

WARI': IDENTIDADE E DIFERENÇA NA COMPOSIÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA

Fernanda Léia Batista Souza Estêvão¹

Xênia de Castro Barbosa²

RESUMO

Este artigo visa compartilhar reflexões tecidas no âmbito da pesquisa intitulada “A Política de inclusão e os fatores de permanência e êxito dos estudantes indígenas no IFRO/*Campus* Guajará-Mirim”, a qual se encontra em desenvolvimento no Programa de Mestrado em Rede Nacional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, no Instituto Federal de Rondônia. Trata-se de um recorte que aborda a temática da identidade e da diferença, considerando os desafios da inclusão educacional de estudantes indígenas da etnia Wari'. A aquisição dos dados foi realizada com base no método da História Oral e em observações em campo de tipo não-participante realizadas no *Campus* Guajará-Mirim do IFRO e em aldeias da Terra Indígena Igarapé Lage. A base teórica que deu suporte às análises relaciona-se ao campo da Educação Intercultural. Os resultados apontam para a necessidade de aprimoramento da política institucional de inclusão, permanência e êxito estudantil, ampliação do diálogo intercultural, adaptações curriculares e valorização da oralidade nos processos avaliativos.

Palavras-chave: Inclusão; Educação Intercultural; Educação Profissional e Tecnológica

WARI': IDENTITY AND DIFFERENCE IN THE COMPOSITION OF TECHNICAL AND VOCATIONAL EDUCATION IN FEDERAL INSTITUTE OF RONDÔNIA

ABSTRACT:

This article aims to share reflections made within the scope of the research entitled “The Inclusion Policy and the factors of permanence and success of indigenous students at the IFRO / *Campus* Guajará-Mirim”, which is under development in the Master's Program in National Education Professional and Technological - ProfEPT, at the Federal Institute of Rondônia. This is an excerpt that addresses the theme of identity and difference, considering

¹Especialista em Orientação, Supervisão e Gestão Escolar com Ênfase em Psicologia pela Faculdade Ítalo-Brasileiro. Acadêmica do Mestrado em Rede Nacional em Educação Profissional e Tecnológica. Pedagoga e Bacharel em Direito. Servidora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, Campus Guajará-Mirim. E-mail: fernanda.estevão@ifro.edu.br

² Doutora em Geografia pela Universidade Federal do Paraná. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia e do Programa de Mestrado em Rede Nacional em Educação Profissional e Tecnológica. E-mail: xenia.castro@ifro.edu.br

the challenges of educational inclusion of indigenous students of the Wari ethnic group'. Data acquisition was performed based on the Oral History method and on non-participant field observations made at IFRO's Guajará-Mirim Campus and in villages in the Igarapé Lage Indigenous Land. The theoretical basis that supported the analyzes is related to the field of Intercultural Education. The results point to the need to improve the institutional policy of inclusion, permanence and student success, expansion of intercultural dialogue, curricular adaptations and valuing orality in the evaluation processes.

Keywords: Inclusion; Intercultural Education; Technical and vocational education.

INTRODUÇÃO

O *Campus* Guajará-Mirim do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia é uma unidade educacional especializada na oferta da Educação Profissional e Tecnológica – EPT e fica localizada na fronteira entre o Brasil e a Bolívia. Em seu projeto de planejamento, foi pensado para ser um *Campus* binacional, com perfil intercultural capaz de atender a estudantes brasileiros e bolivianos, dos quais grande parte é indígena.

No conjunto do rico mosaico étnico presente em Guajará-Mirim, os Wari' são os que mais têm demandado ingresso no IFRO. Esses alunos são provenientes da Terra Indígena (TI) Lage e da TI Pacaás Novas.

Os Wari' também são conhecidos como “Pacaás Novos”, “Pakas Novos” ou “Pakaa Nova”. O termo é um toponímico que designa rio homônimo, tributário do Mamoré. No entanto, os indígenas dessa etnia se autodenominam povo “OroWari”, que significa *ser humano, gente* (VILAÇA, 2004). Humanidade que vêm reivindicando desde 1905 quando se viram em contato com povos não indígenas e tiveram sua dignidade ameaçada, sendo capturados e levados para exposições. Os Wari' pertencem à família lingüística Txapakura, a qual se encontra em vias de extinção tendo em vista o etnocídio cometido contra povos indígenas dessa família lingüística, tanto no Brasil como na Bolívia.

O grupo étnico em questão se subdivide em diversos subgrupos, sendo eles: OroNao, OroEo, OroAt, OroMon, OroWaram, OroWaramXijein, OroJoWin e OroKaoOroWaji – os dois últimos reduzidos a poucos indivíduos devido a ataques praticados por colonos. No que se refere ao termo “Oro” esclarece-se que se trata de uma partícula coletivadora, que pode ser traduzida como povo ou grupo.

Os diversos subgrupos relacionam-se entre si para fins de trabalho, política, festas, rituais religiosos e matrimônio. No que se refere à cultura matrimonial, até antes da conversão ao protestantismo, nas décadas de 1950 e 1960, era comum praticarem a poliginia, especialmente a de tipo sororal, em que o homem indígena desposava simultaneamente sua esposa e uma ou mais de suas cunhadas (irmãs da esposa), sendo esta prática rara hoje em dia.

Após sete décadas de contato interétnico contínuo e intenso, mediado primeiramente pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI), depois pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e por organizações religiosas católicas e protestantes, as transformações culturais sofridas pelos Wari' são profundas. “Pacificados”, ou seja, violentados em seus modos de ser e proceder, convertidos e identificados, já não praticam o canibalismo e a guerra, e relacionam-se com os não indígenas em demandas variadas, contudo, optaram por manter os não indígenas como *wijam* (inimigos), resistindo a ceder suas mulheres aos “brancos” ou a contrair núpcias com elementos da sociedade nacional hegemônica. Dialeticamente, buscam cada vez mais o contato, desejam estar próximos da cidade e usufruir das tecnologias dos *wijam* da cidade, fazendo isso por opção, mas sem abrir mão de sua identidade indígena, que agora se hibridiza. Na explicação de Vilaça (2000, p. 69),

Eu diria que os Wari' querem continuar a ser Wari' sendo Brancos. Em primeiro lugar porque desejam as duas coisas ao mesmo tempo, os dois pontos de vista. Os outros inimigos, aqueles que trouxeram para junto de si, como os OroWin, tornaram-se logo Wari'. É isso o que acontece com a proximidade completada pelo casamento: a identidade. Os Wari', pelo que entendo, não querem ser iguais aos Brancos, mas mantê-los como inimigos, preservar a diferença sem no entanto deixar de experimentá-la. Nesse sentido, vivem hoje uma experiência análoga à de seus xamãs: têm dois corpos simultâneos, que muitas vezes se confundem. São Wari' e Brancos, às vezes os dois ao mesmo tempo, como nos surtos dos xamãs. Se antes aos Wari' cabia a experiência indireta de uma outra posição, a posição do inimigo, hoje experimentam-na em seus corpos.

Em face da hibridez e fluidez que marca a identidade cultural na pós-modernidade (HALL, 2006), buscaremos refletir, ao longo deste texto, sobre identidade e alteridade Wari' e os desafios que representam para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) ofertada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO). Sem pretender oferecer fórmulas, até porque cada etnia é única, espera-se que as experiências aqui reportadas possam contribuir para a inclusão educacional de indígenas e a efetivação do direito à educação.

PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa é de abordagem qualitativa e posiciona-se no campo dos estudos culturais em educação, tendo como eixo estrutural e articulador a História Oral.

Iniciamos a fase exploratória fazendo o levantamento de dados sobre todos os estudantes indígenas matriculados, evadidos ou egressos dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do *Campus* Guajará-Mirim do IFRO. Em concomitância a esta etapa realizamos também revisão bibliográfica.

Nesse levantamento, com base nos dados do sistema de Gestão Acadêmica do IFRO, identificamos que de 2016 a 2019, quatorze indígenas ingressaram nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio no *Campus* Guajará-Mirim. Destes, apenas um aluno, da etnia Wari' alcançou êxito e atualmente segue seu caminho acadêmico na Universidade Federal de Rondônia. Dos ingressantes no período, outros quatro seguem com matrícula ativa, empenhando-se em concluir o curso.

Esses estudantes ao ingressar no Ensino Médio Integrado (EMI) tinham entre 15 e 23 anos de idade, 57,1% eram do sexo feminino e 42,9% do masculino. Desse total de alunos 85,7% (12 alunos) eram da etnia Wari', 7,1% (01 aluno) da etnia Macurap e 7,1% (01 aluno) da etnia Aricapu. Neste estudo demos destaque aos desafios de permanência e êxito dos estudantes Wari'.

Os subgrupos Wari' presentes ou que já estiveram presentes na composição do corpo discente do *Campus* Guajará-Mirim são: OroNao (50%), OroWaram (33,3%), OroMon (8,3%) e KaoOroWaje (8,3%).

A maioria dos estudantes indígenas (64,7%) optaram pelo Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática Integrado ao Ensino Médio, e 35,7% escolheram o Curso Técnico em Biotecnologia Integrado ao Ensino Médio. Notamos que nos anos de 2016 e 2017, o *Campus* recebeu maior número de alunos indígenas que nos anos seguintes, pois nos anos de 2018 e 2019 apenas 03 indígenas se matricularam em algum curso de EMI da referida unidade escolar.

Notamos também que todos os estudantes indígenas da etnia Wari' mantinham residência em terras indígenas. Os dois das etnias Macurap e Aricapu moravam na zona urbana de Guajará-Mirim.

Em relação aos alunos Wari', 35,7% residiam na TI Igarapé Lage, 35,7% na TI Pacaás Nova, e 14,3% na TI Rio Negro Ocaia.

Salientamos ainda que 100% dos estudantes indígenas matriculados nos cursos de EMI recebiam auxílio financeiro dos programas de assistência estudantil do IFRO. O valor recebido, contudo, não era suficiente, em alguns casos, para garantir a subsistência dos alunos. Nesses casos, quando a família não conseguia enviar recursos complementares os alunos acabavam evadindo.

No término do ano letivo de 2019, o *Campus* contava com apenas 04 alunos indígenas com a matrícula ativa: duas estudantes Wari', um aluno Aricapu e uma aluna da etnia Macurap. Três deles ficaram retidos na série que cursavam naquele ano e um não alcançou média em algumas disciplinas, mas foi aprovado pelo conselho de classe. Identificamos que dos 14 alunos indígenas, 09 desistiram do curso antes de concluí-lo, 01 obteve êxito, e 4 permanecem com matrícula ativa. Com exceção do estudante egresso, todos os demais já haviam reprovado em alguma série, geralmente no primeiro ou segundo ano do curso. Essas são as séries em que os alunos mais abandonam o curso. Com exceção do aluno egresso apenas um aluno indígena do curso Técnico em Biotecnologia conseguiu chegar ao terceiro ano.

Outro dado importante identificado nessa fase inicial da pesquisa foi que todos os estudantes indígenas aprovados em regime de progressão parcial, sob condição de cursar a disciplina no ano seguinte, não alcançou média no período seguinte na disciplina que cursava em dependência.

Os levantamentos desses dados do ingresso, percurso, permanência, evasão e conclusão de indígenas nos cursos técnicos integrados nos possibilitou delimitar o objeto da pesquisa de campo para a coleta de dados. Assim, após a fase inicial de levantamento de dados de evasão, permanência e êxito dos estudantes, a busca seguiu em abordagem qualitativa, mediante observação em campo e registros de entrevistas.

Realizamos observações participantes no ambiente escolar e no ambiente residencial dos estudantes indígenas, tanto na cidade quanto nas aldeias e registramos as histórias de vida deles mediante entrevistas de História Oral, com a finalidade de identificar os fatores que contribuíram ou dificultaram sua permanência e êxito.

A História Oral (HO) é a “prática de apreensão de narrativas feita através do uso de equipamentos eletrônicos e destinada a recolher testemunhos, promover análises de processos sociais do presente e facilitar o conhecimento do meio imediato” (MEIHY, 2005, p. 17) e

revelou-se um instrumento eficaz de acesso às complexas nuances que perpassam a inclusão educacional no *Campus* Guajará-Mirim.

A pesquisa foi iniciada após obtenção de parecer favorável junto ao sistema CEP/CONEP e abrangeu 4 fases: (1) levantamento de dados e identificação dos estudantes indígenas matriculados, evadidos ou egressos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio; (2) Trabalho de campo – realização das entrevistas que em termos operacionais desenrolou-se em sete etapas: a) Delimitação da Comunidade de Destino, b) Formação das Redes, c) Pré-entrevista, d) Entrevista, e) Transcrição, f) Textualização, e g) Conferência; (3)- socialização e discussão dos resultados junto aos indígenas e a comunidade escolar para definição de um produto educacional exigido pelo ProfEPT; e (4)- análise dos dados.

A comunidade de destino foi constituída por estudantes indígenas dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, que formam três redes: estudantes egressos, evadidos e os com matrícula ativa. No que se refere à formação da rede, Barbosa (2015, p. 29) explica que “redes são subdivisões da comunidade de destino que indicam os critérios adotados para a escolha dos indivíduos a serem entrevistados, tais como faixa etária, orientação sexual, grau de escolaridade, dentre outros”.

A abordagem aos sujeitos da pesquisa foi feita de forma individualizada no momento da Pré-entrevista - momento em que apresentamos a proposta da pesquisa ao colaborador e agendamos a data e local para a entrevista. As entrevistas, por sua vez, foram gravadas, transcritas, textualizadas e apresentadas aos colaboradores para conferência, correções, complemento e autorização de uso.

Trabalhamos com a História Oral em sua vertente temática e após a conclusão da cápsula narrativa básica, ou seja, da narrativa produzida livremente pelos colaboradores fizemos algumas perguntas de corte direcionadas aos temas e aos objetivos do estudo.

Com a pesquisa em História Oral, comparamos as trajetórias educacionais dos estudantes indígenas que obtiveram êxito no curso, com a dos alunos que evadiram ou ficaram retidos na mesma série escolar, com a finalidade de encontrar alternativas de práticas inclusivas que possibilitem melhor incluir os estudantes indígenas em nossa escola, comparar, “não para sobrepor um ao outro, mas para valorizar a diversidade de experiências, narrativas e representações sobre o fenômeno estudado” (BARBOSA, 2015, p. 31). Acreditamos que esse conjunto documental que produzimos contribuirá para a discussão das formas e processos

culturais pelos quais esses indivíduos expressam o sentido de si mesmos nesse tempo, nesse espaço e com as condições específicas do momento de gravação.

A partir dos dados coletados por meio das observações do espaço escolar e das entrevistas foi possível obter informações detalhadas referentes às suas percepções sobre o *Campus* e o processo de ensino nele desenvolvido; os perfis pessoais e socioeconômicos dos egressos; os fatores individuais e contextuais da evasão/permanência.

Como se trata de estudo qualitativo, não houve a preocupação em estipular o quantitativo de pessoas a serem entrevistadas. Com base no número de alunos indígenas que estudavam ou que já haviam estudado no curso de EMI da referida unidade de ensino entrevistamos todos os indígenas que aceitaram participar do estudo.

Colaboraram com a pesquisa 01 (um) aluno egresso, 04 (quatro) alunos com matrícula ativa, e 02 (dois) alunos evadidos, totalizando sete colaboradores e sete entrevistas de história oral temática.

Os dados coletados foram analisados com base na literatura concernente à temática investigada. As análises consideraram a dialética entre o micro e o macrosocial, ou seja, a singularidade de cada experiência narrada e os elementos externos com os quais mantém relação, incluindo as determinações sociais mais amplas (FAZENDA, 2000). Desse modo estima-se produzir uma leitura factível e científica da experiência empírica, embora não definitiva, uma vez que outras análises poderão ser suscitadas por outros pesquisadores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Notas sobre o território: composição étnica e cultural

No Brasil, segundo Villares (2013, p. 16) “existem aproximadamente 225 povos indígenas, 456 terras reconhecidas e 180 línguas e dialetos indígenas que revela claramente que o País possui uma impressionante diversidade de culturas e etnias”. Esse número é remanescente de um número bem maior, estimado em cinco milhões quando da chegada dos Europeus no século XVI.

As comunidades indígenas são únicas, têm tradições culturais e identidades próprias, fundadas na língua, no território habitado e explorado, nos costumes e na maneira de se organizarem socialmente. Cada qual vivenciou processos históricos diferentes. Tais processos foram assinalados pela violência e pela negação de suas culturas. No que se refere à relação

entre o Estado brasileiro e as populações originárias, duas tendências são evidenciadas: a de dominação, por meio da integração e homogeneização cultural, e a do pluralismo cultural (BRASIL, 1993).

Em Guajará-Mirim, as políticas de integração e homogeneização foram prevalentes até a década 1980, passando a se alterar gradualmente nas décadas seguintes devido a ações de Organizações não governamentais. Estima-se que a chegada do IFRO àquele município possa se somar aos esforços do terceiro setor na valorização da diversidade étnica e cultural. Diversidade esta que é composta por brasileiros e bolivianos de diversas etnias e procedências geográficas, os quais interagem a partir de uma vasta fronteira líquida (o rio Mamoré), que une Brasil e Bolívia.

As cidades gêmeas de Guajará-Mirim e Guayaramerín apresentam uma cultura híbrida e plural que interagem a partir de demandas diversas: tratamento de saúde, educação, trabalho, compras, moradia, lazer. Muitos brasileiros vão para a Bolívia para estudar Medicina, fazer cirurgias ou fazer compras. Muitos bolivianos vêm para o Brasil em função das oportunidades de emprego, de estudo e tratamento de saúde, sendo que, atualmente, o IFRO *Campus* Guajará-Mirim é um pólo de atração de estudantes bolivianos da fronteira e o Hospital de Amor, em Porto Velho é um relevante ponto de acolhimento de pacientes bolivianos com câncer. Assim, a interação dessas populações é freqüente, caracterizando-se inclusive como migração pendular (SILVA; DINIZ, 2019).

As dinâmicas das trocas culturais em zonas de fronteira, especialmente em cidades gêmeas demandam esforços analíticos específicos, pois segundo Santos (2016),

As cidades gêmeas são pontos estratégicos da soberania nacional, mas essas cidades dificilmente podem ser vistas dentro de uma perspectiva apenas nacional ou internacional, pois se configuram como ponto de encontro de construções histórico-sociais, que não se limitam às fronteiras oficiais fundadas pela soberania nacional de cada país. (SANTOS, 2016, p.41).

Guajará-Mirim é, portanto, um mosaico de culturas, de modo que as características socioterritoriais que apresenta configuram desafios especiais para a Educação Profissional e Tecnológica.

No rol desses desafios consideramos os de efetivar a inclusão, garantir a aprendizagem, assegurar tratamento digno e combater o preconceito étnico-racial e o *bullying*.

Conforme dados do IBGE Cidades, o município de Guajará-Mirim possui aproximadamente 46 mil habitantes, o PIB *per capita* referente a 2017 foi de R\$: 16.955,80 e o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) calculado em 2010 era de 0,657. No que se refere à configuração ambiental do território urbano, apresenta 20.5% de domicílios com esgotamento sanitário adequado, 15.2% de domicílios urbanos em vias públicas com arborização e apenas 3.1% de domicílios urbanos em vias públicas com urbanização adequada (presença de bueiro, calçada, pavimentação e meio-fio). Ainda mais crítica que a configuração ambiental é a taxa de mortalidade infantil, calculada em 21.38 para 1.000 nascidos vivos (IBGE, 2017). Esses indicadores persistem como desafios da gestão municipal.

Outra característica notável desse município é o fato de que cerca de 90% de seu território é constituído de áreas de conservação, dentre Terras Indígenas (TI), Unidades de Conservação (UC) e parque estadual. Só no que se refere a Terras Indígenas, Guajará-Mirim possui cinco: Igarapé Lage, Pacaás Novos, Sagarana, Rio Negro Ocaia e Rio Guaporé. Essas TI abrigam as etnias Macurap, Jaboti, Canoe, Wajuru, Tupari, Arowa, Cabixi, Uru Eu WauWau, Massacá, Aricapu e Wari' e estão sob a jurisdição da FUNAI, por meio da Coordenação Regional de Guajará-Mirim. De acordo com os dados da FUNAI (2018) as etnias citadas estão presentes em 32 aldeias, com uma população total de 4.721 pessoas, sendo a maior população indígena do Estado de Rondônia.

No que se refere ao acesso às aldeias, as áreas atualmente demarcadas encontram-se divididas entre as de acesso por via fluvial (TI Pacaás Novos, TI Negro-Ocaia, Sagarana) e as que são alcançadas por via terrestre (TI Lage e TI Ribeirão). Estas últimas encontram-se mais próximas da cidade, possibilitando maior interação entre indígenas e não indígenas. Tal interação, embora menos conflituosa do que fora no século XX, ainda resulta violenta, com saldo negativo para os indígenas.

É desses espaços e dos diversos subgrupos Wari' que provêm os estudantes indígenas que buscam a educação profissional ofertada pelo IFRO no *Campus* Guajará-Mirim: uns de aldeias longínquas, outros de aldeias mais próximas, e alguns que já fixaram residência no espaço urbano do município de Guajará-Mirim. Esses estudantes, ao ingressarem no IFRO passam a conviver com

estudantes brasileiros não indígenas provenientes das diversas regiões do Brasil e com estudantes bolivianos, muitos dos quais também indígenas.

Todavia, não só as características socioterritoriais de Guajará-Mirim desafiam o IFRO em sua função social, pois subjaz à sua institucionalidade e às suas práticas uma matriz ocidental e eurocêntrica de ciência e escola. Embora as bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica do século XXI sejam progressistas e tenham superado os limites do tecnicismo, apresentando como horizonte a formação omnilateral e a politecnia como recurso para uma educação plural e cidadã não se pode esquecer que no Brasil, assim como em outros países da América e da África as instituições escolares foram forjadas sob um *logos* colonialista. Desse modo, apesar dos avanços teóricos e políticos no campo da EPT, ela ainda se liga à racionalidade colonialista moderna.

Descolonização e Educação intercultural

A racionalidade moderna caracteriza-se, dentre outras coisas, pela disciplinarização (compartimentação do conhecimento em disciplinas), pela hierarquização do conhecimento e pela invalidação, exclusão e apagamento das formas e sistemas de pensamento que foge à sua lógica. Trata-se, segundo Santos e Menezes (2009), de um pensamento abissal, que mais do que criar fronteiras entre o *logos* europeu judaico-cristão e os demais *logos*, cria um abismo que impede o contato e a coexistência entre as diferentes formas de saber.

Essa racionalidade tratou de anular esses conhecimentos outros, tratando-os como ilegítimos e ilógicos. Assim, ao passo em que as metrópoles européias empreendiam o colonialismo econômico, empreendiam também a colonização da cultura. Mendes (2017) destaca que a colonialidade se apresenta como fenômeno de negação arbitrária dos modos de ser e dos saberes das sociedades tradicionais que não contemplam os parâmetros reduzidos e fragmentados do projeto de saber eurocentrado, e que a educação intercultural é essencial a um mundo mais ético, justo e plural. Nessa mesma esteira de pensamento, Menezes (2011) advoga que a interculturalidade se apresenta como imperativo ético de reconhecimento do outro, onde o diálogo configura um exercício de justiça – a justiça que devemos aos povos originários.

A educação intercultural vai de encontro à estrutura escolar. Conforme Santiago, Akkari e Marques (2013, p. 77), “Assumida como obrigatória durante a segunda metade do

século XX, a escola contemporânea foi formada com base em uma nação, uma bandeira, um idioma. Todos esses elementos foram considerados no singular”. A escola enquanto aparelho ideológico de estado foi projetada, portanto, como instrumento de produção de uma identidade homogênea e de corpos docilizados, obedientes às leis do Estado e às demandas do trabalho. Assim, uma educação intercultural é antes de tudo uma escolha político-pedagógica que se posiciona na contramão da matriz ideológica presente na institucionalização da educação pública, questionando a violência de seu processo e promovendo o reconhecimento e valorização da diversidade como forma de inclusão e redução das assimetrias socialmente produzidas.

A educação intercultural é relevante para a redução da violência nas escolas (inclusive a institucional), e para a elaboração de crítica fundamentada acerca das hierarquizações sociais, sendo eficaz, ainda, na promoção do diálogo e na compreensão das identidades e diferenças, contribuindo para superar visões essencializadas e estereotipadas sobre as identidades e diferenças. Isso porque,

A interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder viabiliza maneiras diferentes de se viver e saber, e busca o desenvolvimento e a criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos ‘outros’ de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras (WALSH, 2009, p. 25).

Destarte, a educação intercultural permite-nos visualizar horizontes mais amplos de conhecimento, de relações entre as pessoas e destas com a natureza, contribuindo para superar o pensamento abissal instituído pelas práticas coloniais que moldaram nosso continente desde o final do século XV.

Nesse sentido, conduzir ações pedagógicas sob o eixo da interculturalidade implica em “propor diálogos que buscam a construção de relações recíprocas, de respeito ao saber que vem do outro numa atitude de escuta e interlocução com estes saberes. É pensar também questões relevantes que interferem no cotidiano de diferentes comunidades que reconstruem o conhecimento e modificam as relações sociais” (MENEZES, 2011, p. 328). Esse diálogo intercultural apresenta dificuldades e oportunidades para ambos os sujeitos envolvidos na relação. Para não fazermos mera apologia, apresentando cenários utópicos, buscaremos

contextualizar essas dificuldades com base nas observações empíricas realizadas em campo ao longo desta pesquisa. Desse modo, buscaremos discutir, ainda que de maneira breve, os desafios que os estudantes Wari' representam para o IFRO, e dialeticamente, os desafios que o IFRO representa para esses adolescentes e jovens, bem como as oportunidades que uma educação intercultural apresenta para ambos.

Em relação ao primeiro elemento, cabe dizer que o IFRO, enquanto instituição pública de ensino tem o dever de promover a inclusão educacional, efetivando o direito constitucional à educação. É seu dever assegurar o acesso e prover meios que facilitem a permanência e o êxito dos estudantes, com especial atenção às demandas daqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica – como é o caso dos indígenas. Esses estudantes são vistos como vulneráveis tanto do ponto de vista socioeconômico como ambiental, devido: 1- à intrusão territorial que seus territórios tradicionais têm sofrido, 2- o assédio de traficantes e mineradores, 3- baixas oportunidades econômicas, 4- baixo nível de compreensão da cultura e da legislação brasileira, dentre outros fatores. Em diálogo com professora que trabalha em escola indígena ela relatou que:

Fico até sentida quando eles vão para a cidade e não posso acompanhá-los, porque eles têm muita dificuldade na língua e no conhecimento de economia, então acabam sendo passados pra trás. Uma bugiganga que não vale mais que sete reais eles acabam pagando quarenta, cinquenta reais... Eles não têm noção do dinheiro. Muitas vezes também, quando ficam perambulando na cidade, recebem propostas indecentes e acabam se envolvendo com coisas muito perigosas, que podem até terminar em morte... Então aqui a gente tem o desafio de ensinar o conteúdo, mas também de ajudar eles a não se iludirem, a não irem em conversas fáceis... (Rosália Conceição. Informação Oral. 2018)

Se garantir o acesso à educação hoje já não é mais tão difícil - graças às políticas de ações afirmativas, assegurar a permanência e o êxito é questão complexa e engloba desafios de ordem material, cultural e pedagógica. Quanto ao primeiro aspecto, no caso apresentado, o transporte escolar é o primeiro desafio. Sem transporte contínuo, muitos estudantes indígenas precisam se mudar para a cidade, onde o custo de vida é elevado e, em alguns casos, inviabiliza a permanência no curso, como no caso relatado pela estudante Janaína OroWaran.

As demandas materiais dos alunos, no que reporta à permanência no IFRO, são atendidas de forma total ou parcial pela Política de Acesso, Permanência e Êxito

(PAPE/IFRO), que foi estabelecida por meio da Resolução 26/CONSUP/IFRO/2018. Esta política tem por escopo ampliar as condições de acesso, permanência e êxito na educação. Busca proporcionar aos estudantes igualdade de condições de permanência em sua jornada acadêmica, primando pela democratização e universalização do atendimento, com ênfase aos discentes com necessidades específicas, aos oriundos do campo, aos de origem indígena e quilombola e a todos os demais em situação de vulnerabilidade (IFRO, 2018).

Por meio dessa política o IFRO disponibiliza auxílios financeiros aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica (indígenas e não indígenas), mediante cadastro em um edital anual e nos limites do recurso disponibilizado pela União para a assistência estudantil. Os auxílios estudantis são disponibilizados por meio dos programas: PROCAL- Programa de Auxílio à Alimentação, PROCAT- Programa de Auxílio Transporte, PROAP- Programa de Auxílio Permanência e PROAC – Programa de Auxílio Complementar. Dado o perfil de vulnerabilidade de certos alunos, o valor recebido não é suficiente, fazendo com que muitos abandonem o curso e retornem para as aldeias, ou que se vinculem a empregos informais e de baixa remuneração na cidade.

Na confluência da falta de um transporte escolar público, da distância geográfica entre o *Campus* e as aldeias e com as possibilidades advindas dos recursos da assistência estudantil, mudar-se para a cidade é, em muitos casos, a única opção para quem deseja fazer um curso profissionalizante. As transformações decorrentes dessa experiência de deslocamento, contudo, costumam resultar em impactos profundos sobre a identidade e a subjetividade desses sujeitos, a ponto de, em alguns casos, eles próprios pedirem para retornar à aldeia (evadindo do curso) por se sentirem desterritorializados ou inaptos para vida no novo ambiente; ou de seus familiares interromperem seus estudos, levando-os de volta para a comunidade originária no intuito de protegê-los de perigos iminentes. Esse retorno costuma ocorrer não sem conflitos e mesmo quando passa pela escolha dos estudantes indígenas é uma escolha difícil.

A seguir apresentaremos alguns excertos das histórias de vida registradas que indicam os desafios de viver na cidade e de estudar no IFRO na perspectiva dos estudantes indígenas.

É muito difícil pra mim ficar longe dos meus pais porque a vida aqui na cidade é diferente da aldeia... é muito diferente. Mesmo eu vivendo aqui na

cidade eu não pego a cultura, a cultura dos brancos, porque a minha cultura é diferente. Tem dia que me dava vontade de sair por aí, pescar, ir ao rio tomar um banho, só que não tinha nada. Por que aqui é fechado, tudo é fechado... Lá na aldeia tem muita liberdade: você sai pra pescar, tomar um banho, as vezes você sai pra roça também pra ajudar os pais. Na cidade é diferente, a cultura do branco é diferente. Também é diferente minha cultura (Rosa OroNao, 22 anos. Entrevista concedida a Fernanda Léia Batista Souza Estevão, 2020).

Para quem está sob o impacto do novo modo de vida, o trabalho da memória não cessa em fazer comparações:

Na comunidade Sotério, na TI Pakaás Nova não tem assaltante, não tem bandido. Aqui na cidade eu tenho medo de andar a noite sozinha. Eu não me sinto bem aqui na cidade não. A maior coisa... que eu mais tenho medo é sair a noite e acontecer alguma coisa, por que eu não conheço ninguém. Eu acho que pra mim isso que é diferente, por que na aldeia eu saio a noite, vou passear, ver os parentes e aqui na cidade não tenho parentes para ver e não tenho nenhuma segurança de andar nas ruas (Rosa OroNao, 22 anos. Entrevista concedida a Fernanda Léia Batista Souza Estevão, 2020).

De igual modo, a saudade da família é elemento recorrente, e a distância entre a cidade e a aldeia é outro fator que dificulta o encontro, conforme relata Beatriz OroNao:

Tenho família aqui na cidade: meu primo e minha tia, mas sinto falta dos meus pais e dos meus irmãos. Só estou aqui porque quero terminar meus estudos, lá não tem Ensino Médio. Tenho seis irmãos. Só vejo eles duas vezes por ano, nas férias, porque é uma viagem cara e demorada. Vou de barco mesmo, é longe. Saio daqui de noite e chego lá no outro dia seis horas da tarde. (Beatriz OroNao, 19 anos. Entrevista concedida a Fernanda Léia Batista Souza Estevão, 2019).

No que se refere aos desafios de estudar no IFRO as narrativas apresentaram dificuldades concernentes a aprendizagem de Matemática, Química, Física, Inglês e Português e também fatores impactantes na aprendizagem e no convívio, como a timidez e, sobretudo, situações de *bullying* e preconceito por eles experimentadas:

Aqui no IFRO é um pouco diferente, os meus colegas não falam muito comigo não. Eu achei a relação com os meus colegas muito diferente da que eu tinha com os meus colegas lá do Simon... (Rosa OroNao, 22 anos. Entrevista concedida a Fernanda Léia Batista Souza Estevão, 2020).

Uma coisa que entendi naquele ponto é que não é só a questão familiar que dificulta o indígena em relação a estudar na cidade, não é só a questão da família ou de ficar grávida ou não, mas é um grande desconforto que a gente

sente, vamos dizer assim, em relação às pessoas que têm um certo preconceito, sabe?. Você tem que chegar naquele local, vamos dizer assim, no mínimo despercebido. (Otoniel OroMon, 19 anos. Entrevista concedida a Fernanda Léia Batista Souza Estevão, 2019).

Não se trata, contudo, de mera impressão ou de preconceito sutil, mas de violência explícita e reiterada, seja por meio da exclusão de grupos de estudo, da desconfiança da capacidade do indígena ou do ódio expresso mesmo quando ele se destaca em uma atividade, como no caso do gol relatado por Otoniel

[...] Eles começaram a gritar “sai daí índio, vai para a sua terra, vai caçar”. Me chamaram de macaco, de arara e tal... “Vai para a sua terra, aqui não é sua terra não”. Eu fiquei decepcionado porque estudei três anos com aquela sala, três anos passei junto deles, passamos por muitas coisas, recuperação... Sei lá o que mais eu passei junto com eles. Fiquei indignado, peguei a bola e chutei em direção ao banco de reserva deles, fiquei com raiva. Aí o Sidney veio e disse “Calma, calma, por mais que a gente esteja perdendo a gente pode entrar com recurso para tirar os pontos deles, por que isso daí não é coisa que se faça”. (Otoniel OroMon, 19 anos. Entrevista concedida a Fernanda Léia Batista Souza Estevão, 2019).

Além do preconceito, do *bullying*, da humilhação social há ainda outros componentes bastante desafiadores: a compreensão da Língua Portuguesa, da Matemática e de outras disciplinas, além do fator timidez:

Vi o Schoaba e o seu Gomes explicando... Mas só que eu não entendia totalmente as palavras. O Schoaba usava mais as palavras técnicas e eu não conseguia entender aquilo, ficava imaginando o que era, o que poderia ser... Ia perguntar para ele, mas assim, com vergonha eu não pude nem chegar perto dele na época. Aí foi naquele ponto que comecei a criar curiosidade com as palavras, comecei a buscar informações nos dicionários e tal, e comecei a interpretar aquilo ali e tentar colocar aquelas palavras no meu vocabulário. (Otoniel OroMon, 19 anos. Entrevista concedida a Fernanda Léia Batista Souza Estevão, 2019).

É difícil Matemática, é difícil Inglês. Eu estudava muito e não aprendia. E tinha também o nervosismo... Perguntava e o professor me explicava, perguntava e ele me explicava outra vez, perguntava e a professora de empreendedorismo dizia: “Fique calma, vou te explicar outra vez”. Também era muito difícil juntar dinheiro pra pagar o aluguel, a luz, a comida. Minha irmã Renilda junto comigo, me ajudando, mas era difícil. Daí peguei malária, peguei umas seis ou sete malárias, fiquei muito doente, aí falei com meu pai: “Pai, quero afastar um pouco do estudo”. Foi por isso que eu desisti e voltei pra aldeia. (Janaína OroWaram, 18 anos. Entrevista concedida a Fernanda Léia Batista Souza Estevão, 2019).

Deixar o curso, contudo, nem sempre é uma escolha do aluno, às vezes é uma imposição da família. Em entrevista com um dos estudantes Wari' que foi retirado da escola pelos pais, ficou evidente sua insatisfação. Esse jovem, ao retornar para a aldeia não aceitou continuar morando na oca dos pais, mas construiu a sua própria, no perímetro da aldeia, mas mais distante das demais, indo viver sozinho³. No caso em tela, o irmão mais velho desse jovem havia sido assassinado quando cursava curso superior na cidade, e diante da tragédia a família decidiu trazer de volta para casa o outro filho, de modo a protegê-lo.

No embate discursivo registrado na entrevista (em que pai e filho, por escolhas próprias, participaram da entrevista um do outro), o rapaz fez questão de afirmar sua identidade: “Eu não sou o meu irmão!”, mas no deslindar da conversa reconheceu que é melhor estar na aldeia e que na cidade recebeu ofertas de coisas ilícitas.

O total de entrevistados afirmou preferir a vida na aldeia, mas reconheceu a importância de concluir os estudos – o que só lhes é facultado se mudarem-se para o espaço urbano, uma vez que o Ensino Médio e o Ensino Técnico não são ofertados nas aldeias. Desse modo, vivem nessa dualidade entre a contingência e a vontade, de modo que o desejo ou necessidade de estar em dois mundos e de constituir-se a partir desses dois mundos talvez seja a marca estrutural dos Wari': “Sempre tem duas coisas que um indígena tem que fazer: é tentar entender a educação que a sociedade não indígena oferece e ao mesmo tempo manter a sua própria cultura” (Otoniel OroMon, 19 anos. Entrevista concedida a Fernanda Léia Batista Souza Estevão, 2019).

Os estudantes Wari' que ingressam no IFRO provêm de um mundo em transição, híbrido, mas ainda assim bastante diferente do nosso. Sua língua, cultura, seus sistemas de pensamento, suas epistemologias e formas de aprender são ainda um enigma que o IFRO não conseguiu de todo desvendar, de modo que apesar de todo o esforço de seus profissionais em estudar os registros sobre essa cultura, aproximar-se, pôr-se em diálogo, buscar compreender

³ Trata-se de comportamento raro, pois na cultura Wari' os jovens só costumam sair da casa dos pais por ocasião do casamento, passando a viver em oca própria próxima à família da esposa, ou próxima de sua própria família, frequentemente revezando a vida entre os dois espaços. Ir estudar na cidade não significa, desse modo, um rompimento com a vida familiar e com o vínculo à oca paterna, pois a expectativa dos pais e da comunidade é a de que o jovem estudante retorne ao seu núcleo familiar e comunidade para contribuir com ela. Assim, mesmo estando fora a antiga casa ainda seria sua casa.

as especificidades e traduzi-las para mais bem orientar as práticas pedagógicas, ainda agem experimentalmente, por tentativa e erro.

Para os alunos, além dos desafios de ordem material, que dificultam a permanência, e dos reptos concernentes à inclusão e integração no espaço escolar (especialmente a convivência com os colegas), há os de compreensão da nova cultura escolar e da modalidade educacional selecionada, qual seja: a Educação Profissional e Tecnológica. A EPT ofertada na modalidade Ensino Médio Integrado, ao ter como norte a formação para o trabalho e para o exercício da cidadania conjuga a base propedêutica e a base técnica buscando integrar teoria e prática em perspectiva crítica, capaz de levar à compreensão dos processos subjacentes à ordem socioeconômica vigente.

Realizar essa integração em uma estrutura curricular compartimentada e fragmentada em 16, 17 disciplinas por ano não é fácil. Essas dificuldades são ainda maiores quando não se tem pleno domínio da língua, não se possui um vocabulário elementar dos termos-chave e não se possui, em seu universo cultural, referenciais do que está sendo ensinado. Maria Aparecida Xavier Silva, que estudou esse problema tendo como referência os alunos indígenas do Campus Amajari, em Roraima, indica a tradução cultural como recurso necessário para promover a aprendizagem de estudantes indígenas (SILVA, 2020), tendo, inclusive, desenvolvido um glossário com os vocábulos centrais das disciplinas, com suas respectivas traduções culturais/significados para os indígenas. Apesar de nem sempre ter havido equivalente cultural para os termos, o recurso desenvolvido pela pesquisadora tem se mostrado favorável à aprendizagem.

Para os alunos Wari' as dificuldades de compreensão e aprendizagem que enfrentam são vistas como intimamente ligadas à sua identidade e cultura, como se não se fizessem presentes também nos alunos de outras etnias. Ao nos referirmos a isso não pretendemos, contudo, negar as implicações da identidade étnica nos processos de aprendizagem, pois estas são sim componentes muito significativos, mas indicar que novas metodologias, novas organizações curriculares e adaptações poderiam favorecer a aprendizagem de todos – indígenas e não indígenas.

A identidade e a diferença na composição da EPT ofertada no *Campus* Guajará-Mirim

No que se refere à questão da identidade indígena, esta é interpretada de forma diferente pelos estudantes da etnia Wari’: para uns, trata-se de ser aceito e marcar sua identidade e diferença no espaço escolar; para outros, de se mimetizar, de ocultar tanto quanto possível essa identidade e diferença, de modo a não chamar a atenção, a passar despercebido e ser tratado com naturalidade. Para outros, ainda, trata-se de selecionar e aprender apenas os componentes e tpicos curriculares que não entrem em conflito com sua cosmovisão - ao que pedem a intervenção das lideranças indígenas na mediação do diálogo junto ao IFRO; para outros, ainda, trata-se de se expor ao máximo de experiências, de vivência intercultural e aprender tudo o que o IFRO puder ensinar, sem seleções.

Embora não haja, nessa matéria, certo e errado – cada um dimensiona os desafios de modo singular e cria as interpretações e estratégias que considera mais apropriadas, os que obtiveram êxito na conclusão de curso técnico do IFRO são os que optaram por buscar se mimetizar e aceitaram imergir nas experiências e oportunidades oferecidas pela instituição e pelo convívio interétnico: que estudaram todo o currículo e que aproveitaram as atividades extracurriculares, como aulas de reforço, participação em projetos de iniciação científica, música, esportes, dentre outras. O custo emocional ou social desse tipo de escolha é algo que precisa ser dimensionado pelo próprio sujeito, cabendo ao IFRO problematizar essa escolha. Desse modo, nos indagamos: neutralizar as diferenças, ocultar a identidade/inventar outras no espaço escolar é uma estratégia moldada pelo fato de não haver suficiente acolhimento da diferença no *Campus*? Ou por ser o *modus operandi* mesmo da identidade do sujeito na pós-modernidade, como propusera Hall (2006)?

Diante disso, outras questões se apresentam:  mais difícil ser indígena no IFRO? Parecer-se “igual” facilita o êxito escolar por que ofertamos uma educação centrada em estereótipos, que beneficia quem apresenta dado padrão de normalidade? Ou o caso de sucesso elencado é apenas um caso isolado, sendo possível o êxito escolar a partir de outros comportamentos e estratégias discentes? Essas questões permanecem como objeto de nossa reflexão sendo impossível apresentar, no momento, uma resposta definitiva.

O que temos claro, contudo, é que identidade e diferença não são um dado em si, um fato da vida social e não são estanques, mas constituem-se em produto da práxis social, definidas em processos submetidos às relações de poder presentes em cada sociedade. Assim, o papel da EPT, mais do que acolher esses elementos, valorizá-los e ensinar o respeito deve ser o de promover a sua compreensão, o que perpassa pela crítica política da identidade e da diferença.

Para Hall (2006) a identidade ocupa papel central na teoria social contemporânea e para explicar essa noção ele apresenta três concepções do objeto: a Identidade do Sujeito Iluminista, a Identidade do Sujeito Sociológico e a Identidade do Sujeito Pós-moderno.

O sujeito iluminista era visto como um ser singular e especial entre os demais, dotado de razão, consciência e capacidade de ação - virtudes dadas pelo nascimento e que permaneceriam imutáveis durante toda a sua vida. Acreditava-se, portanto, que esse sujeito era constituído por uma identidade única, estável e coerente.

Com a complexificação da modernidade houve um deslocamento da noção iluminista de sujeito, que levou a entender o núcleo interior do sujeito (que constituiria sua identidade) não mais como algo autônomo e autossuficiente, mas como produto de suas relações com os demais atores sociais. Nessa concepção, a identidade seria produzida por meio das relações sociais, as quais promoveriam sua mediação com os valores, símbolos e demais elementos culturais de seu mundo habitado. Apesar dessa mudança de perspectiva ainda se acreditava em uma identidade única.

Com o advento da pós-modernidade - definida por Lyotard (1988) como período histórico marcado pela descrença nos conceitos tipicamente modernos, como os de “razão”, “sujeito”, “totalidade”, “verdade”, “progresso”, descrença nas metanarrativas; e marcada pelos notáveis avanços técnico-científico-informacionais – essa identidade única e estável se esfacelaria, multiplicando-se. A esse respeito, vale a pena transcrever a explicação de Hall sobre o assunto:

Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam[...] É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes

momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas (HALL, 2006, p. 12-13)

Desse modo, embora identidade e diferença ainda pareçam ser, para algumas pessoas produtos, elementos essencializados, são na verdade processos. Encontram-se em constante movimento e sua forma de existência é a relacional (uma se define em relação à outra). São desse modo, processuais, múltiplas e transitórias, podendo ser acionadas conforme as necessidades do sujeito. Desse modo, não é adequado esperar que os estudantes indígenas comportem-se ou apresentem-se segundo expectativas estereotipadas, que mostrem uma identidade única e coesa, e de igual modo, não é justo questionar sua identidade só porque usam roupas ocidentais e telefones celulares.

Silva (2000) destaca ainda que identidade e diferença não podem ser compreendidas fora dos sistemas de significação nos quais adquirem sentido, pois, não são elementos da natureza, mas sim da cultura e dos sistemas simbólicos que a compõem. Por outro lado, não se pode afirmar que sejam definitivamente definidas pelos sistemas simbólicos e que esses lhes confirmam estabilidade, pois a própria linguagem é um sistema instável.

Nas palavras do autor,

[...] identidade e a diferença são o resultado de um processo de produção simbólica e discursiva. O processo de adiamento e diferenciação linguísticos por meio do qual elas são produzidas está longe, entretanto, de ser simétrico. A identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição - discursiva e linguística - está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas (SILVA, 2000, p. 76).

Ao considerarmos esse entendimento no espaço das relações educacionais formais, como é o caso da EPT, é preciso ter clara a necessidade de problematizar as relações de poder, “assim como de promover a negociação e o diálogo com os processos de diferenciação, que produzem aproximações e distanciamentos identitários” (SANTIAGO, AKKARI, MARQUES, 2013, p. 41). Um passo essencial para essa problematização é reconhecer o processo histórico de nossa formação social, definida em bases coloniais e escravocrata por cerca de 300 anos.

Conforme relembram Candau e Russo (2010) nosso continente foi marcado por um processo de colonização que processou ora a eliminação física do ‘outro’, ora sua escravização, resultando em uma violenta forma de negação de sua alteridade. Em todo esse processo, a educação escolar exerceu um papel central no processo de homogeneização da cultura, favorecendo a consolidação de uma cultura de base ocidental e eurocêntrica, que se impôs mediante o silenciamento das vozes, culturas e saberes dos povos e comunidades tradicionais.

Somos ainda uma sociedade racista, que crê no mito da democracia racial e nega-se a reconhecer os dados da exclusão social e da violência a que indígenas e negros estão cotidianamente expostos, seja no campo e nas aldeias, seja nas cidades e nas próprias relações trabalhistas. Somos uma sociedade pouco aberta ao diálogo, politicamente descomprometida com as questões concernentes às injustiças sociais, atomizada em torno de interesses restritos e apática em relação aos grandes problemas de nosso tempo: os direitos das minorias, a crise migratória, a preservação ambiental, dentre outras; embora tudo isso seja praticado sob a máscara da cordialidade (HOLANDA, 1996).

Conhecer nossa própria história, suas continuidades e mudanças é elementar para o enfrentamento das relações assimétricas de poder que se expressam nos variados espaços. Também é fundamental promover o diálogo intercultural, sobretudo nos espaços escolares, onde é possível mediá-lo para que ocorra de forma ética, respeitosa e problematizadora das diferenças. Para que esse diálogo intercultural ocorra há alguns pressupostos necessários. Conforme Brum (2018):

Para que o diálogo intercultural prevaleça são necessários alguns pressupostos: o primeiro a criação das condições para que os povos falem com voz própria, digam sua própria palavra e articulem seus logos sem pretensões nem deformações impostas; o segundo é a disposição para fundar uma nova dinâmica de totalização universalizante com o outro, baseada no reconhecimento, no respeito e na solidariedade recíprocos, através da interculturalidade, que é a convivência com o outro, com sua alteridade e exterioridade. O terceiro é a necessidade de passar de um modelo mental que opera com categoria da totalidade para um modelo da totalização dialética, onde entra num processo de diálogo cultural com os outros em igualdade de condições, será uma aprendizagem recíproca; o quarto é uma proposta epistemológica que procura responder à pergunta sobre as condições para a compreensibilidade e a compreensão daquilo que é culturalmente estranho,

compreender o “outro” em sua vida e sua corporalidade (BRUM, 2018, p. 37).

Construir as condições apontadas por Brum (*op. cit.*) é urgente e necessário para efetivar a inclusão educacional de indígenas e construir referentes pedagógicos mais plurais, pois abertos aos saberes dos povos e comunidades tradicionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em uma sociedade hierarquizada como a do Brasil, a Educação é recurso indispensável para o reconhecimento das diferenças e a superação de preconceitos e estereótipos. Essas diferenças devem ser integradas de modo a que não sejam anuladas e que não se tornem elementos de desigualdade.

Considerando que essas diferenças mobilizam recursos de maneiras diferenciadas e resultam em diferentes formas de aprender, é necessário fazer cumprir tanto o direito à igualdade quando o direito à diferença. No caso dos estudantes, esse direito à diferença no que se refere ao campo pedagógico, implica na oferta de uma educação diferenciada, ou ao menos, adaptada às suas especificidades, a qual deve se fazer presente tanto na educação escolar indígena quanto nas demais modalidades educacionais a que os indígenas, como brasileiros, têm acesso. Assim, a EPT também precisa ser flexível a essas demandas e elaborar uma base epistemológica própria, que favorece a educação para o trabalho e a cidadania dos povos indígenas e demais povos e comunidades tradicionais.

Nesse sentido, os IF em geral, e o IFRO, em particular deve acolher os indígenas, respeitando suas identidades, culturas, saberes e diferença; devem promover o diálogo intercultural entre elas e a demais identidades, diferenças, culturas e saberes que integram o espaço escolar, mediando a relações para um convívio ético e isento de preconceitos, estereótipos e violência. Essa educação não deve se limitar, contudo, aos aspectos individuais/comportamentais, mas assumir de forma contundente o compromisso com a inclusão - o que demanda, dentre outras coisas, estimular o pensamento crítico acerca das bases econômicas e produtivas sobre as quais nossa sociedade se assenta e redimensionar a política institucional de inclusão, permanência e êxito estudantil.

Essa política, em que pese a relevância da transferência de recursos da assistência estudantil, precisa contemplar ações pedagógicas voltadas a um acolhimento diferenciado dos estudantes indígenas na instituição, a ampliação do diálogo intercultural, adaptações curriculares que valorizem seus saberes prévios, valorização da oralidade nos processos avaliativos e atenção constante, pois como vimos, muitos têm vergonha de perguntar e sofrem calados situações de violência escolar.

Quando a instituição falha em não acolher devidamente ou não efetivar a aprendizagem as expectativas de ambos são quebradas. Para os alunos é como se uma porta se fechasse: suas oportunidades de ampliação do universo cultural e de ascensão econômica ficam reduzidas, sem falar nas marcas que esse processo pode deixar em suas histórias de vida (vergonha, decepção, frustração, raiva, sensação de tempo perdido). Para o IFRO, as falhas resultam em indicadores que atestam os limites da gestão e das práticas pedagógicas, podendo se constituir num ponto de crítica por parte da comunidade interna e externa, assim como resultar em auditoria e judicialização. Para reduzir os erros, entende-se fundamental ampliar a compreensão mútua entre estudantes indígenas e instituição, ampliar o conhecimento lingüístico e cultural de ambos, redefinir os processos avaliativos, priorizando a oralidade, sempre que possível no que se refere à avaliação dos estudantes indígenas, e a incorporação dos saberes indígenas. De igual modo é fundamental ampliar as oportunidades de capacitação em serviço e do próprio diálogo intercultural.

Os acertos, por sua vez, resultam em aprimoramento do diálogo intercultural, empoderamento social dos indígenas, superação de preconceitos, redução das desigualdades e em fortalecimento da cidadania. Para o IFRO, eles ampliam seu capital simbólico perante a sociedade e os órgãos competentes conferindo também a satisfação de um trabalho bem feito.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Xênia de Castro Barbosa. Território e Saúde: políticas públicas de combate à dengue em Porto Velho/RO, 1999-2013. Tomo 1, Tese (Doutorado), 230 fls. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-graduação em Geografia, 2015.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena**. Brasília: MEC, 1993.

BRUM, Ana Lúcia. **Caminhos para uma educação intercultural libertadora:** a busca de um diálogo. Dissertação (Mestrado), 139 fls. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa De Pós-Graduação Em Educação, 2018.

CANDAU, Vera Maria; RUSSO, K. Interculturalidade e educação plural na América Latina: uma construção plural, original e complexa. Revista Diálogo Educacional, v. 10, n. 29, jan. abr. 2010, p.151-169.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11 edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOLANDA, Sérgio Buarque. **Raízes do Brasil.** 26ª Edição. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IBGE CIDADES. **Guajará-Mirim.** 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ro/guajara-mirim/panorama> Acesso em 15 nov. 2020.

IFRO. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. Resolução n. 26/REIT - CONSUP/IFRO, DE 04 DE ABRIL DE 2018.

LYOTARD, Jean-Francoise. **O Pós-moderno.** 3ª Edição. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral** 5ª Ed. São Paulo: Loyola, 2005

MEIRELES, Denise Maldi. **Os Pakaas-Novos.** Dissertação (Mestrado), 525 fls. Brasília: Universidade de Brasília, Departamento de Antropologia, 1986.

MENDES, Pablo Eugênio. **Epistemologia outra e educação intercultural como alternativa descolonial.** Tese (Doutorado), 169 fls. Canoas: Universidade La Salle. Programa de Pós-graduação em Educação, 2017.

MENEZES, Magali Mendes de. Nos interstícios da cultura: as contribuições da filosofia intercultural. **Revista Educação.** Porto Alegre, v.34,n.3,2011.

SANTIAGO, Mylene Cristina; AKKARI, Abdeljalil; MARQUES, Luciana Pacheco. **Educação Intercultural: desafios e possibilidades**. Petrópolis: Vozes, 2013.

SANTOS. Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

SANTOS, Zuíla Guimarães Covas dos. **Interações e representações sociais: um estudo do espaço escolar em guajará-mirim (ro), na fronteira do Brasil com a Bolívia**. 2016. 188f. Tese (Doutorado) Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

SILVA, Tomas Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: Silva, Tomas Tadeu. (Org.) **Identidade e diferença**, Petrópolis: Vozes, 2000, p. 73-102.

SILVA, Leonardo Luiz Silveira; DINIZ, Alexandre Magno Alves. Estereótipos transfronteiriços: olhares entrecruzados de bolivianos e brasileiros das cidades-gêmeas de Guajará-mirim (Bra) e Guayaramerín (Bol). **Geografia em Questão**: v.12, n. 02, 2019, p. 176-203.

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

VILLARES, Luiz Fernando. **Direito e povos indígenas**. Curitiba: Juruá, 2013.

XAVIER, Maria Aparecida. **Aspectos culturais e metodológicos no processo de aprendizagem dos estudantes indígenas: experiências do Instituto Federal de Roraima - Campus Amajari**. Dissertação (Mestrado), 170 fls. Porto Velho: Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), 2020.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re- existir, re-viver. In: CANDAU, Vera Maria. **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, P. 12-43.