmo da vida indígena e promovendo a integração e a valorização dos conhecimentos tradicionais; tudo isto feito pelos índios e para os índios, a partir de [...] capacitação dos próprios índios para o gerenciamento de suas escolas, é algo, caro, custoso e exige recursos humanos especializados [...]”.

Compreende-se que nos cursos de formação para os docentes indígenas apresenta-se uma oportunidade para que os professores adquiram condições para ampliar seus conhecimentos e habilidades e assim, concretizar-se a prática de um ensino/aprendizado de acordo com a realidade de seu povo, produzindo assim materiais didáticos e utilizando de metodologias adequadas ao ensino.

4.2.1 Projeto Açaí

O Projeto Açaí, com formação de professores a nível médio, foi concretizado como resultados da grande necessidade de se obter uma educação indígena institucionalizada, tendo assim professores indígenas com capacitação para

exercerem suas funções de docentes em suas comunidades específicas, o qual ocorreu no período de 1998 a 2004. Segundo Venere (2011, p.80):

A criação do Projeto Açaí se deu por meio do Decreto Estadual nº 8.516, de 15 de outubro de 1998, que instituiu o Curso de Formação de Professores Indígenas – Habilitação em Magistério em Nível Médio, denominado Projeto Açaí, com o objetivo exclusivo de habilitar docentes leigos em efetivo exercício de regência em sala nas quatro primeiras séries do ensino fundamental das escolas localizadas em terras indígenas de Rondônia.

O Projeto foi embasado nas legislações das Diretrizes Curriculares Nacionais, priorizando as que são voltadas para uma educação indígena diferenciada, tendo como prioridade suprir as necessidades existentes em cada comunidade indígena, sendo colocado a partir do estabelecido:

A escola indígena deverá fazer parte do sistema e dos processos próprios de aprendizagem de cada etnia, assegurando-lhes e fortalecendo suas tradições indígenas. Para que se efetive o processo de autonomia das Escolas Indígenas, deve-se desenvolver trabalhos de formação centrados em valores que garantam a sobrevivência física, linguística e cultural das etnias indígenas; a valorização e o respeito às diversidades e as especificidades dos saberes de cada povo, bem como suas formas de ensinar e aprender. Todo o trabalho de formação oferecido aos professores de Rondônia deverá estar em conformidade com a Política Nacional de Educação Escolar Indígena [...] (PROJETO AÇAÍ, 2004, p.14).

Com base no regulamento do Projeto Açaí - Magistério Indígena de Rondônia, afirma-se em seu objetivo geral:

Implantar um programa de formação de professores indígenas, que contribua para melhoria da educação escolar em Rondônia, garantindo as populações indígenas do Estado um ensino de acordo com as necessidades e aspirações das comunidades indígenas, bem como valorizar suas tradições étnicas e o acesso aos bens culturais universais. (PROJETO AÇAÍ, 2004, p.13).

Outro aspecto relevante de tal regulamento refere-se aos seus objetivos específicos, que se estruturam em:

- Formar professores indígenas pesquisadores capazes de refletir criticamente sobre a realidade cultural e linguística de seu povo e as relações construídas nos contextos interculturais.
- Formar e habilitar professores para atuar efetivamente da política de construção da escola indígena, para que possam conduzir, juntamente com as suas comunidades, seus projetos pedagógicos e de futuro.
- Formar educadores capazes de desenvolver pesquisas de relevância para as comunidades indígenas na perspectiva da sustentabilidade.
- Estimular o intercâmbio cultural e a cooperação entre os grupos étnicos de Rondônia.
- Proporcionar aos professores indígenas condições para criar métodos e procedimentos de ensino e de aprendizagem a partir dos etnoconhecimentos, mas também da realidade social vivida na interação com o não-índio.
- Formar professores alfabetizadores, capazes de desenvolver ensino bilíngue/plurilíngue.
- Contribuir para a efetivação do projeto de autonomia da escola indígena e respectivas comunidades, a partir da construção do currículo e da proposta pedagógica para as suas escolas centrada na valorização da cultura em todas as dimensões.
- Produzir material didático específico para cada povo participante do Programa de Formação do Magistério Indígena (PROJETO AÇAÍ, 2004, p.13).

O Projeto desenvolveu-se em cinco (05) anos tendo duas etapas anuais de aproximadamente trinta e cinco (35) dias letivos, correspondendo assim a quatro (04) a cinco (05) semanas, completando uma carga horária em torno de duzentos e cinquenta (250) horas por etapa, totalizando a carga horária de duas mil e setecentos (2.700) horas de curso presencial e ainda, mil novecentos e vinte (1.920) horas estudo não presencial tendo acompanhamento pedagógico *in loco*. (RONDONIA, PROJETO AÇAÍ, 2004).

Observa-se que a matriz curricular do curso foi organizada em três eixos temáticos: Linguagens e Códigos, Cultura Sociedade e Natureza e Pedagogia Indígena.

O primeiro compreendeu-se em: Linguagens e Códigos, cujas disciplinas foram: Língua Portuguesa, Literatura, Matemática, Artes e Práticas Esportivas e Culturais, tendo atividades presenciais e não presenciais.

Dentro do segundo eixo foram ofertadas as seguintes disciplinas: Sociologia, História, Geografia e Ciências Naturais (Química, Física e Biologia). E para completar a matriz curricular no terceiro eixo foram abordadas disciplinas voltadas para a formação específica dos professores indígenas as quais abrangeram:

Metodologia Científica, Fundamentos da Educação, Legislação, Práticas de Ensino (Projeto político Pedagógico), Métodos e Técnicas de Pesquisa e Estágio supervisionado.

O curso de formação dos professores indígenas de Rondônia abordou esta matriz curricular, onde se articularam conteúdos e metodologias voltadas para a realidade e a cultura dos povos indígenas que na medida do possível, nos estudos não presenciais, foram monitoradas por professores e técnicos da Secretaria do Estado de Educação que estão lotados em suas representações de ensino situado nos municípios, no entanto sabe-se, das dificuldades que os técnicos tiveram em acompanhar os professores as comunidades indígenas devido, que os mesmo não haviam participado dos estudos presenciais, perdendo-se informações necessárias e contundentes para a concretização desta etapa.

Porém, algumas atividades foram concretizadas, mesmo tendo suas limitações, como o acompanhamento do trabalho pedagógico dos professores em algumas das comunidades indígenas nas quais os professores atuavam, e também o auxílio nas discussões a cerca da construção do projeto Político Pedagógico.

Percebe-se que este projeto, mesmo com todas as suas deficiências pode ser concretizado, pois, antes uma utopia por parte das lideranças indígenas que almejavam e lutavam por uma legislação que lhes assegurassem o direito de uma educação intercultural, que tenham currículo e materiais específicos para a formação de professores indígenas, tendo eles mesmos autonomia para conduzir a escola indígena de maneira que os indígenas tenham acesso a uma educação institucionalizada com qualificação, no entanto sem omitir sua cultura e sua vivência com o seu povo (VENERE, 2011).

As políticas públicas de educação escolar indígena de Rondônia é consequência das mudanças estabelecidas no país, através da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e ainda pela posterior legislação educacional.

Logo, a educação escolar indígena no Estado de Rondônia está alicerçada nos princípios e diretrizes da educação nacional. E também, na responsabilidade e compromisso governamental de colocar em prática uma política educacional direcionada para o respeito dos direitos dos povos indígenas, a fim de possibilitar a organização escolar indígena. Em função disso o Poder Executivo cria o Conselho de Educação Escolar Indígena do Estado de Rondônia – CEEI-RO, autorizado pela

Lei Nº 1.167/02, que estabelece:

Art. 1º Fica o Poder Executivo autorizado a criar o Conselho de Educação Escolar Indígena do Estado de Rondônia – CEEI-RO, órgão consultivo, deliberativo e de assessoramento técnico, vinculado à Secretaria de Estado da Educação – SEDUC.

Parágrafo único. Cabe à SEDUC, através de seu órgão competente, a coordenação, o assessoramento e acompanhamento das ações e projetos de educação escolar, desenvolvidos junto às nações indígenas existentes no território do Estado de Rondônia.

Verifica-se a seguir que, quanto à contratação de docentes indígenas no Estado de Rondônia, foram editadas leis estaduais disciplinando o tema:

- Lei Nº 895/00: Autoriza a contratação de professores por tempo determinado, para atender a necessidades temporárias de excepcional interesse público, institui o Regime de Hora-Aula no âmbito da rede estadual de ensino e dá outras providências.
- Lei Nº 1.022/02: Autoriza a contratação de docentes índios para atuar nas escolas da área indígena por prazo determinado, atendendo necessidade inadiável e temporária de excepcional interesse público, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação, e dá outras providências.
- Lei Nº 1.310/04: Autoriza a contratação de docentes para atuar nas escolas da área indígena, por prazo determinado, atendendo a necessidade inadiável e temporária de excepcional interesse público, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação, nos termos da Lei Nº 1.184, de 27 de março de 2003.

Dessa forma, ocorreu a contratação dos docentes indígenas para atender em caráter de Regime de Hora-Aula, inadiável e temporária de excepcional interesse público, visando atender as necessidades das quantidades de escolas, que de acordo com o Plano Estadual de Educação de Rondônia (2011-2020) existem 82 escolas indígenas, prestando atendimento a 2.962 alunos matriculados dentro das modalidades do Ensino Fundamental.

Das 82 escolas, cinco estão sob a administração municipal. Somam-se seis executores indigenistas. Do total de 193 docentes, 150 são indígenas e 43 não

indígenas contratados pela Lei Complementar Nº 349, de 13 de junho de 2006, que cria os cargos de direção e assessoramento superior para atuarem na Educação Escolar Indígena do Estado, que atesta:

Art. 1º. Ficam criados 270 (duzentos e setenta) cargos em comissão com os vencimentos mensais correspondentes ao de Professor em efetivo exercício da docência na Rede Pública Estadual de Ensino, conforme as denominações, simbologias e lotações relacionadas nos Anexos I e II a esta Lei Complementar.

Art. 2º. Os cargos criados pela presente Lei Complementar serão única e exclusivamente para atender as necessidades das Escolas Indígenas do Estado de Rondônia, conforme especificação funcional.

Como demonstrado, o principal desafio dessa modalidade de ensino é a formação de professores indígenas para uma efetiva concretização de sua prática pedagógica voltada para suas comunidades, sendo abordada nas falas dos entrevistados.

Na visão dos professores e das lideranças que foram entrevistados a educação escolar indígena precisa urgente ser gerenciada e colocada em prática por profissionais indígenas sendo recomendados pela própria comunidade, para que se mantenha viva a identidade étnica de cada povo, e se tenha uma educação escolar indígena com qualidade, procurando a valorização destes profissionais:

Os nossos filhos precisam estudar, mas é diferente dos brancos, porque lá na cidade os brancos estudam e trabalham fora, aqui na aldeia é diferente, os nossos filhos precisam fazer roça com o pai para aprender e também, participar das festas. Não podemos mais dar tanto espaço para os brancos, mas isso não quer dizer que os brancos não vão poder mais dar aula aqui na aldeia, porque nem todo Wari' tem estudo específico para dar aula, como Matemática, Química e outras disciplinas, por isso é importantes que tenha os brancos ensinando o que nós ainda não temos estudo, mas a liderança seja na saúde na educação tem que ser Wari', pois o Wari' realmente sabe a nossa língua o que precisamos e ele mora na aldeia, coisa que os brancos não ficam muito tempo aqui, às vezes ficam uma semana ou um pouco mais e vão embora, como é que pode fazer algo direito assim. (Professor "A1").

As políticas públicas que se encontram para suprir as necessidades da educação escolar indígena precisam ser repensadas e discutidas com as lideranças e os professores das comunidades indígenas, pois se acredita que as mesmas

possuem uma formação que seja adequada para expor, discutir e analisar chegando a um consenso, sobre quem e como se deve atuar nas escolas dentro das respectivas comunidades indígenas. Assim, como o cumprimento de recursos no que diz respeito a transporte, alimentação escolar, materiais didáticos e outras necessidades a mais. Como ressalta Silva e Azevedo (1995, p. 158-159):

A expressão “professor indígena”, no contexto atual da discussão sobre educação escolar indígena, tem um único sentido: não pretende caracterizar uma classe particular de professores. São, ao contrário, professores no sentido pleno, que são ao mesmo tempo baniwa, tikuna, guarani etc., e que, portanto, se preocupam, enquanto professores, com todas as dimensões da educação escolar, e ainda, enquanto membros de totalidades sociológicas diferentes da nossa, com a situação atual, os projetos e o destino de seus povos: totalidades e não partes que se relacionam com a sociedade brasileira de forma bastante complexa.

Vale salientar que essa educação escolar indígena com qualidade que tanto as comunidades indígenas almejam, torna-se um desafio para os movimentos sociais indígenas, pois o que se apresenta sobre os programas de educação escolar, não condiz com vivência realizada, pois se sabe que a especificidade e a diferenciação são características essenciais para que se concretize uma escola indígena com qualidade.

De acordo com a Constituição Federal em seu Art. 215, § 1º é dever de o Estado resguardar “as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional”. Apesar de todas as falhas do poder público ao cumprimento da legislação, eles reconhecem a pluralidade étnica do nosso país, adunando com este pensamento Grupioni (1994, p. 89), afirma:

Estes dispositivos constitucionais abrem a possibilidade de construção de uma escola verdadeiramente indígena, que se torne instrumento de valorização das culturas indígenas, deixando de ser mais um meio de imposição dos valores e das normas de outras culturas. Desta forma, a escola estará desempenhando um importante papel no processo de auto determinação destes povos.

Como já vimos em capítulos anteriores à legislação respalda os programas direcionados a educação indígena diferenciada, respeitando seus próprios

processos de ensino/aprendizado. E isso se tornou muito notório quando a educação indígena saiu da direção da FUNAI e ficou na responsabilidade do Ministério da Educação para que pudesse coordenar de forma eficaz todos os níveis da educação indígena com parceria com os Estados e Municípios. Conforme Ferreira (2001, p. 85) tal dispositivo:

[...] permite que os índios tenham garantidas características específicas de educação, no que se refere à formação de professores, currículos, calendário, metodologias, avaliação e materiais didáticos.

No entanto, para que todas diretrizes formuladas pelo MEC comecem a ser uma realidade nas escolas indígenas específicas, diferenciadas e autônomas, é preciso que se tenha vontade e decisão política para concretização das condições materiais de existência das escolas.

Como se percebe, há o interesse por parte dos docentes, bem como das lideranças indígenas e suas organizações em protagonizarem a luta pela causa de uma educação indígena diferenciada, pois o professor indígena enquanto agente político deve proporcionar um trabalho de revitalização dentro de sua comunidade,

Entende-se que os professores indígenas Wari' têm suas aspirações e determinações em construir-se uma educação escolar específica e diferenciada, tornando-se mais eficaz sua organização, tendo como objetivo torná-la uma grande força de articulação entre os indígenas e a sociedade envolvente. Por sua vez emergem algumas ideias centrais acerca da formação de professores indígenas as quais eles desejam e recusam, as quais se apresentam a seguir.

4.2.2 A formação de professores indígenas

A Educação Escolar Indígena diferenciada tem sido ramificada a todos os níveis desde a Educação Básica ao Ensino Superior, tendo como finalidade apreciar o desenvolvimento da autonomia do cidadão indígena, fazendo a diferenciação, antes de uma educação conservadora e integracionista, e hoje, tendo-os como personagens principais de um grande desafio a ser percorrido, o direito a uma escola diferenciada e específica, focalizando seus próprios saberes associados aos saberes universais, (GRUPIONI, 2003).

Apesar dos esforços isolados dos diferentes atores, a Educação Escolar Indígena esperou muito tempo para que acontecessem as mudanças, porém, com a vigência da CF de 1988 tais mudanças passam a acontecer mais rapidamente, isso porque o texto constitucional regulamentou o alcance prático aos direitos indígenas no país e acabou por dar tratamento específico aos povos indígenas, como trata Camargo e Albuquerque (2003, p.343):

O longo processo de mobilizações sociais e políticas, de estudo e de reflexões críticas, não apenas por parte da sociedade civil organizada, mas, e, sobretudo, dos povos indígenas e de suas organizações, a presença forte e marcante das lideranças indígenas nos cenários nacionais e internacionais, tudo isso fez com que a Constituição Brasileira de 1988 traçasse, pela primeira vez, um quadro jurídico que regulamentasse as relações do Estado com as sociedades indígenas contemporâneas, reconhecendo-lhes os direitos às suas organizações sociais próprias, a suas línguas, costumes, crenças, tradições e o direito às terras que tradicionalmente ocupam.

A partir das mudanças teóricas provocadas pela Constituição, o cenário anterior começou a mudar e pode-se contemplar a legislação brasileira desempenhando papel relevante no reconhecimento e na valorização da diferença cultural das comunidades indígenas, nesse sentido, assim disciplina o artigo 231:

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

O Plano Nacional de Educação, Lei Nº 10.172/2001, dedicou à educação indígena um capítulo tendo 21 objetivos e metas e estabeleceu como direito das populações indígenas uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue. Tratando dessa modalidade de ensino, o PNE determina dentro de suas metas, de número 15 e 16, os seguintes aspectos:

15. Instituir e regulamentar, nos sistemas estaduais de ensino, a profissionalização e reconhecimento público do magistério indígena, com a criação da categoria de professores indígenas como carreira específica do magistério, com concurso de provas e títulos adequados às particularidades linguísticas e culturais das sociedades

indígenas, garantindo a esses professores os mesmos direitos atribuídos aos demais do mesmo sistema de ensino, com níveis de remuneração correspondentes ao seu nível de qualificação profissional.

16. Estabelecer e assegurar a qualidade de programas contínuos de formação sistemática do professorado indígena, especialmente no que diz respeito aos conhecimentos relativos aos processos escolares de ensino-aprendizagem, à alfabetização, à construção coletiva de conhecimentos na escola e à valorização do patrimônio cultural da população atendida.

Conforme determinado pelo PNE, há necessidade de criação e fortalecimento de programas especiais para a formação de professores indígenas e de uma carreira específica do magistério, bem como a criação e manutenção de uma monitoria adequada no sentido de estruturar e acompanhar o desenvolvimento da Educação Escolar Indígena.

No entanto, o PNE não garante uma concretização das metas estabelecidas no que tange a recursos específicos, pois conforme a (meta e objetivo 1) da referida lei, fica sob a coordenação geral e com o apoio financeiro do Ministério da Educação. Tendo isso em vista, não há transparência na distribuição de responsabilidade entre as esferas federal, estadual e municipal e isto tem dificultado a implementação da política nacional a que se refere ao cumprimento no que foi estabelecido na norma.

Percebe-se que o PNE reconhece a importância e a precisão que os profissionais indígenas tenham uma formação adequada, tanto inicial como continuada enquanto docentes em suas respectivas comunidades, porém, esta realidade está distante da vivência destes profissionais, no que diz respeito aos seus direitos reconhecidos e cumpridos em relação aos níveis de remuneração corresponde a cada profissional, como se pode perceber na fala do Professor "A1" quando ele afirma que:

Este sonho ainda está longe de se tornar uma realidade, pois na prática não existe reconhecimento do nosso trabalho, a lei fala que é para contratar e ter remuneração justa, mas não é isso que acontece, o meu contrato é emergencial e eu já tenho 15 anos de escola, mas todo ano quando termina o contrato é renovado, mas não deveria ser assim. De todos os professores indígenas somente três têm contrato permanente pelo município, e um que passou para o estado, tenho parente que já era para estar aposentado, mas a lei está longe de ser concretizada por aqui.

Ressalte-se que o PNE aprovado em 25 de junho de 2014 de acordo com a Lei Nº 13.005, a educação escolar indígena não possui um capítulo próprio, porém as metas e estratégias referentes às comunidades indígenas estão atreladas as outras especificidades de educação tais como: educação especial, escolas do campo e quilombolas.

No que diz respeito, ao reconhecimento e a garantia da carreira específica do magistério dos profissionais indígenas em termos de remuneração quanto ao seu nível de qualificação, não está evidente na atual lei, mas, no Art. 2º inciso IX das diretrizes do PNE enfatiza a valorização dos profissionais da educação.

O Plano reconhece a necessidade de uma formação inicial e contínua dos próprios indígenas enquanto professores de suas comunidades, no entanto esta formação precisa ter um ensino/aprendizado eficaz para que estes profissionais consigam colocar em prática dentro de suas salas de aula. Nesse sentido, verifica-se que as metas não foram devidamente contempladas e tem sido um fator que ainda está em processo de aperfeiçoamento, como é bem explícito na fala do Professor “A1”:

Quanto a minha formação a meu ver houve falhas no seu processo, desde o acompanhamento de monitoria nas escolas onde atua cada professor do curso, como também a falta de um retorno do órgão responsável pela educação no Estado, em resposta a atender aos seus anseios e necessidades urgentes, quando reclamamos.

Enquanto o professor “A2” relata que:

Diante das dificuldades encontradas em minha formação, estão às palavras técnicas, os trabalhos de pesquisa e a produção de textos. Quando chega a hora das apresentações orais escritas, as coisas ficam muito complicadas.

Como se percebe um dos grandes obstáculos à educação escolar indígena encontra-se ainda na formação de professores. Ressalte-se que todos os professores indígenas passaram pelo Projeto Açaí e estão concluindo o Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural de habilitação de docentes indígenas, para lecionar nas Escolas de Ensino Fundamental e Médio, ofertado pela Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR/*Campus* de Ji-Paraná, para atender as necessidades das Escolas Indígenas no Estado.

Nesse sentido, verifica-se na fala dos docentes as barreiras culturais existentes entre as diferentes culturas, o que tem sido mais um obstáculo na apropriação do conhecimento por parte das comunidades indígenas, porém na estratégia 15.5 e 15.6 do PNE de 2014 fica evidente que deve:

Implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para [...] comunidades indígenas e [...] promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a) [...].

Por isso, acredita-se que é preciso dentro desses programas de capacitação de professores haver uma proposta curricular, que seja coletiva, no que tange incluir além de conteúdo, metodologia, calendário escolar, formas de avaliação e material didático também, monitorias até as comunidades indígenas onde estão situadas as escolas, para que sejam observadas se seus alunos, os professores, conseguem fazer à *práxis* pedagógica ser concretizada ou não, procurando detectar onde estão sendo as maiores dificuldades encontradas pelos mesmos, só assim poderá ser constatada onde está a lacuna que poderá ser trabalhada. Tais dificuldades podem ser verificadas na fala do professor “A3” quando ele expressa que:

É preciso serem feitas melhorias na formação do professor, como: trabalhar com todas as disciplinas para que o professor indígena seja bem preparado; melhorar alguns conteúdos e principalmente que haja acompanhamento, pelos professores formadores, em relação aos professores indígenas, verificando a realidade da escola e da comunidade que a gente trabalha.

De acordo com o Censo Escolar Indígena de 1999, realizado pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP/MEC juntamente com a Secretaria de Educação Fundamental – SEF/MEC, havia no Brasil cerca de 93.037 alunos matriculados na Educação Escolar Indígena, sendo 74.931 estudantes índios concentrados na sua maioria no Ensino Fundamental, sendo distribuídos nas 1.392 escolas indígenas existentes no País, trabalhando 3.998 professores, totalizando 76,5% de origem indígena.

Baseado ainda nesses dados verificou-se que 65% dos professores indígenas são homens e 35% é composto por mulheres. E mais de 50% dos professores

indígenas têm como formação básica o Ensino Fundamental e pouco mais de 43% têm concluído o Ensino Médio. Porém, atualmente existem alguns programas de formação de professores os quais têm efetivados docentes a exercerem suas profissões tendo uma preparação acadêmica mais adequada, (GRUPIONI, 2003).

É interessante frisar que a porcentagem de participação masculina e feminina no processo de formação de professores indicada por Grupioni, repete-se daquela que encontramos entre os Wari', pois dos 80 professores indígenas, 70,73% são masculinos e 29,27% são femininos. A hegemonia masculina pode ser explicada pelo papel preponderante do homem dentro das comunidades indígenas, mas que não impediu a participação das mulheres, a qual vem crescendo gradativamente.

Ainda sobre a formação de docentes indígenas, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas de 1998, verificou um crescimento de professores de 2.859 para 3.059 em mais de um ano, sendo concretizado que os docentes indígenas têm procurado assumir seu papel de protagonista nas escolas em território indígena. Esta educação e seus processos de formação de pessoas, entre os povos indígenas, firmam-se em princípios que lhes são próprios, sendo enfatizado como:

- uma visão de sociedade que transcende as relações entre humanos e admite diversos “seres” e forças da natureza com os quais estabelecem relações de cooperação e intercâmbio a fim de adquirir – e assegurar – determinadas qualidades;
- valores e procedimentos próprios de sociedades originalmente orais, menos marcadas por profundas desigualdades internas, mais articuladas pela obrigação da reciprocidade entre os grupos que as integram;
- noções próprias, culturalmente formuladas (portanto variáveis de uma sociedade indígena a outra) da pessoa humana e dos seus atributos, capacidades e qualidades;
- formação de crianças e jovens como processo integrado; apesar de suas inúmeras particularidades, uma característica comum às sociedades indígenas é que cada experiência cognitiva e afetiva carrega múltiplos significados – econômicos, sociais, técnicos, rituais, cosmológicos. (RCNEI, 1998, p.23).

Verifica-se que a formação de professores indígenas representa um processo contínuo de construção diária e permanente, tendo como meta o seu compromisso ético e rigoroso em defesa de seus valores e uma vida mais digna para seus alunos e conseqüentemente para sua comunidade, projetando uma vida melhor, onde pode expressar-se e aprimorar a humanidade que envolve numa vivência solidária e

fraterna. Nisto envolve-se, buscar uma estratégia de requerer a finalidade de obter os diversos tipos de conhecimentos que se apresentam no processo escolar, os conhecimentos ditos universais os quais todos os estudantes têm o direito de adquiri-los, como também o conhecimento particular de cada etnia.

A partir dessa conjectura observam-se, as experiências de formação de professores indígenas e, contudo, os novos modelos de escola em comunidades indígenas, conforme Grupioni (2003, p.7):

Os vários projetos de formação de professores indígenas, em andamento em diferentes regiões do País, vêm demonstrando que isto não só é possível como desejável e altamente rentável em termos pedagógicos e políticos, afastando-se, com isso, do modelo em que professores não-índios lecionavam em português para alunos monolíngues em suas línguas maternas, assessorados por monitores indígenas responsáveis pela tradução daquilo que se pretendia ensinar. Assim, o que se assiste hoje em todo o Brasil é a difusão de um novo modelo em que índios pertencentes as suas respectivas comunidades são por elas escolhidos para serem formados e assumirem a docência das escolas indígenas, enquanto protagonistas de uma nova proposta de educação.

Sendo assim, faz-se necessário formar professores indígenas que sejam pertencentes as suas etnias, para que estes possam assumir a docência de suas escolas. Neste sentido, passa-se a apresentar as particulares experiências de formação de professores indígenas desenvolvidas no País, que em conformidade com sua realidade, estão dando início a um novo magistério indígena.

Como iniciativas de formação de docentes indígenas, dentro das Políticas Educacionais Brasileiras, destacam-se diferentes ações nos seguintes Estados: no Acre, o Programa de Magistério Intercultural, por meio da Comissão Pró-Índio (CPI-AC), que oferece, junto, cursos de formação básica e profissional, de nível médio desde 1983, onde Monte (2003, p.19) esclarece:

Seus programas de formação de professores estão integrados às atuais políticas educacionais dirigidas à população indígena, o que resultou em transformações pedagógicas e organizacionais nas práticas iniciais da escola intercultural e bilíngüe nessa região e em todo o País: de seu caráter comunitário e civil, dos primeiros anos na década de 80, à sua progressiva regulamentação, regulação e controle pelo Estado brasileiro, ainda que sob a bandeira política e o amparo legal da diversidade pedagógica, curricular e lingüístico-cultural.

Um dos programas de formação de professores indígenas que se desenvolveu no Estado de Mato Grosso foi o Projeto Tucum, coordenado pelo governo e que tinha como objetivo capacitar e habilitar professores indígenas em nível de magistério, que já atuavam ou iriam atuar em suas comunidades. Segundo Peggion (2003, p. 45):

O projeto Tucum pretendeu a formação de indivíduos das sociedades indígenas como pesquisadores, alfabetizadores, escritores e redatores, administradores e gestores, assessores e professores, além da intenção de formar técnicos e assessores não índios para as Secretarias de Educação e para a Funai.

O Programa de Formação dos Professores Indígenas de Minas Gerais nasceu de uma parceria, no ano de 1995, entre comunidades indígenas (Xakriabá, Krenak, Maxacali e Pataxó), Secretaria Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Instituto Estadual de Florestas (IEF) e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), conforme Dutra (2003, p. 76):

Voltado para o objetivo maior de apoiar a autodeterminação dos povos indígenas de Minas, o Programa tem como proposta criar e colocar em funcionamento escolas indígenas nas quatro áreas do Estado, procurando construir democraticamente uma proposta experimental, diferenciada, bilíngue e intercultural para formação específica do professor de cada povo indígena mineiro. Para tanto, foi necessário habilitar o professor em formação para o exercício do magistério e viabilizar seu ingresso na carreira e sua integração no Plano de Cargos e Salários da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.

Compreende-se que, com a execução das legislações em vigor, o MEC passou a coordenar, a partir do ano de 1991, ações que beneficiem a Educação Escolar Indígena no país, fixando diretrizes para ofertar aos povos indígenas uma educação que seja assumida pelas próprias aldeias, afirmando o pensamento de Bergamashi:

[...] a escola nas aldeias apresenta possibilidades para o protagonismo indígena, especialmente amparada pelo aparato legal que criou a Escola Específica e Diferenciada. Embasada numa legislação própria, produto da participação organizada dos povos indígenas nessas últimas décadas, abre caminhos para a escola indígena que, processualmente, é assumida pelas aldeias e aponta

possibilidades de práticas baseadas na cosmologia de cada povo. (BERGAMASHI, 2007, p. 201).

Percebe-se que a questão de ter uma escola nas comunidades indígenas é urgente, no entanto não deve ser qualquer tipo de escola e sim aquelas que tenham uma representação das lideranças de cada aldeia, dando suporte para que se obtenha os ditos conhecimentos universais entrelaçados na valorização e desempenho da língua e cultura, como é descrita pelo CNE no (Parágrafo Único, art. 2º) onde expressa que: “A escola indígena será criada em atendimento à reivindicação ou por iniciativa de comunidade interessada, ou com a anuência da mesma, respeitadas suas formas de representação”.

Através dos relatos das experiências dos programas na formação dos professores em diversos lugares do Brasil, nota-se que a necessidade entremeada à vontade que os professores indígenas têm em demonstrar e fazer das escolas situadas em suas comunidades, seus atos educacionais, afirmando sua cultura.

Porém, percebe-se que apesar das diversas maneiras de abordar a formação dos professores indígenas, é imprescindível que o educador reflita sobre a vivência de sua prática seja dentro de sala de aula, como na vivência na sua comunidade, posicionando-se com atitudes responsáveis e críticas ao que diz respeito aos seus compromissos éticos e políticos.

4.3 LIMITES E POSSIBILIDADES DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INDÍGENA OFERTADA

Nesta subseção apresentam-se ao leitor as falas dos sujeitos da pesquisa com a finalidade de descrever os impactos da educação escolar indígena a partir das implantações das políticas educacionais nas comunidades indígenas pesquisadas. Partindo deste enfoque refletir sobre os limites e possibilidades da política de educação indígena ofertada.

4.3.1 A reivindicação do prédio adequado para a escola

Diante das condições que materializam a educação escolar indígena no Estado de Rondônia, verifica-se que muitas não foram concretizadas e uma delas é a reivindicação por um prédio adequado para as escolas que foram construídas

dentro das comunidades indígenas pertencentes ao município de Guajará-Mirim.

Nota-se que no discurso dos entrevistados há certo descontentamento em relação à falta de um prédio adequado para funcionamento das aulas, uma vez que são escolas estaduais, no entanto não oferecem nenhuma semelhança quando comparado a uma escola estadual urbana. De acordo com o caderno da SECAD/MEC (2007, p. 83) essas responsabilidades são:

Desafios para o Ministério da Educação implementar a estruturação da rede das escolas indígenas em acordo com cada comunidade indígena e sua realidade socioambiental. Na história da Educação Escolar Indígena foram construídos prédios escolares que representavam a intenção dominadora e assimiladora da escola sobre as culturas indígenas com construções que não dialogavam com os conhecimentos e concepções indígenas sobre edificações e ocupação espacial. Desse modo,  responsabilidade do MEC fomentar o diálogo intercultural propositivo entre as comunidades e as instituições executoras para que as propostas de infraestrutura escolar sejam condizentes com as perspectivas indígenas e suas realidades ecológicas, garantindo com isso resultados efetivos na aplicação dos recursos públicos.

Tal diálogo entre comunidade indígena e o MEC, representados pela SEDUC/RO, em relação como deve ser construído o prédio escolar, não tem sido uma realidade vivenciada nas comunidades pertencentes a Guajará-Mirim, pois a liderança e os professores mencionam que não tem as características que devem compor um prédio que atendam as reais necessidades da comunidade.

A relação do prédio e o espaço da escola vão muito além da estrutura física como  subtendida no discurso do professor “A1”:

A escola, o prédio aqui  bem diferente da escola da cidade, acho que eles pensam, como  para os índios vamos fazer mais simples, pois não tem ginásio para as crianças fazerem Educação Física, não tem uma cozinha que possam fazer a alimentação para as crianças, as salas de aula não são suficientes para que os alunos estudem, aqui são têm duas salas, por isso que se usa a escola velha de madeira têm, onde são dadas as aulas do ensino fundamental II. No prédio de alvenaria é dado o ensino fundamental I. Dentro do prédio da escola não se tem um lugar próprio para que se realizem as reuniões e discutir aquilo que precisa ser melhorado dentro da comunidade.

Precisa-se entender como procede esse vínculo/conexão entre o prédio e o espaço escolar que o professor “A1” reivindica em sua fala, por isso a importância de procurar autores que discutem tal problemática com o objetivo de ponderar as questões que estão implícitas nesse discurso.

Percebe-se que assim como o currículo, o espaço escolar também não é algo que pode ser considerado neutro, como afirma Frago (2001) a arquitetura é um espaço que sempre educa. Tudo que está envolvido com a arquitetura do prédio, desde a sua localização, disposição das salas de aulas, como são os móveis e como está distribuído, o tempo determinado para cada disciplina. Para o autor, estes elementos não podem ser considerados neutros dentro da educação, pois tudo deve estar incluso dentro do currículo escolar, uma vez que há “padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende” (ESCOLANO, 2001, p. 45).

O professor “A2” reivindica que a escola tenha um prédio escolar com características da própria comunidade indígena:

É importante que nós que moramos em nossa comunidade que sabemos o que é bom para nossa gente, é que devemos falar como deve ser feito a construção da escola, do nosso jeito e da nossa maneira, mas, não é isso que acontece eles que fazem o modelo deles e mandam trabalhadores aqui para fazer o trabalho, mas a nossa opinião em nada é levada em consideração e nem chega perto de uma escola da cidade, não tem estrutura e nem pessoas para trabalhar fazendo a alimentação escolar, vigias para guardar a escola, pois as crianças vêm com baladeira joga pedra e quebra telha, vidro, e como não tem ninguém pra vigiar fica por isso mesmo.

Coadunado com esses pensamentos Escolano afirma que:

A arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e ideológicos. (2001, p. 26).

Embasado em que Escolano afirma, compreende-se que a arquitetura da escola vai além da estética, embute-se valores como respeito, consideração, vigilância, percepção de um processo cultural existente em cada comunidade indígena, o qual deve ser valorizado, pois cada etnia possui suas expectativas e

anseios em relação como almejam/sonham a escola para seu povo. Porém, sabe-se que os projetos arquitetônicos inseridos dentro das comunidades indígenas estão ligados tanto às questões políticas, educacionais quanto econômicas.

Sabe-se que a partir de 1950 as construções das escolas vêm-se adequando as exigências econômicas, procurando serem realizados projetos que sejam mais utilitárias, baratas e que tenham seu tempo de construção mais simplificado procurando atender uma demanda visando mais a quantitativa que a qualitativa.

Frago (2001) ressalta que o território e o lugar são dois fatos construídos individualmente e coletivamente e, ambos podem ser considerados uma construção social. Esse espaço demonstra as características que o sujeito faz de si mesmo, dependendo da cultura vivenciada por cada povo e as relações interpessoais que envolvem todo um contexto sejam relacionados à distância, território pessoal, contatos, comunicação e conflitos de poder. Pois, para Frago o espaço jamais é neutro, pois ele traz consigo uma série de signos, símbolo da condição e das relações sociais vivenciadas por todos naquele espaço.

Quando se problematiza a arquitetura da escola indígena, pode-se relacionar com a almejada escola diferenciada que cada etnia tem lutado, e isso é proposto na fala do Professor “A3” quando ele afirma que:

A escola tem muitas finalidades, além do aprendizado das nossas crianças também se torna um espaço para que todos da comunidade possam falar ou discutir sobre os problemas existentes dentro da escola, e na própria aldeia, quando é necessário tomar decisão sobre determinado assunto, por exemplo, muitas vezes é necessário reunir a liderança da aldeia, pegar um carro e ir até a cidade, na REN para falar do que está faltando na escola e para eles darem seu jeito e providenciar o que precisamos se não for assim é difícil ser atendido com rapidez.

Na fala deste professor pode-se perceber a finalidade da escola dentro de uma comunidade indígena, não é simplesmente uma reivindicação de um prédio adequado que tenha um espaço suficiente e de qualidade para que os alunos tenham acesso aos conhecimentos universais, mas ilustra também que o espaço da escola contribuí para debater as necessidades que o povo tem relacionado à própria escola como também interesse de todos que convivem na comunidade proporcionando possibilidades para solucionar as questões vivenciadas por eles.

Observa-se que nos discursos dos entrevistados a escola não serve apenas para um aprendizado e conhecimento acadêmico, mas contribui como um instrumento de resistência e afirmação pelo valor cultural os quais estão dando a tudo que tem acontecido dentro do seu espaço, ou seja, não reivindicam simplesmente um espaço mais adequado e sim seus desejos e anseios de cada indígena, como é expressa na fala de Frago:

Isso significa fazer do mestre ou do professor um arquiteto, isso é, um pedagogo e, da educação, um processo de configuração de espaços. De espaços pessoais e sociais, e lugares. Ao fim e ao cabo, o espaço- assim como a energia, enquanto energia- não se cria nem se destrói, apenas se transforma. A questão final é se se transforma em um espaço frio, mecânico ou em um espaço quente e vivo. Em um espaço dominado pela necessidade implacável e pelo ponto de vista fixo, ou um espaço que, tendo em conta o aleatório e o ponto de vista móvel, seja antes possibilidade que limite. Em um espaço, em suma, para a educação, um âmbito que não pertence ao mundo da mecânica, mas ao mundo da biologia, ao mundo dos seres vivos. (2001, p.139)

O autor deixa explícito que para ser um educador autêntico ele precisa ser um verdadeiro arquiteto e, isso é possível através das modificações ou não realizada por ele no que tange ao espaço escolar, pois o espaço não é neutro, sempre educa.

Cada indígena tem um olhar individualizado que descobre possibilidades além da arquitetura do prédio escolar e isto colabora para gerar novas abrangências sobre a escola indígena diferenciada tão esperada por todos, os quais possibilitem ter materiais didáticos produzidos por eles mesmos, para que o ensino/aprendizado seja dentro da vivência de cada povo.

4.3.2 A necessidade do material didático na língua materna e alimentação escolar

Desde que a educação escolar foi inserida nas comunidades indígenas por um povo com culturas e vivências diferentes das etnias indígenas, assumiu-se uma atitude/um caráter dominante político e econômico, envolvendo a postura de poder por parte do Estado, em relação à implantação de escolas diferenciadas das quais possam obter materiais produzidos pelos próprios indígenas e uma regularidade na distribuição de alimentação escolar para os alunos.

No entanto, as questões envolvendo as burocracias juntamente com as políticas públicas tornam-se difíceis na execução de currículo, materiais didáticos e até mesmo calendários diferenciados, como é visível nos discursos dos docentes e lideranças, isto é posto devido às políticas públicas muitas vezes serem ponderadas somente por seus idealizadores, sem que haja uma interação com a parte envolvida.

Apesar disso, não se pode estar de acordo que a escola seja simplesmente uma frente ideológica que tenha a intenção de destruir aspectos culturais de um povo, por isso a importância de investigar quais as maneiras que os indígenas interpretam e veem a instituição escolar dentro de suas comunidades e se as políticas públicas que estão sendo implementadas estão de acordo com a vivência e interesse de cada etnia.

Tal indagação incorpora-se com as afirmações de Heloisa Höfling (2001) onde expõe que é importante deixar evidente que a ação continuada das políticas públicas para uma sociedade recai sobre os conflitos de interesses onde estão envolvidas as instituições do estado e também da sociedade. E um dos aspectos observados neste processo está relacionado aos fatores culturais onde são historicamente construídos, analisando-se as ações diferenciadas, as que são rejeitadas e aquelas aceitas, concretizadas através das conquistas sociais ao longo do tempo por determinado povo. O qual pode se medir o sucesso ou fracasso das políticas ou mesmos dos programas elaborados para determinadas sociedades, procurando as diferentes formas de solucionar as ações públicas de intervenções.

O material didático para o Wari' é conceituado como importante na marca da identificação da educação escolar, pois é algo escrito na sua própria língua materna. O professor "A1" fala que: "o pouco material didático que temos em nossa língua é muito bom e útil, pois o aprendizado é facilitado, mas infelizmente somente os professores têm acesso a esse material".

Segundo os professores entrevistados, uma das questões problemáticas para o desenvolvimento das escolas indígenas, está relacionada na falta de verbas para edição de material didático como é explícito na fala do Professor "A3":

O material didático que temos aqui na escola é cedido pela REN, são livros de Português, Matemática, Ciência e outros, mas são livros muito puxados para nossos alunos, sempre temos que fazer uma seleção dos conteúdos que vamos dá em sala de aula. Mas, o meu desejo como professor é ter o material didático na minha própria

língua materna, material que sejam produzidos por todos os professores indígenas que possam elaborar também um currículo, por exemplo, eu sempre dou a sugestão para que os professores da área terrestre que pertencem ao município de Guajará-Mirim se reúnam para elaborar o currículo juntamente com o material didático e depois entregar para a SEDUC ser responsável pela confecção, assim não só os professores mais os alunos terão acesso a esse material. No entanto, quando falo para os responsáveis da SEDUC, a resposta que eles me dão é sempre a mesma, que não tem verba para investir nisso.

Para os Wari', a presença dos materiais didáticos é basilar para que haja um aprendizado eficaz e também para garantir a individualidade de cada aluno, uma vez que cada aluno tem sua peculiaridade necessária para o aprendizado, e também conduziria o trabalho do professor dentro da sala de aula, de maneira que todos possam ter uma compreensão maior, pois os exemplos seriam voltados para a vivência de cada aluno.

Da mesma forma os professores foram unânimes em relatar sobre a negligência por parte da SEDUC, em relação à distribuição da alimentação escolar, eles afirmam que a demora é grande para chegar essa alimentação nas escolas indígenas, quando esta chega. O professor "A3" afirma que:

A alimentação escolar é algo que não deveria faltar aqui na comunidade, pois nas escolas estaduais na cidade é coisa mais rara ficar dois ou mais dias sem alimentação, pois logo isso é providenciado, mas aqui a história é bem diferente, passamos três meses e já chegou há seis meses sem termos nada aqui, precisou a gente reunir a liderança da nossa comunidade e ir até Guajará-Mirim para falar com a responsável lá, a resposta é a mesma que não tem como ter alimentação naquele momento. Então falamos que só sairíamos de lá quando a tivessem os alimentos, passado algum tempo, depois de alguns telefonemas, saímos de lá com a alimentação para nossos alunos, aí eu pergunto precisava ser assim?

Para os professores e lideranças, a escola indígena tem dado alguns passos no que tange a uma educação diferenciada dentro das comunidades, mas por outro lado percebe-se a preocupação de sua identidade, quanto à filosofia de funcionamento da escola, pois ela é vinculada a uma burocracia estatal devido a vários fatores, um deles é a falta de profissionais habilitados para saber lidar com a distinção étnica e cultural e também pela falta de veemência na liberação de verbas para suprir vários setores, dentre eles a confecção de material didático que leve em

consideração a vida, a tradição e o conhecimento indígena.

Nessa perspectiva, Heloisa Höfling (2001) afirma que a distância ou até mesmo a aproximação e a falta de diálogo entre Estado e sociedade no que diz respeito as características culturais podem ser fator influente para a concretização de políticas ponderadas para determinado povo, pois nisto estão envolvidas as diversas maneiras de se impor e reivindicar aquilo que é necessário, com o objetivo de serem alcançados e expandidos seus direitos sociais, pois:

Em um Estado de inspiração neoliberal as ações e estratégias sociais governamentais incidem essencialmente em políticas compensatórias, em programas focalizados, voltados àqueles que, em função de sua “capacidade e escolhas individuais”, não usufruem do progresso social. Tais ações não têm o poder – e freqüentemente, não se propõem a – de alterar as relações estabelecidas na sociedade. (HÖFLING, 2001, p. 39).

Ainda neste pensamento a mesma autora aborda quanto focamos em política educacional é necessário que haja uma participação mais relevante dos envolvidos, seja na área de planejamento e também na execução para que se tenha uma avaliação positiva destes programas, mas no que diz respeito quanto à avaliação da política da educação não vai surgir efeito uma vez que não há recursos suficientes para que se tenha uma alteração da função desta política, enquanto não houver uma concepção crítica um pensamento com a finalidade de alcançar a sociedade como um todo e não somente um grupo privilegiado.

Sabe-se que essa luta só pode ser concretizada se houver uma gestão pública que possua uma concepção crítica onde suas ações vão procurar atender e realizar programas na área social que supram as necessidades do povo tendo uma harmonia do que realmente há necessidade, procurando construir os direitos sociais do indivíduo, no lugar de incentivá-lo a uma competição no mundo globalizado.

4.3.3 Autonomia da Escola Indígena: uma luta pela Escola Indígena Diferenciada

Dentre outros desafios, a autonomia da escola indígena tem-se mostrado evidente através das reivindicações apresentadas nos discursos dos entrevistados, como do professor “A2”:

Está na hora de nós indígenas assumirmos o papel de donos das escolas que estão nas aldeias e não somente aceitar tudo que pedem para nós fazermos, porque eles não conhecem nossa realidade.

Tais reivindicações apontam como instrumento político e gerador de vida e isso é bem expresso na fala deste professor, na qual se percebe certa criticidade, que se dá através das novas formas de resistência e conhecimento do poder que sofre e de certa forma, hoje, também de oprimir, adquiridos através dos conhecimentos da legislação a qual busca a concretização da mesma em favor dos seus direitos.

É indispensável que se tenha uma busca por uma educação escolar que atenda as diferenças entre os indígenas e não indígenas respeitando as diferenças culturais assim como uma acessibilidade a uma escola diferenciada, que procure apreciar e propagar a língua materna juntamente com as informações inseridas num projeto político pedagógico abrangendo a vivência cultural e étnica, porém administrada por profissionais indígenas, assim como esclarece D'Angelis (2001, p.37):

[...] não é - ou pelo menos não deveria ser - igual à escola da sociedade brasileira não indígena, exatamente porque os valores e as necessidades educacionais da sociedade indígena são diferentes, e por isso sua escola será diferente. Isto significa que o sistema educacional de uma sociedade está subordinado aos interesses gerais dessa comunidade.

Nessa busca por uma educação escolar indígena que esteja em consonância com as vivências de cada etnia, é necessário ponderar as diferenças existentes entre os povos indígenas e não indígenas, pois cada povo tem suas peculiaridades que precisam ser respeitadas e, para isso é importante proporcionar o acesso a uma escola diferenciada que possibilite a valorização da língua materna e dos conhecimentos que cada etnia traz ao longo de sua ambiência.

Nota-se como o pensamento de autonomia está incorporado nos discursos desse grupo étnico, sendo revelado através da luta por uma educação escolar diferenciada, como é apresentado no relato do líder "B1":

Estou contente por ter uma escola aqui na minha aldeia, mas muitas coisas precisam ser bem diferentes, precisamos ter a nossa gente para administrar a escola, pois nós sabemos como vivemos, sabemos falar a nossa língua e as coisas mais importantes que precisamos. Por exemplo, as crianças vão crescendo e não sabem ler, mas a SEDUC manda passar pra outra série, mas as crianças até o 5º Ano não sabem ler e quando o professor não indígena chega pra ensinar o 6º Ano aí é que eles veem as dificuldades. Nós queremos que nossos filhos aprendam e saiam para ter uma profissão e depois voltem para ajudar nossa comunidade.

O professor “A1” se expressa em relação à educação diferenciada da seguinte maneira:

Ter uma escola dentro da aldeia é bem diferente, pois os alunos aqui falam a mesma língua, vão pra roça, têm a família perto deles, pois esse sentimento de estar junto é muito forte na nossa cultura. É diferente, quando eles precisam sair daqui para estudar na cidade, muitas vezes são discriminados pelos demais alunos de lá, a realidade da cidade é outra totalmente diferente da aldeia. Muitos alunos têm dificuldade em falar a Língua Portuguesa e isso atrapalha muito o aprendizado, e nisso há muita desistência.

Entende-se que nas falas acima há preocupação de ponderar e pensar de não apenas ter uma educação escolar dentro de suas comunidades, mas de que maneira está sendo realizada e como está sendo implantada a tão sonhada escola diferenciada. Retoma-se então a questão de pensar no futuro que o povo está construindo, ao mesmo tempo em que se dá liberdade para que se tenha conhecimento, estudando fora, pois é um desejo real da liderança, no entanto que eles possam retornar as suas comunidades suprindo assim a demanda que elas possuem.

A escola diferenciada está vinculada a um espaço também diferenciado, para que os saberes sejam interagidos para que haja equilíbrio e uma probabilidade de conhecimentos da sociedade nacional, proporcionando e promovendo o “diálogo intercultural” visando uma tentativa de construção igualitárias baseada no respeito, reconhecimento e valorização entre os povos indígenas, sociedade e o Estado (SILVA, 1998).

É perceptível que a legislação brasileira fundamenta a criação de escolas indígenas com suas especificidades e interesses voltados para a comunidade onde está inserida, no entanto Azevedo (1997; p. 151) afirma que: “não se pode pensar

numa escola realmente autônoma, sem pensar em uma relação de autonomia das sociedades indígenas com o Estado brasileiro”. Mas, para a concretização disso faz-se necessário que o poder público exerça um papel de reflexão que diz respeito à adversidade étnica existente no Brasil, juntamente com isso pensar em política que seja peculiar a cada povo, pois cada um tem perspectivas próprias que podem atender a demanda de suas comunidades, tendo assim uma escola diferenciada, pois a escola indígena “pode vir a ser hoje um instrumento decisivo na reconstrução e afirmação das identidades” como exposto nos pensamentos de Silva (1998; p. 32).

É certo que, apesar do amparo legal e institucional para ter uma escola indígena diferenciada apropriando-se da preparação do desenvolvimento e acesso ao conhecimento, sabe-se que a realidade das escolas indígenas hoje é totalmente diferente, pois se confronta com a dificuldade de resguardo de suas peculiaridades “por órgãos encarregados da regularização e da oficialização de currículos, regimentos e calendários diferenciados elaborados por comunidade indígenas para suas respectivas escolas.” (SILVA, 2001, p.12).

Sabe-se que a autonomia das escolas indígenas está complicada para se tornar uma realidade vivenciada por todas as etnias, pois a gestão de cada escola é dependente economicamente de orçamento que vai além das comunidades indígenas, e também por ter o envolvimento de várias pessoas que não são indígenas tomando decisões aquém do que cada povo realmente necessita, por não ter uma visão cultural dentro da peculiaridade de cada etnia, isso impossibilita o entendimento das necessidades indígenas, na busca da autonomia escolar tendo assim uma educação diferenciada.

No entanto, isso não deve ser motivo de desistência pelo contrário a persistência por uma escola diferenciada com suas especificidades e diversidades deve ser característica para uma escola adequada, visando seus projetos em curto e em longo prazo, pois a educação escolar indígena, sem recusar as memórias e os valores étnicos peculiares de cada povo, é uma ferramenta a favor dos povos indígenas para difundir através da dependência recíproca étnica e da importância à heterogeneidade cultural de sua ambiência dentro de uma sociedade desigual e hegemônica como a brasileira.

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS (FINAIS)

A presente dissertação teve como objetivo analisar os impactos das políticas públicas de educação escolar indígena para as comunidades pertencentes ao Município de Guajará-Mirim. Nessa direção o trabalho procurou apresentar um histórico da educação escolar no Brasil, descrevendo alguns aspectos sociais do povo Wari' e, os impactos a partir da implementação das políticas educacionais implantadas nas comunidades indígenas voltadas a essa etnia.

O Governo do Estado de Rondônia através da Secretaria de Educação assistido pela Coordenadoria Regional de Educação (SEDUC/GM) atende vinte e oito unidades escolares sob a jurisdição do Núcleo de Educação Escolar Indígena (NEEI) nas comunidades indígenas pertencentes ao município de Guajará-Mirim.

Observou-se a necessidade de acompanhamentos nas implantações das políticas educacionais voltadas a estas comunidades. As análises documentais e as declarações dos entrevistados demonstram que existem várias demandas a serem solucionadas e superadas ao tocante ao acompanhamento na formação dos professores indígenas, especificamente nas comunidades onde atuam.

De acordo com as informações dos entrevistados é possível afirmar que os professores que passaram pelo processo de formação em nível de magistério, conhecido como projeto “Açaí” saíram sem terem base de conhecimento científico acoplado a *práxis* pedagógica suficiente para trabalharem em suas salas de aulas nas suas respectivas comunidades, assim como também tem sido difícil à formação em nível de graduação a qual está em funcionamento no Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural de habilitação de docentes indígenas, para lecionar nas Escolas de Ensino Fundamental e Médio, ofertado pela Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR/*Campus* de Ji-Paraná.

Percebe-se que a educação escolar indígena entre o povo Wari' foi introduzida através de ações e atividades conjuntas entre indígenas e não indígenas tendo assim, despertado uma compreensão e uma avaliação crítica pelos indígenas, da realidade vivida e de sua relação cultural, econômica e política com a sociedade envolvente.

Tendo como finalidade verificar os impactos na implantação das políticas para educação escolar ao povo Wari', o estudo proporcionou um breve histórico da trajetória da educação escolar indígena desde a colonização, perpassando pelas

legislações que favorecem uma educação escolar indígena que seja autônoma, diferenciada, voltada para as peculiaridades e especificidades de cada povo, porém sabemos que há muito tempo a instituição escolar entre os indígenas não tinha tais finalidades a não ser de servir como um instrumento de aniquilação da cultura passando depois, por outro período de integração e dominação para todas as civilizações que tinham como alvo a exploração de suas terras, exigindo a Mão-de-obra dos próprios indígenas, com o propósito de atender a demanda do mercado interno.

Desde então, a educação imposta aos indígenas não respeitava e nem considerava as crenças, culturas e as línguas maternas, as quais eram proibidas de serem faladas pelos indígenas. Essa vida de violência cultural infligida por um padrão de escola arrogante, desigual, preconceituosa perdurou por vários séculos. Somente com as lutas dos movimentos sociais indígenas e indigenista, é que surgiu um novo caminho sendo esboçado rumo à educação escolar indígena diferente da que tinha sido proposta até então.

A partir de 1988 com o surgimento da norma maior do País, a Constituição da República Federativa do Brasil, na qual se encontram as garantias dos direitos indígenas. Seguido pela década de 1990, onde através do Decreto Presidencial Nº 26 de 04/02/91 foi transferida a responsabilidade da educação escolar indígena para o MEC. Ainda no mesmo ano, a Portaria Interministerial Nº 559/91/MJ-MEC, criou no Ministério da Educação a Coordenação Nacional de Educação Indígena que dava garantias aos indígenas a ter um ensino bilíngue.

Ainda nesta década, foi marcado o apogeu para a luta dos movimentos indigenistas através da Lei de Diretrizes e bases da educação Nacional Nº 9.394/96 a LDBEN, onde em seu artigo 78 reafirma a diferença da escola indígena. No ano de 1998, foi elaborado o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI, que diz respeito às especificidades das escolas indígenas para a organização do trabalho pedagógico. Entretanto, foi em 1999, com a Resolução de Nº 003, da Câmara de Educação Básica e Conselho Nacional de Educação, fixou diretrizes nacionais para o funcionamento das Escolas Indígenas nos Sistemas de Ensino, o qual estabeleceu a obrigatoriedade dos Estados por meio da Secretaria de Educação Estadual e Municipal realizar a formação iniciada e continuada dos professores indígenas.

No Estado de Rondônia este seguimento se deu com o primeiro encontro de professores em 1990, na cidade de Vilhena, naquela ocasião houve o reconhecimento da categoria profissional dos docentes indígenas, onde outrora eram considerados “monitores da educação”. A partir desse momento, surgiu a elaboração e a concretização do projeto de formação de professores indígenas, denominado Projeto Açaí, que fazia parte do Programa de Educação Escolar Indígena do Governo de Rondônia, o qual foi executado no período de 1998 a 2004, sendo direcionado aos educadores indígenas para lecionarem em suas comunidades.

Entende-se através da pesquisa que este curso de formação de professores indígenas foi elaborado por técnicos da Secretaria de Estado de Educação de Rondônia, com a consultoria do Ministério da Educação, onde não houve a participação efetiva de integrantes que representassem as etnias que participaram desta formação.

Diante desta constatação empírica, pode-se verificar a distância entre o proclamado nas políticas públicas para educação indígena e a realidade material dos professores indígenas de Rondônia. Afinal, se a lei garante a participação dos representantes indígenas na elaboração das políticas públicas educacionais e também, por negar o direito que esses representantes teriam de expor suas opiniões, e necessidades reais uma vez que cada povo tem sua língua materna, suas peculiaridades culturais e também se encontra em fases diferentes da escolarização dentro de suas respectivas comunidades.

Notou-se através das falas e das atitudes dos professores que sua formação acadêmica teve falhas que repercutem na prática pedagógica em sala de aula, pela falta de entendimento e de uma linguagem que não conseguiram compreender completamente o que foi ensinado no curso de formação, por não ser em sua língua materna. Também pelo fato que várias ações não puderam ser executadas por falta de conhecimento cultural e da vivência dos povos indígenas.

A falta de monitoria mais presente e expressiva dentro das comunidades indígenas para verificar as realidades que cada professor enfrenta, dificultou o aprendizado de cada professor e isso resultou como ação negativa na sala de aula, pois nem todos conseguem passar de forma clara e coesa as disciplina para seus alunos, e isso resulta em falta de ensino/aprendizado eficaz, pois muitos alunos chegam no 6º Ano do Ensino Fundamental II sem saber ler na sua língua materna e

também na Língua Portuguesa.

Nas falas dos entrevistados ficou evidente que eles querem e desejam um processo educacional diferenciado para suas comunidades indígenas. Muitos dos professores e das lideranças indígenas são conhecedores da legislação e são capazes de realmente serem protagonistas, em relação a pensar e executar projetos educacionais visando à realidade de seu povo, mas é evidente que isso somente se tornará uma realidade quando os órgãos públicos reconhecerem os direitos assegurados dos indígenas deixando de priorizar aqueles grupos que possuem o poder econômico e fazer ser concretizada a legislação através de implantação de programas que respeitem e considerem a idiosincrasia de cada povo indígena.

Ao estudar a problemática da educação escolar entre o povo Wari', a partir das necessidades peculiares desta etnia, manifestou-se que a maneira de ver a educação indígena é bem diferente da educação nacional que temos. Vários setores podem ser levados em consideração um deles é a questão espaço temporal, pois cada povo tem sua própria educação, suas tradições seu modo de ver o mundo e a escola indígena precisa ser acoplada a essas especificidades, e infelizmente não é isso que acontece pelo fato que o currículo e tudo que envolve a escolarização indígena são pensados e executados por atores não indígenas alheios a peculiaridade de cada etnia.

É necessário que se pesquise e compreenda a afinidade que há entre cultura, escola, identidade e diferença, pois assim permitirá que se tenha uma visão diferenciada sobre a escola indígena. Precisa-se entender que na escola indígena tem pessoas que vão além de serem simplesmente agentes passivos, pelo contrário são sujeitos que estão em uma construção contínua de questionamentos e negociações de determinadas situações.

Analisando e considerando todas essas comprovações e cogitações no transcorrer deste estudo é perceptível o papel limitado da escola, pois não é somente começar a valorizar as culturas indígenas e as línguas maternas que a escola pode ser considerada uma escola indígena diferenciada, porém vai muito, além disso, envolve uma relação de alteridade com o povo em que se trabalha.

Mas, proporcionar a execução das muitas reivindicações dos Wari' em relação a uma educação escolar adequada às suas necessidades, recaí sobre alguns desafios que podem ser reconsiderados a partir de implantações de políticas públicas educacionais que vêm de encontro não somente da demanda da sociedade

indígena Wari', mas para a construção de seus direitos sociais.

Diante das comprovações realizadas, sugere-se que:

- a) O povo Wari' deve ser ouvido em suas reivindicações no que diz a respeito à monitoria na formação continuada dos professores diretamente nas comunidades onde eles atuam, vivenciando assim suas realidades, assim como fazer os prédios das escolas adequados à realidade e vivência deles;
- b) A elaboração dos programas de formação de professores precisa ter representantes da liderança indígena, que possam dar suas opiniões e essas sejam levadas em consideração, na hora do planejamento e execução desses programas, para que não haja uma intervenção total e assegurada dos órgãos governamentais, representados aqui pela SEDUC;
- c) É imprescindível que se tenha um conhecimento étnico e da alteridade desta etnia para que as políticas públicas educacionais possam atingir as especificidades e assim tenham êxito em suas concretizações;
- d) Precisa a execução da legislação no tocante a valorização e regulamentação da contratação efetiva dos docentes indígenas para que eles desfrutem dos benefícios que a eles são de direitos;
- e) Garantir uma política educacional que fiscalize e coloque em prática a elaboração e confecção de materiais didáticos na língua materna dos Wari', para que tanto os professores possam melhorar sua prática pedagógica e os alunos possam ser beneficiados e tenham um ensino/aprendizado adequado dentro de suas comunidades.

Assim, ao finalizar este estudo, através dos resultados obtidos e também das sugestões propostas, verifica-se que são apenas alguns passos que se dão em direção a uma caminhada que demanda uma compreensão em distintas dimensões, para que seja construída uma escola indígena dentro de uma perspectiva que considere a autonomia e a idiosincrasia dos povos indígenas, em específico o povo Wari', como também das demais comunidades indígenas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERT, Bruce. **Associações indígenas e desenvolvimento sustentável na Amazônia brasileira**. In: Povos indígenas no Brasil. São Paulo: instituto socioambiental, 2001, p.195-217.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo fonso. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

AZEVEDO, Marta Maria. **Autonomia da escola indígena e projeto de sociedade**. D'ANGELIS, Wilmar da Rocha; VEIGA, Juracilda (orgs). *Leitura e Escrita em Escolas Indígenas*. Campinas – SP: ALB/Mercado das Letras, 1997.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Educação escolar indígena: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias Guarani**. Cad. CEDES [online] 2007, vol. 27, n. 72, pp197-213. ISSN 0101-3262.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida and MEDEIROS, Juliana Schneider. **História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang**. *Rev. Bras. Hist.* [online]. 2010, vol.30, n.60, pp. 55-75. ISSN 1806-9347.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 10 de novembro de 1999. **Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências**. Brasília, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 14/99. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena**. Brasília, 1999.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República Federativa dos Estados Unidos do Brasil**: promulgada em 16 de julho de 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1950-1969/L5371.htm>. Acesso em: 6 de set. 2013.

BRASIL. **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto-Lei nº 8.072, de 20 de junho de 1910. **Criado um órgão para dedicar-se especialmente às questões indígenas, o Serviço de Proteção ao Índio**. Disponível em: <<http://www.2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1910/1919/decreto-8072-20-de-junho-1910-504520-publicaçaooriginal-58095-pe.html>>. Acesso em: 6 de set. 2013.

BRASIL. Decreto-Lei nº 5.540, de 2 de junho de 1943. **Considera o dia do índio a data de 19 de abril**. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/projetos/Plano_editorial/Pdf/Legis4/Paginas_Finais.pdf>. Acesso em: 6 de set. 2013.

BRASIL. Decreto nº 58.824, de 14 de julho de 1966. **Promulga a Convenção n. 107 sobre as populações indígenas e tribais**. Disponível em:

<<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=116581>>. Acesso em: 6 de set. 2013.

BRASIL. Decreto presidencial nº 26, de 4 de fevereiro de 1991. **Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0026.htm>. Acesso em: 6 de jul. 2013.

BRASIL. Decreto nº 5.051, de 19 de Abril de 2004. **Promulga a Convenção n. 169 da Organização Internacional do Trabalho sobre Povos Indígenas e Tribais.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10558.htm>. Acesso em: 12 de set. 2013.

BRASIL. Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009. **Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6861.htm>. Acesso em: 24 de set. 2013.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Secretaria de Educação Fundamental.** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basia-levantamentos-outroslevantamentos-indigena>>. Acesso em: 26 de set. 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394. Brasília. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 6 de set. 2013.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm>. Acesso em: 24 de set. 2013.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 18 de ago. 2014.

BRASIL. Lei nº 10.558, de 13 de novembro de 2002. **Cria o Programa Diversidade na Universidade.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10558.htm>. Acesso em: 12 de set. 2013.

BRASIL. Lei nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967. **Autorizou a instituição da Fundação Nacional do Índio.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1950-1969/L5371.htm>. Acesso em: 6 de jul. 2013.

BRASIL. Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973. **Dispõe sobre o Estatuto do Índio.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1950-1969/L5371.htm>. Acesso em: 6 de set. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Profissional e Tecnológica Integrada à Educação Escolar Indígena.** Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação na Diversidade: experiências e desafios na educação intercultural bilíngue/organização.** Ignácio Hernaiz; tradução, Maria Antonieta Pereira. [et al]. – 2. Ed. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação Escolar Indígena: **diversidade sociocultural indígena.** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC). Disponível em: portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoindigena.pdf. Acesso em: 6 de dez. 2013.

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

CALDEIRA, Anna Maria S. **A apropriação e construção do saber docente e a prática cotidiana.** *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 95, p. 5-12, nov. 1995.

CAMARGO, Dulce Maria Pompêo de; ALBURQUERQUE, Judite Gonçalves de. **Projeto Pedagógico Xavante: tensões e rupturas na intensidade da construção curricular.** *Cad. CEDES [online]* 2003, vol. 23, n. 61, pp.338-366. ISSN 0101-3262.

CESIR (Centro de Estudos em Saúde do Índio de Rondônia). Disponível em:< <http://www.cesir.unir.br/mapa.html>>. Acesso em: 6 de set. 2013.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CONKLIN, Beth A. **Images of Health, Illness and Death among the Wari (Pakaas Novos) of Rondônia, Brazil.** PhD. Dissertation, São Francisco: University of California, 1989.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Representação de interesses, formulação de políticas e hegemonia.** TEIXEIRA, Sônia F. Reforma Sanitária: em busca de uma teoria. São Paulo: Cortez, 1989.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **O Futuro da Questão Indígena.** In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (orgs). A Temática Indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**. 6ª. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Educação Escolar Indígena: um projeto étnico ou um projeto étnico-político**. VEIGA, Juracilda; SALANOVA, Andrés (orgs). Questões de educação escolar indígena: da formação do professor ao projeto de escola. Brasília: FUNAI/DEDOC. Campinas/ALB, 2001.

DUTRA, Mara Vanessa. **Krenak, Maxacali, Pataxó e Xakriabá: a formação de professores indígenas em Minas Gerais**. Em Aberto, Brasília, v. 20, n. 76, p. 74-88, fev. 2003.

ESCOLANO, Agustín. **“Arquitetura como programa. Espaço escola e currículo”**. In: Antonio Vaino. Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa. Tradução de Alfredo Veiga Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FERREIRA, Mariana K. L. **A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil**. In: LOPES da SILVA, A; FERREIRA, M. K. L. (orgs.) Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001.

FRAGO, Antonio Vaino. **“Do espaço escolar e da escola como lugar: Propostas e questões”**. In: FRAGO Antonio Vaino. Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa. Tradução de Alfredo Veiga Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FREIRE, José R. Bessa. **Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos**. Educação escolar indígena em Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento. Rio de Janeiro: IBASE, 2004, 88 p.

FERNANDES, Florestan. **Aspectos da educação na sociedade tupinambá**. In: SHADEN, Egon (Org.). *Leituras de etnologia brasileira*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976, p. 63-86.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Da Aldeia ao Parlamento: a educação escolar indígena na nova LDB**. *Em Aberto*, 1994.

GRUPIONI, Luís Donisete B. **De alternativo a oficial: sobre a (im)possibilidade da educação escolar indígena no Brasil**. D'ANGELIS. Wilmar; VEIGA, Juracilda (orgs). *Leitura e escrita em escolas indígenas*. 1997.

GRUPIONI. Luís Donisete Benzi. (Org.) **Em Aberto: experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil**. Em Aberto, Brasília, v. 20, n. 76, p. 74-88, fev. 2003.

HECK, Egon; LOEBENS, Francisco and CARVALHO, Priscila D.. **Amazônia indígena: conquistas e desafios**. *Estud. av.* [online]. 2005, vol.19, n.53, pp. 237-255. ISSN 0103-4014.

HOFLING, Eloisa de Mattos. **Estado e políticas (públicas) sociais**. *Cad. CEDES* [online]. 2001, vol.21, n.55, pp. 30-41. ISSN 0101-3262.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Política indigenista: do século XVI ao século XX**. Disponível em: <<http://ibge.gov.br/ibgeteen/povoamento/index.htm>>. Acesso em: 25 de ago. 2013.

LEITE, Maurício Soares. **Iri' karawa, iri' wari': um estudo sobre práticas alimentares e nutrição Entre os índios wari' (pakaanova) do sudoeste amazônico**. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Ministério da Saúde Fundação Oswaldo Cruz. 2004.

MARANHÃO, Ricardo., MENDES, Antônio Jr. **Brasil História – colônia**. São Paulo: Hucitec, 1991.

MASON, Alan. **Oronao' social structure**. Ph.D. Dissertation Davis: University of California, 1977.

MEIRELES, Denise Mald. **Os Pakaas-Novos**. Dissertação de Mestrado. Brasília: Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília- UnB, 1986.

MONTE, Nietta Lindenber. **(CPI-AC) Registros de Práticas de Formação**. Em Aberto, Brasília, v. 20, n. 76, p. 74-88, fev. 2003.

NEVES, Josélia Gomes. **Cultura escrita em contextos indígenas**/Josélia Gomes Neves – 2009 369.; 30 cm Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara.

NOVAES, Marlene Rodrigo. **A caminho da Farmácia: Pluralismo médico entre os Wari' de Rondônia**. Campinas: Unicamp, 1996. 254 p. (Dissertação de Mestrado).

PEGGION, Edmundo Antônio. **Educação e Diferença: a formação de professores indígenas em Mato Grosso (USP)**. Em Aberto, Brasília, v. 20, n. 76, p. 74-88, fev. 2003.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 21 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

Portal do Governo do Estado de Rondônia. Disponível em: <<http://www.rondonia.ro.gov.br/noticias.asp?id=5254&tipo=Flash%20em%20Detaque>>. Acesso em: 06 de jul. 2013.

PORTARIA INTERMINISTERIAL MJ/MEC nº 559, de 16.04.91. **Cria a Coordenação Nacional de Educação Indígena e dá providências correlatas**. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/portInter559_91.htm?Time=11/3/2011%2010:30:36%20PM>. Acesso em: 26 de set. 2013.

RONDÔNIA. Decreto Estadual nº 8.516 de 15 de outubro de 1998. **Institui o Curso de Formação de Professores Indígenas – habilitação em magistério Nível Médio, denominado Projeto Açaí Rondônia**. Rondônia, 1998.

RONDÔNIA. Lei Complementar nº 041, de 22 de dezembro de 1981. **Dispõe a criação do Estado de Rondônia.** Disponível em: <<http://www.rondonia.ro.gov.br/noticias.asp?id=5254&tipo=Flash%20em%20Detalhes>>. Acesso em: 06 de jul.de 2013.

RONDÔNIA. Lei Complementar nº 349, de 13 de junho de 2006. **Dispõe a criação de cargos e assessoramento no âmbito da Secretaria de estado de Educação/SEDUC para atuar exclusivamente em Educação Escolar Indígena.** Rondônia, 2006.

RONDÔNIA. Lei nº 895, de 8 de maio de 2000. **Autoriza a contratação de professores por tempo determinado, para atender a necessidades temporárias de excepcional interesse público, institui o Regime de Hora-Aula no âmbito da rede estadual de ensino e dá outras providencias.** Rondônia, 2000.

RONDÔNIA. Lei nº 1022, de 6 de dezembro de 2001. **Autoriza a contratação de docentes para atuar as escolas da área indígena** por prazo determinado, atendendo a necessidade inadiável e temporária de excepcional interesse público, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação. Rondônia, 2001.

RONDÔNIA. Lei nº 1.167, de 30 de dezembro de 2002. **Autoriza o Poder Executivo a criar o Conselho de Educação Escolar Indígena do Estado de Rondônia e dá outras providências.** Rondônia, 2002.

RONDÔNIA. Lei nº 1310, de 17 de maio de 2004. **Autoriza a contratação de docentes para atuar nas escolas da área indígena, por prazo determinado, atendendo a necessidade inadiável e temporária de excepcional interesse público, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação, nos termos da Lei nº 1184, de 27 de marco de 2003.** Rondônia, 2004.

RONDÔNIA. Lei complementar nº 578, de 1º de junho de 2010. **Dispõe sobre a criação do Quadro de Magistério Público Indígena do Estado de Rondônia, da carreira de Professor Indígena e da carreira de Técnico Administrativo Educacional Nível I e Técnico Administrativo Educacional Nível 3.** Rondônia, 2010.

RONDÔNIA. Plano Estadual de Educação de Rondônia (2011-2020). **Secretaria de Estado da Educação/RO.** Porto Velho. 2011.

RONDÔNIA. Secretaria Estadual de Educação de Rondônia/RO. Disponível em: <<http://www.seduc.ro.gov.br/2007/setores.php?pro=8>>. Acesso em: 15 de set. 2013.

RONDÔNIA. Secretaria de Estado do Desenvolvimento Ambiental. **Zoneamento Socioeconômico-Ecológico do Estado de Rondônia.** Porto Velho, 2007.

RIOS, Mirivan Carneiro. **A formação dos Professores Indígenas Suruí, no Estado de Rondônia.** Dissertação de mestrado. Campo Grande: Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. 2007.

SAMPAIO, Wany; SILVA, Vera da. **Os povos indígenas de Rondônia:**

contribuições para a compreensão de sua cultura e de sua história. 2 ed. Porto Velho: Editora da UNIR, 1997.

SANTOS, Luciano Gersem. **Desafios para a execução de uma política pública municipal de educação escolar indígena: dois anos de experiências em São Gabriel da Cachoeira – AM.** In SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs). *Antropologia, História e Educação: a educação indígena e a escola*, 2001; p. 125.

SANTOS, Luciano Gersem (org). **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje.** Coleção Educação para todos. Brasília: MEC/Secad; LACED/Museu Nacional, 2006.

SILVA, M. F. e AZEVEDO, M. M. **Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas Roraima Acre.** Disponível em: <<http://www.valeretto.com/educacao/tematica/cap6.html>>. Acesso em 23 de ago. 2013.

SILVA, Rosa Helena Dias da. **A autonomia como valor e a articulação de possibilidades: Um estudo do movimento dos professores indígena do Amazonas, Roraima e Acre, a partir dos seus encontros anuais.** Quito - Ecuador: Abya Yala, 1998.

SILVA, Rosa Helena Dias da. **Pedagogia e escola indígena, escola e pedagogia indígena.** Revista Amazônida, ano 5/6, nº 2/1, 2000/2001.

TASSINARI, Antonella Maria I. **Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação.** FERREIRA, Mariana Kawall; SILVA, Aracy Lopes da (orgs.). *Antropologia, História e Educação: A questão indígena e a escola.* São Paulo. Global, 2001.

TEIXEIRA, Marco Antônio Domingues e FONSECA, Dante Ribeiro. **História regional: Rondônia.** 2 ed. Porto-Velho: Rondoniana, 2001.

VENERE, Mario Roberto. **Políticas públicas para populações indígenas com Necessidades especiais em Rondônia: O duplo desafio Da diferença.** Dissertação de Mestrado. Porto Velho: Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente, Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR. 2005

VENERE, Mario Roberto. **Projeto Açaí: uma contribuição à formação dos professores indígenas no Estado de Rondônia/Mario Roberto Venere.** – 2011 204 f.; Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara.

VILAÇA, Aparecida. **Comendo como Gente: Formas do Canibalismo Wari' (Pakaa Nova).** Dissertação de Mestrado, Rio de Janeiro: Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1989.

VILAÇA, Aparecida. **Comendo como Gente: Formas do Canibalismo Wari'** (Pakaa Nova), Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1992.

VILAÇA, Aparecida. **Quem Somos Nós: Questões da Alteridade no Encontro dos Wari' com os Brancos.** Tese de Doutorado, Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1996.

VILAÇA, Aparecida. **Quem somos nós: os Wari' encontram os brancos.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

VON GRAEVE, Bernard. **The Pacaa Nova: clash of cultures on the Brazilian frontier.** Peterborough, On: Broadview Press, 1989.

SILVA, Marcio; AZEVEDO, Marta Maria. **Pensando as Escolas dos Povos Indígenas no Brasil: O Movimento dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre.** SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (orgs). *A Temática Indígena na escola.* 1995.

SILVA, Rosa Helena Dias da. **Movimentos indígenas no Brasil e a questão educativa: relações de autonomia, escola e construção de cidadanias.** *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2000, n.13, pp. 95-112. ISSN 1413-2478.

ANEXOS

Anexo A – Autorização concedida pela Funai para a realização da pesquisas nas aldeias indígenas.



MINISTÉRIO DA JUSTIÇA/MJ
FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO/FUNAI
COORDENAÇÃO REGIONAL DE GUAJARÁ-MIRIM/RO

AUTORIZAÇÃO

Autorizo a Acadêmica **Maria Aparecida Siqueira Santos** aluna da **UNIR**, a realizar Pesquisa científica intitulada " Um Estudo das políticas Públicas Educacionais e seus impactos na Educação Indígena nas Comunidades " nas **Aldeias, Lage Velho, Linha 10 e Rio Negro Ocaia.**

Guajará-Mirim/RO, 02 de Dezembro de 2013


JOEL ORO NAO
Coordenador Regional
Port. 213 / PRES de 01.03.2011

Anexo B – Termo de Consentimento.

Termo de Consentimento

O projeto de pesquisa **“Um Estudo das políticas Públicas Educacionais e seus impactos na Educação Indígena nas Comunidades dos Município de Guajará-Mirim/RO”**, coordenada por Maria Aparecida Siqueira Santos nas aldeias: Lage Velho, Linha 10 e Rio Negro Ocaía, Guajará-Mirim/RO.

A pesquisa tem como objetivo analisar os impactos das políticas de educação escolar indígena da SEDUC/RO para as comunidades indígenas do Município de Guajará-Mirim/RO assim como, identificar as formas de educação indígena nas comunidades descrevendo as razões das reivindicações da comunidade indígena por uma educação escolar e examinar as formas de materialização da educação escolar indígena.

Somos conhecedores que a pesquisa envolverá o registro de dados demográficos e avaliação da educação de como é realizada nas comunidades citadas acima, isto será feito através de entrevista envolvendo a liderança e os professores indígenas. Espera-se, como principais benefícios da pesquisa a identificação das lacunas que são vivenciadas pelos Wari, na educação escolar.

A pesquisadora se compromete a dar os esclarecimentos sobre a coleta dos dados a cada participante, deixando claro que os procedimentos não são agressivos ou nocivos e ainda que qualquer participante poderá recusa-se a participar da pesquisa sem danos aos indivíduos diretamente ou indiretamente envolvidos.

A pesquisadora assegura que o sigilo dos participantes será garantido, mantendo a privacidade dos dados confidenciais envolvidos na pesquisa. Sabendo também que não haverá quaisquer despesas para os participantes da pesquisa.

Assim, assinamos este Termo de Consentimento, autorizando a realização da pesquisa.

Guajará-Mirim, 11 de Julho de 2013.

Mateus do Nho'
Almir do So
Francisco Oro Waram

Anexo C – Quadro demonstrativo das matrículas das escolas indígenas, cedida pela Representação de Ensino em Guajará-Mirim (REN/GM).



GOVERNO DO ESTADO DE RONDÔNIA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

QUADRO DEMONSTRATIVO DE MATRICULA/AGOSTO/2013
1º AO 9º ANO

ESCOLAS	ANO									TOTAL
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	
Tenente Lira	07	17	10	05	07	02	13	01	10	72
Nawacan Oro Waram Xijein	06	03	06	03	06	04	05	02	07	42
Wem Canum Oro Waram	11	12	23	09	06	13	11	07	07	99
Co Um Oro Waram	02	03	01	-	-	-	-	-	-	06
Hwerein Cat Towa Oro Nao'	03	03	04	02	01	-	-	-	-	13
Josias B. de Oliveira A' Aim Oro Nao'	03	02	03	05	02	05	02	03	-	25
Marechal Rondon	07	08	10	13	12	03	06	11	12	82
Dídimo Graciliano de Oliveira	03	-	03	01	06	05	07	06	02	33
Abraão Koop	13	28	19	14	15	16	14	16	06	141
Manum Oro Eo	06	03	06	-	01	03	06	01	03	29
Watacao' Oro Não' Mixic Oro At	-	01	05	01	06	-	-	-	-	13
Poscidônio Bastos	15	17	37	21	15	40	28	20	27	220
Xijan Oro Não'	01	02	01	07	01	-	-	-	-	12
José dos Santos Araújo	01	03	04	03	03	-	-	-	-	14
Valdemar Cabixi	02	04	02	02	-	-	-	-	-	10
Marina Aikon Oro Win	03	01	03	-	02	-	-	-	-	09
João Farias de Barros	02	-	-	-	01	01	07	08	01	20
Pedro Azzi	06	16	07	02	11	05	06	03	08	64
Leonel Buangá Canoé	02	-	02	01	-	-	-	-	-	05
Francisco José de Lacerda	09	27	15	26	14	22	16	11	13	153
Dom Luiz Gomes de Arruda	-	03	02	01	-	-	-	-	-	06
Paulo Saldanha Sobrinho	10	24	11	09	07	07	07	09	09	93
João Francisco aruak	03	08	04	04	02	17	-	02	01	41
Mbixire Taxo Macurap	03	06	02	02	02	-	-	-	-	15
Paktüia Tupari	02	07	01	04	-	-	-	-	-	14
5 de Julho	13	37	19	10	07	13	09	06	03	117
Alexandrina do Nascimento Gomes	06	09	04	04	04	19	-	04	-	50
TOTAL	139	244	204	149	131	175	137	110	109	1.398

Anexo D – Quadro de resumo das unidades escolares.


 GOVERNO DO ESTADO DE RONDÔNIA
 SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
 COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO/SEDUC/GM
 NÚCLEO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

QUADRO 02 DO RESUMO DAS UNIDADES ESCOLARES SOB A JURISDIÇÃO DA NEI/CRE/SEDUC/GM.
 PÓLO: TERRESTRE
 MUNICÍPIO: Guajará-Mirim/RO
 Nº DE ESCOLAS: 04
 ÁREA: Terrestre
 REN: Guajará-Mirim/RO

N.º ORD.	UNIDADE ESCOLAR	PROFESSORES	ANO EM QUE ATUA	N.º DE ALUNOS POR ANO ESCOLAR									TOTAL DE ALUNOS
				1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	
01	EIEEF.: Tenente Lira	Adão Costa Silva	6º/7º/8º e 9º						02	13	01	10	72
		Arnaldo Oro Waram Xijei	4º e 5º					05	07				
		Carlos Oro Waram Xijei	6º/7º/8º e 9º						02	13	01	10	
		Maria da Conceição Gomes	6º/7º/8º e 9º						02	13	01	10	
		Rosilene Canó	1º				17						
		Ronaldo Harein Camoa	2º										
		Oroam Xijei											
		Valdo Woram Xijei	3º					10					
		Luciano Oro Waram	1º/2º e 3º		02	03	01						
03	EIEEF.: Navegam Oro Waram Xijei	Josely Oro Nao	1º/2º e 3º		06	03	06					42	
		Jailo Oro Nao	4º e 5º					03	06				
		Lucilene Alves Stad	6º/7º/8º e 9º					04	05	02	07		
		Marielis Oro Nao	6º/7º/8º e 9º					04	05	02	07		
		Sterry Carneiro de Oliveira	6º/7º/8º e 9º					04	05	02	07		
		Antenor Oro Waram	1º					13	11				
		Françisco Oro Waram	3º/6º/7º/8º/9º					13	11	07	07		
		Maria do Céu Sales	6º/7º/8º e 9º					13	11	07	07		
		Maria José R. de Souza	6º/7º/8º e 9º					13	11	07	07		
04	EIEEF.: Wam Canum Oro Waram	Pascual Oro Waram	4º					09				93	
		Robson Oro Waram	5º					13	11				
		Valdemar Oro Mon	2º					12			07		07

Anexo F - Quadro de resumo das unidades escolares.



GOVERNO DO ESTADO DE RONDÔNIA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO/SEDUC/GM
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

QUADRO 02 DO RESUMO DAS UNIDADES ESCOLARES SOB A JURISDIÇÃO DA NEEI/CRE/SEDUC/GM.

PÓLO: MAMORÉ/GUAPORÉ
MUNICÍPIO: Guajará-Mirim/RO
Nº DE ESCOLAS: 10

ÁREA: Fluvial (Rios Mamoré/Guaporé)
REN: Guajará-Mirim/RO

06	EIEEF. João Francisco Aruak	Andrade Aruak	1º ao 5º/6º/8º e 9º	03	08	04	04	02	17	02	01	41	
		Maitana Uchôa Gomes dos Santos	6º/8º e 9º						17	02	01		
07	E.I.E.E.F.: Mbixire Taxo Macurap	Ana Macurap	1º ao 5º	03	06	02	02	02				15	
08	E.I.E.E.F.: Pakuia Tupari	Edilson Tupari	1º ao 5º	02	07	01	04					14	
		Adalio Amecapi		03								08	
09	EIEEF. 05 de Junho	Agustinho Oliveira Macurap				19				06	03	117	
		Dilce Ana Deleke							13	09	06		03
		Gilson Maguiri Massaka											
		Maisa Macurap						10		13			
		Vanete Jaboti							07		09		
10	EIEEF. Alexandrina do N. Gomes	Alina Jaboti	1º/2º e 3º	06	09	04						50	
		André Jaboti	6º e 8º						19		04		
		Armando Jaboti	6º e 8º						19		04		
		Djane Regina dos S. Ferreira	6º e 8º						19		04		
		José Roberto Jaboti	4º e 5º				04	04					

Anexo G - Quadro de resumo das unidades escolares.



GOVERNO DO ESTADO DE RONDÔNIA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO/SEDUC/GM
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

QUADRO 02 DO RESUMO DAS UNIDADES ESCOLARES SOB A JURISDIÇÃO DA NEI/CRE/SEDUC/GM.

PÓLO: PACAAS NOVOS
MUNICÍPIO: Guajará-Mirim/RO
Nº DE ESCOLAS: 14

ÁREA: Fluvial (Rio Pacaas Novos)
REN: Guajará-Mirim/RO

01	EIEEF. Hwerein Cat Towa Oro Nao'	1º ao 5º										13			
02	EIEEF. Justas Baidisa de Oliveira	Carmelinda Oro Nao'	1º a 6º	03					05					25	
		Edmilson Oro Nao'	2º e 3º/7º		02	03				02					
03	EIEEF. A' Ain Oro Nao'	Milena Oro Nao'	4º e 5º/8º					05	02					A referida escola encontra-se desativada, devido às famílias dessa comunidade terem ido morar em outras aldeias.	
		Regiane D. Gomes do Nascimento	6º/7º e 8º					05	02	03					
04	EIEEF. Marechal Rondon	Darival Oro Nao'	6º ao 9º					03	06	11				87	
		Ivanildo dos Santos Pereira	6º ao 9º					03	06	11					
		João Batista Oro Nao'	8º			10									
		Leoni Oro Nao'	1º a 6º	07				03							
		Lucimara Rego Moraes	6º ao 9º					03	06	11					
		Onesir Oro Nao'	2º e 7º	08						06					
		Valdeci Oro Nao'	4º e 8º								06				
		Salmira Oro Nao'	5º e 9º									11			
		Albertino Oro Nao'	4º/5º/6º/7º					01	06	05	07				
		Daniel Oro Nao'	6º ao 9º							05	07				
05	EIEEF. Dídimo Graciliano de Oliveira	Eva oro Mon	1º/3º/8º/9º	03										33	
		Maria Solange F. Gomes	6º ao 9º								05	07	06		02

Anexo H - Quadro de resumo das unidades escolares.



GOVERNO DO ESTADO DE RONDÔNIA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO/SEDUC/GM
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA
QUADRO 02 DO RESUMO DAS UNIDADES ESCOLARES SOB A JURISDIÇÃO DA NEEL/CRE/SEDUC/GM.

PÓLO: PACAAS NOVOS
MUNICÍPIO: Guajará-Mirim/RO
Nº DE ESCOLAS: 14

ÁREA: Fluvial (Rio Pacaas Novos)
REN: Guajará-Mirim/RO

06	EIEEF. Abirão Koop	Arnaldo Oro Nao²	6º ao 9º						16	14	16	16	06	141
		Abirão Oro Nao¹	5º e 9º					15					06	
		Cacilda Oro Nao¹	1º e 6º	13						16				
		Eliana Oro Nao¹	4º e 7º				14			14				
		Eluziane Santiago Flores	6º ao 9º							16	14	16	06	
	Josué Oro Nao¹	2º			28									
	Marcina Oro Nao¹	3º/8º e 9º				19					16	06		
07	EIEEF. Memim Oro Po	ESL Maria M. Duran	6º ao 9º						03	06	01	03	29	
		Luiza Oro Nao¹	1º/2º/5º/5º	06	03	16		01						
08	EIEEF. Wacani¹ Oro Nao¹ Mixic Oro At	Roberval¹ Oro Nao¹	6º ao 9º						03	06	01	03	13	
		Abel Oro Nao¹				01	05	01	06					
		Abirão Oro Nao¹	6º e 7º							40	28	20		27
		Amélia Oro At	2º e 9º							44	28	20		27
		Amir Oro Nao¹	5º/6º e 7º				19			44	28	20		27
		Dayseleide	7º/8º e 9º				21			40	28	20		27
		Jorge Adriano M. dos Santos	6º ao 9º							40	28	20		27
		João Pereira Arcega	6º ao 9º							40	28	20		27
		Lilho Oro At	5º e 6º							40	28	20		27
		Maurício Oro Nao¹	7º e 9º				15			40	28	20		27
09	EIEEF. Pseudônio Basilio	Marcio Oro Es	3º a 8º				18				20		220	
		Zobedeu Oro M	8º e 9º						40	28	20	27		
10	EIEEF. Xijan Oro Nao¹	Almir Oro Nao¹	1º ao 5º	01	02	01	07	01					12	

Anexo I - Quadro de resumo das unidades escolares.



GOVERNO DO ESTADO DE RONDÔNIA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO/SEDUC/GM
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

QUADRO 02 DO RESUMO DAS UNIDADES ESCOLARES SOB A JURISDIÇÃO DA NEI/CRE/SEDUC/GM.

PÓLO: PACAAS NOVOS
MUNICÍPIO: Guajará-Mirim/RO
Nº DE ESCOLAS: 14

ÁREA: Fluvial (Rio Pacaas Novos)
REN: Guajará-Mirim/RO

11	EIEEF. José dos Santos Araújo	Natalcio Oro Nao'	1º ao 5º	01	03	04	03	03							14
12	EIEEF. Valdeper Cabixi	Adriano Oro Win Cabixi	1º ao 4º	02	04	02	02								10
13	E.E.E.F. Mauna Akop Oro Win	Geremias Oro Win	1º/2º/3º/4º/5º	03	01	03		02							09
14	EIEEF. João Farias de Barros	Frederico Oro Win Olivia Cabixi	1º/5º/6º/9º 6º ao 9º	02					01	01	07	07	07	01	19

Anexo J – Quadro dos decretos de criações de denominações e portarias de autorização de funcionamento das escolas indígenas.



GOVERNO DO ESTADO DE RONDÔNIA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO/SEDUC/GM
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

QUADRO COM DECRETOS DE CRIAÇÕES, DECRETOS DE DENOMINAÇÕES E PORTARIAS DE AUTORIZAÇÕES DE FUNCIONAMENTO DAS ESCOLAS INDÍGENAS.

Nº	NOMES DAS ESCOLAS	DECRETO DE CRIAÇÃO	DECRETO DE DENOMINAÇÃO	PORTARIA DE AUTORIZAÇÃO DE FUNCIONAMENTO
01	Tenente Lira	Nº 1358, de 25/07/1983	Nº 16062, de 18/07/2011	Nº 2021, de 01/12/2011
02	Nawacan Oro Waram Xijein	Nº 15564, de 07/12/2010	-	Nº 1742, de 12/09/2012
03	Wem Canum Oro Waram	Nº 15564, de 07/12/2010	-	Nº 1532, de 04/08/2011
04	Pedro Azzi	Nº 1270, de 14/06/1989	Nº 16062, de 18/07/2011	Nº 2016, de 01/12/2011
05	Leonel Buangá Canoé	Nº 15564, de 07/12/2010	-	Nº 1532, de 04/08/2011
06	Francisco José de Lacerda	Nº 0589, de 29/04/1961	Nº 16062, de 18/07/2011	Nº 2017, de 01/12/2011
07	Paulo Saldanha Sobrinho	Nº 1358, de 25/07/1983	Nº 16062, de 18/07/2011	Nº 0804, de 23/02/2012
08	João Francisco Aruak	Nº 1538, de 30/03/1992	Nº 16062, de 18/07/2011	Nº 2018, de 01/12/2011
09	5 de Julho	Nº 0357, de 17/03/1961	Nº 16062, de 18/07/2011	Nº 2019, de 01/12/2011
10	Alexandrina do Nascimento Gomes	Nº 1537, de 30/03/1992	Nº 16062, de 18/07/2011	Nº 2020, de 01/12/2011
11	Hwerein Cat Towa Oro Nao'	Nº 15564, de 07/12/2010	-	Nº 1534, de 04/08/2011
12	Josias Batista de Oliveira	Nº 1570, de 07/08/1992	Nº 16062, de 18/07/2011	Nº 2022, de 01/12/2011
13	A' Ain Oro Nao'	Nº 15564, de 07/12/2010	-	Nº 1536, de 04/08/2011
14	Marechal Rondon	Nº 1267, de 14/06/1989	Nº 16062, de 18/07/2011	Nº 2026, de 01/12/2011
15	Dídimo Graciliano de Oliveira	Nº 15564, de 07/12/2010	-	Nº 1539, de 04/08/2011
16	Abrão Koop	Nº 1358, de 25/07/1983	Nº 16062, de 18/07/2011	Nº 2025, de 01/12/2011
17	Manum Oro Eo	Nº 15564, de 07/12/2010	-	Nº 1542, de 04/08/2011
18	Watacao' Oro Nao' Mixic Oro At	Nº 15564, de 07/12/2010	-	Nº 1540, de 04/08/2011
19	Poscidônio Bastos	Nº 1358, de 25/07/1983	Nº 16062, de 18/07/2011	Nº 2023, de 01/12/2011
20	Xijan Oro Nao'	Nº 15564, de 07/12/2010	-	Nº 1538, de 04/08/2011
21	José dos Santos Araújo	Nº 15564, de 07/12/2010	-	Nº 1537, de 04/08/2011
22	Valdemar Cabixi	Nº 15564, de 07/12/2010	-	Nº 1543, de 04/08/2011
23	João Farias de Barros	Nº 1539, de 30/03/1992	Nº 16062, de 18/07/2011	Nº 2024, de 01/12/2011

