
O ENSINO MÉDIO INDÍGENA DOS MACUXI NO IFRR:

NARRATIVAS ANALÍTICAS
DE UM PROFESSOR



Marcos Antônio de Oliveira

 editora **IFPB**

O ENSINO MÉDIO INDÍGENA DOS MACUXI NO IFRR:

NARRATIVAS ANALÍTICAS
DE UM PROFESSOR

Marcos Antônio de Oliveira

 editora **IFPB**

João Pessoa, 2022

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA

REITOR

Cícero Nicácio do Nascimento Lopes

PRÓ-REITORA DE ENSINO

Mary Roberta Meira Marinho

PRÓ-REITORA DE PESQUISA, INOVAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO

Silvana Luciene do Nascimento Cunha Costa

PRÓ-REITORA DE EXTENSÃO E CULTURA

Maria Cleidenédia Moraes Oliveira

PRÓ-REITOR DE ASSUNTOS ESTUDANTIS

Manoel Pereira de Macedo Neto

PRÓ-REITOR DE ADMINISTRAÇÃO E FINANÇAS

Pablo Andrey Arruda de Araujo

EDITORA IFPB

DIRETOR EXECUTIVO

Ademar Gonçalves da Costa Junior

DIAGRAMAÇÃO E CAPA

Fabício Vieira de Oliveira

REVISÃO TEXTUAL

Tamires Ramalho de Sousa

Copyright © Marcos Antônio de Oliveira. Todos os direitos reservados. Proibida a venda.
As informações contidas no livro são de inteira responsabilidade dos seus autores.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

O48e Oliveira, Marcos Antônio de
O ensino médio indígena dos Macuxi no IFRR: narrativas analíticas de um professor/Marcos Antônio de Oliveira. – João Pessoa/PB: IFPB, 2022.

143f.: Il.
E-book (PDF; 5,82MB)
ISBN: 978-65-87572-42-0

I. Ensino - Educação Profissional 2. Ensino - Ensino Médio 3. Ensino -
Qualificação Profissional 4. Ensino – Índios Macuxi I. Instituto Federal de
Educação da Paraíba- IFPB II.Título.

CDU: 377-054.57(=879)

Ficha catalográfica elaborada pelo Departamento de Bibliotecas - DBIBLIO/IFPB



CONTATO

Av. João da Mata, 256 - Jaguaribe. CEP: 58015-020, João Pessoa - PB.
Fone: (83) 3612-9722 | E-mail: editora@ifpb.edu.br

À Isabel.
Impossível seria passar por esse momento
sem o seu apoio, paciência e carinho.

Aos meus filhos Eduardo e Gabriel,
que me alegravam com suas presenças quando a
insatisfação da escrita não ia embora.

AGRADECIMENTOS

Agradecer sempre é importante, pois não conseguimos realizar nada do porte de um livro sem a ajuda de muitas pessoas. Foi fundamental o auxílio institucional fornecido pelo Instituto Federal de Roraima, nas pessoas do diretor-geral do Câmpus Amajari, George Sterfson, e da reitora Sandra Mara de Paula Dias Botelho, que concederam meu afastamento para realizar a pesquisa. Agradeço também a bolsa do Programa Prodoutoral fornecida pela CAPES por meio da Pró-Reitoria de Ensino e Pesquisa do IFRR.

Inúmeras pessoas concederam entrevistas de forma prestativa e amigável. Lideranças indígenas das comunidades Três Corações, Aningal, Guariba, Barro, Contão. Gestores das escolas estaduais indígenas Santa Luzia, José Marcolino, Tuxaua Silvestre Messias e Tuxaua Manoel Horácio, e alguns alunos e alunas macuxi dessas instituições. Também agradeço aos servidores docentes da Caes, em especial ao Francisco Moura e ao Rafael Régis; às servidoras da Cores Enny e Marcela, e aos da gestão: a diretora de ensino Pierlangela Nascimento da Cunha (atualmente diretora-geral), a pedagoga Luana Lobo, os coordenadores de curso Marcelo Pontes, Rafael Barros e Daniel Rodrigues. E a amigos e amigas como José Vilson, Alessandro, Lucas Lima, Alessandra e Elisângela, e outros e outras que já não estão mais no Câmpus Amajari (CAM) e, no entanto, me ajudaram com um apoio, abraço e incentivo.

Aos alunos e alunas do CAM, que me atenderam cedendo seu tempo, falando de si e me ajudando a admirá-los e admirá-las mais do que antes.

Ao professor e antropólogo Maxim Repetto, que generosamente compartilhou ideias e material particular e sugeriu parcerias para tornar mais feliz a vida dos e das estudantes indígenas. À professora Roseli Bernardo, do Câmpus Boa Vista, que conversou sobre o programa Saberes Indígenas.

A escrita de um livro é solitária e, em alguns momentos, angustiante, por não sabermos que caminhos estamos tomando e aonde nos levarão. No entanto, algumas pessoas são muito importantes para ajudar a tornar esse trajeto mais orientado e satisfatório.

Agradeço ao meu orientador da tese de doutorado que originou este livro, Prof. Dr. Elie George Guimarães Ghanem Jr., que sempre me atendeu nas minhas angústias e, com seu cuidado e profissionalismo, me deu o norte necessário. Também agradeço aos professores e professoras da pós-graduação, em especial Lilia Schwarcz (FFLCH-USP), Fabiana Jardim (FEUSP) e Ana Paula Cavalcanti Si-

mioni (IEB-USP). As sugestões e considerações da professora Clarice Cohn e do professor Paulo Santilli na qualificação foram de fundamental importância.

De forma muito singela, agradeço as sugestões e reflexões produzidas na defesa da tese pelas Prof.^{as} Dr.^{as} Marina Vanzolini, Marta Azevedo e Aline Abbonizio, acompanhadas das contribuições do Prof. Dr. Maxim Repetto, que enriqueceram e apontaram muitas sugestões para a redação final da tese e deste livro.

Agradeço à minha família que, mesmo sem entender muito o que estava acontecendo, sempre me apoiou: ao Claudio, à Cristina, à Solange e à minha querida mãe, Dirce. Também aos amigos que sempre perguntavam sobre a pesquisa e me permitiam falar um pouco sobre o tema.

*Vivo feliz onde moro,
Gosto muito de damorida
E também de caxiri, e
Tenho muito orgulho
De tudo que tenho ali
A paisagem onde moro
É muito linda demais.
Tem muito lago e
Também cachoeiras
Que têm águas
Puras e cristalinas
Gosto muito de caçar, pescar
E dançar parichara,
Pois sou muito feliz
Andando de Kaware
Campeando meu gado,
E matando prawin*

(Auriele Pereira e Terezinha Julio, alunas macuxi do curso técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio em regime de alternância, 2017)

LISTA DE SIGLAS

Alidcir	Aliança de Integração e Desenvolvimento das Comunidades Indígenas de Roraima
Apirr	Associação dos Povos Indígenas de Roraima
Caes	Coordenação de Assistência ao Estudante
CAM	Câmpus Amajari
CIR	Conselho Indígena de Roraima
CIFCRSS	Centro Indígena de Formação e Cultura Raposa Serra do Sol
Cores	Coordenação de Registros Acadêmicos
DA	Departamento de Antropologia
EE	Escola Estadual
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Funai	Fundação Nacional do Índio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IF	Instituto Federal
IFRR	Instituto Federal de Roraima
MEC	Ministério da Educação
Odic	Organização de Índios da Cidade
Omir	Organização das Mulheres Indígenas de Roraima
Opirr	Organização dos Professores Indígenas de Roraima
Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Sodiur	Sociedade de Defesa dos Índios Unidos do Norte de Roraima para o Desenvolvimento
TI	Terra Indígena
TWM	Sociedade para Desenvolvimento e Qualidade Ambiental
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFAM	Universidade Federal do Amazonas

SUMÁRIO

Prefácio	11
Apresentação	13

Capítulo 1

O caminho das pedras	17
----------------------	----

Capítulo 2

A pesquisa, as comunidades e os Macuxi	32
2.1 A temática da educação escolar indígena	36
2.2 Comunidades	38
2.3 Comunidade Três Corações	39
2.4 Comunidade Guariba	44
2.5 Comunidade Aningal	47
2.6 Comunidade Surumu	50
2.7 Comunidade do Contão	56
2.8 Os Macuxi	61

Capítulo 3

Estudantes macuxi no ensino médio de Roraima	64
3.1 Educação, trabalho e ensino integrado	65
3.2 Ensino médio indígena em Roraima	72

Capítulo 4

Os estudantes macuxi e suas demandas	84
4.1 Juventudes	88
4.2 Juventudes macuxi	91
Conclusão	123
Referências	128
Sobre o autor	142

PREFÁCIO

Aline Abbonizio¹

Nas duas últimas décadas, tem sido crescente o número de pesquisas voltadas à escolarização de pessoas indígenas no Brasil, que descrevem, com interesse especial, as escolas que ficam nas aldeias e comunidades e que têm, à frente de seus quadros docentes e de gestão, profissionais indígenas.

No entanto, ainda são poucos os estudos voltados para a escolarização básica de estudantes indígenas que ocorre nas escolas do campo, como é o caso das que ficam nas áreas rurais, nas proximidades dos povoados, comunidades e aldeias – independentemente de seus processos de regularização fundiária – e, mesmo, daquelas que, situadas em meio urbano, atendem, predominantemente, estudantes indígenas.

Por conta disso, o livro de Marcos Antônio de Oliveira – “O ensino médio indígena dos Macuxi no IFRR: narrativas analíticas de um professor” – vem trazer uma importante contribuição para debate mais amplo sobre escolarização básica em contextos interculturais, já que o Câmpus Amajari do Instituto Federal de Roraima é considerado uma escola do campo e tem pouco mais da metade de seu corpo discente composta de indígenas de diversas etnias, assim como há indígenas em seus quadros docentes e de gestão.

Além de somar na construção de um panorama sobre o importante papel que os institutos federais vêm cumprindo junto aos povos indígenas nas diversas regiões brasileiras, o livro procura revelar quais são as motivações de estudantes macuxi ao procurarem o ensino médio técnico profissionalizante em uma escola distante de suas comunidades.

Para entender tais motivações, Marcos busca conhecer as comunidades de origem dos estudantes, apresenta as condições – muitas vezes de extrema precariedade – das escolas indígenas da região, ouve as lideranças, as famílias e, sobretudo, os estudantes macuxi.

Não é um livro de boas notícias, pois a partida dos jovens de suas comunidades para darem sequência aos seus estudos no Câmpus Amajari não é apresentada de forma descontextualizada das condições concretas de vida dessas

[1] Professora da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab).

peessoas, tampouco se apresenta como mais uma alternativa em um leque de possibilidades de escolarização.

A ida para o Instituto é, em grande medida, o único caminho possível para uma qualificação profissional (em agropecuária ou aquicultura) e, conseqüentemente, para ampliar possibilidades de trabalho na região e de ingresso no ensino superior.

Se a chegada ao Instituto pode, num primeiro momento, representar o desejo das famílias de que os jovens macuxi tenham uma escolarização melhor do que a oferecida nas escolas indígenas de suas comunidades, e o façam idealizando seu retorno, o que ocorre é que a permanência no Instituto leva esses estudantes a traçarem novos caminhos, como nas universidades e nos centros urbanos, o que pode adiar ou alterar o percurso previsto inicialmente pelas famílias e pelas lideranças indígenas, gerando uma série de tensões.

Ao mesmo tempo, o livro nos provoca a respeitar as escolhas dos estudantes macuxi, a percebê-los como agentes de seus destinos, como pessoas conscientes das dificuldades de permanecer distantes de suas comunidades e famílias, morando em alojamento coletivo, sem condições financeiras de viajar para junto dos seus quando têm necessidade, quando têm saudade.

Por fim, este livro é um importante registro das formas como as chamadas escolas do campo vêm praticando e traduzindo para seus contextos experiências de escolarização baseadas nos princípios da pedagogia da alternância.

Mais do que isso, é um registro de uma escola que, nas palavras de Marcos, “vai se fazendo diversa”.

APRESENTAÇÃO

Este livro é resultado de uma pesquisa de doutorado apresentada na Faculdade de Educação da USP¹, dedicada a dois objetivos centrais: 1) entender as motivações que atraem estudantes macuxi ao Câmpus Amajari (CAM) do Instituto Federal de Roraima para cursarem ensino médio técnico profissionalizante em Agropecuária ou Aquicultura em regime integrado² e de alternância³; 2) descobrir o que buscam nessa instituição.

Os estudantes que participaram da pesquisa vieram de comunidades que estão, em média, a 150 quilômetros do Câmpus Amajari, enfrentando muitas dificuldades para seguir e concluir o curso, mesmo dispondo de escolas de ensino médio indígenas em suas comunidades.

O fato de eu não ser antropólogo nem pedagogo de formação, mas educador de profissão, trouxe angústias sobre a minha capacidade de levar a pesquisa adiante. Teria de fazer um trabalho de campo que não seria etnográfico, pelo menos na visão da maioria dos antropólogos. Também não seria uma pesquisa totalmente educacional, pois conteria elementos muito próximos de um trabalho antropológico. Nesse sentido, foram úteis os textos do Prof. Dr. Elie Ghanem, cujas pesquisas com povos indígenas enxergam nas suas escolas exemplos de inovação educacional (GHANEM, 2016; GHANEM; ABBONIZIO, 2012); também foi útil a contribuição de Dal Bó (2010) sobre indígenas na Universidade Federal de São Carlos. Identifiquei-me com os dilemas que ambos vivenciaram.

Assim como Dal Bó, percebi que estava em um tipo de situação etnográfica invertida. Normalmente, o antropólogo se desloca ao local de campo, torna-se um estrangeiro e precisa se adaptar ao ambiente e às regras do lugar em que está se inserindo para conseguir realizar sua investigação. No entanto, na minha pesquisa e na daquela autora,

[...] ocorreu, de certa maneira, uma inversão do que geralmente acontece nas pesquisas de campo, pois não foi ne-

[1] OLIVEIRA, M. A. **Indígenas e o ensino médio em Roraima**. Demandas de estudantes Macuxi. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

[2] Esse conceito será mais bem explicado no Capítulo 3.

[3] O regime de alternância consiste em um sistema de ensino em que os alunos permanecem um tempo em suas comunidades executando projetos elaborados pelos professores e discentes, que deveriam ter relação com o seu universo de vivência e com os conteúdos desenvolvidos em sala de aula. O CAM tem essa modalidade de ensino desde a sua fundação.

cessário que eu descobrisse o lugar, que eu me inserisse em um espaço e me adaptasse a ele; todavia, quem passou por isso foram os índios, que saíram de suas aldeias, foram morar longe de casa, estabeleceram relações com não-índios e com índios de outras etnias, inclusive nas moradias estudantis. Enfim, conviveram – e convivem – em um universo que pode lhes ser totalmente novo, mas que, ao contrário, para mim é conhecido. (DAL BÓ, 2010, p. 11).

Eu tinha necessidade de evidenciar como os estudantes enxergavam a instituição e o que esta representava para eles, tentar ouvi-los para captar as razões que os motivavam a estudar em uma escola não indígena. Os trabalhos feitos até então haviam se centrado na instituição e acabavam se detendo em documentos oficiais da unidade escolar ou em depoimentos dos servidores, principalmente professores, com vistas a alcançar uma interpretação do CAM. Entretanto, parecia necessário explicitar também o ângulo do discente, pois a organização escolar deveria ser destinada a ele e ela. São os estudantes a viga mestra da unidade escolar, e seus interesses deveriam ser mais compreendidos e ouvidos.

Um bom sistema educacional é pensado desde as (e deve responder prioritária e fundamentalmente às) necessidades de quem aprende: crianças, jovens e adultos. O sistema em seu conjunto, e cada instituição educacional em particular, deve adaptar-se aos alunos, e não o inverso. Tal adaptação inclui decisões em torno do para quê, do onde, do quando, do o quê e do como na educação e na aprendizagem. A(s) língua(s) de instrução, o currículo e a pedagogia, a administração escolar, a avaliação das aprendizagens, a organização do tempo e do espaço devem ser pensadas e desenhadas em primeiro lugar em função dos alunos e de suas necessidades, e não daquelas dos educadores, diretores, administradores ou pais de família. Os alunos não são meros clientes, usuários ou consumidores de educação, senão destinatários principais e agentes ativos de sua própria aprendizagem. Sua participação e consulta são, pois, essenciais. (TORRES, 2003, p. 83, grifos da autora, tradução minha).

Gersem Luciano (2019) também concorda com a necessidade de ouvir os estudantes, pois entende que “Os jovens precisam ser ouvidos para sabermos o que esperam e querem da escola indígena. Eles sabem muito bem o que querem da vida, do mundo e da escola” (LUCIANO, 2019, p. 25-26). No caso de

estudantes macuxi, a pesquisa me possibilitou olhar um universo mais complexo e sair da figura dominante de professor e pesquisador. Tentei vislumbrar como esses jovens indígenas estavam convivendo em um ambiente que causava, ao mesmo tempo, admiração e medo. Assim, ouvi-os e descobrir seus motivos para estudarem na instituição e de que maneira estavam vivenciando essa experiência seria fundamental para sugerir opções de melhorias nas condições que esses estudantes experimentam.

Entretanto, o processo de entendimento da realidade desses povos indígenas, em especial os Macuxi e os estudantes dessa etnia que frequentavam o CAM, foi se dando também durante a elaboração deste livro. O que inicialmente era uma curiosidade sobre a motivação da presença dos estudantes indígenas no Câmpus Amajari foi se tornando uma nova reflexão. Reposicionei minha concepção de educação escolar e enxerguei os Macuxi como potenciais sujeitos de seus destinos, não mais circunscrevendo sua situação e objetivos a respeito de seus futuros acadêmicos e pessoais às expectativas de lideranças de suas comunidades ou de seus responsáveis legais. Mais do que saber por que queriam estar no CAM, preocupei-me também em entender o que estavam fazendo com sua escolarização enquanto estavam na instituição.

A pesquisa identificou as expectativas dos estudantes sobre sua permanência na instituição, bem como suas impressões sobre suas comunidades e sobre as opções de escolarização disponíveis. Para tanto, optou-se pela observação participante e por entrevistas detalhadas com 22 estudantes da instituição e 11 estudantes de escolas indígenas das comunidades Três Corações, Guariba e do Barro, além de conversas com gestores, docentes e lideranças indígenas da região.

As hipóteses analisadas com as informações empíricas foram: 1) os motivos que traziam esses estudantes respondiam ao desejo de familiares, de amigos e de lideranças de que os jovens retornassem às suas comunidades para auxiliar em futuros projetos agropecuários ou de piscicultura, sendo que os estudantes também tinham outros objetivos decorrentes de sua experiência no CAM, que poderiam não coincidir com o desejo de seus responsáveis; 2) o que buscam na instituição estaria relacionado majoritariamente à perspectiva de ingressarem nas universidades públicas e privadas do estado, por considerarem a escolarização do CAM mais apropriada para esse objetivo em oposição às dificuldades que as escolas indígenas apresentam.

A hipótese referente aos motivos que atraem os jovens macuxi ao CAM se mostrou verdadeira, pois foi constatado que esses estão inicialmente condicionados às decisões de seus responsáveis. Da mesma forma, evidenciou-se que, no decorrer da formação e por influência do ambiente escolar, a maioria é

impulsionada a prosseguir em seus estudos. A hipótese sobre o que buscam na instituição também se confirmou, tendo-se explicitado o ensino superior como um projeto de futuro desses estudantes do CAM.

O primeiro capítulo do livro apresenta minhas motivações para desenvolver a pesquisa e a discussão da literatura especializada sobre o tema de alunos indígenas em escolas não indígenas.

O segundo capítulo apresenta a região do município de Amajari. Nessa parte, informo sobre as comunidades que visitei e as conversas que mantive com os tuxauas⁴ dos lugares a que pertencem os alunos que participaram da pesquisa. A exposição do referencial teórico que sustenta o livro se soma ao panorama do local da pesquisa e às impressões que tive em meu trabalho de campo.

O terceiro capítulo, por sua vez, trata do ensino médio profissionalizante e de sua principal proposta para os cursos presenciais: o ensino integrado. Detalho o Câmpus Amajari e sua prática pedagógica. Ainda nesse capítulo, reflito sobre a educação escolar indígena e faço um histórico da implantação da escolarização indígena em Roraima. Abordo o tema dirigindo-me à influência das escolas indígenas consideradas diferenciadas sobre os alunos que chegam ao câmpus e refletindo sobre como isso os afeta no processo de aprendizagem.

O quarto capítulo conceitua juventude no contexto atual e constrói uma abordagem das juventudes macuxi de Roraima. Está composto pelas informações resultantes das entrevistas e conversas, refletindo sobre a expectativa em torno da juventude indígena, sobre a dicotomia aldeia/cidade e sobre os conflitos de pertencimento étnico que esses jovens enfrentam. Por fim, o capítulo responde à pergunta norteadora da pesquisa: o que os estudantes indígenas macuxi buscam na instituição?

Na Conclusão, retomo as duas hipóteses focalizadas na pesquisa, segundo as quais a ida ao Câmpus Amajari do IFRR se deve a influências de familiares e das lideranças, que percebem a necessidade de melhorar as condições de sobrevivência nas aldeias ou comunidades macuxi por meio do domínio de conhecimentos ligados ao manejo da agricultura, da pecuária ou da aquicultura. Entretanto, esse desejo entra em conflito com o interesse dos e das jovens macuxi, que revelaram uma visão negativa sobre as escolas indígenas em suas comunidades. Assim, a segunda hipótese subordina a procura da escolarização ofertada pelo Câmpus Amajari à busca desses estudantes por melhores condições para a disputa de vagas nos cursos superiores disponíveis em Boa Vista e em outros municípios do estado.

[4] Tuxauas são lideranças escolhidas pelas comunidades de acordo com regulamentos internos de cada comunidade ou etnia em Roraima. Normalmente essas lideranças são escolhidas pela sua proximidade com a sociedade envolvente e por suas habilidades em negociar com os regionais.

Capítulo 1

O CAMINHO DAS PEDRAS

*Se encontrei-os
menos intactos do
que esperava, iria
descobri-los mais
secretos do que sua
aparência poderia
deixar supor.
(LÉVI-STRAUSS,
1996, p. 144).*

Lévi-Strauss relata nos *Tristes trópicos*, quando ainda era um jovem etnógrafo nos idos de 1935, seu encontro com os indígenas que viviam às margens do rio Tibagi, no Paraná, e como ficou decepcionado por considerar aqueles povos uma mistura confusa de “selvagens” e “civilizados”. Alguns anos depois, o autor refletiu sobre a maneira enganosa pela qual enxergou aqueles indígenas e como, após sua experiência, conseguiu entender que, mesmo tendo passado por um longo período de tentativas de colonização, aqueles povos criaram formas de sobrevivência que traziam elementos tanto dos colonizadores quanto da tradição de suas etnias e, ainda assim, mantinham-se indígenas.

De certa forma, e de maneira mais lenta, a partir do momento em que passei a residir em Amajari, no estado de Roraima, tive a mesma sensação que o jovem antropólogo teve quando se aventurou pelas terras paranaenses. Fui aprovado em um concurso para professor de História no Instituto Federal de Roraima (IFRR), no município de Amajari, interior do estado. Assim, passei a lecionar, desde setembro de 2015, no ensino básico e tecnológico (EBT). Consequentemente, iniciei a vivência de uma realidade totalmente nova e instigante para mim. Naquele momento era formado em História, havia feito mestrado em História Social e tinha experiência, desde 1994, no magistério público e privado na cidade de São Paulo. Quando me deparei com a realidade roraimense, percebi o quanto a presença de indígenas em contexto urbano, universidades e escolas de Roraima é intensa, o que me surpreendeu e demonstrou minha ignorância sobre a realidade dos povos indígenas naquele momento.

Como grande parte das pessoas que vivem em metrópoles, tinha visão estereotipada dos povos indígenas no Brasil. Andrade (2012, p. 10) tratou da presença do povo Sateré Mawé na cidade de Manaus e abordou essa visão – trazida por influência de vários elementos da literatura, do cinema, das mídias e do senso comum – segundo a qual associamos os povos indígenas à floresta.

Embora imaginasse encontrar os indígenas em suas comunidades vivendo da agricultura, da pesca e da caça, encontrei-os em várias atividades, inclusive como meus colegas de trabalho no Câmpus Amajari (CAM). Essa realidade, localizada em uma área rural e em uma escola considerada do campo, é igualmente comum em grandes metrópoles. Mesmo vindo de uma, não tinha percebido tal circulação dos indígenas em São Paulo: a metrópole paulistana é a quarta em população indígena, segundo a Comissão Pró-Índio de São Paulo (2013, p. 26). De acordo com a ONU-Habitat, citada nessa mesma publicação, a presença dos indígenas nas cidades é resultado de dois fatores principais:

o crescimento das cidades, que alcançam as terras indígenas e as englobam na área urbana; e a migração dos índios para as cidades. [...] A migração para as cidades pode ser voluntária ou forçada e, em muitas situações, envolve violação de direitos humanos, como nos casos em que é motivada pela expulsão de suas terras de origem, insegurança econômica, ausência ou precariedade de serviços básicos ou ainda por conflitos armados [...]. (CPI-SP; CENTRO GASPARGARCIA, 2013, p. 9).

O mesmo documento aponta a educação como um dos motivos para a ida de indígenas para regiões urbanizadas. Seus autores citam casos similares em Belém, Campo Grande, Curitiba, Manaus, Porto Alegre e São Paulo, cidades nas quais ocorrem situações favoráveis ou não ao desenvolvimento de uma educação escolar indígena diferenciada¹ (CPI-SP; CENTRO GASPARGARCIA, 2013, p. 31-39). Em Roraima, na capital Boa Vista, a educação também é apontada pelos indígenas como um dos motivos importantes para os deslocamentos para as áreas urbanizadas (REPETTO, 2008, p. 33).

Essa realidade era desconhecida para mim, quando cheguei ali. A capital do estado tem em suas origens uma formação pluricultural, pois, além de reunir os povos indígenas da região, também se constitui de moradores de várias partes do Brasil, da Venezuela e da Guiana. Quem visita a cidade pode ver a presença dos migrantes e imigrantes, assim como a circulação dos indígenas em várias organizações, escolas, universidade ou os diversos tipos de trabalho nos quais eles e elas atuam (MELO, 2012, p. 48).

Amajari, por sua vez, possui características diferentes. A cidade fica a 156 quilômetros da capital, sendo necessário percorrer 100 quilômetros pela BR-174 em direção a Pacaraima e mais 56 quilômetros pela rodovia estadual RR-203. Esse percurso tem como paisagens a savana típica da região, chamada de lavrado, e as entradas para diversas comunidades indígenas que circundam o município. A seguir, na Figura 1, um mapa localizando as terras indígenas no estado, mostrando sua proximidade do CAM e as diversas comunidades indígenas.

[1] Segundo Clarice Cohn, “por ela deve se assegurar a inclusão da língua, da cultura e dos saberes indígenas no projeto curricular dessas escolas e o respeito à particularidade étnica dessas populações, reunindo alunos e professores de uma mesma etnia em seu projeto, execução e gestão” (COHN, 2005, p. 489).

TERRAS INDÍGENAS DEMARCADAS NO ESTADO DE RORAIMA

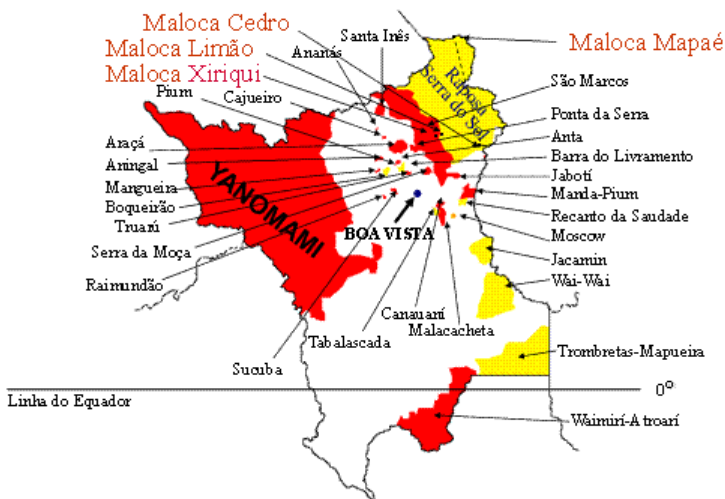


Figura 1– Mapa das terras indígenas demarcadas no estado de Roraima

Fonte: Folha Web de Boa Vista (2016)^{Nota [1]}.

Nota [1] 83,2% DOS INDÍGENAS vivem em Roraima, diz IBGE. **Folha Web**, Boa Vista, 1 jul. 2016. Disponível em: <https://folhaby.com.br/noticia/CIDADES/Capital/83-2--dos-indigenas-vivem-em-Roraima--diz-IBGE/17782>. Acesso em: 28 nov. 2020.

O Câmpus Amajari do Instituto Federal de Roraima fica na pequena Vila Brasil (sede administrativa de Amajari), com uma estrutura mínima para os servidores morarem e trabalharem. A cidade conta com pouco mais de mil habitantes e se caracteriza pela precariedade da comunicação e do transporte. Para se chegar à cidade partindo de Boa Vista, ou para fazer o caminho inverso, é mais comum utilizar táxi-lotação, que atende de acordo com a quantidade máxima de passageiros, não obedecendo a um horário fixo. Há, além disso, um ônibus que faz o trajeto, saindo pela manhã de Amajari e à tarde de Boa Vista, ou a possibilidade de contar com a boa vontade de colegas que fornecem carona em troca de uma contribuição para o gasto com combustível. Na Vila Brasil, localiza-se o câmpus, com comunicação via telefonia celular e internet muito precárias. A instituição dispõe de conexão com a internet por satélite, que sofre várias oscilações. Para os moradores, a internet é fornecida por apenas duas operadoras de telefonia celular, ou via rádio, que costuma ser caro e limitado.



Figura 2 – Vista aérea da Vila Brasil, distrito-sede do município de Amajari

Fonte: Roraima 1 (2019)^{Nota [2]}.

Nota [2] PREFEITURA do Amajari realizará concurso público em julho. Portal Roraima 1, 18 jan. 2019. Disponível em: <https://www.roraima1.com.br/2019/01/18/prefeitura-do-amajari-realizara-concurso-publico-em-julho/>, Acesso em: 15 jul. 2021.



Figura 3 – Câmpus Amajari do IFRR

Fonte: Ramon Oliveira de Queiroz (2015).

O Câmpus Amajari tem área total de 256 hectares e conta com a seguinte estrutura física: um bloco para a área administrativa com dois pisos; dois blocos para ensino, pesquisa e extensão, com oito salas de aula, três laboratórios e uma biblioteca; um restaurante; dois alojamentos (feminino e masculino); casa de apoio

para o coordenador de alojamento; ginásio poliesportivo, com academia; área de convivência em forma de tapiri²; laboratório de aquicultura; e almoxarifado.

Em Amajari tive meus primeiros contatos com os alunos do câmpus, que, em sua maioria, são indígenas. Pude identificar a presença das etnias macuxi, wapichana, saporá, ingarikó, taurepang e, mais recentemente, ye'kuana, que frequentavam e, em alguns casos, ainda frequentam a unidade escolar pesquisada³ (Figura 4).

■ Macuxi ■ Wapichana ■ Taurepang ■ Sapara

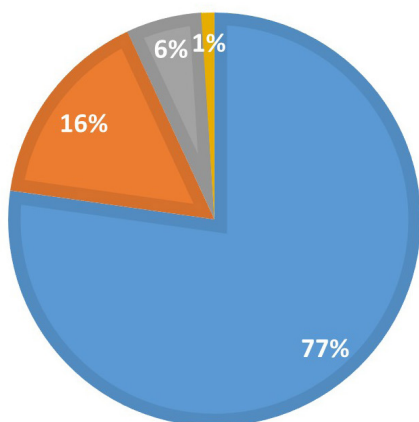


Figura 4 – Etnias presentes no Câmpus Amajari em 2017

Fonte: Elaborada pelo autor a partir de dados da pesquisa.

A presença dessas etnias é numerosa, chegando a mais da metade do corpo discente da instituição. Dos 440 alunos em 2019, 240 eram estudantes que se autodeclararam indígenas (LOPES, 2019). Tal contexto propiciou uma reflexão sobre os discentes e sobre o que eles anseiam quanto a essa instituição. Imaginei, quando cheguei, que o Câmpus Amajari tivesse um olhar especial para os grupos

[2] A estrutura de tapiri é uma habitação tradicional indígena que pode funcionar como um pequeno e provisório abrigo, feita de palha. Também pode se referir ao espaço construído para se defumar a borracha nos seringais durante o Ciclo da Borracha.

[3] Para a grafia dos etnônimos indígenas, adoto neste livro a “Convenção sobre a grafia dos nomes tribais” da Associação Brasileira de Antropologia. Essa convenção recomenda o uso da letra maiúscula quando o etnônimo indígena for um substantivo, mas faculta a letra minúscula no uso adjetival desses termos.

indígenas. Entretanto, havia pouca ou nenhuma preocupação com essa parcela, que era de 56% dos estudantes em 2015.

Apesar de a região ser considerada rural, é necessário entender que o próprio conceito de rural tem sido flexibilizado. Algumas regiões estão muito próximas de cidades maiores, como é o caso de Amajari. Esses espaços chamados de rurais têm apresentado crescentes características de ambientes urbanos, e muitas vezes fica difícil perceber as fronteiras entre as duas lógicas. Segundo Ponte (2004, p. 27),

[...] o rural deve ser entendido como um território criado pelas relações econômicas, sociais e políticas que a população do campo estabelece com a terra. Portanto, considera-se que ao mesmo tempo em que os dados quantitativos apresentam contribuições para se compreender o rural, a ênfase maior se dá para as relações estabelecidas no campo. Essas permitem uma análise qualitativa sobre a realidade, representando variáveis relevantes que permitem entender toda a dinâmica e a peculiaridade desses territórios.

Assim sendo, para um observador desatento, os discentes são muito parecidos com a maioria dos adolescentes que estão em qualquer outra instituição escolar do país, a não ser por serem majoritariamente indígenas. Os estudantes circulam com seus celulares e fones de ouvido e têm as mesmas angústias e dúvidas de qualquer jovem estudante. Os docentes, a maioria oriunda de outros estados e vinda de grandes cidades, mantêm seus costumes e, assim como eu, tinham ou têm uma visão estereotipada dos indígenas. No entanto, as intervenções institucionais e a rotatividade de servidores no câmpus paulatinamente têm colaborado para uma mudança positiva na percepção dos servidores com relação à diversidade cultural da instituição. Mudança que foi impulsionada pela nomeação, em 2016, de uma diretora de ensino da etnia wapichana, com experiência no movimento indígena local, bem como pela perspicácia do diretor-geral, que permitiu ações de estímulo e respeito às diferenças culturais, principalmente durante seu mandato, entre 2016 e 2020.

O CAM já tinha seis anos quando fui nomeado e, até aquele momento, ainda não havia sido realizada nenhuma discussão sobre a questão indígena entre os alunos e a comunidade escolar, mesmo sendo do conhecimento da direção e da coordenação pedagógica os vários casos de tensão entre estudantes não indígenas e indígenas.

Diante dessa realidade, elaborei um projeto, aceito pela Pró-Reitoria de Ensino do IFRR em 2016, que incentivava práticas pedagógicas inovadoras na instituição, para ações com docentes das áreas de Português, Artes e Zootecnia. Intitulado “Diversidade cultural e suas implicações no ambiente escolar”, o projeto buscava relacionar questões das comunidades indígenas locais aos conteúdos programáticos das disciplinas envolvidas, realizar visitas técnicas à comunidade indígena Boca da Mata para participar dos festejos da Semana dos Povos Indígenas e visitar o sítio arqueológico Pedra Pintada, dentro da Terra Indígena São Marcos. Estudantes e servidores participaram de debates sobre cultura e arte indígenas com o artista plástico macuxi Jaider Esbell e com o escritor indigenista Ricardo Dantas. O projeto concluiu-se com a criação do Museu da Imagem e da Memória Indígena, localizado na mesma instituição educacional (OLIVEIRA, 2019)⁴.

A dissertação de Lima (2018) sobre a retenção e a evasão nos campi do IFRR de Amajari e de Boa Vista na Zona Oeste (CBZO) também fornece alguns dados interessantes sobre os números e motivos desses problemas. A autora conversou e realizou pesquisa com questionário envolvendo 46 estudantes do CAM, dos cursos de ensino médio integrado em Agropecuária e Aquicultura, sendo 21 estudantes com algum tipo de dependência em alguma matéria – ou seja, estudantes que foram reprovados em alguma disciplina e, durante os cursos, estavam acompanhando essas disciplinas novamente – e os demais sem essas dificuldades. A pesquisa constatou que os estudantes do CAM apresentaram reprovações em disciplinas da base comum curricular, principalmente Matemática e Português, durante o ensino fundamental, o que, segundo a autora, poderia explicar o alto número de estudantes com dependência nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do CAM, que chegou a 46% dos alunos e alunas participantes (LIMA, 2018, p. 57-58).

Ainda segundo Lima, 100% dos alunos e alunas do CAM afirmaram ter enfrentado problemas familiares por “ficar de dependência”, o que, em certa medida, atrapalha o andamento do aprendizado (LIMA, 2018, p. 61). A autora identificou em quais disciplinas predominavam as “dependências” no CAM, a saber: Química, Português, Inglês, Geografia, Física, Biologia, História, Matemática, Sociologia e Educação Física. Segundo a autora, isso caracterizava a dificuldade trazida do ensino fundamental por esses estudantes (LIMA, 2018, p. 62).

[4] Com a minha saída em agosto de 2016 para a realização do doutorado, o projeto do Museu foi interrompido. Não houve disposição da instituição em continuá-lo por vários motivos, como dificuldades de espaço, de organização do acervo e de envolvimento dos e das discentes.

As reprovações no ensino médio, segundo Lima (2018 p. 63), são muito mais frequentes no 1º ano – por exemplo, no 1º Módulo (60%) e no 2º Módulo (40%) –, o que mostra o impacto causado pela adaptação dos alunos e alunas à nova situação que passam a viver na instituição, ao saírem de escolas estaduais sem estruturas integralizadas, com ausências constantes de professores e professoras e de cursos regulares, e passarem a viver em situação de alojamento, com carga horária maior e tendo interação com disciplinas com as quais quase não tiveram contato no período anterior. No Capítulo 2 deste livro, aprofundaremos essas diferenças.

A partir dessas experiências, pude refletir sobre a realidade dos estudantes indígenas daquele câmpus e comecei a me questionar sobre o que os motivava a se deslocarem até a unidade escolar para terem contato com uma instituição não indígena e com práticas de escolarização convencionais e homogêneas, quando poderiam, se quisessem, estudar em escolas indígenas em suas comunidades de origem, que mantinham professores indígenas e, em alguns casos, preservavam o ensino da língua materna.

O estado de Roraima costuma ser considerado um local de forte luta pela implantação de uma educação escolar indígena diferenciada na Região Norte. A maioria das comunidades tem escolas indígenas com professores indígenas e ensino das línguas macuxi, wapichana e ingarikó, além de haver a escola indígena yanomami (FREITAS; TORRES, 2016, p. 753-755). Uma característica muito marcante dessas escolas indígenas roraimenses é a relação bem integrada que mantêm com a comunidade. Ambas, escola e comunidade, elaboram em conjunto um calendário, e mensalmente é feita uma reunião na qual a comunidade discute com integrantes da escola os avanços e problemas. Os professores e alunos são avaliados também pela comunidade e a esta devem prestar contas. Por fim, os diretores das unidades escolares são selecionados pela comunidade entre os professores habilitados, para um mandato de dois anos (REPETTO, 2012, p. 140). Assim, parecia surpreendente os alunos indígenas buscarem o Instituto, visto que tinham opções de escolas muito mais próximas de suas realidades.

O tema surgiu com um sentimento de surpresa ao verificar-se a presença elevada de estudantes indígenas em uma instituição de ensino médio técnico e profissionalizante não indígena, em uma região cujo número de escolas indígenas consideradas diferenciadas é grande. Essa dúvida também ocasionou a reflexão sobre a condição dos estudantes indígenas. Consoante o que indica Dal Bó (2018), a trajetória dos estudantes indígenas que chegam às universidades, invariavelmente obrigados a passar pelo ensino médio, é um longo processo de formação no qual a escolarização produz diversos resultados.

Se não tivessem enfrentado essa formação, os/as interlocutores/as desse trabalho não estariam onde estão e, mais do que isso, se não a tivessem enfrentado *com resistência*, tampouco estariam na universidade. Resistir à escola e à universidade não significa delas abrir mão, e sim construir uma formação crítica, questionadora, inquieta. A escolarização, do modo como foi (e em muitos locais continua sendo) oferecida aos povos indígenas no Brasil, pode ser aniquiladora de modos indígenas de existir e de pensar, mas ela nem sempre atinge esse fim. (DAL BÓ, 2018, p. 20).

A escolarização que esses estudantes receberam ao longo do seu percurso na educação básica em Roraima foi marcada por uma íntima relação com a luta por direitos e garantias da posse de suas terras. Também por uma necessidade de sobrevivência em virtude da constante aproximação da sociedade envolvente, seja por meio das escolas catequizadoras e colonizadoras, seja pela construção das rodovias que cruzam os territórios indígenas, seja pela ocupação de seus territórios por fazendeiros, mineradoras ou garimpeiros. Essa aproximação trouxe relações interétnicas intensas, que envolveram indígenas de etnias diferentes e não indígenas, e posteriormente gerou conflitos entre os jovens, que passaram a ingressar no ensino médio sem se preocupar com questões da luta anterior por suas terras. São jovens de uma geração que cresceu em suas comunidades com esse direito garantido, não o considerando menos importante, mas tendo outros no horizonte pessoal (REPETTO, 2006, p. 58).

Os adolescentes indígenas que frequentavam o Câmpus Amajari durante minha experiência como docente apresentavam muita vontade de aproveitar o espaço conquistado e também demonstravam dificuldades de adaptar-se às inúmeras situações às quais estavam sujeitos em uma instituição que os tratava de forma homogênea no processo de aprendizagem. Todavia, em “atividades culturais” ou no momento de receberem os benefícios oriundos das ações afirmativas, quando eram levados a revelar sua identidade originária, eram vistos de forma específica.

Era evidente a necessidade de suas construções sobre si mesmos serem cada vez mais pautadas pelo olhar dos não indígenas nas entrevistas exigidas para a matrícula, momento no qual sua origem indígena apontada na inscrição era comprovada com documentos e comprovantes de ligações com as comunidades. O mesmo ocorria nas festividades da semana dos povos indígenas, ou em atividades em que suas identidades étnicas precisavam se explicitar para que pudessem se diferenciar dos demais discentes, com trajes ou danças típicas.

Embora a identidade étnica esteja juridicamente definida a partir do conceito de autoidentificação e adscrição, essas populações se apercebem por meio da expectativa da população brasileira de que os índios pareçam índios e, assim, se pintam, fazem para si cocares (diante da falta de penas de arara, com penas de aves criadas) e utilizam tangas. Apropriam-se, portanto, do estereótipo que nossa sociedade criou para os índios. (COHN, 2001, p. 41).



Figura 5 – Alunos do CAM nas comemorações da semana dos povos indígenas em 2019

Fonte: EducaRR (2021)^{Nota [3]}.

Nota [3] CAMPUS do IFRR no Amajari oferece curso on-line sobre direitos humanos. EducaRR, 11 mar. 2021. Disponível em: <https://educarr.com.br/index.php/2021/03/11/campus-do-ifrr-no-amajari-oferece-curso-on-line-sobre-direitos-humanos/>. Acesso em: 15 jul. 2021.

A confusão, muito recorrente, baseada na ideia de que indígenas estão perdendo suas características originárias ao estarem se valendo dos ambientes estranhos a eles desconsidera a necessidade de sobrevivência no mundo que lhes foi ofertado. “Parecer índio” pode ser, em muitos casos, uma forma de afirmar sua identidade de maneira a ser compreendido e respeitado; em contrapartida, para eles, o fato de corresponder a um determinado estereótipo para ser percebido como indígena – como se apresentar com roupas tradicionais, como na Figura 5 – não significa obrigatoriamente perda cultural.

Muitos acreditam que o “verdadeiro” indígena é o que mantém determinados elementos de sua cultura e que, quando indígenas deixam suas comunidades, podem perder essa cultura por estarem convivendo com não indígenas, tendo hábitos considerados pelo senso comum como não pertencentes ao universo indígena. Todavia, como nos diz Cunha (2009, p. 330),

Para atingir os seus objetivos [...], os povos indígenas precisam se conformar às expectativas dominantes em vez de contestá-las. Precisam operar com os conhecimentos e com a cultura tais como são entendidos por outros povos, e enfrentar as contradições que isso possa gerar.

Contradições que, eventualmente, podem aparecer em seu comportamento na comunidade ou na cidade, na relação com elementos de sua “cultura” que o preconceito costuma obrigar a esconder.

Também Melo (2018) acompanhou as trajetórias dos indígenas e suas organizações em Boa Vista, onde tentavam fazer valer seus direitos constitucionais frente a racismo institucional. Anastácio, liderança da organização Kuaikrî, que apoia indígenas em Boa Vista, afirmava em entrevista: “Se o índio não fala nada, não fala quem ele é, ele vai ficar bem. Se ele diz, ele vai ter discriminação” (MELO, 2018, p. 27). Sendo assim, muitas vezes a estratégia de ocultar ou passar despercebido em sua identidade étnica se traduz como forma de resistir e sobreviver em um ambiente hostil, e não de negar sua identidade.

Lasmar (2005) também discute essa insistência em identificar os indígenas. A autora constata a incoerência de associar o “índio” a um modelo tradicional construído por nossa sociedade ocidental colonizadora, para a qual “uma pessoa pode ser reconhecida como ‘indígena’ à medida que vive com índios e como índio” (LASMAR, 2005, posição 58).

A cultura precisa ser entendida levando-se em conta as transformações que sofre nas relações que mantém com os seus traços tradicionais, bem como nas “fronteiras” que estabelece com eles, principalmente nas relações interétnicas, nas quais prevalece a diferença. Portanto, deixar de comer peixe ou tomar caxiri, frequentar ambientes citadinos ou usar celular não torna os estudantes

menos indígenas. Juntando os conceitos de fronteiras, de Barth⁵, e de traços diacríticos, de Carneiro da Cunha⁶, Cohn estabelece corretamente a situação:

Assim, o que importa não é a manutenção dos traços em si, mas da diferença que origina a identidade e que é estabelecida contextualmente por meio de traços maleáveis e flexíveis. A cultura não deve se manter em uma suposta integridade; o que deve ser preservada é sua diferenciação em relação às outras, são as fronteiras, e essas são traçadas por elementos que têm origem cultural, mas são escolhidos em contexto. (COHN, 2001, p. 37).

Gersem Baniwa, tratando da importância de os povos indígenas estarem tanto na educação básica quanto na universidade, também discorda da visão de uma perda cultural por estarem afastados de suas aldeias, e conclui:

Por isso, não há distância social, cultural e espiritual entre indígenas ou comunidades indígenas urbanas e aldeias. Quando há, é porque a distância foi artificialmente ou ideologicamente construída. Neste sentido, perguntar ou se preocupar se o estudante indígena, ao se formar, irá voltar à aldeia para ajudar seu povo, como uma condição de ser indígena ou, pior ainda, para ter direito ou não, não tem sentido. (LUCIANO, 2019, p. 70).

Para o autor, nesse caso, não importa se o indígena formado voltará para a aldeia, mas em quais circunstâncias poderá manter essa conexão com sua origem: “Qualificar o indígena formado pelo seu retorno ou não à sua aldeia é uma forma de discriminação, preconceito, exotismo e exclusão” (LUCIANO, 2019, p. 70).

Dessa forma, fui impulsionado para o problema que orienta este livro: compreender o que traz esses e essas jovens para o Câmpus Amajari e como o ensino médio é entendido pelos estudantes indígenas macuxi. Este trabalho visa contribuir para o enfrentamento do problema caracterizando o que os estudantes procuram encontrar na escolarização que o Câmpus Amajari do Instituto Federal de Roraima lhes oferece. São jovens que deixam suas comunidades e vão viver em

[5] BARTH, F. **Ethnic groups and boundaries**: The social organization of culture difference. Boston: Little, Brown and Company, 1969.

[6] CUNHA, M. C. Etnicidade: da cultura residual mas irreduzível. In: CUNHA, M. C. **Antropologia do Brasil**. São Paulo: Brasiliense/Edusp, 1986.

alojamentos distantes de seus familiares e de sua cultura. Identificar o ponto de vista e as perspectivas desses estudantes quanto ao IFRR em Amajari ajudará a compreender se essa geração macuxi vê o ensino médio ao qual tem acesso como sua principal forma de profissionalização, seja para melhorar suas condições de vida nas comunidades de origem, seja para se situar na sociedade envolvente.

A escolha do grupo macuxi decorreu de um levantamento que realizei em 2017 com 104 estudantes do ensino médio integrado e de uma turma de alternância, autodeclarados indígenas. O resultado, apresentado na Figura 4 (p. 22), evidenciou a predominância dos Macuxi.

No estado de Roraima, inclusive no Câmpus Amajari, os Macuxi são a etnia predominante. Segundo Peres (2013, p. 17), em Roraima, eles compõem uma população de aproximadamente 25.400 indivíduos. Esse povo colaborou também em pesquisas anteriores (ARAÚJO, 2006; BORTOLON, 2014; CUNHA, 2004; DINIZ, 1972; FREITAS, 2003; MARTINS FILHO, 2015; MELO, 2012, 2018; SANTILLI, 1989, 1994, 2001) sobre temas de Linguística Aplicada, Antropologia e Educação Indígena, o que serviu de importante apoio para a interpretação dos dados desta pesquisa.

Todos esses trabalhos tratam de escolas indígenas ou discutem a circulação dessas populações nas áreas urbanas do estado. Neste livro, entretanto, os Macuxi foram investigados em um ambiente escolar não indígena rural, pois o Câmpus Amajari do IFRR geralmente é considerado uma escola do campo. De acordo com o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), em seu artigo 1º, §1º, entende-se por:

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e

II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo. (BRASIL, 2010).

O Câmpus Amajari (CAM) fica em uma área considerada rural, e toda a sua estrutura técnica é voltada para aulas com essa temática. Oferece cursos técnicos integrados⁷ em Agropecuária e em Aquicultura.

[7] As modalidades de ensino ofertadas no Câmpus Amajari do IFRR são: cursos técnicos integrados ao ensino médio, nos quais são ministradas disciplinas técnicas e básicas do ensino médio; cursos técnicos subsequentes, para quem concluiu o ensino médio e faz apenas as disciplinas técnicas; cursos concomitantes, com aulas em outra unidade de ensino médio regular, em regime de alternância, prevendo-se 15 dias no IFRR e 15 dias na comunidade; e educação de jovens e adultos (EJA).

Capítulo 2

A PESQUISA, AS COMUNIDADES
E OS MACUXI

Meu livro não é sobre uma escola indígena e se refere a uma situação comum em vários locais do Brasil, especialmente nas regiões Norte e Centro-Oeste: a frequência de indígenas em instituições escolares não indígenas. De acordo com dados do Censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), dos 817.963 indígenas existentes no Brasil, 315.180 residem em áreas urbanas (OLIVEIRA, N., 2014, p. 236). As chances de que muitos deles não frequentem escolas indígenas são muito altas, o que caracterizaria um percentual importante de integrantes de povos originários em constante convivência com a sociedade envolvente. O Brasil, lembra Melo (2018, p. 16), é o terceiro país na América Latina em número de populações indígenas vivendo em áreas urbanas, ficando atrás apenas do Chile e da Bolívia.

Gersem Baniwa Luciano (2019, p. 19) aponta os aspectos negativos e positivos do que chama de “êxodo indígena”. Classifica esse movimento para as áreas urbanas como um problema, pois ocasiona o esvaziamento das aldeias, tornando principalmente os serviços de saúde e de educação mais caros por habitante. Além disso, o deslocamento submete os jovens e as famílias – o autor centraliza seus comentários em Manaus – a “todo tipo de exclusão, marginalização, preconceito, discriminação e racismo” (LUCIANO, 2019, p. 19). No entanto, o autor destaca outras consequências, como o fortalecimento das organizações indígenas nas cidades e uma qualificação maior na formação desses líderes, que acabam se destacando nos espaços urbanos.

Neste caso em particular percebe-se que, enquanto as aldeias localizadas em terras indígenas patinam fragilizadas em suas mobilizações e lutas por seus direitos, as comunidades indígenas urbanas estão em franco processo gradativo de empoderamento mobilizativo, organizativo e reivindicativo. E não é só isso. É nelas e delas que percebemos uma nova consciência e força na luta pela valorização de suas culturas, pinturas, músicas, danças, línguas e afirmação de suas identidades étnicas. São verdadeiros processos de pesquisa, resgate, (re) aprendizagens e (re) construções culturais, identitárias e espirituais. (LUCIANO, 2019, p. 19-20).

A bibliografia sobre o tema é extensa (ALBUQUERQUE, 2011; ALBUQUERQUE; NAKASHIMA, 2012; ANDRELLO, 2004, 2006; BERNAL, 2009; BRAYNER, 2013; LASMAR, 2005; MACHADO, 2008; MELO, 2009; MELO, 2012, 2018; MOTA, 2000), englobando desde pesquisas com populações que vivem em municípios próximos às suas aldeias até residentes em grandes capi-

tais, bem como em aldeias “dentro do espaço urbano”. As obras mais recentes abandonaram a tendência de opor aldeia a cidade em uma relação de dominação, passando a abordar as situações como um contínuo (NUNES, 2010, p. 22).

O trabalho de Lasmar (2005) sobre os indígenas do Alto Rio Negro, por exemplo, parte de uma tentativa de entender o envolvimento de mulheres indígenas com não índios e a extensão da aldeia em áreas urbanizadas. A inserção dessas pessoas de etnias variadas que se deslocam para cidades como São Gabriel da Cachoeira (AM) tem como motivação, entre outras, o desejo de escolarização.

À medida que se ampliou a influência salesiana, cresceu a importância da formação escolar completa, e o resultado foi que grande parte das famílias passou a não medir esforços para ver um filho completar os estudos e conseguir um trabalho assalariado. Entre as atividades que os índios plenamente escolarizados têm oportunidade de exercer, destacam-se as de professor e auxiliar de enfermagem. A valorização dessas duas profissões, que se relacionam, respectivamente, com a transmissão do saber acumulado e a cura e prevenção das doenças, parece indicar que estamos no caminho certo ao associar a busca por escolarização com uma concepção de conhecimento que conecta de forma conspícua o saber e poder de operar transformações. (LASMAR, 2005, posição 2829).

Além da região amazônica, essa relação com a educação escolar também é apontada por pesquisadores nas cidades de Curitiba e Campo Grande (CPI-SP; CENTRO GASPARGARCIA, 2013, p. 30).

Organizações indígenas por todo o país também fazem seus próprios levantamentos e publicações, isoladamente ou com parcerias, a respeito das populações indígenas que residem em espaços urbanos (OLIVEIRA, 2010). Vale destacar o Conselho Indígena de Roraima (CIR), a Organização de Índios da Cidade (Odic), a Associação Indígena Kapóí e a Kuaikrî Associação Indígena. Com atuação em Boa Vista, apresentam diferentes estratégias como forma de pressionar o Estado pelo reconhecimento do pertencimento étnico (MELO, 2018). Outra ainda é a Associação Indígena SOS Comunidade Indígena Pankararu, atuante em São Paulo desde 1994.

O antropólogo Roberto Cardoso de Oliveira é identificado por Melo (2018, p. 18) como o autor que inicia, com *O índio e o mundo dos brancos: a situação dos Tikuna no alto Solimões*, lançado em 1964, a temática relativa aos povos indígenas

em áreas urbanas e consolida o tema em 1968, quando publica *Urbanização e tribalismo: a integração dos índios Terena*. Melo aponta Oliveira como um importante referencial, pois, além de suas publicações a partir da década de 1960, seus orientandos nos programas de mestrado e doutorado também realizaram pesquisas e dissertações sobre a problemática de indígenas vivendo em cidades.

Melo também destaca a obra de Edgard de Assis Carvalho, publicada em 1979, intitulada *As alternativas dos vencidos: índios Terena no estado de São Paulo*, fruto de sua tese de doutorado. A mesma Melo aponta os anos de 2000 em diante como um período rico em publicações voltadas ao tema. Relaciona algumas categorias de análise que considera importantes, como: as relações sociais transfronteiriças, ou seja, entre aldeia e cidade; os fluxos migratórios; as políticas públicas para indígenas da cidade; diagnósticos sobre a situação e os modos de vida na cidade; territorialidades; etnicidade indígena na cidade; questões de identidades multiétnicas na Amazônia brasileira; percepções dos indígenas sobre a cidade; e ensino de línguas indígenas na cidade (MELO, 2018, p. 18-19).

Em Boa Vista, a autora identifica as primeiras publicações a partir da década de 1990, com dois trabalhos: a obra *Achados ou perdidos? A imigração indígena em Boa Vista*, de Ferri (1990), e o relatório intitulado *Trabalho e marginalização indígena em Boa Vista em 1999*.

A partir do ano 2000, há um aumento no número de publicações a esse respeito no âmbito roraimense. A historiadora Azenate Braz, em 2003, conclui sua dissertação de mestrado (*Relações interculturais: a vivência do índio Macuxi em Boa Vista*) e, em 2010, publica o capítulo “Possibilidades de inclusão na história: índios Macuxi da cidade”, no livro *História e diversidade: política, educação, gênero e etnia em Roraima*.

De acordo com Melo (2018), o ano de 2016 recebe a publicação de *Moradores da Maloca Grande* (LIMA; CIRINO, 2016), que “reúne a produção mais recente de pesquisadores indígenas e não-indígenas sobre dados etnográficos obtidos com as lideranças indígenas da cidade de Boa Vista” (MELO, 2018, p. 20). Dessa obra, Melo destaca a contribuição de Lima e Souza, que apresentam, no “Mapeamento social dos indígenas de Boa Vista (RR)”, reflexões resultantes do projeto Violação dos Direitos dos Indígenas de Boa Vista, demandado pela Odic, cuja culminância foi o mapeamento social dos povos indígenas da cidade.

A autora também salienta o artigo de Rodrigues (2016) “Nem indígena nem ‘branco’: o dilema jurídico dos indígenas na cidade”, que enfatiza que

os aplicadores do Direito não acompanham as mudanças sociais provocadas pela pressão de movimentos indígenas, em

especial no contexto urbano, ocasionando um tratamento inadequado às necessidades daqueles que residem em cidades. (MELLO, 2018, p. 20).

Nascimento (2016), por sua vez, relacionou o discurso de uma professora da rede estadual de ensino de Roraima à construção de identidades indígenas no ambiente escolar.

A própria tese de doutorado de Melo (2018) destacou as dificuldades que os indígenas residentes na cidade de Boa Vista vivenciavam ao terem sua identidade étnica recusada pelos agentes estatais devido ao fato de residirem fora das suas aldeias, sendo vítimas de racismos institucionais e tendo seus direitos constitucionais negados.

2.1 A temática da educação escolar indígena

Os primeiros trabalhos que abordam a educação escolar indígena como objeto de pesquisa datam do final dos anos 1970 e início dos anos 1980. A primeira publicação indicada por Capacla (1995) trata da escolarização de etnias da Região Sul e de como estas estariam em posição de submissão e dominação com relação aos órgãos governamentais e aos sistemas de produção e consumo (SANTOS, 1975). Segundo Grupioni (2003), são pioneiros também Tsupal (1978) e Assis (1981). A temática viria a ganhar maior expressão a partir dos anos 1990, principalmente com Cunha (1990), Maher (1990) e Ferreira (1992).

Indígenas começaram a produzir dentro da temática (REZENDE, 2003; TAUKANE, 1996), numa tendência que teve continuidade em institutos de Educação, Antropologia e Linguística. Também são encontrados trabalhos nas áreas de Artes Plásticas, Geografia, História, Letras e Matemática. A produção foi impulsionada pela mobilização das populações indígenas a partir da década de 1970, reivindicando seus direitos básicos tais como as demarcações de terras e demandas nas áreas de saúde e educação, sobretudo com as transformações advindas da Constituição de 1988, que reconhece direitos dos povos originários e os reconhece como sujeitos coletivos com legitimidade para colocar demandas judiciais sem intermediários. Conseqüentemente, a escolarização ampliou sua importância política.

Direitos específicos e cidadania plural indicam que os povos indígenas têm um tratamento jurídico diferenciado. Por exemplo, é concedido a eles o direito de terra coletiva suficiente para a sua reprodução física, cultural e espiritual assim como a opção de educação escolar diferenciada baseada nos seus próprios

processos de ensino, aprendizagem e produção, reprodução e distribuição de conhecimentos (LUCIANO, 2006, p. 36).

Vários trabalhos realizaram o levantamento da literatura sobre a educação escolar indígena (CAPACLA, 1995; CUNHA, 1990; GRUPIONI, 2003, 2008; LUCIANO, 2011; PALADINO, 2001), como também daquela sobre a relação de antropólogos com esse campo (CAVALCANTI-SCHIEL, 1999; SILVA, 1997, 1999; TASSINARI, 1997). As pesquisas pioneiras discorriam de maneira central sobre as implicações da presença de escolas em aldeias em zonas rurais e eram, na maioria das vezes, baseadas em estudos de casos e com abordagens temáticas comuns. Poucas lidavam, porém, com as “políticas e práticas educativas em nível nacional” (PALADINO, 2001, p. 21).

A “questão indígena nas salas de aula”, por sua vez, começou a emergir no campo antropológico brasileiro em análises sobre materiais didáticos (GOBBI, 2006; GRUPIONI, 1996; SILVA; GRUPIONI, 1995), bem como no debate sobre a utilização do conjunto de conceituações e metodologias¹ antropológicas por professores em suas práticas pedagógicas e no desafio de transmitir noções de cultura e sociedade, na Antropologia e na Sociologia, para os estudantes (DAUSTER, 2007; FONSECA, 1999; GUSMÃO, 2010; OLIVEIRA, 2011, 2014). O aumento do número de publicações reflete o espaço que a Antropologia e as Ciências Sociais ganharam dentro das exigências legislativas, pautadas pelas políticas nacionais de educação (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Parâmetros Curriculares Nacionais) e pelas políticas de diversidade (Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008).

Por sua vez, a literatura sobre estudantes indígenas (geralmente de apenas uma etnia) em escolas urbanas de capitais ou de cidades interioranas descreve sua trajetória e de suas famílias a partir de suas vivências dentro das instituições urbanas. Nesse contexto, são abertos os debates sobre a relação entre as escolas e os estudantes indígenas de diversas faixas etárias, como no caso dos Tikuna que vivem no Rio de Janeiro e se percebem como estudantes, reconhecendo a forma como os processos de escolarização atravessam suas vidas (PALADINO, 2006). Igualmente foram abordadas as repercussões políticas advindas da presença das famílias Pankararu em escolas municipais de São Paulo (NAKASHIMA, 2009) e a permanência dos Kayapó e Gorotire na cidade de Redenção, no Pará, povos que tinham na educação uma forma de apreender o modo de vida dos não

[1] Essas publicações não tratam especificamente da presença de estudantes indígenas nas escolas das redes públicas urbanas, mas centram-se principalmente sobre como os professores abordam a questão da diversidade cultural em sala de aula e como os conhecimentos em Antropologia podem auxiliar nas teorias e práticas pedagógicas.

índios para melhor se relacionarem e “construírem alternativas para o futuro” (SOUSA, 2001, p. 264).

Conforme apontado por Paladino (2006), essas pesquisas, em sua maioria, procuram mostrar como as escolas realizam o trabalho de integração à sociedade envolvente, exercendo um papel de dominação da sociedade majoritária sobre a minoritária, e destacar as dificuldades da inserção de estudantes indígenas nesses contextos urbanos.

Uma pesquisa que se assemelha ao meu trabalho aborda a presença de estudantes indígenas de etnias variadas na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e reflete sobre “conhecimento tradicional” e cultura (DAL BÓ, 2010). Outra analisa as políticas de ação afirmativa na Ufam e na UFSCar e as produções de estudantes na pós-graduação (DAL BÓ, 2018). Essas pesquisas são muito inspiradoras porque buscaram acompanhar a vivência de estudantes em cursos de graduação e pós-graduação não indígenas, ambientes muito parecidos com o do Câmpus Amajari para estudantes macuxi.

O mesmo pode ser dito do trabalho de Lisboa (2017) sobre os estudantes indígenas na Universidade Federal de Roraima, pois tal trabalho aponta experiências, motivações e dificuldades para aqueles estudarem na UFRR. A universidade tinha quase mil estudantes indígenas em um total de 7 mil, e as situações de conflitos e disputas pelos espaços do câmpus universitário eram frequentes.

2.2 Comunidades

A população de Amajari é formada por maioria indígena, pelas etnias macuxi, wapichana, saporá e yanomami. Esta última é pouco presente na Vila Brasil e no IFRR, sendo os Macuxi a etnia predominante na região. As principais áreas e respectivas representações indígenas do município são: Ananás, Anaro (povo wapichana), Aningal, Araçá (povos macuxi e wapichana), Cajueiro, Ouro, Ponta da Serra, Santa Inês (povo macuxi) e Yanomami (yanomami)² (RORAIMA, 2010, p. 7). Tal diversidade étnica da região também se associa com alunos indígenas residentes em comunidades nos municípios de Cantá, Pacaraima, Normandia e Uiramutã, e de Santa Helena de Uairén (município venezuelano fronteiriço).

Há em Amajari 7 escolas municipais de ensino fundamental I e 24 escolas estaduais de ensino fundamental II e médio – sendo apenas uma não indígena,

[2] Dados obtidos com a Secretaria de Estado do Planejamento e Desenvolvimento de Roraima (CGEES/SE-PLAN – RR).

localizada na Vila Brasil (MATOS, 2013, p. 134) –, e ainda uma federal, que vem a ser o IFRR Câmpus Amajari, também não indígena. Este oferece ensino técnico profissionalizante integrado ou concomitante ao ensino médio, em Agropecuária e em Aquicultura. O câmpus também ministra ensino a distância em Cooperativismo, Informática e o técnico subsequente em Agropecuária, com polos em várias comunidades indígenas do estado, além do ensino superior em Aquicultura na modalidade presencial.

Procurei, por questões de logística, manter contato com estudantes que vivem em áreas de Amajari com maior presença no câmpus: Três Corações, Guariba (TI Araçá) e TI Aningal. Também dialoguei com estudantes macuxi de Surumu, Contão e Uiramutã, que estão na TI Raposa Serra do Sol.

Perez (2010) faz uma descrição da organização da comunidade Araçá, situada na TI de mesmo nome, que envolve também as comunidades Três Corações, Guariba, Mangueira e Mutamba. De certo modo, a organização espacial descrita se repete na maioria das comunidades visitadas.

Os funcionários públicos moram na parte central da comunidade, onde as casas têm água encanada do poço artesiano da Funasa e energia elétrica da Companhia Energética de Roraima (gerador a diesel) e onde está localizado o telefone público, duas escolas (uma pré-escolar e outra com ensino fundamental e médio), o posto de saúde da comunidade e pequenos comércios. Os demais moradores habitam o centro ou áreas mais afastadas. O vaqueiro mora no local de criação de gado bovino, conhecido como retiro. (PEREZ, 2010, p. 54).

Serão descritas nas seções seguintes as comunidades Três Corações, Guariba e Aningal (situadas em Amajari) e Barro, Surumu e Contão, na TI Raposa Serra do Sol, das quais se origina a maioria dos alunos que participaram da pesquisa.

2.3 Comunidade Três Corações

A comunidade Três Corações fica no entroncamento de duas rodovias importantes na região: a BR-174, que liga Manaus à Venezuela, cruzando o estado de Roraima, e a RR-203, que conecta a sede do município de Amajari, Vila Brasil (além de outras localidades, como a serra do Tepequém e diversas terras indígenas), ao acesso a Boa Vista. Ainda que ambas as rodovias estejam asfalta-

das, a RR-203 está repleta de buracos e, por atravessar áreas de fazendas e de circulação de animais silvestres, requer muito cuidado dos motoristas.

A comunidade, também conhecida como Kilômetro 100, é muito afetada por essa situação. Acabou se tornando um local de descanso para quem se move em direção a Pacaraima e à Vila Brasil, sendo local de parada de ônibus, táxis e lotações intermunicipais. Há diversos estabelecimentos de comércio, principalmente de alimentação, sendo também um conhecido ponto de venda de gasolina trazida da Venezuela. Segundo Silva Neto e Senhoras (2015, p. 37-38),

Esta expansão socioespacial do KM 100 não acontece por uma espontaneidade aleatória, mas antes, obedece a forças estruturais de longa duração, relacionadas às antigas rotas de fluxos indígenas e pecuários aonde se estrutura da BR 174 e da RR 203, bem como as forças conjunturais de dinamização do comércio formiga de produtos oriundos da Venezuela desde o período da redemocratização e o crescente aumento das porosidades fronteiriças.

Assim sendo, é uma região com forte presença não indígena e uma comunidade marcada pela convivência e por casamentos entre os Macuxi e os Wapichana. Conversei com a pessoa que ocupa o posto de tuxaua da comunidade há anos. Ele é um Macuxi de 54 anos e tem 12 filhos, 2 deles estudantes do IFRR. Apenas um continuou o curso, o irmão acabou deixando a instituição.

O tuxaua também foi líder da comunidade Leão de Ouro por dez anos. Muito simpático, recebeu-me em sua casa em fevereiro de 2018. A comunidade Três Corações é uma das maiores da região. Segundo o tuxaua, são 3 mil moradores com uma diversidade cultural grande, pois há tanto indígenas de etnias diferentes quanto muitos não indígenas residentes.

Quando voltava da região do Surumu, na TI Raposa Serra do Sol, observei na Comunidade Três Corações pelo menos três locais vendendo peixe, algo que não havia visto em minhas passagens em anos anteriores pela comunidade. O entrevistado explicou que existiam seis poços artesianos e oito açudes e que já criavam peixes havia quatro anos aproximadamente. A relação, então, com o curso de Aquicultura do câmpus foi inevitável. Meu entrevistado, durante conversa informal em sua varanda, afirmou que a criação de peixes tem sido muito importante para os moradores, seja para o comércio, seja para o consumo. No entanto, esses açudes não foram uma iniciativa do câmpus: decorreram de projetos do Ministério da Pesca.

Além do comércio, a renda também é potencializada por meio de programas sociais como Bolsa Família e Vale-Alimentação, bem como de atividades vinculadas ao serviço público estadual e municipal (BORTOLON, 2014, p. 82). Aquelas voltadas à agricultura se relacionam com o plantio de mandioca, limão, melancia e banana. Há, por fim, a criação de gado de forma extensiva para consumo externo e interno (BORTOLON, 2014, p. 82-83).

As atividades tradicionais de caça e de pesca têm sido reduzidas em razão do desmatamento e da diminuição das terras disponíveis. Bortolon (2014) também faz referência à caça, que envolve comércio a preços altos na comunidade, e conclui:

o caçar e pescar faz parte da cultura indígena Macuxi, mas transformar essa cultura em um ato de exploração econômica de seu meio natural vem das formas de contato com a cultura do não indígena. A pesca serve como um importante suplemento de proteínas, mas a escassez obriga os indígenas a dependerem fundamentalmente dos alimentos industrializados, que são comprados no comércio regional. (BORTOLON, 2014, p. 84).

Ainda assim, a presença de práticas culturais tradicionais vai se mantendo com outras definições. Apesar da existência de templos católicos e protestantes e, de certa forma, de suas lideranças religiosas serem identificadas como o pastor ou o padre em detrimento dos pajés, os benzedores ou o chamado “batedor de folhas” do passado não desapareceram e fazem remédios caseiros com plantas encontradas na mata. De acordo com as pessoas que ali vivem, o curandeiro/benzedor atua “como se fosse o Pajé” (BORTOLON, 2014, p. 82).

Além das práticas religiosas, também as festividades apresentam elementos da tradição na vida da comunidade Três Corações. Durante as assembleias locais, as comemorações da semana dos povos indígenas e a festa da padroeira da comunidade, Santa Luzia, os membros indígenas da comunidade dançam parichara³, tradição da cultura macuxi da qual outras etnias participam. Essa dança tinha, segundo relatos de Koch-Grünberg citados por Bortolon (2014, p. 84), “a função de atrair caça e peixe em abundância”. De acordo com essa autora, “são

[3] Uma atividade musical e de dança tradicional indígena dos povos de Roraima, praticada em um círculo formado por casais, no qual todos ficam com braços entrelaçados (OLIVEIRA; LIMA, 2019, p. 329).

servidas as comidas e bebidas típicas como a damorida⁴, acompanhado do caxiri⁵, do pajuaru⁶” (BORTOLON, 2014, p. 84). Na festa da padroeira, há atividades

como as corridas de cavalos, vaquejadas, motocross, futebol e o baile ao som do forró, que foram reatualizadas pelas tradições indígenas em decorrência do contato com os não indígenas (BORTOLON, 2014, p. 84).

Entretanto, tais relações interétnicas e cruzamentos de práticas indígenas tradicionais com as não indígenas não interferem na indigeneidade⁷ dessa comunidade, pois, segundo Barth (2000, p. 26), “a interação não descaracteriza esses grupos sociais, mas as diferenças culturais podem persistir apesar do contato interétnico e da interdependência entre as etnias”.

Há em Três Corações uma escola com ensino médio diferenciado. Essa unidade tem aulas das línguas macuxi e wapichana e, segundo o diretor (não indígena recém-escolhido pela comunidade escolar), conta com projetos pedagógicos que tentam estimular atividades culturais relacionadas à realidade indígena e a questões ambientais. Contudo, o gestor relatou resistência dos pais dos estudantes indígenas em permitir que seus filhos participem dessas atividades, por não as considerarem importantes para os estudantes. Pode-se dizer que as disciplinas e a rotina são praticamente as mesmas de todas as demais escolas não indígenas pertencentes à rede pública do estado. A seguinte imagem exhibe a entrada da escola.

[4] Peixe cozido apimentado.

[5] Bebida feita da mandioca fermentada, que apresenta algumas variações de preparo conforme a região.

[6] Bebida feita com beiju de mandioca enrolado na folha da bananeira.

[7] Segundo Mignolo (2019, p. 4), “Em termos puramente etimológicos, indigeneidade é derivado de *indígena*, e, em termos puramente semânticos, refere-se à identidade de povos indígenas”.



Figura 6 – Fachada da Escola Estadual Indígena Santa Luzia

Fonte: Acervo do autor (2019).

O mesmo diretor apontou problemas relacionados com a estrutura do prédio. Estive ali em março de 2019 e as aulas não haviam se iniciado ainda. Ele relatou que, dos 20 professores, somente 11 eram efetivos e que seria preciso um processo seletivo para contratação de substitutos. O auxílio-transporte não estava sendo suficiente e grande parte dos alunos não estavam conseguindo chegar até a unidade escolar.

Havia também problemas na refrigeração das salas de aula, sem previsão de solução. Eram em torno de 50 estudantes no ensino médio e, segundo o diretor, muitos haviam optado pelo Câmpus Amajari por verem nele uma oportunidade de formação e qualificação mais adequada. Além disso, certamente não encontram no câmpus as dificuldades estruturais descritas pelo diretor da escola estadual. O IFRR fornece transporte para os estudantes da comunidade todos os dias. Porém alguns alunos tiveram dificuldade de aprendizagem e retornaram para a escola da comunidade.

Os alunos, segundo o gestor, demonstravam interesse em continuar seus estudos nas universidades da região. Em conversa com os estudantes, vários associaram o ensino “fraco” da sua escola à falta de qualificação dos professores, pois eles sabem que estes são em sua maioria “seletivados” (substitutos) e muitas vezes não obtiveram diploma de curso superior ainda. No entanto, os jovens disseram gostar da escola e viam com ressalva a valorização cultural estimulada na comunidade. De modo geral, apresentaram pouco interesse em permanecer na comunidade e aspiravam a cursos superiores, com disposição de se instalar na capital.

Esses alunos enxergam o CAM como uma instituição com condições de fornecer uma educação com qualidade, mas não se sentem atraídos pelos cursos

oferecidos nas áreas rurais. Pareceu-me que a descrição feita por Repetto (2012) ainda se mantém entre os jovens de algumas comunidades:

En medio de este panorama, lo cierto es que la escuela y su conjunto de conocimientos han manipulado conocimientos y valores. Esto se manifiesta en el desinterés de los jóvenes por dedicarse a la agricultura, con el argumento de que han estudiado para no tener que hacer trabajo físico en los campos. Así, se paraliza ideológicamente la fuerza de trabajo que tradicionalmente se desempeñaba en la tala de árboles para la actividad agrícola. Los alumnos están durante la mañana en la escuela, por la tarde en programas escolares que apenas los capacitan, al final del día juegan fútbol y en la noche ven televisión, quedando distantes de la socialización diaria y del trabajo. (REPETTO, 2012, p. 147).

2.4 Comunidade Guariba

A comunidade Guariba está a 42 quilômetros da Vila Brasil e o transporte oferecido pelo CAM leva e traz os estudantes. A tuxaua me recebeu em sua residência. Por sugestão dela, eu havia apresentado o projeto de minha pesquisa de doutorado em uma assembleia local. Nessa ocasião, visitei a Escola Estadual Indígena Tuxaua Manoel Horácio, que conta com ensino médio. Ali, conversei com os alunos e com a diretora.

A tuxaua, em 2018, era uma wapichana formada em Pedagogia, que já havia sido professora em escolas municipais da região. Nasceu na comunidade e passou 16 anos em Boa Vista, casada com um herdeiro de uma fazenda desapropriada na região do Guariba. Mãe de três filhos, um dos quais foi vereador de Amajari; os outros trabalhavam em Boa Vista. Havia se separado do marido. Acreditava ser a primeira mulher tuxaua na comunidade Guariba, que, segundo ela, tem predominância dos Wapichana. Segundo Bortolon (2014, p. 101), a população na comunidade Guariba em 2012 era de 261 indígenas, sendo 37 macuxi e 224 wapichana.

Apesar da proximidade com a BR-174 e com a sede de Amajari, a comunidade Guariba me pareceu ter uma vida mais voltada à agricultura e à criação de gado, aves e peixes, porque é provida de oito açudes. Conforme relatado pela tuxaua, havia na comunidade 87 famílias e 410 moradores. A área faz divisa com

uma fazenda repleta de cabeças de gado. Cruzei com o rebanho, na volta de carro pela estrada vicinal que dá acesso à RR-203.

A comunidade tem uma escola de ensino médio diversificada e muito conhecida na região, que já foi tema tratado por Matos (2013). O estabelecimento conta com professores indígenas, ensino da língua macuxi e uma organização parecida com a da Escola Estadual Santa Luzia, na comunidade Três Corações. Há também horta e vários projetos para a comunidade. Em conversa com a diretora, em março de 2019, foi relatada dificuldade para compor o quadro de docentes, pois eram apenas dois efetivos. A própria diretora exercia a função desde 2017, mas apenas em situação emergencial, pois havia sido escolhida pela comunidade e não existia outra pessoa em condições de assumir sua função na direção da escola. Ela estava cursando a Licenciatura Intercultural no Instituto Insikiran⁸.

A tuxaua, na conversa que tivemos em 2018, valorizou as atividades de piscicultura e cultivo de pimenta, do Projeto Mulheres Mil⁹, do Câmpus Amajari. Também mencionou um projeto inicial de criação de aves, que estimulou o coordenador de extensão do CAM a auxiliar na construção de um galpão e desenvolver projetos na comunidade.

O que parecia estar lhe causando preocupação era o projeto de criação de gado. Esse projeto, patrocinado pela Fundação Nacional do Índio (Funai), cederia 50 cabeças de gado por um período de cinco anos, e a comunidade ficaria com os bezerros criados durante esse período. Porém, para isso seriam necessários locais adequados para o manejo dos animais. Novamente, o coordenador de extensão ofereceu fornecer assessoria para construir o galpão dos animais e para envolver alunos em um projeto de extensão do IFRR. No entanto, em 2019, quando retornei ao CAM, as promessas de ajuda técnica à comunidade Guariba não haviam se realizado, segundo o coordenador de extensão, por falta de verbas e de interesse dos docentes.

[8] O Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena é vinculado à Universidade Federal de Roraima. Foi criado para atender às demandas das comunidades indígenas de Roraima representadas por suas organizações, com o objetivo de viabilizar a formação profissional, de modo específico, diferenciado e intercultural. Disponível em: http://ufrbr/insikiran/index.php?option=com_content&view=article&id=60&Itemid=268. Acesso em: 23 jul. 2018.

[9] “O Programa Nacional Mulheres Mil foi instituído nacionalmente em 2011 e é fruto dos resultados positivos gerados por uma iniciativa piloto de mesmo nome, criada em 2007 pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC). O objetivo do programa é promover a formação profissional e tecnológica articulada com aumento de escolaridade de mulheres em situação de vulnerabilidade social, especialmente das regiões Norte e Nordeste do país. Para isso, atua no sentido de garantir o acesso à educação a essa parcela da população de acordo com as necessidades educacionais de cada comunidade e a vocação econômica das regiões.” Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mulheres-mil>. Acesso em: 23 mar. 2019.

A tuxaua também apresentou como fator de ida dos alunos ao Instituto a existência dos cursos técnicos. Alguns egressos trabalham nos projetos de piscicultura e criação de gado. Conversei com dois deles: uma jovem e um recém-formado do Instituto. A jovem macuxi iniciou um curso de agronomia, mas não conseguiu concluí-lo. Já o estudante estava sem emprego na comunidade e em dependência, ou seja, cursando disciplinas que não conseguiu concluir no período normal do curso de Agropecuária. A organização econômica da comunidade repete a anterior, e o fato de a comunidade estar em uma área mais afastada e próxima a ilhas de mata¹⁰ possibilita um desenvolvimento agrícola familiar maior e a manutenção das atividades de caça. Há, por essa razão, produção de mandioca e criação de gado coletiva e familiar, além de criação de galinhas, porcos e patos para auxiliar na alimentação (BORTOLON, 2014, p. 105-106).

No Guariba predominava a religião evangélica, com a igreja Assembleia de Deus. Não havia templo católico, mas vários indígenas se identificaram como católicos. Bortolon relata que, quando fez sua pesquisa de campo em 2013, havia somente um pajé na TI Araçá (BORTOLON, 2014, p. 104). A língua mais falada era o português, mas, apesar de a comunidade ter predominância da etnia wapichana, a língua ensinada na unidade escolar era o macuxi, em virtude da dificuldade de encontrar professores falantes de wapichana (BORTOLON, 2014, p. 104). Assim, as relações interétnicas se repetiam ali, sem interferir na indigeneidade dos moradores.

Matos (2013) também estudou as escolas municipais e estaduais da comunidade Guariba e apontou algumas visões dos membros da comunidade e dos alunos sobre a função da escola:

Houve diferentes opiniões quanto ao significado da escola para cada um e para a comunidade, variando de acordo com a representação pessoal de cada um sobre essa instituição. Mesmo com diferentes justificativas, todos concordam sobre a importância das escolas para as pessoas e para a comunidade, por diversos motivos: i) porque com educação haverá desenvolvimento e melhor futuro, tanto para as pessoas

[10] A região é identificada como savana, ou lavrado, como é popularmente conhecida no estado de Roraima. É uma paisagem marcada por uma vegetação rasteira e, durante os meses de novembro a março, sofre com a estiagem. Entretanto, em locais próximos a igarapés e outras regiões determinadas, existem áreas com mata em abundância, que fornecem alimentação para animais silvestres, têm árvores frutíferas e são propícias ao desenvolvimento da agricultura. Essas “áreas com vegetação mais densa (floresta estacional semidecidual e floresta ombrófila densa) estão relacionadas às maiores elevações da paisagem e com solo diferente do encontrado nas áreas abertas. Essas áreas são chamadas de ‘ilhas de mata’” (PEREZ, 2010, p. 7).

quanto para a comunidade; ii) a experiência de aprender coletivamente na escola fortalece a cultura coletiva local; iii) as escolas são importantes identidades institucionais da comunidade; iv) é significativo instrumento para o fortalecimento da língua materna. (MATOS, 2013, p. 188).

Esse fortalecimento é provável porque, sem o ensino das línguas nas escolas da região, dificilmente a geração atual teria contato com esse importante traço da cultura macuxi.

Em sua conclusão, Matos apontou questões referentes à escola que encontrou na comunidade Guariba. Entre essas, interessou-me uma situação que parece comum à tentativa de educação escolar indígena: a dificuldade de conciliar o tempo da burocracia dos órgãos oficiais (municipais, estaduais ou federais) e o tempo da comunidade. Como tudo é resolvido em assembleias e com a participação de todos os membros, o processo é mais lento e mais reflexivo, e o não entendimento dessas diferenças gera conflitos (MATOS, 2013, p. 230). Outra característica que parece ocorrer na organização das escolas é a influência do tuxaua. A pesquisadora observou que a comunidade era comandada por um tuxaua muito presente nas decisões da escola, uma das funções do cargo que a comunidade havia lhe designado (MATOS, 2013, p. 232). Além dessa presença, constatei que a tuxaua do Guariba era gestora da escola de ensino fundamental I. Assim, sua influência era muito grande nos rumos da organização da educação escolar.

2.5 Comunidade Aningal

A TI Aningal fica a 25 quilômetros do IFRR Câmpus Amajari. Sua área é de 8 mil hectares e a população, segundo dados de 2015 do CIR¹¹, chega a 245 habitantes, com um total de 38 famílias. Cinco alunos do Câmpus Amajari são oriundos dessa terra indígena. Para chegar à comunidade, a estrada é de terra e de difícil acesso, cercada por diversas fazendas. O CAM não oferece transporte, e os alunos se valem de carona dos ônibus escolares municipais e estaduais ou da ajuda dos familiares. O tuxaua, católico, da etnia saporá, foi aluno do câmpus no curso de Agricultura, casou-se com uma wapichana e tem cinco filhos, dois deles estudantes do IFRR Câmpus Amajari no curso técnico integrado em Aquicultura.

[11] ISA – INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. Terra Indígena Aningal. **Terras Indígenas no Brasil**, 2020. Disponível em: https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/3581_. Acesso em: 20 fev. 2020.

O tuxaua da comunidade, no cargo desde dezembro de 2008, fez notar a importância da agricultura familiar, nos plantios de mandioca, milho, banana e cana-de-açúcar e na criação de gado em pequena escala. A maior parte da produção é usada para consumo próprio, e pouca coisa é vendida fora. Apesar do site do CIR identificar a comunidade como macuxi, na comunidade também estão presentes as etnias saporá e wapichana, sendo os Saporá predominantes. O tuxaua nasceu ali e disse que somente o avô falava a língua materna. Lamentou o fato de poucos ainda falarem a língua originária. Ele valorizou a possibilidade de contato intercultural entre indígenas e não indígenas.

O tuxaua concluiu o curso primário na comunidade, na Escola Estadual 31 de Março, posteriormente denominada Escola Estadual Indígena Inácio Manoel, que oferece ensino fundamental regular e ensino médio na modalidade EJA, com professores indígenas e ensino de língua originária. Quando estudava, ele tinha que se deslocar até a sede de Amajari, a Vila Brasil, para cursar o fundamental II e o ensino médio. Como a comunidade não contava com transporte, o traslado era feito de forma improvisada: carro próprio, carona, bicicleta e ônibus do governo estadual, quando disponível. Ele também disse que demorava quatro horas de bicicleta para chegar à Escola Estadual Ovídio Dias, na Vila Brasil, que foi a primeira sede do Câmpus Amajari.

Em 2009, o tuxaua iniciou o curso técnico em Agricultura, o primeiro oferecido pelo CAM. Em 2010, foi estudar no câmpus novo, onde completou o curso de Agropecuária. Ex-aluno e pai de aluno da instituição, trazia uma visão muito positiva do IFRR. Admirava a qualidade do ensino do Instituto e valorizou a estrutura física e os benefícios que o câmpus trazia. Quando foi feito o processo de discussão sobre a criação do câmpus, ele participou como segundo tuxaua. Conforme ele declarou, o curso de Agropecuária foi sugerido pelas comunidades das regiões nas quais houve a consulta pública. Dando como exemplo a própria comunidade, afirmou que, à época, temia que não fosse possível manter a produção sem uma formação adequada, pois o desmatamento vinha destruindo as ilhas de mata, inviabilizando os projetos e o desenvolvimento agrícola. Assim, acreditava que os conhecimentos do curso de Agropecuária os ajudariam a melhorar a produção.

Apesar de valorizar os conhecimentos do curso e de entender ter sido uma demanda da comunidade, reconheceu que não conseguia viabilizar a presença dos egressos dentro da comunidade. Com exceção desse tuxaua, nenhum outro formado ficou. Geralmente, eles declaravam não haver condições de se manterem e, conseqüentemente, iam trabalhar em outra atividade como, por exemplo,

de professor. Ele mesmo foi convidado para trabalhar como professor e não aceitou. Mencionou também um colega de classe que lecionava em Uiramutã.

O dono de uma fazenda conhecida por desenvolver criação de peixes na região, segundo o tuxaua, propôs um projeto de piscicultura, oferecendo a estrutura necessária e os alevinos. Em seguida, a criação seria feita em 5 hectares, com cinco lâminas de água. No final, 60% do lucro da venda do peixe ficariam com a comunidade e 40%, com o fazendeiro. Contudo, o tuxaua não soube explicar o motivo de o projeto não ter sido realizado.

O tuxaua incentivou seus filhos a estudar no câmpus porque acreditava ser possível aumentar as chances de acesso à universidade ou a uma carreira profissional melhor. Os filhos ficavam alojados na instituição.

A comunidade tentava preservar algumas práticas culturais, como o parichara. A maioria era católica e, anteriormente, já existia a Igreja Adventista, algo que havia proporcionado certa divisão. Com efeito, surgiu a comunidade Nova União, impulsionada pela presença dos adventistas. Passou a não haver proibição das práticas religiosas indígenas na Aningal, que contava também com rezadeiras.



Figura 7 – Área central da comunidade Aningal

Fonte: Acervo do autor (2018).



Figura 8 – Malocção principal da comunidade Aningal

Fonte: Acervo do autor (2018).

2.6 Comunidade Surumu

A comunidade do Surumu pertence à TI Raposa Serra do Sol, fazendo parte das quatro etnorregiões¹² que abrigam as etnias macuxi, taurepang, patamona, ingarikó e wapichana (SANTOS; GODOY, 2008, p. 5). A área da TI é de 1.747.464 hectares e se localiza no nordeste do estado, nos municípios de Pacaraima, Normandia e Uiramutã, entre os rios Tacutu, Maú, Surumu e Miang. Há uma incidência montanhosa que culmina com o Monte Roraima, na tríplice fronteira entre Brasil, Venezuela e Guiana. Segundo Santos (2016, p. 24), que utiliza dados de 2015 do Censo do Distrito Sanitário Especial Indígena (Dsei) referente às comunidades da TI Raposa Serra do Sol, esse censo apontou o contingente de 25.722 pessoas espalhadas em 210 comunidades. A comunidade Surumu tinha um total de 267 pessoas divididas em 69 famílias. A comunidade do Barro tinha 260 pessoas e 51 famílias, tendo predominância das etnias macuxi e taurepang.

Eu já havia visitado as comunidades do Surumu e do Barro na companhia de um professor do CAM durante as férias de janeiro de 2016, quando pude conhecer o Centro Indígena de Formação e Cultura Raposa Serra do Sol. Em fevereiro de 2018, o acesso à comunidade se deu com a ajuda de um senhor

[12] Divisões político-administrativas utilizadas pelos povos indígenas de Roraima, tendo como parâmetro a distribuição territorial e étnica no estado.

muito simpático que, em troca de uma carona, me apresentou os tuxauas das comunidades do Barro e do Surumu. Aquele senhor era um Macuxi, morador da comunidade Surumu, pai de oito homens e cinco mulheres, e que havia sido tuxaua da comunidade Mutum por nove anos. Ele estava levando um filho para participar da entrevista para comprovar sua origem indígena e também para entregar a documentação para a matrícula no 1º ano do curso de Aquicultura.

O ex-tuxaua, muito perspicaz, percebeu a minha necessidade e ofereceu-se para me levar ao Surumu e me apresentar ao tuxaua Rodolfo Fernandes. Não pensei duas vezes e aceitei a oferta. Começamos uma viagem de 144 quilômetros pela BR-174 no sentido Pacaraima, e mais 29 quilômetros em estrada de terra batida. Fomos papeando durante o caminho todo.

Atendendo ao meu pedido, ele contou sua trajetória, desde o nascimento, em uma comunidade chamada Maturuca, até aquele momento, como morador da comunidade Barro na região do Surumu. Ele tinha muitas histórias, cheias de peripécias e lutas para conseguir o direito, garantido pela Constituição, de acesso a suas terras originárias na região da TI Raposa Serra do Sol. Contou sobre a tentativa de o casarem aos 14 anos com uma indígena de 11, porque havia dançado com ela em uma festa da comunidade. Posteriormente, teve uma conversa com a noiva aconselhando-a a aguardar um período para conseguir alguns bens até que o casamento se realizasse. Conseguiu, assim, fugir da região e do matrimônio prematuro. Relatou que reencontrou a noiva abandonada 31 anos depois, sendo ela já avó.

Descreveu os conselhos do pai para que não se casasse com mulheres não índias. Elas o deixariam cedo ou tarde, por não terem suas demandas de consumo atendidas. O ex-tuxaua viveu em Boa Vista durante seis anos e lá conseguiu subempregos em supermercados e oficinas mecânicas, e trabalhos esporádicos de carregamento de mercadorias. Estudou até o antigo 4º ano do primário em uma escola estadual com professores não indígenas e falava muito pouco a língua macuxi. Assumidamente católico, ele disse não ter tido muito acesso à religião originária.

Seu pai faleceu, vítima de malária, e ele se casou com uma indígena, tendo que trabalhar três meses na comunidade da noiva para mostrar que conhecia agricultura e que não era preguiçoso. Em uma reunião com toda a família da noiva, foi aceito como esposo. Construiu, então, sua casa e levou suas 20 galinhas.

Em sua experiência como tuxaua por nove anos na comunidade Mutum, fez um teste bem-sucedido com piscicultura, muito útil para a comunidade, segundo disse. Saiu dali para acompanhar o filho, que queria estudar no Centro Indígena de Formação e Cultura Raposa Serra do Sol. Trata-se de um estabelecimento histórico porque é a primeira escola técnica e diferenciada da região. Foi

concebida para servir aos interesses da colonização, sendo usada inicialmente como local de formação de indígenas em serviços manuais, e paulatinamente foi sendo transformada e apropriada pelos indígenas. Essa instituição foi queimada em 2004 durante o processo de demarcação da TI Raposa Serra do Sol. Ali, o filho do ex-tuxaua fez o curso técnico em Agricultura. No entanto, ele lamentou que o adolescente não tenha obtido emprego na comunidade e muito menos utilizado seus conhecimentos na região, por falta de recursos e apoio.

Esse senhor macuxi fez um curso de preparo de couro a partir do qual confeccionava selas de montaria e outros tipos de artesanato: colares feitos de coco e de dente de boto ou porco do mato. Ele descobriu uma nascente onde pretendia fazer tanques para criação de peixes e, assim, repetir o sucesso da comunidade anterior. Penso que essas eram possíveis razões para o interesse de outro filho em ficar alojado longe da comunidade, estudando Aquicultura no Instituto.

Perguntado sobre o porquê de desejar que seus filhos estudassem no Instituto e não na comunidade, alegou que essa foi uma escolha do filho. Este, que se manteve calado durante toda a viagem, com um fone em um dos ouvidos, respondeu que, na comunidade, frequentemente faltam professores, e o CAM, na visão dele, permitiria uma boa oportunidade de emprego.

Seu pai disse que os alunos não conseguiam se empregar localmente, mesmo com os cursos técnicos, devido a “problemas internos da comunidade”, falta de recursos para realizar o que se aprende e desinteresse dos adolescentes em trabalhar nas comunidades.

Chegando no Surumu, não encontramos o tuxaua Rodolfo, que estava em Boa Vista. Mas encontramos o tuxaua da comunidade Barro, da região do Surumu. Essa região tem sua existência vinculada à evolução da luta pela autonomia dos seus povos indígenas nas relações com não indígenas, que culminou na demarcação da TI e na criação de um símbolo dessa luta, o Centro Indígena de Formação e Cultura.

As tensões que envolveram esse processo fizeram com que a comunidade se dividisse em duas partes: a comunidade do Barro, relacionada com o Conselho Indígena de Roraima (CIR), que sempre apoiou a demarcação em forma contínua¹³, e a Surumu, que apoiava a permanência de não índios na TI, como alternativa para manter empregos nas fazendas de rizicultura e pecuária assim como na exploração do garimpo. Na região, destaca-se a escola indígena particular diferenciada de ensino técnico profissionalizante, que é gerida pelo CIR.

[13] Tipo de demarcação na qual os não indígenas têm que sair do território demarcado e só podem entrar nele com autorização dos indígenas.



Figura 9 – Centro Indígena de
Formação e Cultura Raposa
Serra do Sol

Fonte: Acervo do autor (2018).



Figura 10 – Vista da antiga
igreja do CIFCRSS

Fonte: Acervo do autor (2018).



Figura 11 – Placa de identificação do CIFCRSS

Fonte: Acervo do autor (2018).

Na antiga Missão do Surumu, fundada pelos beneditinos, foi realizada, em 1977, a 1ª Assembleia dos Tuxauas dos povos que lutavam pela autodeterminação na região (PERES, 2013, p. 25). O encontro foi organizado pelos padres da Ordem da Consolata, auxiliados pelo Cimi (Conselho Indigenista Missionário). A ordem religiosa manteve até 2008 um hospital e uma escola em sistema de internato no Surumu.

Nessa Assembleia de 1977 estiveram presentes 140 pessoas das etnias macuxi, wapichana e taurepang, 50 das quais eram das comunidades locais (VIEIRA; SILVA, 2016, p. 329). O encontro foi marcado por conflitos envolvendo o presidente do Cimi, Dom Tomás Balduino, crítico da Funai, e o bispo de Roraima, Dom Aldo Mogiano. Após dois dias de reuniões, a Assembleia foi dissolvida pela Polícia Federal e pela Funai, que não concordavam com a presença do presidente do Cimi. Em 1978, as lideranças indígenas organizaram, de forma autônoma, encontros regionais na Raposa Serra do Sol, em Surumu, em Taiano e na Serra da Lua, seguidos do grande encontro de 1979, chamado de 2ª Assembleia dos Povos Indígenas de Roraima, que novamente aconteceu na antiga Missão do Surumu (COSTA FILHO; SANTOS, 2016, p. 212). Em 1983, com a presença de 250 indígenas, sendo 72 lideranças, foi criado o Conselho das Comunidades. Estas eram, segundo Santilli (2001, p. 43),

instâncias supra-aldeãs, descoladas das comunidades locais, compostas por representantes de áreas geográficas, delimitadas pela concentração de aldeias e sobretudo pela influência dos missionários, articulados às lideranças indígenas.

Na Assembleia de 1984, foram criados os conselhos regionais nas seguintes áreas: Serras, Surumu, Amajari, Serra da Lua, Raposa, Taiano e Catrimani, incumbidos, segundo Santilli (2001, p. 43), de

gerir as relações externas de comunidades indígenas, tanto no plano das relações com a sociedade regional como na formulação e direcionamento dos projetos indigenistas, patrocinados por diferentes agências.

Os conselhos regionais formaram uma coordenação-geral, sediada em Boa Vista, para poderem atuar mais intensamente com os poderes públicos. A coordenação deu origem ao Conselho Indígena de Roraima. Os membros do Conselho seriam, ainda segundo Santilli (2001, p. 44), “eleitos pelo voto aberto dos conselheiros regionais, respeitando-se um esquema de rodízio de lideranças [...] o Conselho foi registrado como sociedade civil”.

O CIR se tornou a principal organização indígena de Roraima. A partir do Surumu, foram se fortalecendo as organizações indígenas que depois seriam protagonistas no enfrentamento das questões de interesse dos povos da região:

Desde dicho Centro surgieron debates que posteriormente se han multiplicado en las comunidades indígenas, como son el de proyectos sociales y de “autosustentabilidad”, la necesidad de tener garantía con respecto a la posesión de la tierra y acerca del derecho a la identidad, así como sobre la participación en las nuevas directrices económicas del país y del mundo. (REPETTO, 2012, p. 134).

Da comunidade do Barro, situada no Surumu, vieram vários alunos do curso técnico em Agropecuária, no regime de alternância e no ensino médio integrado. Esses alunos passavam 15 dias na instituição estudando a parte teórica (tempo-escola) e, depois, o mesmo período na comunidade (tempo-comunidade), desenvolvendo projetos orientados pelos professores.

O tuxaua da comunidade do Barro me recebeu em sua casa e, debaixo de uma mangueira, quis ouvir o que eu desejava. Expliquei-lhe minha pesquisa e o interesse em compreender os motivos que levavam adolescentes indígenas a viajarem 144 quilômetros até o Instituto para estudarem em um curso também oferecido no Centro Indígena de Formação e Cultura Raposa Serra do Sol. O tuxaua havia sido coordenador desse Centro por dez anos, período em que houve um incêndio, no auge das disputas pela TI. Ele disse que as decisões dos pais eram respeitadas pela comunidade. Também se mostrou feliz em saber que pessoas vinculadas ao Instituto estavam querendo ouvi-los, acreditando que isso ajudaria a dar condições para os jovens terem uma estadia mais tranquila no câmpus. Mas ele se queixou por saber pouco sobre a vida escolar desses alunos e por não observar projetos desenvolvidos na comunidade do Barro. Para o tuxaua, a escola seria muito importante para formar lideranças e professores. Lamentou, porém, a ausência dos jovens nas comunidades: muitos continuavam seus estudos em universidades e não retornavam.

Estudantes que entrevistei disseram ter estudado no Centro Indígena de Formação e Cultura. Dois deles tinham feito até o 2º ano do curso, que também era em regime de alternância, quando abandonaram para reiniciar no curso de Agropecuária do CAM. Apontaram dificuldades de estrutura, falta de professores e incompreensão da proposta pedagógica do Centro¹⁴. Alegaram buscar uma instituição que fornecesse um “ensino forte”, o que seria o caso do Instituto.

2.7 Comunidade do Contão

No Contão ocorriam as atividades dos alunos da alternância, e muitos da comunidade estudavam no Instituto. O segundo tuxaua, um Macuxi, ocupava o cargo desde 1988. Era casado havia 17 anos com uma Macuxi oriunda da comunidade Cantagalo. Seus três filhos eram adultos, casados, e moravam no Contão. Ele estudou apenas até o fundamental I. Falava a língua macuxi apenas com os mais velhos. Em seu núcleo familiar, ninguém falava essa língua.

Sendo evangélico, da Igreja Batista, disse não praticar a religião indígena porque o pastor Paulino Raposo, também Macuxi, proibiu. Em sua comunidade havia criação de gado e ele tinha 60 cabeças, tendo começado com apenas 5. Utilizava a carne e o couro para consumo próprio e para venda dentro da comunidade.

[14] Para entendimento da proposta pedagógica do Centro Indígena de Formação e Cultura Raposa Serra do Sol, ver Santos e Godoy (2011).

O antropólogo Lisboa (2017) tratou da presença de indígenas na Universidade Federal de Roraima e relatou suas experiências durante trabalho de campo que acompanhou os acadêmicos e suas participações em eventos no Câmpus Paricarana e outros locais públicos de Boa Vista. Lisboa mencionou em sua tese que, em um desses eventos, um seminário sobre os povos indígenas, o professor Alvin Andrade¹⁵, Macuxi formado em Ciências Sociais, “fez uma análise contundente dos efeitos da noção de etnodesenvolvimento e a experiência dos Macuxi nas terras indígenas do estado” (LISBOA, 2017, p. 122). Nessa palestra, Andrade descreveu o Contão como a comunidade com o maior número de indígenas macuxi (1.200 indivíduos) e onde, no entanto, apenas 25 pessoas falavam a língua e somente 100 a compreendiam. Ele também lamentou a diminuição do uso da “roça tradicional” e disse que apenas 50 famílias ainda a mantinham.

Na comunidade, de acordo com o segundo tuxaua, cultivava-se também milho, arroz, feijão, mandioca e melancia. Esses cultivos eram comercializados e consumidos pelas famílias. O Contão fica a quase 200 quilômetros do Câmpus Amajari e muito próximo da comunidade Surumu, onde funciona o Centro Indígena de Formação e Cultura Raposa Serra do Sol, que oferece curso de Agropecuária assim como o IFRR. De acordo com o entrevistado, a comunidade e as lideranças locais não estimulavam os estudantes a frequentarem o Centro Indígena de Formação, pois havia divergências políticas com o CIR, que o administrava. A comunidade estava vinculada a outra organização indígena, a Sociedade de Defesa dos Índios Unidos do Norte de Roraima para o Desenvolvimento (Sodiur).

Ele também contou que a comunidade precisava de estudantes com formação técnica para colaborar na melhoria da produção local. Apontou dificuldades para conduzir determinados projetos por falta de conhecimento técnico. Com um açude de cinco tanques para a criação de peixes, não conseguiam realizar essa atividade por falta de técnicas adequadas.

Portanto, considerou a parceria com o IFRR muito importante e necessária. Apoiava os estudantes e esperava que permanecessem na comunidade. De acordo com o meu entrevistado, que foi escolhido como tuxaua em 2019, os alunos foram selecionados por livre vontade e incentivados a participar, sem pressão dos pais ou das lideranças. Constituíram a primeira turma de alternân-

[15] Infelizmente o professor Alvin Andrade da Silva foi vitimado pela Covid-19 em 20 de junho de 2020, com 59 anos de idade. Silva era da etnia macuxi e foi um dos responsáveis pela elaboração do Insikiran, instituto para formação de indígenas da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Ele tinha formação em Sociologia e Filosofia. Também coordenou o projeto “E'ma Pia”, que garante o ingresso de alunos indígenas nos cursos da UFRR através de um processo seletivo específico para índios (ARAÚJO, 2020). Sobre as consequências da pandemia nas comunidades indígenas de Roraima, ver Guimarães e Ferreira Júnior (2020).

cia totalmente indígena do CAM, toda da etnia macuxi. Eles relataram ter sido motivados a ir ao Instituto para ter acesso a uma boa formação e obter uma qualificação técnica, que poderia ajudar na comunidade.

A Escola Estadual Indígena José Marcolino é mencionada por Repetto (2006, p. 79-80) como uma unidade escolar que teve muitas dificuldades para entender a proposta pedagógica que tentava implantar o ensino médio diferenciado na região, sendo que

alunos e pais manifestaram um desejo forte de privilegiar mais os novos conhecimentos técnicos do que os culturais considerados tradicionais, apesar de reconhecerem que o horizonte cultural deve se fazer presente, com a língua e a cultura aparecendo e se manifestando (REPETTO, 2006, p. 79).

Segundo Repetto (2006, p. 82),

os estudantes foram abertamente contrários à implementação de uma “educação diferenciada e específica” para os povos indígenas. Eles reivindicaram, em vez disso, uma educação de qualidade que para eles significava uma escola que trabalhe com os mesmos parâmetros das escolas da cidade.

Portanto, é perfeitamente compreensível o interesse dessa região pela parceria com o CAM, cuja oferta de um curso técnico profissionalizante atenderia aos objetivos de produção e “desenvolvimento” para a região. É necessário lembrar que as lideranças dessa região foram contrárias à demarcação da Terra Indígena Raposa Serra do Sol de forma contínua, pois viam na presença dos fazendeiros e rizicultores e na prática do garimpo possibilidades de trabalho e “desenvolvimento”.

Entretanto, os defensores da demarcação de forma contínua viam no fortalecimento da valorização cultural um elemento muito importante nas propostas pedagógicas, sem descartar a formação profissional e propondo o desenvolvimento comercial interno das comunidades como objetivo final.

A seguinte imagem representa a Escola Estadual Indígena José Marcolino, chamada anteriormente de Fernão Dias, nome que ainda se mantinha na placa. A maioria dos alunos estudou nessa escola e desenvolvia atividades da alternância ali, tais como reunião de pais e encontros.



Figura 12 – Escola Estadual José Marcolino (a placa traz o nome antigo). Comunidade do Contão

Fonte: Acervo do autor (2018).



Figura 13 – Áreas onde são realizados os projetos dos alunos de alternância no Contão

Fonte: Acervo do autor (2018).

Na escola indígena, conversei com um professor e uma professora (que exercia a função de orientadora pedagógica) com cargos efetivos. O primeiro dava aulas de matemática nas turmas de 8º e 9º anos do ensino fundamental. Macuxi que também não dominava a língua, ele tinha o curso de Magistério e trabalhava ali desde 2013. Mencionou a conclusão do ensino médio por 60 alunos em 2018.

A orientadora educacional, também Macuxi e efetiva no cargo, era formada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Roraima, no sistema de ensino

a distância. Preocupava-se com a baixa motivação dos estudantes para concluir o ensino médio. Estes faltavam muito às aulas e, em visitas às residências deles para averiguar as razões do absenteísmo, a orientadora encontrou “falta de interesse”, além da ausência de transporte e de trabalho.



Figura 14 – Área organizada em formas geométricas para as aulas de matemática

Fonte: Acervo do autor (2018).

A professora com quem falei tinha uma filha concluindo o curso superior de tecnologia em Aquicultura do CAM e se disse satisfeita com a possibilidade de ela vir a ajudar na comunidade, pois, conforme assinali, os tanques de piscicultura não estavam em funcionamento por falta de mão de obra qualificada. Tanto o professor quanto a professora da escola apontaram a dificuldade dos alunos em se empregar na comunidade. A alternativa universitária acabava sendo uma saída para a ociosidade dos jovens na região, ainda que nem todos conseguissem acesso à formação superior.

2.8 Os Macuxi

Os Macuxi¹⁶ vivem na área do Monte Roraima, entre a Gran Sabana, na Venezuela, os campos do rio Branco, no Brasil, e as savanas do alto vale do Rupununi, na Guiana Inglesa. Macuxi é uma designação para os grupos que habitam o sul da área conhecida como circum-Roraima, as vertentes meridionais do Monte Roraima e os campos e savanas que se estendem pelas cabeceiras dos rios Branco e Rupununi, entre a Guiana Inglesa e o Brasil (SANTILLI, 2001, p. 19). Esse povo se autodenomina Pemon, e sua língua está classificada no tronco linguístico Karib. Abaixo, a localização predominante dos povos macuxi aparece destacada em amarelo no mapa do estado de Roraima.

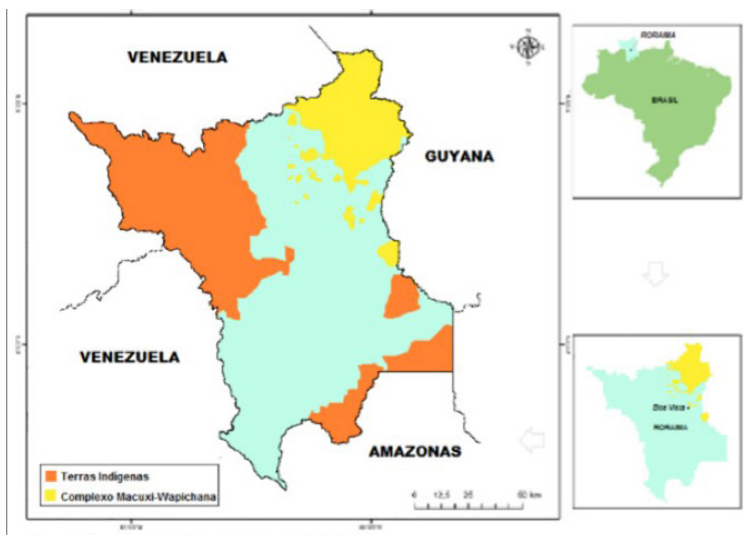


Figura 15 – Mapa das Terras Indígenas em Roraima

Fonte: Souza *et al.* (2017, p. 18).

Fonte: Elaboração própria. Base de dados: FUNAI (2008).

Há, em Roraima, 32 terras indígenas, divididas entre terras contínuas (Yanomami, São Marcos e Raposa Serra do Sol) e terras em blocos ou ilhas (Ponta Serra, Araçá, Barata/Livramento e Mangueira), sendo 6 de predominância wa-

[16] Para conhecer a história dos Macuxi, ver Farage e Santilli (1992), Melo (2012) e Santilli (1989, 2001).

pichana, 5 macuxi e outras 17 mistas entre macuxi, wapichana e taurepang. A maioria dos Macuxi se concentra nas reservas São Marcos e Raposa Serra do Sol (PERES, 2013, p. 17).

A economia dos Macuxi se concentra na pecuária e na agricultura: banana, abacaxi, melancia e mandioca para a produção da farinha e do beiju. De acordo com Peres (2013), a agricultura tem gradativamente perdido espaço no cotidiano, pois

Muitos Macuxi têm deixado a comunidade para procurar trabalho como domésticas, vaqueiros, pedreiros, caseiros, braçais e outros. Alguns conseguem encontrar trabalho como servidores públicos do estado e dos municípios. (PERES, 2013, p. 24).

A presença macuxi em Boa Vista, capital do estado, é muito grande, e os dados são imprecisos. Os da prefeitura, por exemplo, apontam 31 mil indígenas aproximadamente, mas não especificam as etnias (PERES, 2013, p. 19).

No âmbito político, a direção da atividade macuxi se divide entre os tu-xauas, líderes escolhidos pelas comunidades, e as 20 organizações indígenas do estado de Roraima, das quais se destacam as seguintes: Aliança de Integração e Desenvolvimento das Comunidades Indígenas de Roraima (Alidcir), Sociedade de Defesa dos Índios Unidos do Norte de Roraima para o Desenvolvimento (Sodiur), Conselho Indígena de Roraima (CIR), Sociedade para Desenvolvimento e Qualidade Ambiental (TWM), Associação dos Povos Indígenas de Roraima (Apirr), Organização das Mulheres Indígenas de Roraima (Omir), Organização dos Professores Indígenas de Roraima (Opirr). Essas representações auxiliam as comunidades nas assembleias para o tratamento de temas voltados para educação indígena, saúde, território, projetos econômicos comunitários e governamentais (PERES, 2013, p. 20-21).

Durante o trabalho de campo, participei de duas assembleias envolvendo as lideranças da região de Amajari ligadas ao Conselho Indígena de Roraima (CIR), bem como de uma reunião da comunidade Guariba. Essas reuniões demonstraram como organizações não governamentais (ONGs) estrangeiras e nacionais têm ajudado esses povos a desenvolverem sua autodeterminação – e também como têm gerado conflitos internos por recursos e relativos a novas necessidades que foram surgindo devido aos projetos de criação de gado e piscicultura, que essas organizações têm incentivado nas comunidades da região.

Essas reuniões também reforçaram minha impressão de haver alto grau de organização de algumas comunidades para conseguir sobreviver nessa região

do Norte brasileiro. Contudo, trata-se de uma organização concentrada nas lideranças, enquanto a maioria dos membros das comunidades apenas recebe orientações e sugestões e tenta reproduzir o que lhe é proposto. A maior parte dos alunos macuxi que entrevistei considerou essas reuniões maçantes e muito cansativas. Elas chegam a durar dias, sem horário para terminar, dificultando que todos os membros da comunidade participem. Mesmo assim, acontecem periodicamente e são oportunidades para as pessoas da comunidade se manifestarem.

Santilli (2001, p. 39-40) acredita que, historicamente, as aproximações com os não indígenas se deram desde o século XVI até meados do XX por meio de relações clientelistas com os povos indígenas da região, acarretando muitas vezes conflitos e violência. O Serviço de Proteção ao Índio (SPI), os missionários beneditinos, posteriormente substituídos pelos missionários da Consolata, e a Funai sucessivamente tentaram exercer algum tipo de influência sobre os povos indígenas de Roraima para “moldá-los à civilização cristã”.

Tal “padrão clientelista” foi buscado pelos Macuxi para terem acesso a bens manufaturados fornecidos pelas agências indigenistas, que supririam as necessidades das comunidades criadas pelo contato. O processo foi conduzido por lideranças regionais e culminou nas organizações indígenas, que foram surgindo como uma alternativa à relação exploradora pautada pelo Exército e por fazendeiros, políticos, garimpeiros, mineradoras e madeireiras (SANTILLI, 2001, p. 41).

A luta por terra, educação e saúde movida pelos povos de Roraima se iniciou nos anos 1970 e se aprofundou nos anos 1980, após as mudanças constitucionais favoráveis aos povos indígenas. Posteriormente, ligou-se à luta pela educação diferenciada e bilíngue, que passou a mobilizar as associações indígenas locais. No capítulo seguinte, essa mobilização em torno da educação será visibilizada, com enfoque no ensino médio regional e indígena.

Capítulo **3**

ESTUDANTES MACUXI NO
ENSINO MÉDIO DE RORAIMA

O presente capítulo aborda a chamada educação escolar técnica profissionalizante, que teve início no Brasil no século passado, focalizando sua principal proposta pedagógica, a saber, o ensino técnico integrado. Este pretende levar os alunos a vivenciarem um universo de ensino técnico profissionalizante que possibilite um conhecimento humanizado e estimule as necessidades regionais que envolvem os Institutos Federais, em especial o Câmpus Amajari. O capítulo trata também do ensino médio indígena em Roraima e de suas possíveis implicações para as escolhas dos estudantes macuxi que frequentam ou frequentaram o CAM. Por fim, aponta as opções de ensino superior para os estudantes indígenas, tendo em vista os conflitos que envolvem seu afastamento de suas comunidades e as consequências desse afastamento.

3.1 Educação, trabalho e ensino integrado

Para compreender as discussões que remetem à proposta pedagógica de ensino integrado para o ensino médio técnico profissionalizante, é preciso ter em mente que não se trata de uma única, havendo, conforme Bezerra (2017), ao menos mais duas propostas de ensino para a educação profissionalizante. A primeira vem do sistema produtivo, que

defende a educação profissional como estratégia do capitalismo de estado para atender às suas necessidades mais imediatas, haja vista o discurso da falta de mão de obra técnica. Logo, reivindica uma educação média fundada em concepções teóricas marcadas pelo imediatismo, pela racionalidade instrumental e pela flexibilidade na relação com o conhecimento. (BEZERRA, 2017, p. 359).

Outra opção de ensino integrado, em sua maior parte defendida por Nossella (2015), seria a “oferta de uma escola média unitária, não profissional, que proporcione a todos, indistintamente, o acesso ao conhecimento” (BEZERRA, 2017, p. 360).

Levo em conta essas propostas educacionais e a lei de criação dos IFs, determinando que metade das matrículas devem ser no ensino integrado (BRASIL, 2008), para a devida compreensão do conceito de educação integrada, sendo necessária uma breve digressão histórica a respeito das leis criadas no Brasil para regulamentar o ensino médio.

Caminhando pelos textos de Marx e Gramsci, os autores Ciavatta (2014), Ciavatta e Ramos (2011), Paiva (2012), Santos e Nadaletti (2017), Saviani (2007) e Silva (2017) buscam a origem das desigualdades entre os grupos sociais desde a Antiguidade, passando pela Idade Média e chegando à Revolução Industrial. Com a introdução da tecnologia fabril, a necessidade de conhecimentos técnicos teria ocasionado a dualidade no ensino médio. A partir do desenvolvimento do capitalismo, ainda na educação básica, os grupos populares seriam encaminhados para o trabalho manual, técnico e profissionalizante, enquanto os membros das elites ficariam com o conhecimento geral e seriam encaminhados para o ensino superior:

Constatamos, portanto, que o impacto da Revolução Industrial pôs em questão a separação entre instrução e trabalho produtivo, forçando a escola a ligar-se, de alguma maneira, ao mundo da produção. No entanto, a educação que a burguesia concebeu e realizou sobre a base do ensino primário comum não passou, nas suas formas mais avançadas, da divisão dos homens em dois grandes campos: aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade. (SAVIANI, 2007, p. 159).

No Brasil, as leis republicanas que deram início à dualidade no ensino básico se consolidaram no período Vargas, com a Reforma Capanema, que pretendia organizar e orientar o Ensino Secundário e o Ensino Industrial, com objetivos distintos para cada uma das modalidades, através das Leis Orgânicas de cada ensino. Essas Leis Orgânicas do Ensino Industrial e do Ensino Secundário, conjuntamente com a criação do Senai (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) em 1942 e do Senac (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) em 1946 e, ainda, com a transformação das Escolas de Artífices em Escolas Técnicas Federais, colocavam o ensino básico separado do técnico, caracterizando o propedêutico para a formação geral das elites e o técnico para os trabalhadores, não havendo equivalência entre os cursos. Tal situação somente foi alterada nos anos de 1950, com as

Leis de Equivalência entre os cursos técnicos e o ensino secundário ou médio – parciais em 1950, 1953, 1959 e plena com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 4.024/1961). (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 29-30).

O crescimento econômico ocorrido no período da ditadura civil-militar, marcadamente entre os anos de 1968 e 1973, ocasionou aumento da urbanização no país e uma conseqüente pressão por disponibilidade de mão de obra mais qualificada. Regulamentaram-se as profissões de técnico de nível médio com a Lei nº 5.524/1968 e a Lei nº 5.692/1971, que tornaram obrigatória a profissionalização no Segundo Grau, como uma solução para os problemas de ordem econômica e social originados na carência de mão de obra e como uma tentativa de eliminar o dualismo existente entre o ensino regular e o técnico (REGATTIERI; CASTRO, 2009, p. 16-27). No entanto, essa lei acabou por reafirmar tal separação, pois, segundo Ramos (2017, p. 27), “a real função era a contenção do acesso dos filhos da classe trabalhadora ao ensino superior”. Mais tarde, a Lei nº 7.044/1982 cancelou o caráter compulsório do ensino técnico no então chamado Segundo Grau.

Durante a década de 1980, a luta pela democratização do país levou a discussões para a elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que substituísse a Lei nº 5.692/1971. Almejava-se que o ensino médio incorporasse uma educação com características omnilaterais e politécnicas (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 30), de embasamento marxista.

O conceito de omnilateral está relacionado à ideia de uma realidade totalizada em todos os seus elementos constitutivos: o trabalho, a ciência e a cultura. Essa relação se dá pela ideia de que os seres humanos se diferenciam dos demais seres vivos pela sua habilidade de produzir, ou seja, é através do trabalho que o homem e a mulher se desenvolvem e se constituem como tal. Segundo Saviani (2007, p. 154),

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo

educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo.

Essa visão não entende o trabalho como apenas vinculado à empregabilidade e ao sustento dos grupos populares, mas como algo mais significativo para a existência humana, pois através do trabalho se realiza o processo de conhecimento da humanidade. Diante de suas necessidades e da busca de sobrevivência, a humanidade foi aprendendo a transformar a natureza, desenvolveu sua capacidade de aprender e de criar elementos novos para melhorar e dar conforto à sua vida. Assim, nessa concepção o trabalho teria duas dimensões: a ontológica, na qual o homem e a mulher produzem sua existência e seu conhecimento, e a histórica, pois, no sistema capitalista, o trabalho desenvolve-se em trabalho assalariado, “portanto, como categoria econômica e práxis diretamente produtiva” (RAMOS, 2008, p. 8).

Sob essas perspectivas de conferir especificidades próprias a cada uma daquelas dimensões constitutivas da prática social que devem organizar o ensino médio de forma integrada – trabalho, ciência e cultura – que entendemos a necessidade de o ensino médio ter uma base unitária sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas de formações específicas: no trabalho, como formação profissional; na ciência, como iniciação científica; na cultura, como ampliação da formação cultural. Assim, nossa proposta é de que, respeitadas as normas do sistema de ensino, as instituições pudessem acrescentar ao mínimo exigido para o ensino médio, uma carga horária destinada à formação específica para o exercício de profissões técnicas, ou para a iniciação científica, ou para a ampliação da formação cultural. Isto possibilitaria o desenvolvimento de atividades relacionadas ao trabalho, à ciência e à cultura, visando a atender às necessidades e características sociais, culturais, econômicas e intelectuais dos estudantes. (RAMOS, 2008, p. 9).

Essa proposta atenderia à segunda característica do modelo de educação que estava sendo gestado nas discussões para elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que se esperava que fosse concluída com o fim do período ditatorial e o início da democratização, visando à construção do ensino médio com um viés politécnico.

Esse conceito não se relaciona com o modelo atual de diversidade de conhecimentos técnicos para melhor adaptação ao mundo contemporâneo, marcado por uma variedade de funções exigidas do trabalhador em um campo de atuação. Pretende

estender ao ensino médio processos de trabalho reais, possibilitando-se a assimilação não apenas teórica, mas também prática, dos princípios científicos que estão na base da produção moderna. Esta era a concepção que alimentou o projeto de LDB do Deputado Otávio Elísio, que tinha como objetivo para o ensino médio, “propiciar aos adolescentes a formação politécnica necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo” (Brasil, 1988, art. 35). (CIAVATTA, 2005, p. 5).

Assim são descritas as bases do que seria o chamado ensino integrado. A vinculação dessa educação à capacitação da classe trabalhadora daria início a um projeto de criação de uma escola unitária, fruto da concepção de que a educação é um direito de todos, buscando a formação intelectual e para o trabalho. Fica evidente que tal busca está associada à luta de classes travada dentro do sistema capitalista, em que a formação para o trabalho predomina sobre a formação intelectual do indivíduo. A escola unitária dentro de uma educação politécnica seria, antes de tudo, acessível para o trabalho, mas também para os conhecimentos sociais e culturais produzidos nas mais diferentes sociedades ao longo dos séculos. O estudante seria instruído em tal escola para a produção de riquezas materiais, mas também para uma busca existencial, dentro da sua formação humana.

Entretanto, a nova LDB, a Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), aprovada no governo de Fernando Henrique Cardoso, deu outras características ao ensino médio e à educação profissionalizante, que desconfiguraram a proposta de ensino integrado.

A nova lei entendia a educação com um sentido de preparação para a vida, o que, na compreensão de Ciavatta e Ramos (2011, p. 30), consistia em “desenvolver nas pessoas competências genéricas e flexíveis, de modo que elas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo”. Ao mesmo tempo, a LDB trazia alguns benefícios ao ensino médio, tornando-o parte da educação básica. Contudo, ainda não o tornava obrigatório. Esse status só foi alcançado com a Emenda Constitucional nº 59/2009, a partir da qual estudantes de 15 a 17 anos foram beneficiados. Segundo Silva (2017, p. 74), “a LDB produz vários entrelaçamentos entre formação geral e formação profissional”.

No entanto, a redação do texto legal é fluida, dando margem a interpretações dúbias. Para Silva (2017, p. 75), essa condição do texto possibilitou a publicação do Decreto nº 2.208/1997, que novamente determinou a separação entre ensino profissionalizante e ensino regular. Esse decreto foi motivador de uma série de críticas à postura neoliberal do governo de Fernando Henrique Cardoso, compreendendo-se que

As relações entre transformações tecnológicas e necessidade de mudanças na educação escolar caracterizam uma percepção linear e determinista sobre esta última, como se a formação humana se restringisse exclusivamente a formar para o mercado de trabalho, e "circunscreve uma visão parcial e limitada do papel da escola, pois a restringe à formação para o mercado e à observância à lógica mercantil". (SILVA, 2017, p. 75).

Nesse sentido, a educação profissionalizante passou a ser vista como uma alternativa ao ensino superior para os grupos populares. A ideia de a empregabilidade estar vinculada à necessidade de qualificação e requalificação atribuía a responsabilidade do desemprego aos próprios trabalhadores, destinando a periferia da produção e a precarização do trabalho para os estudantes e trabalhadores do ensino técnico.

A pedagogia das competências, nesse caso, visava à adaptação psicofísica do trabalhador a tais condições, esvaziando a formação de conteúdos científicos que embasava a perspectiva da consolidação de uma profissão (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 30-31).

A luta pela revogação desse decreto teve efeitos no governo Lula (2003-2010), quando foi assinado o Decreto nº 5.154/2004, que, em linhas gerais, revogou o anterior. Contudo, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 1088-1095) apresentaram um direcionamento posterior ao decreto que, na visão dos autores, recolocava uma contradição, pois os autores consideravam que programas como Proeja, Escola de Fábrica e Projovem, na prática, reforçavam a separação entre o ensino técnico e o regular.

A manutenção da validade das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional, após

a edição do novo decreto, dá continuidade à política curricular do governo anterior, marcada pela ênfase no individualismo e na formação por competências voltadas para a empregabilidade. Reforça-se, ainda, o viés adequacionista da educação aos princípios neoliberais. Neste particular, reafirma-se um dos fetiches ou uma das vulgatas, insistentemente afirmada nos oito anos de Governo Fernando Henrique Cardoso, de que no Brasil não havia falta de empregos, mas de “empregáveis”. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1095).

O ensino médio integrado profissionalizante enfrentou falta de adesão dos sistemas de ensino estaduais e, excetuando Paraná, Santa Catarina e Espírito Santo (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1092), acabou restrito às escolas técnicas federais, especificamente aos Cefets (Centros Federais de Educação Tecnológica). Apenas o Paraná se arriscou a implementar o ensino médio integrado (EMI) sem o aporte financeiro do governo federal, que demorou a implantar as medidas para a expansão e o apoio econômico às demais secretarias estaduais de educação interessadas.

Ainda em 2003 foi criado o Fórum Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, reunindo diversas entidades sindicais e representantes da sociedade civil, que iniciaram as discussões que dariam origem ao texto “Pacto pela Valorização da Educação Profissional e Tecnológica”, em agosto de 2004, e, posteriormente, às condições para a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e para o surgimento dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BEZERRA, 2017, p. 365-366).

A criação dos IFs mantinha as características necessárias para a implantação do modelo de ensino integrado profissionalizante, pois os campi criados reuniam professores especializados e qualificados e estrutura multicampi, com ênfase no tripé formado por ensino, pesquisa e extensão. Os IFs buscavam uma educação escolar integrada ao ensino superior com cursos tecnológicos e licenciaturas. Contavam com laboratórios, bibliotecas equipadas, alojamentos para os estudantes, políticas de permanência estudantil, bolsas de pesquisa e extensão e transporte para os estudantes (RAMOS, 2017, p. 28-29; REIS JÚNIOR, 2017, p. 68-76).

A expansão da rede federal foi intensa. Enquanto entre 1909 e 2002 foram construídas 140 escolas técnicas no país, entre 2003 e 2016, o Ministério da Educação concretizou a construção de mais de 500 novas unidades referentes ao plano de expansão da educação profissional, totalizando 644 campi em funcionamento.

São 38 Institutos Federais presentes em todos os estados, oferecendo cursos de qualificação, ensino médio técnico profissionalizante nas modalidades

integrado, concomitante e subsequente ao ensino médio, ensino a distância e ainda cursos superiores de tecnologia e licenciaturas.

Conforme já mencionei, a lei de criação dos Institutos Federais determinou que 50% das vagas para o ensino médio fossem em sistema integrado e que as demais fossem divididas entre subsequente e concomitante (SANTOS; NADALETTI, 2017, p. 90). Na Região Norte, havia, em 2008, 8.369 matrículas no ensino médio integrado. Em 2015, esse número havia saltado para 24.229 matrículas. No mesmo ano, registrou-se um aumento de 60% nas matrículas no ensino médio integrado na rede federal da Região Norte, que se caracterizou como a região que teve maior aumento no número de matrículas nessa modalidade (SANTOS; NADALETTI, 2017, p. 93-94).

O Instituto Federal em Roraima tem a maioria das matrículas no ensino médio integrado. Especificamente no CAM, 100% das vagas presenciais são de ensino médio integrado. Porém as dificuldades de implantação desse projeto ainda são grandes. Como na maioria dos IFs, há obstáculos à efetivação da proposta pedagógica. Os corpos docentes, gestores e técnicos educacionais não dispõem de suficiente qualificação nesse tema, e o pouco tempo de existência dos IFs não promove o entendimento e a implantação desse conceito (SILVA *et al.*, 2017, p. 492).

3.2 Ensino médio indígena em Roraima

No universo recheado de idas e vindas da legislação do ensino médio técnico profissionalizante brasileiro, como se insere o ensino médio vivenciado pelos indígenas no estado de Roraima? E como os estudantes macuxi do CAM experimentam a experiência do ensino médio profissionalizante? A pesquisa que realizei permitiu formular algumas respostas.

No Brasil, em 2015, havia 8.074.881 matrículas no ensino médio (SANTOS; NADALETTI, 2017, p. 93), confirmando-se a tendência de queda que vinha se esboçando entre os anos de 2005 e 2012, uma vez que, em 2005, havia 10.637.139 matrículas no total de todas as modalidades do ensino médio, chegando-se em 2012 a 10.262.932 (REIS JÚNIOR, 2017, p. 102). Embora se caracterize uma redução no número de estudantes, houve aumento das matrículas no ensino profissionalizante e, especificamente, no ensino médio integrado (SANTOS; NADALETTI, 2017, p. 94-95).

Em 2014, entre os 500.133 habitantes de Roraima¹, o número de jovens entre 15 e 17 anos, faixa etária correspondente ao ensino médio obrigatório, era de 31.368, equivalente a 6,46% da população total. Entre esses jovens, 51,60% eram homens e 48,40%, mulheres. Na população do estado, 72,4%² se autodeclararam negros e pardos e 5%, “outros” (amarelo, indígena e não declarado). Dados de 2006 estimaram 64.796 indígenas, pertencentes às nove etnias existentes (REPETTO, 2006, p. 8).

Entre os jovens de 15 a 17 anos, os dados étnicos também não eram muito diferentes dos das demais faixas etárias da população, pois 73,09% se declararam negros e pardos e 11,90% estavam na categoria “outros”. Das mulheres entre 15 e 17 anos, 1.784 (12,66%) já tinham filhos e 3% eram responsáveis pelos seus domicílios (INSTITUTO UNIBANCO, 2019, p. 12-17).

O trabalho estava presente desde cedo na vida de muitos jovens. Alguns o acumulavam com os estudos e outros deixavam de estudar para somente trabalhar. Segundo o Instituto Unibanco (2019, p. 18), entre roraimenses de 15 a 17 anos, 17,87% estavam fora da escola, 13,05% não trabalhavam nem estudavam, 22,36% trabalhavam (17,54% conciliavam o trabalho com os estudos, mas 4,82% se dedicavam exclusivamente ao trabalho) e 64,59% conseguiam se dedicar exclusivamente aos estudos.

Havia 785 escolas públicas, 6 das quais em Amajari. Das 480 escolas estaduais em 2016, 257 eram indígenas e 223 eram não indígenas (VOLTOLINI, 2018, p. 58), e 300 se localizavam em áreas rurais, fazendo Roraima ser o estado da Federação com o maior número de escolas em áreas rurais (INSTITUTO UNIBANCO, 2019, p. 25). O ensino médio roraimense detinha 20.215 matrículas em um total de 128 escolas de ensino médio regular (INSTITUTO UNIBANCO, 2019, p. 25) e 55 escolas de ensino médio indígena, sendo 32 de ensino médio indígena diferenciado, com 2.119 alunos em 2016 (VOLTOLINI, 2018, p. 58).

No Brasil, segundo dados do Inep, mencionados por Luciano (2019), em 2015 havia 27.415 alunos indígenas no ensino médio. Segundo Luciano (2019, p. 136), ocorreu um aumento significativo na presença desses estudantes no ensino

[1] Dados obtidos pela PNAD 2014, recolhidos no site do Observatório da Educação. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/panorama-dos-territorios/roraima#territorio-select>. Acesso em: 19 set. 2019.

[2] Em Roraima, segundo o censo de 2010, a população negra era de 26.364 pessoas e os que se autoidentificaram como pardos somaram 275.908 pessoas. Segundo o Estatuto da Igualdade Racial, é considerado negro todo aquele que se autodeclara negro ou pardo. O Instituto Unibanco utiliza dados do IBGE e da PNAD de 2019. Ver FOLHA WEB. **Negro é invisível em Roraima, diz professora**. 20 nov. 2014. Disponível em: <https://folhabv.com.br/noticia/CIDADES/Capital/Negro-e-invisivel-em-RR--diz-professora/2404>. Acesso em: 30 nov. 2020.

médio. O crescimento, entre 2002 e 2015, foi de 2.309%, saindo de um patamar de 1.187 estudantes indígenas para aquele referido em 2015. Entretanto, Luciano indica problemas característicos desse nível de ensino para o universo indígena: o fato de as escolas públicas indígenas de ensino médio estarem sob responsabilidade dos governos estaduais, o que ocasionaria a distância das comunidades e a ausência da participação dos indígenas nas decisões das escolas. Isso seria inverso ao que acontece no ensino fundamental I e II, majoritariamente sob responsabilidade das administrações municipais, nas quais muitas vezes as populações indígenas podem participar dos conselhos municipais de educação e contar com grande representatividade populacional e eleitoral. Nas escolas de ensino médio indígenas, haveria poucas ações de intervenção; menor participação e menor controle social das comunidades sobre as escolas seriam a regra (LUCIANO, 2019, p. 136).

Luciano também aponta a baixa qualidade do ensino oferecido nas escolas de nível médio indígena, o que já constatei em trabalho de campo em Roraima. O autor chama a atenção para o momento em que esses jovens indígenas passam ao nível médio de ensino, que os direcionaria para um distanciamento de suas aldeias ou comunidades:

O que preocupa é que esta fase de ensino e de vida individual (adulta) representa um momento decisivo na vida do jovem indígena, uma vez que o encaminhará para uma determinada perspectiva individual e social. Desta forma, para o jovem indígena, essa etapa representa uma passagem da vida de aldeia (indígena, tradicional) para a vida não indígena (cidade, mão-de-obra, mercado etc.). (LUCIANO, 2019, p. 137).

Ele acredita que o fato de essas escolas terem pouca participação das coletividades indígenas e terem uma proposta mais voltada para os modelos urbanos “de ensino médio, disciplinar, profissionalizante para o mundo branco e centrado exclusivamente nos conhecimentos dos brancos” (LUCIANO, 2019, p. 137) prejudica a relação entre esses estudantes e seus locais de origem, construída no ensino fundamental.

Para as escolas indígenas diferenciadas no estado de Roraima existem, desde 2014, matrizes curriculares aprovadas pelo Conselho Estadual de Educação de Roraima no Parecer nº 18/2013, que “têm a finalidade de orientar e disciplinar as atividades pedagógicas, definindo os componentes curriculares, os dias letivos e a carga horária mínima das disciplinas” (VOLTOLINI, 2018, p. 60).

Nesse parecer se articula a conciliação da base nacional curricular comum com uma parte diversificada que contemplaria “as disciplinas de Arte Indígena, Língua Indígena e Prática de Projetos no Ensino Fundamental e Médio e Antropologia no Ensino Médio” (VOLTOLINI, 2018, p. 60).

Essas escolas apresentavam poucos recursos tecnológicos. Das 749 escolas públicas do estado de Roraima, apenas 47,8% tinham computadores e apenas 27% tinham acesso à internet. A maioria das escolas indígenas de ensino médio pertenciam à rede estadual e, comparando-as com as escolas públicas estaduais do restante do país, 94,3% destas possuíam computadores, sendo 88,5% com acesso à internet. Em Amajari, 5 das 6 escolas públicas do município tinham computadores, só 3 delas com acesso à internet. Em Pacaraima, onde se localizam Surumu e Contão (comunidades das quais é oriunda boa parte dos alunos que entrevistei), existiam 11 escolas públicas, incluindo o Centro Indígena de Formação e Cultura Raposa Serra do Sol. Somente 2 tinham computadores e 1 tinha acesso à internet (INSTITUTO UNIBANCO, 2019 p. 34-35).

Essa realidade acabou impossibilitando que o CAM realizasse aulas não presenciais durante o auge da pandemia de covid-19. Entre os cinco campi do IFRR, o Câmpus Amajari foi o único que não retornou às aulas, de modo não presencial, em junho de 2020, pela dificuldade que o corpo discente tinha em acessar computadores, celulares ou mesmo a internet.

INFRAESTRUTURA	%
Biblioteca	74,8
Laboratório de informática	73
Quadra de esportes	48,7
Professores	74,8
Abastecimento de água pela rede pública	47
Esgotamento sanitário ligado à rede pública	10,4
Coleta de lixo periódica	48,7
Abastecimento de energia elétrica pela rede pública	73,9
Banheiro ou sanitário	91,3
Banheiro adequado para alunos com deficiência	16,5
Laboratório de ciências	15,7

Tabela 1 – Infraestrutura e serviços públicos das escolas com ensino médio regular em Roraima

Fonte: Instituto Unibanco (2019).

Esses dados caracterizam as deficiências e dificuldades que os jovens enfrentam diariamente na rede pública do estado. Luciano (2019) sugere, como formas de equacionar algumas dessas dificuldades, mais investimentos e escolas indígenas de ensino médio nas comunidades, o que evitaria situações vivenciadas pelos estudantes no IFRR Câmpus Amajari, como a seguinte:

[...] jovens indígenas que todo dia saem de suas aldeias e enfrentam horas de viagem de ônibus em estados precários quando não de quilômetros de caminhada a pé para estudarem em escolas não indígenas mais próximas, porque não tem ensino médio em suas aldeias ou mesmo as séries finais do ensino fundamental. Nessas escolas não indígenas os estudantes indígenas enfrentam diariamente toda sorte de preconceito, discriminação e racismo, além das duras dificuldades de transporte e alimentação. Por isso é urgente a implantação de escolas com ensino médio nas aldeias e dentro das terras indígenas. (LUCIANO, 2019, p. 138).

Um exemplo da precariedade das escolas indígenas no estado de Roraima é o que ocorre na Terra Indígena São Marcos. Existem 32 escolas criadas nessa região e credenciadas pelo governo estadual como indígenas. Destas, 18 são de ensino médio e apenas 5 têm prédios construídos. As construções são feitas de forma precária pela própria comunidade, faltam materiais didáticos e há dificuldade de contratação de professores efetivos³. Abaixo, uma foto da sala de aula, da diretoria, da secretaria e da biblioteca improvisadas pelos moradores da comunidade Maruwai.

[3] RAQUEL, M. Roraima: abandonados pelo governo, indígenas decidem construir sua própria escola. **Brasil de Fato**, 17 out. 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/10/17/roraima-abandonados-pe-lo-governo-indigenas-decidem-construir-sua-propria-escola>. Acesso em: 30 nov. 2020.



Figura 16 – Escola Estadual Indígena José Joaquim (Comunidade Maruwai – TI São Marcos)

Fonte: Ferreira (2020)^{Nota [4]}.

Nota [4] FERREIRA, J. Malocção de reunião [...]. In: RAQUEL, M. Roraima: Abandonados pelo governo, indígenas decidem construir sua própria escola. **Brasil de Fato**, 17 out. 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/10/17/roraima-abandonados-pelo-governo-indigenas-decidem-construir-sua-propria-escola>. Acesso em: 20 dez. 2020.

Segundo dados do Cimi, existem 260 escolas indígenas em Roraima e 96% delas foram construídas pelas próprias comunidades⁴. Essas situações, somadas às dificuldades de acesso às comunidades nos períodos de chuva e aos problemas já relatados na Tabela 1 (na página 75), atestam a precariedade em que se encontram as escolas indígenas de Roraima.

Além desses problemas, também são listadas por Repetto (2006, p. 58-59) questões culturais que afetam a vida dos estudantes, tais como o conflito geracional. Enquanto os mais velhos entendem a luta por terra como fundamental para melhorar suas vidas, pois construíram suas experiências de vida envolvidos nesses conflitos, outros segmentos entendem a educação escolar como uma forma de “preparar o aluno para o mercado de trabalho no mundo dos brancos”:

Alguns dos mais velhos, no meio ao debate sobre as condições dos estudantes, ressaltaram “como antes tudo era mais difícil” e compararam: a escola era longe, hoje está no centro da comunidade; antes tinham que carregar água no balde, na cabeça, hoje a água é encanada; antes tinham de trabalhar

[4] RAQUEL, M. Roraima: Abandonados pelo governo, indígenas decidem construir sua própria escola. **Brasil de Fato**, 17 out. 2020. Disponível em <https://www.brasildefato.com.br/2020/10/17/roraima-abandonados-pelo-governo-indigenas-decidem-construir-sua-propria-escola>. Acesso em: 20 dez. 2020.

cedo na roça com o pai, hoje muitos estudantes não querem mais trabalhar na roça (“não estudo para pegar na enxada” é uma resposta recorrente segundo eles); antes não tinham sapato e aprendiam apanhando (era proibido falar em “gíria” e se apanhava de palmatória), hoje as pessoas mais idosas reclamam que é mais fácil estudar, mas acrescentam que os jovens não dão valor, não estudam direito, não trabalham o suficiente no mundo dos brancos. (REPETTO, 2006, p. 58).

Em algumas entrevistas com discentes, encontrei certo incômodo em terem que manter práticas características das comunidades indígenas, como aprender a língua materna, o que eles identificam como “chata”. Em conversas com gestores das unidades educacionais das comunidades atendidas pelo CAM, eles relataram que alguns alunos, bem como pais e mães, não aceitam projetos que envolvam os discentes em atividades tradicionais como, por exemplo, aprender a manter uma roça ou praticar danças, pois querem que a escola ensine outras “coisas”.

A presença de indígenas fora das aldeias, vivendo em contextos urbanos, tem gerado tensões, pois os jovens são os que mais desejam sair das comunidades e, aproveitando as políticas de permanência e ações afirmativas, ingressam em cursos superiores. No caso dos estudantes do CAM, isso já acontecia no ensino médio, pois grande parte dos estudantes beneficiados com alojamento na instituição eram indígenas e já vivenciavam essa experiência de estar fora das aldeias por um longo período.

Melo (2018) destaca os desafios que esses jovens enfrentam no contexto urbano, levando em consideração as dificuldades que sofrem por terem constantemente seus pertencimentos étnicos questionados, ora pelas instituições públicas, ora pelos próprios indígenas que vivem nas comunidades.

As diferenças de aprendizado entre os estudantes, relatadas por professores indígenas e explicitadas por Repetto (2006, p. 59), também ocorrem no CAM:

São alunos que, embora necessariamente não apresentem problemas de aprendizagem, precisam de um acompanhamento especial. Isso deixa os professores num dilema, pelas dificuldades de se trabalhar com o desnível.

Foram criadas no câmpus “turmas de aceleração” em horários diferenciados para suprir deficiências apresentadas pelos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Física. Entretanto, os alunos entrevistados falaram sobre dificuldade de adaptação ao sistema de aulas que duram o dia todo, tendo

início às 7h30 e se estendendo até as 18h, com intervalo para o almoço das 12h às 13h30. Apesar de alguns docentes considerarem que os estudantes têm que se dedicar mais por não trabalharem, trata-se de um cotidiano intenso e cansativo, pois são muitas disciplinas ao mesmo tempo e, em algumas situações, são abordados temas sem nenhuma conexão entre si, tampouco com as realidades desses educandos. Nesse sentido, Reis Júnior (2017, p. 189) faz coro com os estudantes em sua crítica ao acúmulo de disciplinas.

Contudo, ao analisarmos cuidadosamente o projeto de curso e vivenciar o cotidiano dos discentes do Ensino Médio Integrado, vem à luz a necessidade de se pensar um currículo proposto/formal e em ação que (re)configure a relação disciplinar tradicional, tendo em vista que uma grade curricular com 20, 21 disciplinas por ano letivo está longe de se apresentar como uma proposta inovadora e que está interessada em aprofundar o processo de formação vinculado com o saber científico e tecnológico. Resultando em restrições no desenvolvimento da pesquisa, da extensão, de projetos de ensino, da prática esportiva e cultural que o espaço escolar pode realizar.

A sobrecarga se agrava quando as variadas disciplinas dificilmente têm propostas interdisciplinares. As aulas, independentemente das disciplinas, vão se acumulando em uma sequência diária intensa e os estudantes se esforçam para acompanhá-las.

Repetto (2006, p. 6) descreve, finalmente, a frustração que os alunos do ensino médio regular indígena sentem ao concluírem os estudos, dado que não conseguem empregos na cidade e muito menos nas comunidades. Isso estimularia o desejo pelo ensino profissionalizante e por um “ensino de qualidade” para terem mais condições de acesso ao ensino superior. As lideranças destacaram esse desejo como um dos principais motivos que levavam os estudantes ao CAM. O tuxaua da comunidade Três Corações⁵, que sedia em sua região um ensino médio diferenciado, explicou-me que o fato de a escola não ser técnica e o desejo dos estudantes de obterem uma profissão para poderem adquirir bens materiais os animavam a realizar essa tentativa de aprendizado no câmpus.

[5] Entrevista ao autor, em fevereiro de 2018, na casa do tuxaua da comunidade Três Corações.

A ex-tuxaua da comunidade Guariba⁶ fez notar, como fator de ida dos alunos ao Instituto, a existência dos cursos técnicos. Alguns alunos já formados trabalhavam, inclusive, nos projetos de criação de peixe e de gado. Ela lamentou o fato de as comunidades não apoiarem totalmente os alunos quando eles retornam. O tuxaua da comunidade do Contão⁷ disse, por sua vez, que a comunidade precisava de estudantes com formação técnica para ajudar a melhorar a produção na região. Informou também haver dificuldades para conduzir projetos por falta de conhecimento técnico, usando como exemplo disso o açude com cinco tanques para a criação de peixes, atividade que não conseguiam realizar por não saberem utilizar os tanques.

Assim, os “benefícios” do Instituto motivam o deslocamento dos estudantes indígenas: o transporte gratuito, a alimentação, a ausência de provas escritas no processo seletivo (feito por análise curricular) para as vagas no ensino médio e a possibilidade de estar alojado, associados aos cursos profissionalizantes ofertados pelo CAM, em contraposição às opções de ensino médio existentes em suas comunidades.

As deficiências estruturais das escolas indígenas no ensino médio estadual explicam o entusiasmo pelo CAM apresentado por vários estudantes que entrevistei. Dois deles⁸ estavam cursando o último ano no Centro Indígena de Formação e Cultura Raposa Serra do Sol quando se transferiram para o CAM para reiniciar o curso. Estavam no 2º ano do ensino médio integrado em 2018. Foram assertivos em relação às ausências de professores e à falta de infraestrutura do Centro e descreveram sua satisfação por estarem estudando no Instituto.

Isso, mais ausência de professores. Às vezes, nós pegava dois meses de aula e faltava um mês sem professor: ficava só na manutenção dos setores, mesmo.

Bom, eu estou achando bom o curso, tem mais professores qualificados, professores de outros estados que têm um nível maior de formação. Não quer dizer [que] na comunidade também não tenha. Tem, mas ainda no processo de formação ainda, entendeu?⁹

[6] Entrevista ao autor, em fevereiro de 2018, na casa da então tuxaua da comunidade Guariba.

[7] Entrevista ao autor, em fevereiro de 2018, na casa do tuxaua da comunidade do Contão.

[8] Entrevistas concedidas ao autor na biblioteca do CAM, em fevereiro de 2018, por alunos do curso técnico integrado ao ensino médio em agropecuária.

[9] Entrevistas concedidas ao autor na biblioteca do CAM, em fevereiro de 2018, por alunos do curso técnico integrado ao ensino médio em agropecuária.

A falta de professores mencionada ocorre, em grande medida, pela ausência de concursos específicos para indígenas. Exemplificando a situação, em 2019, em meados de abril, ainda não haviam sido realizados os processos seletivos para contratação de professores substitutos para as escolas das comunidades, o que impossibilitava o início do ano letivo para as escolas indígenas até aquele momento.

Já em 2004, no relatório sobre as demandas do ensino médio indígena diferenciado implantado na rede estadual em 2003 (implantação que ocasionou um aumento no número de escolas de ensino médio indígena diferenciado de 4 para 32), constatou-se um alto número de evasões, depreendido da fala dos alunos oriundos de escolas indígenas. A evasão foi associada:

a) às constantes faltas de professores; b) à falta de bibliotecas e de condições para o estudo e a pesquisa. Como já salientado, em todos os casos observados, os estudantes de EM se veem obrigados a pesquisar nos livros do EF, devido à falta de material adequado a seu nível de estudo; c) dificuldades no transporte, especialmente no inverno, quando as chuvas dificultam o acesso às comunidades, o que é feito de bicicleta ou a pé. (REPETTO, 2006, p. 43).

Em pesquisa de campo realizada em 2019, verifiquei as dificuldades das escolas indígenas quando estive em uma audiência pública realizada pelo Ministério Público com a participação de lideranças indígenas e de membros do governo estadual. Visitei também quatro unidades escolares indígenas de ensino médio consideradas diferenciadas. Nesse trabalho de campo, a falta de professores, que impossibilitava o início do ano letivo dessas escolas, se tornou explícita: em abril, enquanto na capital Boa Vista as aulas seguiam o calendário normal, as escolas indígenas ainda não tinham iniciado seu ano letivo. Conseqüentemente, as reivindicações giravam em torno de concurso público diferenciado para professores indígenas, além de melhoria das condições estruturais e construção de escolas, porque em algumas regiões os estudantes estavam em unidades escolares improvisadas pela própria comunidade.

Mesmo diante de todas essas dificuldades, Repetto (2006, p. 47) elaborou um relatório sobre a implantação do ensino médio indígena diferenciado e, entre as 17 escolas indígenas em que fez trabalho de campo, encontrou 4 que classificou como “inovadoras”. Não definiu exatamente o que entendia como práticas inovadoras, mas deixou entender serem práticas pedagógicas que escapam daquelas comumente utilizadas nas escolas estaduais indígenas.

O autor considera que as escolas indígenas estaduais de ensino médio na Comunidade Manoá (Escola Estadual Indígena Nossa Senhora da Consolata), na Comunidade Tabalascada (Escola Estadual Indígena Edmilson Lima Cavalcanti), na Comunidade Truaru (Escola Estadual Indígena Rosa Nascimento) e na Comunidade Boca da Mata (Escola Estadual Indígena Tuxaua Antonio Horácio) contam com propostas pedagógicas “inovadoras”, tendo em comum a presença de professores que estudavam ou tinham estudado no Instituto Insikiran, na Licenciatura Intercultural. Assim, tais propostas seriam tentativas de desenvolver uma prática pedagógica diferenciada, valorizando elementos das comunidades às quais as escolas pertencem, tendo em vista um aprendizado dinâmico e mais voltado para as questões locais de cada escola, fugindo do padrão homogeneizante da maioria das instituições de ensino.

Os Macuxi são o povo indígena com maior população no ensino médio em Roraima. Dos 1.213 estudantes indígenas no ensino médio em 2005, 833 eram macuxi (REPETTO, 2006, p. 21). Isso, em grande medida, se vincula ao maior número dessa etnia no estado e também ao seu maior tempo de contato com a sociedade envolvente.

Repetto (2007) abordou as demandas de duas comunidades (Barata e Pium) que contavam com ensino médio, localizadas na região do Taiano, município de Alto Alegre, com presença dos Wapichana e Macuxi. Ele ressaltou expectativas de estudantes e comunidades de que

o ensino médio ofereça conhecimentos significativos para a sobrevivência dos jovens e das famílias, ou seja, um conhecimento que seja capaz de melhorar a vida das pessoas (REPETTO, 2007, p. 45).

O autor também detectou um “consenso” na região, segundo o qual a escola deveria promover a profissionalização, preparar as pessoas para desenvolverem atividades “úteis”, acrescentando que os estudantes se incomodavam de terem de estudar tanto e depois não conseguirem trabalho nas comunidades ou em Boa Vista.

É possível sugerir uma imagem da escolarização como necessária para a sobrevivência econômica e sustentável das comunidades, devido à proximidade com a sociedade envolvente. Porém o tipo de escolarização ainda parece algo a ser construído por essas comunidades, seja porque não compreenderam nitidamente o significado de um ensino diferenciado, seja porque preferem o ensino não índio.

Essa dificuldade de entendimento da proposta de educação escolar indígena diferenciada estaria vinculada, de acordo com Grupioni (2008, p. 61-62), a ações burocratizantes do Estado que, aos poucos, foram minando os esforços para a implementação da educação diferenciada nas comunidades indígenas.

Entretanto, as práticas de escolarização nas comunidades indígenas de origem dos estudantes mantêm acesos elementos das culturas originárias, como a língua, algumas danças e o orgulho da sua identidade. Em vários relatos dos alunos, o aprendizado de elementos culturais indígenas vivenciados aparece somente nas escolas indígenas, esquecidos ou perdidos pelas famílias, que, em muitos casos, são mistas, com casais de indígenas e não indígenas ou de etnias diferentes. Para todos os que entrevistei, a passagem pelas escolas indígenas foi a base anterior ao ensino médio, como pode ser visto no seguinte comentário de um aluno:

Bom, eu estudei em uma escola indígena, lá na comunidade mesmo, no fundamental, e também cursei dois anos de ensino médio em uma escola de formação indígena... no Surumu [...]. É diferenciada, que é só pra indígena.¹⁰

Isso somente foi possível devido ao esforço das comunidades indígenas em avançar com seus projetos de escolarização diferenciada e bilíngue. Ainda que tais projetos não estejam totalmente efetivados, as escolas com professores indígenas e ensino de língua são quase totalidade no ensino fundamental nas comunidades, o que torna as escolas indígenas nas comunidades em instrumentos de resistência da cultura originária desses povos que vivem em Roraima.

Nesse sentido, gradualmente, os indígenas foram assumindo a direção e a gestão da educação indígena. Na última década, as ações voltadas para as escolas indígenas vêm sendo coordenadas por eles, e isso tem resultado em grande expansão da rede escolar nas comunidades. Iniciando com as crianças menores, a rede hoje envolve não apenas jovens e adolescentes, mas também os adultos, através de várias modalidades de alfabetização e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que é significativa nas escolas indígenas em Roraima. (REPETTO, 2006, p. 12).

[10] Entrevista concedida ao autor na biblioteca do CAM, em fevereiro de 2018, por aluno do curso técnico integrado ao ensino médio em agropecuária.

Capítulo 4

OS ESTUDANTES MACUXI
E SUAS DEMANDAS

O CAM foi para mim uma experiência única em todos os aspectos, diferente de tudo que eu já havia vivenciado em minha carreira como professor. Tanto no convívio com alunos e alunas indígenas quanto na vivência de uma estrutura arquitetônica única. Considerando essa última dimensão, Dayrell (2001) descreve em sua pesquisa a arquitetura escolar comumente encontrada em inúmeras escolas públicas brasileiras:

Um primeiro aspecto, que chama a atenção, é o seu isolamento do exterior. Os muros demarcam claramente a passagem entre duas realidades: o mundo da rua e o mundo da escola, como que a tentar separar algo que insiste em se aproximar. A escola tenta se fechar em seu próprio mundo, com suas regras, ritmos e tempos.

O território é construído de forma a levar as pessoas a um destino: através dos corredores, chega-se às salas de aula, o “locus” central do educativo. Assim, boa parte da escola é pensada para uma locomoção rápida, contribuindo para a disciplinarização. A biblioteca fica num canto do prédio, espremida num espaço reduzido. Nenhum local, além da sala de aula, é pensado para atividades pedagógicas. Da mesma forma, a pobreza estética, a falta de cor, de vida, de estímulos visuais, deixam entrever a concepção educativa estreita, confinada à sala de aula e à instrução, tal como afirmamos anteriormente. (DAYRELL, 2001, p. 147).

O autor considera a arquitetura escolar um elemento constitutivo da “concepção educativa” de uma determinada instituição escolar, concepção esta que, no caso, é compreendida como estreita, pois busca limitar os educandos à instrução apenas, desconsiderando as possibilidades que um espaço mais integrado aos desejos e vivências da comunidade escolar poderia gerar. A arquitetura do Câmpus Amajari, por sua vez, é composta por diversos elementos contraditórios.

A instituição está localizada a 2 quilômetros da Vila Brasil, a qual está circunscrita na sede administrativa do município de Amajari. Assim sendo, ao contrário das demais escolas da região, os alunos e alunas não costumam chegar caminhando, de bicicleta ou de transporte público. Normalmente, o acesso ocorre por ônibus disponibilizados pelo CAM, que se deslocam das várias comunidades, ou por carros particulares dos familiares, que trazem seus filhos e filhas. Há ainda a chegada, a pé, do grupo de cem discentes alojados na instituição. Logo, a sensação de “isolamento do exterior” à qual Dayrell (2001) se refere é ampliada no câmpus, pois a instituição está afastada das construções do entorno.

Quando chegam, todos se deslocam para o restaurante para tomarem o café da manhã. Quem não tem esse direito por morar na Vila Brasil se dirige gradativamente para as salas de aula. A entrada do câmpus é totalmente aberta, não havendo portões que limitem seu acesso. Recentemente, foi construída uma cerca de arame farpado para delimitar os espaços da instituição e fornecer uma sensação de segurança.

Os discentes, ao entrarem, passam pelo “malocão”, um espaço em formato circular que simula o mesmo lugar existente nas comunidades indígenas usado para realização de festas, rituais, reuniões, assembleias e aulas. Nesse espaço, sentam-se ou se deitam com seus celulares em bancos que circundam o local, ouvindo músicas em seus fones de ouvido, sozinhos ou em grupos ou duplas. Lá também conversam entre si ou com algum servidor ou servidora antes do início das aulas, ou durante o intervalo dos períodos da manhã e da tarde.



Figura 17 – Espaço de convivência chamado de “malocão”

Fonte: Acervo do autor (2018).

Assim como nas comunidades indígenas, esse espaço é usado para realização de várias atividades: exposição de trabalhos dos alunos e alunas, recepção de boas-vindas no início dos semestres letivos, formaturas, palestras, apresentações artísticas, entre outras. A identificação do espaço com as comunidades é muito grande, tanto no nome como nas atividades desenvolvidas.

Nesse espaço convergem os corredores que levam às salas de aula, ao restaurante, aos laboratórios de biologia e de informática, à sala dos professores, à coordenação do ensino superior e à biblioteca, esta também usada para apre-

sentação de filmes, reuniões de pais, reuniões de professores e atividades oficiais da instituição. Prefiro acreditar que todos esses eventos deveriam convergir para o espaço de convivência chamado de malocção.

Para Dayrell (2001, p. 140), há duas formas de interpretar alunos e alunas no ambiente escolar: ou como sujeitos socioculturais, ou conforme a “visão homogeneizante e estereotipada da noção de aluno”. Segundo o autor, o sujeito sociocultural deve ser compreendido

na sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios (DAYRELL, 2001, p. 140).

Acreditando na arquitetura que valoriza elementos indígenas existentes nas comunidades locais e tendo em vista a intenção de aproximar-se dessas realidades, a instituição precisa buscar conhecer esses jovens indígenas, o que desejam e almejam para seu futuro. Ainda segundo Dayrell (2001, p. 141):

Em outras palavras, os alunos já chegam à escola com um acúmulo de experiências vivenciadas em múltiplos espaços, através das quais podem elaborar uma cultura própria, uns “óculos” pelo qual vêem, sentem e atribuem sentido e significado ao mundo, à realidade onde se inserem. Não há portanto um mundo real, uma realidade única, pré-existente à atividade mental humana.

Assim, apesar de a arquitetura sugerir um entendimento e o desejo de conhecer e se familiarizar com a realidade das comunidades locais, ainda falta o esforço de compreender esses e essas estudantes, de maneira a poder refletir na concepção educativa o que é sugerido pela construção física. Entender a formação do câmpus, mergulhado em uma diversidade cultural que transcende a dimensão étnica. Além de serem indígenas macuxi, esses e essas jovens apresentam projetos de vida que diferem uns dos outros; e incluíram a escola nesses projetos. Ainda segundo Dayrell (2001, p. 141),

tais implicações desafiam os educadores a desenvolverem posturas e instrumentos metodológicos que possibilitem o apri-

ramento do seu olhar sobre o aluno, como “outro”, de tal forma que, conhecendo as dimensões culturais em que ele é diferente, possam resgatar a diferença como tal e não como deficiência.

Além dos espaços mencionados, há aqueles voltados para aulas práticas, que envolvem tanques de criação de peixes, galinheiros e espaços de criação de carneiros, codornas, coelhos e porcos. Os discentes circulam nesses espaços livremente com seus equipamentos de segurança. Próximo aos alojamentos masculino e feminino se situa o ginásio esportivo, onde normalmente os alunos e alunas se divertem jogando futebol no início das noites. Lá há também uma pequena academia que os membros da comunidade escolar utilizam.

Tais espaços do câmpus são utilizados de diversas formas, seguindo ou não suas funções iniciais. Não se pode negar a utilização da instituição, por parte de alunos e alunas, com certa liberdade. Porém os elementos que compõem a cultura escolar¹ ainda se mantêm, tais como a presença do inspetor de alunos, a verificação da utilização das camisetas da instituição, a obediência dos horários incessantes de aulas, a delimitação de algumas salas para a circulação de discentes, enfim, regras que compõem a vida cotidiana de qualquer escola. Entretanto, a especificidade desse lugar e dos jovens que o frequentam não permite que ele seja qualquer lugar.

4.1 Juventudes

Segundo dados do IBGE, em 2010, o Brasil tinha 51,3 milhões de jovens. Desse total, 20% estavam na faixa etária pertencente à escolaridade média – 15 a 17 anos (NOVAES, 2019, p. 12). As políticas públicas brasileiras consideram jovens as pessoas de 15 a 29 anos. Trata-se de idades determinadas de forma consensual por organismos internacionais e pela legislação brasileira, que, por meio da Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005, criou a Secretaria Nacional da Ju-

[1] Nesse sentido entendida e exemplificada segundo Almeida Neto e Lourenço (2017, p. 25-26): “Os atores [da cultura escolar] são os diferentes sujeitos escolares (professores, alunos, pais, coordenação, direção, serviços), com sua diversa origem social e formação, diferentes faixas etárias e gêneros, suas representações e percursos acadêmicos, sua orientação religiosa e política. É característica do meio escolar o uso de determinado vocabulário e jargões peculiares, verdadeiros códigos partilhados entre os pares, identificáveis em discursos, cartazes, gestos, comunicados, expressões. Da mesma forma, observam-se certas práticas e rituais muito particulares, presentes nas festividades, nas formas de classificação e na avaliação de alunos, na organização curricular, na hierarquia entre disciplinas, na organização e usos do tempo e do espaço. Finalmente, compõem esse quadro os espaços edificadas e não edificadas – com suas salas de aula, pátios, corredores, jardins, quadras esportivas –, o inconfundível mobiliário e os materiais didáticos”.

ventude, o Conselho Nacional da Juventude e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem). Essa secretaria e esse conselho ajudaram na construção do Estatuto da Juventude, que foi criado pela Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. O estatuto, segundo Novaes (2019, p. 11),

foi resultado de pressões sociais e várias disputas entre concepções de juventude e de finalidade das “políticas públicas”. Depois de muitos anos e de várias formulações, no Estatuto da Juventude prevaleceu a concepção de “jovens como sujeitos de direitos” e detalhou-se as responsabilidades do poder público de atuar para assegurar direitos em diferentes dimensões da vida social.

Vários autores e autoras se debruçam sobre esse segmento da sociedade. No que diz respeito à faixa etária, diversas obras fazem ressalvas sobre não a considerar como ponto essencial na definição do conceito de juventude.

Márcia Coffani e Cleomar Gomes (2018, p. 9) apontam Groppo (2004), Levi e Schmitt (1996), Margulis e Urresti (1996), Melucci (2007), Pais (1990) e Peralva (2007) como pensadores que se valem dos “contextos sócio-históricos” mais relevantes, em vez de uma faixa etária determinada universalmente, para compreender a passagem de uma fase da vida. Semelhantemente, Dayrell e Carrano (2014, p. 111, grifo dos autores) consideram

que a categoria juventude é parte de um processo de CRES-CIMENTO TOTALIZANTE, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social. Isso significa entender a juventude mais amplamente e não como uma etapa com um fim predeterminado e muito menos como um momento de preparação que será superado quando se entrar na vida adulta.

Os mesmos autores entendem que a juventude tem seu início na adolescência, que “é marcada por transformações biológicas, psicológicas e de inserção social”, embora a chegada à vida adulta possa ser adiada, pois as suas características (“terminar os estudos, trabalhar, casar, ter a própria casa e ter filhos”) acabam ocorrendo no desenvolvimento da juventude (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 111). Assim sendo, pode-se dizer que a faixa etária é insuficiente para definir o conceito de juventude.

As considerações anteriores nos remetem ao conceito de “sujeito sociocultural” desenvolvido por Dayrell (2001), a partir do qual cada jovem, provido de suas experiências de vida, constrói sua própria identidade. Esse conceito deve ser entendido, na visão de Dayrell e Carrano (2014, p. 122-123, grifo dos autores), dentro

de uma elaboração que cada um vai fazendo por meio das relações que estabelece com o mundo e com os outros a partir do grupo social a que pertence, do contexto familiar, das experiências individuais e de acordo com os valores, ideias e normas que organizam sua visão de mundo. A identidade, nessa perspectiva é, sobretudo, uma relação social, e, sendo uma INTERAÇÃO, carrega consigo uma tensão irressolúvel entre o autorreconhecimento e o heterorreconhecimento, que aponta para a importância do pertencimento grupal e das suas relações solidárias para o reforço e a garantia da identidade individual.

Nesse sentido, o conceito de juventude não pode se constituir no singular. Diante das suas variadas composições individuais e coletivas, passo a considerar *as juventudes*, no sentido de suas diversidades culturais, suas diferenças sociais, educacionais e econômicas. Estou de acordo com os autores quando afirmam que,

na realidade, não há tanto uma juventude, e sim, jovens enquanto sujeitos que a experimentam e a sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se inserem e, assim, elaboram determinados modos de ser jovem (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 112).

Diante do exposto, pode-se dizer que os jovens macuxi não pensam, se organizam ou interagem da mesma maneira que os jovens negros, imigrantes e migrantes – diferentes grupos cuja situação no cotidiano escolar poderia, à primeira vista, parecer a mesma. Eles e elas são sujeitos socioculturais que adentram o espaço da cultura escolar e pretendem desenvolver uma relação de interculturalidade². Porém a instituição ainda tem dificuldades de vê-los dessa maneira.

[2] Entendo interculturalidade da maneira como o faz o baniwa Gersem Luciano (2019, p. 60), ou seja, como uma forma de “abrir caminhos para o reconhecimento e reposição dos sujeitos colonizados, subalternizados, subjugados, silenciados, dominados e aliados de suas autonomias societárias e cosmológicas a uma posição de diálogo, de interação, de coexistência e convivência dialética”.

Segundo Dayrell e Carrano (2014, p. 113),

o esforço de conhecer e reconhecer os jovens estudantes pode levar à descoberta dos jovens reais e corpóreos que habitam a escola e que, em grande medida, podem se afastar das representações negativas dominantes ou das abstrações sobre o “jovem ideal”.

4.2 Juventudes macuxi

Foram entrevistados no total 44 jovens estudantes macuxi. Destes, 22 eram discentes do Câmpus Amajari, sendo 16 rapazes e 6 moças. Também foram entrevistados outros 11 estudantes de escolas indígenas das comunidades Três Corações e Barro, na região do Surumu, e ainda 11 jovens egressos dos cursos integrados de Agropecuária e Aquicultura.

Tais estudantes vêm de famílias numerosas e de formação étnica variada. Alguns têm pais não indígenas ou de etnias diferentes. São em sua maioria cristãos, não falam a língua materna e têm muito contato com tecnologias como celulares, televisão e internet.

Os estudantes da comunidade Três Corações e os que vivem na Vila Brasil são mais próximos de não indígenas. Essas são duas áreas com muito contato interétnico e, apesar das dificuldades de acesso à internet em todo o interior de Roraima, ali a conexão é melhor, diferentemente das regiões mais afastadas, como as Terras Indígenas São Marcos e Raposa Serra do Sol. Na Vila Brasil e na comunidade Três Corações a vivência com pesca e caça é muito pequena, e as atividades agrícolas são exíguas. Normalmente seus membros trabalham no pequeno comércio da região ou atuam como funcionários públicos.

No gráfico da Figura 18, abaixo, há o número de estudantes do CAM que participaram das entrevistas e cada uma das suas comunidades de origem. Alguns deles viveram nessas comunidades, mas, quando vieram para o CAM, estavam estudando e morando no Surumu, sob a responsabilidade do tuxaua da região. Por isso os entrevistados tiveram as autorizações fornecidas por cinco tuxauas, apesar de serem originários de nove comunidades diferentes. As comunidades Contão e Surumu pertencem ao município de Pacaraima. A comunidade de Wilimon fica no município de Uiramutã, e as de São Luís e Napoleão situam-se no

município de Normandia. As comunidades de Guariba, Aningal e Três Corações e a Vila Brasil pertencem, por fim, à cidade de Amajari.



Figura 18 – Comunidades e municípios dos alunos do CAM entrevistados

Fonte: Elaborada pelo autor a partir de dados da pesquisa.

Dos 22 estudantes indígenas do CAM entrevistados, 16 são da região da TI Raposa Serra do Sol. Já entre os 11 jovens entrevistados que frequentavam escolas indígenas locais, 6 eram estudantes da Escola Estadual Indígena Tuxaua Silvestre Messias, nessa mesma TI. Portanto, entre meus 44 entrevistados, os estudantes residentes na Raposa Serra do Sol totalizaram também 22. Apesar de haver uma distância de até 240 quilômetros até o CAM dependendo da comunidade, é uma região com muitos alunos e alunas macuxi do CAM.

Esses jovens macuxi apresentam inicialmente, em suas falas, uma forte influência externa sobre sua motivação para ida ao CAM, vinda de familiares e amigos. Todavia, durante seus percursos acadêmicos, foram sendo estimulados pela instituição a prosseguirem seus estudos em universidades ou compreenderam que essa sequência seria viável para seus projetos pessoais. Assim, muitos deles foram adiando ou excluindo a possibilidade de retorno às suas comunidades, que, inicialmente, os levara até o CAM.

Meu objetivo é visibilizar os interesses e cotidianos desses e dessas jovens, antes e durante suas passagens pelo CAM. Assim, poderemos chegar mais perto do nosso sujeito sociocultural e ir além do entendimento dos jovens macuxi apenas como nossos alunos e alunas.

Inicialmente vou apresentar a bagagem que esses alunos trazem de suas regiões de origem, as experiências em suas localidades e as percepções sobre o universo que habitavam antes da chegada à instituição. Uma parte deles vivia em regiões rurais e outros em ambientes mais urbanizados. Sobre jovens, Dayrell (2001, p. 136) afirma que

O que cada um deles é, ao chegar à escola, é fruto de um conjunto de experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes espaços sociais. Assim, para compreendê-lo, temos de levar em conta a dimensão da experiência vivida.

Compreendê-los como sujeitos sociais exige essa consideração.

As entrevistas com alunos macuxi descritas neste livro foram realizadas dentro das instituições escolares às quais eles pertenciam. De modo geral, foram realizadas com os estudantes do CAM nos meses de fevereiro e março de 2018, durante períodos em que os discentes estavam em aulas vagas. Essas entrevistas foram realizadas na biblioteca, na sala dos professores ou, em uma das ocasiões, com os alunos da alternância, em seu alojamento.

Na escola Santa Luzia, na comunidade Três Corações, as entrevistas foram realizadas em um único momento, em 2019, com um grupo de seis estudantes, que estavam sem aulas por problemas relacionados à contratação de professores. O gestor da instituição gentilmente reuniu o grupo de alunos e alunas que, por morarem próximos à escola, se dispuseram a participar da entrevista e a comparecer para nossa conversa.

Na escola Tuxaua Silvestre Messias, na comunidade do Barro, as entrevistas, realizadas com cinco estudantes, foram feitas durante o mês de fevereiro de 2020. O gestor preparou as turmas de ensino médio, que tinham aulas no período da tarde, e os alunos se dispuseram a participar das entrevistas no seu horário de aula.

Esses estudantes relataram como era seu cotidiano em suas comunidades de origem. Um deles descreveu sua infância no Contão:

Tem rio, legal lá, meu pai fazia pra gente fazer pescaria, a gente pescava. Aí o meu pai, um dia ele fez uma roça de melancia, faz tempo... Mas lá era legal do outro lado, eu achava muito

legal, a gente toda manhã, quando acordava, a gente ouvia os passarinhos cantando.³

Outro contou sobre suas brincadeiras na mesma região: “Andando de bicicleta. É muito tranquilo lá. Eu fico o dia todo no rio... Praia, tem uma praia lá no Rio Cotingo”⁴.

Uma adolescente que reside na comunidade Três Corações mencionou os períodos em que ficava em casa:

Em casa eu tenho internet, aí eu fico assim, lá em casa, ou no celular ou no caderno. Aí eu não escolho nem celular e nem caderno, e vou para a televisão, é quando eu vou parar pra ver outra coisa.⁵

Duas adolescentes macuxi descreveram suas origens e a região em que vivem em um poema que escreveram e publicaram em um livro resultante do projeto chamado “Cordel Intercultural: Produção Literária do/no IFRR Câmpus Amajari”, realizado em 2017 pelos professores de Língua Portuguesa do CAM. Nesse livro, relatam o lugar de onde vieram, suas infâncias, suas tradições e costumes.

Vivo feliz onde moro,
Gosto muito de damorida
E também de caxiri, e
Tenho muito orgulho
De tudo que tenho ali
A paisagem onde moro
É muito linda demais.
Tem muito lago e
Também cachoeiras
Que têm águas
Puras e cristalinas

[3] Entrevista ao autor dos alunos do curso técnico em Agropecuária em regime de alternância, no alojamento em que permanecem no período letivo, em fevereiro de 2018.

[4] Entrevista concedida ao autor pelos alunos do curso técnico em Agropecuária em regime de alternância, no alojamento em que permanecem durante o ano letivo, em fevereiro de 2018.

[5] Entrevista ao autor na biblioteca do CAM, em março de 2018.

Gosto muito de caçar, pescar
E dançar parichara,
Pois sou muito feliz
Andando de Kaware
Campeando meu gado,
E matando prawin⁶

Um segundo grupo de adolescentes macuxi descreveu sua região e sua infância:

Onde moro tem serra,
Tem lagos e igarapés,
Pássaros de montão lá tem
Papagaios, curicaca e jacamim
Paca, capivara, tatu e jabuti.
Todo dia trabalhando a sol
Plantando minhas manivas,
Mas não sou escravo.
Essa é minha cultura
Torro farinha, beiju.
Tomando caxiri e pajuaru.⁷

As falas dos estudantes ainda mencionam lugares com caça, pesca e vários momentos de diversão em rios. Os que estão mais próximos das estradas e têm mais contato com os não indígenas passam suas horas na internet e na programação da TV, mesmo ali onde a energia elétrica é inconstante. Os estudantes também falam das festas das comunidades, nas quais se reúnem para comer, encontrar os amigos e ouvir músicas, principalmente o forró, que, como vimos, é um dos ritmos preferidos da juventude macuxi. Uma jovem macuxi narra em seu poema essas festividades:

[6] IFRR. **Interculturalidade em versos**. Amajari: IFRR Câmpus Amajari, 2018. p. 20.

[7] *Ibid.*, p. 37.

A festa da melancia
Só rola em Normandia
A festa do micaraima
Só rola em Pacaraima
É muita emoção
Eu “num guento” não
O carnaval de Caracarái
Não se compara por aí
O forró é essencial
Não há nenhum igual
Pipoquinha de Normandia
“Xama na Pegada” todo dia.⁸

Estudantes da Escola Estadual Indígena Tuxaua Silvestre Messias, na comunidade do Barro, comentaram sobre seus espaços de sociabilidade na comunidade e sobre o que gostavam de fazer para se divertir: “Jogar bola, internet... banho no rio. Festejos da comunidade... coisas de cavalo. Os festejos acontecem na praça. É isso”⁹.

Vivendo em universos marcados pelo trabalho agrícola, em que a produção não é muito intensa, ou pela criação de gado, no caso de quem possui rebanho, esses jovens macuxi viviam em suas comunidades, de acordo com o que descreveram, em regiões nas quais podiam ter contato com a natureza e com elementos do espaço não indígena, mesmo morando em comunidades distantes.

Os pais desses jovens são de diversas origens. Alguns jovens são filhos de indígenas com não indígenas; outros, de pais de etnias diferentes e de formação profissional diversificada. No entanto, a presença de pais professores ou vinculados ao serviço público pareceu relevante. Alguns Macuxi detalharam suas famílias e relataram o contato com a agricultura e a formação educacional desde cedo, como no caso desse jovem macuxi do Surumu:

Bom, é trabalho mais de agricultura, tem a roça, tem horta.
Meu pai é professor do estado, a minha mãe também é concursada... Bom, pela formação do meu pai e da minha mãe,

[8] IFRR. **Interculturalidade em versos**. Amajari: IFRR Câmpus Amajari, 2018. p. 50.

[9] Entrevista ao autor no espaço de convivência da E.E. Tuxaua Silvestre Messias, na comunidade do Barro, em fevereiro de 2020.

assim, sempre quando a minha mãe vinha pra faculdade, eu vinha com ela, porque aí eu não podia ficar só, lá em casa, a gente era muito novo... Bom... desde da infância que eu gosto de trabalhar com os animais e tal. Meu avô tem uma pequena propriedade, eu sempre vou lá, e eu vejo que meu avô sempre tem alguma dificuldade, entendeu? Na questão de rebanho e tal, e eu vou ajudar o meu avô de uma certa forma.¹⁰

Um jovem, nascido em Boa Vista, contou sobre sua infância com os pais, marcada pela presença da escola tanto na vida dos pais quanto na dele, quando foi morar no Surumu, a partir dos 8 anos de idade.

Eu nasci em Boa Vista. Só que eu morava em uma comunidade. Daí, só que quando eu morava lá, eu era pequeno, aí minha mãe foi com eles estudar pra ser professora. Aí saí de lá e fui morar com minha vó, aqui na fronteira com o Rio [Surumu]. É. Aí, eu passei poucos dias com a minha vó, aí vim morar aqui, já com 8 anos. Aí eu já estava na 2ª série, eu fiz a 1ª série, lá na minha outra comunidade... A minha mãe, depois que ela terminou o estudo, agora ela virou professora, ela trabalha em região, ela é diretora daqui dos professores da região. Meu pai trabalha de bico, mesmo, ele tem a oficina dele. Ele tinha um carro, e trabalhava de fazer bico, fazia móveis, prédios.¹¹

Uma jovem macuxi relacionou sua trajetória com a formação dos seus pais.

Eu tenho 15 anos. Eu tenho nove irmãos que moram comigo. Eu moro na comunidade Três Corações. Só a minha mãe que fala (macuxi), e eu tenho um irmão que é professor de língua macuxi e wapichana. Ela (mãe) não conseguiu se formar, porque ela ficou grávida, e aí... ela também começou a trabalhar, e a diretora não deixou ela sair, e tal hora ela tinha que trabalhar. Aí, ela parou. Meu pai é chefe do pessoal da saúde.¹²

[10] Entrevista ao autor na biblioteca do CAM, em fevereiro de 2018. Aluno do curso técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio.

[11] Entrevista ao autor na sala dos professores do CAM, em fevereiro de 2018. Aluno do curso técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio.

[12] Entrevista ao autor na biblioteca do CAM, em março de 2018. Aluna do curso técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio.

Um aluno do curso técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio também comentou sobre seu núcleo familiar:

Tenho 16 anos, sou descendente de Macuxi. Minha mãe é indígena, só que meu pai ele é maranhense, veio do Maranhão, de lá pra cá. Aí, minha mãe começou a morar, assim, em comunidade indígena, depois que minha mãe passou no concurso. A gente já morou em São Luís, no 100, em várias cidades, menos na comunidade, mas agora estamos morando no Guariba, porque a gente decidiu morar, porque lá é mais perto de Boa Vista, e lá é bom, tem local pra gente ficar, os nossos familiares que estão com a gente.¹³

Outro jovem do Surumu descreveu sua família:

Meu pai é maranhense e minha mãe é Macuxi, só que ela é do Surumu. É dona de casa. Ele (pai) praticamente não trabalha em nada, só fica em casa, mas ele já está velhinho, 74 anos já. Ele chegou a se aposentar ano passado. Planta, tem uns pés de banana pra comer. É, pra consumo mesmo.¹⁴

Os relatos sobre o universo familiar de estudantes que frequentam o CAM contêm algumas características bem específicas. Várias famílias são formadas a partir de casamentos mistos, envolvendo não índios ou indígenas de etnias diferentes. Contam com um número grande de irmãos e irmãs, não falam a língua indígena em seu núcleo familiar, algumas são pequenas proprietárias e realizam uma agricultura de subsistência.

Ainda é possível ver que a maioria dos estudantes pertence a alguma religião de matriz cristã e tem a educação como motivação de deslocamento de seus pais, que se mudam para estudarem na capital ou em localidades distantes de suas comunidades de nascimento.

Pode-se dizer, a partir das entrevistas, que os motivos que trouxeram os estudantes ao CAM se referem à busca de um ensino de melhor qualidade e à possibilidade de adquirir uma profissão ao final do curso. Um adolescente da

[13] Entrevista ao autor na sala dos professores do CAM, em fevereiro de 2018. Aluno do curso técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio.

[14] Entrevista ao autor na sala dos professores do CAM, em fevereiro de 2018. Aluno do curso técnico em Aquicultura integrado ao ensino médio.

comunidade do Barro revelou sua opinião a respeito do Instituto, referindo-se à escola indígena de forma negativa:

Aí, a minha mãe por influência da mãe dele (um amigo), falava que aqui era bom, que o ensino era de qualidade, aí eu vim também, mas por causa da nossa escola, tava tudo atrasado né, tava tudo correndo contra o tempo lá pra terminar as aulas, aí eu quis vir pra cá.¹⁵

Outro jovem da comunidade São Luís, próxima da cidade de Uiramutã, listou seus motivos para estudar no CAM: “Aí, eu resolvi vir para buscar melhores oportunidades, levar meu projeto pra lá, também, um projeto de piscicultura e de agricultura, vou levar pra lá, meu projeto pra comunidade”¹⁶.

Um adolescente do Surumu também expôs suas opiniões sobre a escola de sua comunidade: “Na verdade... Não tem professores, tem muita gente, não tem a qualidade dos professores daqui e lá é meio desorganizado... Eu vim pra cá por causa da qualidade daqui, dos professores...”¹⁷.

Um Macuxi também se referiu à possibilidade de utilizar os conhecimentos do curso de Agropecuária em sua comunidade, no Guariba, e em sua própria residência, em uma roça própria.

Eu sempre ouvia falar do Instituto, que trabalhava muito, que o Instituto aqui era só pra estudar, mas eu não sabia muito... eu ouvia falar do Instituto era pelos professores que falava do Instituto. Aí, eles falavam que tinha esse curso de Agropecuária, aí eu comecei a me interessar, porque lá na escola sempre tinha algo pra gente fazer, e como lá em casa minha mãe planta bananeira, tem uns canteiros, aí eu decidi vir. Aí, eu comecei a criar esse negócio de terminar o ensino médio e já querer trabalhar. Aí, eu vendo que se eu continuasse no Guariba, eu tinha que fazer outro curso pra conseguir emprego, e eu vindo

[15] Entrevista ao autor na biblioteca do CAM, em fevereiro de 2018. Aluno do curso técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio.

[16] Entrevista ao autor na biblioteca do CAM, em fevereiro de 2018. Aluno do técnico em Aquicultura integrado ao ensino médio.

[17] Entrevista ao autor na biblioteca do CAM, em fevereiro de 2018. Aluno do curso técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio.

pra cá eu saía com o curso e com o ensino médio concluído, já era, assim, meio caminho andado.¹⁸

Outro adolescente, que já havia cursado dois anos no Centro Indígena de Formação e Cultura Raposa Serra do Sol, também deixou o curso e veio para o CAM. Ele descreveu seus motivos:

E, quando eu estava no Surumu, foi que lá é uma escola que é bancada pelas religiões lá do povo (CIFCRSS). E aí, eu tinha muitos colegas lá, até um pessoal de fora que falava que a gente não tinha capacidade de vir pro Instituto Federal. Aí eu falei: “Vou fazer o seletivo, pra eu ver se eu passo. Se eu passar tudo bem, se eu não passar, eu vou continuar estudando na minha mesma área que eu estou, está de boa pra mim”. Aí, peguei, fiz o processo seletivo e passei... Bom, então eu optei em conhecer o Instituto, vim e conheci, e vi coisas totalmente diferentes, até que, como subiram tanto, alguns colegas meus, que eu conhecia também, me perguntaram se era bom, e eu falei que é, é uma escola pra quem quer estudar mesmo. É pra quem quer estudar de manhã e de tarde, de manhã e de tarde.¹⁹

A maioria deles foi incentivada pelos pais e mães, por amigos e colegas que já estudavam no CAM, sempre com a perspectiva de, formando-se na instituição, terem mais chances de ingressar no ensino superior, tendo como referência a qualidade de ensino do câmpus e a depreciação das escolas indígenas de suas comunidades.

Uma garota macuxi de 15 anos indicou a influência de sua mãe no seu ingresso no curso de Agropecuária no CAM:

A mamãe fez, aí ela falou que pra mim era o melhor, porque eu ia aprender a mexer com muita coisa, porque eu gosto de brincar de areia, aí ela fala que eu ainda sou criança, mas não é, é porque é costume mesmo. Aí, eu pego e fico brincando, aí ela me falou que era pra fazer o de Agropecuária que eu ia

[18] Entrevista ao autor na sala dos professores do CAM, em março de 2018. Aluno do curso técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio.

[19] Entrevista ao autor na biblioteca do CAM, em março de 2018. Aluno do curso técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio.

mexer com areia, mexer com boi. Aí, na hora que ela falou isso pra mim, de mexer com boi, eu falei que “não quero mais não”, porque eu morro de medo de bicho. Aí eu falei: “Eu não quero mais não”. Aí ela falou que esse curso era o melhor, que eu ia ter que escolher, aí eu perguntei qual era o outro curso, e ela falou que era Aquicultura, que eu ia mexer com peixe, aí eu falei que não, que não ia fazer mais não. Aí, ela falou assim: “Não, você vai fazer”, aí eu peguei e me inscrevi em Agropecuária.²⁰

Outro garoto destacou a influência de seu pai em sua difícil decisão de vir estudar no Instituto:

Aí meu pai ouviu assim, e botou meu nome, aí eu estava dormindo lá em casa, aí chegou lá ele me acordou e perguntou se eu queria ir pra lá, eu também nem conhecia o alojamento. Aí, perguntou se eu queria vir estudar e vir ficar estudando por... pra cá, aí eu fiquei pensando, será que eu devo, deixar vocês e vovô. Só depois de um tempo, foi que eu resolvi ir, aí então eu fiz a minha inscrição e pronto.²¹

Uma jovem macuxi que estava no 1º ano em Agropecuária falou sobre o papel do pai em sua escolha de estudar no CAM: “Eu me inscrevi, por causa de meu pai, que meu pai queria uma filha veterinária, aí eu me inscrevi em Agropecuária.”²²

Um jovem macuxi de 16 anos, da comunidade São Luiz, que já estava cursando o ensino médio, revelou a influência de uma professora quando optou por reiniciar o curso no CAM:

Na verdade, eu estava estudando, eu terminei o ensino fundamental, e o ensino médio eu fui pra comunidade da Enseada. Aí eu já estava estudando, e quando chegou a inscrição do Instituto... Aí, a professora chegou pra nós, porque eram três

[20] Entrevista ao autor na biblioteca do CAM, em março de 2018. Aluna do curso técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio.

[21] Entrevista ao autor dos alunos do curso técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio em regime de alternância, realizada no alojamento em fevereiro de 2018.

[22] Entrevista ao autor na biblioteca do CAM, em fevereiro de 2018. Aluna do curso técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio.

alunos querendo vir pra cá, aí eu me meti no meio também, aí consegui. Aí, eu resolvi vir para buscar melhores oportunidades. Eles (pais) acharam bom, sair de casa pra buscar um estudo melhor. Na verdade, eu não queria não, mas como a professora precisava, aí eu vim pra cá.²³

Seguem algumas opiniões desses estudantes sobre as escolas de suas comunidades de origem:

Aí, eu entrei também por causa do estudo mesmo que teve um tempo que a maioria das escolas estavam em greve e já estava um bom tempo sem aula já, tipo, nós tivemos que fazer tipo uma aceleração pra terminar o 9o ano. Aí, nós fizemos e pronto, aí entrou o Instituto. Aí, no que eu ia passar pra lá (CIFCRSS), pra passar pra essa fase, de novo, tipo, ficar atrasado nas aulas. Aí eu pensei nisso também, se eu for pra lá, que eu já ia começar as aulas em fevereiro, e ainda tava de férias. Aí eu resolvi entrar, aí eu vim embora pra cá também pelos estudos, os professores não eram de qualidade, poder dizer né.

– É, porque lá (Surumu) o ensino falta muito professor, e a escola é um pouco ruim.

Pelo que eu estou vendo da escola que eu estava (Guariba). A escola mudou, mudaram os professores, mudaram tudo. Depois que eu vim pra cá, eu aprendi coisas que eu nem nunca tinha visto antes... E quase não tinha muita aula.

Porque eu vi que não ia pra frente. Porque até metade dos alunos já foram embora. Aí, eu falei: eu não vou ficar aqui (Três Corações) pra não aprender nada, porque eu não estava aprendendo mais nada.

Minha mãe sempre quis que eu estudasse lá [CIFCRSS], porque ela dava aula lá, e ela vem de lá e saiu. Aí, eu falei que eu não queria ir pra lá, devido às consequências de lá, estava baixando uns negócios lá que estava acontecendo, meio... as ordenações já não estavam andando meio no caminho certo.

Eu gostei, porque tinha os amigos. Mas sempre faltava professores, porque tinha problemas de salários, falta de merenda, falta de livro didático. Mas a minha mãe sempre fez vaquinha pra comprar material pra nossa escola, porque era mais de di-

[23] Entrevista ao autor na biblioteca do CAM, em fevereiro de 2018. Aluno do curso técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio.

fácil acesso. Eu lembro que lá, a merenda chegava suja, porque a estrada era ruim. Aí, sempre teve essas dificuldades, mas foi legal, deu pra aprender.

Não tem professores, tem muita gente, não tem a qualidade dos professores daqui, e lá é meio desorganizado.²⁴

Em entrevista com alunos do 3º ano regular do ensino médio da Escola Estadual Indígena Tuxaua Silvestre Messias, na comunidade do Barro, cuja turma tem oito alunos, um estudante de 17 anos avaliou sua unidade escolar:

É regular, bem abaixo do padrão... Em questão de estudo acho que ainda está um pouco atrasado, tem escolas que são melhores. No meu ponto de vista, mais pela parte dos professores mesmo, de estrutura. Aqui não tem um laboratório. Até em questão de estrutura mesmo a escola está abaixo do padrão exigido para um aluno aprender bem. Isso acaba influenciando. Porque na hora que a gente está, sei lá, em uma aula de ciências não dá para usar um laboratório porque não tem. Na hora que a gente está estudando história, por exemplo. Tem uma biblioteca, mas não é essas coisas. É isso.²⁵

O descaso do governo estadual em relação às escolas indígenas das comunidades acarreta a falta de professores, ora porque não são selecionados substitutos em tempo hábil para o início do ano letivo, ora porque não são realizados concursos diferenciados para indígenas, conforme solicitado pelas comunidades. Além disso, as escolas indígenas não apresentam instalações adequadas para o ensino médio.

O ano letivo de 2019 ainda estava em curso quando realizei as entrevistas com estudantes na comunidade do Barro e com o gestor da Escola Estadual José Marcolino, no Contão, em fevereiro de 2020, em razão do atraso no início do ano letivo anterior, que somente teve seu começo em maio de 2019, devido à ausência de professores concursados ou aprovados em processo seletivo. Assim, o magistério frequentemente faz greves exigindo tais direitos, e passam-se muitos dias sem aulas. Tudo isso incentiva uma avaliação negativa nos jovens macuxi, e

[24] Entrevistas ao autor nas dependências do CAM – biblioteca, sala dos professores e alojamento –, em fevereiro e março de 2018.

[25] Entrevista ao autor na área de convivência da E.E. Tuxaua Silvestre Messias, em fevereiro de 2020. Aluno do 3º ano do ensino médio regular diferenciado indígena.

também em seus familiares, em relação às instituições de ensino pertencentes às suas comunidades. Isso, em contrapartida, possibilita uma impressão positiva sobre o CAM, sugerindo que o Instituto Federal tem melhores condições de ensino, professores e estruturas materiais.

É necessário refletir sobre as expectativas que foram depositadas na educação escolar, paulatinamente reformuladas a partir das lutas dos povos indígenas nos anos de 1970 e 1980. A escola antes era vista como instrumento de opressão e colonização, e foi, em uma tentativa de reformulação, passando a ser usada para valorização e fortalecimento da cultura e das tradições dos povos indígenas. A busca de uma educação escolar indígena diferenciada procurou possibilitar aos habitantes das terras indígenas uma forma de melhorarem suas vidas e a de seus filhos e filhas, mantendo as características de suas tradições culturais. Repetto (2006, p. 58) aponta divergências geracionais a respeito do conceito de “melhorar de vida”:

Assim é que, para importantes segmentos da sociedade makuxi, melhorar a vida significa homologação e demarcação de terras indígenas, as quais são a base de sua própria vida. E isso se traduz, em última instância, na valorização do trabalho e da cultura. Já para outros setores indígenas, essa valorização cultural, que virá a reboque do processo de homologação, significa atraso, e a “escola deveria preparar o aluno para o mercado de trabalho no mundo dos brancos”.

O mesmo Repetto (2006, p. 77) já apontava uma expectativa em torno da juventude como uma peça fundamental para “desenvolver” as comunidades; todavia, essa expectativa foi frustrada diante da incapacidade da educação escolar em atendê-la, ainda que haja 260 escolas indígenas de ensino fundamental e/ou médio em Roraima, perfazendo um total de 16 mil alunos.

Tais escolas foram criadas visando fazer frente às dificuldades surgidas nas diversas terras indígenas marcadas por problemas ambientais, limites fundiários fixos, estabilização das comunidades acompanhada de aumento da população e técnicas agrícolas incapazes de atender às demandas das comunidades. Os jovens, auxiliados pela educação escolar, passaram a ser vistos como quem poderia lidar melhor com uma realidade em que era necessário criar os peixes para se reproduzirem, tornar as roças tradicionais mais produtivas com novas tecnologias, romper com a dependência das sementes do governo e, “conse-

quentemente, com o clientelismo típico das relações mantidas até então com a sociedade regional” (REPETTO, 2006, p. 79).

As comunidades esperam que a escola indígena, de modo geral, e o EM, de modo particular, possam estimular a juventude na valorização do que lhes pertence. Esperam, ainda, que a escola seja capaz de oferecer ferramentas para que os jovens possam tornar as condições socioambientais mais favoráveis. Espera-se, enfim, que seja responsável pelo rompimento com a tradição de dependência eleitoreira, mantida por meio de discursos pretensamente desenvolvimentistas, mas que na prática nunca se concretizam em melhorias nas condições de vida das famílias indígenas. (REPETTO, 2006, p. 80).

Para essas expectativas, as realidades encontradas nas comunidades indígenas não eram muito animadoras. Repetto (2006, p. 79) constatou que as maiores queixas das lideranças, dos pais e dos alunos das escolas indígenas de ensino médio eram sobre os estudantes egressos não conseguirem trabalho nas comunidades nem na capital, o que fazia com que eles considerassem esse segmento da educação básica desnecessário.

As comunidades, de uma maneira geral, começaram a se interessar por um ensino médio profissionalizante, que pudesse de alguma maneira corresponder às expectativas que estavam sendo criadas em torno da juventude e da educação escolar. Segundo Repetto (2006, p. 81), havia “um desejo comum de preparar os jovens com novos conhecimentos para enfrentar os atuais desafios de vida e de produção nas comunidades”.

Após os contatos interétnicos, o ensino profissionalizante sempre esteve presente na história do povo indígena macuxi em Roraima. No século XX, passou pelos cursos promovidos pelo SPI relacionados às práticas de agropecuária na Fazenda São Marcos (curtir couro, confeccionar selas para montaria e fazer trabalhos de marcenaria), que tinham o intuito de formar mão de obra para as fazendas.

As missões religiosas católicas, sendo beneditinas ou da ordem Consolata, atuaram na Missão Católica do Surumu ofertando cursos profissionalizantes. Posteriormente, sob a orientação da ordem Consolata, criou-se um centro de formação de lideranças indígenas. Em 1972, formaram a primeira turma de professores indígenas que lecionariam no ensino fundamental I; já em 1975, a turma que lecionaria no fundamental II concluiu seus estudos. Assim, começava a substituição dos professores não indígenas nas escolas indígenas (REPETTO, 2006, p. 8 e p. 81).

Nas entrevistas, notei certo desconforto a respeito de práticas culturais como as danças ou o ensino de língua macuxi ou wapichana, muitas vezes pelo fato de esses estudantes serem de religiões cristãs e de seus pais já não falarem a língua originária e terem pouco contato com as referências culturais indígenas. Essas práticas, estimuladas nas escolas indígenas, parecem ser consideradas desnecessárias por alguns familiares e alunos indígenas. Muitos as interpretam como uma forma de preservar algo que não lhes pertence mais ou, em alguns casos, algo com que não possuem afinidade.

Um estudante comentou sobre seus motivos para não gostar muito de aprender a língua de seus ancestrais:

E outra porque tem muito preconceito, tipo. Tipo a gente mesmo tem preconceito com a gente mesmo, porque a gente ouve os brancos falando mal da gente; aí a gente vai criando preconceito com a gente mesmo. Aí não tem interesse da gente aprender a nossa língua materna. Aí é por isso, mas a gente acha chato demais. Até que um certo tempo (eu) tava aprendendo a falar. Falar, não: ler.²⁶

Uma estudante macuxi que mora na Vila Brasil explicou suas relações com a cultura indígena:

Até porque, mesmo... mesmo eu nascendo indígena, eu nunca tive contato com coisas que realmente eram dos indígenas. Não, porque tipo, eu não convivi com isso (danças, língua), então eu acho que eu não tenho muita afinidade, assim, com as coisas.²⁷

Ela estudou na Escola Estadual Ovídio Dias (na Vila Brasil), que não é uma escola indígena, e descreveu a tentativa fracassada de implementar o ensino de línguas nessa instituição:

[26] Entrevista ao autor na sala dos professores do CAM, em março de 2018. Aluno do curso técnico em Aquicultura integrado ao ensino médio.

[27] Entrevista ao autor na sala dos professores do CAM, em março de 2018. Aluna do curso técnico em Aquicultura integrado ao ensino médio.

Teve um tempo que colocaram, mas acho que só foi por um momento, não costumavam frequentar muito. Aí, como muitas pessoas não ligavam muito, não era obrigatório de assistir aula. Acho que foi na 7ª série, o estudo de línguas. Acho que foi só uns dois meses, aí ninguém se interessava, aí tiraram.²⁸

O diretor da Escola Estadual José Marcolino (no Contão) salientou que houve dificuldade para a comunidade aceitar o ensino de língua macuxi ou wapichana, instituído em 2013²⁹. Os pais, que não consideravam importante esse tipo de aprendizagem para os alunos, queriam que o currículo ficasse restrito ao ensino médio e que não incluísse conteúdos voltados para as práticas culturais tradicionais. Após um longo debate, foram aceitos conteúdos voltados para o universo indígena.

A gestora da Escola Estadual Tuxaua Manoel Horácio, da comunidade do Guariba, descreveu como ocorriam essas atividades voltadas para a cultura indígena em sua unidade escolar, citando o trabalho com “temas contextuais”:

Cada bimestre a gente trabalha com um tema diferente, às vezes voltado à saúde, à educação, ao meio ambiente, e dentro desses temas a gente tenta o máximo possível trazer pra dentro da realidade, trabalhar nos temas contextuais a realidade. Porque, querendo ou não, a gente tem que trabalhar os conteúdos, né?... E, dentro dos temas contextuais, porque a gente não tem como sair muito do conteúdo. Então, dentro do conteúdo, com os temas contextuais, a gente trabalha, a gente volta mais pra realidade, a realidade mesmo local. Por exemplo, a gente teve uma de educação, e eu trabalhei com os alunos a questão escolar indígena diferenciada, para eles entenderem o que eles conhecerem a luta, como foi que chegou a gente ter esse direito à educação escolar indígena diferenciada. Então, tipo, a gente procura trabalhar esses temas, voltado à realidade, dentro dos temas contextuais.³⁰

O fato de as escolas onde a maioria dos entrevistados estudou no ensino fundamental I e II serem indígenas e manterem o ensino da língua materna

[28] Entrevista ao autor na sala dos professores do CAM, em março de 2018. Aluna do curso técnico em Aquicultura integrado ao ensino médio.

[29] Entrevista ao autor na sala do diretor da E.E. José Marcolino, em março de 2020.

[30] Entrevista ao autor na sala da direção na E.E. Tuxaua Manoel Horácio, na comunidade Guariba, em março de 2019.

permitiu que esses estudantes tivessem um mínimo de contato com algumas de suas tradições. Essas escolas, sendo indígenas, com professores macuxi ou wapichana, oferecendo ensino da língua materna e mantendo um momento cultural às sextas-feiras, com atividades como danças e outras práticas culturais, contribuem para que ainda se mantenha na memória dos entrevistados referências da etnia à qual pertencem.

Repetto (2006, p. 63) constatou que em Roraima são faladas 14 línguas indígenas. Entretanto, foram notadas diferenças entre povos na relação com a língua. No caso dos Macuxi, a forte presença não indígena em suas terras desde o século XVII, ocasionada por fazendas, garimpos e missões religiosas e, posteriormente, pela presença do Exército, de escolas e outras instituições estatais, fortaleceu a língua portuguesa em detrimento das línguas originárias. Todavia, os Macuxi que estavam mais distantes da capital, em regiões de difícil acesso, mantiveram o uso cotidiano de sua língua materna.

A maioria dos Macuxi tem no português sua língua de alfabetização, e sua língua materna acaba aparecendo como uma segunda língua. Como figura nos relatos, o preconceito com a língua indígena e a ausência dessa língua nas famílias – que, como instrumento de defesa, foram deixando de utilizá-la, pois eram vítimas de chacota e humilhações pelos não indígenas – levaram a que ficasse restrita aos mais idosos das comunidades. As pessoas mais jovens, principalmente as que residem em terras indígenas demarcadas em ilhas, praticamente desconhecem a língua originária.

Esse processo de restauração de práticas culturais ancestrais tem sofrido resistência, como atestaram os relatos dos estudantes macuxi. Repetto (2006, p. 64-65) aponta algumas possibilidades de estímulo a uma mudança nessa situação. Ele relata a utilização das línguas indígenas nos processos seletivos do Instituto Insikiran para o curso de licenciatura intercultural e nos concursos estaduais para contratação de professores indígenas, como o que ocorreu em 2002, cuja segunda fase era específica para indígenas e pedia a tradução de palavras e frases do português para a língua do candidato.

Tanto nos anos finais quanto nos iniciais, os estudantes disseram não terem se arrependido de estudar no CAM:

Vale a pena vir pra cá. Eu estou gostando, pelo tempo que eu estou aqui. Minha mãe sempre falou que no tempo dela não tinha transporte, que para vir pra escola tinha que andar, que pelo menos agora eu estou (com) a facilidade de estar vindo pro Instituto, para na porta e traz, todos os dias.

Foi bom, foi bom, agora. Pra mim, ter vindo pra cá foi bom demais, porque um grande avanço comigo. Depois que eu entrei aqui, vim ter a noção...³¹

Boa parte dos entrevistados afirmaram que suas expectativas para o futuro eram concluir o curso e ingressar no ensino superior. Poucos apresentaram desejo de retornar imediatamente às suas comunidades. Alegaram que nestas não tinham oportunidade, além de haver pouco incentivo para desenvolverem seus conhecimentos.

Uma jovem macuxi de 15 anos falou de seus planos para quando terminasse o curso de Agropecuária:

Como eu estava conversando com a minha mãe ontem, quando eu terminar eu não penso em voltar pra comunidade. Mesmo eu terminando o curso, vou fazer outro, porque esse é meu sonho. Mas eu entrei no Instituto porque eu estava precisando, realmente, aprender as coisas. [...] “Não, mas o meu sonho é fazer curso de Medicina, e fazer mestrado e doutorado, que eu quero ser doutora.” Aí, ela falou assim: “Mas isso é desde quando?”, “Desde quando tu me pariu”. Aí ela falou assim: “Mas tu não consegue, não”. Porque ela fala que eu não posso ver muito sangue que eu fico passando mal. “Mas, mãe, a gente aprende coisas que vai dar pra eu fazer, sim.”³²

Outro jovem, no 2º ano de Agropecuária, mencionou seus projetos de futuro:

Até agora, eu estou... o professor falou que abriu um curso de Agronomia em Novo Paraíso, aí eu fiquei meio assim, como também vai ter... eu vi os meus tios indo se alistar e servir. Mas, se não der certo, eu fico no câmpus de Novo Paraíso. Eu, depois disso, eu pretendo sempre estar voltando, sempre ter algum local aqui, porque Boa Vista é muito turbulento.³³

[31] Entrevista ao autor na sala dos professores, em março de 2018. Aluno do curso técnico em Aquicultura integrado ao ensino médio.

[32] Entrevista ao autor na biblioteca do CAM, em março de 2018. Aluna do curso técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio.

[33] Entrevista ao autor na sala dos professores do CAM, em março de 2018. Aluno do curso técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio.

Um curso comumente citado foi o de Veterinária. Um estudante da Turma 126 de Agropecuária demonstrou interesse em ingressar nessa carreira em Boa Vista e, se não conseguisse, almejava voltar para a comunidade para ajudar em projetos:

No meu caso, eu pretendo fazer uma faculdade pra veterinário. Acho que é porque (é) melhor, aí chega uns veterinários pra ver os cavalos, aí a gente fica vendo e fica admirado, né? A minha vontade é imensa em ser veterinário, mexer com animal. Eu queria entrar mas vai ser meio difícil, porque eu não tenho país que moram em Boa Vista, isso, porque eu só fui duas vezes em Boa Vista mesmo.³⁴

O tuxaua da comunidade do Barro, no Surumu, afirmou que a escola é muito importante para formar lideranças e professores. Lamentou, porém, a ausência desses jovens nas comunidades³⁵. Acrescentou que muitos continuavam seus estudos em universidades e não retornavam. Por outro lado, o tuxaua de Aningal, formado no curso de Agricultura do Instituto, afirmou que ainda estava na comunidade pela função que exercia ali³⁶.

Um pai de aluno relatou³⁷ que um de seus 13 filhos fez o curso técnico em Agricultura no Centro Indígena de Formação e Cultura Raposa Serra do Sol. Contudo, ele lamentou que o adolescente não tivesse obtido emprego na comunidade nem conseguido utilizar seus conhecimentos na região, por falta de recursos e apoio. Segundo ele, os alunos não se empregavam na comunidade mesmo tendo concluído cursos técnicos. Elencou, entre os motivos, problemas internos da comunidade, falta de recursos para realizar o que se aprende e desinteresse dos adolescentes em trabalhar nas comunidades.

Uma egressa do curso de Agropecuária, da comunidade Guariba, comentou sobre suas dificuldades de trabalhar na própria comunidade:

[34] Entrevista ao autor na biblioteca do CAM, em março de 2018. Aluno do curso técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio.

[35] Entrevista concedida ao autor na residência do Tuxaua, na comunidade do Barro, em 9 de fevereiro de 2018.

[36] Entrevista concedida ao autor na comunidade Aningal, em fevereiro de 2018.

[37] Entrevista concedida ao autor durante viagem do CAM ao Surumu, em fevereiro de 2018.

Mas só que, aqui, eles têm o conhecimento deles, tipo, não aceita muito o que é técnico, eles preferem os conhecimentos deles mesmo.

No meu ponto de vista, melhoraria, o nosso conhecimento pra eles, mas só que... algumas coisas eles deixam a gente fazer, mas tem outras que eles acham, que eles discordam da gente.³⁸

Um aluno macuxi do Barro, da Escola Estadual Indígena Tuxaua Silvestre Messias, que desejava cursar Medicina, falou de suas perspectivas de retornar à comunidade:

Acho meio difícil. No meu caso, porque quando a gente sai para fazer uma faculdade, eu acho que quer sair com um diploma para as portas se abrirem para a gente. Coisa que não tem aqui, eu acho que falta emprego ainda aqui. Essas coisas. Por conta disso, se tivesse alguma oportunidade de eu exercer alguma coisa na minha área que eu estudei, eu voltava sim.³⁹

Nesses relatos vê-se que a ida ao CAM é marcada por uma expectativa de formação para um retorno que possibilite ajudar nos problemas das comunidades. Entretanto, no desenvolvimento da vida acadêmica, os estudantes vão vislumbrando a possibilidade de ampliarem seus estudos, e, ao contrário das escolas indígenas das comunidades, o IFRR lhes fornece ferramentas para participar da disputa por vagas em instituições de ensino superior. Assim, o desafio se torna mais passível de ser enfrentado, e o retorno à comunidade vai sendo adiado ou retirado dos planos desses jovens.

O encontro intenso com o universo não indígena, vivido durante a permanência no CAM, diminui o já pouco interesse desses estudantes pelas práticas culturais originárias e acentua a desvinculação crescente em relação a suas comunidades. Uma discussão sobre essa situação com os estudantes, uma sensibilização quanto à importância da relação com a comunidade e o incentivo a ações locais poderiam estimular uma reflexão mais ampla sobre a possibilidade de se manterem em suas regiões de origem.

[38] Entrevista concedida ao autor na sala de informática da E.E. Tuxaua Manoel Horácio, em março de 2019.

[39] Entrevista ao autor na área de convivência da E.E. Tuxaua Silvestre Messias, em março de 2020.

Mesmo com toda a satisfação apresentada pelos estudantes e a admiração pela instituição, foram observados alguns desagrados, restritos a três situações específicas do CAM. A primeira, abordada anteriormente, é a adaptação à estrutura curricular do Instituto. A quantidade de disciplinas diárias é muito grande e, como ainda não há um projeto de integração interdisciplinar, somente uma parte dos professores propõe um trabalho com colegas com os quais mantêm alguma afinidade. Além disso, os projetos de pesquisa e extensão normalmente são organizados apenas pelos docentes, que inserem os alunos. Estes também alegaram dificuldades nas disciplinas de Química, Física e Matemática. Tampouco há aulas de língua materna e de cultura ou arte indígena no currículo, e os cursos de extensão oferecidos pelo CAM com elementos da cultura indígena como danças e músicas ainda são incipientes.

Houve alunos que relataram tais dificuldades nas disciplinas e no cotidiano do CAM:

Eu tive dificuldade, um monte de gente eu vi que teve dificuldade. A minha dificuldade foi em Matemática. Porque lá (Contão), a gente estudava o 3º ano e a gente ficou quase um ano sem professor lá de Matemática. Aí, para não atrasar a gente aqui, a gente vem aqui estudar de manhã. Só vindo de manhã pra não atrasar.

A matéria que eu tive mais dificuldade foi Física. Muitos cálculos e, como a gente não teve no Contão Que, no 1º ano, até que eu levei bastante, assim, foi legal. Mas, na metade do ano, foi ficando mais pesados os cálculos. Mas eu consegui um pouco pegar.⁴⁰

Uma Macuxi que estava no segundo ano do curso técnico em Agropecuária descreveu suas dificuldades:

Primeiro, quando eu cheguei aqui, foi difícil porque é muito sono e é muito cansativo, acostumada a só estudar em um período, e chegar aqui que são dois. Assim, pra me adaptar, foi um mês, até hoje eu não posso dizer que eu consegui me adaptar, porque eu não consegui, às vezes eu ainda sinto sono ainda. Mas, eu acho que é normal, faz parte, né?

[40] Entrevista concedida ao autor na biblioteca do CAM, em março de 2018. Dois alunos do curso técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio.

Acho que pegar tudo o que professor passa, ao longo do dia, não é só um professor que passa coisa, são quatro, cinco professores, assim...

Muita matéria, assim, é uma atrás da outra, tem o intervalo meio-dia, mas o almoço. Eu acho muito cansativo e a dificuldade de realmente, guardar aquele conteúdo.⁴¹

Uma Macuxi da comunidade Três Corações relatou sua angústia e dificuldades em acompanhar os conteúdos:

Só Matemática, Física e Química, só essas que envolvem cálculo. Só porque Cálculo me confunde... Agora mesmo, sempre quando eu acordo, eu não sei, aí eu cheguei a falar com a minha irmã: “Eu não vou mais pra escola, que eu não aguento não”, e ela: “Está muito bonito pra sua cara”. “Todo semestre é igual, é bom que eu não volto.” Aí, ela: “Negativo, pode ir”. Aí, eu peguei e voltei de novo. Aí quando foi nas férias, eu pedi pra minha mãe me matricular lá em Boa Vista, que eu não queria voltar mais, não, e ela: “Quem disse, tu não quis entrar? Agora que tu vai aguentar até o 3º ano”. E eu: “Meu Deus do céu, eu estou preocupada”.⁴²

Em entrevista com o coordenador da Caes e com o enfermeiro, que compunham o quadro de funcionários dessa coordenação da instituição, foram mencionados casos de crises de ansiedade de alunos em períodos de avaliação. O receio de fracassar e as quantidades de atividades e provas escritas vinham levando os estudantes a sofrerem problemas de comportamento, depressão e envolvimento com drogas; recentemente, houve um grupo de alunos e alunas que começaram a se cortar. Ainda que o cotidiano escolar não seja o único agravante dessas situações, colabora para tornar esse quadro mais delicado. Segundo os servidores da Caes:

As crises de ansiedade, que tem muito, a saudade de casa... e através dessas conversas a gente descobre outras coisas [...].

[41] Entrevista ao autor na sala dos professores do CAM, em março de 2018. Aluna do curso técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio.

[42] Entrevista ao autor na biblioteca do CAM, em março de 2018. Aluna do curso técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio.

A gente identificou que quando começa o início do ano está tranquilo, ainda está toda aquela empolgação. Aí eles começam com aquela rotina das aulas e, quando está próximo das provas... Porque as provas acumulam no mesmo período de final de abril, início de maio. Foi o período que a gente identificou que vai o pico de alunos com crise de ansiedade. Porque é muito trabalho, muita coisa para eles estudarem. Muita prova. Muita cobrança dos professores. O que a gente resolveu fazer? Quando chegar esse período [no final de cada semestre], a gente intensifica as atividades para diminuir esses picos de ansiedade.⁴³

A situação parece se complicar porque, muitas vezes, não se toma conhecimento da rotina desses estudantes, ou se menospreza esse cotidiano. Um dos estudantes do Guariba descreveu como era seu dia no Instituto e sua dificuldade em entregar as diversas atividades que são propostas em sala de aula, prejudicando sua média final.

A gente sai de lá (Guariba) 6 horas. Umás 5h30 eu merendo lá em casa. Quando chega aqui, como a gente tem só almoço, compra alguma coisa pra comer. Todos os dias.

Chega lá (Guariba) quase umas 7h30 (da noite). [...] Só que a estrada está ruim. Aí, a gente chega com dor de cabeça, meio cansado, aí a vontade é de banhar, comer e dormir.

Tive (dificuldades), só em relação a entregar atividade.⁴⁴

Um jovem de 17 anos do Surumu retratou suas dificuldades com a língua portuguesa e como isso afetava a autoestima:

No meu caso é Português, porque, desde pequeno, ... Não é que eu não me dava bem, eu queria aprender, mas só que eu não conseguia. No fundamental, os professores falavam que, se não gostava de ler, que ficava no cantinho com milho no joelho. Era desse jeito aí. Mandava tarefa pra casa, aí eu não fazia, porque o meu pai teve uma pancada na cabeça, perdeu

[43] Entrevista ao autor na sala da coordenação da Caes, em fevereiro de 2020. Participaram o coordenador da Caes e o enfermeiro.

[44] Entrevista ao autor na sala dos professores do CAM, em março de 2018. Aluno do curso técnico em Aquicultura integrado ao ensino médio.

a memória toda, só lembrava de Matemática e de algumas coisas. Aí não tinha ninguém pra me ajudar, e o mais velho era eu. Aí eu ia pro vizinho brincar, deixava de fazer as tarefas de Português. Agora, de Matemática não, tinha o meu pai que me ajudava. Aí eu deixava lá e ia embora. Dificuldade (é) mais com Português mesmo, de interpretar, essas coisas aí.

Agora, Matemática, não me considero muito bom, porque se eu soubesse Português eu acho que conseguia interpretar a questão de Matemática e resolver melhor. Eu tento aprender, lendo livro, mais livros, pegando dicionário, esses negócios. Aí um teste, até no 9º ano, eu comecei a ler melhor, porque o professor Neides era um cara legal demais, me incentivou a aprender a ler livro. Eu não lia livro, eu lia todo gaguejando, só. Palavra por palavra. Aí ele me incentivou.

Aí tinha um... A mãe tinha pegado umas revistas na vizinha, levou lá pra casa pra gente ficar olhando as figurinhas. Aí eu comecei a ler em casa. Comecei a ler essas revistas, aí eu percebi que eu comecei a melhorar a ler, não gaguejava mais.

Aí comecei a me interessar mais, comecei a ler, ler, até que eu cheguei aqui. Cheguei com dificuldade. Daí, agora, quando saiu minhas notas de Português, é tudo 7. Mas eu prometi, falei pra professora, que nesse ano eu tiro uma nota 9. Não um 10, mas um 9 eu pretendo tirar. Falei pra ela que eu tenho dificuldade em Português.

Daí eu falava com as pessoas assim, tipo: falava uma palavra errada, aí [elas] começava[m] a rir. Aí, eu só fico pensando na minha mente. Tem dias que eu fico ali na cama pensando, “por que eu não me esforcei mais no 1º ano, no 2º ano?”. Porque aqui é bem puxado, e é de manhã e de tarde, aí não tem como. Chega no alojamento, o cara só quer saber de dormir e não consegue pegar no caderno; aí tem a limpeza do alojamento... Aí tem que dormir e acordar de manhã cedo pra vir, fica meio corrido. Quando tem um tempinho, eu vou lendo um livrinho e tento aprender mais, porque eu posso ser burro, mas... Eu tenho dificuldade de aprender as coisas.⁴⁵

Um egresso do Guariba, de 19 anos, apresentou as dificuldades que teve quando estudou no CAM:

[45] Entrevista ao autor na sala dos professores do CAM, em fevereiro de 2018. Aluno do curso técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio.

Tive dificuldades, sim, porque é puxado demais, e eu não estava acostumado. E aqui eu só estudava um período. Ir e vir, aí fica cansativo, também. Tinha que acordar cedo, e chegava umas 7h30 (da noite). Aí não dava tempo de fazer quase nada. Muito material pra estudar, e ter que acordar cedo pra pegar o ônibus, aí fica puxado.

Fiquei [de dependência] em Física, em matérias assim, que quase eu fiquei, mais essas, mesmo, de Física, Química, Matemática.⁴⁶

As dificuldades nas disciplinas de exatas mencionadas provavelmente estavam associadas à ausência de professores dessas disciplinas nas comunidades indígenas, que causava defasagem no conteúdo a ser exigido dos estudantes. Mesmo havendo aulas de nivelamento de Física e Português, estas não parecem ter sido suficientes para resolver as dificuldades dos jovens que chegaram à instituição.

No XVI Encontro Pedagógico do IFRR/CAM, ocorrido nos dias 4 e 5 de fevereiro de 2020, com o tema “Reflexões e perspectivas para a educação profissional e tecnológica no IFRR/CAM”, a efetiva implantação de um projeto integrado foi amplamente discutida pelo corpo docente e pela área pedagógica. Esse posicionamento inédito coincidiu com a dedicação de um grupo de docentes às demandas dos discentes indígenas e à necessidade de reformulação dos planos de curso da instituição. Tal discussão poderia levar a um currículo mais próximo da realidade dos alunos, a uma diminuição no número de disciplinas e a uma redução desse conjunto de problemas que eles têm enfrentado.

O segundo motivo de queixas recorrentes nas entrevistas com estudantes indígenas diz respeito a preconceitos que sofreram. Entre 2014 e 2016, o câmpus recebeu quatro alunos da etnia ingarikó, oriundos da TI Raposa Serra do Sol, que não dominavam o português e que permaneceram alojados na instituição durante o curso. Colegas de alojamento relataram que eles eram constantemente vítimas de humilhações e brincadeiras preconceituosas de alunos não indígenas e indígenas. As sessões de deboche e brincadeiras ocorriam no período noturno, quando os estudantes iam dormir. De acordo com relato de um aluno alojado, ele e outros indígenas sofreram discriminações; ele afirmou não haverem denunciado por medo de serem mal interpretados pelos colegas e por acreditarem que seria melhor eles mesmos resolverem a situação.

[46] Entrevista ao autor na sala de informática da E.E. Tuxaua Manoel Horácio, em março de 2019. Egresso do curso técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio.

Eu já (sofri preconceito), tipo: você é o índio. Você é índio, caboclo. No alojamento, tinha uns que... Não, o que eu via mais lá no alojamento... Eles não chegaram a bulinar comigo. Porque eu tive acho que... Sei lá, nós fala na cara mesmo. “Que é isso”, e tal. No meu caso, eu falo, e também eu não ligo para as pessoas que falam.

Eu deixo passar, tipo: se você ligar pra pessoa que está te bulinando, é pior. Aí que eles vão gostar, mesmo.

No alojamento foi rápido. Por causa do negócio do *bullying*, (eu) só tinha dó dos meninos ingarikó, [...] os quatro. Os Ingarikó, que os meninos enchiam o saco, mesmo.

Mas eles perturbavam demais, chamavam de “caboclim”, e eles começavam a responder. Aí toda noite era o mesmo, quase um dia ia rolando pau lá.

Cheguei até uma vez a falar com [ele], ele chegou a chorar comigo, e me perguntar de “Como é que vocês conseguem aturar um negócio desse”. Eu deixo passar. Mas depois, quando eu estou sozinho, vem tipo aquela angústia de uma pessoa estar zombando de mim. Aí eu começo a chorar. Mas eu também não ligo, não, deixo passar. É melhor deixar quieto do que revidar com eles, senão é pior.

São colegas e não indígenas, também.⁴⁷

Outro estudante afirmou ter sido vítima de preconceito numa escola em Boa Vista, em um período no qual esteve estudando e morando na capital:

Aqui não, mas eu tive em Boa Vista. Era mais, assim. Eles bagunçavam, até hoje. Porque no dia que estava tendo apresentação, eu falei que vinha da escola estadual, a professora perguntou de onde eu vinha, aí todo mundo começou a gritar: “Cadê tua tribo? Cadê tua tribo?”. Acredito que o pessoal faz preconceito, porque ainda pensa que a gente ainda é como antigamente.⁴⁸

[47] Entrevista ao autor na sala dos professores do CAM, em março de 2018. Aluno do curso técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio.

[48] Entrevista ao autor na sala dos professores do CAM, em março de 2018. Aluno do curso técnico em Aquicultura integrado ao ensino médio.

Uma jovem descreveu uma situação de discriminação na escola de sua comunidade, Três Corações:

Isso, lá onde eu estudava, que eu penso assim: o menino que andava comigo, chegou na secretaria, mesmo, ele xingou um colega que era indígena. Falou um monte de coisa. Eu falei assim: “Olha, eu não sei porque eu ando contigo, porque eu sou indígena, e eu não gosto disso”. Aí ele ficou assim... Se sentiu, e eu falei para a professora que não ia andar mais com uma pessoa desse tipo.⁴⁹

Muitos jovens declararam ter visto alguém sofrer preconceito, ou terem eles mesmos sofrido discriminação, mas não se importaram, porque isso não os afetava. Assim foi a fala de um estudante de 18 anos da região do Surumu:

Eu nunca tive, eu quase. Nem se eu tivesse, eu não ligo pra essas coisas, entendeu?

Eu já sofri por trás, mas na cara, mesmo, não. Entendeu? Por causa que eu não ligo pra essas coisas. Uma coisa que a pessoa fala, eu não estou nem aí. Porque eu sou eu.⁵⁰

Uma jovem da Vila Brasil disse ter presenciado discriminação com os colegas, mas não com ela:

Assim, se fizeram preconceito comigo, eu não me senti constrangida por aquilo. Eles falavam... Que eu sentisse, não. Mas se tivesse ou visse algumas pessoas falando pra outras. Eu vejo a pessoa com preconceito mais com relação a outras pessoas, mas, pra mim, eu não levei isso como preconceito. Bastante, porque tem muitos, eu vi bastante gente falando. Eles chamam de “caboclinho”, acham que caboclinho é feio. A gente vê, incomoda. Mas é a rotina aqui, tem muita gente assim.⁵¹

[49] Entrevista ao autor na biblioteca do CAM, em março de 2018. Aluna do curso técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio.

[50] Entrevista ao autor na biblioteca do CAM, em fevereiro de 2018. Aluno do curso técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio.

[51] Entrevista ao autor na sala dos professores do CAM, em março de 2018. Aluna do curso técnico em Aquicultura integrado ao ensino médio.

O estado de Roraima tem um histórico de conflitos entre não indígenas e indígenas há tempos. As disputas fundiárias por áreas de mineração, e um discurso recorrente na mídia local, identificam os indígenas como um empecilho para o desenvolvimento da região (REPETTO, 2008, p. 19). A situação se acirrou ainda mais quando da homologação da TI Raposa Serra do Sol, que ocasionou a expulsão de rizicultores, garimpeiros e fazendeiros da terra indígena. Consequentemente, o preconceito contra os indígenas é algo perceptível a qualquer pessoa que visite o estado.

No retorno de uma visita a comunidades localizadas na TI Raposa Serra do Sol e no município de Uiramutã, pegando carona em um carro do próprio câmpus, pude testemunhar o diálogo entre dois servidores que classificavam os indígenas como os responsáveis pela dificuldade de desenvolvimento do estado e ainda os identificavam como pessoas sujas e incapazes de administrar a quantidade de terras que receberam. Sendo assim, as questões ligadas à convivência entre não índios e indígenas ainda são marcadas por tensões, até mesmo dentro do CAM, onde essa perspectiva sobre os povos originários deveria ter sido suplantada. Todavia, em conversa com a diretora de ensino⁵², reafirmou-se que as iniciativas desenvolvidas pela gestão vinham tentando sensibilizar os membros da comunidade escolar e o entorno do câmpus para o respeito às diferenças culturais existentes na sociedade roraimense.

O fato de a diretora de ensino ser indígena e ter participado do movimento indígena demonstra interesse do câmpus em tentar romper com a visão estereotipada e preconceituosa sobre os indígenas na região. O diretor-geral do CAM afirmou que essa foi uma estratégia para aproximar a instituição das comunidades indígenas:

A gente tinha que analisar. Primeiro, que nós lidamos com um público 70% indígena. O que é que nós fizemos? Um interlocutor... Apesar de que eu sou uma pessoa, hoje, que eu tenho uma aderência muito grande nas comunidades. Mas eu não tenho uma bagagem que (para) ela já vem de muitos anos, de trabalhar com indígenas: ela foi liderança indígena. O próprio MEC, de vez em quando, convida ela pra participar de discussão. Não está agora, mas, nos governos anteriores, (a diretora de ensino) viajava quase uma vez, duas vezes por

[52] Entrevista ao autor na sala da direção de ensino do CAM, em fevereiro de 2020. No final de 2020, a diretora de ensino – Pierlangela Nascimento, indígena wapichana – foi a primeira mulher e indígena eleita à direção-geral do CAM.

ano, três, para ir para Brasília. Eu tinha que liberar, para ela ir lá fazer discussão. Então, ela sentava na mesa. Então ela foi uma questão técnica, nem foi questão de ser amigo, foi uma questão técnica de eu ter uma diretora que trabalha com a população, e que se entende e discute os problemas dessas comunidades há muitos anos.⁵³

Por fim, o terceiro motivo frequente de queixas dos alunos diz respeito ao alojamento. Ali, os estudantes relatam sofrer pequenos furtos e humilhações, e reclamam de falta de respeito às regras estabelecidas pela instituição. Um deles, que estava no 3º ano, alegou falta de material de limpeza. Eles devem limpar o alojamento à noite. Por conta disso, não conseguem ter tempo para estudar, pois concluem as aulas às 17h45 e jantam às 18h. Depois têm de limpar o alojamento e passar por uma chamada às 21h para, em seguida, dormirem. Segundo o estudante do 3º ano, os outros jovens não dormem no horário estipulado e, como devem acordar cedo para começar as aulas às 7h30, sentem sono ao longo do dia.

Em virtude dessa situação, ele relatou dificuldade em acompanhar os conteúdos de disciplinas como Matemática, Física, Química e Português:

Cansado, não consegui dormir. Pra fazer limpeza é a maior frescura. E quando não faz, porque só tem dois rodos e duas vassouras! Enquanto um tá fazendo a limpeza do salão social e da área externa, e nós estamos precisando pra fazer a limpeza do banheiro, aí dá o horário pro professor fazer a chamada, lá, e a limpeza do banheiro não tá feita.

Aí não tem o suficiente pra fazer a limpeza bacana mesmo, tem só sabão em pó, só tira o sujo do chão.

Jogar alguma coisa no vaso, por exemplo, que faz as nossas necessidades lá, não tem um detergente, alguma coisa pra esfregar, não tem nada. É um prejuízo até para a nossa saúde mesmo.

No quarto, pra fazer limpeza, mesmo, é doideira. Tipo: na parte do banheiro, não dura nem 5 minutos e já está tudo sujo de novo, que é um entra-e-sai, de noite, os meninos são bem perturbados mesmo. Parecem que trocam o dia pela noite... Não dá pra estudar.

[53] Entrevista ao autor no gabinete do diretor-geral do CAM, em fevereiro de 2018.

Só que os meninos falam demais, ficam agitados. Quando alguma coisa agita eles, aí começa a falar alto. Aí a gente não se concentra, acaba desistindo de estudar.⁵⁴

Duas alunas da comunidade Aningal⁵⁵ disseram dividir, no alojamento, um quarto com mais oito meninas de comunidades e etnias variadas. Em cada quarto, há um líder aluno, que fica responsável por resolver problemas internos, como pequenos furtos, e questões como os atos de preconceito sofridos por eles. Quando o líder não consegue resolver o problema, é acionado o responsável pelo alojamento, a saber, um servidor escolhido pelo diretor-geral do câmpus, que pode residir na instituição, em uma casa disponibilizada pelo CAM.

Elas disseram ter chorado muito com saudade do cotidiano da comunidade e de familiares, mas já estavam mais acostumadas. Em um poema, algumas alunas retrataram o cotidiano do alojamento feminino:

A vida no alojamento
Não é fácil como pensam,
Todo dia uma correria
Temos que cumprir as regras
Que às vezes, bem chatas
E sempre cansativas
Todo dia bem cedinho
Levanto, escovo os dentes
Tomo banho rapidinho
Para não perder tempo
De tomar um cafezinho
Que é um pão e leite quente
As meninas que também
Convivem no alojamento
Falam sobre a vida delas
É muito difícil ter
A nossa liberdade.

[54] Entrevista ao autor na sala dos professores do CAM, em fevereiro de 2018. Aluno do curso técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio.

[55] Entrevista ao autor na biblioteca do CAM, em fevereiro de 2018. Alunas do curso técnico em Aquicultura integrado ao ensino médio.

E assim a gente vai a seguir
Com muita dificuldade
Ficar longe da família
E amigos mais próximos.
Conseguimos superar
Uma imensa saudade⁵⁶

O alojamento tem sido alvo de ações da Caes, que vem trabalhando para reduzir as dificuldades com as quais os estudantes lidam. Desde 2018 têm ocorrido rodas de conversa entre os alunos alojados, sobre temas de seu interesse. A Caes tem promovido uma festa mensal com os aniversariantes do mês, bem como atividades extraclasse como aulas de yoga, capoeira e karatê, oferecidas por professores que voluntariamente se dispõem a colaborar para ajudá-los a superar o estresse do cotidiano escolar e da ausência das famílias. Entretanto, são ações espontâneas, diferentes de uma intervenção mais deliberada das coordenações responsáveis.

Percebe-se o esforço desses jovens em se adaptar a uma nova situação de aprendizagem, diversa daquela vivenciada em suas comunidades. No entanto, eles se sujeitam à distância de suas famílias, a tensões com alunos não indígenas e à dificuldade de adaptação por acreditarem que estão em uma instituição que lhes poderá abrir portas para um emprego ou para a universidade.

Essas e esses estudantes estão diariamente sob uma tensão para cumprir as determinações e orientações do cotidiano escolar e adaptar-se rapidamente à realidade do CAM para corresponder aos anseios dos respectivos familiares, comunidades e da própria instituição. Contudo, a convivência nem sempre é respeitosa. A instituição procura adequar-se à complexidade cultural e social que a região requer, porém, sem responder à necessidade de dialogar com os discentes, as lideranças indígenas, os familiares e o entorno do CAM, dificilmente atingiria esse objetivo.

[56] IFRR. **Interculturalidade em versos**. Amajari: IFRR Câmpus Amajari, 2018. p. 26.

CONCLUSÃO

Quando iniciei esta pesquisa, eu havia colocado o problema da seguinte forma: quais as motivações que atraem estudantes macuxi ao Câmpus Amajari do Instituto Federal de Roraima para cursarem ensino médio técnico profissionalizante em Agropecuária e Aquicultura em regime integrado e também em regime de alternância? Durante a pesquisa, também se avultou minha curiosidade a respeito das perspectivas que os estudantes traziam sobre a educação escolar que estavam recebendo. Resolvi então fazer uma reformulação, estabelecendo duas perguntas: por que os estudantes macuxi se deslocam ao Câmpus Amajari do IFRR e o que buscam nessa instituição?

Minha primeira hipótese quanto à pergunta sobre a motivação para a vinda dos estudantes macuxi ao IFRR Câmpus Amajari foi a da necessidade de melhorar as condições de sobrevivência nas aldeias ou comunidades macuxi, o que seria proporcionado por conhecimentos ligados ao desenvolvimento das condições de manejo da agricultura, pecuária ou aquicultura. Passei a considerar essa hipótese pouco plausível após ter conversado com lideranças indígenas de algumas comunidades às quais os estudantes pertenciam, bem como com gestores de escolas indígenas, servidores, estudantes do CAM, egressos e discentes macuxi de outras escolas de ensino médio indígena de Roraima. Também examinei pesquisas sobre a história dos povos originários da região, a educação escolar indígena diferenciada possível em Roraima e percepções da juventude macuxi.

A hipótese que me pareceu mais forte foi a de que o motivo que trazia esses estudantes era, principalmente, o desejo dos familiares e das lideranças de que os jovens, após adquirirem uma formação técnica profissionalizante, retornassem às suas comunidades para auxiliarem em futuros projetos agropecuários ou de piscicultura. Mas os estudantes também estariam atribuindo outros objetivos à experiência no CAM, que poderiam não coincidir com o desejo de seus e suas responsáveis.

Certamente é possível entender que a atual necessidade das comunidades indígenas de Roraima de desenvolverem atividades agropecuárias e projetos de piscicultura facilitados por técnicas mais apropriadas, assim como a premência de gerar ocupação para a juventude localmente ou em contextos urbanos, motivaram as lideranças e os familiares dos estudantes macuxi a os encaminharem ao câmpus. Entretanto esses jovens mostraram um entendimento diferente, não totalmente oposto ao das lideranças e familiares: buscam uma formação melhor, que entendem não receber em suas comunidades. Assim, a hipótese referente

aos motivos que atraem os jovens macuxi ao CAM se mostrou verdadeira, pois foi constatado que esses jovens estão inicialmente condicionados às decisões de seus responsáveis. Da mesma forma, evidenciou-se que, no decorrer da formação e do ambiente escolar, a maioria desses Macuxi é impulsionada a prosseguir em seus estudos, o que nos leva à segunda pergunta norteadora da pesquisa.

Tratava-se de saber o que buscam os Macuxi no CAM. A hipótese que levantei foi a de que a maioria discente procurava uma escolarização que a colocasse em melhores condições para a disputa de vagas nos cursos superiores disponíveis em Boa Vista e em outros municípios do estado. As informações que sistematizei permitiram constatar que os discentes acreditavam que as condições de aprendizagem do Câmpus Amajari eram melhores que as das escolas de suas respectivas comunidades, pelo fato de eles não se depararem com a falta de professores e disporem de uma grade curricular com um número maior de disciplinas, e porque os docentes do CAM eram vistos como tendo uma formação melhor que a dos professores indígenas das escolas que haviam frequentado no ensino fundamental.

Apresentando essa visão negativa a respeito de suas escolas e desejando ingressar em cursos superiores, os discentes entrevistados acabavam considerando o Câmpus Amajari uma instituição que os ajudaria a atingir seu objetivo de formação superior. Mas conquistar esse objetivo e retornar às comunidades indígenas após a formação universitária talvez se diferenciasse dos desejos e anseios de seus responsáveis e de suas lideranças.

É preciso levar em conta que o câmpus do Instituto Federal de Roraima na cidade de Amajari (IFRR/CAM), no extremo norte brasileiro, se constituiu também pela influência de movimentos indígenas atuantes, dos quais se desdobrou a Organização dos Professores Indígenas de Roraima (Opirr), que, desde a década de 1980, luta por uma educação escolar indígena diferenciada, mantendo uma quantidade significativa de escolas de ensino médio em suas comunidades. Apesar disso, muitos estudantes indígenas têm se deslocado para o CAM, chegando a somar mais da metade dos seus discentes.

As informações colhidas na pesquisa e reportadas aqui mostram que o interesse dos jovens macuxi no Instituto Federal advém da precariedade física de suas escolas de origem e da incompreensão e rejeição ao projeto de escola indígena diferenciada proposto e oferecido pelo governo estadual de Roraima às comunidades, além da sentida necessidade de cursos técnicos que viabilizem a ocupação profissional dessa juventude dentro ou fora das comunidades indígenas. Assim, apresentei a situação das escolas públicas em Roraima, entre as quais figura a maioria das escolas indígenas diferenciadas de ensino médio. Os relatos

dos estudantes retrataram também uma indisposição para com a proposta de valorização da cultura originária, ora em virtude da matriz religiosa de estudantes e familiares – como no caso da comunidade do Contão, onde práticas culturais macuxi são proibidas pela igreja protestante local –, ora em virtude do distanciamento cultural desses estudantes em relação às práticas tradicionais.

Tais aspectos se somam à falta de professores indígenas nas diversas escolas das regiões de onde vêm os estudantes, bem como às constantes suspensões de aulas causadas por razões variadas, notadas pelos estudantes, que, por sua vez, se sentem desestimulados a permanecer nessas escolas. Atraídos pelas condições físicas do CAM e pelos cursos técnicos oferecidos nas áreas de Agropecuária e de Aquicultura, eles abrem mão de frequentar escolas indígenas diferenciadas para estar em uma instituição de ensino não indígena onde, a despeito de todos os elogios que tecem, enfrentam problemas de adaptação ao ensino em tempo integral, preconceitos e dificuldades de moradia no alojamento.

Entendo que a chegada desses estudantes está relacionada inicialmente a um anseio dos familiares, de amigos e de algumas lideranças indígenas, que almejam o retorno da geração jovem às suas comunidades para suprir demandas das atividades econômicas locais. Há estudantes que chegam ao CAM com o desejo de retornarem às comunidades para ajudarem familiares ou para serem inseridos em projetos comunitários; no entanto, a maioria vê no CAM uma estratégia para ingressar no ensino superior.

Reconhecendo as dificuldades de suas escolas indígenas, esses estudantes passam a interpretar o IFRR como local de acesso a um “ensino forte” que lhes prepare para disputar uma vaga na universidade em condições mais justas. Entretanto, não expressaram o entendimento de que os problemas de suas unidades escolares, se não resolvidos, continuarão a distanciar-los das comunidades. Eles ainda as descreveram positivamente, em geral como ambientes de convivência com a natureza e de práticas agrícolas que compartilham com familiares em seus lugares de origem. Porém, quando questionados sobre a permanência em suas regiões, demonstraram desinteresse, destacando a ausência de oportunidades laborais e de lazer.

Portanto, a hipótese levantada para a outra questão da pesquisa também se confirmou, tendo-se explicitado o ensino superior como um projeto de futuro desses estudantes do CAM. Ali eles são estimulados a continuar estudando para ter um “futuro melhor” e se motivam para ingressar em um curso superior, seja no próprio câmpus ou em instituições da capital.

Desde 2012, quando iniciou o curso técnico de Agropecuária integrado ao ensino médio, o CAM formou um total de 245 estudantes indígenas, segundo

dados fornecidos pela Coordenação de Registros Acadêmicos (Cores). O destino desses diplomados, porém, é cada vez mais incerto, porque muitos não conseguiram trabalho na área cursada, nem em suas comunidades e tampouco na capital. Uma parte se encaminhou para cursos superiores e, recentemente, outros têm optado por fazer o curso superior de tecnologia em Aquicultura ofertado pelo CAM. Em 2019, de um total de 60 alunos do superior em Aquicultura, 16 eram oriundos dos cursos de ensino técnico integrado da instituição.

O câmpus dispõe de um corpo docente e técnico qualificado e continua a fornecer capacitação para seus servidores. Entretanto, não tem disseminada uma concepção educativa que valorize a diversidade cultural interna de forma mais consistente e que problematize a tensão existente entre não indígenas e indígenas.

Comumente, os custos da escolha do ensino médio do IFRR em Amajari em detrimento das escolas indígenas são demasiadamente altos, pois estudantes com dificuldade de acompanhar um ritmo acelerado de tarefas passam por estresse excessivo e frustrações. Sofrem discriminação e têm dificuldade de adaptação à rotina da instituição, que, a despeito do esforço de alguns e algumas servidoras, ainda não dispõe de práticas suficientemente atentas aos anseios e apuros vivenciados por estudantes macuxi.

Por sua vez, a ida à capital ou a outro centro urbano local também não garante sucesso profissional ou pessoal a esses estudantes macuxi. Com algumas exceções, tornam-se jovens subempregados, levados a viver em áreas periféricas, com limitação de serviços públicos, sofrendo variados tipos de preconceitos. Além de não conseguirem se manter, somam-se ao grande número de venezuelanos expostos a condições sanitárias e habitacionais inadequadas. Esses perigos da cidade, enfrentados sem o apoio das famílias ou das organizações indígenas, podem acarretar irreversíveis situações de degradação.

A angústia de ficar na comunidade e o plano de seguir para a cidade para tentar novas oportunidades preocupam lideranças, pais e mães desses estudantes. De fato, as comunidades são afetadas pela proximidade com a sociedade envolvente, tendo suas áreas de caça, pesca e agricultura prejudicadas, situação oposta à abundância de outrora. Consequentemente, apresentam um cotidiano marcado por falta de emprego e por penúria, ao passo que a juventude é cada vez mais influenciada pelas mídias. Além disso, a proximidade de um passado colonial e explorador também leva pais, mães e responsáveis a considerarem a educação como um caminho para uma vida mais segura e confortável.

No entanto, as comunidades, conforme detalhei, não têm atendido às demandas desses estudantes por uma escola mais próxima de seus interesses. A visão negativa sobre as escolas locais se soma à busca de opções como o CAM.

O quadro se acentua com a falta de investimento público nessas regiões e de formação adequada do professorado indígena, em um número que possa suprir satisfatoriamente as necessidades de quadros docentes. Desgasta-se, assim, o projeto de uma escolarização indígena diferenciada.

Olhando para as práticas de valorização cultural desenvolvidas nessas unidades escolares, detectei a falta de interesse de jovens indígenas por cantos, danças e aprendizado da língua originária, o que possivelmente demanda uma revisão acerca dos meios com os quais os traços culturais estão sendo praticados. Famílias que não compartilham dessas marcas culturais tendem a desestimular o aprendizado desses aspectos, e o receio de perdê-los ou esquecê-los ainda paira sobre os mais velhos e as lideranças dessas regiões.

Refletir sobre a importância dessas características abertamente com a juventude macuxi, valorizar a luta pela escola indígena diferenciada como um modo de garantir uma vida melhor nas comunidades, lutar pela implantação de universidades nesses territórios e permitir que esses jovens tenham seus interesses e opções pessoais compreendidas e discutidas podem compor o caminho a trilhar para a realização do seu direito à educação.

REFERÊNCIAS¹

ALBUQUERQUE, M. A. S. **O regime imagético Pankararu**: tradução intercultural na cidade de São Paulo. 2011. 428 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/95460>. Acesso em: 9 set. 2015.

ALBUQUERQUE, M. A. S.; NAKASHIMA, E. Y. Consenso e dissenso: os Pankararu e a educação intercultural na cidade de São Paulo. *In*: TASSINARI, A. M. I.; GRANDO, B. S.; ALBUQUERQUE, M. A. S. (org.). **Educação indígena**: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização. Florianópolis: Editora da UFSC, 2012. p. 93-116.

ALMEIDA NETO, A. S.; LOURENÇO, E. Direitos humanos e cultura escolar. *In*: ALMEIDA NETO, A. S.; SIQUEIRA, L. S. (org.). **Direitos humanos e cultura escolar**. São Paulo: Alameda, 2017. p. 15-42.

ANDRADE, J. A. A. D. **Indigenização da cidade**: etnografia dos circuitos Sateré-Mawé em Manaus-AM e arredores. 2012. 152 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

ANDRELLO, G. **Cidade do índio**. São Paulo: Ed. Unesp: ISA; Rio de Janeiro: Nuti, 2006.

ANDRELLO, G. **Iauaretê**: transformações sociais e cotidiano no rio Uaupés (Alto Rio Negro, Amazonas). 2004. 239 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

ARAÚJO, F. Militante indígena que atuou na criação do Insikiran e demarcação da Raposa Serra do Sol morre de Covid-19 em RR. **G1 Roraima**, Boa Vista, 21 jun. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2020/06/21/militante-indigena-que-atuou-na-criacao-do-insikiran-e-demarcacao-da-raposa-serra-do-sol-morre-de-covid-19-em-rr.ghtml>. Acesso em: 30 nov. 2020.

ARAÚJO, M. **Do corpo à alma**: missionários da Consolata e índios macuxi em Roraima. São Paulo: Fapesp: Associação Editorial Humanitas, 2006. 248 p.

ASSIS, E. C. **Escola indígena, uma “frente ideológica”?** 1981. 204 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 1981.

[1] Sistema autor-data, de acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT NBR 6023).

BARTH, F. **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Tradução: John Cunha Comerford. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2000.

BERNAL, R. J. **Índios urbanos**: processos de reconformação social das identidades étnicas indígenas em Manaus. Manaus: Editora da Ufam, 2009. 334 p.

BEZERRA, F. A. Institutos Federais: inovações, contradições e ameaças em sua curta trajetória. In: ARAÚJO, A. C.; SILVA, C. N. N. (org.). **Ensino médio integrado no Brasil**: fundamentos, práticas e desafios. Brasília: IFB, 2017. p. 358-376.

BORTOLON, D. M. O. **Terra indígena Araçá/Roraima**: continuidades e transformações envolvendo coletividades Macuxi. 2014. 170 f. Dissertação (Mestrado em Ambiente e Desenvolvimento) – Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado, 2014.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília: Presidência da República, [2010]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de-4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 13 out. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 24 out. 2016.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [2008]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 24 out. 2016.

BRAYNER, T. N. **É terra indígena porque é sagrada**: Santuário dos Pajés – Brasília/DF. 2013. 151 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

CAPACLA, M. V. **O debate sobre a educação indígena no Brasil (1975-1995)**: resenhas de teses e livros. Brasília: Ministério da Educação e Desporto, 1995.

CAVALCANTI-SCHIEL, R. A. **Presente de branco, presente de grego?**: escola e escrita em comunidades indígenas do Brasil Central. 1999. 208 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho Necessário**, ano 3, n. 3, 2005. DOI: 10.22409/tn.3i3.p6122. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalonecessario/article/view/6122/5087>. Acesso em: 25 jun. 2018.

CIAVATTA, M. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral: por que lutamos? **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em: 9 ago. 2021.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. DOI: 10.22420/rde.v5i8.45. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/45/42>. Acesso em: 12 ago. 2020.

COFFANI, M. C. R. S.; GOMES, C. F. Estudos sobre juventudes: implicadores teóricos e metodológicos sobre culturas juvenis e ensino médio. **Revista CAMINE: Caminhos da Educação**, Franca, v. 10, n. 2, p. 3-26, 2018. DOI: 10.5016/camine.v10i2.2624. Disponível em: <https://ojs.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/view/2624>. Acesso em: 9 ago. 2021.

COHN, C. Culturas em transformação: os índios e a civilização. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 36-42, 2001. DOI: 10.1590/S0102-88392001000200006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/MWWF97DDGP3bLHxyFd6dqxn/?lang=pt>. Acesso em: 9 ago. 2021.

COHN, C. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 485-515, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9804>. Acesso em: 9 ago. 2021.

COSTA FILHO, B.; SANTOS, R. N. G. O despertar para o movimento indígena em Roraima nas décadas de 70 e 80: a luta pela autonomia política indígena e de seus ambientes ancestrais. In: VIEIRA, J. G. **O Rio Branco se enche de história**. 2. ed. Boa Vista: EDUFRR, 2016. p. 197-220.

CPI-SP – COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DE SÃO PAULO; CENTRO GASPAR GARCIA DE DIREITOS HUMANOS. **A cidade como local de afirmação dos direitos indígenas**. São Paulo: Comissão Pró-Índio de São Paulo: Centro Gaspar Garcia de Direitos Humanos, 2013. 112 p.

CUNHA, C. M. **Um estudo de fonologia da língua Makuxi (Karib)**: inter-relações das teorias fonológicas. 2004. 191 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da

Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/268996>. Acesso em: 12 ago. 2020.

CUNHA, L. O. P. **A política indigenista no Brasil**: as escolas mantidas pela Funai. 1990. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 1990.

CUNHA, M. C. **Antropologia do Brasil**: mito, história, etnicidade. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. 173 p.

CUNHA, M. C. **Cultura com aspas**. São Paulo: Cosac Naify, 2009. 440 p.

CUNHA, M. C. Políticas culturais e povos indígenas: uma introdução. *In*: CUNHA, M. C.; CESARINO, P. N. (org.). **Políticas culturais e povos indígenas**. São Paulo: Editora Unesp, 2016. p. 9-21.

CUNHA, V. P.; SOLER, W. A.; OLIVARES, C. T.; ROSA FILHO, A. A reprodução do espaço urbano em Roraima: Uma análise sobre o impacto da implantação do Instituto Federal em Amajari-RR. *In*: TAVARES JÚNIOR, S. S. T.; MOURÃO, G. M. N. (org.). **Amajari**: um olhar geográfico. Boa Vista: Editora da UFRR, 2015. p. 167-199.

DAL BÓ, T. L. **A presença de estudantes indígenas nas universidades**: entre ações afirmativas e modos de conhecer. 2018. 251 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

DAL BÓ, T. L. **Construindo pontes**: o ingresso de estudantes indígenas na UFSCar; uma discussão sobre “cultura” e conhecimento tradicional. 2010. 106 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

DAUSTER, T. Um saber de fronteira: entre a antropologia e a educação. *In*: DAUSTER, T. (org.). **Antropologia e educação**: um saber de fronteira. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2007. p. 13-35.

DAYRELL, J. Escola como espaço sociocultural. *In*: DAYRELL, J. (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001. p. 136-161.

DAYRELL, J.; CARRANO, P. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. *In*: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (org.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 101-134.

DINIZ, E. S. **Os índios Makuxi do Roraima**: sua instalação na sociedade nacional. 1972. 190 f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Marília, 1972.

FARAGE, N.; SANTILLI, P. Estado de sítio: territórios e identidades no Vale do Rio Branco. *In*: CUNHA, M. C. **A história dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 267-278.

FERREIRA, M. K. L. **Da origem dos homens à conquista da escrita**: um estudo sobre povos indígenas e educação escolar no Brasil. 1992. 227 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

FERRI, P. **Achados ou perdidos?** A imigração indígena em Boa Vista. Goiânia: MLAL, 1990. 134 p.

FONSECA, C. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 10, p. 58-78, jan./abr. 1999. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE10/RBDE10_06_CLAUDIA_FONSECA.pdf. Acesso em: 9 ago. 2021.

FREITAS, D. B. A. P. **Escola Makuxi**: identidades em construção. 2003. 234 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

FREITAS, M. A. B.; TORRES, I. C. O. O papel do movimento indígena no processo de escolarização do ensino superior na Amazônia. **Olhares Amazônicos**: Revista Científica do Núcleo de Pesquisas Eleitorais e Políticas da Amazônia, Boa Vista, v. 4, n. 1, p. 748-761, 2016.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005. DOI: 10.1590/S0101-73302005000300017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ynppThv4sMqrxDRg8XLxjqv/?lang=pt>. Acesso em: 9 ago. 2021.

GHANEM, E. As inovações da escola tuyuka: superando a educação colonialista. *In*: MILITÃO, A. N.; SANTANA, M. S. R. (org.). **Interseções entre pesquisas/pesquisadores experientes e pesquisas/ pesquisadores iniciantes no campo educacional**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. p. 203-244.

GHANEM, E.; ABBONIZIO, A. A escola indígena e as aspirações de futuro das comunidades. **Tellus**, ano 12, n. 23, p. 147-161, jul./dez. 2012. DOI: 10.20435/tellus.v0i23.262. Disponível em: <https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/262>. Acesso em: 9 ago. 2021.

GOBBI, I. **A temática indígena e a diversidade cultural nos livros didáticos de história**: uma análise dos livros recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático. 2006.

117 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

GROPPO, L. A. Dialética das juventudes modernas e contemporâneas. **Revista de Educação do Cogeime**, Belo Horizonte, ano 13, n. 25, p. 9-22, dez. 2004. DOI: 10.15599/0104-4834/cogeime.v13n25p9-22. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-cogeime/index.php/COGEIME/article/view/629>. Acesso em: 9 ago. 2021.

GRUPIONI, L. D. B. A educação indígena na academia: inventário comentado de dissertações e teses sobre educação escolar indígena no Brasil (1978-2002). **Em Aberto**, Brasília, v. 20, n. 76, p. 197-238, fev. 2003. DOI: 10.24109/2176-6673.emaberto.20i76.2192. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2595>. Acesso em: 9 ago. 2021.

GRUPIONI, L. D. B. Imagens contraditórias e fragmentadas: sobre o lugar dos índios nos livros didáticos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 77, n. 186, p. 409-437, maio/ago. 1996. DOI: 10.24109/2176-6681.rbep.77i186.1088. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1209>. Acesso em: 9 ago. 2021.

GRUPIONI, L. D. B. **Olhar longe, porque o futuro é longe**: cultura, escola e professores indígenas no Brasil. 2008. 240 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

GUIMARÃES, L. M. A.; FERREIRA JÚNIOR, A. Luchas políticas de las poblaciones indígenas en Roraima (Brasil) y la confrontación con la pandemia de COVID-19. **Mundo Amazônico**, v. 11, n. 2, p. 223-243, jul./dez. 2020. DOI: 10.15446/ma.v11n2.88715. Disponível em: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/imanimundo/article/view/88715>. Acesso em: 23 dez. 2020.

GUSMÃO, N. M. Por uma Antropologia da Educação no Brasil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 2 (62), p. 259-265, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643355>. Acesso em: 9 ago. 2021.

INSTITUTO UNIBANCO. **Panorama dos Territórios: Roraima**. Observatório de Educação — Ensino Médio e Gestão. São Paulo: Instituto Unibanco, 2019. 43 p. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/api/assets/833d30a4-61b4-4ba4-83c2-afc3d26af36c/>. Acesso em: 12 ago. 2020.

LASMAR, C. **De volta ao Lago de Leite**: gênero e transformações no Alto Rio Negro. São Paulo: Editora Unesp, 2005. eBook Kindle.

LEVI, G.; SCHMITT, J.-C. Introdução. *In*: LEVI, G.; SCHMITT, J.-C. (org.). **História dos jovens**: da antiguidade à era moderna. Tradução: Claudio Marcondes; Nilson Moulin; Paulo Neves. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 7-17.

LÉVI-STRAUSS, C. **Tristes trópicos**. Tradução: Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

LIMA, A. A. S. **O fenômeno da retenção escolar e a motivação na concepção dos discentes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio dos campi Amajari e Boa Vista Zona Oeste – Instituto Federal de Roraima**. 2018. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2018.

LIMA, C. L.; CIRINO, C. A. M. (ed.). **Moradores da Maloca Grande**: reflexões sobre os indígenas no contexto urbano. Boa Vista: Editora da UFRR, 2016.

LISBOA, J. F. K. **Acadêmicos indígenas em Roraima e a construção da interculturalidade indígena na universidade**: entre a formação e a transformação. 2017. 316 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

LOPES, R. Dia do Índio – IFRR Amajari garante acesso à educação profissional de comunidades indígenas. **Portal do Instituto Federal de Roraima – Câmpus Amajari**, Amajari, 22 abr. 2019. Disponível em: <http://amajari.ifrr.edu.br/noticias/dia-do-indio-ifrr-amajari-garante-acesso-a-educacao-profissional-de-comunidades-indigenas>. Acesso em: 22 ago. 2019.

LUCIANO, G. J. S. **Educação escolar indígena no século XXI**: encantos e desencantos. Rio de Janeiro: Mórula: Laced, 2019. 296 p.

LUCIANO, G. J. S. **Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real**: os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. 2011. 368 f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

LUCIANO, G. J. S. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, 2006. 232 p. (Coleção Educação para Todos, 12).

MACHADO, M. F. R. Índio na cidade é índio?: considerações sobre um debate provocante. *In*: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 26., 2008, Porto Seguro. **Anais [...]**. Porto Seguro: Associação Brasileira de Antropologia, 2008. p. 58-69.

MAHER, T. M. **Já que é preciso falar com os doutores de Brasília...:** subsídios para um curso de português oral em contexto indígena. 1990. 129 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990.

MANFRÓI, J. **O papel da escola no contexto atual dos Kaiowá/Guarani da Aldeia Te'y Kuê de Caarapó:** um estudo a partir de lideranças e professores indígenas. 2002. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2002.

MARGULIS, M.; URRESTI, M. **Juventud es más que una palabra:** ensayos sobre cultura y juventud. Buenos Aires: Biblos, 1996.

MARTINS FILHO, J. V. **“A língua que eu emprestei”:** variações do PB entre os Macuxi. 2015. 101 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2015.

MATOS, M. B. **As culturas indígenas e a gestão das escolas da comunidade Guariba-RR:** uma etnografia. 2013. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, 2013.

MELO, J. G. **Identidades fluídas:** ser e perceber-se como Baré (Aruak) na Manaus contemporânea. 2009. 225 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

MELO, L. M. **Fluxos culturais e os povos da cidade:** entre os Macuxi e Wapichana de Boa Vista, Roraima. 2012. 156 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Preservação do Patrimônio Cultural) – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Rio de Janeiro, 2012.

MELO, L. M. **Povos indígenas na cidade de Boa Vista:** estratégias identitárias e demandas políticas em contexto urbano. 2018. 220 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

MELUCCI, A. Juventude, tempo e movimentos sociais. *In:* BRASIL. Ministério da Educação. **Juventude e contemporaneidade.** Brasília: UNESCO: MEC: ANPED, 2007. p. 29-45. (Coleção Educação para Todos).

MICHELIN, R. L.; MARTINS FILHO, A. R. A percepção dos moradores da Vila do Tepequém em Amajari-RR acerca dos impactos gerados pelas atividades turísticas. *In:* TAVARES JÚNIOR, S. S.; MOURÃO, G. M. N. (org.). **Amajari:** um olhar geográfico. Boa Vista: Editora da UFRR, 2015. p. 77-107.

MIGNOLO, W. D. A colonialidade está longe de ter sido superada, logo, a descolonialidade deve prosseguir. **Masp Afterall**. São Paulo: Museu de Arte de São Paulo: Centro de Pesquisa Afterall, 2019. 15 p. Disponível em: <https://masp.org.br/uploads/temp/temp-Y-C7DF1wWu9O9TNKezCD2.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2020.

MOTA, L. T. (org.). **As cidades e os povos indígenas**: mitologias e visões. Maringá: Eduem, 2000.

NAKASHIMA, E. Y. **Reatando as pontas da rama**: a inserção dos alunos da etnia indígena Pankararu em uma escola pública na cidade de São Paulo. 2009. 246 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

NASCIMENTO, R. N. F. Educação escolar e identidades culturais: analisando o processo de construção de identidades a partir das práticas discursivas no contexto educacional. *In*: LIMA, C. L.; CIRINO, C. A. M. (ed.). **Moradores da Maloca Grande**: reflexões sobre os indígenas no contexto urbano. Boa Vista: Editora da UFRR, 2016. p. 177-196.

NOSELLA, P. Ensino médio: unitário ou multiforme? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, jan./mar. 2015. DOI: 10.1590/S1413-24782015206007. Disponível em: <https://www.scielo.br/rbedu/a/QcVnGf8d3CKnYspwdWMX97H/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 9 ago. 2021.

NOVAES, R. Jovens como sujeitos de direitos e as políticas públicas no Brasil. *In*: MONTE-CHIARE, R.; MEDINA, G. (org.). **Juventude e educação**: identidades e direitos. São Paulo: Flacso, 2019. p. 7-18.

NUNES, E. S. Aldeias urbanas ou cidades indígenas? **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 9-30, jan./jun. 2010. DOI: 10.22456/1982-6524.8289. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/EspacoAmerindio/article/view/8289>. Acesso em: 9 ago. 2021.

OLIVEIRA, A. A difícil apreensão do conceito de cultura no ensino médio. *In*: REUNIÃO DE ANTROPOLOGIA DO MERCOSUL, 9., Curitiba, 2011. **Anais [...]**. Curitiba: UFPR, 2011. p. 1-18.

OLIVEIRA, A. A monocultura étnico-racial e a ecologia das cores: olhares pós-coloniais sobre a escola. **Educação e Linguagem**, v. 17, n. 1, p. 88-104, jan./jun. 2014. DOI: 10.15603/2176-1043/el.v17n1p170-186. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/4224>. Acesso em: 9 ago. 2021.

OLIVEIRA, M. A. Diversidade cultural no ambiente escolar: a questão indígena no Câmpus Amajari – IFRR. **Mandurisawa**: Revista Eletrônica Discente do Curso de História da Universidade Federal do Amazonas, Manaus, v. 3, n. 1, p. 98-109, 2019. Dossiê Desigual-

dade, Violência e Relações de Poder na História. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/manduarisawa/article/view/5553>. Acesso em: 9 ago. 2021.

OLIVEIRA, M. A.; LIMA, L. C. Estudantes indígenas e não indígenas: práticas de interação cultural em Amajari-RR. In: PASSOS, P. S.; MULICO, L. V. (org.). **Educação e Direitos Humanos na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. João Pessoa: Editora IFPB, 2019. p. 295-344.

OLIVEIRA, N. A. Ser xavante, morar e estudar na cidade: os Xavante em Nova Xavantina/ MT. **Patrimônio e Memória**, Assis, SP, v. 10, n. 2, p. 235-253, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://pem.assis.unesp.br/index.php/pem/article/view/435>. Acesso em: 9 ago. 2021.

OLIVEIRA, R. G. (org.). **Projeto Kuwai kîrî**: a experiência amazônica dos índios urbanos de Boa Vista – Roraima. Boa Vista: Editora da UFRR, 2010. 71 p.

PAIS, J. M. Lazer e sociabilidades juvenis: um ensaio de análise etnográfica. **Análise Social**, Lisboa, v. 25, n. 108-109, p. 591- 644, 1990. Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223034680R2wZZ4cf6T139AV5.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2021.

PAIVA, C. M. F. **Educação profissional e ensino médio**: relação direta com a(s) juventude(s)? [S.l.: s.n.], 2012. Disponível em: <https://silo.tips/download/educacao-profissional-e-ensino-medio-relacao-direta-com-as-juventudess#>. Acesso em: 23 jun. 2018.

PALADINO, M. **Educação escolar indígena no Brasil contemporâneo**: entre a “revitalização cultural” e a “desintegração do modo de ser tradicional”. 2001. 130 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

PALADINO, M. **Estudar e experimentar na cidade**: trajetórias sociais, escolarização e experiência urbana entre “Jovens” indígenas ticuna, Amazonas. 2006. 240 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

PERALVA, A. T. O jovem como modelo cultural. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Juventude e contemporaneidade**. Brasília: UNESCO: MEC: ANPED, 2007. p. 13-27. (Coleção Educação para Todos).

PERES, L. **Cantos e danças indígenas**: a ressignificação do conhecimento tradicional da comunidade Boca da Mata no processo das transformações contemporâneas. 2013. 129 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013.

PEREZ, I. U. **Uso dos recursos naturais vegetais na comunidade Indígena Araçá, Roraima – Boa Vista**. 2010. 92 f. Dissertação (Mestrado em Recursos Naturais) – Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2010.

PONTE, K. F. Repensando o conceito do rural. **Revista Nera**, Presidente Prudente, ano 4, n. 7, p. 30-42, jan./jul. 2004. DOI: 10.47946/rnera.v0i4.1477. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1477>. Acesso em: 9 ago. 2021.

RAMOS, M. **Concepção do ensino médio integrado**. [S.l.: s.n.], 2008. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em: 12 ago. 2020.

RAMOS, M. Ensino médio integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. In: ARAÚJO, A. C.; SILVA, C. N. N. (org.) **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: UFB, 2017. p. 20-43.

REGATTIERI, M.; CASTRO, J. M. **Ensino médio e a educação profissional: desafios da integração**. Brasília: Unesco, 2009.

REIS JÚNIOR, R. L. **Os limites da experiência de estado desenvolvimentista no Brasil (2003-2015): o caso dos Institutos Federais**. 2017. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

REPETTO, M. **Diagnóstico da demanda e da oferta de ensino médio para os povos indígenas no estado de Roraima**. Brasília: SECAD: MEC: UNESCO, 2006.

REPETTO, M. Educación escolar indígena en Roraima, Amazonas brasileño: del conflicto intercultural a la construcción de propuestas educativas. **Revista_ ISEES**, n. 10, p. 131-155, enero/jun. 2012. Disponível em: <https://www.fundacionequitas.cl/publicaciones/isees/10/4420043.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2021.

REPETTO, M. **Movimentos indígenas e conflitos territoriais no estado de Roraima**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2008. 193 p.

REPETTO, M. O ensino médio e o debate sobre uma proposta de educação cidadã intercultural. In: CARVALHO, F. A.; FONSECA, I. M.; REPETTO, M. **Educação, cidadania e interculturalidade no contexto da escola indígena de Roraima**. Boa Vista: Fondo Editorial Brasil: EDUFRR, 2007. p. 42-49.

REZENDE, G. C. **A relação entre indígenas e não-indígenas em escolas urbanas: um estudo de caso na cidade de Campinápolis**. 2003. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2003.

RODRIGUES, P. C. Nem indígena nem “branco”: o dilema jurídico dos indígenas na cidade. *In*: LIMA, C. L.; CIRINO, C. A. M. (ed.). **Moradores da Maloca Grande**: reflexões sobre os indígenas no contexto urbano. Boa Vista: Editora da UFRR, 2016. p. 133-160.

RORAIMA. Secretaria de Estado do Planejamento e Desenvolvimento de Roraima. **Informações socioeconômicas do município de Amajari – RR**. Boa Vista: Secretaria de Estado do Planejamento e Desenvolvimento de Roraima, 2010.

SANTILLI, P. **Fronteiras da República**: história e política entre os Macuxi no vale do rio Branco. São Paulo: [USP-NHII: Fapesp](#), 1994.

SANTILLI, P. **Os Macuxi**: história e política no século XX. 1989. 162 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989.

SANTILLI, P. **Pemongon Patá**: território Macuxi, rotas de conflito. São Paulo: Editora da Unesp, 2001. 225 p.

SANTOS, D. S.; NDALETTI, C. L. O ensino médio integrado: avanços e desafios. *In*: ARAÚJO, A. C.; SILVA, C. N. N. (org.). **Ensino médio integrado no Brasil**: fundamentos, práticas e desafios. Brasília: IFB, 2017. p. 90-105.

SANTOS, R. M. R. **Reflexões de lideranças Macuxi e Wapichana sobre as contribuições das TICs para os projetos indígenas locais**. 2016. 226 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, RS, 2016.

SANTOS, R. M. R.; GODOY, M. G. G. A proposta de educação profissional integrada ao ensino médio indígena do Centro Indígena de Formação e Cultura Raposa Serra do Sol. **Tellus**, Campo Grande, ano 11, n. 20, p. 215-239, jan./jun. 2011. DOI: 10.20435/tellus.v0i20.228. Disponível em: <http://www.gpec.ucdb.br/projetos/tellus/index.php/tellus/article/view/228>. Acesso em: 9 ago. 2021.

SANTOS, R. M. R.; GODOY, M. G. G. O Centro Indígena de Formação e Cultura da Raposa Serra do Sol: da evangelização à formação de lideranças. **Pesquisa em Debate**, ed. 9, v. 5, n. 2, p. 1-26, jul./dez. 2008. Disponível em: http://pesquisaemdebate.net/docs/pesquisaEmDebate_9/artigo_8.pdf. Acesso em: 25 mar. 2019.

SANTOS, S. C. **Educação e sociedades tribais**. Porto Alegre: Movimento, 1975.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007. DOI: 10.1590/S1413-

24782007000100012. Disponível em: <https://www.scielo.br/jj/rbedu/a/wBnPGNkvstz-MTLYkmXdrkWP/>. Acesso em: 9 ago. 2021.

SILVA, A. L.; GRUPIONI, L. D. B. (org.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: Ministério da Educação, 1995.

SILVA, D. A.; LEITE, J. F.; FEIJÓ, G. V.; FERREIRA, M. R. Reflexões sobre a implantação do curso técnico integrado ao ensino médio no IFB. *In*: ARAÚJO, A. C.; SILVA, C. N. N. (org.) **Ensino médio integrado no Brasil**: fundamentos, práticas e desafios. Brasília: IFB, 2017. p. 479-497.

SILVA, M. R. Projetos de reformulação do ensino médio e inter-relações com a educação profissional: (im)possibilidades do ensino médio integrado. *In*: ARAÚJO, C. A.; SILVA, C. N. N. (org.). **Ensino médio integrado no Brasil**: fundamentos, práticas e desafios. Brasília: IFB, 2017. p. 71-89.

SILVA, R. H. D. **A autonomia como valor na articulação de possibilidades**: um estudo do movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, a partir dos seus Encontros anuais. 1997. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

SILVA, R. H. D. Professores indígenas da Amazônia realizam XII Encontro Anual. **Jornal Porantim**, Brasília, v. 218, p. 13, 7 maio 1999.

SILVA NETO, R. C.; SENHORAS, E. M. Dinâmica socioespacial da Vila Três Corações no município de Amajari – RR. *In*: TAVARES JÚNIOR, S. S.; MOURÃO, G. M. N. (org.). **Amajari**: um olhar geográfico. Boa Vista: Editora da UFRR, 2015. p. 27-52.

SOUSA, C. N. I. Aprendendo a viver junto: reflexões sobre a experiência escolar Kayapó-Gorotire. *In*: SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. L. (org.). **Antropologia, História e Educação**: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001. p. 238-274.

SOUZA, A. H. C. *et al.* Subjetividades indígenas Macuxi e Wapichana nos deslocamentos transfronteiriços para a cidade de Boa Vista, Roraima, Brasil. **Revista Espacios**, v. 38, n. 8, 2017. Disponível em: <https://www.revistaespacios.com/a17v38n08/17380818.html>. Acesso em: 21 mar. 2020.

TASSINARI, A. M. I. Da civilização à tradição: os projetos de escola entre os índios do Uaçá. *In*: SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. L. (org.). **Antropologia, História e Educação**. 1. ed. São Paulo: Global, 2001. v. 1, p. 157-195.

TAUKANE, D. Y. **Educação escolar entre os Kurâ-Bakairi**. 1996. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 1996.

TORRES, R. M. **Sistema escolar y cambio educativo: repasando la agenda y los actores**. Quito: Instituto Fronesis, 2003. Disponível em: <https://www.yumpu.com/es/document/read/14214990/sistema-escolar-y-cambio-educativo-repasando-oei>. Acesso em: 4 ago. 2019.

TSUPAL, N. A. **Educação indígena bilíngüe, particularmente entre os Karajá e Xavante: alguns aspectos pedagógicos, considerações e sugestões**. 1978. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 1978.

VIEIRA, J. G.; SILVA, P. S. R. Primeira Assembleia dos povos indígenas de Roraima: Surumu, janeiro de 1977. In: VIEIRA, J. G. **O Rio Branco se enche de História**. 2. ed. Boa Vista: Editora da UFRR, 2016. p. 327-342.

VOLTOLINI, L. **O currículo de matemática na perspectiva sociocultural: um estudo nos anos finais do ensino fundamental em escolas estaduais indígenas de Roraima**. 2018. 412 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Luterana do Brasil, Canoas, RS, 2018.

SOBRE O AUTOR

Marcos Antônio de Oliveira

Leciono História desde 1994 nas redes pública e privada da cidade de São Paulo. Em 2015, com mestrado em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, ingressei no Instituto Federal de Roraima – Câmpus Amajari. Em 2016, iniciei meu doutorado na Faculdade de Educação da USP, concluindo-o em 2020. Desde 2021 estou no Câmpus Boa Vista Zona Oeste do IFRR.

Defensor da causa indígena, casado, com dois filhos e educador público.

O livro “O ensino médio indígena dos Macuxi no IFRR: narrativas analíticas de um professor” vem trazer uma importante contribuição para o debate mais amplo sobre escolarização básica em contextos interculturais, já que o Câmpus Amajari do Instituto Federal de Roraima é considerado uma escola do campo e tem pouco mais da metade de seu corpo discente composta de indígenas de diversas etnias, assim como há indígenas em seus quadros docentes e de gestão.

Além de somar na construção de um panorama sobre o importante papel que os institutos federais vêm cumprindo junto aos povos indígenas nas diversas regiões brasileiras, o livro procura revelar quais são as motivações de estudantes macuxi ao procurarem o ensino médio técnico profissionalizante em uma escola distante de suas comunidades.

Para entender tais motivações, o autor busca conhecer as comunidades de origem dos estudantes, apresenta as condições – muitas vezes de extrema precariedade – das escolas indígenas da região, ouve as lideranças, as famílias e, sobretudo, os estudantes macuxi.

É um registro de uma escola que, nas palavras do autor, “vai se fazendo diversa”.