

Ensino e Geografia

Aldeia Laje Velho, jovens Oro Waram: realidade e desafios da educação em contexto indígena

Laje Velho Village, Oro Waram youth: reality and challenges of education in an indigenous context

Aldea Laje Velho, jóvenes Oro Waram: realidad y desafíos de la educación en el un contexto indígena

Erica Souza Angelim Schoaba¹ , Vagner Schoaba¹ ,
Suzanna Dourado da Silva² , Adnilson de Almeida Silva² 

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, Ariquemes, RO, Brasil

² Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, Brasil

RESUMO

Este trabalho é resultado de parte de uma dissertação de Mestrado em Geografia defendida no âmbito da Fundação Universidade Federal de Rondônia, no qual foi abordado questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem com os jovens indígenas do povo originário Oro Waram da Aldeia Lage Velho, pertencente à Terra Indígena Igarapé Lage (TIIL)¹, localizada nos municípios de Guajará-Mirim e Nova Mamoré, estado de Rondônia, situada na faixa de fronteira com o Estado Plurinacional da Bolívia. O objetivo deste trabalho é refletir a respeito das vivências praticadas por jovens indígenas Oro Waram, na faixa etária entre 13 e 18 anos, fase determinante para a construção do ser enquanto sujeito social, em suas descrições quanto à realidade vivida são as bases para as discussões abordadas no texto. A construção do trabalho se deu a partir das vivências e convivências dos pesquisadores com a coletividade indígena da Aldeia Lage Velho, por meio de abordagens fenomenológicas, com interações e observações livres com os alunos indígenas, tanto em âmbito escolar, quanto nas atividades cotidianas fora das salas de aula, de modo que se constituiu como pesquisa participante. Deste modo, os resultados obtidos foram coletados sem as amarras de entrevistas estruturadas, mas se concretizou a partir dos diálogos e interações com este público estudantil.

Palavras-chave: Amazônia; Povos Originários; Processos educativos

¹ A grafia correta é Laje, no entanto, os documentos de criação e homologação da Terra Indígena e da Aldeia, pela FUNAI, foram grafados com a letra G, de modo que estas passaram a ser oficiais. Assim, todo o texto acompanhará a grafia oficial.

ABSTRACT

This work is the result of part of a Master's Dissertation in Geography defended within the scope of the Federal University of Rondônia Foundation, in which issues related to the teaching and learning process with the indigenous youth of the Oro Waram native people of the Laje Velho Village, belonging to the Igarapé Laje Indigenous Land, located in the municipalities of Guajará-Mirim and Nova Mamoré, were addressed. State of Rondônia, located on the border with the Plurinational State of Bolivia. The objective of this work is to reflect on the experiences practiced by young Oro Waram indigenous people in the age group between 13 and 18 years old, a decisive phase for the construction of the being as a social subject, in their descriptions of the lived reality that are the bases for the discussions addressed in the text. The construction of the work was based on the experiences and coexistence of the researchers with the indigenous collectivity of the Laje Velho Village, through phenomenological approaches, with free interactions and observations with the indigenous students, both in the school environment and in daily activities outside the classrooms, so that it was constituted as participatory research. Thus, the results obtained were collected without the constraints of structured interviews but were materialized from the dialogues and interactions with this student audience.

Keywords: Amazon; Original Peoples; Educational processes

RESUMEN

Este trabajo es el resultado de parte de una tesis de Maestría en Geografía defendida en el ámbito de la Fundación Universidad Federal de Rondônia, en la que se abordaron cuestiones relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje con los jóvenes indígenas del pueblo nativo Oro Waram de la Aldeia Laje Velho, perteneciente a la Tierra Indígena Igarapé Laje, ubicada en los municipios de Guajará-Mirim y Nova Mamoré. Estado de Rondônia, ubicado en la frontera con el Estado Plurinacional de Bolivia. El objetivo de este trabajo es reflexionar sobre las experiencias practicadas por jóvenes indígenas Oro Waram, en el grupo etario comprendido entre los 13 y 18 años, etapa decisiva para la construcción del ser como sujeto social, en sus descripciones de la realidad vivida son las bases para las discusiones abordadas en el texto. La construcción del trabajo se basó en las experiencias y convivencia de los investigadores con la colectividad indígena de la Aldeia Laje Velho, a través de abordajes fenomenológicos, con interacciones y observaciones libres con los estudiantes indígenas, tanto en el ámbito escolar como en las actividades cotidianas fuera de las aulas, de manera que se constituyó como investigación participativa. Así, los resultados obtenidos se recogieron sin las limitaciones de las entrevistas estructuradas, sino que se materializaron a partir de los diálogos e interacciones con este público estudiantil.

Palabras-clave: Amazônia; Pueblos Originarios; Procesos educativos

1 PRIMEIRAS PALAVRAS

A realidade apresentada no presente trabalho se refere à Aldeia Laje Velho (Figuras 1 e 2) situada na Terra Indígena Igarapé Laje (TIIL) — localizada a aproximadamente 35 km da sede dos municípios de Guajará-Mirim e Nova Mamoré, em Rondônia — homologada em 1981, por meio do Decreto 86.347, de 10.09.1981,

com 107.680,8ha ou 1076,808km², habitada pelo povo Wari', subgrupo Oro Waram, família língua linguística Txapakura, com uma população de 783 pessoas, de acordo com Funai/Guajará-Mirim (2020) descrita no site <https://terrasindigenas.org.br/>.

Figura 1 – Aldeia Lage Velho – Terra Indígena Igarapé Lage - Rondônia



Fonte: Imagem capturada do Google Earth Pro em 05 ago 2024

Figura 2 – Vista geral da Aldeia Lage Velho – Terra Indígena Igarapé Lage - Rondônia



Fonte: Imagem capturada do Google Earth Pro em 05 ago 2024

O objetivo deste trabalho é refletir a respeito das vivências praticadas por jovens indígenas Oro Waram, na faixa etária entre 13 e 18 anos, fase determinante

para a construção do ser enquanto sujeito social, bem como suas descrições quanto à realidade vivida, que são as bases para as discussões abordadas no texto.

Com estas prévias palavras, passamos a considerar a realidade na Escola Indígena de Ensino Fundamental Wem Kanum Oro Waram, jurisdicionada pela Secretaria de Estado da Educação de Rondônia – SEDUC/RO, mediante às vivências com os diálogos estabelecidos, por meio de pesquisa participante, nos moldes caracterizados por Brandão (1988, p.9-16), Silva (1991) e Harguette (2001), durante a nossa permanência para a busca de subsídios à dissertação de Mestrado em Geografia, intitulada “As percepções geográficas dos jovens Oro Waram sobre o seu mundo e outros mundos - Guajará-Mirim-RO”, da qual serviu como base para compor o presente trabalho.

A problemática analisada no presente trabalho refere-se às dificuldades escolares encontradas pelos jovens estudantes indígenas no processo de ensino e aprendizagem, inclusive em relação às estruturas físicas e curriculares, e as estratégias que têm sido adotadas para a superação desses obstáculos.

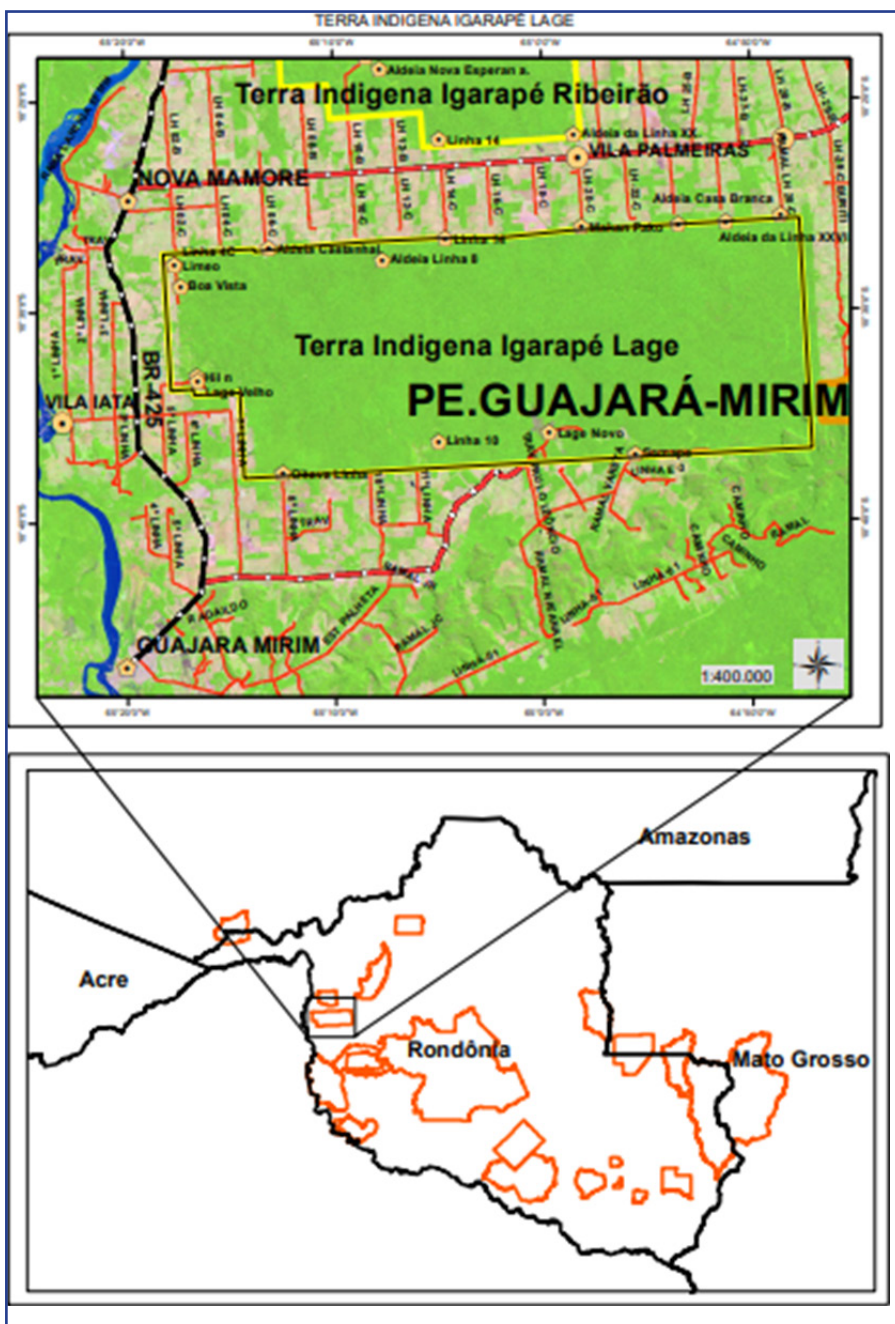
Neste contexto, o artigo apresenta além da introdução, cinco outras seções, a saber: 1) A escola, o ensino e suas realidades, na qual se refere às situações existentes dentro do âmbito educacional no interior da TIIL; 2) A informatização das aldeias – O conduzir ensino às áreas mais distantes, que tem se constituído como desafio para os discentes indígenas e docentes que atuam na TIIL; 3) Ensino Superior, como etapa desafiadora não somente aos jovens indígenas, mas para todo o povo originário Oro Waram para prosseguir em seus estudos; 4) Aldeia Lage Velho, que apresenta os desafios dos professores, alunos e comunidade, na quebra de paradigmas no processo de ensino e aprendizagem; 5) Considerações finais, que buscam sintetizar a situação encontrada no âmbito educacional indígena.

2 A ESCOLA, O ENSINO E SUAS REALIDADES

A escola é local de referência da Aldeia Lage Velho (Figuras 3 e 4), a qual possui lugar de destaque dentro do território da Terra Indígena Lage (TIIL). No entanto, ao se referir à educação indígena se depara com uma prática pedagógica completamente

adversa daquela praticada no âmbito do ensino regular em escolas urbanas ou rurais fora de terras indígenas; a princípio tem-se a sensação da existência de falhas na execução do processo educacional ali realizado, mas é necessário um estudo de caso para se compreender realmente como está estruturado o ensino voltado às populações originárias (Almeida Silva, 2010, 2015).

Figura 3 – Terras Indígenas de Rondônia



Fonte: Desenho cartográfico: Motta, R.V.(2024)

As deficiências instrutivas apresentadas nas escolas indígenas são inúmeras e se estendem há anos, dentre elas destacam-se a falta de recursos básicos para ministrar as aulas, como: pincel e papel. Tais condições se encontram presentes na rede de ensino público em Rondônia, como um todo, em que os estabelecimentos educativos sobrevivem com o mínimo para o seu funcionamento adequado.

Além da problemática trazida a partir da ausência dos recursos financeiros, ainda se depara com a falta de recursos humanos, mesmo que existentes, em sua maioria, realizam trabalhos de baixa qualidade, pois não estão preparados para tratar com uma realidade tão específica quanto às vivências ancestrais/tradicionais dos povos indígenas.

Figura 4 – Escola indígena de Ensino Fundamental I Wem Kanum Oro Waram



Fonte: Schoaba, E.S.A. Guajará-Mirim-RO, novembro de 2017

Diante da baixa qualificação, poucos profissionais da educação buscam executar sua função com dedicação o suficiente para proporcionar aos alunos um processo de ensino e aprendizagem dinâmico e inclusivo. Além disso, os profissionais são raramente estimulados a obterem o aprimoramento, ou seja, a formação continuada necessária à boa execução de suas práticas educativas.

Essa constatação só é feita pelos que convivem com a prática do ensino indígena, pois os dados quantitativos não condizem com a realidade, alunos indígenas possuem rendimentos altos em seus históricos escolares, o que dá a entender que o processo de ensino aprendido tem sido eficaz, no entanto, não é isso que se comprova na prática.

Contudo, não se pode ignorar o fato de se tratar de escolas da rede pública de ensino, em que se esbarra em certos descasos, o que contribui para uma realidade marginalizada. Ao se referir a pessoas que vivem à margem da sociedade, constata-se que a qualidade da educação oferecida geralmente não é a desejada, pois muitos docentes passam a acreditar que, diante de tamanha precariedade, essa clientela já esteja fadada ao fracasso.

Os dados da Tabela 1 oferece um panorama do IDEB relacionado à média geral das regiões brasileiras, onde se constatam o desempenho das escolas públicas e das escolas estaduais; no caso de Rondônia se verifica que os números encontrados são superiores apenas em comparação com as regiões Norte e Nordeste.

Tabela 1 - Dados do IDEB

| Região/Unidade da Federação | Rede | IDEB | | | |
|-----------------------------|----------|------|------|------|------|
| | | 2015 | 2017 | 2019 | 2021 |
| Norte | Total | 4,7 | 4,9 | 5,0 | 5,0 |
| | Pública | 4,7 | 4,9 | 5,0 | 5,0 |
| | Estadual | 5,0 | 5,4 | 5,5 | 5,5 |
| Rondônia | Total | 5,4 | 5,8 | 5,6 | 5,4 |
| | Pública | 5,3 | 5,7 | 5,5 | 5,3 |
| | Estadual | 5,7 | 6,1 | 5,7 | 5,6 |
| Nordeste | Total | 4,8 | 5,1 | 5,4 | 5,3 |
| | Pública | 4,6 | 4,9 | 5,2 | 5,1 |
| | Estadual | 4,5 | 4,7 | 5 | 5 |
| Sudeste | Total | 6,1 | 6,4 | 6,5 | 6,1 |
| | Pública | 6,0 | 6,2 | 6,2 | 5,9 |
| | Estadual | 6,3 | 6,5 | 6,5 | 6,1 |
| Sul | Total | 6,0 | 6,2 | 6,3 | 6,2 |
| | Pública | 5,8 | 6,0 | 6,2 | 6,0 |
| | Estadual | 5,6 | 5,8 | 5,8 | 6 |
| Centro-Oeste | Total | 5,7 | 6,0 | 6,1 | 5,8 |
| | Pública | 5,5 | 5,8 | 5,9 | 5,6 |
| | Estadual | 5,6 | 5,9 | 5,9 | 5,7 |
| Distrito Federal | Total | 6,0 | 6,3 | 6,5 | 6,4 |
| | Pública | 5,6 | 6,0 | 6,1 | 5,9 |
| | Estadual | 5,6 | 6,0 | 6,1 | 5,9 |

Fonte: MEC/Inep. Adaptado por Almeida Silva (2024)

Nota 1: não foram inseridos, pelas autorias, os dados referentes à rede privada

Ressalta-se que historicamente, as escolas rurais e indígenas, de modo genérico, encontram-se em condições mais desfavoráveis ao serem confrontadas com as urbanas, em que estas possuem maiores acessibilidades de infraestruturas e de meios necessários ao processo de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, verifica-se frontalmente um erro gravíssimo, os alunos indígenas necessitam de educação de qualidade para terem condições de se sobressaírem diante das dificuldades vivenciadas, principalmente, com as externalidades, as quais não se vinculam diretamente ao mundo das aldeias. Como possíveis soluções frente às problemáticas encontradas, são indispensáveis tomadas de medidas, tais como: a) maior investimento na formação e capacitação de professores indígenas e não indígenas, os quais atuarão em salas de aulas; b) extinção de salas multisseriadas, até mesmo para evitar a distorção entre público estudantil de diferentes faixas etárias; c) calendário escolar diferenciado, que venha conciliar atividades estudantis com aquelas do cotidiano e que integram o processo ensino e aprendizagem; d) disponibilidade de material didático, inclusive, na língua original, que vincule à realidade existente nas comunidades indígenas.

Em contrapartida, exigir que as escolas indígenas tenham um processo de ensino ofertado de modo eficaz dentro dos padrões nacionais de educação, não é a saída para esta problemática em questão, é preciso manter os valores culturais dos povos, de maneira a estimular e contemplar a formação de professores para atendimento às demandas sociais das comunidades, como também oferecer qualidade nas demais disciplinas ofertadas para os alunos possam ter oportunidades na concorrência gritante que irão enfrentar fora das aldeias.

A educação não foi apresentada aos indígenas como uma alternativa para adquirirem conhecimento que os ajudassem na compreensão dos fenômenos geográficos, visto que as abordagens distantes da realidade existente nas comunidades indígenas. Neste sentido, tais enfoques trazem escritas na maioria dos livros didáticos, que representam a visão colonialista europeia, marcada com preconceito, submissão

e anulação daqueles que possuem culturas e modos de vida distintos, inclusive no que se refere ao ensino de Geografia².

Deste modo, os livros didáticos transportam e traduzem perspectivas estereotipadas, em que prevalecem ideologias de dominação, ou seja, como conhecimentos superiores que tentam desconstruir os valores sociais, culturais e políticos vivenciados pelos povos originários, ou seja, legitima-se a desumanização de tais povos, assim consolida-se a ideia de supremacia exercida pela sociedade abrangente (não indígena).

Desta feita, o ensino proporciona outros significados para o indígena, ainda que grandes lacunas de compreensão; o sistema implantado é o mesmo que manipula negros, pardos, brancos, indígenas, as camadas pobres e vulneráveis, todos nós, de um modo ou outro, somos aprisionados pelo sistema educacional. O que dizer com tal questão? Que o ensino não tem conseguido ser libertador, e não promove verdadeiramente o aluno como cidadão em sua plenitude.

Apesar do histórico da implantação do ensino regular nas aldeias não atender às expectativas, os jovens indígenas têm interesse pelo ensino e tentam se adaptar aos níveis escolares que se propõem a cursar, tal afirmação faz parte da realidade dos jovens Oro Waram, como também de outras realidades indígenas. Neste sentido, entende-se como pertinente a reflexão oportunizada por Dalmolin (2004, p. 395) ao situar que:

A escola também é vista como favorecedora da instrumentação para ter melhores condições de vida para a comunidade, sobretudo para não serem enganados como acontecia, até recentemente, ou, ainda para fortalecer a comunidade. Para outros, a escola contribuiu na obtenção de condições de vida boa, saúde e boa alimentação. Portanto, perspectivas que estão associadas à escolarização como forma de obter recurso para sua comunidade ou povo.

A partir do momento que os jovens indígenas decidem competir fora da aldeia por vagas, sejam elas em instituições de ensino ou seleções de empregos, eles precisam estar

² Os conteúdos apresentados pelos livros didáticos em Geografia, os quais são destinados aos povos indígenas, tratam das realidades distantes daquelas existentes nas aldeias, visto que apresentam contextos urbanos, de outras regiões e países. Entendem-se que as temáticas são relevantes, entretanto, não fazem muito sentido na cotidianidade dos alunos.

preparados para isso. É necessário que os alunos e educadores tenham compromisso com o ensino nas aldeias e os discentes sejam estimulados a compreender que o conhecimento é tanto sua maior arma de luta como também o seu escudo protetor.

Apesar do que foi citado, não se pode afirmar que as alterações que se concretizaram na educação foram por completo um desastre, houve durante os processos de construção das políticas de ensino uma diversidade de implantações que alicerçaram melhorias no ensino, por mínimas que pareçam ser, surtem efeitos positivos nos meios em que passaram a estar e se fazer presentes. Deste modo, verifica-se que mesmo com uma série de barreiras, jovens indígenas ainda que em minoria tenham alcançado papéis de protagonismo político e profissional, em razão de terem concluído Ensino Médio e Faculdade, tornar-se professores, advogados, administradores, vereadores, dentre outras, em alguma função pública de decisão.

No entanto, apesar dos mínimos aperfeiçoamentos educacionais, ainda são praticadas metodologias e métodos descontextualizados, em que se há um agravamento das condições de ensino e aprendizagem, conseqüentemente, há uma oferta de ensino interrompida, ou seja, com certo descolamento da realidade. As modalidades de Educação Infantil, Fundamental I e II são ofertadas em todas as comunidades da TIIL, no entanto, o Ensino Médio é disponibilizado em algumas de suas aldeias; todos os níveis de ensino são ministrados de maneira diferenciada³, de algum modo, que possa garantir a adequação dos conteúdos da grade curricular aos seus valores culturais.

A lacuna educacional se apresenta quando há a inserção desse aluno em um novo processo de ensino fora do seu espaço habitual. Agora, ele precisa superar barreiras enfrentadas em outro mundo, sua área de conforto foi rompida e os seus valores já não fazem parte dos conteúdos em estudo.

O aumento do quantitativo de escolas e professores indígenas são pontos positivos a serem abordados no que se refere à educação indígena, embora seja

³ O ensino e a educação diferenciada, específica e bilíngüe para os povos indígenas estão assegurados pelos seguintes instrumentos: Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN (Lei 9.394/96), a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 5.051/2004 (Brasil, 2004), consolidado pelo Decreto nº 10.088/2019 (Brasil, 2019), a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 da Organização das Nações Unidas (ONU, 1948) e a Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas de 2007 (ONU, 2008).

realidade, acontece gradativamente ao longo dos anos. O fato em questão está distante do que se espera de um ensino de qualidade efetivo e diferenciado. No entanto, pode-se afirmar que a presença das escolas nas aldeias tem crescido consideravelmente, em virtude do posicionamento das lideranças e da necessidade desses povos originários para obtenção do ensino.

Os que acreditam no poder do conhecimento idealizam para todos um sistema educacional que realmente alcance as expectativas do público que irá ser beneficiado, para haver o respeito por seus valores e que leve em consideração o seu tempo de aprendizagem.

O processo de ensino e aprendizagem do aluno indígena não é o mesmo que o do aluno do ensino regular e está distante de ser semelhante, há aqueles que possuem intenções diferentes para o fim da sua trajetória escolar; as ambições de ser bem-sucedido profissionalmente, geralmente, não fazem parte dos anseios dos jovens indígenas, em sua maioria buscam apenas um conhecimento básico para poderem retornar à aldeia e executar alguma função para o seu povo. Todavia, ressalta-se que o enfoque quanto ao ser bem-sucedido, obter prestígio ou alcançar postos mais elevados na escala social, são manifestações ideológicas decorrentes do sistema capitalista e não da finalidade contextual dos povos originários.

Geralmente, o sonho da ascensão profissional é cessado com as dificuldades de adaptação com as quais se deparam nas suas trajetórias. Ao se analisar os artigos 47, 48, 49 e 50 da Lei 6001, de 19.12.1973, conhecida como Estatuto do Índio, verifica-se que, entre os direitos dos povos indígenas, está a educação, como também as condições para finalizar cada etapa educacional.

Art. 47. É assegurado o respeito ao patrimônio cultural das comunidades indígenas, seus valores artísticos e meios de expressão.

Art. 48. Estende-se à população indígena, com as necessárias adaptações, o sistema de ensino em vigor no País.

Art. 49. A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardado o uso da primeira.

Art. 50. A educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais (Brasil, 1973).

Na exposição da Lei 6001/1973, tem-se a descrição de uma educação indígena que deverá ocorrer conforme as especificidades do meio onde ela é realizada, para poder suprir tanto as carências de aprendizagem como para deixar as pessoas aptas para o que desejam além da aldeia.

Ao se tratar da Educação Infantil, há alguns questionamentos, o fato de o ensino ser praticamente ministrado na língua materna⁴ dos Oro Waram, o Txapakura, nos primeiros anos escolares, sendo em português apenas as palavras que não possuem tradução para a língua materna, como, por exemplo, numerais, animais que não são nativos e têm imagens nos livros didáticos, entre outros elementos antes inexistentes: ventilador, televisão, celular, produtos de higiene que, por não estarem presentes durante a construção dos sinais linguísticos passam a não ter tradução, o que se torna um desafio ainda maior, tanto para o professor quanto aos alunos, de modo que dificulta o processo de ensino e aprendizagem.

A Resolução nº 5, de 17.12.2009, estabelece que a Educação Infantil é opcional e cabe a cada comunidade indígena decidir a prática ou não desse nível escolar, por meio da realização de diagnóstico do que melhor lhe convém enquanto coletivo.

Os Oro Waram optaram pela língua materna com o intuito de não perderem o seu sistema léxico de acervo geolinguístico, incorporam no processo de ensino e aprendizagem seus valores culturais e espirituais. Ao iniciar-se a educação nos primeiros anos com a presença de materiais didáticos não indígenas, a cultura externa se torna presente no meio educacional dessas crianças, principalmente na fase em que sua personalidade está em formação.

As áreas específicas como Matemática e Português são ministradas por professores não indígenas, os quais passam a residir na aldeia para aplicar suas aulas, no caso em estudo, a professora retorna nos fins de semana para a cidade, ela habita durante a semana uma sala de aula vazia, que foi estruturada com o básico para sua permanência na Aldeia Laje Velho.

⁴ Ressalta-se que os Wari', em sua maioria absoluta, falam a sua língua materna, que é um fator muito relevante e positivo para a preservação da cultura, mas também constitui-se como um obstáculo para o avanço da educação imposta pelo sistema hegemônico do capital.

Optar pelo uso da língua materna para alfabetizar pode ser visto como um método positivo ou negativo para o desenvolvimento cognitivo da criança Oro Waram? A princípio, ao avaliar a alfabetização, em Txapakura, de modo prático e racional, devem ser considerados os resultados qualitativos do ensino regular, mediante diagnósticos sobre as dificuldades de aprendizagem das crianças e jovens Oro Waram ao ingressarem no Ensino Médio, pois não terão mais acesso aos vocábulos de sua língua materna com tanta frequência durante as exposições dos professores.

Assim, os indígenas, por não conseguirem interpretar a língua portuguesa, de maneira rápida e coerente, sentem-se, durante a idade escolar, inferiorizados e sem motivação para prosseguirem nos estudos. Por conseguinte, muitos optam por não concluírem as suas jornadas escolares fora da aldeia.

No entanto, é positivo porque se mantém a fluência da língua de origem entre todos os seus membros, o que deve ser reconhecido como mérito para as lideranças indígenas, além de preservar a identidade e o pertencimento cultural e coletivo do povo Oro Waram da Terra Indígena Igarapé Lage.

Os alunos Oro Waram possuem dificuldades escolares no que se trata do uso da língua portuguesa, é nítido o estranhamento com a escrita e sua pronúncia, mesmo com o auxílio de professores não indígenas para as disciplinas da base curricular comum do Ensino Fundamental I e II, há muitos limites no uso da segunda língua. Tal constatação se verifica ainda em outros componentes curriculares de outras áreas do conhecimento, como Geografia e História, por exemplo, com variações entre média e alta dificuldade.

O conteúdo ministrado para alunos indígenas requer uma maior disponibilidade de tempo por parte dos professores não indígenas, tanto no planejamento das aulas como na sua execução, há toda a problemática do ajuste dos conteúdos a realidade vivida, inclusive no que se refere ao calendário escolar, em que se verifica o esvaziamento das salas, especialmente em períodos da coleta da castanha *Bertholletia excelsa* e do açai *Euterpe spp.*, de caça e pesca, de festas ritualísticas⁵.

⁵ No período da coleta extrativista os alunos acompanham seus pais, oportunidade em que conhecem ou revisitam os territórios, o que pode ser entendido como práticas de ensino e aprendizagem; entretanto, o sistema público de ensino nem sempre possui o mesmo entendimento, visto que exige o cumprimento do calendário, fato este que resulta em conflitos com as lideranças indígenas e muitas vezes causam o insucesso dos alunos (reprovação, abandono de salas de aula, evasão, dentre outros).

A percepção a que se chega é que a educação indígena é praticada de modo lento em relação à sua formidável teoria grifada nas leis educacionais vigentes. Destarte, tem-se evidente a existência de uma educação estruturada com uma característica diferenciada para os povos indígenas, todavia, não se pode negar que o conhecimento não é totalmente acessível ao público escolar indígena, de modo que este não usufruir dos recursos necessários para que esse modelo de educação formal seja implantado e executado com sucesso.

Realizar um trabalho que vise adequar os projetos educacionais e torná-los executáveis para a educação indígena não é uma tarefa fácil, pois são culturas com valores distintos. Tal situação resulta em grande complexidade, em decorrência das múltiplas realidades e vivências de diferentes povos originários, até mesmo para implantar um modelo padrão entre as aldeias ainda traria uma série de conjunturas desconfortáveis, por conta da miscigenação entre as etnias, como é o caso verificado na Aldeia Lage Novo.

Criar teorias e estruturar um modelo educacional fora da realidade de cada povo é aparentemente fácil, mas fazer com que a prática educativa aconteça e supra as necessidades reais, remete a uma série de problemas que adiam a desejada qualidade da educação indígena. É preciso dimensionar que cada povo originário tem sua própria cultura e universo de representações, o que impossibilita a homogeneização, o mesmo padrão para todos, pois isso seria incorrer nos mesmos equívocos com resultados desastrosos, os quais são conhecidos ao longo da história. Sobre tal questão, é elucidativa a afirmativa do indígena Luciano Baniwa (2011, p.74):

O modelo de escola trazida e implantada pelos portugueses (com professor, sala de aula, livros, cadernos, carteiras, disciplinas, currículos, diretor, horários etc.) é totalmente estranho às culturas indígenas. Em decorrência dessa estranheza, os povos indígenas passaram mais de quatro séculos indiferentes e resistentes à dominação sistemática da escola.

Mediante à realidade descrita por Luciano Baniwa (2011), a educação da maneira conforme executada nas aldeias apresenta um alto índice de rejeição. Os

alunos indígenas possuem expectativas diferentes em relação às competências que a educação almeja que seus aprendizes adquiram ao longo do processo.

Em posição semelhante, Freire (2004, p. 23) considera que: “Quando a escola foi implantada em área indígena, as línguas, a tradição oral, o saber e a arte dos povos indígenas foram discriminados e excluídos da sala de aula”.

Deste modo, tem-se que, não era uma educação voltada às necessidades desses povos, não houve diagnóstico prévio, para acontecer o planejamento de um modelo que se encaixasse às necessidades vividas na aldeia, que, a princípio, não via sentido nessa educação.

Essa rejeição ao ensino regular gerou o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), um documento estruturado por educadores indígenas e pesquisadores da área, que buscaram uma nova roupagem à educação das aldeias, como também valorizar os aspectos culturais, assim como as práticas cotidianas de cada povo no processo de ensino e aprendizagem, com o propósito de fazer da educação um processo útil para o meio indígena (Brasil, 1998).

Outro documento que apresenta em seu corpo políticas educacionais para as realidades indígenas é a Lei nº 10.172, de 9.01.2001, conhecida como Plano Nacional de Educação (PNE), constituída por um conjunto de normas a serem cumpridas para uma melhor prática da educação escolar indígena (Brasil, 2001).

Esse documento visa à implantação de estruturas físicas adequadas ao aluno e ao docente, que este tenha condições de ministrar suas aulas. Visa também incentivar a formação de docentes indígenas.

Na Aldeia Lage Velho, os professores que atuam na comunidade retratam as condições precárias das escolas em que trabalham. Apesar disso, tentam incentivar os seus jovens, e instigam o desejo para adquirirem conhecimento sobre seus espaços e outros além das aldeias, ao tempo reforçam a valorização cultural e o pertencimento indígena desses estudos.

É uma atitude relevante, a qual indica perspectivas a esses jovens passarem a almejar, a partir do momento que seus professores os incentivarem, a buscar meios

para compreenderem e desenvolverem o processo de ensino e aprendizagem.

Essa educação diferenciada, ofertada na aldeia, possui um calendário escolar específico que se adequa a seus festejos, o ensino da língua materna, os saberes tradicionais, a caça, a pesca, a coleta de castanha, entre outros fatores que deixam a educação com aspectos únicos para cada povo, ou seja, são especificidades levantadas por etnias.

A educação diferenciada para comunidades indígenas consta no texto da Constituição de 1988, como também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), ou seja, legalmente, a educação diferenciada existe, cabe aos órgãos governamentais ofertarem condições para ser executada devidamente. Assim, para Luciano Baniwa (2011, p. 75):

Essas iniciativas foram desenvolvidas como alternativas aos modelos colonialistas e integracionistas e como estratégias de luta pela recuperação das autonomias internas parcialmente perdidas durante o processo de dominação colonial e conquista de direitos coletivos, forçando mudanças nas estruturas jurídico-administrativas do Estado.

As perdas ocasionadas com a implantação do processo de ensino imposto, sem nenhuma adaptação às realidades distintas, foram vistas após a tentativa negativa de padronizar todos os sujeitos participantes desse processo, que os métodos devem ser diferenciados e isso foi analisado e alterado, legalmente, para que os indígenas tenham autonomia para selecionar as temáticas fundamentais à formação dos seus alunos.

Destarte, acreditamos que a escola regular é um espaço de conquista para o povo indígena, com base na afirmativa de Cunha (2008, p.149):

Desde o século XVI, logo após a chegada dos portugueses ao Brasil, a educação escolar no país atinge comunidades indígenas, pautada, a princípio, pela catequização feita pelos missionários jesuítas, e posteriormente, pela integração forçada dos índios à sociedade nacional, pelos programas de ensino do extinto Serviço de Proteção aos Índios. Nas últimas duas décadas, a partir da mobilização dos próprios índios, essa situação vem mudando gradativamente, e nas comunidades indígenas onde o contato com o não-índio já é antigo e a cultura e a língua herdadas dos portugueses predominam, a escola passou a ser vista como um espaço para o resgate da identidade étnica desses povos.

A intrigante constatação do autor sobre a educação formal é que esta, a princípio, veio para massacrar culturalmente e estruturar seu próprio modelo, hoje é vista como um caminho para o resgate cultural. Seria esta uma tentativa para amenizar os estragos concretizados? Talvez essa seja a real razão da implantação de um ensino diferenciado em terras indígenas, uma investida para se redimir pelas exclusões históricas proporcionadas aos povos originários.

Já exposto sobre a Educação Infantil, a análise permanecerá nessa linha educacional, mas agora com o nível Médio, ciente de que a realidade de dificuldades é encontrada nos demais níveis de ensino, é nessa etapa que ocorre o auge das deficiências educacionais.

Tal colocação é justificada por ser nesse período que o aluno irá se deslocar e, em muitos dos casos, permanecer na cidade, pois há, ainda, poucas aldeias que ofertam essa modalidade de ensino.

Os indígenas, ao se inserirem na cidade, sofrem com atitudes discriminatórias que os inferiorizam. A princípio, por suas características físicas. São atitudes preconceituosas que os desmotivam tanto na vida escolar como profissional. Logo, tem-se um número considerável de jovens que não conseguem permanecer nesse novo ambiente.

As retenções escolares que, levam conseqüentemente a evasões, são, na maioria, por conta dos maus-tratos que acontecem em tom de brincadeira ou violência (bullying), o que para seus executores parece ser inofensiva, mas que intimida os jovens indígenas, de modo a tornarem-se ainda mais distantes ou totalmente excluídos do âmbito escolar.

As práticas relacionadas ao bullying podem desencadear uma série de conseqüências negativas na vida do aluno indígena, como desestruturação psicológica, que aliada aos atrativos existentes na cidade, podem facilitar o acesso fácil a bebidas alcoólicas, drogas, festas, dentre outros, de modo a perder os objetivos para os quais planejou em sua vida. Esses contatos, sem restrições com itens proibidos por suas lideranças, encantam esses novos sujeitos inseridos nos espaços urbanos e, conseqüentemente, a ausência de renda os levam à prática de furtos para manterem

os novos valores (negativos sobre vários aspectos, inclusive da negação da própria identidade como parte integrante de um povo originário).

Tais questões são preocupantes e estão presentes, como alerta, como podem ser constatadas nos diversos diálogos com as lideranças e anciões indígenas, os quais possuem a compreensão que são fatos e que em muitas vezes não há como contornar as situações decorrentes dos processos produzidos da Modernidade pela sociedade abrangente, em que estes repercutem tanto nos espaços sociais, quanto geográficos (Schoaba, 2017).

Tanto que a instituição parceira (Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia-IFRO, Campus Guajará-Mirim) da presente pesquisa organizou uma Comissão para que fossem traçadas estratégias de permanência e desempenho desses alunos nos seus cursos de Biotecnologia e Informática integrados ao Ensino Médio. Tal medida foi adotada diante das dificuldades enfrentadas em 2016, quando se contava apenas com três alunos indígenas.

Assim, pensou-se na execução de uma didática acolhedora que aproximasse o aluno dos conteúdos ministrados durante as aulas, geralmente eles permanecem recuados em sala; então, foi organizado nas mais diversas áreas, aulas de nivelamento, as quais foram realizadas no contraturno, na busca pelo desenvolvimento desses alunos. Todas essas ações visavam à inclusão dos alunos indígenas no ensino e no mercado de trabalho, de modo que estes possam adquirir condições de cursar o Ensino de Nível Superior.

Os alunos indígenas que ingressam no Ensino Médio, geralmente estão fora da faixa etária dos demais estudantes, mesmo assim tentam interagir positivamente na nova realidade imposta, para tanto, contam com a ajuda de benefícios (bolsa permanência, auxílio-transporte, auxílio-alimentação, dentre outros), os quais lhes proporcionam condições financeiras, ainda que mínimas, que garantem a permanência na cidade e assim conseguem frequentar as aulas, além disso, contam também com atendimento de Psicologia e Assistência Social, quando necessário.

Em relação ao desempenho escolar, de acordo com os professores, existem

inúmeras dificuldades encontradas pelos jovens estudantes indígenas, mas o interesse por parte desses jovens é suficiente para superá-las, visto que se dedicam ao máximo às atividades propostas na instituição, o que permite a interação entre as culturas, como resultado do processo de ensino e aprendizagem.

Nas instalações do IFRO, constatou-se que os jovens indígenas buscaram se proteger desse novo meio social no qual foram inseridos de modo brusco, para tanto, utilizaram-se da estratégia de permanecerem sempre próximos uns dos outros (Schoaba, 2017).

De acordo com Magalhães (2010, p.205), “no caso dos estudantes indígenas nas escolas urbanas, percebe-se que naquele espaço eles vivem na condição de vítimas, de intrusos, de desconhecidos, de desiguais”, e levam certo tempo para adquirir o sentimento de pertencimento ao ambiente de ensino.

Muito provavelmente se houvesse somente um aluno indígena, em escola fora de seu ambiente vivencial, ele passaria a ser mais um número a compor estatística daqueles que se evadem das salas de aulas, mas o apoio, o afeto entre os parentes (como se tratam entre si), os fazem permanecer com o desejo de vencer todos os obstáculos que a cultura do “branco” lhes impõe.

3 A INFORMATIZAÇÃO DAS ALDEIAS – O CONDUZIR ENSINO ÀS ÁREAS MAIS DISTANTES.

Uma nova política encontra-se em implantação nas terras indígenas de difícil acesso, que é o Ensino Médio por mediação tecnológica, em que os alunos passaram a ter aulas online, de modo que possam interagir com os professores. Neste sistema, tem-se ainda um tutor em sala, para solucionar as possíveis dúvidas tanto de conteúdo como no entendimento da língua portuguesa.

O Coordenador da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) do Ensino Indígena, Antônio Puruborá, divulgou em entrevista realizada para o portal do Governo de Rondônia, em 11 de julho de 2016, que o ensino com mediação tecnológica para

indígenas encontrava-se em funcionamento nos municípios de Alta Floresta d'Oeste, Pimenta Bueno e Vilhena.

Mediante à recomendação do Ministério Público Federal, houve a instalação de antenas para propagação do sinal de satélite no município de Guajará-Mirim, para atender ao Ensino Médio nas aldeias, inicialmente em Rio Negro Ocaia, Tanajura, Lage Novo, Sotério e Ricardo Franco.

Ao levar em consideração que os jovens, na sua maioria, independente da sua localização e cultura, possuem o desejo de se conectar com o mundo; a televisão ou rádio já não são instrumentos suficientes para suprir a busca de informações que as novas gerações precisam, querem ser ativos dentro do dinamismo global.

Enquanto essa medida⁶ não entrar totalmente em execução, os alunos indígenas ainda precisam sair do seu lugar para concluírem o Ensino Médio, ou seja, esses jovens terão que cumprir as exigências do ensino regular fora da aldeia. Tal situação é emergencial e indispensável, em razão do aluno precisar concluir seus estudos, no entanto, se não se sente confortável fora do seu meio vivencial, portanto, é necessário que essa modalidade de ensino seja ministrada na própria aldeia. Todavia, enquanto isso não se efetiva, os alunos indígenas continuarão a passar por situações de tensionamentos no meio urbano em busca dos seus sonhos.

É possível observar, na dissertação de mestrado do indígena Eliel Benites, do povo Kaiowá, que descreve o seu acesso ao sistema educacional na cidade, do seguinte modo:

O impacto negativo provocado pela convivência com pessoas de outro mundo (à escola na cidade) e, ao mesmo tempo, a não aceitação da minha presença neste espaço, aos poucos me oportunizou perceber a necessidade de construir estratégias de convivência para me "adequar" ao grupo diferente que estava tendo contato, com o objetivo de ser aceito. No entanto, essa atitude não era bem-vista pela minha comunidade, porque era o modelo de vida alheia ao meu contexto (Benites, 2014, p. 16).

A realidade vivida por Benites é muito comum na vida dos jovens indígenas

⁶ Aqui abre-se um parêntese, visto que é oportuno mencionar, ainda que não se tenha espaço para discorrer detalhadamente neste momento, os efeitos e os impactos sobre a mediação tecnológica, à escola indígena e seus docentes e discentes em decorrência da epidemia do COVID19. Entende-se que seriam necessárias pesquisas específicas para melhor compreensão do tema, pois possivelmente a epidemia teve e tem grandes repercussões no meio educacional, com sérios prejuízos aos estudantes indígenas.

que desejam se aprofundar nos estudos. Como o Ensino Médio ainda está em fase de implantação nas aldeias, é evidente que esse deslocamento aldeia/cidade ainda seja frequente. Por mais doloroso que seja o processo de integração às novas vivências, no entanto, é indispensável para sua formação educacional.

A liberdade, em outro espaço, propicia novas práticas culturais que interferem na sua base enquanto indígena, o que, de fato, produz a hibridização, ou seja, a coexistência de dois mundos antagônicos, mas que em determinados se complementam. Deste modo, essa sensação de estar perdido enquanto ser é descrita por Benites (2014, p. 21):

Com o tempo, pude compreender que estes vários 'eus' são como raízes que formam a minha identidade. Percebi também que podemos considerar esses deslocamentos como estratégias de sobrevivência no mundo de hoje; ao passo que as pessoas conservadoras, tanto nas culturas tradicionais, como nas outras, tornam-se pessoas radicais por não deixarem ser penetradas por outras representações.

O acesso à cultura do outro e sua adaptação tornam-se uma luta pela sobrevivência em um dado espaço que não lhes pertence e no qual não foram acolhidos. A permanência nesses espaços estranhos se caracteriza como um desafio diário aos jovens.

Dizer que lugar de indígena é no mato, privado de qualquer inovação é visão preconceituosa cultivada há anos, o desejo por desenvolvimento integra à vida do sujeito, independente da sua etnia, de seu gênero ou cultura (Schoaba, 2017).

Ao se referir à educação, é impossível não considerar que os indígenas não desejem permanecer em sua terra; esta é a maior expectativa em relação às políticas públicas da aldeia para serem ofertados os níveis de ensino na própria comunidade, assim manteria a identidade do povo Oro Waram sem tamanha influência externa.

No entanto, enquanto o Ensino Médio e o nível Superior não chegam às aldeias, os alunos vão ao seu encontro na cidade, passam a correr o risco de não se adaptarem e sofrerem preconceito por isso, caso sejam acolhidos pela nova realidade, passam a ser vistos como não indígenas pela sociedade abrangente (branca).

4 OS DESAFIOS INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR

É crescente o número de indígenas que conquistaram e estão na busca de se inserir em cursos de nível Superior, visto que perceberam o quanto a competitividade imposta socialmente exige que elevem seus coeficientes de escolaridade.

Desde o momento que decidiram não mais se limitarem a seus espaços de vivência, sentiram a necessidade de encararem as oportunidades que lhes são ofertadas, as quais surgiram quando passaram a explorar novos horizontes, ainda no Ensino Superior, a língua materna torna-se um obstáculo a ser vencido, vez que esta não se insere nos currículos, e sim o português ou idiomas estrangeiros (inglês, espanhol, francês, dentre outros) que estruturam o mundo acadêmico-científico (Schoaba, 2017).

Em conformidade com Cunha (2008, p. 157), a dificuldade da língua está presente não só no Ensino Infantil, como também no nível Superior, vejamos:

[...] mesmo a língua indígena não sendo a língua de instrução ao longo de todo o processo de escolarização — já que os cursos superiores no Brasil são em português —, a vontade dos índios e sua consciência política pautada no interesse coletivo pode reverter o conhecimento adquirido através do ensino em benefício para sua comunidade de origem.

A citação oportuniza mostrar um fato comum entre os povos indígenas, que saem em busca do nível Superior e regressam para as aldeias quando terminam a formação, esse tempo em contato com as mais diversas informações torna o seu retorno algo esperado pelo seu povo que acredita que esse indivíduo será capaz de aplicar o conhecimento adquirido, com isso elevar a qualidade de vida no seu meio.

Para que essa realidade seja possível, programas específicos de Ensino Superior foram e são criados para incluir e elevar o quantitativo de indígenas que pretendem ingressar na faculdade, bem como com a adoção de políticas para a permanência desse público indígena no espaço acadêmico.

De acordo com dados presentes no Plano Estadual de Educação de Rondônia - PEE/RO, para o período de 2014 a 2024, o qual tem mostrado resultados positivos ao inserir novos profissionais indígenas no mercado de trabalho, o fato de concluir o curso

não lhes garante o vínculo empregatício, mas os capacita para poderem concorrer as seleções e ocupar vagas na educação indígena do estado.

Todavia, a implantação dos projetos destinados a cursos superiores não têm sido suficientes, é preciso mantê-los ativos no curso, por essa razão foram criados programas de bolsa permanência para o Ensino Superior como o escopo de evitar evasões. Essa ajuda de custo os mantém longe do seu meio, o qual retorna apenas com o término do curso.

As inovações do ensino indígena têm, no Decreto Federal nº 6.861, de 27.05.2009, o respaldo a organização da Educação Escolar Indígena em territórios etnoeducacionais (TEEs), os quais foram pensados como um espaço de articulação das políticas públicas voltadas à Educação Escolar Indígena, e envolve diferentes atores e agentes (MEC, FUNAI, estados, municípios, universidades, institutos federais, ONGs) na discussão e planejamento conjuntos das ações educacionais.

No entanto, a educação indígena só será realizada de maneira satisfatória se todas as partes envolvidas realizarem as atribuições que lhes cabem, assim o que foi acordado poderá ser executado com eficiência e proporcionar educação de qualidade, mesmo nos locais de difícil acesso.

5 O ENSINO NA ALDEIA LAGE VELHO

Na aldeia Lage Velho existe um modelo bilíngue, em que o Português e o Txapakura se integram durante as aulas, mesmo que seja apenas no Fundamental I em língua materna, no Fundamental II com disciplinas específicas que fazem interfaces com a cultura e língua indígena.

Uma terceira língua também é de acesso dos indígenas dessa aldeia, o Espanhol, por ser área de fronteira, assim como a maior parte da população guajará-mireense consegue realizar, quando necessária, a comunicação com os bolivianos, o que se explica na relação estreita estabelecida na fronteira em que integram áreas de convivência em comum.

Os professores dessa aldeia são coordenados pela pedagoga Yap Oro Mon, professora indígena, que luta pelas conquistas para seu povo. Em seu diálogo, pode-se constatar algo relevante, visto que não se trata de uma ação pessoal ou por sua aldeia, pois deixa claro que a questão travada é contra tudo que prejudica a vida dos povos indígenas, sejam eles de quaisquer etnias forem. Deste modo, ela se expressa:

Se eu chegar para o meu parente e dizer que sou índio. Não, eu não sou! Eu sou Oro Mon, eu sou Oro Waram, eu sou Oro Xijem, sou Canoe, Macurape, e sobre a história dos povos indígenas de Rondônia pelo meu conhecimento infelizmente nas escolas não tem, por exemplo: Quantos povos indígenas têm em Rondônia? Quem é que sabe? Quantos grupos indígenas tem Guajará-mirim? Quando que foi o contato e onde foi? Onde eles residem hoje? Qual é a língua que é falada? Quais são os costumes que são praticados e quais os costumes que foram perdidos? (Oro Mon, 2017).

Aqui temos a crítica ao abandono dado às informações que se referem aos indígenas, não há, nas escolas do estado de Rondônia, programas, projetos contínuos que tragam essas informações aos seus alunos. Neste sentido, Oro Mon (2017) complementa que “somos alheios a tais conteúdos, porque não buscamos conhecer, não temos o interesse, pois achamos que, por dividirmos o mesmo território, somos conhecedores das realidades apresentadas e, em muitas situações, ainda somos a base dos discursos preconceituosos a respeito do indígena”.

A educação era o ponto central da entrevista, falar dos seus aspectos culturais, o ser indígena na sociedade contemporânea não poderia estar ausente na fala da entrevistada, que melhor que ninguém, sabe a imagem do povo indígena para os “brancos”, pois convive diariamente com reclamações de escolas que recebem alunos indígenas no Ensino Médio. Neste, os alunos indígenas são vistos como problemas para as escolas; não há profissionais preparados para lidar com esse público, então os dados quantitativos da escola deixaram a desejar nos relatórios da SEDUC.

É a falta de capacitação para os profissionais, não só da educação, para entender a realidade que alimenta essa barreira cultural. Há rejeição pelo desconhecido, por algo que não se buscou compreender. No entanto, nossa entrevistada explicitou

que “não sabemos como a cultura do outro se concretiza e os significados das suas ações”, abre parênteses no seu discurso para demonstrar o quanto existem de desinformações sobre suas vivências.

É muito comum nos centros urbanos o questionamento sobre o porquê os indígenas deixam a aldeia, para que querem tanta terra, são muitos os apontamentos sobre os direitos e deveres desses povos. Muitos da sociedade abrangente acreditam que os indígenas são privilegiados pelo governo, logo uma série de julgamentos é feita a seu respeito, como exemplo, o “por que saem da aldeia?” é unânime, pois na compreensão do não indígena “não deveriam sair das aldeias, devem permanecer nas suas terras sem contato com os demais”. Sobre estas reverberações, Yap aborda razões para reflexões:

Se o povo não indígena não ficou parado no tempo, por que os indígenas têm que ficar? Não tem como você ficar parado no tempo hoje, antigamente nós tínhamos a mata livre, a terra para andar e voltar e morar onde quiser. Hoje não! Nós temos um território demarcado que você não pode ultrapassar o limite do outro, então de um modo geral ao meu ver pela minha experiência, parece que o povo indígena vive às mil maravilhas dentro da aldeia, recebe uma verba do Governo Federal todo mês, se isso fosse verdade eu não tinha feito duas graduações, eu não estaria cumprindo horário hoje. Eu sei por que os professores não estariam dando aula, e nenhum companheiro indígena estaria trabalhando para plantar sua mandioca, fazer sua farinha, enfim, se estivéssemos lá recebendo do governo mesmo, trabalhar pra que? (Oro Mon, 2017).

Muito se ouve que o indígena não tem necessidade de nada, além do que a natureza oferece, diante da afirmativa da pedagoga Yap, fica evidente que as vivências na aldeia se alteram com o passar dos anos e não há justificativas para ficarem isolados se a cada dia são os outros que se aproximam deles e os encurralam em suas terras, de modo que ficam mais limitadas tanto espacialmente quanto em recursos naturais essenciais para o seu sustento.

Os indígenas precisam produzir seus alimentos e buscar renda familiar para manter o sustento do lar com o mínimo necessário e, no caso das famílias que possuem filhos que estudam na cidade, é indispensável manter esse jovem longe de casa, o que torna ainda mais difícil, uma vez que implica em arcar com elevados custos.

Esta indígena mulher, guerreira e educadora, acredita na educação, situa a escola como a melhor alternativa para ultrapassar os limites e trazer para os povos originários condições para as novas conquistas no campo do conhecimento científico e da materialidade, com repercussões como possibilidades para a melhoria da qualidade de vida.

É preciso compreender o papel de cada agente social diante da sua própria realidade, como também respeitar os valores de cada um, a partir dessas atuações em relação ao outro, o que implicaria na redução dos problemas, pois abriria perspectivas para se alcançar os objetivos, tanto no campo educativo, quanto para a vida. Porém, se permanecerem os julgamentos preconceituosos, será pouco provável que sejam realizadas ações que melhorem a qualidade de vida e favoreçam um ensino de qualidade nas aldeias.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que se trate de um recorte analítico, com certas limitações, o artigo procurou demonstrar e refletir as práticas vivenciais dos jovens indígenas Oro Waram no âmbito do processo educativo, necessário à construção da cidadania, enquanto sujeito social, que irá atuar dentro e fora da Terra Indígena Igarapé Lage, frente aos novos desafios postos em sua realidade.

O processo de formação educativa serve como ponto de intersecção dialógica entre duas realidades distintas (o indígena e a sociedade abrangente), nos quais os jovens, em tese, conseguem obter maiores êxitos do que os mais idosos, em virtude de serem bilíngues ou trilingues.

Deste modo, fica evidente que o acesso à educação de qualidade em conjunto com um meio educacional que acolha os alunos indígenas é uma necessidade urgente tanto para os Oro Waram, como para qualquer outro discente indígena.

Essa realidade educacional excludente é a luta diária que os jovens Oro Waram enfrentam no meio urbano, não é opção sair da aldeia para cursar o Ensino Médio

e Superior, é a falta dessa oferta no seu local de origem que faz com que os jovens indígenas mesmo sem um conhecimento prévio da nova realidade, se direcionam à cidade em busca de elevar seu nível de escolaridade.

Portanto, diante do que foi exposto, o jovem indígena, mesmo com todas as barreiras culturais e financeiras que encontra na sua jornada educacional, encara esse processo como necessário para a busca de desenvolvimento da sua família, da sua comunidade, do seu povo.

Ao concluir este texto com o registro, constata-se o quanto é importante ampliar o conhecimento sobre o outro e suas percepções, suas histórias e conquistas, sua realidade, de modo que possibilite quebrar os preconceitos que moldam os povos. Cada etnia, cultura, gênero, seja lá qual for, o seu diferencial deve ser respeitado, independente de qual seja a situação, todos possuem razões para as suas práticas dentro dos seus contextos vivenciais.

AGRADECIMENTOS

Ao povo indígena Oro Waram da Aldeia Lage Velho – Terra Indígena Igarapé Lage, que gentilmente contribuiu com seus diálogos relevantes para que a pesquisa e o trabalho fossem elaborados.

Ao Rogério Vargas Motta pela elaboração do Mapa da Terra Indígena Igarapé Lage.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA SILVA, A. de. **Territorialidades e identidade do coletivo Kawahib da Terra Indígena Uru-Eu-Wau-Wau em Rondônia**: Orevaki Are (Reencontro) dos marcadores territoriais. 2010. 301p. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/24230>. Acesso em: 08 fev 2022.

ALMEIDA SILVA, A. de. **Territorialidades, identidades e marcadores territoriais Kawahib da Terra Indígena Uru-Eu-Wau-Wau em Rondônia**. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2015. 308p.

BENITES, E. **Oguata pyahu (uma nova caminhada) no processo de desconstrução e construção da educação escolar indígena da Reserva Indígena Te'yikue**. 2014. 165p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2014. 165 p. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/13832-eleil-benites>.

pdf. Acesso em: 26 abr 2017.

BRANDÃO, C. R. Pesquisa-participar. *In*: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Repensando a Pesquisa Participante**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988. p. 9-16.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 abr 2017.

BRASIL. **Decreto-lei nº 6.861, de 27 de Maio de 2009**. Dispõe sobre a educação escolar indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 100, p. 23-24. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm. Acesso em: 10 abr 2017.

BRASIL. **Lei nº 6.001, de 19 de Dezembro de 1973**. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, col. 1, p. nº 23. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6001.htm. Acesso em: 10 abr 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da união: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248. p. nº 27833. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 abr 2017.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de Janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 139, n. 7, p. nº 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 10 abr 2017.

BRASIL. **Parecer 14, de 14 de Setembro de 1999**. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI). Brasília: Conselho Nacional de Educação, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf. Acesso em: 10 abr 2017.

BRASIL. **Decreto-lei nº 5051, de 19 de Abril de 2004**. Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 141, n. 75, p. nº 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm. Acesso em 10 jul 2024.

BRASIL. **Decreto-lei nº 10.088, de 05 de Novembro de 2019**. Consolida atos normativos editados pelo Poder Executivo Federal que dispõem sobre a promulgação de convenções e recomendações da Organização Internacional do Trabalho - OIT ratificadas pela República Federativa do Brasil. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 157, n. 215, p. nº 12. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D10088.htm#art5. Acesso em: 10 jul 2024.

BRASIL. **Resolução nº 5, de 17 de Dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf. Acesso em 30 abr 2017.

CUNHA, R. B. Políticas de línguas e educação escolar indígena no Brasil. **Educar**, Curitiba, n. 32, p. 143-159, 2008. Editora UFPR. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/>

view/6710/9378. Acesso em: 26 abr 2017.

DALMOLIN, G.F. **O papel da escola entre os povos indígenas**: de instrumento de exclusão a recurso para emancipação sociocultural. Rio Branco: EDUFAC, 2004. 425p.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004. 148p. (Coleção leitura).

HARGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

LUCIANO BANIWA, G. J. S. **Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real**: Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. 2011. 370 p. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/9931>. Acesso em: 10 fev 2017.

MAGALHÃES, M. A. L. Educação indígena em contextos urbanos dos Municípios de Barra do Garças, Pontal do Araguaia e Aragarças: desafios de novos tempos. **Polifonia**, Cuiabá, v. 15, n. 17, p. 203-213. 2010. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1018>. Acesso em: 10 fev 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Coordenação Geral de Apoio as Escolas indígenas. Brasil. **Referencial Curricular Nacional Para As Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/F3L00004.pdf>. Acesso em: 10 abril 2017.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 da Organização das Nações Unidas**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 05 ago 2024.

ONU. **Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas de 2007**. Rio de Janeiro: UNIC/ Rio/ 023 - Mar. 2008. Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Declaracao_das_Nacoes_Unidas_sobre_os_Direitos_dos_Povos_Indigenas.pdf. Acesso em: 05 ago 2024.

ORO MON, Y. **Entrevista à pesquisadora Erica Souza Angelim Schoaba**. Guajará-Mirim: 2017.

RONDÔNIA. **Lei nº 3.565, de 3 de Junho de 2015**. Dispõe sobre a Aprovação do Plano Estadual de Educação de Rondônia. Governo do estado de Rondônia. Disponível em: <http://ditel.casacivil.ro.gov.br/COTEL/Livros/Files/L3565.pdf>. Acesso em: 10 abr 2017.

RONDÔNIA. **Escolas indígenas de Rondônia terão mediação tecnológica via satélite**. (Entrevista Antônio Puruborá). SEDUC, Porto Velho, 11 de Julho de 2016. Disponível em: <http://www.rondonia.ro.gov.br/escolas-indigenas-de-rondonia-terao-mediacao-tecnologica-via-satelite/>. Acesso em: 05 jan 2017.

SCHOABA, E. S. A. **As percepções geográficas dos jovens Oro Waram sobre o seu mundo e outros mundos - Guajará-Mirim – RO**. 2017. 138 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2017. Disponível em: <https://ri.unir>.

br/jspui/handle/123456789/2435. Acesso em: 07 fev 2024.

SILVA, M. O. S. **Refletindo a pesquisa participante**. 2. ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 1991.

TERRASINDIGENAS. **Terra Indígena Igarapé Lage**. Disponível em: <<https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/3687#demografia>>. Acesso em: 05 jun 2021.

Contribuições de autoria

1 – Erica Souza Angelim Schoaba

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, Mestre em Geografia
<https://orcid.org/0000-0002-7875-4019> • erica.geografica@gmail.com

Contribuição: Escrita - primeira redação, escrita – revisão e edição; conceituação; investigação

2 – Vagner Schoaba

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, Mestre em Ciência da Computação
<https://orcid.org/0000-0002-5266-1017> • vagner.schoaba@ifro.edu.br

Contribuição: Escrita - primeira redação, escrita – revisão e edição

3 – Suzanna Dourado da Silva

Universidade Federal de Rondônia, Doutora em Geografia
<https://orcid.org/0000-0002-3084-9529> • suzannadourado@gmail.com

Contribuição: Escrita - primeira redação, escrita – revisão e edição

4 – Adnilson de Almeida Silva

Universidade Federal de Rondônia, Doutor em Geografia
<https://orcid.org/0000-0003-2555-0861> • adnilson@unir.br

Contribuição: Escrita - primeira redação, escrita – revisão e edição, supervisão

Como citar este artigo

SCHOABA, Erica S. A.; SCHOABA, Vagner; DOURADO DA SILVA, Suzanna; ALMEIDA SILVA, Adnilson de. Aldeia Laje Velho, jovens Oro Waram: realidade e desafios da educação em contexto indígena. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 28, e86667, 2024. Disponível em: 10.5902/2236499486667. Acesso em: dia mês abreviado. ano.