

A proposta de educação profissional integrada ao ensino médio indígena do Centro Indígena de Formação e Cultura Raposa Serra do Sol

The proposal of integrated professional education for the indigenous high school at the Raposa Serra do Sol
Indigenous Training and Cultural Centre

Raimunda M. Rodrigues Santos*
Marília G. Ghizzi Godoy**

Resumo: Neste artigo, apresentam-se os resultados parciais de pesquisa sobre a oferta de educação profissional indígena pelo Centro Indígena de Formação e Cultura da Raposa Serra do Sol – CIFCRSS. Discute-se a proposta pedagógica do curso de ensino médio indígena integrado ao Curso Técnico em Agropecuária e Gestão e Manejo Ambiental, identificando os princípios pedagógicos previstos para a formação de técnicos que irão assumir a gestão de projetos nas comunidades indígenas. Seguem-se os procedimentos da pesquisa bibliográfica e qualitativa. A fim de validar a análise documental, realizam-se entrevistas semiestruturadas com quatro membros da Comissão de Coordenação. Os resultados evidenciam que o currículo encontra-se alicerçado nas conquistas advindas das lutas sociais dos povos indígenas, articulando a comunicação entre alunos com culturas diferentes e promovendo a socialização de conhecimentos.

Palavras-chave: Proposta pedagógica; Educação profissional indígena; Centro Indígena de Formação e Cultura Raposa Serra do Sol.

Abstract: This article presents the partial results of research on the offer of indigenous professional education in the Raposa Serra do Sol Indigenous Training and Cultural Centre (CIFCRSS). The article discusses the pedagogical proposal of the Indigenous High School that is integrated with the Technical Course in Agricultural and Environmental Management, identifying the predetermined principles for the training of technicians who will take over the management of projects in indigenous communities. There follow

* Mestre em Educação, Administração e Comunicação pela Universidade São Marcos, SP; Professora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Roraima. E-mail: raymundarodrigues@yahoo.com.br

** Doutora em Psicologia Social (PUC-SP). Mestre em Antropologia Social (USP). Professora do Programa de Mestrado Multidisciplinar em Educação, Administração e Comunicação da Universidade São Marcos, SP. E-mail: mgggodoy@yahoo.com.br

in the article the procedures for library and qualitative research. In order to validate the documental analysis, there are semi-structured interviews with four members of the Coordination Committee. The results show that the curriculum is founded on the achievements resulting from the social struggles of the indigenous people, articulating communication between students with different cultures and promoting the socialization of knowledge.

Key words: Indigenous Training; Integrated Professional Education; Raposa Serra do Sol Indigenous Training and Cultural Centre

Introdução

A educação profissional indígena integrada ao ensino médio configura-se como um tema ainda novo no cenário brasileiro. As experiências nessa modalidade de ensino surgem como possibilidade de inserção de projetos alternativos direcionados à conquista de autonomia na gestão de territórios pelas comunidades indígenas, para sua autossustentação e fortalecimento da identidade étnica.

Em Roraima, o governo estadual, através da Secretaria de Educação, Cultura e Desporto (SECD), iniciou a oferta de ensino profissional indígena com a execução do Projeto Magistério Indígena - Parcelado, na década de 1990. Em 2008, existiam três cursos nesse nível de ensino: o Projeto Tamîkan, oferecido pela Secretaria Estadual de Educação (SECD) e direcionado à formação em magistério; o Projeto Yarapiare, implementado pela organização não-governamental Comissão Pró-Yanomami (CCPY) e voltado à formação de professores Yanomami; e o Curso de Ensino Médio Indígena Integrado ao Curso Técnico em Agropecuária e Gestão e Manejo Ambiental do Centro Indígena de Formação e Cultura Raposa Serra do Sol (CIFCRSS).

Neste trabalho, propomo-nos a realizar um estudo que envolve a oferta de educação indígena de nível médio pelo CIFCRSS, única escola indígena particular em Roraima. Trata-se de uma iniciativa que mobiliza um público jovem de diferentes etnias das trinta e duas terras indígenas desse estado. Encontra-se situada em uma das terras indígenas que mais vivenciou conflitos entre índios e não-índios, em decorrência do modelo demarcatório e extensão do território homologado: a Terra Indígena Raposa Serra do Sol (TI RSS), localizada na região nordeste de Roraima.

As iniciativas pedagógicas dessa escola expandiram-se mediante as políticas públicas de educação escolar indígena de âmbito federal e estadual, ao mesmo tempo em que buscam atender, em um primeiro momento, às exigências reais da realidade da TI RSS. Além disso, os conceitos mobilizados pelo lema histórico da luta dos "povos da Raposa Serra do Sol" - terra, identidade, autonomia - são adotados como princípios políticos e filosóficos da Proposta

Pedagógica do Curso Técnico em Agropecuária e Gestão e Manejo Ambiental do CIFCRSS. Dessas constatações, surgiu o interesse em conhecer a organização curricular desse curso, identificando a missão a que se propõe essa escola, seus objetivos e procedimentos pedagógicos escolhidos para promover a integração entre o currículo do ensino médio e do ensino profissional, de modo que se possa reconhecê-la como escola específica, diferenciada e intercultural.

O estudo foi realizado seguindo-se preceitos da pesquisa bibliográfica, qualitativa e pesquisa de campo. A pesquisa bibliográfica, além de propiciar o contato com obras acerca da temática em questão, favoreceu o desenvolvimento da investigação e contribuiu para a análise das informações coletadas.

Em relação à pesquisa qualitativa, observa-se que esta favorece a interpretação do pesquisador a respeito do fenômeno estudado, segundo a ótica dos participantes da situação estudada. Dentre as possibilidades de abordagem qualitativa, definiu-se a análise documental como método para interpretação da proposta pedagógica em foco. Esse tipo de análise esclarece e revela novos aspectos acerca da problemática estudada, permitindo que sejam compreendidas as condições de produção de um documento e revelando as circunstâncias sociais e econômicas relacionadas ao objeto de estudo.

A fim de validar as informações que alicerçam a proposta pedagógica, realizaram-se entrevistas semiestruturadas com quatro membros da Comissão de Coordenação, responsáveis diretos pela condução dos trabalhos no CIFCRSS. Esse procedimento metodológico foi executado durante pesquisa de campo, realizada em forma de visitas contínuas, durante os módulos oferecidos em 2009.

Antes de apresentar a análise descritiva da proposta pedagógica, faz-se necessário localizar historicamente o CIFCRSS, a fim de que se possam compreender os valores que perpassam a constituição do currículo dessa escola indígena.

A criação do Centro Indígena de Formação e Cultura Raposa Serra do Sol

A edificação onde se encontra o Centro Indígena de Formação e Cultura da Raposa Serra do Sol configura-se como espaço físico indicador do processo de dominação exercido pelo não-índio no período de colonização de Roraima e posterior luta pela autonomia dos povos indígenas de Roraima. Construído por missionários católicos para ser uma escola internato no início do século XX, no decorrer da história do movimento indígena pela demarcação/homologação da Terra Indígena Raposa Serra do Sol, tornou-se espaço político e de articulação de lideranças.

A construção desse espaço tem início com a chegada dos missionários beneditinos com vistas a desenvolver seu projeto de evangelização. Devido

a conflitos com a elite dominante, não puderam se estabelecer na Vila de Boa Vista, conforme pretensão inicial. Dessa feita, “seguiram para o vale do Surumu, ao norte da vila, na região montanhosa ainda ocupada exclusivamente pelos índios, para estabelecerem a sede de uma missão de catequese” (Santilli, 1989, p. 67).

A Missão Surumu mantinha um internato misto para jovens indígenas, os beneditinos preocupavam-se em evangelizar, alfabetizar, ensinar carpintaria e jardinagem às crianças. Com uma interrupção em 1912, devido a um surto de malária que atingiu os beneditinos, os trabalhos desses missionários foram retomados em 1921, e ali permaneceram até 1948, quando repassaram os empreendimentos para o Instituto dos Missionários da Consolata (Cirino, 2009).

As boas relações entre os missionários, governo local e membros de poder de Roraima favoreceram o desenvolvimento de um amplo trabalho educacional nas aldeias indígenas. Esse clima amistoso esvaiu-se no momento em que os missionários da Consolata decidiram seguir os preceitos do Concílio Vaticano II (1962 a 1965) e da II Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano (1968). De acordo com os documentos elaborados nesses eventos, a Igreja Católica declarava sua opção preferencial pelos pobres. Dessa forma, reconheceu nos povos indígenas uma parcela de excluídos na sociedade brasileira.

A partir de então, os missionários passaram a associar evangelização à politização, criando espaços de discussão para os povos indígenas apresentarem os problemas que afetavam suas comunidades.

Essa associação de “fé e política” fez com que os missionários da Consolata criassem cursos para formação de lideranças que, em 1981, passou a funcionar nas instalações da Missão São José a pedido dos participantes (Freitas, 2003). Assim a “Escola Surumu” passou a ser conhecida, também, como “Centro de Formação de Líderes Indígenas”.

Com o avanço do sentido emancipatório da política educacional, a Diocese de Roraima, seguidora dos fundamentos da Teologia da Libertação, transfere o antigo internato da Missão São José para o Conselho Indígena de Roraima e firmam convênio para o funcionamento de uma escola particular de caráter comunitário onde serão ofertados cursos integrados de nível médio e profissionalizante: o Centro Indígena de Formação e Cultura da Raposa Serra do Sol. (Santos; Godoy, 2008, p. 21).

Dessa feita, a partir de 1996, dentro do contexto das novas políticas educacionais, o Conselho Indígena de Roraima (CIR) passou a coordenar reuniões com os líderes das comunidades da TI RSS, com o objetivo de definir o curso a ser oferecido na escola comunitária. Ficou acordado que, além de dar suporte ao movimento indígena, a escola deveria formar técnicos/líderes para trabalharem em projetos alternativos de autossustentação, visando à

autonomia das comunidades indígenas e, conseqüentemente, ao desenvolvimento das etnoregiões.

No período de 1997 a 1999, o Centro recebia alunos da própria região, que se encaixavam no modelo de ensino concomitante, ou seja, em um turno estudavam o ensino médio regular na Escola Pe. José de Anchieta e, no horário oposto, recebiam formação técnica em Agropecuária no Centro. A partir de 2000, o currículo escolar passou a ser desenvolvido unicamente pelo CIFCRSS, após amplo estudo sobre a legislação e de acordo com as necessidades da realidade local.

Em 2006, a Proposta Pedagógica do Curso de Ensino Médio Indígena Integrado ao Curso Técnico na Área de Agropecuária e Manejo Ambiental foi entregue ao Conselho Estadual de Educação de Roraima (CEE/RR) para avaliação, foi autorizada pelo Parecer CEE/RR n. 20/06, conforme credenciamento pela resolução 04 de 28 de março de 2006.

Em 2009, a proposta pedagógica foi novamente submetida ao CEE/RR, incluindo a área de gestão ambiental como parte da formação ofertada, ficando o curso assim reconhecido: Curso Técnico na Área de Agropecuária e Gestão e Manejo Ambiental. Solicitou-se ainda a mudança da entidade mantenedora, passando a responsabilidade da Diocese de Roraima para o Conselho Indígena de Roraima. O credenciamento e autorização foram aprovados pela Resolução 25/09 de 10 de dezembro de 2009.

Cabe mencionar que a última versão da proposta pedagógica coaduna-se, também, com os preceitos do Documento-Base¹, elaborado, em 2007, pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. As discussões presentes nesse relatório propõem-se a “fornecer alguns referenciais para integração entre a educação profissional e tecnológica e a educação escolar indígena, orientando os interessados nessa oferta educativa na construção de seus projetos” (Brasil, 2009, p. 9).

Assim como no documento-base, a Proposta Pedagógica do CIFCRSS vislumbra a educação profissional indígena como oportunidade de recuperação das memórias históricas dos povos indígenas; contribuição para a reflexão e construção de alternativas de autogestão, sustentação econômica, gestão territorial, de saúde, de atendimento às necessidades cotidianas.

A oferta de educação profissional integrada ao ensino médio no Centro Indígena de Formação e Cultura Raposa Serra do Sol envolve os jovens indígenas em um processo de reafirmação de suas identidades étnicas; valorização

¹ Intitulado Educação Profissional e Tecnológica Integrada à Educação Escolar Indígena, o documento-base resultou das ações implementadas pelo Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

de suas línguas; acesso a conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e das demais sociedades indígenas e não-indígenas, em consonância com as diretrizes recomendadas pelo Ministério da Educação para a articulação das políticas públicas direcionadas à Educação Escolar Indígena.

Em 2009, quarenta e nove técnicos indígenas, formados no CIFCRSS nos últimos treze anos, assumiam os projetos voltados à qualidade e à sustentabilidade econômica, ambiental e social de suas comunidades (CIFCRSS, 2009, p. 55), tendo como premissa o respeito ao conhecimento e à riqueza originária das experiências históricas de seu povo.

Princípios da gestão pedagógica

O CIFCRSS propõe-se a “contribuir com a formação e capacitação de jovens indígenas enviados e apoiados pelas comunidades indígenas para procurar formas alternativas de autossustentação e ajudar na recuperação das terras e a garantia dos direitos, a partir dos próprios costumes, tradições e modos de organização social” (CIFCRSS, 2009, p. 55). Para alcançar esse objetivo, os coordenadores do CIFCRSS adotam os princípios da gestão participativa. Essa forma de administrar propicia o envolvimento direto dos alunos nas ações gerenciais e pedagógicas, juntamente com coordenadores, professores, lideranças indígenas e CIR. Todos esses atores sentem-se responsáveis pelo processo educativo e pelos resultados obtidos. Mais que isso, a escolha desse modelo encontra respaldo no enfrentamento das adversidades dos povos da TI RSS, pois há a necessidade de se implementarem mecanismos que transformem a escola em espaço para o desenvolvimento da autonomia e sustentabilidade nas comunidades indígenas.

A estrutura organizacional em que se encontra o CIFCRSS prevê quatro espaços para tomada de decisões: Conselho Diretivo; Comissão de Coordenação; Assembleia de Alunos; Unidade Administrativa.

O Conselho Diretivo tem caráter deliberativo com poderes para decidir sobre aspectos relacionados à natureza e objetivos do Centro. É composto por coordenadores e um líder regional, dois professores, um representante do CIR, um membro da equipe missionária de cada região da TI RSS, membros da coordenação do centro, uma representante da Organização das Mulheres Indígenas de Roraima, alunos eleitos como tuxauas, membros honoríficos e lideranças tradicionais convidados. As principais funções do Conselho Diretivo são:

- a) Velar pelo cumprimento do Projeto-Político Pedagógico do Centro e pela fidelidade do Centro ao objetivo com o qual nasceu e aos princípios da proposta pedagógica;

- b) Representar o Centro perante as comunidades indígenas, as autoridades públicas e a sociedade envolvente em geral;
- c) Velar pela lotação de professores para o Centro;
- d) Aprovar as mudanças que venham modificar os elementos mais importantes do Centro;
- e) Procurar os recursos necessários para o andamento do Centro. (CIFCRSS, 2009, p. 160).

A Comissão de Coordenação tem caráter executivo e é formada por no mínimo três pessoas indicadas e escolhidas pelas comunidades e pertencentes a quaisquer das terras indígenas de Roraima. Esse colegiado forma a Direção do Centro, havendo, mesmo sem a obrigatoriedade, um coordenador da equipe. Durante as visitas, foram contatados quatro coordenadores que dividiam entre si as responsabilidades pelo bom andamento das atividades na escola. Seus nomes foram indicados pelas comunidades e aprovados em assembleias de tuxauas.

A Assembleia de Alunos ocorre semanalmente com o objetivo de

- a) analisar, avaliar e programar as atividades educativas e de convívio que se desenvolvem no Centro;
- b) elaborar os termos de compromisso do aluno dentro do Centro e com o grupo;
- c) escolher alunos para as distintas responsabilidades que devam ser desenvolvidas no processo educativo. (CIFCRSS, 2009, p. 162).

Nota-se que a proposta pedagógica desenvolvida pelo CIFCRSS é uma ação política por ter como foco a formação de jovens que deem continuidade às tradições e contribuam para a autossustentabilidade de seu povo.

Sua dimensão pedagógica da proposta prevê “a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo” (Veiga, 1998, p. 12). Esse processo tem início na seleção dos alunos que é realizada pelas comunidades, referendada pelas lideranças e pelos missionários da região a que pertencem. Dentre as habilidades necessárias para um bom aproveitamento, o aluno deve possuir desenvoltura na comunicação, não pré-disposição ao consumo de bebidas alcoólicas, desejo de aprender a trabalhar em projetos e em prol da comunidade.

De acordo com seu objetivo geral, o CIFCRSS não pretende formar técnicos para um amplo mercado de trabalho, mas sim jovens - “pessoas de futuro na comunidade” - aos quais oferece conhecimentos sociais, políticos, culturais e técnicos, através de metodologia que ativa os movimentos representativos do fazer pedagógico: “formação-reflexão-capacitação”.

As aulas são organizadas de acordo com os preceitos da Pedagogia da Alternância que “conjuga diferentes experiências formativas distribuídas ao

longo de tempos e espaços distintos, tendo como finalidade uma formação profissional” (Teixeira; Bernartt; Trindade, 2008, p. 227).

Dessa forma, o ensino passou a ser organizado considerando duas etapas: o Tempo de Escola e o Tempo de Comunidade, organizadas conforme o calendário agrícola das comunidades. Na inter-relação dos conhecimentos desses dois momentos dá-se o processo de “formação-reflexão-capacitação” dos jovens indígenas.

O período denominado Tempo de Escola consiste na realização de módulos presenciais em que, durante dois meses, os alunos participam de aulas teóricas e práticas, ficando alojados nas dependências do CIFCRSS. A primeira semana do módulo I é dedicada à apresentação da proposta pedagógica pelos coordenadores. Discutem-se as normas constantes no regimento interno e as responsabilidades que assumirão a partir de então. São informados de que

[...] têm a obrigação de cursar todas as matérias básicas mesmo que eles já as tenham cursado em outra instituição, e comprometer-se-ão a estudar durante o tempo definido e depois voltarão à comunidade e região com o objetivo de apoiar, planejar, monitorar e orientar atividades produtivas ligadas à auto-sustentação da população. (CIFCRSS, 2009, p. 87).

A constituição dessa escola pelas comunidades reflete a consciência de que “os indígenas precisam de conhecimentos para ocupar posições nas próprias aldeias” (Godoy, 2007, p. 9). Caso o aluno não se identifique com a proposta e queira retornar para sua comunidade, tem liberdade para procurar um dos coordenadores e informá-lo sobre esse desejo. Nesse processo, nem sempre há uma relação entre o projeto individual do estudante e os interesses do povo a que pertence. Em outros casos, nem todos se veem preparados para assumir a responsabilidade de articulação política de sua comunidade e, talvez, esses fatores sejam as principais causas de evasão. No entanto a preocupação da escola não é com a quantidade de alunos que irão concluir o curso, mas com a qualidade da formação² e a certeza de retorno para as comunidades.

Em decorrência do compromisso de preparar os alunos para assumirem funções de liderança, a proposta pedagógica do CIFCRSS recomenda incluí-los no processo educativo. São chamados a contribuir na resolução de problemas e condução das atividades educacionais. Essa experiência é concretizada com a eleição de um aluno/tuxaua por turma. A cada dois meses, os eleitos assumem a responsabilidade de convocar as reuniões do grupo; animar os trabalhos cotidianos; avaliar a caminhada do grupo; representar o grupo e a escola no exterior e perante as lideranças (CIFCRSS, 2009, p. 162).

² Informações prestadas pelo Sr. Anselmo Dionízio Filho, Coordenador Geral do CIFCRSS, responsável pela organização diária das atividades e relações públicas.

Os alunos/tuxauas assumem a organização do trabalho pedagógico de modo que consigam, democraticamente, conduzir as atividades, respeitando as especificidades culturais das etnias ali representadas, integrando-as sem anular suas diversidades.

Após o segundo ano, ao vivenciar um novo formato na organização do ensino, os alunos passam alternando o Tempo de Escola com o Tempo de Comunidade. Ao retornarem à comunidade, os jovens realizam atividades de pesquisa, previamente determinadas em conjunto com um professor; executam projetos agrícolas, definidos com a comunidade; acompanham as lideranças às reuniões locais e assembleias regionais. Essas ações são contabilizadas na carga horária das disciplinas envolvidas e resultam em relatórios que serão discutidos no retorno às aulas no Tempo de Escola.

Os objetivos do sistema de alternância voltam-se para a construção de um currículo focado na realidade de cada etnia; para a possibilidade de identificação dos problemas vivenciados nas comunidades e, conseqüentemente, das suas causas.

O currículo: articulação de saberes tradicionais e científicos

Encontram-se, na literatura pedagógica, diferentes acepções a respeito do conceito de currículo. Este pode ser tratado como conjunto de programas escolares, de conhecimentos ou matérias, e, ainda, como modo de organização da prática educativa. Essa polissemia de conceitos revela que o currículo jamais será pré-determinado, ele se constrói pelo diálogo constante com a realidade. Por essa perspectiva, neste trabalho, considera-se o currículo “como um desenho pedagógico e sua correspondente organização institucional à qual articula dinamicamente experiências, trabalho, valores, ensino, prática, teoria, comunidade, concepções e saberes observando as características históricas, econômicas e socioculturais do meio em que o processo se desenvolve” (Jorge; Ribeiro; Ferreira, 2007).

A proposta pedagógica do Curso de Ensino Médio Indígena Integrado ao Curso Técnico em Agropecuária e Gestão e Manejo Ambiental orienta-se pelos princípios pedagógicos da articulação, interdisciplinaridade e integralidade, de modo que ocorram diálogos entre os estudos de Ensino Médio e os da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, conforme preconiza o Parecer CNE/CEB 16/99. A fim de mobilizar os conceitos inerentes a essa concepção teórica, organiza a matriz curricular em torno de temas geradores, conforme descrito na figura 1.

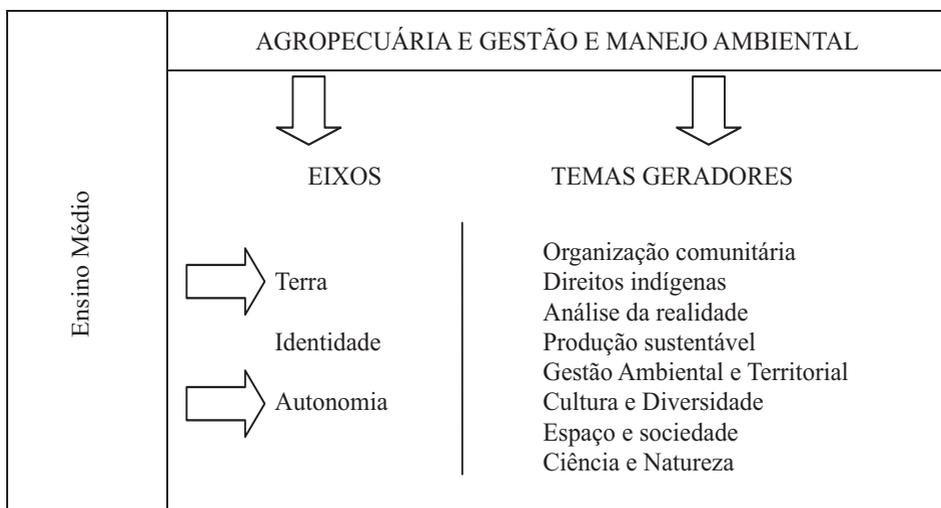


Figura 1: Temas geradores

Fonte: CIFCRSS (2009, p. 64)

O trabalho pedagógico com temas geradores fundamenta-se na teoria dialética do conhecimento. São denominados geradores pela possibilidade de desdobramentos que esses temas permitem. De acordo com essa teoria, essa metodologia fomenta a formação de uma nova concepção de escola, uma vez que ela deixa de ser campo de reprodução para assumir o papel de agente de transformação da realidade (Freire, 2003).

Ademais, o trabalho pedagógico passa a se configurar como superação de ações isoladas, pois os saberes específicos, oriundos dos diversos campos do conhecimento, reúnem-se em uma fala compreensível para os diferentes interlocutores, deflagrando um processo de criação e recriação do conhecimento num diálogo interdisciplinar.

O conceito de interdisciplinaridade fica mais claro quando se considera o fato trivial de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de confirmação, de complementação, de negação, de ampliação, de iluminação de aspectos não distinguidos. (Parecer CNE/CEB 15/98).

Para dar conta da interdisciplinaridade, a proposta pedagógica foi organizada considerando-se dois métodos distintos e complementares:

[...] o **método da tarefa**, que se orienta para os empreendimentos humanos e da história, e que se aplica à procura de um objeto comum aos vários conhecimentos, culminando com a prática; e o **método da reflexão interdisciplinar**, que faz menção à reflexão sobre os saberes já constituídos e cujo objetivo é estabelecer juízo e discernimento. (Alves; Brasileiro; Brito, 2004, p. 141; grifos do autor).

Esses métodos se consolidam no cumprimento das atividades do Tempo de Comunidade e respectivas análises apresentadas durante o Tempo de Escola. A interdependência entre os saberes definidos como temas geradores é representada por seis áreas do conhecimento.



Figura 2: Articulação das áreas de conhecimento

Fonte: CIFCRSS (2009, p. 64)

O diagrama acima procura demonstrar que o projeto pedagógico do CIFCRSS segue o preceito filosófico de que a educação profissional integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, garante ao cidadão o direito ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social (Resolução CNE/CEB 04).

A) A formação básica: o ensino médio indígena

Cada área do conhecimento constante no diagrama corresponde a um módulo no processo de ensino, definido conforme o Decreto 2.208/97, subdividindo sua carga horária entre teoria e prática.

O primeiro módulo organiza-se em torno da “Área de Línguas e Expressividade”, engloba atividades direcionadas ao desenvolvimento de habilidades de oralidade, escrita, expressão corporal, artesanato, artes, dramatização, leitura e tradições, visando ao fortalecimento das línguas indígenas dentro da comunidade; ao domínio da língua portuguesa e conhecimento de outras línguas; à valorização do Saber Tradicional ligado à agricultura, a terra e à tradição; ao incentivo do trabalho na terra, esporte, artesanato e dramatização.

A “Área de Línguas e Expressividade” é formada por disciplinas pertencentes à formação de nível médio, conforme quadro 1.

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
Língua Indígena	120 h
Língua Portuguesa	200 h
Saber Tradicional	60 h
Arte e Expressividade Indígena	60 h
Língua Estrangeira	80 h
Total	520 h

Quadro 1: Disciplinas da área de línguas e expressividade

Fonte: CIFCRSS (2009, p. 67)

O CIFCRSS recebe alunos de diferentes etnias e, por isso, em respeito à diversidade de línguas que convivem no espaço escolar, não há uma definição fechada das línguas indígenas a serem ofertadas aos alunos.

Na disciplina **Língua Indígena**, cada aluno estudará a língua materna de seu povo ou aquela majoritária na sua comunidade ou região. A disciplina será dividida em duas partes: **encontros lingüísticos**, realizados no Centro, e com uma carga total de 30 horas; e **atividades de aprendizagem na comunidade**, realizadas na comunidade de origem nos chamados Tempo Comunidade, e com uma carga horária total de 90 horas. Nos **encontros lingüísticos** realizar-se-ão atividades de intercâmbio entre as diferentes línguas, elaboração de materiais nas diversas línguas existentes no Centro, bem como algum seminário específico, com a presença de um lingüista, para aprofundar e discutir sobre elementos lingüísticos e socioculturais, referidos ao uso e fortalecimento das línguas indígenas. Nas **atividades de aprendizagem na comunidade**, o aluno exercitará o ensino-aprendizado da sua língua junto com uma ou várias pessoas falantes de sua comunidade. (CIFCRSS, 2009, p. 68; grifos do autor).

Durante o Tempo de Escola, os alunos estudam as línguas indígenas de todos os presentes no processo, sendo os jovens com amplo domínio da língua em estudo convidados a serem facilitadores, contribuindo com o desenvolvimento das aulas. A proposta pedagógica revela que os povos indígenas querem retomar o ensino das línguas maternas por reconhecerem que são ao

mesmo tempo objetos de estudo (mantendo o caráter pedagógico inerente ao processo de ensino voltado para o bilinguismo) e instrumentos políticos.

Além das línguas indígenas, a proximidade de determinadas aldeias à fronteira da Venezuela e da República Cooperativista da Guiana exige que dominem a língua oficial desses países, a fim de que possam interagir nesses contextos. “Alunos provenientes de regiões que façam fronteira com a Guiana estudarão inglês; e os que têm como origem comunidades fronteiriças com a Venezuela estudarão a língua espanhola” (CIFCRSS, 2009, p. 68).

O módulo referente à Área de Ciências e Natureza “pretende articular de modo prático os conhecimentos tradicionais das comunidades indígenas sobre a Natureza com as contribuições das Ciências” (CIFCRSS, 2009, p. 69). Embora essa área comporte disciplinas da formação básica de nível médio, as linhas que devem nortear a prática pedagógica revelam a intenção de que o módulo seja integrado e favoreça a aprendizagem de conhecimentos ligados às atividades agrícolas, à arquitetura, à ecologia.

DISCIPLINA		CARGA HORÁRIA
6	Matemática	220 h
7	Biologia	140 h
8	Física	120 h
9	Química	120 h
	Total	600 h

Quadro 2: Disciplinas da área de ciências naturais

Fonte: CIFSRSS (2009, p. 69)

Os planos de curso não apresentam explicações metodológicas detalhadas que permitam compreender como a cultura dos povos indígenas será aproveitada pelas disciplinas como conteúdos. No entanto, durante as visitas ao CIFCRSS, observou-se a preocupação em orientar o processo de ensino e aprendizagem pela cultura científica aplicada à realidade dos alunos, conforme será discutido na seção sobre a avaliação da aprendizagem.

O terceiro módulo referente ao ensino médio é formado pela Área de Sociedades, Povos e Espaços que “prioriza a formação social e política, numa perspectiva crítica e de análise participativa da realidade que afeta, direta ou indiretamente, a vida dos povos indígenas e da sociedade envolvente” (CIFCRSS, 2009, p. 70)

DISCIPLINA		CARGA HORÁRIA
10	História dos Povos Indígenas e do Mundo	200 h
11	Geografia e Demografia	150 h
12	Filosofia: Análise da Realidade	200 h
13	Direito Ambiental	60 h
14	Sociologia: Métodos e Técnicas de Ação Social	120 h
	Total	730 h

Quadro 3: Disciplinas da área de sociedades, povos e espaços

Fonte: CIFCRSS (2009, p. 70)

As disciplinas que compõem essa área favorecem a visão do homem como ser social em constante inter-relação com o meio ambiente. Nesse momento, intensificam-se os trabalhos para a formação de lideranças, a partir da análise das raízes históricas como elemento vital; da terra como espaço social, econômico e cultural; dos modelos de produção econômica e seus reflexos na organização social e comunitária.

B) O currículo profissional: o foco na sustentabilidade e autonomia indígena

O currículo profissional, apresentado ao Conselho Estadual de Educação em 2006, foi elaborado em consonância com a organização recomendada pela Resolução CNE/CEB 04/99 de 8 de dezembro de 1999, mesclando competências específicas de duas áreas profissionais: Agropecuária e Meio Ambiente. No entanto essa organização foi revista como “parte da política de desenvolvimento e valorização da educação profissional e tecnológica de nível médio” (Brasil, 2008, p. 7). Assim, a partir do segundo semestre de 2008, o ensino técnico passa a ser organizado em eixos tecnológicos e o perfil profissional pretendido pelo CIFCRSS passa a apresentar competências previstas para cursos voltados ao eixo de Recursos Naturais e ao de Ambiente, Saúde e Segurança.

Independente da concepção seguida pelo CIFCRSS, seu currículo profissional é complexo, pois envolve áreas que poderiam, em separado, constituir cada uma delas um curso específico. Contudo, oferecer um curso voltado para produção animal, um para produção vegetal, e outro direcionado à gestão e manejo ambiental não contemplaria as expectativas das comunidades indígenas, conforme argumentação transcrita abaixo.

A divisão social do trabalho nas comunidades indígenas não responde aos critérios utilizados para a separação de habilitações. O perfil de profissional que o Centro busca é aquele que consegue desempenhar um trabalho integrado dentro da comunidade com a produção animal e vegetal.

Produção animal e vegetal se interrelacionam de modo intenso na prática, especialmente na perspectiva de produção orgânica. A alimentação de origem vegetal para animais, o aproveitamento de dejetos animais para a adubação, as necessidades de arborização em algumas criações, o potencial do manejo animal em face de recuperação de áreas para a agricultura ou a implementação da tração animal são alguns exemplos da necessidade de entender ambas as produções numa única perspectiva.

A procura de processos de autonomia, ligados à defesa e proteção da terra, deve ter uma visão ampla, que articule processos produtivos (agricultura e pecuária) com processos conservacionistas ou de manejo e aproveitamento de recursos naturais. (CIFCRSS, 2009, p. 58-59).

Para articular conhecimentos agrupados em áreas distintas, as atividades do CIFCRSS reproduzem a dinâmica da vida em comunidade. No projeto pedagógico, essa metodologia é denominada de “pedagogia não formal” e atende à natureza diferenciada que se espera de uma escola indígena. Apesar da proposta de ensino diferenciado e específico, as ações educativas correspondem aos mesmos desafios que o ensino formal não-indígena: “aprender a fazer e fazer para aprender”.

Assim como as áreas relacionadas à formação básica de nível médio, a matriz curricular da área profissional divide-se em três módulos. O primeiro deles corresponde à Área de Agricultura Sustentável. Visa à formação em agricultura orgânica e nos sistemas de produção familiar e comunitário, articulando conhecimentos tradicionais das comunidades nas atividades agrícolas com a contribuição das ciências, de novas técnicas e métodos.

O saber deixa de ser apenas formal ou lógico. O caráter de universalidade do conhecimento progride na forma de conhecimentos vivenciados e apropriados na vida cotidiana. Um novo senso comum origina-se com a desdogmatização da ciência; projeta-se uma realidade onde *conhecimento e ação* estão comprometidos na nova ordem científica. (Godoy, 2007, p. 1).

O currículo do eixo profissional centra-se na missão da escola de contribuir para a transformação das comunidades indígenas em espaços de autonomia. Para isso, os objetivos desse nível de ensino convergem para a sustentabilidade. Além de fortalecer a base produtiva tradicional, incorpora novas culturas que possam ir enriquecer o conjunto da alimentação familiar e comunitária.

DISCIPLINAS		CARGA HORÁRIA	
		Teoria	Prática
1	Agricultura Orgânica	30h	40h
2	Morfologia, Tratamento e Preservação do Solo	40h	45h
3	Culturas Anuais	70h	70h
4	Fruticultura	100h	100h
5	Olericultura	75h	80h
6	Minhocultura e Produção de Húmus	30h	30h
7	Produção e Conservação de Sementes Tradicionais	20h	20h
8	Prevenção e Controle Alternativo de Pragas e Doenças	25h	30h
9	Beneficiamentos de Produtos	20h	20h
10	Permacultura	25h	30h
11	Medicina Tradicional	10h	20h
	SubTotal	445h	485h
	Total	930 h	

Quadro 4: Disciplinas da área de agricultura sustentável

Fonte: CIFCRSS (2009, p. 71)

Nesse módulo, as experiências históricas dos povos indígenas são mobilizadas na construção da prática pedagógica. São discutidas as ameaças que os grandes negócios agrícolas representam aos recursos naturais e são inseridas “atividades produtivas dentro do próprio centro, aplicando os conhecimentos adquiridos na própria experiência do jovem, na aula ou no trabalho diário junto com os colegas mais antigos” (CIFCRSS, 2009, p. 79).

Nas aulas de Medicina Tradicional, os alunos coletam e selecionam sementes que são usadas no preparo de mudas. As aulas práticas são desenvolvidas em um pomar, na roça comunitária, na horta e viveiro de plantas medicinais, que funcionam como laboratórios, espaços em que uma rede de trocas e intercâmbio entre os alunos se fortalece. Os produtos cultivados servem para alimentação dos alunos. Outra parte é vendida e os recursos investidos na aquisição de equipamentos necessários à continuidade das aulas e manutenção dos ambientes pedagógicos.

Durante as aulas práticas, uma mesma espécie de planta é reproduzida em diferentes ambientes. Os resultados de cada investigação irão contribuir para a identificação de espécies resistentes à ação das condições climáticas, ocupação do espaço, dentre outros fatores que possam intervir no desenvolvimento da planta.

As experiências associam o aproveitamento racional dos recursos naturais disponíveis à sustentabilidade e à preservação do meio ambiente, em conformidade com a recomendação do Artigo 225 da Constituição Federal.

A formação dos alunos pauta-se no reconhecimento de que os ecossistemas podem cumprir um papel inovador na qualidade de vida do homem.

Em relação à Área de Pecuária, a justificativa para sua oferta no currículo profissional encontra-se na história dos contatos interétnicos desses povos com os colonizadores, no século XVIII. Com a expansão das fazendas a nordeste de Roraima, os índios dessa região foram inseridos na dinâmica da pecuária como vaqueiros, demonstrando possuírem habilidades para a lida com o gado. Em decorrência disso, a Diocese de Roraima incentivou os índios a cuidarem de rebanhos de propriedade de suas comunidades - o Projeto do Gado³.

DISCIPLINAS		CARGA HORÁRIA	
		Teoria	Prática
1	Anatomia e Fisiologia Animal	50h	50h
2	Alimentação e Nutrição Animal	40h	40h
3	Bovinocultura	55h	60h
4	Suinocultura	45h	40h
5	Caprinocultura	45h	40h
6	Cunicultura	45h	40h
7	Avicultura	45h	40h
8	Piscicultura	45h	40h
9	Apicultura	45h	40h
10	Homeopatia e Farmacologia Básica	20h	20h
11	Permacultura	25h	30h
	SubTotal	460h	440h
	Total	900 h	

Quadro 5: Disciplinas da área de pecuária

Fonte: CIFCRSS, 2009, p. 72

O CIFCRSS propõe-se a cumprir a função de oferecer às comunidades técnicos com “formação e capacitação nos sistemas de criação animal, numa perspectiva orgânica e dentro de sistemas de produção familiar e comunitário” (CIFCRSS, 2009, p. 79), preparando-os para assumirem projetos que envolvam alternativas de alimentação viáveis, articulando sempre o saber tradicional e o científico moderno.

As aulas do módulo de pecuária são planejadas visando à aquisição pelos alunos de habilidades voltadas à elaboração de ração específica para

³ Idealizado pela Diocese de Roraima, em 1980, sob o mote “uma vaca para o índio”, e financiado por organizações nacionais e internacionais, consiste na concessão temporária de 52 reses, sendo dois machos, para uma aldeia, pelo período de cinco anos. Cumprido esse prazo, as 52 reses devem ser repassadas à outra aldeia, e a primeira fica com o excedente.

cada espécie. Para tanto, esses alunos são envolvidos em tarefas que exijam conhecimentos sobre segurança alimentar e nutricional dos animais, a fim de que possam manejar pastos e alimentação natural. Além do curral e pasto para criação de gado bovino, a escola mantém pequenos criatórios de porcos, coelhos e cabras.

Espera-se, ainda, que conheçam as práticas de produção e aplicação de adubos orgânicos e defensivos alternativos. Para tanto, utilizam material orgânico produzido pelos animais, húmus, oriundo da minhocultura, e outros componentes naturais para a fabricação de fertilizantes. Além de evitar a contaminação do produtor e do consumidor, o uso de adubos orgânicos favorece o equilíbrio da natureza, preservando a fauna e os mananciais, o que resulta em produtos agrícolas mais saudáveis.

A inclusão da Área de Gestão e Manejo Ambiental complementa a formação profissional pretendida pelas comunidades. É direcionada à capacitação de jovens para trabalharem os projetos de sustentabilidade sob a perspectiva da gestão do território. Interliga-se diretamente às áreas anteriores uma vez que se centra na discussão de políticas de conservação, preservação, recuperação e aproveitamento racional de recursos naturais.

Para alcançar esses objetivos, a matriz curricular da área profissional prevê a oferta das disciplinas constantes no quadro 6.

DISCIPLINAS		CARGA HORÁRIA	
		Teoria	Prática
1	Fundamentos básicos de Ecologia	50h	70h
2	Conhecimento da diversidade de ecossistemas	50h	70h
3	Recursos Naturais	50h	70h
4	Conservação, preservação e recuperação	50h	70h
5	Estratégias sustentáveis de manejo florestal	50h	70h
	Subtotal	250h	350h
	Total	600h	

Quadro 6: Disciplinas da área de gestão e manejo ambiental

Fonte: CIFCRSS (2009, p. 73)

Além de cursar as disciplinas obrigatórias dos seis módulos, o aluno cumpre 360 horas de estágio, distribuídas entre o Tempo de Escola e o Tempo de Comunidade.

- a) 50 horas de monitoramento de projetos e equipes de trabalho dentro do Centro, sob supervisão de um professor.
- b) 120 horas de trabalhos de orientação e acompanhamento de projetos produtivos nas comunidades indígenas que assim o solicitem.

- c) 120 horas de trabalhos desempenhados na sua comunidade nos Tempos Comunidade correspondentes ao sistema de Alternância.
- d) 70 horas de participação, como ouvinte ou ministrante, de palestras, seminários e cursos fora do centro, registrados em relatórios entregues a professores e coordenação. (CIFCRSS, 2009, p. 74).

O processo de avaliação

O processo de avaliação proposto pelo CIFCRSS, além de aproximar a escola da realidade, busca recuperar o papel educativo e formativo das comunidades.

De acordo com o previsto na Proposta Pedagógica, o sistema de avaliação guiar-se-á pelo método de análise individual dos alunos no desenvolvimento de tarefas. Na execução deverão demonstrar possuírem as qualificações mínimas requeridas, segundo modelo de currículo por competências.

Deve-se mencionar que se entende por competência a capacidade do aluno em articular conhecimentos, habilidades e valores (atitudes), desempenhando eficiente e eficazmente atividades requeridas pela natureza de determinado trabalho (Resolução CNE/CEB n. 04/99). A Proposta Pedagógica assim descreve os aspectos a serem avaliados:

1. **Competências e habilidades.** São aquelas habilidades que o aluno adquiriu durante a capacitação ou que já tem por si, sendo seus próprios talentos que devem ser potenciados. As competências e habilidades são especificadas no Plano de Curso e visam às capacidades que o aluno desenvolveu na: compreensão, aplicação, análise e produção de comunicação.
2. **Conhecimentos sobre o tema ou matéria.** Tanto adquiridos no curso como aqueles que a pessoa já trazia como fruto de sua trajetória. O acesso ao conhecimento é essencial para a aquisição e desenvolvimento das competências e habilidades.
3. **Atitudes potencializadas.** Valorizar-se-á junto com os alunos as atitudes que estão ajudando ou dificultando o ensino-aprendizado e o compromisso do jovem com sua realidade. Iniciativa, responsabilidade, participação, curiosidade, criatividade e outros valores que deverão ser incentivados e potencializados. (CIFCRSS, 2009, p. 84).

Nesse sentido, o processo avaliativo do CIFCRSS mobiliza o conceito de letramento, pois, para aferição de seu desempenho, o aluno apropria-se da escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia (Kleiman, 1995, p. 81), e produz comunicações em que demonstra sua compreensão, aplicação e análise das atividades, transformando-as em conhecimentos. Em outras palavras, esse modelo de avaliação permite que os alunos demonstrem os “conhecimentos que construíram, como construíram, o que entendem e o

que podem fazer, isto é, um modelo que valoriza as aprendizagens quantitativas e qualitativas no decorrer do próprio processo de aprendizagem” (Perrenoud, 1999, p. 103).

Essa postura da escola diante do processo de aprendizagem denota a valorização do processo de avaliação formativa, entendida como “toda a avaliação que ajuda o aluno a aprender a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo” (Perrenoud, 1999, p. 103).

Os registros contínuos das tarefas permitem o monitoramento da aprendizagem, identificando-se nesse processo a necessidade de rever informações, modificando ou acrescentando alguns elementos em sua prática profissional, atitude que faz uma referência explícita ao conceito de “aprendizagem permanente”, constante no Art. 39 da LDB 9394/96. Essa mesma dinâmica é adotada no sistema de recuperação, e o modo – diário e/ou modular – será definido de acordo com a dificuldade apresentada pelo aluno.

Ressalta-se que, de acordo com essa proposta de avaliação, os alunos deixam de ser meros espectadores para serem intervenientes no processo de aquisição de conhecimentos contextualizados. Ademais, esse sistema de avaliação favorece o engajamento dos alunos aos preceitos defendidos pela escola uma vez que se envolvem ativamente na construção dos seus conhecimentos.

As recomendações gerais sobre instrumentos e estratégias de avaliação possíveis de serem adotados durante o curso são divididas em duas linhas, conforme descrito no quadro 7.

LINHAS DE AVALIAÇÃO PARA O ENSINO MÉDIO	LINHAS DE AVALIAÇÃO PARA O ENSINO PROFISSIONALIZANTE
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cada matéria, estruturada em quatro blocos, emitirá quatro qualificações parciais e uma global. Estas qualificações serão construídas seguindo os princípios já apontados e considerando os três elementos destacados. ✓ Para a construção da qualificação parcial de cada bloco, o professor poderá utilizar os recursos que considere mais oportunos, na quantidade que também estime adequada: provas teóricas, exercícios práticos, trabalhos individuais ou grupais..., considerando a metodologia e conteúdo próprio da matéria e do tema concreto. ✓ O aluno terá direito a recuperações parciais e a uma recuperação global. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cada módulo corresponderá a uma avaliação elaborada tomando em consideração os princípios e elementos aqui destacados. ✓ Para a construção da qualificação de cada módulo, o professor poderá utilizar os recursos que considere mais oportunos: provas teóricas, exercícios práticos, trabalhos individuais ou grupais, ... ✓ O aluno terá direito a recuperação de cada módulo caso não consiga superar.

Quadro 7: Linhas de avaliação no ensino médio e ensino profissionalizante

Fonte: CIFCRSS, 2009, P. 84-85

A responsabilidade pela avaliação no Tempo de Comunidade recai sobre tuxauas e coordenadores regionais que devem observar e encaminhar relatórios ao CIFCRSS sobre o desempenho de cada aluno na condução das atividades agrícolas, participação em reuniões e execução dos projetos propostos. De posse desse material e dos pareceres emitidos por professores e coordenadores da escola a respeito da conduta no Tempo de Escola, tem-se um diagnóstico sobre a formação do aluno⁴. A esse material somam-se as análises dos relatórios contendo as considerações individuais dos próprios alunos a respeito de seu aprendizado.

Ratifica-se que a escolha desse modelo de avaliação oportuniza ao aluno refletir sobre as competências desenvolvidas, sobre o aperfeiçoamento de suas habilidades e identificação de suas limitações, ainda no processo de aprendizado, completando o ciclo “formação – reflexão – capacitação”.

O aluno formado no CIFCRSS receberá a certificação de Técnico em Agricultura e Gestão e Manejo Ambiental. Estará apto para planejar, identificar

⁴ Informações concedidas por Maria Deolícia Monteiro da Silva, Coordenadora do CIFCRSS, responsável pela coordenação pedagógica e professora da área de Sociedades, Povos e Espaços.

áreas produtivas, selecionar matérias primas e equipamentos a serem utilizados no manejo da agricultura e pecuária, além de outras ações inerentes à habilitação recebida. Ademais, no decorrer do curso serão ofertados cursos de informática, comunicação, artesanato, curtume, antropologia, mapeamento dentre outros, pertinentes às funções que desempenhará na condução de projetos.

Considerações finais

O estudo sobre a proposta pedagógica do CIFCRSS para ensino técnico integrado ao ensino médio possibilitou a reflexão sobre o papel da escola indígena para a formação integral do cidadão, respeitando a diversidade e promovendo a inclusão dos jovens na dinâmica social de sua comunidade.

Constatou-se que a proposta pedagógica da escola consolida-se como processo participativo de decisões em que conflitos e contradições são resolvidos conforme previsto em sua organização curricular, processo em que as diferenças linguísticas não se constituem em barreiras para a aquisição de conhecimentos técnicos. Ao contrário, são usadas como mecanismo de socialização e como traço da identidade intercultural do CIFCRSS.

O processo educativo é descrito com base em princípios de autonomia, de solidariedade entre os agentes educativos e de estímulo à participação de todos no projeto pedagógico, construído em comum acordo com os anseios das comunidades indígenas, sendo, portanto, resultado de uma ação coletiva.

O currículo desenvolve-se por meio de metodologia que propicia momentos de reflexão em que cada ator envolvido no processo de ensino (alunos, professores e coordenadores) revê seu lugar na comunidade, no contexto político local, regional, nacional e, por que não dizer, mundial, de modo que sua formação seja efetivada a partir de sua autodefinição cultural.

Destaca-se o modelo de gestão como fator preponderante para a superação de problemas inesperados no decorrer do trabalho educativo. A gestão participativa permite que o currículo desenvolvido no Curso de Agropecuária e Gestão e Manejo Ambiental contemple a realidade específica dos povos que vivem na TI RSS, sem deixar de atender a demanda oriunda de outras terras indígenas.

Sendo a proposta pedagógica em foco “baseada na mobilização das comunidades; na democracia interna de seus processos decisórios; na transparência de suas decisões e ações e na criação de canais de participação que a tornam efetivamente representativa do querer local” (Maia; Martins; Peixoto, 2005, p. 25), pode-se afirmar que sua construção e encaminhamento extrapolam os conceitos de gestão participativa configurando-se como gestão

social. Esse aspecto merece um estudo aprofundado para a compreensão de sua aplicabilidade.

A experiência desenvolvida no CIFCRSS traduz de forma original as diretrizes da educação indígena em sua dimensão federal. Organiza o processo de ensino seguindo preceitos da pesquisa científica, pois os alunos são mobilizados a conhecer a realidade de sua comunidade, sob perspectivas debatidas nas aulas do eixo Sociedades, Povos e Espaços. Além disso, são envolvidos em tarefas de experimentação, que se constituem em prática constante no currículo. Este é organizado de modo que os alunos observem na prática os conceitos teóricos, anteriormente estudados. As competências práticas trabalhadas durante o curso capacitam os alunos para o planejamento e manejo de alternativas de sustentabilidade.

A interculturalidade, categoria constitutiva de uma escola indígena, manifesta-se no ambiente escolar pela troca de experiência entre os alunos de diferentes etnias. Mais que isso, estabelece-se o convívio de universos culturais singulares entre si. Nesse sentido, evidenciou-se que a valorização das culturas serve como motivação coletiva de natureza interétnica. O caráter interculturalidade do currículo revela a flexibilidade do planejamento pedagógico, permite a valorização da luta pela terra, reforça a autonomia como meio para a conquista da autossustentabilidade dos povos indígenas e incentiva a formação de autoidentidade por parte de seus alunos.

A leitura da Proposta Pedagógica do Curso de Ensino Médio Indígena Integrado ao Curso Técnico em Agropecuária e Gestão e Manejo Ambiental permitiu inferir novas hipóteses a respeito do projeto de educação desenvolvido no CIFCRSS. Cabe aprofundar o estudo buscando compreender as influências da historicidade local para a configuração de uma pedagogia indígena peculiar nesse centro, ao mesmo tempo em que isso se constitui como espaço para organização e conscientização política. Resta investigar como essa concepção de escola indígena reflete-se no cotidiano das comunidades, de que forma contribui para a reconstituição das fronteiras de alteridade e para o desencadeamento de um processo de recomposição identitária da própria escola, da TI RSS e de outras terras indígenas de onde se originam os alunos.

Referências

ALVES, Railda F.; BRASILEIRO, Maria do Carmo E.; BRITO, Suerde M. de O. Interdisciplinaridade: um conceito em construção. *Episteme*, Porto Alegre, n. 19, p. 139-148, 2004.

ANDRE, Marli Elisa Damásio. O projeto pedagógico como suporte para novas formas de avaliação. In: CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (Orgs.). *Ensinar a ensinar*. São Paulo: Pioneira/Thomson Learning, 2001.

BRASIL. *Educação Profissional e Tecnológica Integrada à Educação Escolar Indígena* (Documento-base), Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Brasília: SEMTEC/SECAD, 2009.

_____. *Parecer CNE/CEB n. 15/98*. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

_____. *Resolução CNE/CEB n. 04/99*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

CENTRO INDÍGENA DE FORMAÇÃO E CULTURA RAPOSA SERRA DO SOL (CIFCRSS). *Projeto político-pedagógico: Curso de Ensino Médio Indígena Integrado ao Curso Técnico em Agropecuária e Gestão e Manejo Ambiental*. Surumu, novembro 2009.

CIRINO, Carlos Alberto Marinho. *A “Boa Nova” na língua indígena: contornos da evangelização dos Wapishana no século XX*. Boa Vista: UFRR, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREITAS, Deborah de B. A. Pontes. *Escola Makuxi: identidades em construção*. 2003. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Unicamp, Campinas, 2003.

GODOY, Marília G. Ghizzi. *Diálogos interculturais: a educação escolar indígena e as tradições Guarani Mbya*. In: ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA, 3., 2007, Salvador. *Anais...* Salvador-Bahia: Faculdade de Comunicação/ UFBa, 2007.

JORGE, Céuli Mariano; RIBEIRO, Carina Skura; FERREIRA, Maria das Graças. Educação profissional integrada a educação de jovens e adultos no Paraná. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE TECNOLOGIA E SOCIEDADE, 2., 2007, Curitiba-PR. *Anais...* Curitiba, 2007. CD-ROM.

KLEIMAN, Ângela B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MAIA, Dario Magno de Miranda; MARTINS, Sérgio Glicério; PEIXOTO, Mariza Flores Fernandes. Gestão Social. In: *Projeto Inovar*. 2005, p. 24-27. Disponível em: < <http://www.protec.org.br/pdf/inovar.pdf> > Acesso em: 12 dez. 2009.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SANTILLI, Paulo. *Os Macuxi: história e política no século XX*. 1989. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – IFCH/Unicamp, Campinas, 1989.

_____. *Pemongon Patá: território Macuxi, rotas de conflito*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

SANTOS, Raimunda M. R.; GODOY, Marília G. G. Centro Indígena de Formação e Cultura Raposa Serra do Sol: da evangelização à formação de lideranças. *Revista Pesquisa em Debate*, v. 5, n. 2, jul./dez. 2008.

TEIXEIRA, Edival Sebastião; BERNARTT, Maria de Lourdes; TRINDADE, Glademir Alves. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. *Educação e Pesquisa*, v. 34, p. 227, 2008.

VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola*. Campinas: Papirus, 1995.

VEIGA, Ilma Passos A.; RESENDE, Lúcia Maria G. de (Orgs.). *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. 4. ed. Campinas: Papirus, 1998.

Recebido em 29 de dezembro de 2010

Aprovado para publicação em 20 de abril de 2011

