

UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

DISSERTAÇÃO

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E A
SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL DO
POVO INDÍGENA XACRIABÁ

JUSSARA MAYSA SILVA CAMPOS

2010

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E A SEGURANÇA
ALIMENTAR E NUTRICIONAL DO POVO INDÍGENA XACRIABÁ**

JUSSARA MAYSA SILVA CAMPOS

Sob a Orientação da Professora
Nancy dos Santos Dorna

e Co-orientação da Professora
Sandra Barros Sanchez

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

Seropédica, RJ
Dezembro de 20

373.24

R696u

Campos, Jussara, 1982-.

T

Educação Profissional e Tecnológica e a Segurança Alimentar e Nutricional para a Comunidade Indígena Xacriabá/Jussara Campos

- 2010.

40 f.: il.

Orientador: Nancy dos Santos Dorna.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola.

Bibliografia: f. 30-32.

1. Ensino profissional - Teses. 2. Ensino técnico - Teses. 3. Alimentos - Qualidade - Teses. 4. Índios - Educação - Teses. I. Dorna, Nancy dos Santos, 1957-. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola. III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

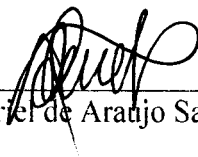
JUSSARA MAYSA SILVA CAMPOS

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

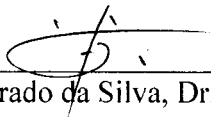
DISSERTAÇÃO APROVADA EM 13 de dezembro de 2010.



Nancy dos Santos Dorna, Dra. UFRRJ



Gabriel de Araújo Santos, Dr. UFRRJ



Gilson Dourado da Silva, Dr. IF Goiãno - Campus Urutaí

Dedicatória

Em todos os passos estão sempre Deus e a família...

*Dedico carinhosamente a eles e aqueles amigos
que participaram desta vitória.*

AGRADECIMENTOS

Se fosse possível agradecer pessoalmente a todos que participaram desta etapa de minha vida, seria necessário percorrer um bom pedaço deste país... . Porém como não é possível, faço de minhas palavras um gesto de carinho e gratidão a todos que auxiliaram de algum modo a realização deste sonho...

No início de tudo está sempre Deus e a família! Foram muitos dias de torcida, de amor e expectativa, sem falar no apoio incondicional que sempre recebi em cada vitória e, em cada obstáculo. Por isso, mãe Ana, pai Campos e irmã Moema vocês são o motivo primeiro de todas as minhas vitórias! Obrigada por tudo! Amo muito vocês!

Não posso esquecer daquelas pessoas que não por laço sanguíneo, e sim de coração, que fizeram parte de minha vida nestes últimos 2 anos. Algumas vieram pelo gratificante trabalho com os povos indígenas do Tocantins, entre elas estão: Maria Maviolene, fundamental para que esse sonho fosse possível, compreendendo minha vontade de continuar a crescer profissionalmente, também tem Lissandra e sua família que como minha família, sempre estiveram ao meu lado. De Palmas agradeço também Kely, Renata, Fernanda e Eduardo. Do mundo (rs), agradeço aqueles que de longe, mas perto do coração sempre me deram força: Maristela (MA), Madson (PA), Lídia e Roberta e Leonardo (RJ) Arineide (PE) e Altamiro (RR).

Especialmente agradeço as comunidades: Apinayé, Krahô, Xerente, Krahô Kanela, Karajá e Javaé, com as quais tive a valiosa oportunidade de amadurecer pessoal e profissionalmente! Também agradeço aos demais povos com os quais tive a oportunidade de conviver entre estes a Xacriabá que não só possibilitou a realização desta pesquisa, mas me recebeu muito bem! Assim também fui recebida pela equipe do campus Januária, do Instituto do Norte de Minas Gerais, muito obrigada! Espero poder contribuir com este estudo com a melhoria da qualidade de vida de todos vocês! Neste contato com os Xacriabá outra personagem fundamental é a professora Msc. Suzana Alves, que em alguns dias me permitiu vivenciar tantas maravilhosas experiências e conviver de perto com alguém tão admiravelmente dedicada.

Todos que conviveram comigo sabem o quanto minha vida mudou a partir do momento que este mestrado se iniciou, e as pessoas que desde a primeira aula acompanharam essa mudança foram meus amados: Nelci (Tchi) e Nadia (Fada madrinha). Obrigada por tudo amigos! Vocês são responsáveis por grande parte do que aconteceu de mudança em minha vida! De colegas de sala para colegas de profissão! Deixo aqui registrado meu carinho também pela equipe PPGEA, bem como da minha orientadora Nancy que aceitou o desafio desta pesquisa.

Agradeço também aos meus novos amigos de Ceres que participaram por pouco tempo, mas não menos importantes.

RESUMO

CAMPOS, Jussara. **Educação Profissional e Tecnológica e a Segurança Alimentar e Nutricional para a Comunidade Indígena Xacriabá**. 2010. 39 p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2010.

A Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) é o direito humano ao acesso regular e permanente a uma alimentação saudável, de qualidade e quantidade suficiente, sem interferir no acesso às outras necessidades essenciais. Segundo o Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, 2004, entre os determinantes da insegurança alimentar e nutricional das comunidades indígenas, identifica-se que a dificuldade para acesso à educação, em especial ao ensino superior, como uma das condições para ampliar a participação de técnicos indígenas na gestão dos respectivos programas e serviços públicos. Para o desenvolvimento da pesquisa foi selecionado o Campus Januária, do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais em virtude de sua experiência bem sucedida em relação à Educação Profissional Indígena, por meio do curso de Formação Profissional em Agropecuária, na modalidade PROEJA, oferecido aos Xacriabá. A presente pesquisa tem por objetivo analisar esta proposta de PROEJA como estratégia de Segurança Alimentar e Nutricional para esse povo. Para tanto foi realizada uma pesquisa documental descritiva, de caráter quali-quantitativa, de forma semi estruturada. Diante do estudo realizado, percebeu-se a relação positiva entre a proposta curricular e a promoção de Segurança Alimentar e Nutricional Xacriabá. Observou-se também que a maioria dos indígenas se inscreveu neste curso com o objetivo de: melhorar a qualidade de vida da comunidade; aumentar os conhecimentos técnicos e, para ajudar na elaboração de políticas públicas para os povos indígenas. Deste modo os resultados obtidos nesta pesquisa demonstraram a possibilidade viável de estratégia de política pública, que o PROEJA Indígena apresenta em contribuição a promoção da Segurança Alimentar e Nutricional para as comunidades indígenas, no caso do referido estudo, da Xacriabá. Por se tratar de uma política pública estruturante, apresenta possibilidades de auxílio efetivo na qualidade de vida deste povo.

Palavras chave: Segurança Alimentar e Nutricional Xacriabá e PROEJA Indígena.

ABSTRACT

CAMPOS, Jussara. **Educação Profissional e Tecnológica e a Segurança Alimentar e Nutricional para a Comunidade Indígena Xacriabá**. 2010. 39 p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2010.

Alimentary and Nutritional Security is the human right to the regular and permanent access to healthy nourishment of sufficient quality and quantity so as not to interfere with the access to other essential necessities. According to the National Council of Alimentary and Nutritional Security (2004), among the determinants of alimentary and nutritional insecurity in indigenous communities, the difficulty of access to education, especially on the university level, is identified as one of the conditions for increasing the participation of indigenous technicians in the administration of respective programs and public services. For the development of this study, the Januária Campus of the Federal Institute of the north of Minas Gerais was selected because of its successful experience in relation to indigenous professional education, by means of the course of training of professionals in agriculture in the PROEJA modality offered to the Xacriabá. The objective of the present study is to analyze this proposal of PROEJA as a strategy of alimentary and nutritional security for this people. Therefore, a descriptive documental study of a quali-quantitative form, semi-structured, was carried out. Throughout this research there was perceived a positive relationship between curricular proposal and the promotion of Alimentary and Nutritional Security for the Xacriabá. It can be also observed that the majority of the native people were enrolled in this course with the purpose of: improving the life of the community, increasing technical knowledge, and helping in the elaboration of public policies for the indigenous people. In this manner the result obtained by this study demonstrates the viable possibility of a strategy of public policy which the Indigenous PROEJA presents in contributing to the promotion of Alimentary and Nutritional Security for the indigenous communities, in the case of the present study, the Xacriabá. In addressing a structured public policy, there are presented possibilities of effective aid to the quality of life of this people.

Key words: Alimentary and nutritional security (for the) Xacriabá, Indigenous PROEJA.

LISTA DE ABREVIACÕES E SÍMBOLOS

CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CGPAN	Coordenação Geral da Política de Alimentação e Nutrição
CNSAN	Conferência Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional
CONSEA	Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional
EMSI	Equipe Multidisciplinar de Saúde Indígena
ENDEF	Estudo Nacional de Despesa Familiar
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ETF	Escolas Técnicas Federais
EUA	Estados Unidos da América
FAO	Food and Agriculture Organization
FBSAN	Fórum Brasileiro de Segurança Alimentar e Nutricional
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FUNASA	Fundação Nacional de Saúde
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INAN	Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OMS	Organização Mundial de Saúde
PBF	Programa Bolsa Família
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PFZ	Programa Fome Zero
PNAN	Política Nacional de Alimentação e Nutrição
PNSN	Pesquisa Nacional de Saúde e Nutrição
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional de Jovens e Adultos
PRONAN	Programa Nacional de Alimentação e Nutrição
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
RURALMINAS	Fundação Rural Mineira
SAN	Segurança Alimentar e Nutricional
SAPS	Serviço de Alimentação da Previdência Social
SISAN	Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para Infância

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO	9
2.REVISÃO DA LITERATURA.....	13
2.1.Segurança Alimentar e Nutricional	13
2.2.As Políticas de Segurança Alimentar e Nutricional no Brasil	14
2.3.Segurança Alimentar e Nutricional dos Povos Indígenas.....	18
2.4.O Povo Indígena Xacriabá	20
2.5.Educação Escolar Indígena	22
2.6.Educação Profissional e Tecnológica	24
2.7.Educação Profissional e Tecnológica Indígena	25
3.MATERIAL E MÉTODOS	28
3.1.Descrição da Amostra.....	28
3.2.Obtenção dos Dados	28
3.3.Processamento de Dados e Análise Estatística	29
4.RESULTADOS E DISCUSSÃO	30
5.CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	37
6.REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	38
7.ANEXOS	41

1. INTRODUÇÃO

Segundo definição do Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (BRASIL, 2004), a Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) consiste na realização do direito de todos ao acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais, tendo como base práticas alimentares promotoras da saúde, que respeitem a diversidade cultural e que seja ambiental, cultural, econômica e socialmente sustentável.

Na época da Primeira Guerra Mundial, Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) era considerada uma questão de segurança nacional, no sentido de autossuficiência dos países na produção de alimentos. No momento atual a SAN é reconhecida como um direito humano a ser respeitado pelo Estado e garantido através de ações multissetoriais de diversas abrangências como as locais, municipais, estaduais e nacional (KEPPLE E CARVALHO, 2008).

A questão da Segurança Alimentar e Nutricional agrega elementos importantes para pensarmos a política de alimentação e nutrição: a articulação interssetorial e a inserção da questão alimentar e nutricional como componentes estratégicos para o desenvolvimento econômico e social do país (ALCÂNTARA e GULGEMIN, 2007).

Em relação à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a Rede Federal encontra-se fundamentada em uma história de construção de 100 (cem) anos, cujas atividades iniciais eram instrumento de uma política voltada para as “classes desprovidas”. Atualmente se configura como uma importante estrutura para que todas as pessoas tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas (BRASIL, 2008).

Entre os determinantes da insegurança alimentar das comunidades indígenas brasileiras, o Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (CONSEA) aponta que a dificuldade para o acesso à educação, em especial ao ensino superior, como condição para ampliar a participação de técnicos indígenas na gestão e definição de prioridades de programas governamentais direcionados a suas comunidades (BRASIL, 2005a).

A oferta de Educação Profissional para as comunidades indígenas proposta atualmente, extrapola a concepção da preparação do aluno para o mercado de trabalho. Desse modo, apresenta a preocupação com a formação integral aliada à formação profissional e à formação de base propedêutica, numa perspectiva histórico-crítica, possibilitando a autonomia do sujeito. É objetivo da Educação Profissional integrada à Educação Escolar Indígena a formação profissional de acordo com os contextos, significados e necessidades das comunidades indígenas (BRASIL, 2007).

Em consonância com essa proposta pedagógica, o na época denominado Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) de Januária-MG desenvolveu, com a comunidade indígena Xacriabá, no curso técnico de Agropecuária, uma experiência pautada pela prática diferenciada da extensão rural, voltada para o desenvolvimento comunitário com base na valorização humana e no respeito às culturas popular e indígena. Observou-se entre os resultados positivos dos projetos agropecuários constava o impacto em relação à segurança alimentar e nutricional da comunidade Xacriabá (BRASIL, 2007).

JUSTIFICATIVA

A promoção da Segurança Alimentar e Nutricional, de acordo com o inciso VI, do 4º artigo, da lei nº 11.346 de setembro de 2006, que cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (SISAN), abrange a implementação de políticas públicas e estratégias sustentáveis e participativas de produção, comercialização e consumo de alimentos, respeitando-se as múltiplas características culturais do País.

Na história de práticas assistencialistas em nosso país, as políticas emergenciais sempre sofreram e ainda sofrem resistência, pois apenas amenizam os efeitos perversos de situações de injustiça social, não superando os fatores que promovem a desigualdade e a pobreza. A maioria delas gera dependência e clientelismo, tornando-se moeda de troca em determinados momentos políticos e um campo fértil para desvio de recursos e para a corrupção (MALUF, 2000).

A Lei nº 9.394, de 20 de novembro de 1996, considerada como a segunda Lei de Diretrizes e Bases (LDB) brasileira, aponta a superação do assistencialismo e do preconceito social contido nas primeiras legislações de educação profissional do país, por uma intervenção social crítica e qualificada para tornar-se um mecanismo para favorecer a inclusão social e a democratização dos bens da sociedade (BRASIL, 1996).

Os povos indígenas enfrentam dificuldades em superar os determinantes de sua condição de insegurança alimentar e nutricional, entre elas o acesso à educação superior, requisito para inclusão nas instâncias de gestão e definição de políticas públicas. De acordo com o Documento Final do IX Encontro dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, 1996, “ (...) é necessário formar e valorizar profissionais voltados para a própria comunidade, visando a nossa autonomia e para que as escolas sirvam como instrumento para a permanência dos jovens em nossas aldeias e não como portas de saída”.

Nesse sentido, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), de acordo com suas diretrizes, propõe compor o processo de formação dos trabalhadores brasileiros. Portanto deve ser compreendida como uma política pública e estratégica. Segundo o Ministério da Educação (BRASIL, 2009), a atual demanda indígena por formação no âmbito profissional é de grande amplitude, de maneira que a proposta do Programa Profissional Integrado à Educação Escolar Indígena, que teve início com a discussão sobre um Programa de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) para indígenas, abriu-se em todo o leque possível de organização, desde o ensino fundamental articulado à educação profissional até a formação tecnológica dos povos indígenas.

Sendo a alimentação adequada um direito fundamental do ser humano, inerente à dignidade do cidadão e indispensável à realização dos direitos consagrados na Constituição Federal, deve o poder público adotar as políticas e ações que se façam necessárias para promover e garantir a Segurança Alimentar e Nutricional da população brasileira. Cada país tem a prerrogativa de definir suas próprias políticas e estratégias para garantir o direito humano a uma alimentação adequada (DHAA), respeitando as múltiplas características culturais, princípios, crenças e costumes de cada povo.

Neste contexto, o caráter interssetorial da promoção da Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) sugere a interface entre as políticas de saúde, em destaque de alimentação e nutrição e da educação nacional, em especial a de Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

OBJETIVO GERAL:

Analisar a proposta do PROEJA Indígena do *Campus* Januária do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, como estratégia de Segurança Alimentar e Nutricional para o povo indígena Xacriabá.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- 1) Identificar a representação dos egressos do PROEJA Indígena, do *Campus* Januária, a respeito do conceito de Segurança Alimentar e Nutricional;
- 2) Elencar o nível de interesse dos alunos do povo Xacriabá pelo PROEJA Indígena oferecido pelo *Campus* Januária;
- 3) Identificar a relação do PROEJA Indígena oferecido pelo *Campus* Januária e a promoção da Segurança Alimentar e Nutricional do povo Xacriabá.

2. REVISÃO DA LITERATURA

2.1. Segurança Alimentar e Nutricional

Durante as décadas 20 e 30, em função da preocupação com a autossuficiência das nações, inclusive para o enfrentamento das necessidades de uma população mundial crescente, as ações associadas à Segurança Alimentar e Nutricional (SAN), como se entendia à época, foram voltadas para a expansão da produção agrícola, visando aumentar a disponibilidade de alimentos. Em decorrência da Segunda Guerra Mundial, na década dos anos 40, começou a tomar forma uma compreensão de Segurança Alimentar e Nutricional como sendo a disponibilidade segura e adequada de alimentos para todos. Nesta época foram criados alguns dos órgãos de cooperação internacional, ainda atuantes atualmente, associados às questões da pobreza, da alimentação e da promoção do crescimento econômico entre eles: a *Food and Agriculture Organization* (FAO), a Organização Mundial da Saúde (OMS) e o Banco Mundial. Neste cenário, entrou em vigor uma concepção de auto-suficiência definida em termos da capacidade de uma nação obter alimentos no mercado internacional, e não só da produção (MALUF, 2007).

A partir dos anos 50, a compreensão dos problemas relacionados à alimentação e nutrição começou a evoluir, ganhando mais destaque a questão de acesso ao alimento, evidenciando-se assim uma consciência crescente sobre a necessidade de diminuir a pobreza e as iniquidades socioeconômicas, as verdadeiras responsáveis pelo acesso desigual aos alimentos disponíveis e, portanto, da fome. No início da década de 70, após uma crise aguda de disponibilidade de alimentos, que provocou políticas de armazenamento estratégico com objetivos relacionados a oferta segura e adequada de alimentos, consolidou-se o entendimento de que a fome e a insegurança alimentar eram de fato decorrentes de problemas de acesso, e não de produção, uma vez que era inegável a coexistência da fome e a plena disponibilidade de alimentos (KEPPLE e CARVALHO, 2008).

Progressivamente, a partir dos anos 80, foram sendo incorporadas ao conceito de Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) as noções de alimento seguro, qualidade do alimento, alimentação equilibrada e variada, informações nutricionais e a necessidade de respeito às opções culturais alimentares da população e indivíduos. Até então, a concepção da insegurança alimentar e a fome era muito associada à desnutrição e às suas conseqüências físico-biológicas, tais como: baixo peso, crescimento prejudicado, carências nutricionais e morbidade. Porém, no final dos anos 80, a convivência da pobreza com taxas crescentes de sobrepeso e obesidade nos Estados Unidos da América (E.U.A.) mobilizou pesquisadores americanos a procurar uma melhor compreensão das relações e diferenças conceituais entre a insegurança alimentar, a fome, a subnutrição e a desnutrição (CAMPBELL, 1991).

Em meados da década de 90, ampliou-se a abrangência do conceito de Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) com as noções de equidade, justiça, direitos humanos e sustentabilidade no uso dos recursos naturais. De acordo com a definição de SAN adotada pela FAO na época: *“Existe segurança alimentar quando as pessoas têm, a todo momento, acesso físico e econômico a alimentos seguros, nutritivos e suficientes para satisfazer as suas necessidades dietéticas e preferências alimentares, a fim de levarem uma vida ativa e saudável.”*

Em 1996, na Cúpula Mundial da Alimentação em Roma, afirmaram-se a visão da Segurança Alimentar e Nutricional como um direito humano, como observado na afirmação da FAO a seguir: *“Reafirmamos o direito de todos a terem acesso a alimentos seguros e nutritivos, em consonância com o direito a uma alimentação adequada e com o direito fundamental de todos a não sofrer a fome”* (FAO, 1996).

Assim, o respeito, a proteção, a promoção e o provimento de Segurança Alimentar e Nutricional passaram a ser contemplados como obrigações do Estado, sendo esboçadas diretrizes para a operacionalização desse direito (FAO, 2004). Para tanto, a perspectiva da SAN como um direito humano requer a conscientização tanto de gestores, para a sua incorporação nas políticas públicas, quanto da população, para a divulgação dos mecanismos de recursos disponíveis e a participação no controle social. Neste contexto, o Brasil, engajado desde o início, continua envolvido no processo de definir as obrigações das diferentes instituições públicas e responsabilidades dos vários atores sociais (família, comunidade, setor privado, organizações sociais, etc.) na garantia desse direito (VALENTE, 2005).

2.2. As Políticas de Segurança Alimentar e Nutricional no Brasil

No Brasil, entre os anos de 1930 e 1963 (início do processo de urbanização e industrialização), o perfil epidemiológico nutricional da população caracterizava-se pela elevada ocorrência de doenças nutricionais relacionadas à fome, a miséria e ao atraso econômico, como a desnutrição energético-proteica (DEP) e as carências nutricionais específicas: anemia ferropriva, bócio e deficiência de vitamina A (KEPPLE e CARVALHO, 2008).

A partir dos anos 50, destacaram-se políticas de assistência alimentar na forma de exportações subsidiadas e doação de excedentes de produção agrícola dos países ricos para os mais pobres. Com o decorrer dos anos, tais políticas passaram a ser reconhecidas como barreiras ao desenvolvimento, ao introduzir alimentos culturalmente inapropriados e prejudicar a produção agrícola local. Eram identificados e questionados os objetivos políticos ocultos relacionados ao estreitamento de laços políticos desses países ricos com os aliados pobres, e os benefícios resultantes de suas políticas para a economia agrícola dos países doadores (KEPPLE e CARVALHO, 2008).

Destacaram-se neste contexto, as análises pioneiras e clássicas do médico e geógrafo Josué de Castro, uma figura nacional marcante de cientista, professor, homem público e parlamentar, que teve grande influência na vida nacional e grande projeção internacional nos anos decorridos entre 1930 e 1974. Presidente da Sociedade Brasileira de Alimentação de 1942 a 1944 e presidente do Conselho Executivo da FAO entre 1952 e 1956, Castro é autor do célebre *Geografia da Fome*, livro que denuncia de forma corajosa esse flagelo em nosso país e que foi publicado pela primeira vez em 1946, sendo traduzido para 25 idiomas (KEPPLE e CARVALHO, 2008).

Castro se pronunciava em relação à fome como um flagelo, como se observa na citação a seguir: “*Denunciei a fome como flagelo fabricado pelos homens, contra outros homens*”. Josué de Castro dedicou o melhor do seu tempo chamando a atenção para os problemas da fome e da miséria que assolavam o mundo e teve participação na elaboração e formulação de grande parte das ações e políticas sociais nacionais, relacionadas à alimentação e a nutrição (ANDRADE, 1997).

O início das ações relacionadas à alimentação e nutrição se dá com a criação da cesta básica nacional ou “ração essencial mínima”, em abril de 1938 por meio do decreto-lei nº 399). Esta cesta era composta de alimentos que pudessem atender as necessidades nutricionais de trabalhadores adultos (KEPPLE e CARVALHO, 2008).

Na sequência destas ações destacamos, além do salário mínimo nacional, instituído em maio de 1940 (Decreto-lei nº 2160), a criação do Serviço de Alimentação da Previdência Social – SAPS em agosto do mesmo ano (Decreto-lei nº 2478), cujo objetivo principal era “assegurar condições favoráveis e higiênicas à alimentação dos segurados dos Institutos e Caixas de Aposentadorias e Pensões subordinados ao Ministério do Trabalho, Indústria e

Comércio”. Outras ações direcionaram-se a promover, no campo da nutrição, a instalação de restaurantes populares em várias cidades; criação de postos de subsistência destinados à comercialização de gêneros de primeira necessidade a preço de custo e ações de educação nutricional, com o objetivo de promover hábitos alimentares saudáveis e a melhoria do estado nutricional da população. Somado a isso foram criados cursos de treinamento e formação de recursos humanos e realização de estudos e pesquisas no campo da alimentação e nutrição (KEPPLE e CARVALHO, 2008).

O combate à fome, tanto no contexto mundial como no Brasil, no período de 1946-1963, ganhou impulso com a criação das primeiras Organizações Não Governamentais (ONG) relacionadas a este propósito. Em 1957 foi fundada a Associação Mundial de Luta Contra a Fome (ASCOFAM), com sede em Genebra (Suíça) sob a presidência de Josué de Castro. No Brasil, em 1958, essa Associação criou uma delegacia regional em Recife, que desenvolveu uma série de atividades para a Campanha Mundial de Combate a Fome, aprovada pela FAO em 1959 e realizada entre os anos de 1960 e 1965 (KEPPLE e CARVALHO, 2008).

O Brasil passa de um período de recessão econômica (1962 a 1967) para uma fase de retomada do crescimento, ou “milagre brasileiro”, entre 1968 a 1974. Entretanto, o Estudo Nacional de Despesas Familiares (ENDEF), em 1974/1975, revela a degradação das condições de vida dos excluídos desse processo econômico, a partir da constatação de que 67% da população apresentavam consumo energético inferior aos recomendados pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Neste mesmo período, com a incapacidade do capitalismo para resolver os problemas da pobreza e ainda com a crise mundial de alimentos, organismos internacionais como a OMS, a FAO e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), direcionaram sua atenção para a incorporação do planejamento nutricional ao planejamento econômico dos países do Terceiro Mundo. Em 1972, é criado no Brasil, o Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição (INAN) por meio da lei nº 5829, logo em seguida, em 1973, é instituído o I Programa Nacional de Alimentação e Nutrição (PRONAN) (KEPPLE e CARVALHO, 2008).

Em relação ao estado nutricional da população brasileira, dois inquéritos nutricionais de abrangência nacional, o ENDEF, no período de 1974 a 1975, e a Pesquisa Nacional de Saúde e Nutrição (PNSN), em 1989, realizadas pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, revelou uma melhora entre o período de 1975 a 1989, apontando a redução da desnutrição em crianças menores de 5 (cinco) anos de idade de 18,4% para 7,1% e manutenção da prevalência de obesidade (PELIANO, 1990).

Apesar do crescimento do número de programas governamentais das décadas de 70 e 80, não se pode afirmar que apenas estes programas contribuíram para a melhoria das condições nutricionais das crianças brasileiras. A própria PNSN apontou baixa cobertura destes programas, não prioridade de distribuição de alimentos aos mais necessitados, além de não satisfazerem as necessidades de consumo da população-alvo (PELIANO, 1990).

As condições de nutrição não são determinadas apenas pelo consumo alimentar, mas também pelo acesso a outros serviços essenciais, especialmente os de saúde e saneamento, que têm papel importante nas condições de aproveitamento biológico dos alimentos. Neste período, houve intensa urbanização e aumento de acesso aos serviços de saúde e saneamento, especialmente de abastecimento de água domiciliar (PELIANO, 1992).

As comparações das prevalências de problemas nutricionais nesses dois inquéritos nacionais alertaram para o fenômeno da transição nutricional que começava aparecer. Nos anos 90, outras pesquisas apontavam sensível redução da prevalência de doenças por carências nutricionais relacionadas à fome e à miséria, simultaneamente à sensível elevação da prevalência da obesidade e das doenças crônico-degenerativas (diabetes, cardiopatias,

dislipidemias, neoplasias e osteoporose), configurando, dessa forma as duas transições - nutricionais e epidemiológicas (VASCONCELOS, 2005).

Em 1992, diante do agravamento da crise política brasileira (*impeachment* do presidente Collor), o Movimento pela Ética na Política deu origem à constituição do movimento social da Ação da Cidadania Contra a Fome, a Miséria e pela Vida, cujo lema “A fome não pode esperar” mobilizou os brasileiros para ações imediatas e efetivas. Este movimento foi lançado oficialmente em 8 de março de 1993, liderado pelo sociólogo Herbert de Souza (Betinho), com grande participação popular e notoriedade para o quadro dramático da existência de 32 milhões de famintos nos campos e nas cidades. Foram constituídos, neste ano, mais de 5 mil comitês locais espalhados pelo país inteiro, que tinham como tarefa básica a articulação de dois tipos de ação: emergenciais e de pressão da opinião pública (KEPPLE e CARVALHO, 2008).

Ainda em 1993, no campo da atuação político-institucional, o presidente Itamar Franco assumiu o compromisso de implantação da Política Nacional de Segurança Alimentar e lançou o Plano de Combate à Fome e à Miséria, juntamente com a constituição do Conselho Nacional de Segurança Alimentar – CONSEA. Este Conselho, criado em 26 de abril de 1993, era formado por 10 ministros de estado e 21 representantes da sociedade civil, tinha como objetivo assessorar o governo na formulação de propostas e implementação de ações em busca de soluções para o problema da fome e da miséria no Brasil (KEPPLE e CARVALHO, 2008).

A primeira Conferência Nacional de Segurança Alimentar (CNSA), realizada em julho de 1994, com o tema “Fome: uma questão nacional” resultou de um processo de mobilização social nacional em torno da questão alimentar e da fome no Brasil e produziu uma declaração política e um documento com as condições e requisitos para uma Política Nacional de Segurança Alimentar (PNAN) (KEPPLE e CARVALHO, 2008).

O governo Fernando Henrique Cardoso, em 1995, extinguiu o CONSEA e criou o Programa Comunidade Solidária, uma nova estratégia de combate à pobreza e a exclusão social, tendo como propósito dar continuidade ao trabalho anterior e ampliá-lo para outras ações além, daquelas ligadas à questão alimentar. Este Programa direcionava sua atuação em quatro princípios básicos: parceria, solidariedade, descentralização e integração/convergência de ações. Além da extinção do CONSEA, também foi extinto o INAN, em junho de 1997 (Medida Provisória nº 1576) (KEPPLE e CARVALHO, 2008).

A extinção do CONSEA restringiu a interlocução das representações da sociedade civil com o Governo Federal. Entretanto, o Programa Comunidade Solidária apoiou ações que integram a trajetória da construção do enfoque da Segurança Alimentar e Nutricional, como a constituição da comissão tripartite (governo federal, sociedade civil e iniciativa privada) para a elaboração do Relatório Nacional Brasileiro para a Cúpula Mundial de Alimentação, realizada em 1996. Neste evento, o documento Brasileiro propôs uma nova e ampliada definição de Segurança Alimentar, na qual esta significa garantir, a todos, condições de acesso a alimentos básicos de qualidade, em quantidade suficiente, de modo permanente e sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais, com base em práticas alimentares saudáveis, contribuindo, assim, para uma existência digna, em um contexto de desenvolvimento integral da pessoa humana (KEPPLE e CARVALHO, 2008).

Em 1998, foi criado o Fórum Brasileiro de Segurança Alimentar e Nutricional (FBSAN), tendo desde sua criação, papel decisivo na mobilização social e no avanço das formulações sobre SAN no Brasil. Entre suas realizações, organiza a participação brasileira em fóruns internacionais, assim com a criação de fóruns da sociedade civil e CONSEAs estaduais (MALUF, 2007).

A Política Nacional de Alimentação e Nutrição foi aprovada em junho de 1999 (Portaria n. 710). Durante segundo mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (1999 a 2002) observa-se um progressivo esvaziamento da atuação da Comunidade Solidária no campo do combate à fome, sendo que, ao final deste governo, a Coordenação Geral da Política de Alimentação e Nutrição (CGPAN), do Ministério da Saúde responsabiliza-se pelas atividades do INAN na condução dos programas vinculados ao setor saúde (KEPPLE e CARVALHO, 2008).

Em 2003, com a eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o Programa Fome Zero (PFZ) representa um avanço em relação às ações isoladas de combate à fome que se encontravam dispersas. Este Programa é composto por um conjunto de ações integradas com o objetivo de erradicação da fome e implantação da política de segurança alimentar e nutricional no Brasil. O PFZ classifica suas ações em estruturais (voltadas para causas mais profundas da fome e da pobreza), específicas (atender diretamente as famílias que não se alimentavam adequadamente) e locais (implantadas pelas prefeituras e pela sociedade civil). Yasbec (2004).

No ano de 2004, a II Conferência Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (CNSAN), realizada na cidade de Olinda (PE), teve como tema:

“A construção da Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional”, e elegeu como patronos Josué de Castro e Betinho. O objetivo desse evento foi o de propor diretrizes para o Plano Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, além de avaliar ações e experiências, sendo que, a lei que cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional foi a principal deliberação desta conferência. Também apresentou destaque a “retomada da mobilização social pela SAN ao restabelecer boa parte dos elos com a tradição antes construída no país” (MALUF, 2007, pág.96).

Nesse momento, desenvolveu-se uma definição abrangente do conceito de Segurança Alimentar e Nutricional: a realização do direito de todos ao acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais, tendo como base práticas alimentares promotoras de saúde, que respeitem a diversidade cultural e que sejam social, econômica e ambientalmente sustentáveis (BRASIL, 2004).

Em 15 de setembro de 2006, a Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional - LOSAN é sancionada pelo Presidente Lula. Esta Lei Nº 11.346, elaborada pelo CONSEA e pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome em parceria com outros ministérios, cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional – SISAN com vistas a assegurar à população, o direito humano à alimentação adequada (DHAA). Com isso, o poder público passa a ter como dever a adoção de políticas e ações que garantam e promovam esse direito humano fundamental, e todo cidadão o direito de cobrá-lo do governo (KEPPLE e CARVALHO, 2008).

No ano de 2007 foi realizada a III Conferência de Segurança Alimentar e Nutricional – CNSAN em Fortaleza (CE) com o tema “Por um desenvolvimento sustentável com soberania e segurança alimentar e nutricional” com o objetivo geral de construir o SISAN.

Pelo que podemos observar, a construção de uma agenda de SAN no Brasil está se realizando com o comprometimento político do governo atual. Com a lei que institui o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, a elaboração da Política Nacional de SAN recebeu sanção presidencial. Por ser uma política abrangente que envolve diversos setores do governo, serão necessárias iniciativas inovadoras no plano institucional e na concepção de ações e programas integrados, além de negociação contínua entre os setores envolvidos (MALUF, 2007). Como observa o atual presidente do CONSEA nacional:

“Alerta-se, contudo, que apesar de o enfoque abrangente da SAN implicar a natureza aberta do sistema correspondente, é preciso delimitar o escopo da política de SAN e dos programas que lhe correspondem, sob pena da pretensão excessiva de abrangência levar à perda da especificidade do tema alimentar e comprometer a capacidade de diagnóstico e intervenção” (MALUF, 2007 p.160) .

A Segurança Alimentar e Nutricional deve atuar tanto na dimensão alimentar, ou seja, na esfera da produção, distribuição, abastecimento e acesso aos alimentos, quanto no componente nutricional, envolvendo as práticas alimentares e a utilização biológica dos alimentos pelo organismo, dimensão que mantém relação íntima com os cuidados com a saúde, saneamento básico, acesso aos serviços de saúde e a presença de determinadas doenças, de forma a garantir todas as necessidades do indivíduo. Além disso, constitui um direito que deve ser garantido de forma adequada à cultura e as condições sociais dos diferentes segmentos populacionais (ALCÂNTARA e GULGEMIN, 2007).

O conceito de SAN apresenta relação direta com a proteção dos recursos naturais, como a água, o solo, a vegetação, e seu uso sustentável de forma a não comprometer as necessidades das gerações futuras; e aproxima dois conceitos: o conceito de direito humano a alimentação e o de soberania alimentar. A questão da segurança alimentar e nutricional também agrega elementos importantes para pensarmos a política de alimentação e nutrição: a articulação interssetorial e a inserção da questão alimentar e nutricional como componentes estratégicos para o desenvolvimento econômico e social do País (ALCÂNTARA e GUGELMIN, 2007).

2.3. Segurança Alimentar e Nutricional dos Povos Indígenas

A Organização das Nações Unidas (ONU), 2004, (apud ALCÂNTARA e GUGELMIN, 2007, p. 03) apresenta a seguinte definição de “indígena”:

Comunidades, povos ou nações indígenas são aqueles que, apresentando uma continuidade com sociedades pré-coloniais que se desenvolveram em seus territórios no passado, consideram-se diferentes de outros segmentos que, na atualidade, predominam nesses territórios, ou em parte deles. Constituem segmentos não dominantes da sociedade e manifestam o compromisso de preservar e desenvolver suas culturas e transmitir para gerações futuras seus territórios ancestrais, suas identidades étnicas, tendo por base sua existência contínua como povos, de acordo com seus padrões culturais, instituições sociais e sistemas jurídicos.

Essa continuidade histórica pode se manifestar, por um período que se estende até o presente, de um ou mais dos seguintes fatores:

- a) Ocupação de terras ancestrais, ou de partes delas;
- b) Ancestralidade que remonta aos habitantes originais das terras que ocupam;
- c) Cultura em geral, ou através de suas manifestações particulares (como religião, modo de vida tribal, pertencimento a uma comunidade indígena, formas de se vestir, modos de vida etc.);
- d) Língua (seja a língua-mãe a forma habitual de comunicação em casa ou na família ou na comunidade como um todo);
- e) Residência em certas partes de um país, ou em certas regiões do mundo (Organização das Nações Unidas, 2004, p. ALCÂNTARA e GUGELMIN, 2007, p. 03).

Do ponto de vista individual, uma pessoa indígena é aquela que pertence a uma dada comunidade indígena através da auto-identificação (consciência de grupo), ao mesmo tempo em que é reconhecida e aceita por essa comunidade como um de seus membros

(pertencimento comunitário) (Organização das Nações Unidas, 2004, apud ALCÂNTARA e GUGELMIN, 2007, p. 03).

Quando se fala ou se escreve sobre os indígenas, são comumente utilizados termos como “povo”, “sociedade”, “comunidade”, “população” ou “grupo”, entre outros. Atualmente, por parte dos antropólogos e dos próprios indígenas, há a preferência pelos termos “povo” e “sociedade”, pois eles trazem embutidos em si, de maneira mais expressiva, noções de cultura e sociedade (SANTOS et al, 2007).

No caso brasileiro, a definição de “indígena” é próxima daquela indicada pela ONU, com a particularidade de vir associada a um padrão particular de ancestralidade, quais sejam aos povos autóctones (ou nativos) do continente americano (SANTOS et al, 2007).

Segundo uma das leis que regulamenta a questão indígena no Brasil, conhecida como Estatuto do Índio (Lei n. 6.001, de 19 de dezembro de 1973), [índio] “é todo indivíduo de origem e ascendência pré-colombiana que se identifica e é identificado como pertencente a um grupo étnico cujas características culturais o distinguem da sociedade nacional” (BRASIL, 1973).

Nessa mesma lei, em seu artigo terceiro é indicado que: comunidade indígena ou grupo tribal é um conjunto de famílias ou comunidades índias, quer vivendo em estado de completo isolamento em relação aos outros setores da comunhão nacional, quer em contatos intermitentes ou permanentes, sem, contudo estarem neles integrados (BRASIL, 1973).

Atualmente, apesar de continuar em vigor, o Estatuto do Índio é considerado superado em vários pontos, dentre os quais a ênfase na integração dos indígenas à sociedade nacional. Ou seja, seus conteúdos vislumbram que, com o passar do tempo, as sociedades indígenas deixariam de existir como dimensões diferenciadas, “integrando-se” à sociedade nacional (SANTOS et al, 2007).

A Constituição Federal, promulgada em 1988, inova em relação às anteriores, pois apresenta um capítulo específico sobre os povos indígenas (o Capítulo VIII). Nela se vê um avanço importante em relação ao “Estatuto do Índio”, uma vez que não enfatiza a “integração”, mas sim o reconhecimento de que o Estado precisa assegurar as condições para que os povos indígenas possam viver à luz de seus próprios princípios culturais e sociais, sem a perspectiva, inexorável, de que virão a se integrar à sociedade nacional. Segundo a Constituição Federal, Capítulo VIII, Dos Índios, Artigo 231: *São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens* (BRASIL, 1988). Pela primeira vez no Brasil se reconhece aos índios o direito à diferença, isto é, de serem índios e de permanecerem como tal indefinidamente.

O Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (BRASIL, 2005a), em avaliação das ações do Governo Federal voltadas aos povos indígenas, constatou-se que a persistência de situações de insegurança alimentar e nutricional aflige a maioria dos povos indígenas, em função da continuidade dos seus determinantes. Entre esses determinantes, estão:

- 1) Os problemas relativos ao acesso a terra, como a não-conclusão dos processos de demarcação e regularização, a insuficiência das reservas, a pressão sobre as áreas ou ainda a situação de degradação destas;
- 2) A precariedade dos serviços locais de atenção básica à saúde e a dificuldade de acesso a procedimentos de maior complexidade requeridos nesses casos, apesar da assistência prestada pela Fundação Nacional de Saúde (FUNASA);
- 3) As dificuldades para inclusão desses povos no Programa Bolsa Família (PBF);

4) A insuficiência dos espaços e mecanismos de controle e participação dos povos indígenas na gestão e definição de prioridades dos programas governamentais;

5) A dificuldade para acesso à educação, em especial ao ensino superior, condição para ampliar a participação de técnicos indígenas na gestão dos respectivos programas e serviços públicos e,

6) O baixo comprometimento de governos estaduais e municipais com a problemática dos povos indígenas.

Adicionalmente a este levantamento, foi questionada a eficácia das iniciativas do Governo Federal relativas à política indigenista, em função da sucessão de instâncias (Mesa de Negociação, Grupos de Trabalho) responsáveis pela questão. Apesar do expressivo volume de recursos do Governo Federal destinados a programas e ações voltados aos povos indígenas, constata-se que persiste a desarticulação e a falta de coordenação destes programas e ações (BRASIL, 2005a).

De acordo com o Sumário Executivo da Vigilância Alimentar e Nutricional do Subsistema de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas, divulgado pelo CONSEA, intervenções em alimentação e nutrição que não respeitem a cosmologia dos povos indígenas correm o risco de não serem bem sucedidas nas aldeias e na unidade de saúde. Para evitar confrontos e conflitos entre saberes é importante conhecer, ouvir, interagir, trocar experiências e criar vínculo com a comunidade para uma atuação mais apropriada e exitosa (BRASIL, 2005a).

Sabe-se que o primeiro Inquérito Nacional de Saúde e Nutrição dos povos indígenas só foi realizado no ano de 2009. Desse modo, são raros os estudos a respeito da Segurança Alimentar e Nutricional Indígena. O referido Inquérito teve como objetivo descrever a situação alimentar e nutricional e seus fatores determinantes em crianças indígenas menores de 60 meses de idade e em mulheres indígenas de 14 a 49 anos no Brasil (BRASIL, 2010b).

2.4. O Povo Indígena Xacriabá

A Área Indígena Xacriabá situa-se no município de São João das Missões, ao norte de Minas Gerais, distante 720 km de Belo Horizonte. Apresenta mais de 14.000 (Quatorze mil) indígenas, de acordo com o Sistema de Informação de Saúde Indígena (SIASI), distribuídos em 24 aldeias e várias sub-aldeias em uma área de 53.074,92 ha. Há cerca de 300 anos, os Xacriabá vivem em contato permanente com os não-indígenas, desde que estes se fixaram em seu território (BRASIL, 2006).

Em 1728, os Xacriabá receberam uma Carta de Doação de Januário Cardoso, o filho e herdeiro do bandeirante Matias Cardoso de Almeida, em troca de uma aliança contra os Kaiapó, que atacavam esporadicamente as fazendas de gado da região e, presumivelmente, também as aldeias Xacriabá. Até o início do século XX conviveram com os conflitos com a sociedade dominante, cujo objetivo era “limpar” os campos dos seus antigos ocupantes e instalar pastagens para o gado. Nesta época, camponeses pobres provenientes da Bahia ou de outras regiões de Minas Gerais eram acolhidos pelos índios e aí plantavam roças de subsistência (BRASIL, 2006).

Em 1950 agravou-se a invasão da área doada. Os índios iniciaram uma mobilização interna que resultou na busca de seus direitos junto a FUNAI - Fundação Nacional do Índio, no final dos anos 60, tentando inverter o quadro de abandono total (BRASIL, 2006).

Num movimento paralelo, as ações do governo do Estado de Minas Gerais e do Governo Federal, a partir da década de 1950 e 1960, fizeram parte dessa disputa com intervenções que visavam desenvolver a região noroeste de Minas Gerais. Em 1966 foi criada

a RURALMINAS - Fundação Rural Mineira, para agir nas terras consideradas devolutas, dentre elas, a área indígena Xacriabá. Outro agravante da situação refere-se à falta de reconhecimento da condição do grupo como indígena (BRASIL, 2006).

Neste contexto de pretensa valorização da região pela ação do órgão do Estado de Minas Gerais, intensificou-se o processo de intrusão na área. A vinda de novos fazendeiros e de outros processos de grilagem provocou mais conflito e violência com "o cercamento de grandes extensões de terra, contrário à máxima tradicional do trabalho como modo de apropriação" (SANTOS, 1997:75 apud BRASIL, 2006). Aliado a esse fator, as intervenções da RURALMINAS e do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), com suas taxas de medição e ocupação no final da década de 1960 e início dos anos de 1970, representaram, além da ameaça ao direito da terra, um desrespeito à organização interna do grupo com a chegada do elemento da especulação imobiliária (BRASIL, 2006).

Em 1978, um grupo de trabalho da FUNAI fez a eleição de área para demarcação da área indígena Xacriabá, próxima ao que ela hoje se apresenta, porém não chegou a agradar, totalmente, o povo indígena, por haver excluído algumas áreas consideradas como importantes para eles, como por exemplo: a Lagoa de Jaíba. Este local é considerado sagrado pelos Xacriabá, às margens do Rio São Francisco, onde se encontravam a Mata de Jurema, componente essencial para a realização do ritual, além das localidades de Rancharia, Boqueirão e Missões, onde vivem até hoje inúmeras famílias indígenas (BRASIL, 2006).

Na década de 80, quando a tensão aumentou de forma insustentável, tornou-se imperativo aos índios reorganizarem-se para a expulsão dos posseiros e fazendeiros. Houve, concomitantemente duas frentes de luta. De um lado, duas lideranças disputavam um poder central dentro dos clãs, que seria, na tradição dos Xacriabá, um possível líder do Conselho de Representantes: Laurindo Gomes de Oliveira, filho do ex-cacique que sumiu misteriosamente na década de 1920 quando saiu para buscar os direitos e herdeiro natural do cargo e Manoel Gomes de Oliveira, conhecido como Rodrigão, que, tendo encontrado as "traias" do ritual, fazia oposição ao Laurindo argumentando que os problemas do povo, na ocasião, eram consequência da sua negação à Yayá, já que havia se convertido ao protestantismo. Constam nos depoimentos dos Xacriabá entrevistados que os dois fizeram inúmeras diligências em Brasília (BRASIL, 2006).

De outro lado, as famílias, retomando o sistema tradicional de organização social, partiram para os embates locais, conquistando pequenas vitórias em lutas pontuais contra os posseiros. O grande articulador e liderança emergente, em torno do qual se aglutinaram as lideranças das aldeias, independente das disputas de Laurindo e Rodrigo, foi Rosalino Gomes de Oliveira, cruelmente assassinado pelos posseiros em 11 de fevereiro de 1987 (BRASIL, 2006).

Com o assassinato do "Cacique da Luta pela Terra", o medo fez a então organização social recuar. Depois da morte de Rosalino aconteceu a homologação e a desintrusão da área; a solução que traria maior ganho, ainda que não fosse definitiva, seria se render à organização da FUNAI, que intitulou o Rodrigão como cacique e, com este, novos Representantes por ele indicado, contrariando, assim, sua organização tradicional (BRASIL, 2006).

Finalmente, no mesmo ano de 1987, processava-se a expulsão dos posseiros da área Xacriabá, devendo ser assentados em outras áreas disponíveis e cadastradas pela RURALMINAS. Deu-se finalmente, a homologação da área pela FUNAI, encaminhando-a à Presidência da República, onde recebe sua homologação definitiva, através do documento nº

94.608, de 14 de julho de 1987 e publicado no Diário Oficial do dia seguinte (BRASIL, 2006).

Este breve histórico mostra que a história do contato Xacriabá-“não indígenas” tem sido marcada pela ocupação paulatina das terras indígenas e pelos conflitos e violências resultantes deste processo. Uma demonstração clara disso é a reduzida área hoje ocupada pelos Xacriabá que corresponde a um terço da área que lhes foi “doada” em 1728 por Januário Cardoso de Almeida. Nada (ou quase nada) representa se comparada ao território que imemorialmente habitavam (BRASIL, 2006).

2.5. Educação Escolar Indígena

Esta modalidade de ensino está recebendo especial atenção por parte do Ministério da Educação, sendo alicerçada no novo paradigma educacional de respeito à interculturalidade, ao multilinguismo e a etnicidade. Neste sentido, o MEC encontra-se com a responsabilidade de coordenar as ações educacionais no País, por força do Decreto Presidencial nº26 de 1991. Esta coordenação se estabelece em articulação com as secretarias estaduais e municipais de educação. Deste modo, o Ministério da Educação vem implementando uma política nacional de educação escolar indígena, atendendo preceitos legais estabelecidos na Constituição de 1998, assim como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e no plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2008).

O Ministério da Educação (MEC) tem a responsabilidade de coordenar as ações de educação escolar indígena no País por meio: da definição de diretrizes curriculares para oferta de educação escolar aos povos indígenas; da assistência técnico-financeira aos sistemas de ensino para oferta de programas de formação de professores indígenas e de publicação de materiais didáticos diferenciados, bem como a elaboração de programas específicos para atendimento das necessidades das escolas indígenas, visando a melhoria nas condições de ensino nas aldeias (BRASIL, 2008).

O cotidiano da maior parte dos povos indígenas no Brasil desenrola-se num contexto de tensão entre conhecimentos indígenas e ocidentais, entre políticas públicas e políticas de aldeias, entre tendências políticas internacionais e a definição de estratégias e de opções específicas de vida e de futuro para as comunidades indígenas. Supõe-se que estas tensões, de cunho eminentemente político, passem pela escola indígena, fazendo palco para o diálogo ou o conflito entre essas forças internas. Neste contexto, encontra-se com especial importância o debate sobre a autossustentação das comunidades indígenas, que enfrentam desafios para sua sobrevivência, principalmente em relação ao uso dos recursos naturais (BRASIL, 2005 b).

Desde a década de 80 foi consolidada a distinção entre “educação indígena” e “educação para o índio”. O primeiro termo refere-se aos processos e práticas tradicionais de socialização e transmissão de conhecimentos próprios a cada sociedade indígena. Já o segundo termo, definido atualmente como educação escolar indígena, descreve o conjunto de práticas e intervenções que decorrem da situação de inserção dos povos indígenas na sociedade nacional, envolvendo agentes, conhecimentos e instituições, voltados à introdução da escola e do letramento. Esta definição apresenta direta relação com as políticas implementadas pelo Estado junto aos povos indígenas (BRASIL, 2005 b).

A partir da promulgação da constituição de 1988, os indígenas têm reconhecido o “direito de permanecerem índios” e terem suas tradições e modos de vida respeitados e protegidos pelo Estado brasileiro, rompendo com a tradição legislativa e administrativa que sempre buscou a incorporação dos índios à comunhão nacional, entendendo-os como categoria étnica e social transitória, fadada ao desaparecimento (BRASIL, 2005 b).

A Constituição de 1988 representa uma nova fase para educação indígena ao reconhecer as organizações sociais, costumes, línguas, crenças e tradições, e ao atribuir ao Estado o dever de respeitar e proteger as manifestações culturais das comunidades indígenas. Em seu artigo 210, fica assegurado aos povos indígenas o direito de utilizarem suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, abrindo caminho para transformar a instituição escolar em um instrumento de valorização e sistematização de saberes e práticas tradicionais, ao mesmo tempo em que possibilite aos índios o acesso aos conhecimentos universais (BRASIL, 1988).

Para os povos indígenas, as principais questões que envolvem a auto-sustentação são a TERRA e a valorização de sua cultura. Com o passar do tempo e aceleração do contato, os membros dos povos indígenas tendem a depender de outros tipos de trabalho para sua sustentação, tornando-se diaristas e exercendo outras formas de trabalho que a sociedade envolvente lhes oferece (BRASIL, 2005 b).

Segundo Parecer da professora Sélia Ferreira Juvêncio, da etnia Kaingang,

[...] Há de se considerar que a escola de uma comunidade, em contato permanente com a sociedade dominante, tem por necessidade preparar o aluno para articular estratégias de sobrevivência em que circunstâncias atuais como discursar, negociar e, em alguns casos, até competir, estejam sempre presentes no trabalho com educação (BRASIL, 2005^b).

Os resultados das iniciativas tomadas ao longo dos anos 90 no âmbito educacional, que buscavam cumprir as determinações de universalização do ensino fundamental e "erradicação" do analfabetismo constantes na Constituição Federal de 1988 (Artigo 60 e § 6º), imprimem um quadro mais favorável da educação brasileira no início do século XXI (SABÓIA et al, 2004).

No Brasil, o acesso à educação no ensino fundamental encontra-se praticamente universalizado. O grande desafio consiste agora no incremento da escolaridade dos jovens através de políticas de incentivo à frequência escolar no ensino médio e a Educação de Jovens e Adultos. Todavia, tais políticas, para se tornarem efetivas, devem considerar os aspectos socioeconômicos da população jovem brasileira, principalmente no que concerne à sua inserção no mercado de trabalho (SABÓIA et al, 2004).

No Documento final da Conferência Indígena 2000, realizada em Coroa Vermelha/BA, em abril de 2000, com participação de cerca de 3.500 índios de mais de 140 povos de todo o Brasil, reafirma-se: "(...) a educação tem que estar a serviço das lutas indígenas e do fortalecimento das nossas culturas".

Frente ao desafio da educação indígena, as duas citações a seguir, do Documento Final do IX Encontro dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, Manaus, 1996, podem ilustrar uma perspectiva indígena diante do futuro de suas escolas. Refiro-me às posições do movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre: "(...) é necessário formar e valorizar profissionais voltados para a própria comunidade, visando a nossa autonomia e para que as escolas sirvam como instrumento para a permanência dos jovens em nossas aldeias e não como portas de saída".

O Professor Orlando Justino, do povo Macuxi afirma: "Precisamos pegar esses mecanismos colocados de fora (no caso, a escola) e fazer deles parte da nossa sociedade. Precisamos nos organizar como povo: preservar nossa cultura, nossa língua... mas não podemos preservar a fome!" (Documento final do IX Encontro dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, Manaus, 1996, apud BRASIL 2005 b).

Em seqüência aos avanços legislativos no tocante a educação escolar indígena, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) apresenta dois artigos

sobre a questão da educação indígena. Estes preconizam como dever do Estado o oferecimento de uma educação escolar bilíngüe e intercultural, que fortaleça as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena e proporcione a oportunidade de recuperar suas memórias históricas e reafirmar suas identidades, assim como o acesso aos conhecimentos técnico-científicos da sociedade nacional. Esta lei também prevê a articulação dos sistemas de ensino para elaboração de programas integrados de ensino e pesquisa, que contem com a participação das comunidades indígenas em sua formulação e que tenham como objetivo desenvolver currículos específicos, neles incluindo conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades (BRASIL, 2005b).

Ao longo do processo de evolução da educação escolar indígena foi produzido o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), documento indutor e orientador de novas práticas, que contou com a participação de especialistas, técnicos e professores índios em sua formulação. Trata-se de um longo e detalhado documento em que se apresentam considerações gerais sobre a educação escolar indígena por meio: a) da fundamentação histórica, jurídica, antropológica e pedagógica que sustenta a proposta de uma escola indígena intercultural, bilíngüe e diferenciada; e b) sugestões de trabalho, por áreas do conhecimento, que permitam a construção de um currículo específico e próximo da realidade vivida pelas comunidades indígenas, na perspectiva da integração de seus etnoconhecimentos com os conhecimentos universais selecionados (BRASIL, 2005 b).

Entre os temas transversais escolhidos para o RCNEI e elaborados por um grupo de professores índios, com a participação de consultores, considerando sua relevância histórica e social para a educação nacional, a autossustentação apresenta destaque (BRASIL, 2005 b).

2.6. Educação Profissional e Tecnológica

A Formação do trabalhador no Brasil começou a ser realizada desde os tempos mais remotos da colonização, tendo como os primeiros aprendizes de ofício os índios e os escravos, colaborando para um entendimento da sociedade daquela forma de ensino como destinada somente a elementos das mais baixas categorias sociais (FONSECA, 1961 apud BRASIL, 2008).

Com o advento do ouro em Minas Gerais, foram criadas as Casas de Fundação e de Moeda e com elas a necessidade de um ensino mais especializado, o qual se destinava ao filho de homens brancos empregados da própria Casa. Pela primeira vez, estabelecia-se uma banca examinadora que deveria avaliar as habilidades dos aprendizes adquiridas em um período de cinco a seis anos. Caso fossem aprovados, recebiam uma certidão de aprovação (BRASIL, 2008).

Nesse mesmo período, foram criados os Centros de Aprendizagem de Ofícios nos Arsenalais da Marinha no Brasil, os quais traziam operários especializados de Portugal e recrutavam pessoas, até durante a noite, pelas ruas ou recorria, aos chefes de polícia para que enviassem presos que tivessem alguma condição de produzir (BRASIL, 2008).

Com a chegada da família real portuguesa em 1808, D. João VI cria o colégio das Fábricas, considerando o primeiro estabelecimento instalado pelo poder público, com o objetivo de atender à educação dos artistas e aprendizes vindos de Portugal (GARCIA, 2000).

Em 1889, ao final do período imperial e um ano após a abolição legal do trabalho escravo no país, o número total de fábricas instaladas era de 636 (seiscentos e trinta e seis) estabelecimentos, com um total aproximadamente de 54 (cinquenta e quatro) mil trabalhadores, para uma população total de 14 (quatorze) milhões de habitantes, com uma economia acentuadamente agrário-exportadora, com predominância de relações de trabalho rurais pré-capitalistas (BRASIL, 2008).

Com o falecimento de Afonso Pena, em julho de 1909, Nilo Peçanha assume a presidência do Brasil e assina, em 23 de setembro de 1909, o Decreto nº 7.566, criando inicialmente em diferentes unidades federativas, sob a jurisdição do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, 19 (dezenove) Escolas de Aprendizes de Artífices, destinadas ao ensino profissional primário e gratuito (BRASIL, 2008).

Com a criação, em 14 de Novembro de 1930, do Ministério da Educação e Saúde Pública foi estruturada a Inspetoria do Ensino Profissional Técnico, que passava a supervisionar as Escolas de Aprendizes Artífices, antes ligadas ao Ministério da Agricultura. Essa inspetoria foi transformada, mais tarde, em Superintendência do Ensino Profissional. Foi um período de grande expansão de ensino industrial, impulsionado por uma política de criação de novas escolas industriais e a introdução de novas especializações nas escolas existentes (BRASIL, 2008).

O Decreto nº 4.127, de 25 de Fevereiro de 1942, transforma as Escolas de Aprendizes e Artífices em Escolas Industriais Técnicas passando a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do nível secundário. A partir desse ano, iniciou-se formalmente o processo de vinculação do ensino industrial à estrutura do ensino do País como um todo, uma vez que os alunos formados nos cursos técnicos ficavam autorizados a ingressar no ensino superior em área equivalente à da sua formação (BRASIL, 2008).

No ano de 1959, as Escolas Industriais e Técnicas são transformadas em autarquias com o nome de Escolas Técnicas Federais (ETF). As instituições ganharam autonomia didática e de gestão. Com isso, intensificou-se a formação de técnicos, mão de obra indispensável diante da aceleração do processo de industrialização do Brasil (BRASIL, 2008).

Em 1978, por meio da lei nº 6.545, 03 (três) Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET). Tal mudança conferiu àquelas instituições mais uma atribuição: formar engenheiros de operação e tecnólogos, processo esse que se estendeu às outras instituições, posteriormente (BRASIL, 2008).

A Lei nº 9.394, de 20 de novembro de 1996, dispõe sobre a Educação Profissional num capítulo separado da Educação Básica, superando os enfoques de assistencialismo e de preconceito social contido nas primeiras legislações de educação profissional do País. Deste modo realiza uma intervenção social crítica e qualificada para tornar-se um mecanismo para favorecer a inclusão social e democratização dos bens sociais de uma sociedade. Também define o sistema de certificação profissional que permite o reconhecimento das competências adquiridas fora do sistema escolar (BRASIL, 2008).

Em 2005, com a publicação da Lei nº 11.195, ocorreu o lançamento da primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com a construção de 64 (Sessenta e quatro) novas unidades de ensino (BRASIL, 2008).

No ano de 2007 foi lançada a segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, tendo como meta entregar à população, mais de 150 (cento e cinquenta) novas unidades, perfazendo um total de 354 (trezentas e cinquenta e quatro) unidades até o final de 2010, cobrindo todas as regiões do País, oferecendo cursos de qualificação, de ensino técnico, superior e de pós-graduação, sintonizados com as necessidades de desenvolvimento local e regional (BRASIL, 2008).

Neste mesmo ano (2007) foi publicado pelo Ministério da Educação o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): razão, princípios e programas. No Plano de Desenvolvimento da Educação como programa de ação, subitem 2.3, se nota claramente a importância da Rede Federal para a expansão da oferta e melhoria da qualidade de educação brasileira (BRASIL, 2009).

2.7. Educação Profissional e Tecnológica Indígena

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) integrada à Educação Escolar Indígena (EEI) é uma proposta nova, surgida de uma necessidade apresentada pelos povos indígenas. Embora nova, já conta com iniciativas pioneiras na área de saúde, de manejo e gestão ambiental e territorial, executadas por organizações não-governamentais, organizações indígenas, escolas de saúde pública, secretarias de educação, com apoio de Universidades e também de Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) (BRASIL, 2007).

A LDB de 1996 afirma a autonomia dos docentes e estabelecimentos de ensino para a formulação do projeto político-pedagógico, ancorados nas perspectivas das comunidades onde esses agentes educativos se inserem, sob padrões de maior associação e compromisso. Em relação a educação escolar indígena, esta LDB preconiza a utilização das línguas maternas indígenas e processos próprios de aprendizagem no ensino fundamental. Explícita, em seu artigo nº 78, os objetivos da educação escolar indígena intercultural para a garantia dos direitos culturais dos povos indígenas no sistema educacional, sendo eles:

1. Proporcionar aos indígenas, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências e,

2. Garantir aos povos indígenas o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não- indígenas (BRASIL, 1996).

A partir de 2006, por meio do Decreto nº 5.840, é instituído no âmbito Federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) com a Educação Indígena (BRASIL, 2008).

A decisão governamental de atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio originou o Decreto Nº 5.478, de 24 de junho de 2005, que propôs uma política de integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos. Esse decreto foi substituído pelo Decreto Nº 5.840, de 13 de julho de 2006 que instituiu, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.

Conforme o texto do Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007, p.13), o horizonte almejado pelo Programa “aponta para a perenidade da ação proposta, ou seja, sua consolidação para além de um programa, sua institucionalização como uma política pública”. Logo, a continuidade dessa política pressupõe assumir a condição humanizadora da educação ao longo da vida. Para tanto, necessita características de uma formação integral do educando: a articulação de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral.

Segundo o Parecer CNE/CEB Nº 11/2001, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, observa-se:

[...] “é preciso que a formação dos docentes voltados para EJA, ofertados em cursos sob o égide da LDB seja completa nos estabelecimentos ofertantes pelo curso normal médio ou pelo curso normal superior ou por outros igualmente apropriados. Como diz o Parecer CEB nº 04/98, é preciso que em qualquer nível formativo se dêem correlações entre os conteúdos das áreas do conhecimento e o universo de valores e modos de vida de seus alunos. O Brasil tem uma experiência significativa na área e um currículo de conhecimentos voltado para métodos, técnicas alternativas de alfabetização de educação de jovens e adultos. Tais experiências, salvo exceções, não conseguiram se traduzir em material didático específico voltado para a educação de jovens e adultos, em especial para além do processo alfabetizador.” (p. 57)

A “organização pedagógica”, por vezes excludente, antidemocrática, repetitiva, científica e reprodutora de modelos dominantes, precisa contemplar, agora, a formação humana, o saber dos educandos aliada ao conhecimento científico e tecnológico, todos necessários para a melhoria das próprias condições de vida desses alunos. A proposta do PROEJA “supõe uma educação voltada para a preparação para a vida, uma formação científica, humanística e tecnológica, possibilitando ao aluno o desenvolvimento efetivo dos fundamentos para a participação política, social, cultural, econômica e no mundo do trabalho, o que também supõe a continuidade de estudos, mas não a tem como um fim em si mesmo.” (BRASIL, 2007, p. 27).

Segundo o Documento Base do PROEJA Indígena, as mudanças ocorridas nos últimos anos, em relação às políticas de Educação Indígena e de Educação Profissional e Tecnológica permitem, atualmente, a aproximação dessas duas modalidades em direção ao atendimento de uma demanda de longa data apresentada pelos povos indígenas e seus representantes ao Ministério da Educação. Neste contexto, da Educação Profissional Tecnológica surge a possibilidade de uma Educação Profissional Indígena que possa contribuir para a reflexão e construção de alternativas de auto-gestão, de sustentação econômica, de gestão territorial, de saúde, em atendimento as necessidades cotidianas dos povos indígenas, entre outros (BRASIL, 2009).

O objetivo desse Documento Base é de fornecer alguns referenciais para promover a integração entre a EPT e a Educação Escolar Indígena, orientando os interessados nessa proposta educativa na construção de seus projetos. Para tanto, o conhecimento das formas de organização das sociedades indígenas e a compreensão de sua diferença com relação ao padrão ocidental de organização social, política e econômica são fundamentais nas decisões desses projetos, cujos resultados práticos influirão e serão afetados por essas estruturas (BRASIL, 2007).

De acordo com esta proposta, a pretensão de uma educação profissional integrada a educação escolar indígena se faz possível diante da própria concepção da educação profissional. Antes, uma oferta desta modalidade de educação para os povos indígenas relacionava-se com a habilitação dos alunos para um posto de trabalho, a entender uma atividade em si mesma, dentro e para o treinamento das habilidades necessárias ao exercício de uma dada ocupação definida pelo mercado de trabalho disponível e dominante. Não se estabeleceria, no processo educacional, a relação entre as atividades realizadas e fatores culturais e econômicos da comunidade e da região, entre o trabalho e a vocação cultural da comunidade, a construção histórica e a sistematização dos conhecimentos, tornando-se um processo de formação fragmentado. Diferentemente, a concepção que orienta este projeto entende que a educação profissional deve extrapolar a simples preparação para o mercado de trabalho, preocupando-se com a formação integral aliando a formação profissional à formação de base propedêutica, numa perspectiva histórico-crítica, de modo a possibilitar a autonomia do sujeito (BRASIL, 2007).

A ampliação do horizonte do educando rumo à construção de sua “autonomia intelectual” também representa outra importante mudança. Torna-se necessário considerar, no contexto de origem dos educandos, os conhecimentos e a experiência de vida que trazem o que, consequentemente, passa a compor a identidade à própria formação profissional (BRASIL, 2007).

Assim, inversamente à formação antes oferecida aos filhos da classe operária que tinha caráter meramente instrumental, apenas para formar mão-de-obra, a presença da oferta de EJA na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica almeja romper com os processos contínuos de exclusão vivenciados pelas classes populares no Brasil através dessa oferta inovadora a qual integra a educação básica à formação profissional, tendo como efeito

uma formação essencialmente integral. Proposta esta totalmente compatível com a expectativa dos povos indígenas em relação a Educação Profissional e Tecnológica Indígena.

3. MATERIAL E MÉTODOS

3.1. Descrição da Amostra

Para o desenvolvimento desta pesquisa foi selecionado o *campus* Januária do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, em virtude de sua experiência bem sucedida em relação a Educação Profissional e Extensão Rural. Portanto, participaram da amostra os egressos da 1ª (primeira) turma do Curso de Formação Profissional em Agropecuária, na modalidade PROEJA, oferecido a etnia Xacriabá.

O trabalho do conhecido, na época, Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) de Januária, com os Xacriabá iniciou-se através do projeto pedagógico de extensão rural, então denominado Projeto Pé na Caminhada, na década de 90. Esta experiência pautou-se pela prática diferenciada da Extensão Rural, voltada para o desenvolvimento comunitário com base na valorização humana e no respeito às culturas popular e indígena.

A proposta do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos- PROEJA, integrada a Educação Escolar Indígena, do *campus* Januária, representa uma das referências nacionais nesta modalidade de ensino, segundo a equipe de elaboração do Documento Base desse Programa.

Cabe mencionar que a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), atendendo a Resolução nº196, de 10 de outubro de 1996 do Conselho Nacional de Saúde, (BRASIL, 1996) protocolo nº 23083.004364/2010-71 obtendo um parecer (nº 044/2010) favorável a realização da pesquisa em 17/06/2010. Um termo de consentimento (Anexo A) para a realização da pesquisa foi assinado pelo cacique Geral da etnia, Domingos Xacriabá, em 17/06/2010.

3.2. Obtenção dos Dados

No presente trabalho foi realizada uma pesquisa documental descritiva, de caráter quali-quantitativo, de forma semi estruturada. Para a pesquisa documental foram analisados os documentos disponibilizados pela instituição responsável.

Quanto o levantamento das representações dos egressos a respeito do termo Segurança Alimentar e Nutricional, foi utilizada a técnica associativa por meio de evocação livre do tema, por meio de uma sequência de 3 (três) tarjetas. Após a entrega de cada tarjeta foi esperado aproximadamente 15 (quinze) minutos para que os participantes escrevessem.

O levantamento das demais informações foi realizado por meio de entrevista, através da aplicação de questionário, conforme anexo B.

Para realização da pesquisa, foi contactada a responsável pelo referido curso, Professora Msc. Suzana Alves Escobar. A professora foi responsável pela interlocução com o cacique geral da etnia, bem como pela apresentação prévia do termo de consentimento.

No dia da pesquisa, realizou-se uma roda de conversa para leitura do termo de consentimento e explicação a respeito da pesquisa.

Os egressos receberam individualmente cada tarjeta e escreveram a respeito da representação de Segurança Alimentar e Nutricional. Posteriormente ao preenchimento das 3 (três) tarjetas foi realizada, individualmente, a entrevista com os egressos. A pesquisadora foi responsável pela entrevista.

3.3. Processamento de Dados e Análise Estatística

A análise das tarjetas, da caracterização da amostra quanto ao que representava o conceito de Segurança Alimentar e Nutricional para os entrevistados foi realizada através de tabelas de frequência e tabela de contingência para verificar a associação de variáveis de interesse (VIEIRA, 2002). Para tanto, foi utilizado o programa Microsoft Office Excel, versão 2007, para elaboração dos gráficos e consolidação destas informações.

Para consolidação a respeito do motivo pelo qual os egressos se inscreveram no Curso de Formação Profissional em Agropecuária, na modalidade PROEJA, e também a cerca de como estes consideravam que este curso auxiliava na Segurança Alimentar e Nutricional de seu povo, foi utilizada a metodologia de análise de discurso coletivo, por meio do programa QualiQuantiSoft-SPI, software proposto por LEFÉVRE & LEFÉVRE (2003). Foram transcritas literalmente as respostas e organizadas de acordo com as etapas do programa.

Na primeira etapa da análise foram identificadas as Expressões-Chave (EChs), estas revelaram a essência de cada depoimento. A partir das Expressões-Chave foram elaboradas as Idéias-Centrais (ICs), que correspondem a descrição dos sentidos expressos por um nome ou expressão sintética do sentido de cada depoimento. Posteriormente, as Idéias Centrais foram agrupadas de acordo com os seus respectivos sentidos. Deste modo, foram construídos discursos síntese, redigidos em terceira pessoa do plural para representarem o discurso da coletividade, neste caso dos egressos do PROEJA Indígena Xacriabá.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em análise proposta pedagógica do Curso de Formação em Agropecuária oferecido aos Xacriabá, se observa na tabela 1, a sua matriz curricular.

Tabela1- Matriz curricular do Curso de Formação Profissional em Agropecuária dos egressos do PROEJA Xacriabá do IF do Norte de Minas Gerais, Campus Januária, 2010.

TEMAS GERADORES	ÁREAS DE CONHECIMENTO	CONTEXTUALIZAÇÃO
A REALIDADE SÓCIO-AMBIENTAL	História Geografia Física Química Biologia Ecologia	Uso do Território Casa de Medicina Saúde Indígena Direitos Indígenas Arte Indígena
LINGUAGENS	Línguas: portuguesa e os fragmentos da língua nativa Matemática Literatura Arte Educação Física	Língua e Literatura Indígena Projetos Produtivos Casa de Cultura Escola Indígena Organizações Indígenas Organização Interna do Trabalho
TÉCNICAS AGROPECUÁRIAS ALTERNATIVAS DIAGNÓSTICO e MANEJO DE AGROECOSSISTEMAS	Agricultura Criações Meio Ambiente Processamentos de Produtos de Origem Animal e Vegetal Economia Solidária	

Por meio desta matriz curricular visualizam-se a disposição entre os temas geradores, as respectivas áreas de conhecimento correlatas, bem como a contextualização proposta para o desenvolvimento do curso. Destaca-se na contextualização dos saberes elementos diretamente relacionados à auto sustentação, a terra, bem como a valorização da cultura, elementos estes considerados essenciais a serem desenvolvidos no ambiente escolar, conforme mencionado anteriormente pelos indígenas. Também neste sentido relacionam-se com o conceito de Segurança Alimentar e Nutricional.

As etapas desenvolvidas durante o curso foram organizadas através de 3 (três) Módulos de Aprendizagem, concebidos como um processo global de formação em que, partindo de situações-problema, os estudantes têm contato com atividades e conteúdos curriculares programados. Os módulos de aprendizagem se configuram como a unidade temporal de organização das atividades curriculares do Curso e combinam conteúdos e/ou atividades dos eixos temáticos e das áreas de conhecimento. A descrição, dos módulos 1, 2 e 3 encontra-se nos anexos C a E, respectivamente.

Já em relação ao levantamento das representações dos egressos a respeito do conceito de Segurança Alimentar e Nutricional, foram realizados 2 (dois) agrupamentos considerando os termos mais utilizados para que fossem identificadas as idéias coletivas dos egressos. No anexo F estão os resultados das tarjetas de acordo com sua ordem de sua citação.

Em função da semelhança entre os resultados das 1^{as} (primeiras) e 2^{as} (segundas) tarjetas, estes foram agrupados conjuntamente. Desse modo, percebeu-se, por exemplo, que os termos “saúde/saudável” e “alimentação/alimento/comer” foram os mais mencionados, ou seja, nestes 2 (dois) momentos, a maioria dos egressos relacionaram o conceito de SAN com esses termos.

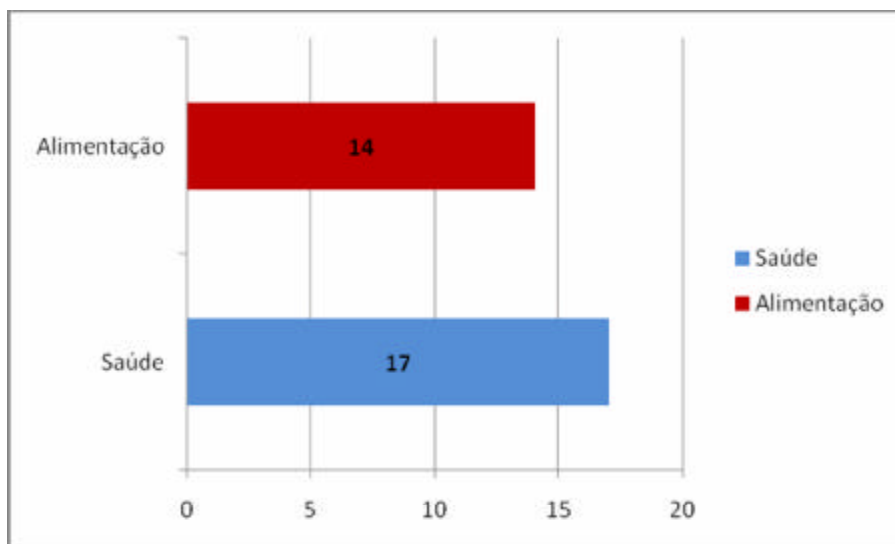


Figura 1- Frequência de citação nas 1ª e 2ª tarjetas a respeito do conceito de SAN dos egressos do PROEJA Xacriabá do IF do Norte de Minas Gerais, Campus Januária, 2010.

Já em análise da 3ª (terceira) tarjeta se observa que os termos mais mencionados, relacionaram-se com as expressões “*alimentação natural/sem contaminação/sem agrotóxico*” (25%) e também “*higiene*” ou hábitos relacionados (20%), como , por exemplo, na frase: “*É dormir tranquilo, beber água tratada, lavar as mãos sempre que for comer*”.

Também foram citadas expressões que remetem a idéia de “comunidade”, como por exemplo: “*... escola e merenda/alimentos das escolas/protege nossas crianças/faz bem para nós/é proteger nossa comunidade/um povo sem fome*”.

Em relação ao conceito de Segurança Alimentar e Nutricional, a partir dos anos 80, incorpora-se ao conceito de SAN as noções de alimento seguro, de qualidade, alimentação equilibrada e variada, bem como a necessidade de respeito às opções culturais alimentares da população e indivíduos. Nesta época a abrangência do conceito de SAN encontrava-se em expansão.

Em apreciação ao conceito atual de Segurança Alimentar e Nutricional segundo CONSEA (BRASIL, 2004), trata-se da realização do direito de todos ao acesso regular e permanente aos **alimentos de qualidade (grifo nosso)**, em quantidade suficiente, sem comprometer o acesso as outras necessidades essenciais, tendo como **base práticas alimentares promotoras de saúde (grifo nosso)**, que respeitem a diversidade cultural e que sejam: social, econômica e **ambientalmente sustentável (grifo nosso)**, percebe-se que as palavras de maior frequência, ou seja, que demonstram a representação dos egressos a respeito de SAN, aproxima-se deste conceito. Vale ressaltar que o conceito não foi apresentado ou debatido com o grupo em nenhum momento anterior a atividade para que não houvesse influência nas representações.

Quanto a caracterização da amostra, participaram os egressos das aldeias: Caatiguinha, Prata, Riacho do Brejo, Vargem, Brejo Mata Fome, Olhos d'água, Rancharia e Barreiro Preto. Sendo que a maior parte dos entrevistados são desta última aldeia. As informações, por aldeia, encontram-se no anexo G .

A maioria dos entrevistados, 85% (oitenta e cinco por cento), ou seja, 17 (dezessete) são do sexo masculino. No que se refere ao estado civil, 85% (oitenta e cinco por cento) dos entrevistados informaram serem casados.

Em relação às faixas etárias dos entrevistados, obteve-se a seguinte distribuição, conforme a Figura 2:

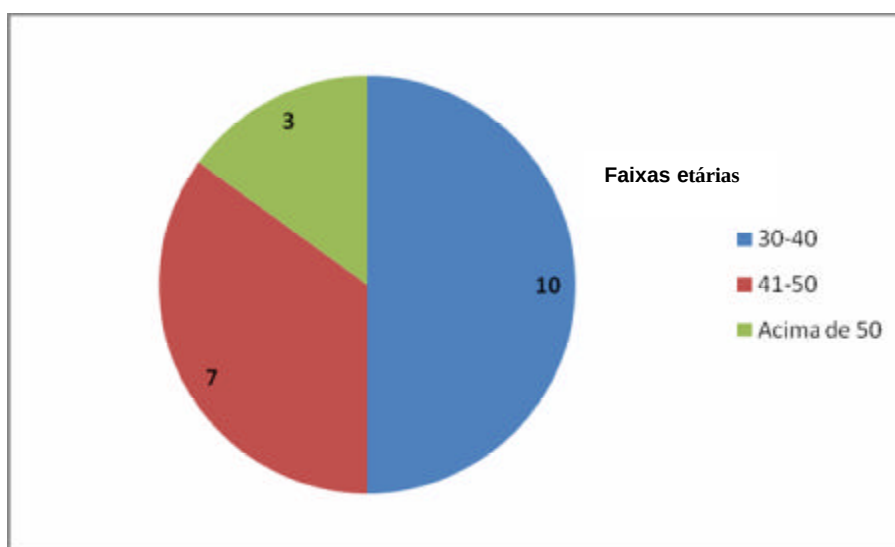


Figura 2 – Distribuição por faixa etária dos egressos do PROEJA Xacriabá do IF do Norte de Minas Gerais, Campus Januária, 2010.

Nota-se, portanto que a turma de entrevistados é composta por adultos, sendo a metade dos entrevistados com idades na faixa etária de 30 a 40 anos. De acordo com o Sistema de Informação de Atenção a Saúde Indígena (SIASI), essa proporção corresponde à faixa etária predominante das aldeias Xacriabá.

Em comparação da faixa etária e o contexto educacional vivenciado pelos egressos, percebe-se que não havia grandes avanços em relação a uma educação diferenciada para as comunidades indígenas. Somente no ano de 1997, por meio do Programa de Implantação das Escolas Indígenas de Minas Gerais (PIEI-MG), foram criadas as escolas estaduais indígenas que contemplaram as etnias: Maxacali, Pataxó, Krenak e Xacriabá. A partir de então, as escolas foram configuradas de acordo com as orientações legais quanto à educação diferenciada aos povos indígenas (GOMES, 2006).

As dificuldades durante a formação escolar básica dos egressos em estudo são percebidas nos relatos que se seguem a respeito da experiência escolar destes antes de ingressarem no PROEJA Indígena.

Em virtude da relação entre o estado de saúde do indivíduo e seus determinantes, entre eles o saneamento básico, também foi considerada na pesquisa a existência de banheiro domiciliar, onde 65% (sessenta e cinco por cento) dos entrevistados respondeu afirmativo. Desse modo, se observa que há acesso aos serviços de saúde, no caso saneamento básico, para a maioria dos egressos.

A Fundação Nacional de Saúde (FUNASA), de acordo com o ratificado pela XII Conferência Nacional de Saúde, é responsável pela saúde indígena e pelas ações de saneamento básico e ambiental que contemplam: sistemas de abastecimento de água, sistemas de esgotamento sanitário e melhorias sanitárias domiciliares de acordo com a necessidade local. No caso dos Xacriabá são assistidos pela Equipe Multidisciplinar de Saúde Indígena do (EMSI) do Pólo Base Indígena (PBI) de São João das Missões (BRASIL 2008).

Quanto ao número de pessoas que residem na mesma casa, os resultados obtidos são apresentados na Figura 5 (cinco):

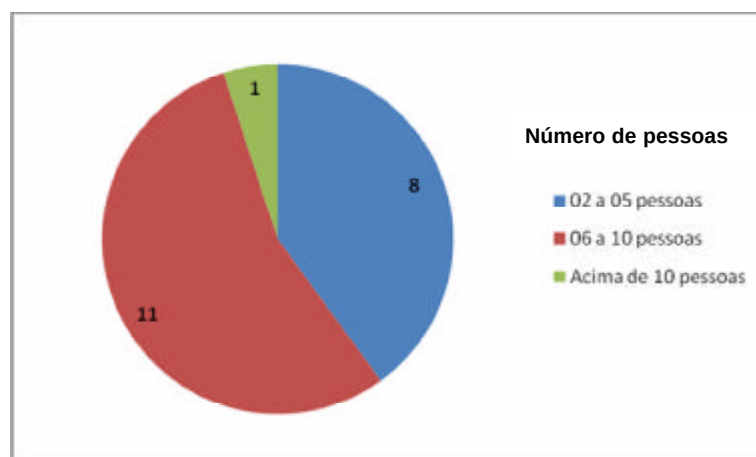


Figura 5 - Distribuição do número de pessoas que habitam a mesma casa dos egressos do PROEJA Xacriabá do IF do Norte de Minas Gerais, Campus Januária, 2010.

Observa-se que a maioria dos entrevistados, ou seja, 55% (cinquenta e cinco por cento) moram em uma mesma casa com 6 (seis) a 10 (dez) pessoas. Este contexto sugere uma grande demanda por alimentos e outros serviços essenciais por cada família. Desta maneira, percebe-se a relevância dos papéis destes egressos em suas famílias, seja pela promoção ou pela proteção da Segurança Alimentar e Nutricional de sua família e/ou comunidade.

Em relação a experiência escolar anterior ao PROEJA Indígena, a Figura 6 (seis) caracteriza o perfil dos entrevistados.

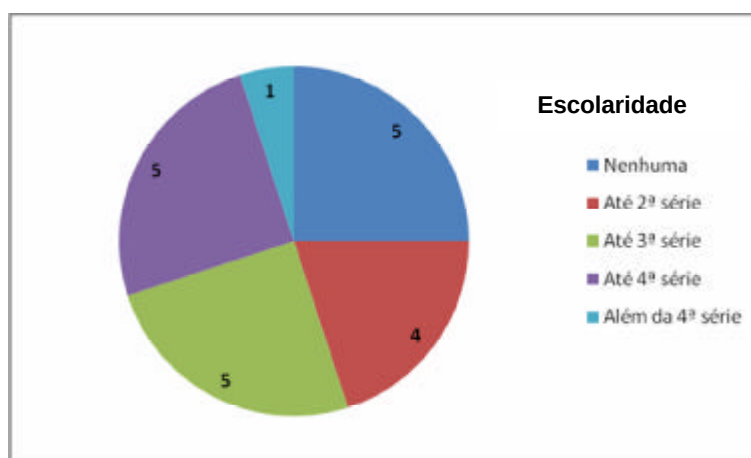


Figura 6 - Distribuição em relação a experiência escolar anterior ao PROEJA Indígena, dos egressos do PROEJA Xacriabá do IF do Norte de Minas Gerais, Campus Januária, 2010.

A Figura acima demonstra que 25 % (vinte por cento) dos entrevistados não possuíam nenhuma experiência escolar anterior ao PROEJA Indígena. Na mesma proporção, ou seja, 25 % (vinte e cinco por cento) relataram ter estudado até a 3ª (terceira) e até a 4ª (quarta) séries. Sendo que apenas 1, ou seja menos de 1% (um por cento) dos entrevistados estudaram além da 4ª (quarta) série e 20% estudaram até a 2ª (segunda) série.

Nas respostas sobre a escolaridade, além do tempo de experiência escolar anterior ao PROEJA, 25% (vinte e cinco) dos entrevistados mencionaram dificuldades, com por exemplo: “na época a escola não era indígena”, “Eu gostava de estudar mas não tinha oportunidade”, “...muita dificuldade na teoria”, “...quando era criança ia na escola municipal mas não aprendi nada” e “ difícil a escola quando era criança”. Também foram encontradas declarações como: “Fiquei parado mais de 20 anos”, “Fiquei 12 anos parado”, “Fiquei quase 20 anos sem estudar”.

Segundo GOMES (2006), a busca pela escolarização acompanha as lutas do povo Xacriabá, que desde os anos 70 iniciaram um processo de escolarização intenso e acelerado. Tal expansão gerou um contexto escolar com características peculiares e provocou intensas mudanças na vida das comunidades nas dimensões: econômica, social, política e cultural, sendo a educação de jovens e adultos, uma das reivindicações da época.

Quanto os motivos que levaram os egressos a se inscreverem no curso, obteve-se os seguintes resultados, conforme a Figura 7 (sete):

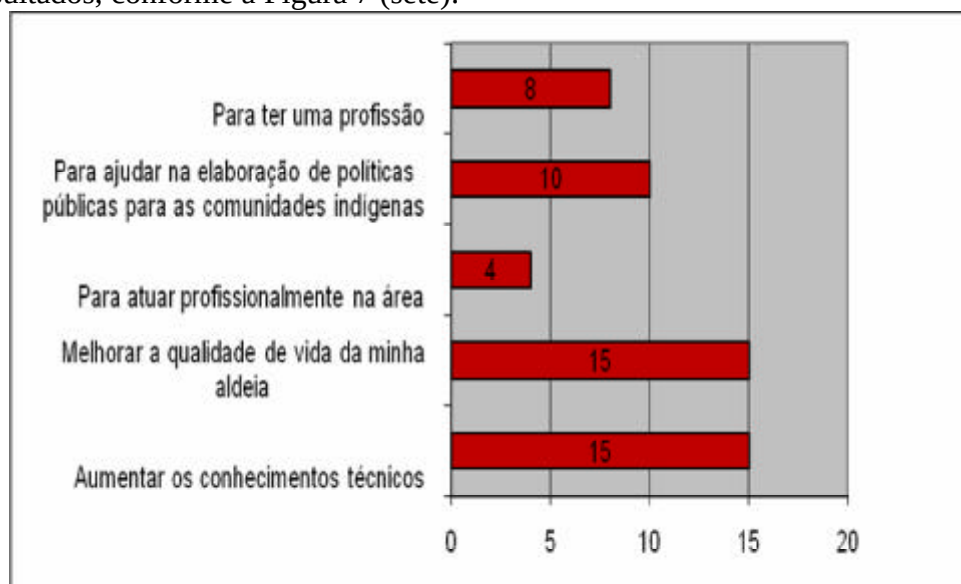


Figura 7- Apresentação dos motivos de inscrição no PROEJA Indígena dos egressos do PROEJA Xacriabá do IF do Norte de Minas Gerais, Campus Januária, 2010.

De acordo com as 3 (três) respostas de maior frequência, nota-se que a maioria dos egressos se inscreveu no PROEJA com objetivos de: melhorar a qualidade de vida da comunidade, aumentar os conhecimentos técnicos e, para ajudar na elaboração de políticas públicas para as comunidades indígenas, respectivamente. Os dois últimos itens relacionam-se com os apontamentos de CONSEA (BRASIL, 2005), a respeito dos determinantes da condição de insegurança alimentar das comunidades indígenas, sendo eles: a) a dificuldade para acesso a educação, em especial de ensino superior, condição para ampliar a participação de técnicos indígenas na gestão dos respectivos programas e serviços públicos e, b) a insuficiência dos espaços e mecanismos de controle e participação dos povos indígenas na gestão e definição de prioridades dos programas governamentais.

No que se refere a outros motivos que levaram os entrevistados a se inscreverem no curso, foram mencionados: *“Antes não havia oportunidade para estudar.”*; *“Para incentivar a minha comunidade a estudar e mostrar que nunca é tarde para ir atrás de um objetivo.”*; *“Meu estudo era fraco e melhorou depois de ter estudado.”*; *“Melhorar minha escrita, etc”*; *“Para a capacidade de ter uma boa profissão e para instruir meus filhos na escola.”*; *“Melhorar a leitura. Ajudar a preservar o meio ambiente.”*; *“Para ajudar nas organizações, nas comunidades e nas associações”*; *“Para ensinar meus filhos” e,* *“Para ajudar na orientação alimentar para consumir alimentos naturais.”*

Por meio dos relatos anteriores se ressalta a busca desses indígenas pelo aprimoramento de sua formação escolar, seja para aprimoramento pessoal ou em prol de sua comunidade. Neste sentido foram comparados os motivos dos egressos se inscreverem no referido curso e o que eles consideram que o curso auxilia na promoção de Segurança Alimentar e Nutricional de seu povo. Procurando conhecer essa relação foram sintetizadas as seguintes idéias centrais:

- a) Aquisição de conhecimentos técnicos;
- b) Melhoria na qualidade de vida da comunidade;
- c) Transmissão de conhecimentos;
- d) Aperfeiçoamento de práticas agropecuárias e,
- e) Elaboração de projetos e políticas públicas.

A realização dessa comparação objetiva verificar se as expectativas dos participantes foram atendidas em relação ao curso, bem como essas se relacionam com a promoção da Segurança Alimentar e Nutricional da comunidade Xacriabá. Abaixo estão dispostos os discursos coletivos de cada categoria.

- a) Aquisição de conhecimentos técnicos

“Os estudos do PROEJA ampliaram os nossos conhecimentos em todas as áreas da nossa vida diária por meio de: orientações sobre o consumo de alimentos naturais, palestras educativas de alimentação saudável, plantio de maneira correta de hortaliças e outros. Antes não tínhamos conhecimento e hoje temos conhecimento sobre alimentação, desse modo, as informações que foram aprendidas ajudaram...”

O discurso demonstra a alteração na vida dos egressos através da incorporação de novos conhecimentos, especialmente no que tange a produção de alimentos de maneira adequada, bem como de outras informações que se relacionam diretamente a condição de Segurança Alimentar e Nutricional.

- b) Melhoria na qualidade de vida da comunidade

“Contribui para a melhoria da qualidade da produção de alimentos, vida da família e higiene.”

Esta citação reforça o impacto do aprendizado destes egressos no sentido de auxiliar na melhoria da qualidade de vida associada à melhor produção de alimentos.

- c) Transmissão de conhecimentos

“Aprendemos muito no ensino de agricultura, biologia, aquicultura, escrita e ensinamentos técnicos que foram repassados aos demais moradores das aldeias, assim como na influência dos filhos com os estudos. Além disso, os professores têm o capricho de buscar sabedoria nos alunos do PROEJA.”

Além de incorporados a vida dos egressos, os conhecimentos e informações foram repassadas à comunidade, demonstrando, assim, mais uma vez, a dimensão do aprendizado no referido curso. Ressalta-se também a relevância da troca de saberes entre professores e alunos, mencionada no discurso, exemplificando a vivência da complexidade no processo de ensino.

- d) Aperfeiçoamento de práticas agropecuárias

“Refletir e agir sobre: manejo da produção de alimentos saudáveis, produção de roças naturais e sem química, técnicas de preparo do solo para cada planta, auxílio na prática de formas bem melhores de trabalhar a Segurança Alimentar, assim como se alimentar com produtos de boa qualidade, trabalhando sem degradar a terra, melhoramento na produção agrícola e pecuária sem o uso de agrotóxico. Também aprendemos sobre os projetos ambientais, plantas medicinais e aproveitamento dos frutos do cerrado.”

O discurso acima descreve de maneira ampla como os conhecimentos agregados durante o PROEJA Indígena proporcionaram o aperfeiçoamento das práticas agropecuárias dos Xacriabá. Sendo que já aparece no relato, o termo “Segurança Alimentar” indicando a relação entre os conhecimentos adquiridos e a representação de SAN dos próprios egressos.

e) Elaboração de projetos e políticas públicas

“Elaboração de projeto com a criação e uso de hortaliças na merenda escolar.”

Neste último agrupamento percebe-se a citação de políticas públicas, sendo mencionada uma das maiores do país: a merenda escolar. Considerando que entre os determinantes da condição de insegurança alimentar e nutricional das comunidades indígenas encontra-se a dificuldade de participação e gestão de programas e serviços públicos, infere-se a relação positiva entre os motivos de inscrição no curso e a melhoria na condição de Segurança Alimentar e Nutricional Xacriabá.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante desta pesquisa se percebe a estreita relação entre a proposta curricular e a promoção de Segurança Alimentar e Nutricional Xacriabá. Mesmo não estando a SAN explícita como uma das matérias do curso em estudo, os discursos dos egressos demonstraram o auxílio do curso na formação desta representação.

Em análise a metodologia da pesquisa (desde a representação até a entrevista) ficam evidentes elementos que permitem relacionar positivamente esta modalidade de ensino e a condição de Segurança Alimentar e Nutricional Xacriabá. Por meio dos depoimentos, os egressos demonstraram como o curso relaciona-se com a SAN, seja por meio do aumento de conhecimentos técnicos, seja por melhoria na qualidade de vida do povo Xacriabá. Sob o mesmo aspecto está o nível de interesse dos alunos pelo PROEJA Indígena, uma vez que por meio dos relatos observa-se a correspondência das expectativas ao se inscreverem no curso.

Ao observar o histórico de conflitos entre os Xacriabá e “não indígenas” e a lutas pela educação diferenciada, a proposta do *Campus* Januária, se encaixa em um contexto de construção e reivindicações educacionais, e também de pleno debate a respeito do Direito Humano a Alimentação adequada (DHAA), no qual se estabelece o dever de proteção e provimento, por parte do Estado, da condição de Segurança Alimentar e Nutricional dos cidadãos brasileiros.

O avanço das políticas públicas de alimentação e nutrição ocorreu paralelamente a um cenário favorável à permeabilidade entre Educação Profissional e Tecnológica e a Educação Indígena, fruto da nova proposta da LDB de 1996, tornando-se então uma possibilidade viável de estratégia de política pública interssetorial.

A construção do Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (SISAN) demonstra o aumento no comprometimento do Governo com a garantia do direito humano a alimentação adequada. Considerando o escopo da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica observa-se a possibilidade de eficiência nessa interssetorialidade, uma vez que no histórico das Políticas Públicas de Alimentação e Nutrição brasileiras, nota-se uma rotatividade de órgãos e programas de acordo com o direcionamento político. Desse modo investimentos na EPT Indígena, com direcionamento as questões de SAN podem representar um avanço em relação ao baixo comprometimento dos governos estaduais e municipais, apontado como um dos determinantes para condição de insegurança alimentar e nutricional indígena.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE M. C. **Josué de Castro**: o homem, o cientista e seu tempo. Estudos avançados, v.11, n. 29, 1997.

ALCÂNTARA L. B. C.; GUGELMIN S. A. **Políticas públicas em alimentação e nutrição no Brasil**. In: Vigilância Alimentar e Nutricional para Saúde Indígena, 1. Fundação Oswaldo Cruz. Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca. Educação a Distância; Organizado por Denise Cavalcante Barros, Denise Oliveira e Silva e Sílvia Ângela Gugelmin. – Rio de Janeiro : Editora Fiocruz, 2007.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CEB nº 11/2001. **Diretrizes curriculares para a educação de jovens e adultos**. Brasília: MEC, maio 2001.

BRASIL. CONGRESSO NACIONAL. Lei nº 6.001. **Estatuto do índio**. 19 de Dezembro de 1973.

_____. CONGRESSO NACIONAL. Lei Federal nº 9.394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 20 de Dezembro de 1996.

_____. CONGRESSO NACIONAL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. 5 de Outubro de 1988.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL-CONSEA. **II Conferência Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional**, 17-20 de março de 2004. Equipe Técnica de redação: Menezes F, Burland L, Maluf R.

_____. CONSELHO NACIONAL DE SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL-CONSEA. **Sumário Executivo da Vigilância Alimentar e Nutricional no Subsistema da atenção à Saúde dos Povos Indígenas**. 12 de julho de 2005^a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/consea/static/documentos/Tema/SAN_Indigenas/SAN%20dos%20povos%20indigenas.pdf. Acessado em 16/02/2009.

_____. CONSELHO NACIONAL DE SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL-CONSEA. **Lei nº 11.346 de Setembro de 2006**. http://www.planalto.gov.br/Ccivil/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11346.htm. Acessado em 10/09/2008.

BRASIL. FUNDAÇÃO NACIONAL DE SAÚDE. Disponível em: <http://www.funasa.gov.br/internet/SanAreEspeciais.asp>. Acessado em 10/08/2010. 2010a.

_____. FUNDAÇÃO NACIONAL DE SAÚDE. **1º Inquérito Nacional de Saúde e Nutrição dos povos indígenas**. 2010b. Disponível em: www.planalto.gov.br/consea/.../Apresentação%20da%20ABRASCO.pdf. Acessado em 17 de Setembro de 2010.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. 2005b. Brasília - DF.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. **Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos Indígenas**. PROEJA INDÍGENA. Centro Federal de Educação Tecnológica de Januária - MG. Setembro/2006.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. Educação Profissional e Tecnológica Integrada à Educação Escolar Indígena. Documento Base. 2007.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/index.php?option=content&task=view&id=37&Itemid=1642008>. Acessado em 15/02/2009.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. **Histórico da Educação Profissional Brasileira**. 2008b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acessado em: 16/02/2009.

CAMPBELL C. C. **Food insecurity**: a nutritional outcome or a predictor variable? J Nutr 1991; 121:408-415.

FOOD AND AGRICULTURE ORGANIZATION. FAO. **Declaração de Roma Sobre a Segurança Alimentar Mundial e Plano de Ação da Cimeira Mundial da Alimentação**. World Food Summit, Rome, Italy, November, 1996. Disponível em: <http://www.fao.org/DOCREP/003/W3613P/W3613P00.HTM> .. Acessado em 22/10/2007.

_____. FAO. **Diretrizes Voluntárias em apoio à realização progressiva do direito à alimentação adequada no contexto da segurança alimentar**. Adotados na 127ª Sessão do Conselho da FAO, Novembro 2004.

GARCIA, S. R. de O. **“O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil”**. In: Trabalho e Crítica. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2000.

GOMES, A. M. R. . **O processo de escolarização entre os Xacriabá: explorando alternativas de análise na antropologia da educação**. 2006. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a10v11n32.pdf. Acessado em 15 de Setembro de 2010.

KEPPLE A. W. , CARVALHO M. C. **Texto Base 01**. Curso Semipresencial de Segurança Alimentar e Nutricional. UNICAMP. 2008.

LEFEVRE F. ; LEFEVRE A. M. C. **O Discurso do Sujeito Coletivo. Um novo enfoque em pesquisa qualitativa**. Caxias do Sul, RS: Educs. 2003

MALUF, R. S. **Ações públicas de segurança alimentar para grupos populacionais específicos**. Poli Pares, n. 7, p 1-21, 2000. Disponível em: http://www.polis.org.br/publicacoes_interno.asp?codigo=175. Acesso em 26 out, 2006.

_____. R. S. J. **Segurança Alimentar e Nutricional**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2007.

PELIANO A. M. M. **Quem se beneficia dos programas governamentais de suplementação alimentar**. IPEA, 1990.

_____. A. M. M. **Os programas de alimentação e nutrição para as mães e crianças no Brasil**. IPEA, 1992.

SABÓIA A. L.; SOARES B. C.; KAPPEL D. P. **Adolescentes e jovens no Brasil: escolarização e inserção no mercado de trabalho**. Trabalho apresentado no XIV Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP, realizado em Caxambú-MG – Brasil, de 20- 24 de Setembro de 2004.

SANTOS R. V.; JUNIOR, C. E. A.; CARDOSO A. E. **Políticas Públicas em alimentação e nutrição no Brasil**. In: Vigilância Alimentar e Nutricional para a Saúde Indígena, vol 1. Fundação Oswaldo Cruz. Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca. Educação a

Distância; organizado por BARROS C. D., SILVA e O. D.; GULGELMIN A. S. Rio de Janeiro. Editora Fiocruz. 2007.

VALENTE F. **Sujeitos de Direito, obrigações do Estado, responsabilidade e exigibilidade.** Apresentação na Oficina de Sensibilização para a Promoção do Direito Humano à Alimentação Adequada, 32 a Sessão Anual do Comitê Permanente de Nutrição da ONU, Brasília, Março, 2005.

VIEIRA, S. **Introdução à Bioestatística.** 3ª. Ed. Rio de Janeiro: *Campus*. 2002. v1. 203p.

VASCONCELOS, F. A. G. **Combate à fome no Brasil:** uma análise histórica de Vargas a Lula. *Rev. Nutr. Campinas*, v.18, n.4, 439-457, 2005.

YASBEC, M. C. **O programa Fome Zero no contexto das políticas sociais brasileiras.** São Paulo *Perspec*, v.18, n.2, São Paulo, 2004.

7. ANEXOS

- A** – Termo de Consentimento para realização da pesquisa
- B** – Questionário semi-estruturado destinado aos alunos da turma do Curso de Formação Profissional em Agropecuária na área indígena Xacriabá
- C** – Descrição do Módulo 1 do Curso de Formação Profissional em Agropecuária na área indígena Xacriabá
- D** – Descrição do Módulo 2 do Curso de Formação Profissional em Agropecuária na área indígena Xacriabá
- E** – Descrição do Módulo 3 do Curso de Formação Profissional em Agropecuária na área indígena Xacriabá
- F** – Resultados das tarjetas a respeito da representação do conceito de Segurança Alimentar e Nutricional
- G** - Caracterização por aldeia dos egressos do Curso de Formação Profissional em Agropecuária na área indígena Xacriabá.

ANEXO B - QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO DESTINADO AOS ALUNOS DA TURMA DO CURSO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM AGROPECUÁRIA NA ÁREA INDÍGENA XACRIABÁ.

1) Nome:_____

2) Aldeia:_____

3) Idade:_____anos

4) Estado civil:

() Solteiro (a) () Casado (a) () Divorciado (a)

Outros:_____

5) Mora em aldeia? SIM () NÃO ()

6) Quantas pessoas moram na sua casa?_____

7) Na sua casa tem banheiro? SIM () NÃO ()

8) Por qual motivo você se inscreveu no curso de Formação Profissional em Agropecuária, na modalidade PROEJA ?

8.1- Aumentar seus conhecimentos técnicos ()

8.2- Melhorar a qualidade de vida de sua aldeia ()

8.3- Par atuar profissionalmente na área ()

8.4- Para ajudar na elaboração de políticas públicas para as comunidades indígenas ()

8.5- Para ter uma profissão ()

8.6- Outros motivos:_____

9) Qual era a sua experiência escolar antes do PROEJA?

10) Você considera que o PROEJA auxilia na Segurança Alimentar e Nutricional da sua comunidade? SIM () NÃO ()

10.1- Caso sim, como? _____

ANEXO C - DESCRIÇÃO DO MÓDULO 1 DO CURSO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM AGROPECUÁRIA DOS EGRESSOS DO PROEJA XACRIABÁ DO IF DO NORTE DE MINAS GERAIS, CAMPUS JANUÁRIA, 2010.

MÓDULO 1: FASE INICIAL – O (RE)ENCONTRO COM A ESCOLARIZAÇÃO – 550h

SUB-TEMA	ÁREAS DE CONHECIMENTO	TEMAS TRANSVERSAIS	CARGA HORÁRIA
Linguagens e Construção da Identidade	Língua Portuguesa Literatura Arte	Pluralidade cultural Práticas culturais e artísticas Diversidade e desigualdade	80
Leitura e produção de diversos tipos de texto	Língua Portuguesa Literatura	Uso social da escrita e povos indígenas	80
Expressão Corporal, Artística e Identidade Cultural	Ed. Física Arte	Pluralidade cultural Práticas culturais	40
Linguagem Matemática e formas de representar a realidade	Matemática Agricultura e zootecnia	Economia Solidária Uso do Território Projetos produtivos	150
Povo Indígena Xakriabá e suas relações	História Geografia Noções de Antropologia	Lutas e movimentos Direitos Indígenas Pluralidade cultural Uso do território	60
Meio Ambiente e Fenômenos Naturais Saúde e Qualidade de Vida	Biologia, Física, Química, Geografia, Ecologia	Uso do Território Indígena preservação da bio-diversidade Saúde Indígena	60
Meio Ambiente, Saúde e Qualidade de Vida Prática de produção animal Prática de produção vegetal Práticas de indústrias rurais Conservação do meio ambiente	Fundamentos da Produção agropecuária Conhecimentos básicos do trabalho rural – construções, instalações, irrigação, mecanização Práticas alternativas de produção: criações, culturas e indústrias rurais	Uso do território Auto-sustentação Economia solidária Organização interna do trabalho Saúde indígena Projetos Produtivos	80

ANEXO D - DESCRIÇÃO DO MÓDULO 2 DO CURSO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM AGROPECUÁRIA DOS EGRESSOS DO PROEJA XACRIABÁ DO IF DO NORTE DE MINAS GERAIS, CAMPUS JANUÁRIA, 2010.

MÓDULO 2: FASE INTERMEDIÁRIA – SISTEMATIZAÇÃO DOS SABERES – 550h

SUB-TEMA	ÁREAS DE CONHECIMENTO	TEMAS TRANSVERSAIS
Linguagens e Construção da Identidade	Língua portuguesa Fragmentos da língua nativa Artes Literatura Ed. Física	Pluralidade cultural Práticas culturais e artísticas Diversidade e desigualdade
Leitura e produção de diversos tipos de texto	Língua Portuguesa Literatura	Uso social da escrita e povos indígenas
Expressão Corporal, Artística e Identidade Cultural	Ed. Física Arte	Pluralidade cultural Práticas culturais
Movimento Indígena: sua história e suas lutas	História Geografia Noções de Antropologia	Lutas e movimentos Organizações Indígenas Direitos Indígenas
Os Povos Indígenas no Brasil e em Minas Gerais	História Geografia Noções de Antropologia	Uso do território Economia solidária
Linguagem Matemática e formas de representar a realidade	Matemática Agricultura e zootecnia	Economia Solidária Uso do Território Projetos produtivos
O uso da matemática no cotidiano	Matemática Agricultura e zootecnia	Economia Solidária Uso do Território Projetos produtivos
Meio Ambiente, Saúde e Qualidade de Vida Prática de produção animal Prática de produção vegetal Práticas de indústrias rurais Conservação do meio ambiente	Fundamentos da Produção agropecuária Conhecimentos básicos do trabalho rural – construções, instalações, irrigação, mecanização Práticas alternativas de produção: criações, culturas e indústrias rurais	Uso do território Auto-sustentação Economia solidária Organização interna do trabalho Saúde indígena Projetos Produtivos

ANEXO E - DESCRIÇÃO DO MÓDULO 3 DO CURSO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM AGROPECUÁRIA DOS EGRESSOS DO PROEJA XACRIABÁ DO IF DO NORTE DE MINAS GERAIS, CAMPUS JANUÁRIA, 2010.

MÓDULO 3: FASE DE CERTIFICAÇÃO – QUALIFICAÇÃO EM AGROPECUÁRIA E CONCLUSÃO DO ENSINO –FUNDAMENTAL – 550h.

SUB-TEMA	ÁREAS DE CONHECIMENTO	TEMAS TRANSVERSAIS
Linguagens e Construção da Identidade	Língua portuguesa Fragmentos da língua nativa Artes Literatura Ed. Física	Pluralidade cultural Práticas culturais e artísticas Diversidade e desigualdade
Leitura e produção de diversos tipos de texto	Língua Portuguesa Literatura	Uso social da escrita e povos indígenas
Expressão Corporal, Artística e Identidade Cultural	Ed. Física Arte	Pluralidade cultural Práticas culturais
Linguagem Matemática e formas de representar a realidade	Matemática Agricultura e zootecnia	Economia Solidária Uso do Território Projetos produtivos
O uso da matemática no cotidiano	Matemática Agricultura e zootecnia	Economia Solidária Uso do Território Projetos produtivos
Cálculos e resolução de Problemas	Matemática Agricultura e zootecnia	Economia Solidária Uso do Território Projetos produtivos
Questão da terra no Brasil	História Geografia Agricultura e zootécnica geral	Uso do território Indígena Direitos Indígenas
Projetos econômicos e território indígena	Geografia História Agricultura e zootecnia geral	Economia Solidária Uso do território indígena Pluralidade cultural
Questão da terra no Brasil	História Geografia Agricultura e zootécnica geral	Uso do território Indígena Direitos Indígenas
Meio Ambiente, Saúde e Qualidade de Vida Prática de produção animal Prática de produção vegetal Práticas de indústrias rurais Conservação do meio ambiente	Fundamentos da Produção agropecuária Conhecimentos básicos do trabalho rural – construções, instalações, irrigação, mecanização Práticas alternativas de produção: criações, culturas e indústrias rurais	Uso do território Auto-sustentação Economia solidária Organização interna do trabalho Saúde indígena Projetos Produtivos

ANEXO F - RESULTADOS DAS TARJETAS A RESPEITO DA REPRESENTAÇÃO DO CONCEITO DE SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL DOS EGRESSOS DO PROEJA XACRIABÁ DO IF DO NORTE DE MINAS GERAIS, CAMPUS JANUÁRIA, 2010.

ITEM	1º MOMENTO	2º MOMENTO	3º MOMENTO
01	É bom para a gente.	Faz bem para nós.	Alimentos sem contaminação.
02	Saúde.	Fonte de vida.	Tranquilidade positiva.
03	É comer bem e alimento rico em proteína.	É comer frutas e verduras e beber água tratada.	É dormir tranqüilo, beber água tratada, lavar as mãos sempre que for comer.
04	É comer bem.	Produzir sem agrotóxicos.	É consumir alimentos naturais.
05	Cuidar da saúde com boa alimentação.	Segurança. Previne das doenças.	Boa alimentação.
06	Ter saúde.	A saúde permanece em nosso corpo se ele estiver bem nutrido.	É não ter produto químico no alimento.
07	Saúde.	Fonte de vida.	Tranquilidade.
08	Vida.	Professores.	Inteligência.
09	Saúde.	Ter boa alimentação.	Viver bem.
10	Tem a ver com saúde.	Saúde.	Para isso precisamos alcançar um objetivo para produzirmos tudo natural e saudável.
11	Fortaleza.	Saúde.	Alimentar bem com assistência.
12	Combate a fome.	É ter alimento de qualidade.	Uso dos alimentos sem agrotóxico.
13	Escola e merenda.	Protege as crianças.	O alimento das escolas.
14	Comer, alimentar com saúde.	Alimentação saudável.	É proteger nossa comunidade.
15	Alimentação.	Segurança Alimentar.	Alcançar saúde.
16	Alimentação.	Saúde.	Higiene.
17	Saúde.	Produzir.	É ter uma alimentação pura.
18	Saúde.	Alimentação com higiene.	Alimentação com higiene e segurança.
19	Vida.	Sem química é bom para a saúde.	Um povo sem fome.
20	Comer bem.	Saúde e vida.	Segurança.