



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

AS REFORMAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A
DIVERSIDADE CULTURAL: UM ESTUDO DE CASO NA
ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE SÃO GABRIEL DA
CACHOEIRA

José Eurico Ramos de Souza

MANAUS
2011

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JOSÉ EURICO RAMOS DE SOUZA

AS REFORMAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A
DIVERSIDADE CULTURAL: UM ESTUDO DE CASO NA
ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE SÃO GABRIEL DA
CACHOEIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Arminda Rachel Botelho Mourão - Linha de pesquisa: Políticas Públicas.

MANAUS
2011

Ficha Catalográfica
(Catalogação realizada pela Biblioteca Central da UFAM)

S729r Souza, José Eurico Ramos de

As Reformas da Educação Profissional e a diversidade cultural:
um estudo de caso na Escola Agrotécnica de São Gabriel da Cachoeira
/ José Eurico Ramos de Souza.- Manaus: UFAM, 2011.

176f.; il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal
do Amazonas, 2011.

Orientador(a): Profª Drª Arminda Rachel Botelho Mourão

1. Ensino técnico agrícola – São Gabriel da Cachoeira (AM) 2.
Agricultura - Ensino profissionalizante - Reforma educacional - São
Gabriel da Cachoeira (AM) 3. Educação indígena – São Gabriel da
Cachoeira (AM) I. Mourão, Arminda Rachel Botelho (Orient.) II.
Universidade Federal do Amazonas III. Título

CDU(1997) 377.36:63(811.3)(043.3)

JOSÉ EURICO RAMOS DE SOUZA

AS REFORMAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A
DIVERSIDADE CULTURAL: UM ESTUDO DE CASO NA
ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE SÃO GABRIEL DA
CACHOEIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Arminda Rachel Botelho Mourão - Linha de pesquisa: Políticas Públicas.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Arminda Rachel Botelho Mourão – Presidente
Universidade Federal do Amazonas

Prof.^a Dr.^a Maria das Graças Sá Peixoto Pinheiro – Membro
Universidade Federal do Amazonas

Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araújo – Membro
Universidade Federal do Pará



Vista da Bela Adormecida: Acervo Pessoal - 1998

*Ao meu pai, in memoriam, José Érico Pereira de Souza,
educador comprometido com as transformações sociais.*

*À minha querida sobrinha, in memoriam, July Simone Lemos de Souza
a quem Deus convocou para prestar serviços no céu cedo de mais.*

*À minha amada mãe, Maria Amazonas Ramos de Souza,
mulher forte que, aos 77 anos, continua sendo o esteio de nossa família.*

*Ao meu grande amigo, Darbens Silvio Correia Junior
cujo apoio e confiança me ajudaram a concluir este trabalho.*

*Dedico ainda este trabalho a toda minha família e amigos,
com os quais tenho o prazer em compartilhar minha vida.*

AGRADECIMENTOS

O agradecimento não pode e nem deve se constituir no momento final. Ele é um momento de confraternização com os que fazem parte de nossa trajetória de vida. Assim agradeço:

A DEUS, pela minha existência e pela imensa sabedoria que estou a cada momento vivenciando;

A minha Orientadora, Prof.^a Dr.^a Armindia Mourão que me ajudou a construir esse trabalho, estando sempre disposta a me atender e tirar minhas dúvidas quando precisei;

A minha MÃE que apesar de ter pouco estudo, me ensinou a valorizar minha formação e me ajuda a ser uma pessoa melhor todos os dias;

Aos meus queridos irmãos, Francisco, Carlos, Vera, Deuza, Beto, Nato e Raimundo, pois sabemos que a família é sagrada;

Aos meus sobrinhos filhos, por fazerem parte de minha vida, sei que sabem que não os amaria mais se fossem filhos de verdade;

Aos meus amigos que tiveram a paciência em ler o meu projeto inicial e darem suas contribuições: Ana Cássia, Ângela, Denis, Eulina, Francisca e Gabriel;

Aos meus amigos que tiraram um pouco de seu precioso tempo para sentar e me ajudar a tabular os dados de minha pesquisa de campo: Darbens Junior, Eulina e Tarcísio;

A Universidade Federal do Amazonas por ter me proporcionado à oportunidade de fazer os cursos de graduação e pós-graduação numa Instituição de Ensino de grande prestígio e da qual me orgulho, e com a qual me comprometo sempre lutar por uma educação pública e de qualidade.

Aos Professores Doutores: Ana Alcídia, Carlos Humberto, José Silvério, Jorge Gregório, Maria das Graças e Valéria Weigel que compartilharam com nossa turma seus conhecimentos;

Aos funcionários da secretaria do PPGE, Jaspe e Rogério, pela paciência e presteza no atendimento sempre que solicitados;

Aos colegas de linha de pesquisa com os quais tive o prazer de trabalhar e que estiveram presentes nesta caminhada: Alessandra, Ângela, Cintia Lins, Conceição, Cristiane, Edilberto, Helândia, Janilce, Jonise, Marcia e Tânia Mara;

A direção da Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira e aos Trabalhadores que nela convivem (Professores e Técnicos Administrativos) pela contribuição dada a este trabalho;

A direção da Escola Agrotécnica Federal de Manaus e meus colegas de trabalho pela paciência e apoio;

Aos meus alunos da turma de formandos 2010, pela compreensão e apoio no decorrer deste trabalho;

E a todos os meus amigos e amigas que são parte fiel e integrante de minha vida,

Agradeço.

Talvez não tenhamos conseguido fazer o melhor, mas lutamos para que o melhor fosse feito... Não somos o que deveríamos ser, não somos o que seremos. Mas, graças a Deus, não somos o que éramos.

Martin Luther King



Foto da vista da frente da sede do município: Acervo EAF-SGC – 1997

Caminhos e Encontros

*“De tudo ficam três coisas:
a certeza de que estamos começando,
a certeza de que é preciso continuar
e a certeza de que podemos ser
interrompido antes de terminar.
Mas, façamos da interrupção um novo caminho,
da queda, um passo de dança,
do medo, uma escada,
do sonho, uma ponte,
da procura, um encontro.
E assim terá valido a pena”*

Fernando Sabino

RESUMO

A presente pesquisa tem como principal objetivo analisar as reformas da educação profissional frente à diversidade cultural da região do alto Rio Negro, procurando discutir os impactos que ocorreram devido as Reformas da Educação Profissional implantadas na Escola Agrotécnica de São Gabriel da Cachoeira-AM, frente à grande diversidade étnica e cultural da região, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n. 9.394/96, analisando os principais pontos de conflito entre o Decreto n. 2.208/97 e o Decreto n. 5.154/2004, até a promulgação da Lei n. 11.741/2008 que altera dispositivos da Lei n. 9.394/96, contextualizando politicamente o processo de fundação e atuação da EAF-SGC na região do alto Rio Negro. A metodologia utilizada encontra-se embasada numa pesquisa de cunho quali-quantitativo, devido a características bastante complexa e multifacetada da instituição escolhida para a realização desta investigação, optou-se por um estudo de caso enquanto método de pesquisa, que tem como pressuposto básico analisar as repercussões das reformas da educação profissional, numa região onde a comunidade reivindica uma educação escolar indígena. A análise dos dados, foi realizada numa perspectiva histórico-crítica, que buscou compreender as diversas fases da reforma do ensino profissional e suas consequências para a região do alto Rio Negro. Dessa forma, a EAF-SGC vem procurando estabelecer um diálogo entre a comunidade escolar e a sociedade civil organizada, como forma de redimensionar suas ações para atender as necessidades da comunidade local que apresenta uma grande diversidade étnicocultural. No entanto, são muitas as demandas apresentadas pelas comunidades indígenas à instituição, no entanto, falta material humano e recurso financeiro para atendê-las. Nesse sentido, reafirma-se a necessidade da instituição ter um tratamento diferenciado que passa, principalmente, pelo processo de seleção de seu corpo docente e por recursos financeiros que permitam a chegada de suas ações educativas as comunidades indígenas.

Palavras-chaves: Educação Profissional, Educação Escolar Indígena, Diversidade Cultural, Formação Integrada.

ABSTRACT

This research aims to analyze the reforms in the professional education concerning the cultural diversity in the upper Rio Negro region. It discusses the impacts that occurred due to Professional Education Reforms introduced at Escola Agrotécnica de São Gabriel da Cachoeira-AM, starting from the Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Law n. 9.394/96, analyzing the main points of conflict between the Decree n. 2.208/97 and Decree n. 5.154/2004, until the promulgation of the Law n. 11.741/2008 that changes devices of the Law n. 9.394/96, contextualizing the process of foundation and performance of EAF-SGC in upper Rio Negro region. The methodology used is based in a quali-quantitative research, due to complex characteristics of many aspects of the institution chosen. It was opted the case study as a research method to analyze the repercussions of the reforms in the professional education, in a region where the people demand for a indigenous education. The date analyzes were realized in a historical and critical prospects, that aimed to understand the several stages in the reforms of professional education and their results in the upper Rio Negro region. This way, the EAF-SGC is trying to establish communication between scholar community and the organized civil society, as a way to resize their actions up to deal with the community needs. Nevertheless, there are many requests presented by the indigenous community to the institution, however, they face the lack of human and financial resources. Finally, this study reaffirms the need of a different treatment to this institution since the process of selection of its teaching staff and financial resources that permit the arrival of its educational actions in the indigenous communities.

Keywords: Professional Education, Indigenous School Education, Cultural Diversity, Integrated Education.

RESUMEN

Esta investigación ha como objetivo principal analizar las reformas de la enseñanza profesional frente a la diversidad cultural de la región del Alto Río Negro, tratando de discutir los impactos que se han producido debido a las reformas de la educación profesional en la escuela Agrotécnica, ubicado en São Gabriel da Cachoeira-AM, frente a la gran diversidad étnica y cultural de la región, de la ley de directrices y Bases de educación Ley n. 9.394/1996, analizando los principales puntos de conflicto entre el Decreto n. 2.208/1997 y Decreto n. 5.154/2004, hasta la promulgación de la Ley n. 11.741/2008, que modifica las disposiciones de la Ley n. 9.394/1996, el contexto político y el retrato del proceso de Fundación de EAF-SGC en la región del alto río Negro. La metodología utilizada se basa en una encuesta del sello cualiquantitativo, debido a las características muy complejas y multifacéticas de la institución elegida para la realización de esta investigación, optamos por un estudio de caso como método de investigación, que tiene como analizados los efectos de la premisa básica de las reformas de la educación vocacional en una región donde la comunidad reclama una educación indígena. Análisis de datos se llevó a cabo en una perspectiva crítica histórica, que intentó comprender las diversas fases de la reforma de la educación profesional y sus consecuencias para la región del alto río Negro. De esta manera, la EAF-SGC viene buscando establecer un diálogo entre la comunidad académica y la sociedad civil, como una forma de cambiar el tamaño de sus acciones para satisfacer las necesidades de la comunidad local que presenta una gran diversidad étnicocultural. Sin embargo, hay muchas demandas formuladas por las comunidades indígenas a la institución, sin embargo, falta el material de recursos humanos y financieros para ayudarlos. En consecuencia, reafirma la necesidad de la institución con un tratamiento diferenciado es, principalmente, por el proceso de selección de su facultad y recursos financieros, lo que permite principalmente, mediante el proceso de selección de sus profesores y por recursos financieros que permitan la llegada de las comunidades indígenas de sus acciones educativas.

Palabras Clave: Formación Profesional, Educación Escolar, Indígenas Diversidad Cultural, Formación Integral.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Técnico em Agropecuária – Integrado Lei n. 5.692/71	120
Gráfico 2: Técnico em Agropecuária (cursos especialista) – Concomitância Decreto n. 2.208/97	121
Gráfico 3: Ensino Médio – Concomitância Decreto n. 2.208/97	121
Gráfico 4: Técnico em Agropecuária – Curso Generalista – Concomitância Decreto n. 2.208/97	12
Gráfico 5: Ensino Médio – Concomitância Decreto n. 2.208/97	122
Gráfico 6: Última turma só Ensino Médio pós Decreto n. 5.154/2004	123
Gráfico 7: Técnico em Agropecuária (Generalista) Integrado ao Ensino Médio – Decreto n. 5.154/2004	124
Gráfico 8: Técnico em Informática – Integrado ao Ensino Médio Decreto n. 5.154/2004	124
Gráfico 9: Técnico em Meio Ambiente – Integrado ao Ensino Médio Decreto n. 5.154/2004	125
Gráfico 10: Técnico em Secretariado – Subsequente Decreto n. 5.154/2004	125
Gráfico 11: Técnico em Informática – Subsequente Decreto n. 5.154/2004	126
Gráfico 12: Técnico em Administração – Subsequente Decreto n. 5.154/2004	126
Gráfico 13: Técnico em Contabilidade – Subsequente Decreto n. 5.154/2004	126
Gráfico 14: Técnico em Aquicultura – Subsequente Decreto n. 5.154/2004	127
Gráfico 15: Técnico em Contabilidade – PROEJA	127
Gráfico 16: Técnico em Administração – PROEJA	128
Gráfico 17: Técnico em Etnodesenvolvimento – Subsequente Decreto n. 5.154/2004	129
Gráfico 18: Professor(a) 2005 – Região de Origem X Tempo de serviço	134
Gráfico 19: Professor(a) 2010 – Região de Origem X Tempo de serviço	134

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Diversidade Cultural e Linguística – Povos e línguas indígenas do alto e médio rio Negro	74
Quadro 2 – Cesta básica SGC e Goiânia (Distância Urutaí/Goiânia é 141 Km)	111
Quadro 3 – Distribuição dos alunos declaradamente indígenas por etnia	113

LISTA DE FIGURAS

Figura1 – Demonstrativa da interdependência das áreas de atividades do SEF-1972	53
Figura 2 – Foto aérea da EAF-SGC, 2004	99

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Município de São Gabriel da Cachoeira, região de tríplice fronteira	68
Mapa 2 – Alto e Médio Rio Negro: famílias linguísticas	68

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Densidade populacional	110
Tabela 2 – Localização em relação à Brasília	110
Tabela 3 – Orçamento	110
Tabela 4 – Área Abrangência	110

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AA – Aprendizados Agrícolas

ABRIC – Associação Baniwa do Rio Içana e Cuiarí

ACEP – Associação do Conselho da Escola Pamáli

AEITYM – Associação da Escola Indígena Tukano Ye'pá Mahsã

ATARN – Associação dos Técnicos em Agropecuária do Rio Negro

AM – Amazonas

APIARN – Associação de Professores Indígenas do Alto Rio Negro

APM – Associação de Pais e Mestres

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD – Banco Mundial

CEB – Câmara de Educação Básica

CEE – Conselho Estadual de Educação

CEEI – Conselho Estadual de Educação Indígena do Amazonas

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CEFET-AM – Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CIEC – Coordenação de Integração Escola Comunidade

CIMI – Conselho Indigenista Missionário

CNE – Conselho Nacional de Educação

COAGRI – Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário

COMARA – Comissão de Aeroportos da Região Amazônica

CONTAP – Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso

COOP – Cooperativa Escolar Agrícola

COPIAR – Conselho de Professores Indígenas do Amazonas, Acre e Roraima

COPIARN – Conselho de Professores Indígenas do Alto Rio Negro

CORE – Coordenação de Relações Empresária

CIMI – Conselho Indigenista Missionário

CSN – Conselho de Segurança Nacional

CREA – Conselho Regional

DEA – Diretoria de Ensino Agrícola

DEM – Departamento de Ensino Médio

DEMEC – Delegacia Regional do Ministério da Educação

DG – Diretor Geral

EAFM – Escola Agrotécnica Federal de Manaus

EAFs – Escolas Agrotécnicas Federais

EAF-SGC – Escola Agrotécnica Federal em São Gabriel da Cachoeira

ENERA – Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária

FAT – Fundo de Apoio ao Trabalhador

FAPEAM – Fundação de Amparo à Pesquisa no Amazonas

FOIRN – Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

FUNDEF – Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Fundamental

GT – Grupo de Trabalho

IERAM – Instituto de Educação Rural do Amazonas

IFET – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

ISA – Instituto Socioambiental

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LPP – Laboratório de Práticas e Produção

MAIC – Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio

MDDE – Membro do Departamento de Desenvolvimento de Ensino

MEC – Ministério da Educação

MEC¹ – Ministério da Educação e Cultura

MESP – Ministério da Educação e Saúde Pública

MG – Minas Gerais

MINAGRI – Ministério da Agricultura

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

MTIC – Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio

PA – Patronatos Agrícolas

PAO – Programa Agrícola Orientado

PCN – Projeto Calha Norte

PLANFOR – Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador

PRDIS – Programa Regional de Desenvolvimento Indígena Sustentável do Rio Negro

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional

PRONERA – Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária

PROTEC – Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico

QP – Questionário Professor

QT – Questionário Técnico Administrativo

RECNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

SAF – Sistemas Agro-florestais

SEAV – Secretária do Ensino Agrícola e Veterinário

SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEDUC – Secretaria de Educação do Estado do Amazonas

SEF – Sistema Escola Fazenda

SEFOR/MTb – Secretaria de Formação do Ministério do Trabalho

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SEMTEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SENAT – Serviço Nacional de Aprendizagem dos Transportes

SENETE – Secretaria Nacional de Educação Tecnológica

SESC – Serviço Social do Comércio

SESCOOP – Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo

SESI – Serviço Social da Indústria

SEST – Serviço Social dos Transportes

SETEC – Secretaria de Educação Profissional Tecnológica

SP – São Paulo

SPI – Serviço de Proteção aos Índios

SSL – Saúde Sem Limites

UEP – Unidade de Ensino e Produção

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

USAID – Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
CAPÍTULO 1	
1 – AS REFORMAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E PERCURSO HISTÓRICO DO ENSINO AGRÍCOLA NO BRASIL	32
1.1 – As mudanças na legislação sobre Educação Profissional no Brasil a partir Lei n. 9.394/1996.....	32
1.2 – Breve histórico sobre o ensino agrícola no Brasil	44
1.3 – O trabalho como princípio educativo e a proposta de formação integrada.....	60
CAPÍTULO 2	
2 – AS AÇÕES POLÍTICAS DE OCUPAÇÃO E OS PROJETOS EDUCACIONAIS PARA O MUNICÍPIO DE SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA	67
2.1 – Os aspectos sócio-político-culturais e econômicos do município de São Gabriel da Cachoeira	68
2.2 – A presença das Missões Salesianas no alto Rio Negro	76
2.3 – A Educação como prática de cultura na organização do movimento indígena em São Gabriel da Cachoeira	83
2.4 – A implantação da Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira	92
CAPÍTULO 3	
3 – A ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA UM CASO ÚNICO NO BRASIL	104
3.1 – As tentativas de aproximação da EAF-SGC com as comunidades indígenas	104
3.2 – O Seminário de Avaliação Institucional – 2005.....	109
3.3 – Os cursos da EAF-SGC: dados dos concludentes, dos professores, dos administrativos e novas possibilidades	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
REFERÊNCIAS	146
ANEXOS	160

INTRODUÇÃO

A literatura sobre dualismo, na educação brasileira, é vasta e concordante quanto ao fato de ser o ensino médio sua maior expressão. É neste nível de ensino que se revela com mais evidência a contradição fundamental entre o capital e o trabalho, expressa no falso dilema de sua identidade: destina-se à formação propedêutica ou à preparação para o trabalho? A história nos permite maior clareza sobre a questão, porque vai revelar a ordenação da sociedade em classes que se distinguem pela apropriação da terra, da riqueza que advém da produção social e da distribuição dos saberes (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.31).

Professor da rede Federal de Educação Profissional a mais de 15 anos, tendo ingressado na carreira do magistério há 24 anos. Em 1995, tem início uma trajetória de encontros e desencontros com a Educação Profissional no Município de São Gabriel da Cachoeira. Apesar de ter formação técnica na antiga Escola Técnica Federal de Manaus¹, na área industrial, sobre a vigência da Lei n. 5.692/1971, na época, já modificada pela Lei n. 7.044/1982² nada conhecia sobre ensino agrícola. O início do trabalho na Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira³, uma escola diferente, não só por ser uma escola-fazenda mas, sobretudo, por sua clientela ser, em sua maioria, oriunda de comunidades indígenas, propiciou um melhor conhecimento não só sobre o ensino agrícola como também sobre a legislação que balizava, à época, a educação profissional.

A realidade apresentada era completamente diferente da que a grande maioria dos funcionários: professores e técnicos administrativos estavam acostumados a encontrar em suas atividades profissionais, o que sinalizou um aprendizado diário de culturas diferentes e com diferenças entre elas, uma diversidade cultural impressionante.

¹ Hoje, Campus Manaus Centro do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Amazonas.

² Há época, no curso integrado, o aluno recebia o diploma de técnico cumprindo toda a carga-horário do curso e entregando o relatório final do estágio obrigatório, caso o relatório não fosse entregue o aluno saía apenas com o certificado de conclusão do 2º grau, dessa maneira podendo continuar seus estudos universitários.

³ Hoje, Campus São Gabriel da Cachoeira do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Amazonas.

Uma escola com poucos funcionários, fez com que, grande parte dos docentes, além de ministrarem disciplinas⁴, envolviam-se com funções administrativas. Em março de 1996, ao assumir a Coordenação de Produção e Pesquisa, foi possível o envolvimento com a discussão do ensino agropecuário de forma mais aprofundada e, no ano seguinte, coordenou o Ensino Técnico que, no primeiro momento (1996-1997) da discussão da reforma do ensino, dentro das Escolas Agrotécnicas, objetivava formar técnicos generalistas (técnico em agropecuária) ou especialistas (técnico em agricultura, zootecnia, agroindústria e recursos pesqueiros)⁵.

Ao longo das discussões, percebeu-se que as posições das escolas do norte não tinham força frente às das escolas do sul e sudeste do país, de maneira que as especificidades regionais foram deixadas de lado. Sendo, adotada na rede das agrotécnicas, os cursos especialistas. A pioneira das escolas do norte a implantar esses cursos foi Escola Agrotécnica Federal de Manaus (EAFM)⁶.

O ano de 1997 pode ser considerado como sendo o primeiro contato verdadeiro da escola com a comunidade indígena, através da participação dos docentes da escola na I Conferência Municipal Educação de São Gabriel da Cachoeira. Nessa conferência, a nova administração municipal apresenta o programa “Construindo uma Educação Escolar Indígena”. A partir dessa conferência, pôde-se ter a verdadeira dimensão da diversidade cultural existente na região⁷.

Em setembro de 1997, a escola passa por um momento de crise administrativa. Nesse percurso, respondeu pelo Departamento de Apoio Didático, responsável por coordenar toda a discussão relativa ao ensino da Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira. Nesse período, participou dos fóruns de discussão da Reforma do Ensino Profissional. A dificuldade de comunicação na região era grande, nessa época telefone era artigo de luxo, não existiam linhas disponíveis para serem instaladas na região. Na própria escola, as informações sempre chegavam com atrasos de meses. O Decreto n. 2.208/1997 só foi conhecido em 1998.

⁴ Formado em Matemática, ministrei as disciplinas de matemática e física, visto a grande carência de profissionais formados na área de exatas no interior do Estado do Amazonas, na época.

⁵ Entenda-se aqui como generalista um curso que possibilite ao educando uma visão do todo que um técnico em agropecuária pode desenvolver numa propriedade agrícola, e o especialista é um curso em que o técnico tem seus estudos direcionados para uma das áreas da agropecuária.

⁶ Hoje, Campus Manaus Zona Leste do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Amazonas.

⁷ Nesse trabalho adota-se a ideia defendida por Mourão (2006) sobre região, que a define como um “espaço econômico inserido na divisão internacional do trabalho e que possui uma dinâmica interna sujeita a impulsos externos. Sua dimensão política se relaciona com o controle de classes dominantes que intentam reproduzir relações sociais de dominação” (p. 13).

Com a reforma administrativa do Governo Fernando Henrique Cardoso, as escolas Agrotécnicas ganharam novo organograma.

No novo organograma foi criado o Departamento de Desenvolvimento Educacional, que tinha três Coordenações Gerais ligadas a ele: Produção e Pesquisa, Ensino e Assistência ao Educando. Como naquele momento, estava acompanhando a reforma do ensino mais de perto, foi convidado pelo Diretor Geral da EAF-SGC a assumir a direção desse departamento.

Era difícil acreditar no sucesso da implantação de uma reforma na educação profissional discutida de “cima para baixo”, elaborada nos gabinetes de Brasília, pois, pensando num país tão grande quanto o Brasil, a reforma não respeitava as diferenças regionais e, no caso específico de São Gabriel da Cachoeira, continuou-se a ignorar o fato da escola estar em uma área indígena, ou seja, a comunidade local não foi ouvida. Esse e outros motivos fizeram com que o pesquisador pedisse sua saída da direção em março de 1999.

No mesmo ano, em dezembro, solicitou sua cessão para a Escola Agrotécnica Federal de Manaus, no que foi atendido, e, em fevereiro de 2000, começou a trabalhar em Manaus. Em maio de 2001, foi convidado a assumir a Coordenação de Ensino Médio da EAFM, função que estava subordinada a Coordenação Geral de Ensino, trabalhando sempre em articulação: Ensino Médio, Curso Técnico e Coordenação de Integração Escola Comunidade. Em maio de 2003, participou do seminário nacional com o tema “Ensino Médio: Construção Política”, no mesmo ano, no seminário de avaliação do curso de agropecuária, em outubro, ministrou palestra sobre a Reforma da Educação Profissional. Permaneceu nesta coordenação até seu retorno à EAF-SGC em 2004.

Ao retornar à EAF-SGC, assumiu a Coordenação de Ensino Médio, desenvolvendo um trabalho em parceria com a Coordenação de Curso Técnico. Neste período, participou de muitas reuniões na maloca da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN), para discutir uma proposta para a educação indígena. Em outubro de 2004, presidiu a comissão de organização da I Semana de Ciências e Tecnologia da EAF-SGC, que, seguindo orientação do Ministério da Educação, foi realizada na semana de 18 a 24 de outubro. No ano de 2004, dentro da 1ª Semana de Ciência e Tecnologia da EAF-SGC, nos dias 18 e 21 de outubro, foi realizada a mostra dos trabalhos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica PIBIC-Junior e, nos dias 20 e 21, foi realizado o seminário de apresentação dos Projetos Jovem Cientista Amazônida. Em ambos os eventos, houve o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM.

Em abril de 2005, a EAF-SCG realizou um Seminário de Avaliação Institucional, com participação da comunidade local, onde cada um dos membros da direção ficou responsável

por desenvolver um tema, ficando sob sua responsabilidade a Reforma da Educação Profissional. Neste seminário, contou-se com a participação da SETEC, SECAD, FUNAI, FOIRN, ISA, SEMEC, SEDUC e outras instituições ligadas à educação no município, ou seja, todas as instituições que atuam na educação de São Gabriel da Cachoeira estavam representadas no seminário.

Após a realização do Seminário de Avaliação Institucional, assumiu a Coordenação Geral de Ensino, com a responsabilidade de trabalhar a adequação do plano de ensino da escola ao Decreto n. 5.154/2004. Para tanto, constituiu-se uma equipe de trabalho que buscou ouvir as demandas das comunidades locais e conhecer as experiências em curso na região sobre educação diferenciada indígena, o resultado do trabalho desenvolvido por essa equipe foi repassado ao professor que assumiu a coordenação em 2006. O trabalho desenvolvido em São Gabriel da Cachoeira, no período de 2004 a 2006, foi muito importante para sua vida profissional, já que foi possível ver a escola dialogando com a comunidade, traçando um caminho em conjunto com a sociedade organizada. Nesse período, a EAF-SGC desenvolveu importantes ações nas áreas de: ensino, pesquisa, extensão e de infraestrutura.

Voltando para Manaus, retornou a trabalhar na EAFM onde respondeu pela Coordenação de Integração Escola Comunidade, de Julho de 2006 a Julho de 2007, onde tinha a função de acompanhar os estágios e organizar o cadastro dos egressos, além de assessorar a Coordenação Geral de Ensino, no planejamento do Curso Integrado. Essa relação pessoal e profissional com a educação profissional, motivou-o a desenvolver essa pesquisa que busca analisar as reformas da educação profissional frente à diversidade cultural da região do alto Rio Negro, através do estudo de caso da Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira.

A pesquisa analisa as mudanças do ensino na EAF-SGC, em decorrência das reformas da educação profissional implantadas, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei n. 9.394/1996, assim discute os principais pontos de conflito entre o Decreto n. 2.208/1997 e o Decreto n. 5.154/2004, até a promulgação da Lei n. 11.741/2008 que altera dispositivos da LDB. Dessa maneira, a pesquisa contextualiza politicamente o processo de fundação e atuação da EAF-SGC, destacando a dicotomia do ensino brasileiro, base do tema proposto, que vem sendo discutida por inúmeros pensadores da educação ao falarem do dualismo existente no Decreto n. 2.208/1997 e a possibilidade de uma formação geral integrada à educação profissional, a partir do Decreto n. 5.154/2004.

As reformas da educação profissional, implantadas a partir da LDB/1996 e regulamentada pelo Decreto n. 2.208/1997, levou o ensino a uma dicotomia, visto que separou

o ensino profissional do ensino médio, como se a formação do educando pudesse ser fragmentada. A partir de 1998, a reforma foi implantada na EAF-SGC que passa a oferecer o ensino técnico na área de Agropecuária com as habilitações de Agricultura e Zootecnia. No primeiro momento a reforma limitou-se a introduzir as habilitações e num segundo passou a separar o ensino médio do ensino profissional, posteriormente, no ano 2000, a habilitação em Recursos Pesqueiros⁸. Essa separação levou a Escola Agrotécnica a ter dois objetivos educacionais bem distintos:

De um lado, o ensino médio cujo objetivo era o de preparar os estudantes para o ingresso na universidade, através da compreensão de conceitos, regras e fórmulas, trabalhando com práticas educativas que, muitas vezes, estavam fora da realidade e do cotidiano cultural, social e produtivo dos estudantes.

De outro, trabalhava-se um ensino técnico puramente tecnicista⁹, voltado para a produção e para o mercado de trabalho sem a devida concepção de mundo e preocupação ambiental, cultural e social com a região onde a escola e os estudantes estão inseridos, desconsiderando os saberes tradicionais trazidos pelos educandos de suas comunidades indígenas.

Vale salientar que, de sua implantação até as reformas da educação profissional da segunda metade dos anos 1990, todas as mudanças ocorreram sem que a população indígena local participasse das discussões. Dessa maneira, convém destacar que, de acordo com dados apresentados no Seminário de Avaliação Institucional 2005, a EAF-SGC tinha em seus quadros 56,7% alunos autodeclarados como indígenas, sendo assim cabe saber qual a contribuição que essa população tem a dar na implantação da reforma da educação profissional nessa instituição¹⁰.

Foi somente após o Seminário sobre Educação Profissional, promovido pela EAF-SGC, em agosto de 2003, com a participação de diversas Instituições (MEC, FUNAI, IBAMA, FOIRN, ISA, SUFRAMA, dentre outras) que a escola incorpora algumas das recomendações do ISA/FOIRN como referenciais para discussão e orientação políticas de suas ações na região, e volta a oferecer uma formação generalista através do curso Técnico

⁸ Durante o período em que funcionavam os cursos especialista passaram por muitas mudanças os desenhos curriculares, tendo constituído um desenho para que os egressos pudessem se credenciar no CREA somente em 2006, após a extinção dos mesmos.

⁹ A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional (SAVIANI, 2008, p. 12).

¹⁰ Convém esclarecer que a EAF-SGC não procedeu ao recenseamento de alunos após o seminário de 2005.

em Agropecuária no ano de 2004, ainda desvinculado do Ensino Médio de acordo com o que regia o Decreto n. 2.208/1997. Após a publicação do Decreto n. 5.154/2004, em 2005, a Escola opta por oferecer o ensino Agropecuário de forma integrada, o que foi possibilitado pelo novo decreto.

Se não bastasse avaliar as implicações advindas da reforma da educação profissional, no período em questão, na EAF-SGC, levando em consideração todas as suas contradições, o trabalho destaca que, na região do alto Rio Negro onde a escola está inserida, convivem 23 povos indígenas que representam 90% da população do município e falam idiomas pertencentes a quatro famílias linguísticas distintas que são o Tukano Oriental, Aruák, Makú e Yanomami (CABALZAR E RICARDO, 2006) cuja diversidade cultural não foi considerada.

Esse tema foi discutido internamente, pela primeira vez, envolvendo toda a comunidade interna e externa da EAF-SGC no Seminário de Avaliação Institucional da EAF-SGC em 2005, quando foi destacado que os idealizadores do MEC, ao decidirem instalar uma Escola Agrotécnica em São Gabriel da Cachoeira, pensaram transformar a realidade de vida dos indígenas da região, inserindo um modelo de agricultura convencional com pesticidas, adubos químicos, sementes híbridas, variedades de plantas selecionadas, sem levar em consideração a cultura das populações indígenas presentes na região do alto e médio Rio Negro.

Dessa maneira, um novo desafio pedagógico se impõe: o de romper com a falsa ideia de que tudo no campo da educação é difícil, precisa-se compreender que é impossível visualizar uma reforma na educação que não passe pela escola, que não seja vivenciada pelos atores que nela convivem e principalmente pela comunidade na qual a escola está inserida. Baseado nessa perspectiva pedagógica é que se propõem que se realize uma análise da reforma da educação profissional na EAF-SGC, partindo de um levantamento da legislação existente, dando destaque aos pontos de conflito entre o Decreto n. 2.208/1997 e o Decreto n. 5.154/2004, e na relação da escola com a comunidade indígena.

No desenvolvimento da pesquisa, identificou-se que a análise do contexto histórico-político-social do Município de São Gabriel da Cachoeira/AM, no período da instalação da Escola Agrotécnica na região do alto Rio Negro, ajudou a entender sua trajetória, buscando assim compreender as políticas de educação desenvolvidas pelo governo brasileiro e sua relação com as políticas de ocupação da região de fronteira brasileira. A forma como a Escola foi implantada sem uma preocupação em discuti-la com a comunidade indígena que representa a grande maioria da população local, torna visíveis as dificuldades a serem enfrentadas, haja vista que a metodologia utilizada é a mesma das outras escolas da rede das

agrotécnicas (escola-fazenda), o que permite resgatar um pouco da história do ensino agrícola no Brasil.

Elenca-se ainda a trajetória individual dos trabalhadores em educação,¹¹ que foram desenvolver suas atividades na Escola, a maioria oriunda de outras regiões do Estado e do país, que não conheciam a trajetória histórica dos povos da região¹² em que a escola foi implantada, ou seja, sem nenhuma experiência em trabalhar com os indígenas oriundos das várias etnias da região, criando-se assim um distanciamento entre a EAF-SGC e a comunidade de São Gabriel Cachoeira. Esse distanciamento criou dificuldades para a construção de uma proposta pedagógica que vá ao encontro das demandas das comunidades indígenas, respeitando a diversidade etno-cultural da região.

Levando em consideração ainda que, logo no seu segundo ano de efetivo funcionamento, a Escola se vê envolvida com a reforma de ensino profissional e com as decisões sobre os caminhos dessa reforma, traçados principalmente no eixo sul e sudeste do país, ao deixar de lado as especificidades regionais, não levou em consideração a heterogeneidade cultural e social do Brasil. Dentro desse contexto, enquanto pesquisador, sentiu-se instigado a se aprofundar nessa discussão, fazendo um estudo dos desenhos curriculares que existiram neste período e dos alunos que concluíram os cursos oferecidos pela EAF-SGC.

Cabe ainda, aprofundar os estudos sobre formação integrada, visto que, é um dos pontos de maior conflito entre o Decreto n. 2.208/1997 e o Decreto n. 5.154/2004, mas que para muitos não passou de uma junção dos conteúdos do ensino médio com os conteúdos dos cursos da educação profissional, e assim refletir sobre o que é ou que pode vir a ser a formação integrada torna-se fundamental para a compreensão da reforma da educação profissional.

Compreender o que se diz quando se fala em educação integrada, no sentido de uma formação completa, onde o educando não seja preparado somente para o mundo do trabalho, mas também, para atuar como dirigentes e cidadãos na sociedade em que esteja inserido, é algo extremamente importante.

Assim, a pesquisa tem sua relevância na medida em que se propõe a analisar os reflexos da reforma da educação profissional no Brasil e na EAF-SGC, levando em

¹¹Compreendem-se aqui trabalhadores em educação todos os profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem: professores e técnicos administrativos de nível superior, técnico e intermediário.

¹²Existe uma ampla literatura onde é relatada a história da tentativa de genocídio cultural da qual as tribos do alto Rio negro foram vítimas, relatando também toda a luta pela conservação de sua cultura e crenças.

consideração o papel que a mesma desempenha ou pode vir desempenhar no desenvolvimento da comunidade do alto Rio Negro. Nesse sentido, algumas questões nortearam essa pesquisa, tais como: Quais as reformas do ensino profissional e o percurso histórico do ensino agrícola no Brasil? Como foram implantadas as ações políticas de ocupação e os projetos educacionais em São Gabriel da Cachoeira na Região do Alto Rio Negro? E quais os caminhos percorridos pela EAF-SGC e as percepções dos que trabalham na escola sobre sua atuação na região durante esse percurso?

Destaca-se como principal objetivo desse trabalho a análise das reformas da educação profissional frente à diversidade cultural da região do alto Rio Negro, por meio de um estudo de caso na Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira-AM. Para responder as questões, que nortearam a pesquisa, estabeleceu-se três objetivos específicos: fazer um estudo das reformas da educação profissional e do percurso histórico do ensino agrícola no Brasil; contextualizar as ações políticas de ocupação e os projetos educacionais para São Gabriel da Cachoeira; e analisar a Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira procurando conhecer os caminhos percorridos por ela e as percepções dos que trabalham na escola sobre esse percurso.

A metodologia utilizada no desenvolvimento da pesquisa, devido à peculiaridade da investigação, que procurou responder a questões muito particulares e compreender o universo complexo e multifacetado da instituição escolhida para a realização da investigação, foi um estudo de caso. A escolha do estudo de caso, enquanto estratégia de pesquisa, reside no fato de “o Estudo de Caso possibilitar a penetração em uma realidade social, não considerada plenamente por um levantamento amostral e avaliação exclusivamente quantitativa” (MARTINS, 2008, p. 9).

A pesquisa teve como pressuposto básico analisar as repercussões das reformas da educação profissional na Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira, a partir da compreensão e articulação de seus conceitos e de sua correspondência com a diversidade e a complexidade das comunidades indígenas que vivem na região do alto Rio Negro; o que embasa as ações pedagógicas da Escola, sua relação com a comunidade onde está inserida, verificando se suas ações pedagógicas levam em consideração os conhecimentos tradicionais dos educandos e as necessidades do mundo do trabalho na região, no período compreendido entre os anos de seu efetivo funcionamento até a criação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, uma vez que o mesmo abrange a reforma regulamentada pelo Decreto n. 2.208/1997 até a implantação do Decreto n. 5.154/2004 e posterior criação da Lei n. 11.741/2008.

No desenvolvimento da pesquisa, tomou-se como base a taxionomia apresentada por Vergara (1990), que a qualifica em relação a dois aspectos: quanto aos fins e quanto aos meios. Quanto aos fins, a pesquisa foi exploratória e descritiva. Exploratória porque, mesmo a Escola Agrotécnica de São Gabriel da Cachoeira tendo sido criada em 1993, não se aponta a existência de estudos que discorram sobre os impactos dessa implantação quanto ao seu modelo pedagógico. Descritiva porque se buscou, no decorrer da pesquisa, descrever concepções, experiências e problemas enfrentados pelos gestores e corpo docente, no período de abrangência da pesquisa.

Quanto aos meios, a pesquisa foi desenvolvida por um estudo bibliográfico, visto que dessa maneira abre-se a possibilidade ao pesquisador, buscar contribuições de vários autores que trabalham com os temas propostos, a partir de referências teóricas publicadas em livros e revistas especializadas. Utilizou-se ainda a pesquisa documental¹³ por permitir a consulta a documentos oficiais como pareceres, leis e resoluções que orientam como entender a política da reforma de ensino profissional regulamentada pelo Decreto n. 2.208/1997 até a implantação do Decreto n. 5.154/2004 e posterior criação da Lei n. 11.741/2008, bem como documentos internos da escola e os documentos pactuados nos seminários realizados em parceria da FOIRN.

Essa abordagem possibilitou, ao pesquisador, completar informações, visto que a pesquisa documental é uma fonte de onde pode-se retirar evidências que fundamentam afirmações e declarações. Na pesquisa de campo, foram coletados dados de gestores, do corpo docente e corpo técnico administrativo que se encontravam na EAF-SGC no período da de abrangência da pesquisa, por meio da aplicação de questionários com perguntas fechadas e abertas, e de entrevistas¹⁴ semi-estruturadas¹⁵. Procurou-se empregar ainda a técnica de Análise de Conteúdo explicitada por Martins (2008), que é uma técnica utilizada para estudar e analisar a comunicação de maneira objetiva, sistemática e quantitativa. Construindo-se

¹³Para a condução de um estudo de caso, a realização de pesquisa documental é necessária para o melhor entendimento do caso e também para corroborar evidências coletadas por outros instrumentos e outras fontes, possibilitando a confiabilidade de achados através de triangulação de dados e resultados (MARTINS, 2008, p. 46).

¹⁴Trata-se de uma técnica de pesquisa para coleta de dados cujo objetivo básico é entender e compreender o significado que os entrevistados atribuem a questões e situações, em contextos que não foram estruturados anteriormente, com base nas suposições e conjecturas do pesquisador (MARTINS, 2008, p. 27).

¹⁵O que se pretende com uma entrevista semi-estruturada é que apesar de ter uma elaboração previa de um roteiro de entrevista é permitir uma flexibilidade para que o entrevistado possa se sentir confortável para falar livremente sobre o tema, mas quando este se desviar do tema original, esforçar-se para sua retomada (GIL, 2008).

inferências confiáveis de dados e informações com respeito a determinados contextos, a partir dos discursos escritos e orais.

A análise dos dados foram desenvolvidas na perspectiva histórico-crítica, buscando compreender as diversas fases da reforma do ensino profissional e suas consequências para a região do alto Rio Negro. A definição da amostra foi de modo intencional, como explica Marconi e Lakatos (2002), nesse tipo de amostra o interesse do pesquisador está na opinião de determinados elementos da população, visto que o objetivo é conhecer o posicionamento sobre o objeto da pesquisa de pessoas que acompanharam o processo de implantação da escola e que desenvolveram atividades laborais no período em que o estudo está delimitado.

Partindo dessa reflexão e acreditando ser necessário conhecer quem são os profissionais da educação da EAF-SGC, foram desenvolvidas duas atividades para coletas de dados: primeiro foram aplicados questionários¹⁶ com dez perguntas que possibilitassem construir o perfil dos servidores. O segundo passo foi o desenvolvimento das entrevistas semiestruturadas, para fins de definição da amostra, foram utilizados os seguintes critérios:

- 1- ter sido membro da equipe diretiva ligada às questões pedagógicas da escola;
- 2- ter sido docente ou técnico administrativo no período definido para abrangência da pesquisa;

Considerando que, no período delimitado para pesquisa a EAF-SGC, teve 8 (oito) diretores gerais e que, de acordo com dados da coordenação de recursos humanos, a escola possui um total de 33 (trinta e três) docentes e 45 (quarenta e cinco) técnicos administrativos¹⁷. Em termos quantitativos, após o levantamento do universo da pesquisa, foram aplicados os questionários para 31 (trinta e um) professores e 37 (trinta e sete) técnicos administrativos. No segundo momento, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com ex-diretores e com membros da direção atual da escola, sendo 2 (dois) diretores gerais (DG) e 4 (quatro) professores membros do departamento de desenvolvimento de ensino (MDDE).

Dessa maneira, o trabalho foi dividido em três capítulos: no primeiro capítulo, traz-se a discussão sobre as políticas que regem as reformas da educação profissional no Brasil, a partir da legislação que regulamentou os processos de transformações da educação profissional e seus desdobramentos para o ensino agrícola, trabalha-se o percurso histórico do ensino agrícola no Brasil. Após contextualizar as reformas, analisou-se suas repercussões na

¹⁶Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamentos presente ou passado etc (GIL, 2008, p. 121).

¹⁷Dados obtidos na Coordenação de Recursos Humanos em fevereiro de 2008.

EAF-SGC a partir da concepção de alguns estudiosos do tema e da legislação existente, traz-se para a discussão a proposta de educação integrada das EAF's, concluindo o primeiro capítulo, discutindo o trabalho como princípio educativo na proposta de formação integrada. No segundo capítulo, faz-se um breve histórico da educação em SGC, trazendo um pouco da história da presença dos internatos salesianos, discutindo a educação como prática de cultura, trazendo a discussão sobre a educação diferenciada e a organização do movimento indígena. Como também, apresenta um contexto histórico e político da implantação da EAF-SGC na região do alto Rio Negro. No terceiro capítulo, tem-se a apresentação e discussão dos resultados da pesquisa de campo onde se analisa os encontros e desencontros da EAF com o movimento indígena em SGC, resgatando alguns pontos que se julgou relevante do Seminário de Avaliação Institucional de 2005. Realizou-se ainda uma discussão em cima de dados obtidos junto à secretaria da escola, sobre concludentes e desenhos curriculares. Trabalhou-se as informações contidas nos questionários, entrevistas e documentos que balizaram as reformas, procurando contextualizar o atual momento da relação escola comunidade com ênfase a transformação em Instituto. Por fim, traçou-se algumas considerações sobre a reforma do ensino e o desafio de se integrar o ensino médio, a educação profissional e a educação escolar indígena. Levantou-se ainda a possibilidade de alguns trabalhos que possam responder questões para as quais não se conseguiu dar resposta nessa dissertação de mestrado.

CAPÍTULO 1

1 – AS REFORMAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E PERCURSO HISTÓRICO DO ENSINO AGRÍCOLA NO BRASIL

Nesse capítulo, desenvolveu-se uma breve retrospectiva acerca das mudanças na legislação sobre Educação Profissional no Brasil a partir Lei n. 9.394/1996, dando ênfase às disputas ideológicas que estavam por trás dessas mudanças e, procurando estabelecer os pontos de conflito entre os Decretos n. 2.208/1997 e o n. 5.154/2004 que serviram para regulamentar a Educação Profissional no Brasil a partir da segunda metade década de 1990, até ser sancionada a Lei n. 11.741/2008 que altera dispositivos da LDB de 1996. Estabelecendo as novas diretrizes e bases da educação nacional, no intuito de redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

Faz-se uma retrospectiva da história do Ensino Agrícola no Brasil desde a sua primeira regulamentação oficial, enfatizando os caminhos percorridos por esta modalidade ensino a partir da criação do Ministério da Educação e Cultura, em 1967, até a recente discussão promovida pela SETEC sobre a “(Re) significação do Ensino Agrícola”, destacando algumas orientações encaminhadas pelo seminário nacional que apontam para um currículo que priorize uma formação integrada dentro dos princípios da educação politécnica. Nesse caminho, procurou-se desenvolver um diálogo com autores que escrevem sobre o trabalho como princípio educativo e indicam alguns caminhos para a construção de um currículo do Ensino Médio integrado a Educação Profissional.

1.1 – As mudanças na legislação sobre Educação Profissional no Brasil a partir Lei n. 9.394/1996

As mudanças profundas pelas quais passou o mundo na segunda metade do século XX produziram transformações na prática social e no trabalho. Na educação, essas transformações provocaram reformas que buscavam a adequação às novas exigências do mundo capitalista.

Desde meados da década de 1950, o conceito de educação como investimento vem sendo utilizado nos debates do Congresso Constituinte para justificar os recursos orçamentários relacionados aos níveis de ensino médio, superior e à capacitação de pessoal. Nos anos de 1960, esse conceito é aprofundado a partir da Reunião Extraordinária do Conselho Interamericano Econômico e Social, coordenada pela OEA e realizada em outubro de 1961, em Punta del Leste, que contou com a participação dos Ministros da Economia de todos os países da América Latina. Os resultados dessa reunião foram consolidados no Plano Decenal de Educação da Aliança para o Progresso e expressos, também, na Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina, realizada em Santiago do Chile, em março de 1962, promovida pela OEA, CEPAL e UNESCO, tendo a presença de todos os Ministros da Educação dessa região (SILVEIRA, 2007, p. 125).

Na América Latina, nas décadas de 1980 e 1990, ocorreram diversas reformas educacionais. Tais reformas, que abrangeram o conjunto dos sistemas educacionais ou parte deles, incluíram alterações na educação técnico-profissional. Essas transformações têm determinantes que se encontram fora dos sistemas educacionais e são de caráter político, social e econômico, os quais se combinam de diversas maneiras e em graus diversos.

Nos anos 1990, a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) incorporou o debate internacional sobre a necessidade da reformulação dos sistemas educacionais, de modo a adequá-los às transformações no setor produtivo. O objetivo era o de assegurar o progresso técnico para a América Latina e Caribe, garantindo que a reestruturação econômica fosse acompanhada de equidade social.

[...] a importância da CEPAL para análise da política brasileira de educação decorre do seu papel intelectual e reflexivo sobre as práticas e procedimentos que os governos devem colocar na pauta do dia para a conquista de uma posição de sobrevivência competitiva no mercado global (OLIVEIRA, 2006, p. 17).

Desse modo, do ponto de vista da CEPAL, a educação seria o principal instrumento na construção de uma nova realidade econômica e social para os países em desenvolvimento (TEJO, 2000), ou seja, para os cepalinos a estratégia central para competitividade, num contexto de mundo globalizado, marcado pela sociedade do conhecimento, tem como principal instrumento a educação.

Para análise comparativa da educação técnico-profissional na América Latina, Brasil e Argentina podem servir de parâmetro. Esses países servem de base para as reformas educacionais dos demais. O sistema de educação dos países citados possibilita a obtenção do título de técnico somente após a conclusão do ensino médio, no caso do Brasil, e do polimodal, no caso da Argentina.

O modelo vigente em todos os países encontra fundamentos nas recomendações do Banco Mundial (BIRD) e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Esses

organismos entendem a educação técnico-profissional como elemento estratégico de mudança da estrutura educacional. Além disso, sugerem a separação entre educação e capacitação. Esse direcionamento fez com que, nos países da América Latina, a educação profissional seguisse paralela à educação formal.

A preocupação do Banco Mundial com a educação, da mesma forma que ocorre com a CEPAL, está intimamente vinculada à modificação radical no quadro de pobreza presente nos países da América Latina. Para estas instituições, o quadro de distribuição de riqueza é muito pouco explicado pelas relações de força e poder existentes no interior destas sociedades. Ao pautar as análises da problemática social a partir de fenômenos isolados, sem contemplar a totalidade dos fatores que determinam as relações sociais, o Banco Mundial credita à educação o poder de redefinição do quadro social existente (OLIVEIRA, 2006, p. 67).

A defesa de que com um maior investimento na educação resulta em uma melhor distribuição de renda, pelas agências internacionais, traz de volta a teoria do capital humano¹⁸. Sobre essa teoria Frigotto (2006a), destaca que seus defensores procuram explicar questões estruturais a partir de relações individuais, de esforço próprio e mérito individual. Para o autor ao fazerem isso, essas agências internacionais, contribuem para apologizar as relações capitalistas.

No Brasil, essa influência internacional nos caminhos da educação profissional é algo que antecede às reformas da década de 1990 e que esteve presente, dentre outros momentos, nas décadas de 1960 e 1970, como analisa Arapiraca (1982) em seu livro *A USAID¹⁹ e a Educação Brasileira*. Romanelli (2007), ao falar dessa influência, destaca que foram firmados doze acordos MEC-USAID na década de 1960, estes acordos comprometiam a política educacional brasileira com as determinações dos técnicos americanos. Nesse aspecto “percebe-se que, através da influência da assistência técnica dada pela USAID, definiram medidas para adequar o sistema educacional ao modelo do desenvolvimento econômico que então se intensificava no Brasil” (CAJU, 2005, p. 24).

Outro fator de destaque, nos países desse continente, é a interação entre as empresas e as escolas no que diz respeito à capacitação profissional. Nessa linha de ação, destacam-se as entidades de educação profissional, mantidas e administradas pelos empresários, como é o caso das instituições do Sistema S no Brasil, que foi criado por Capanema em 1942. Na época, o SENAI e o SENAC, embora administrados pelo empresariado, recebiam verbas

¹⁸Um dos pontos centrais da teoria é o de que o capital humano é algo deliberadamente produzido pelo investimento que se faz no indivíduo a partir da educação formal e do treinamento; que a produtividade do indivíduo resulta na maior ou menor quantidade de capital humano que este venha a possuir (ARAPIRACA, 1982, p. 41).

¹⁹Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID/Brasil).

públicas do Fundo de Apoio ao Trabalhador (FAT). É importante destacar que, ao longo do tempo, o Sistema S tem aumentado consideravelmente sua força e amplitude.

Hoje, integram o Sistema S: SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial; Sesi – Serviço Social da Indústria; SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial; SESC – Serviço Social do Comércio; SENAT – Serviço Nacional de Aprendizagem dos Transportes; SEST – Serviço Social dos Transportes; SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural; SESCOOP – Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo; e SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (MANFREDI, 2002).

O final dos anos 1980 e o início dos anos 1990 do século XX marcaram um período de redemocratização no país. Com a promulgação da Constituição Federal em 1988, os debates sobre a nova LDB ganharam força e mobilizaram educadores, estudantes, sindicalistas, parlamentares e representantes dos mais diversos segmentos sociais. Dessa mobilização, resultou uma proposta de LDB, construída a partir do resultado das discussões que se estabeleceram por todo país.

Um projeto de educação voltado para crianças, jovens e adultos, de maneira integrada, tendo como base a preparação para o exercício da cidadania, de modo efetivo, na economia e na política, tomou corpo vindo da sociedade organizada.

O projeto de uma nova LDB foi apresentado pelo deputado Octávio Elísio em dezembro de 1988, dois meses depois de promulgada a Constituição, incorporando as principais reivindicações dos educadores progressistas, inclusive referente ao ensino médio. O longo debate em torno do Projeto Original e do Substitutivo Jorge Hage foi atravessado pela apresentação de um novo projeto pelo Senador Darcy Ribeiro, e este foi o texto aprovado em 20 de dezembro de 1996, como Lei n. 9.394 (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a, p. 36).

O projeto de LDB construído nos movimentos sociais perdeu sua força com as eleições de 1990, nos dizeres de Saviani (2008b, p. 152), “das eleições de outubro de 1990 resultou um perfil bem mais conservador do Congresso Nacional para a Legislatura que iria se iniciar em fevereiro de 1991”. Com as eleições, o projeto popular perdeu apoio na Câmara dos Deputados, sendo, mais tarde, substituído pelo projeto do senador Darcy Ribeiro, em 20 de maio de 1992. Contando com o apoio do MEC, o texto de Darcy Ribeiro foi aprovado em 17 de dezembro de 1996 na Câmara dos Deputados, e sancionado, sem vetos, pela Presidência da República em 20 de dezembro de 1996.

O projeto original “foi atropelado por uma nova formulação, que se aproximava mais das novas tendências internacionais na área. Esse substitutivo tornou-se a nova LDB e foi promulgada em 1996” (ZIBAS, 2005, p. 8).

Acerca desse tema, Mourão (2003, p. 54) é enfática ao afirmar que “a LDB aprovada é compatível com a política do Estado Mínimo, é denominada de minimalista, sendo regulamentada por leis/decretos complementares”. Ao se tomar a Educação Profissional como exemplo, fica evidenciado a afirmação de Mourão, quando a LDB deixa essa forma de ensino ser regulamentada por decretos e portarias, omitindo de quem é a responsabilidade por sua manutenção.

Ao analisar o contexto político e econômico da promulgação da lei, entende-se por que o projeto aprovado foi o do senador Darcy Ribeiro. O momento da elaboração da Lei n. 9.394/1996 coincidiu com a ascensão do neoliberalismo e os instrumentos legais da reforma apresentam forte identidade com as recomendações do Banco Mundial e da CEPAL.

A lei aprovada abandonou a principal característica do primeiro projeto, pois minimizou a instituição do trabalho como princípio educativo e orientador de todo o currículo. A nova legislação, embora afirme que a formação profissional de qualidade só se faz mediante sólida educação geral, contém suficientes ambiguidades para permitir que uma lei complementar posterior instituisse novamente estruturas paralelas de ensino (ZIBAS, 2005, p. 8).

Dessa maneira, as ambiguidades apresentadas na Lei n. 9.394/1996 necessitaram de uma lei complementar que legitimasse as mudanças traçadas para o ensino médio e para o ensino profissional, assegurando, dessa forma, as exigências de uma lógica administrativa que atendia aos interesses do capital internacional.

O termo “Educação Profissional” tem uma história recente na educação brasileira. Ele foi introduzido com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A LDB – Lei n. 9.394/1996, em seu Cap. III, Art. 39, em relação à educação profissional diz que: “A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia”²⁰.

Existe hoje um grande número de processos educativos, de formação e de treinamento ligados ao trabalho, que se desenvolvem em instituições de modalidades variadas, onde expressões como: educação profissional, ensino técnico, ensino profissionalizante, formação profissional, capacitação profissional e qualificação profissional costumam ser utilizadas na literatura e na prática. Referindo-se tanto ao ensino ministrado nas instituições públicas, privadas, quanto a quaisquer processos de capacitação da força de trabalho.

²⁰Essa é a nova redação que foi dada a partir de 2008, pela Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008, que altera dispositivos da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Esses cursos são oferecidos pelas instituições mais diversas, escolas técnicas federais, estaduais, municipais e privadas, sendo que, nestas últimas, estão incluídos os estabelecimentos do chamado Sistema S e instituições empresariais, sindicais, comunitárias e filantrópicas.

Essa indistinção terminológica gera confusão e tem origem no desenvolvimento de sua legislação concernente, visto que a educação profissional ainda passa por transformações que se iniciaram em meados da década de 1990, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e os instrumentos que a complementaram, tais como decretos, portarias, pareceres, normas etc.

A reforma da educação profissional realizada nessa década, principalmente após a aprovação do Decreto n. 2.208/1997, representou um retrocesso histórico para o processo de equivalência entre ensino médio e educação profissional conquistado legalmente em 1961, com a LDB n. 4.024/1961.

Em 1961, com a aprovação da Lei n. 4.024, de cunho humanista e pautada nos princípios da escola nova esse processo foi consolidado, quando a equivalência funcional, dentre as alternativas de formação de nível médio, passa a ser tratada dentro de uma legislação única, abrindo a perspectiva de realização de experiências que visavam maior integração entre a educação e o mundo do trabalho, sem que se estivessem, necessariamente, atreladas a um ramo específico e à formação de técnicos, como era anteriormente (CARVALHO, 2003, p. 81).

Todo ideário político-ideológico e teórico produzido historicamente, durante décadas, marcado por contradições entre capital e trabalho, culminou na reforma do ensino médio e técnico da década de 1990, que refletiu internamente no cotidiano das antigas Escolas Técnicas, Agrotécnicas e CEFETs, pois,

Por ter sido um processo no qual as escolas tiveram que se inserir, sem a opção do contrário, suas identidades foram afrontadas por um projeto não construído por elas próprias, mas por sujeitos externos. A contradição vivida esteve na obrigação de apropriarem-se desse projeto como seu (CIAVATTA, 2005, p. 98).

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, tenta contemplar os desafios expostos, quando afirma o propósito de estender ao poder público a obrigatoriedade de ofertar o ensino médio, na qualidade de um direito do cidadão. No artigo 39, a educação profissional e tecnológica é concebida como “[...], no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. [...]” (redação dada pela Lei n. 11.741/2008). No que se refere à organização curricular, a LDB traz diretrizes para que as ofertas educacionais estejam em consonância com a economia mundial.

A Lei n. 9.394/1996 foi promulgada no momento de ascensão do neoliberalismo no Brasil, de maneira que os instrumentos legais vão ao encontro das recomendações do Banco Mundial e da CEPAL. Sendo uma das proposições do Decreto n. 2.208/1997, por exemplo, é a articulação da rede de Educação Profissional com os setores empresariais, transferindo-lhes a responsabilidade pela definição curricular, gestão e financiamento das instituições.

Manfredi (2002), ao desenvolver sua crítica à reforma da Educação Profissional, regulamentada pelo Decreto n. 2.208/1997, pela Medida Provisória n. 1.549/1997 e pela Portaria n. 646/1997²¹, diz que essas medidas legais separam o ensino médio do profissional, criando sistemas e redes distintas; desta forma, contrapondo-se à perspectiva de uma especialização profissional como etapa que ocorreria após a conclusão de uma escola básica unitária. E mais,

[...] a Medida provisória n. 1.549/ 97, em seu artigo 44, aponta para a transferência de responsabilidade de manutenção e gestão do ensino técnico para os Estados, municípios, Distrito Federal, setor produtivo e/ou organizações não-governamentais, eximindo a União da incumbência de continuar participando da expansão da rede técnica federal (MANFREDI, 2002, p. 139).

As disposições da Lei de Diretrizes e Bases foram regulamentadas pelo Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997, o principal instrumento jurídico da Educação Profissional, até 2004 que, em verdade, retoma uma discussão anterior à Lei de Diretrizes e Bases, engavetada junto com o Projeto de Lei n. 1.603/1996²², trazendo mudanças significativas para a tradição de Educação Profissional, principalmente, para o ensino técnico de nível médio. O Decreto n. 2.208/1997 apresentava os seguintes objetivos para a educação profissional:

Art. 1º [...] I - promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas; II - proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação; III - especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos; IV - qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho.

De acordo com os objetivos estabelecidos, o Decreto n. 2.208/1997 definia os níveis da educação profissional em: básico – destinado a trabalhadores jovens e adultos, independente de escolaridade, com o objetivo de qualificar e requalificar; técnico – relativo à

²¹A Portaria n. 646/1997, regulamentava a implantação do disposto no art. 39 a 42 da LDB/1996 e no Decreto n. 2.208/1997.

²²Esse projeto de lei, nunca se tornou lei e foi substituído pela Lei n. 9.394/1996.

habilitação profissional de alunos que estivessem cursando ou que já tivessem concluído o ensino médio; e o tecnológico – destinado aos cursos de nível superior em área tecnológica, que seriam ofertados aos egressos do ensino médio e técnico.

Quanto à organização curricular, o decreto determinava o nível básico, como educação não-formal, que qualificava e não habilitava, não deveria ter base curricular estabelecida formalmente. Já o nível técnico deveria ter organização curricular própria, independente do currículo do ensino médio, o que impossibilitava a oferta desse nível de ensino na forma integrada, de maneira que só poderia ser ofertado de forma concomitante ao ensino médio ou posterior à sua conclusão.

Com relação à formulação curricular, o decreto estabeleceu a quem caberia tal responsabilidade no artigo 6º. Apesar de o Conselho Nacional de Educação ter ficado responsável pelo estabelecimento das diretrizes curriculares nacionais (carga horária e conteúdos mínimos dos cursos técnicos, habilidades e competências básicas, por áreas do setor produtivo), os sistemas de ensino federal e estadual tinham a liberdade para estabelecer o currículo básico, as habilidades e competências por área profissional.

Esse currículo básico não poderia ultrapassar 70% da carga horária mínima obrigatória, a fim de deixar 30% da carga horária para que os estabelecimentos de ensino escolhessem suas disciplinas, habilidades e competências. Isso proporcionaria a renovação permanentemente de seus currículos, independente de prévia autorização de qualquer órgão normativo, com o propósito de adequar a formação profissional oferecida às demandas oriundas do avanço do conhecimento e das transformações do setor produtivo.

Teoricamente, a organização curricular por módulos estava pautada na flexibilidade, o que implicava a possibilidade de saídas intermediárias, ou seja, a certificação profissional num menor tempo. Além disso, estava previsto a criação de mecanismos institucionais permanentes para fomentar a articulação entre escolas, trabalhadores e empresários, a fim de que tais segmentos definissem, estabelecessem e revissem as competências necessárias às diferentes áreas profissionais, e, com isso, manter atualizado o perfil profissional a ser formado, o que não aconteceu na EAF-SGC.

Entretanto, o modelo de organização curricular expresso no Decreto n. 2.208/1997 proibia a oferta de um curso integrado ao ensino médio, contrariando o artigo 36 da LDB (Lei n. 9.394/1996), que estabelece a exigência do atendimento à formação geral do educando em cursos destinados ao preparo para o exercício de profissões técnicas. Nesse panorama de dissonância legal, a revogação do Decreto n. 2.208/1997 passa a fazer parte da agenda de compromisso de campanha de Luiz Inácio Lula da Silva e, em 2003, sob o comando do então

Ministro da Educação, Cristovam Buarque, a SEMTEC, promoveu dois grandes Seminários Nacionais – “Ensino Médio: Construção Política” e “Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas” – realizados, respectivamente, em maio e junho de 2003.

Nesses seminários, que contaram com a participação de gestores de todas as instituições da rede da Educação Tecnológica, com representantes das secretarias de educação de vários Estados e da rede privada, o novo decreto começou a ser gestado, passando ainda por outros encontros, debates e audiências realizadas com representantes da sociedade civil e órgãos governamentais. Em 23 de julho de 2004, o Decreto n. 5.154/2004 foi assinado, passando este a dar o norte à Educação Profissional no Brasil.

O Decreto n. 5.154/2004 é fruto de uma série de debates iniciados juntamente com o início do governo Lula. Nesse cenário de discussões, surgem três posicionamentos a respeito da revogação do Decreto n. 2.208/1997.

O primeiro posicionamento defendia apenas a revogação do Decreto n. 2.208/1997, pautado em dois motivos: a Lei n. 9.394/1996 já contemplava as mudanças necessárias no ensino médio; e o fato de efetivar mudanças por meio de um novo decreto significaria uma continuidade da política adotada pelo governo anterior.

O segundo defendia a permanência do Decreto n. 2.208/1997 e a adoção de outros documentos que proporcionariam alterações mínimas. E o terceiro defendia a ideia de revogação do Decreto n. 2.208/1997 e de promulgação de um novo decreto, tendo em vista que a simples revogação não seria garantia das condições necessárias para a mudança pretendida no ensino médio. Assim, com a vitória desse terceiro posicionamento²³, tem-se a promulgação do Decreto n. 5.154/2004, o qual possibilitou a regulamentação do § 2.º, do art. 36; e dos artigos 39 a 41, da Lei n. 9.394/1996.

Em sua essência, o novo Decreto de 2004 flexibilizava o oferecimento da educação profissional, especialmente no nível médio, dando liberdade às escolas e aos Estados, com relação a essa etapa final da Educação Básica, de organizar a sua formação, desde que respeitando as diretrizes apontadas pelo CNE através da resolução CNE/CEB n. 03/1998, que institui as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio e da resolução CNE/CEB n. 04/1999, que institui as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Determinando, em seu art. 1.º, as três formas de desenvolvimento da educação

²³Durante o processo de discussão que levou ao Decreto n. 5.154/2004 foram elaboradas sete versões de minuta de decreto, tendo sido a primeira versão elaborada em setembro de 2003 e a última em abril de 2004 (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 26).

profissional por meio de cursos e programas: formação inicial e continuada de trabalhadores – inclusive integrada com a educação de jovens e adultos; educação profissional técnica de nível médio; e educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

Esse Decreto introduziu alguns conceitos novos, como o de itinerário formativo, previsto no art. 3.º, § 1.º “[...] considera-se itinerário formativo o conjunto de etapas que compõem a organização da educação profissional em uma determinada área, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos”.

O art. 4.º estabelece a articulação do nível médio com a educação profissional de nível técnico, em diferentes formas: integrada, quando o curso de nível médio é oferecido ao mesmo tempo em que a formação técnica, tendo o aluno matrícula única; concomitante, quando os cursos são oferecidos separadamente, na mesma instituição ou em instituições diferentes; e subsequente, quando a formação técnica é oferecida a quem já concluiu o ensino médio.

O referido decreto insere também, no art. 6º, a possibilidade de terminalidade em etapas, ou seja, várias vias de saída durante a formação técnica de nível médio e também de graduação tecnológica, desde que os cursos tenham sido estruturados e organizados em etapas com terminalidade, o que, na verdade, é uma reedição da formação em módulos prevista no Decreto n. 2.208/1997.

Ao longo dos últimos anos, a eficiência do Decreto n. 5.154/2004 tem dividido opiniões. Há os que participaram da construção do decreto e consideram-no uma possibilidade de mudança educacional no país, a qual só se efetivará com a mobilização social.

A aprovação do Decreto n. 5.154/2004, como assinalamos, por si só não muda o desmonte produzido na década de 1990. Há a necessidade de as instituições da sociedade, direta ou indiretamente relacionadas com a questão do ensino médio, se mobilizem para mudanças efetivas (FRIGOTTO, CIAVATTA; RAMOS, 2005a, p. 53).

Há aqueles que discordam da eficiência do Decreto, já que a revogação do Decreto n. 2.208/1997 seria o suficiente para dar início ao processo de mudança educacional já contemplado no texto da Lei n. 9.394/1996. Nessa perspectiva, Kuenzer (2006) resgata uma análise feita em 2003, em seu texto *As propostas de decreto para regulamentação do ensino médio e da educação profissional no Brasil*, ao chamar a atenção para o fato de que a única questão relevante que o novo decreto traz é a possibilidade da oferta de cursos integrados, e que estando esta possibilidade prevista no § 2.º, do art. 36, da Lei n. 9.394/1996, não existia a

necessidade da criação do novo decreto, sendo necessária apenas a revogação do Decreto n. 2.208/1997.

Após análise dessas questões, achou-se importante destacar os marcos regulatórios da reforma da Educação Profissional de Nível Médio. Num primeiro momento, a Lei n. 9.394/1996, o Decreto n. 2.208/1997, a Medida Provisória n. 1.549/1997 e a Portaria n. 646/1997. Com a revogação do decreto supracitado, os novos marcos regulatórios passam a ser: o Decreto n. 5.154/2004, o Parecer CNE/CEB n. 39/2004²⁴ e a Resolução CNE/CEB n. 1/2005²⁵.

O Decreto n. 5.154/2004 define novas orientações para a Educação Profissional, prevendo três alternativas de organização. Uma delas é a forma integrada com o Ensino Médio, não contemplada pela Resolução CNE/CEB n. 04/1999 e proibida pela Resolução CNE/CEB n. 03/1998.

A ideia propagada nas escolas da rede federal é que a forma integrada não pode ser vista, de modo algum, como uma volta saudosista e simplista à revogada Lei n. 5.692/1971, mantendo presente na discussão curricular a preocupação de não deixar ocorrer os mesmos erros. É importante lembrar que, na Lei n. 5.692/1971, a carga horária destinada às disciplinas técnicas era maior do que as das disciplinas da base comum e que a concepção era oposta a que se propõe hoje, isto é, o entendimento era da lógica produtivista e mecanicista do trabalho, embalado pelo tecnicismo e pela teoria do capital humano. Nesse contexto, o conhecimento geral tinha sua validade somente em sua relação direta com o conhecimento específico.

Arapiraca, ao analisar a USAID e a “ajuda” desta para a implantação das reformas de ensino no Brasil, após golpe militar de 1964, destaca:

[...] percebe-se que a ajuda ao segmento educativo segrega uma dimensão ideológica dissimuladora de inexistência de luta de classe social; e induz o indivíduo, como sua única esperança, a escudar-se nos seus méritos pessoais, pois esses se constituem numa fonte de capitalização, se convenientemente explorados através de um processo de educação pragmática e profissionalizante e terminal, mesmo que prematura. Acena-se com isso uma pretensa educação politécnica pela Escola Única (ARAPIRACA, 1982, p. 110).

²⁴O parecer trata da aplicação do Decreto n. 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio.

²⁵A resolução atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto n. 5.154/2004.

Para a nova forma introduzida pelo Decreto n. 5.154/2004, é necessária uma nova concepção que deve partir do que prescreve o § 2.º, do art. 4.º, do referido decreto, ou seja, assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas.

Desenvolvida essa análise, vê-se a necessidade de destacar que as diferenças entre os decretos estão basicamente na nomenclatura, na forma de oferecimento e na definição de estratégias de ensino. O que de fato merece destaque é a possibilidade que o Decreto n. 5.154/2004 abriu para a formação integrada nas instituições; no entanto, isso é apenas uma possibilidade e não uma obrigatoriedade.

A instituição que continua oferecendo cursos na forma concomitante ou na forma subsequente, e que já possui seus cursos devidamente autorizados pelo órgão próprio do respectivo sistema de ensino, com planos de curso devidamente inseridos no Cadastro Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio²⁶, não tem novas providências a adotar, em função da entrada em vigência do Decreto n. 5.154/2004, a não ser a da atualização de nomenclatura utilizada.

Em 2008, o governo Lula sanciona a Lei n. 11.741, de 16 de julho, que altera dispositivos da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

A nova lei vem incorporar os decretos em vigência que tratam da Educação Profissional e da Educação de Jovens e Adultos à LDB. Tendo como ponto de partida o fato de que o decreto deve ser um ato de governo, de duração provisória, sendo este é um instrumento que normatiza, regulamenta a lei; ele não pode inovar, não pode contrariar a lei, como mencionam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a). Por isso, a necessidade de se regulamentar as mudanças na Educação Profissional e de Jovens e Adultos por força de uma lei, no entanto, é válido que se destaque uma análise de Romanelli, sobre as leis que regem a educação brasileira:

Em primeiro lugar, a eficácia de uma lei está subordinada à sua situação no corpo geral das reformas por acaso levadas a efeito, paralelamente a outros setores da vida social, e, o que é mais importante, sua eficácia decorre da sua integração e das suas

²⁶Com o objetivo de vencer as distorções encontradas nos registros dos cursos no Cadastro Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio, o MEC através da Resolução CNE/CEB n. 3/2008, institui a implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio.

relações com todo esse corpo. Os efeitos de uma Lei de Educação, como de qualquer outra lei, serão diferentes, conforme pertença ela ou não a um plano geral de reformas. Em segundo lugar, a aplicação de uma lei depende das condições da infraestrutura existente. Em terceiro lugar, está a adequação dos objetivos e do conteúdo da lei as necessidades reais do contexto social a que se destina. Enfim, a eficácia de uma lei depende dos homens que a aplicam (ROMANELLI, 2007, p. 179).

Partindo dessa análise, remete-se mais uma vez a Kuenzer (2006), ao citar seu texto sobre a proposta de decreto em 2003, na Lei 11.741/2008, a formação integrada continua sendo só uma das possibilidades de articulação prevista, cabe aos educadores comprometidos com esta modalidade ensino a mobilização para transformar essa possibilidade em realidade e, nesse sentido, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET's) tem um papel crucial para implantação dessa proposta. Com o intuito de compreender as transformações na Educação Profissional, em especial no ensino agrícola, procura-se buscar alguns aspectos históricos dessa área da educação profissional.

1.2 – Breve histórico sobre o ensino agrícola no Brasil

Introduzido no período do Império no Brasil, o ensino agrícola surgiu com a preocupação de melhorar as condições de competitividade da agricultura nacional frente o mercado mundial daquele período. O Instituto Imperial Agrônomo da Bahia, criado por D. Pedro II em 1859 e instalado em 1875, é o marco deste empreendimento (CAPDEVILLE, 1991).

O final do Império e as primeiras décadas de implantação do projeto político republicano foram marcados por grandes mudanças socioeconômicas, provocadas pelo fim da escravatura, estabilização do projeto de imigração, pela expansão cafeeira. Isso fez com que o país ingressasse em uma nova fase econômico-social (CAJU, 2005, p. 43).

O ensino profissional passou a ser atribuição do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, criado pelo Decreto n. 1.606, de 29 de dezembro de 1906. Entretanto, foi durante o Governo de Nilo Peçanha, em 1909, que foi tomada a medida mais efetiva para transformar as escolas de aprendizes num único sistema, como resposta a desafios de ordem econômica e política. O Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909 criou 19 Escolas de Aprendizes e Artífices, consideradas por inúmeros autores como o marco inaugural do ensino técnico profissional no país, criadas no início do século para profissionalizar populações oriundas do campo.

Importante destacar que as escolas criadas por esse Decreto possuíam um caráter terminal e não se articulavam com os demais graus de ensino, de maneira que formaliza a

dualidade estrutural, que perdura até os dias atuais na grande maioria de nossas instituições de ensino, conforme se pode perceber nas considerações que justificam o Decreto que as instituiu:

Considerando: que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes operárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação”. (Decreto Lei n. 7.566, de 23 de setembro de 1909).

Kuenzer (2007a) destaca que a escola estava voltada para atender uma finalidade moral de repressão, caracterizando a primeira aparição da formação profissional como política pública numa perspectiva moralizadora da formação do caráter pelo trabalho. “Sem dúvida, essa foi uma primeira tentativa do Estado na organização da área de formação profissional, embora, ainda sob uma justificativa discriminadora e reducionista, atrelada aos interesses econômicos” (SOBRAL, 2009, p. 81), fica claro que o período republicano referendou a concepção de um ensino técnico profissional com características exclusivas de ensino voltado para os menos favorecidos.

A pressão da agricultura na economia brasileira, com o avanço da migração campo-cidade em ascendência, preocupava o governo republicano e o fez criar com o Decreto n. 8.319, de 20 de novembro de 1910, a primeira regulamentação e estruturação do ensino agrícola no Brasil, o art. 1º, do regulamento apontava enquanto sua finalidade a instrução técnica profissional relativa a agricultura e as indústrias correlatas, que compreendiam o ensino agrícola, de medicina veterinária, zootecnia e indústrias rurais. Distribuídas nas seguintes categorias, como demonstra em seu capítulo II:

DO ENSINO AGRÍCOLA: art. 2º o ensino agrícola terá as seguintes divisões: 1º ensino superior. 2º ensino médio ou teórico prático. 3º ensino prático. 4º aprendizados agrícolas. 5º ensino primário agrícolas. 6º escolas especiais de agricultura. 7º escolas domésticas agrícolas. 8º cursos ambulantes. 9º cursos conexos com o ensino agrícola. 10º consultas agrícolas. 11º conferências agrícolas.

Como diz Carpeville (1991), criada no Governo de Nilo Peçanha, a primeira regulamentação do ensino agrícola no Brasil, trabalhava todos os níveis de ensino. Sendo o Decreto n. 8.319, de 20 de novembro de 1910, a primeira intervenção oficial do governo no ensino agrícola como um todo. “Ligado ao ministério da Agricultura, esse ramo de ensino não fora alcançado pelas reformas Leôncio de Carvalho (1879), Benjamim Constant (1890) e Epitácio Pessoa (1901)” (CARPEVILLE, 1991, p. 66).

Os Aprendizados Agrícolas - A.A., tiveram suas finalidades e suas diretrizes básicas estabelecidas no regulamento do ensino agrônômico de 1910. Organizavam-se no sentido de viabilizar a formação de trabalhadores aptos aos diferentes serviços agropecuários. A duração do curso era de dois anos, com um ensino eminentemente prático e com um limite mínimo de idade para ingresso de 14 anos e máximo de 18 anos. A preferência para ingresso deveria ser dos filhos de pequenos agricultores, industriais agrícolas e trabalhadores rurais, para o que eram reservadas 60% das vagas. Os A.A. deveriam manter o curso primário para os jovens que ainda não o possuísem, além de cursos rápidos, de ordem exclusivamente prática, destinados a adultos e que deveriam compreender um ou mais ramos das atividades agropecuárias ou da indústria rural. Exigia-se que os A.A. fossem dotados de instalações adequadas, similares a uma propriedade agrícola, uma vez que visavam a formação de trabalhadores rurais (SOARES, 2003, p. 34 a 35).

Segundo Soares (2003), os primeiros Aprendizados Agrícolas foram localizados em São Simão – SP e Barbacena – MG e logo em seguida foi instalado um anexo à escola média da Bahia. A trajetória dos Aprendizados Agrícolas é marcada por avanços e retrocessos, transferências de localização, e mudanças de denominação. Certo é que, em 1914, havia 08 estabelecimentos dessa natureza e, em 1916, só 04 continuavam em funcionamento.

A política educacional voltada para o ensino agrícola, desde o início do século XX, aponta para uma intencionalidade, a formação profissional para o trabalho agrícola voltado para a modernização do campo brasileiro e para conter a migração campo-cidade. O campo precisava se modernizar e para isso a ampliação de escolas com formação nas áreas agrícolas precisava ser estimulada para orientar a formação profissional de jovens voltada para esses fins.

Sob o controle ideológico das classes dominantes a educação agrícola, nesse período, possuía um papel de ajustamento e de preparação de mão de obra para atuarem no projeto de desenvolvimento agroindustrial em curso no país. Seus objetivos visavam mudança social, a difusão e inovação de tecnologias, e a transformação nas relações de trabalho.

Dentro dessa lógica, os Patronatos Agrícolas foram criados no ano de 1918 e destinavam-se a oferecer o Ensino Profissional Primário: elementar, médio e complementar que, além de instrução primária e cívica, deveriam fornecer noções práticas de zootecnia, agricultura e veterinária a menores desvalidos, com o objetivo do aproveitamento dos menores abandonados ou sem meios de subsistência por falta de ocupação, de acordo com o Decreto n. 12.893, de 28 de fevereiro de 1918.

Art. 1º. Fica autorizado o Ministro de Estado dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comercio a criar nos postos zootécnicos, fazendas-modelo de criação, núcleos coloniais e outros estabelecimentos do Ministério patronatos agrícolas destinados a ministrar, além da instrução primária e cívica, noções práticas de agricultura, zootecnia e veterinária a menores desvalidos. Art. 2º. Nos patronatos criados em virtude do presente decreto serão aproveitados os serviços dos funcionários adidos e do pessoal técnico e administrativo atualmente existente naqueles estabelecimentos,

de acordo com as instruções que forem expedidas pelo Ministro de Estado dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comercio.

Os Patronatos Agrícolas²⁷ apresentam dupla importância, atuando como um instrumento de prevenção social e fornecedor de mão-de-obra para setores agrários menos dinâmicos. Nesse período registra-se sua expansão para as regiões norte e nordeste do país. De 1918 a 1929 foram criados 23 Patronatos Agrícolas, em vários Estados brasileiros.

A partir de 1919, uma nova regulamentação transforma os patronatos em espécie de orfanatos, ou seja, “institutos de assistência, proteção e tutela moral” de menores desvalidos e deveriam oferecer o curso primário e o profissional de forma simultânea. Ao lado da organização acadêmica dos dois cursos era exigido dos alunos o trabalho nos diversos setores do Patronato. Eram também reservados pequenos lotes, destinados aos alunos de boa conduta, que poderiam cultivá-los e teriam direito à renda líquida obtida com a venda dos produtos (SOARES, 2003, p. 35, grifos da autora).

Os Patronatos Agrícolas podem ser analisados sob diferentes aspectos. Predominantemente os estudos sobre o ensino agrícola adotam duas vertentes explicativas: a primeira remete para a necessidade da formação de mão-de-obra dos trabalhadores rurais, enquanto a segunda aborda a questão da delinquência infantil que, ao longo de muitos anos, marcaram a atuação de várias instituições de ensino agrícola espalhadas pelo país. As duas vertentes nos fornecem importantes contribuições à pesquisa sobre ensino agrícola no Brasil.

Na década de 20, uma série de debates sobre a expansão do ensino profissional ocorreu na Câmara dos Deputados e propôs a extensão do ensino profissional a todos, pobres e ricos, e não apenas aos desafortunados. Foi criada, então, uma comissão especial, denominada Serviço de Remodelagem do Ensino Profissional Técnico, que teve o seu trabalho concluído na década de 30, quando da criação dos Ministérios da Educação e Saúde Pública e do Trabalho e Indústria e Comércio (CAJU, 2005, p. 46).

Certo que remontando ao período imperial, a educação profissional, em sua relação com o trabalho, sempre esteve relacionada à formação de mão-de-obra, utilizando-se para tal finalidade, jovens e adultos das classes menos favorecidas. Nela, a aprendizagem no curso da história foi focada no desenvolvimento de habilidades manuais, ficando o cognitivo em um plano secundário, havendo claramente uma separação de classes, os que pensam e os que executam.

²⁷O Decreto n. 13.706, de 25 de julho de 1919 indica que os patronatos agrícolas deveriam funcionar como “centro de aprendizagem e, ao mesmo tempo, de divulgação dos métodos culturais, processos de manipulação concernentes à agricultura e indústrias rurais de aplicação imediata à zona agrícola que serviu”. Os agricultores localizados nas proximidades dos Patronatos tinham permissão para utilizar máquinas agrícolas e outros instrumentos de trabalho de propriedade daquelas instituições (SOARES, 2003, p. 35, grifos da autora).

Na primeira república, ainda se mantém, como no período do império um predomínio da população rural sobre a urbana, no entanto em virtude do grande índice de analfabetismo entre a população rural e um número muito reduzido de instituições que trabalhassem com o ensino agrícola, a população da área rural quase não tinha acesso a esta modalidade de ensino.

Para uma economia de base agrícola, como era a nossa, sobre a qual se assentavam o latifúndio e a monocultura e para cuja produtividade não contribuía a modernização dos fatores de produção, mas tão-somente se contava com a existência de técnicas arcaicas de cultivo, a educação realmente não era considerada como fator necessário. Se a população se concentrava na zona rural e as técnicas de cultivo não exigiam nenhuma preparação, nem mesmo a alfabetização, está claro que, para essa população camponesa, a escola não tinha qualquer interesse (ROMANELLI, 2007, p. 45).

A partir de 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e em 1931, com a Inspeção de Ensino Técnico Profissional que surgiu com a Reforma Francisco Campos, principalmente em função do Decreto n. 19.890, o ensino técnico de segundo grau passou a tomar contornos mais definidos. Esse decreto tratava da organização do Ensino Secundário, dividindo-o em duas etapas: a primeira do Curso Fundamental com duração de 5 (cinco) anos e a segunda com duração de 2 (dois) anos, visando à adaptação às futuras especializações profissionais (MEC/SETEC, 2007a).

Nota-se que o ensino agrícola nesse período, com iniciativas consistentes, deu-se especialmente no ensino superior, que era e continua sendo a grande meta da maioria dos jovens, em especial das classes médias e melhor posicionadas nas hierarquias sociais. O Ensino Técnico, portanto, e no seu interior o agrícola, não perdeu a condição de estar voltado para os filhos de agricultores e aos meninos órfãos e demais “desvalidos da sorte” e, por que não dizer, em alguns casos as escolas eram vistas muito mais como reformatórios (MEC/SETEC, 2007a, p. 3).

Os Patronatos Agrícolas, que haviam passado para o controle do então criado Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, através do Decreto n. 19.481, de 12 de dezembro de 1930, foram para a jurisdição do Ministério da Agricultura, por se entender que os mesmos eram destinados à educação moral, cívica e profissional, e deveriam dar assistência, proteção e tutela moral a menores através do trabalho agrícola.

Dessa maneira, apesar da educação rural ter sido regulamentada a partir de 1910, somente com a Revolução de 1930 é que ela ganha impulso, apoiada pelo governo populista de Vargas, através Ministério da Agricultura o governo cria diversos projetos especiais voltados para a educação no meio rural.

Segundo Albuquerque (1984), depois de passarem à jurisdição da diretoria do ensino Agrônômico pelo Decreto n. 22.280, de 20 de janeiro de 1933, os patronatos Agrícolas

ficaram acéfalas. Em seguida, pelo Decreto n. 24.115, de 12 de abril de 1934, teve lugar uma organização definitiva dos estabelecimentos de ensino elementar de agricultura.

Em 12 de abril de 1934, o Decreto nº 24.115 dispôs sobre a organização definitiva dos estabelecimentos de ensino elementar e estabeleceu uma série de determinações, dentre as quais a que transformava em Aprendizados Agrícolas os antigos Patronatos Agrícolas, que passam a adotar o Regimento Interno dos Aprendizados Agrícolas, aprovado em março de 1936. Por essa época havia 10 Aprendizados em funcionamento em vários estados da federação (SOARES, 2003, p. 43-44).

No que concerne ao ensino técnico profissional, destaca-se que a Constituição de 1937, em seu artigo 129, prescreve a sua destinação às classes menos favorecidas e o vincula à tutela do Estado, como um dever para o cumprimento do qual é necessária a criação e a manutenção de institutos de ensino profissional, bem como prevê o subsídio a instituições criadas no âmbito estadual ou municipal e por iniciativas de associações particulares.

No ano de 1938, o Governo Federal implantou escolas técnicas profissionais, chamadas liceus, em Manaus, São Luís Vitória, Pelotas, Goiânia, Belo-Horizonte e Rio de Janeiro que, segundo o Ministro Gustavo Capanema, eram destinadas a criar, na moderna juventude brasileira, um “exército de trabalho”, para o “bem da nação” (CAJU, 2005).

Criada em 1940, a Secretária do Ensino Agrícola e Veterinário (SEAV), ligada ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, tinha responsabilidade de orientar e fiscalizar as profissões agrícolas de nível superior (agronomia e veterinária), pois os graduados nestes cursos eram os responsáveis em ministrar o ensino médio elementar e promover a educação direta das populações rurais, por meio de pesquisas educacionais aplicadas à agricultura.

A SEAV representou um importante papel na reestruturação dos Aprendizados Agrícolas, que a partir do Decreto nº 14.252, de 10 de dezembro de 1943, e da Portaria Ministerial nº 708, de 27 de dezembro de 1943, tiveram aprovadas “instruções para o funcionamento dos cursos de estabelecimentos subordinados à Secretaria de Ensino Agrícola e Veterinário”, e passaram a ministrar ensino agrícola básico voltado à formação do capataz rural; ensino rural para formar trabalhadores rurais e cursos de adaptação para trabalhadores não habilitados ou sem diploma, destinados a oferecer uma qualificação profissional (SIQUEIRA, 1987, p. 35 apud SOARES, 2003, p. 47).

Os Aprendizados Agrícolas passaram, então, a ministrar, de acordo com suas instalações, os cursos de ensino Agrícola Básico e Ensino Rural e Adaptação: o curso de Ensino Agrícola Básico era destinado à formação de capataz rural e tinha a duração de três anos, e a idade mínima para ingresso no curso era 14 (quatorze) anos de idade; o curso de Ensino Rural, que se destinava à formação de trabalhadores rurais, seria ministrado em dois anos e o aluno deveria ter, no mínimo, 12 (doze) anos de idade; e o curso Adaptação

destinava-se a dar ao trabalhador em geral, jovem ou adulto não-habilitado ou diplomado, uma qualificação profissional (ALBUQUERQUE, 1984).

No ano de 1946, com a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, iniciam-se as equiparações dos cursos técnicos aos propedêuticos, mas essa equiparação era limitada em termos de duração dos cursos, sendo o acesso ao ensino superior vinculado à formação recebida em nível técnico, ou seja, no caso do indivíduo oriundo do Ensino Agrícola só seria permitido o acesso a curso superior na área agropecuária.

Albuquerque (1984) destaca que o Decreto n. 22.506, de 21 de janeiro de 1947, criou dois tipos de ensino:

- a) Escola de Iniciação Agrícola – Destinadas a ministrar curso de iniciação agrícola com duração de dois anos, tendo por finalidade a preparação profissional necessária à execução de trabalho de operário agrícola qualificado. As disciplinas do curso estavam divididas em Cultura Geral e Culturas Técnicas.
- b) Escolas Agrícolas – Tinham por objetivos ministrar o curso de mestria agrícola com dois anos de duração, seguindo ao de iniciação agrícola que também era ministrado as mesmas escolas e destinado à preparação profissional necessária de mestre agrícola. O currículo era composto de Cultura Geral e Cultura Técnica.

No início da década de 1960, foram realizadas varias tentativas para superar o dualismo educacional que era expresso em todo sistema educacional brasileiro. A primeira LDB, a Lei n. 4.024, de 21 de dezembro de 1961, com relação ao ensino profissional, observa-se a primeira tentativa de equivalência entre os ramos de estudos profissionalizantes e acadêmicos, “os cursos industrial, agrícola e comercial serão ministrados em dois ciclos: o ginásial, com a duração de quatro anos, e o colegial, no mínimo de três anos”.

A equivalência estabelecida pela Lei 4024/61, em que pese não superar a dualidade estrutural, posto que permanecem duas redes, e a reconhecida socialmente continua a ser a que passa pelo secundário, sem sombra de dúvida trouxe significativo avanço para a democratização do ensino (KUENZER, 2007b, p. 16).

As antigas Escolas de Iniciação Agrícola (que formavam operários agrícolas) e as Escolas Agrícolas (que formavam mestres agrícolas) passaram a ser denominadas Ginásios Agrícolas (ministravam as quatro séries do 1º ciclo - ginásial e expediam o certificado de Mestre Agrícola). As Escolas Agrícolas foram transformadas em Colégios Agrícolas (ministravam as três séries do 2º ciclo – colegial e conferiam o diploma de Técnico em Agricultura) (ALBUQUERQUE, 1984).

Através do convênio CONTAP II – MINAGRI/USAID, em 1966, o Ensino Agrícola de grau médio recebeu suporte devido à adoção do modelo Escola Fazenda. Os estabelecimentos de ensino agrícola adequaram sua estrutura pedagógica às demandas das indústrias e das empresas agrícolas que começavam a se instalar e também deveriam aperfeiçoar suas atividades no desenvolvimento de novas tecnologias agrícolas (CAJU, 2005).

Em 1967, ocorre a Reforma Administrativa dos Ministérios, legitimada pelo Decreto Lei n. 200/67, essa reforma promoveu a absorção do Ensino Agrícola pelo Ministério da Educação e Cultura. Em consequência, o órgão responsável, a Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário também foi transferida ao MEC, através do Decreto n. 60.731, de 19 de maio de 1967, sob a denominação de Diretoria de Ensino Agrícola (DEA), inserindo-se no Departamento de Ensino Médio (DEM), daquele ministério, que absorveu as Diretorias do Ensino Agrícola, Industrial, Comercial e Secundário (MEC/SETEC, 2007a).

O Ministério da Educação ao assumir o ensino agrícola através do DEA, em 1967, adotou políticas que foram marcantes à época, como a Lei do boi, que destinava parte das vagas dos cursos ligados ao setor primário para filhos de agricultores e perdurou por um período de 16 (dezesesseis) anos; assim como a expansão do modelo Escola Fazenda, que ainda hoje orienta muitas das antigas Escolas Agrotécnicas.

O principal fundamento do Sistema Escola Fazenda (SEF) estava no desenvolvimento de habilidades, destrezas e experiências indispensáveis para que houvesse a fixação dos conhecimentos adquiridos nas aulas teóricas, além de ser uma escola dinâmica que educava integralmente²⁸, porque familiarizava o educando através de atividades que o preparassem para a realidade, vivenciando os problemas da agropecuária, conscientizando-o ainda de suas responsabilidades e possibilidades.

É importante enfatizar, o que observa Soares (2003), ao analisar a tese apresentada pela Diretoria do Ensino Agrícola à 4ª Conferência Nacional de Educação, em 1969, que dentro da lógica do SEF, o êxito da escola estava relacionado à capacidade desta em aproveitar a mão-de-obra dos alunos, sendo que o lucro resultante da venda dos produtos comercializados, descontadas as despesas com o financiamento da produção e comercialização, deveria ser dividido entre os alunos, respeitando a participação efetiva nos projetos e o número de horas trabalhadas.

Dessa forma, percebe-se a dualidade entre o que defendia a legislação com relação às responsabilidades do técnico agrícola e os projetos pedagógicos das escolas, centrados no

²⁸O termo integralmente aqui utilizado é na perspectiva da formação do técnico agrícola com uma visão de toda área de agropecuária, sem necessariamente trabalhar a perspectiva do cidadão socialmente esclarecido.

modelo Escola Fazenda, visto que o discurso oficial mais uma vez tenta encobrir o papel destinado a essas escolas, o de continuar a oferecer o ensino para as classes menos favorecidas, mantendo a estrutura de divisão de classes sociais inalteradas.

Baseado no princípio “aprender a fazer e fazer para aprender”, o SEF estabeleceu objetivos a serem atingidos, tais como: proporcionar melhor formação profissional aos educandos, dando-lhes vivência com os problemas reais dos trabalhos agropecuários; despertar o interesse pela agropecuária; levar os estudantes a se convencerem de que a agropecuária é uma indústria de produção; oferecer aos estudantes a oportunidade de iniciarem e se estabelecerem, progressivamente, num negócio agropecuário; ampliar o raio de ação educativa do estabelecimento, proporcionando aos agricultores circunvizinhos e aos jovens rurícolas conhecimento das práticas agropecuárias recomendáveis; despertar no educando o espírito de cooperação e o auxílio mútuo.

A Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário (COAGRI), vinculado à secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus, do Ministério da Educação e Cultura, dirigido por um diretor-geral, foi criada pelo Decreto n. 72.434, de 9 de setembro de 1973, com autonomia administrativa e financeira, e tem por finalidade prestar assistência técnica e financeira a estabelecimentos em ensino agropecuário.

Albuquerque (1984), ao analisar SEF, afirma que esse foi um modelo importado cuja filosofia só existiu no discurso oficial. Os programas eram planejados nos gabinetes em Brasília, pelos tecnocratas da COAGRI e até os conteúdos programáticos eram pacotes enviados para serem implantados nas escolas. Na opinião da autora,

O “aprender para fazer e fazer para aprender” se descaracteriza na medida em que os projetos são produzidos por aquela coordenação, restando aos alunos somente o desenvolvimento desses projetos, dentre os mais viáveis economicamente e de maneira estanque, pois são executados por grupo de alunos alternadamente. Esse processo de trabalho impede o aluno de acompanhar a seqüência do projeto, produzindo assim a divisão social do trabalho de produção. Cabe, enfim, aos alunos unicamente a parte operacional ou manual dessa divisão (ALBUQUERQUE, 1984, p. 133-134).

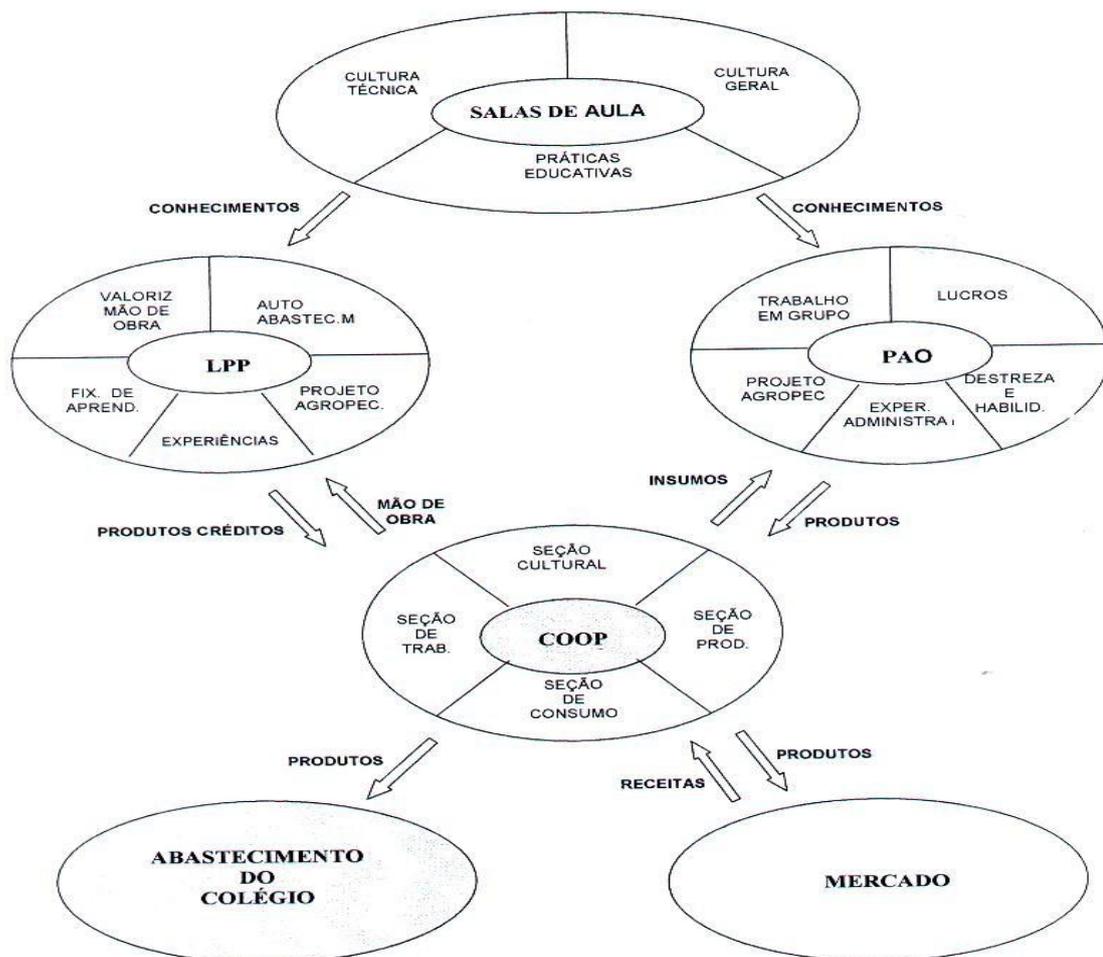
Oliveira (1998), ao analisar a organização do SEF, caracteriza a prática mecanicista que lhe é inerente e enfatiza que a estrutura organizacional das EAF's propiciou uma interdependência das atividades escolares com as atividades de produção, destacando que o aluno ao ter, nas disciplinas específicas, uma carga horária de prática, superior três vezes à teórica, permanece no campo de produção, realizando tarefas eminentemente manuais.

Ramos (2000), ao desenvolver sua análise da metodologia do SEF, reforça as análises de Albuquerque (1984) e Oliveira (1998), destacando que:

A expansão do capital na economia agrária, cada vez mais exige uma produção racionalizada, e o ensino da área agropecuária foi/é o formador do capital humano capaz de inserir racionalidade no campo. Assim, pode-se entender a formação da estrutura de ensino da área agropecuária como um projeto para o capital; contudo esse processo sofreu várias mediações e resistências de forma que a apreensão e implantação não se deram de forma linear. O Sistema Escola- Fazenda foi implantado na perspectiva de dar maior racionalidade ao ensino da área agropecuária, tornando-o mais empresarial, de fazer com que os alunos vivenciassem a vida de uma fazenda com produção diversificada, enfim, aprendessem a nova racionalidade técnica da produção. Respaldoando-se nessa lógica, o momento histórico carregava a perspectiva de inserção de mais técnicos em um mercado de trabalho supostamente em ascensão (RAMOS, 2000, p. 52).

O SEF era composto de quatro áreas distintas que funcionavam integradas e interligadas: sala de aulas, Laboratório de Práticas e Produção (LPP), Programa Agrícola Orientado (PAO) e Cooperativa Escolar Agrícola (COOP). Na figura abaixo, podemos observar a interdependência das áreas de atividades do SEF. Observa-se que, mesmo sendo independentes, as áreas de atividades se interligam.

Figura 1
Demonstrativa da interdependência das áreas de atividades do SEF-1972



Dentro dessa estrutura organizacional, nas salas de aula eram ministradas as aulas teóricas, tanto as de Cultura Geral como as de Cultura Técnica. As mesmas deveriam estar em harmonia com as práticas de campo, conjuntamente com o LPP, levando em consideração a diversificação do currículo.

O LPP da fazenda-modelo organizada pela escola deveria criar as condições ideais ao cumprimento de sua finalidade didática, pelo emprego das mais variadas técnicas de ensino e de exploração agropecuária. No LPP deveriam constar os setores agropecuários existentes nos colégios agrícolas como: Agricultura, Zootecnia, Horticultura, Indústrias Rurais, Oficina Rural e outros constantes do currículo. As atividades agropecuárias, a serem desenvolvidas no LPP, seriam executadas exclusivamente pelos alunos, após demonstração e orientação dadas pelo professor.

No sentido de utilidade, os empreendimentos do LPP, ainda que de aprendizagem e, portanto, com conceitos pela conduta, aproveitamento, disciplina e rendimento do aluno, tornavam-se economicamente produtivos e rentáveis, pois o aluno poderia ver seu trabalho transformado em créditos proporcionais às tarefas executadas. Esses créditos eram destinados, obrigatoriamente, ao pagamento das despesas indispensáveis à execução dos projetos no PAO.

O PAO era composto por empreendimentos agropecuários que eram constituídos por um conjunto de projetos que tinham por finalidade principal desenvolver destrezas, habilidades, iniciativa de grupos de alunos, que deveriam receber supervisão e orientação dos professores das disciplinas às quais os projetos se referiam.

De acordo com Reis (2001), mais tarde, devido a algumas mudanças pedagógicas que ocorreriam no SEF, houve uma fusão entre o LPP e o PAO, originando daí as Unidades de Ensino e Produção, conhecidas como UEPs.

A COOP era mais um componente do SEF. A sede da Cooperativa Escolar era no próprio colégio. Só poderiam ser associados os alunos que fossem regularmente matriculados, gozando todos os mesmos direitos e obrigações, guiados por estatutos elaborados de conformidade com a legislação vigente.

A Cooperativa, além de ser uma parte essencial ao funcionamento do SEF, proporcionava aos educandos a possibilidade de tomarem iniciativas, assumirem responsabilidade, conhecerem as leis e se educarem dentro dos princípios de cooperação e auxílio mútuo.

Todas as atividades originárias da aprendizagem desenvolvida em sala de aula do aluno estariam sendo pondo em prática através dos LPP e do PAO, que deveriam através da

COOP, abastecer tanto o colégio quanto o mercado, e que propiciaria ao colégio sustentabilidade do seu próprio consumo e de receita para as atividades nos laboratórios de práticas.

O Decreto n. 83.935, de 4 de setembro de 1979, uniformiza a denominação dos estabelecimentos de ensino subordinados à COAGRI para Escola Agrotécnica Federal (EAF), seguida do nome da cidade (ALBUQUERQUE, 1984). A Cooperativa, em 1982, deixou a sua característica de modalidade Escolar e de Trabalho, transformando-se em Cooperativa-Escola, o que foi justificado pelo fato de que a modalidade anterior limitava a ação da Cooperativa à manutenção de um bazar com gêneros de primeira necessidade para atendimento aos segmentos da escola (RAMOS, 2000). A nova modalidade deu a Cooperativa-Escola, uma personalidade jurídica própria, a partir daí passa a atuar de maneira empresarial transformando-se o centro das atividades do SEF.

De acordo com Soares (2003), em 1985 a COAGRI lançou um documento intitulado “Diretrizes de Funcionamento de uma Escola Agrotécnica Federal”, norteando toda a organização e funcionamento dentro do SEF.

O documento orientava que as Escolas fossem organizadas com no mínimo, seis Unidades Educativas de Produção (UEP’s), que seriam: Agricultura I - para o ensino e produção de olerícolas e jardinocultura; Agricultura II - para o ensino e produção de culturas regionais temporárias; Agricultura III - para o ensino e produção de culturas perenes; Zootecnia I - para o ensino e produção de animais de pequeno porte, com prática de, no mínimo, avicultura de corte; Zootecnia II - para o ensino e produção de animais de médio porte, com prática de, no mínimo, suinocultura; e Zootecnia III - para ensino e produção de animais de grande porte, com prática de, no mínimo, gado de leite.

Posteriormente, foi introduzida a UEP de agroindústria e outras UEP’s em função de necessidades e características regionais, de forma que as escolas se alinhassem às necessidades das indústrias.

Ainda de acordo com Soares (2003), esse documento de 1985 estabelecia que as EAF teriam os seguintes objetivos:

Preparar o jovem para atuar conscientemente na sociedade como cidadão; Ministrando o ensino de 2º grau profissionalizante na sua forma regular, nas habilitações de agropecuária, agricultura, enologia e economia doméstica; Formar o educando para que possa atuar nas áreas de produção como agente de difusão de tecnologias e nas áreas de crédito rural, cooperativismo, agroindústria, extensão, dentre outras; Atuar como centro de desenvolvimento rural, apoiando as atividades de educação comunitária e básica, colaborando para o crescimento da agropecuária local e regional; Prestar cooperação técnica ao ensino agrícola dos sistemas estadual,

municipal e particular (MEC/COAGRI, 1985, p. 9 apud SOARES, 2003, p. 145-146).

No início da década de 1990, o ensino agrotécnico passou a ser subordinado à Secretaria Nacional de Educação Tecnológica (SENETE), segundo a Lei n. 8.028 de 12 de abril de 1990, nos termos da Alínea “C” do item II do artigo 23, que, posteriormente, veio a ser a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), cuja finalidade era cuidar da Educação Média e Tecnológica no país, hoje SETEC (MEC/SETEC, 2007a).

O ensino agrícola sob administração da então SENETE, diante das especificidades e particularidades que o distinguem das outras modalidades de ensino técnico, apresenta o documento “Diretrizes de Funcionamento das Escolas Agrotécnicas”. Nesse documento são traçados os objetivos das Agrotécnicas: preparar o jovem para atuar, conscientemente, na sociedade como cidadão; ministrar o ensino médio profissionalizante na sua forma regular, nas habilitações de agropecuária; formar o educando para que possa atuar como agente de produção e de difusão de tecnologias nas áreas de produção, crédito rural, cooperativismo, agroindústria, extensão, dentre outros; atuar como centro de desenvolvimento rural, apoiando as iniciativas de educação comunitária e básica, colaborando para o crescimento da agropecuária local e regional; prestar cooperação técnica ao ensino agrícola dos sistemas estadual, municipal e particular (MEC/SENETE, 1990).

Dentre os objetivos anunciados pelo regulamento da COAGRI (1985) e os da SENETE (1990), tirando as atualizações de nomenclatura no que diz respeito às habilitações do ensino técnico em agropecuária, não encontramos mudanças. Sobral (2005) observa que dentro dessas diretrizes, cabia às escolas agrotécnicas buscarem meios de conciliar a moderna tecnologia com os métodos tradicionais de produção agrícola, incentivando os alunos a retornarem as suas comunidades de origem, visto que a grande maioria desses oriundos do meio rural. No entanto, esse retorno efetivamente não ocorria.

No Amazonas, o ensino agrícola da Rede das Agrotécnicas Federais teve início com a Escola Agrotécnica Federal de Manaus, que tem sua origem no antigo território do Acre em 1923, quando através do Decreto n. 16.082 foi criado o Patronato Agrícola Rio Branco, que posteriormente foi transformado em Aprendizado Agrícola.

Criado pelo Decreto Lei n. 2.231, de 30 de dezembro de 1937, o Aprendizado Agrícola do Amazonas, a fim de que este se efetivasse, em 1940, foi editado o Decreto Lei n. 2.225, que transfere o Aprendizado Agrícola Rio Branco para o Estado do Amazonas. No Amazonas, o Aprendizado Agrícola foi instalado em 19 de abril de 1941, no local chamado

Paredão, onde funcionou até 1972, passando a funcionar a partir dessa data no Bairro São José Operário, Zona Leste da cidade de Manaus.

A denominação Ginásio Agrícola do Amazonas foi estabelecida pelo Decreto n. 53.558, de 13 de fevereiro de 1964, obedecendo a Lei n. 4.024/61. Elevada à categoria de Colégio pelo Decreto n. 70.513, de 12 de maio de 1972, passa a denominar-se Colégio Agrícola do Amazonas, nesse mesmo ano foi transferido para o endereço atual.

Em 1979, através do Decreto n. 83.935 de 04 de setembro, recebeu o nome de Escola Agrotécnica Federal de Manaus, que vigorou até dezembro de 2008. Transformou-se em autarquia educacional de regime especial pela Lei n. 8.731 de 16 de novembro de 1993²⁹. Nos anos de 1990, a EAFM teve um papel importante na reforma do ensino agrícola do país sendo uma das cinco escolas pilotos da Rede das Agrotécnicas Federais, escolhidas para serem as primeiras a implantar as reformas dessa modalidade de ensino profissional, que antecederam o Decreto n. 2.208/1997.

Junto com a EAFM, as outras escolas pilotos na implementação das reformas dos anos de 1990, foram a Escola Agrotécnica Federal Juscelino Kubitschek, em Bento Gonçalves (RS); a Escola Agrotécnica Federal de Cuiabá (MT); a Escola Agrotécnica Federal de Uberaba (MG); e a Escola Agrotécnica Federal de Urutaí (GO). Essas escolas foram cefetizadas por meio de Decretos Presidenciais datados de 16 de agosto de 2002, publicados no Diário Oficial da União em 19 de agosto de 2002.

Esse grupo de cinco escolas, ficaram encarregadas de realizar o trabalho piloto de implementação da reforma do ensino profissionalizante nas Agrotécnicas, a partir de 1996. Desse grupo, a única escola que não alcançou o *status* de CEFET foi a Escola Agrotécnica Federal de Manaus.

Pode-se dizer que se as reformas implantadas a partir década de 1990 trouxeram algo de positivo para o ensino agrícola foi a possibilidade de diversificação dos cursos oferecidos nas instituições que trabalhavam com esta modalidade de ensino, pois, se antes todas as escolas Agrotécnica da rede ofereciam o mesmo curso de técnico em agropecuária³⁰ com um currículo nacional³¹. Com a reforma, vieram os cursos especialistas³² mesmo que num

²⁹Informações sobre a EAFM foram obtidas junto ao gabinete da direção geral do Campus Zona Leste do IFAM.

³⁰Um curso generalista que dava uma visão geral de toda a área de agropecuária.

³¹Cf. em anexos os desenhos curriculares de Manaus, São Gabriel e Urutaí.

³²Exemplo de cursos especialistas técnico em agricultura, técnico em zootecnia, técnico em agroindústria, técnico em recursos pesqueiros, técnico em floresta, técnico em meio ambiente e outros da área de recursos naturais.

primeiro momento não tenha respeitado as diferenças continentais de nosso país, possibilitou que as instituições pudessem buscar suas vocações regionais.

No momento da implantação do Decreto n. 5.154/2004, amplia-se a forma de oferecimento, como já dito, e também a necessidade de uma maior aproximação com as vocações regionais. Essa discussão ganha força em 2007 quando a SETEC lança o documento “Contribuição à Construção de Políticas para o Ensino Agrícola da Rede Federal Vinculada ao MEC/SETEC”. Esse documento procurou de modo sucinto, levantar um conjunto de questões, hipóteses e proposições sobre o Ensino Agrícola no Brasil, sempre com a clara intenção de iniciar o debate proposto sobre a “Re-significação do ensino agrícola”.

Tendo como base o documento apresentado pela SETEC em 2007, que foi objeto de discussão na maioria das instituições que atuam no ensino agrícola, os integrantes do GT (Grupo de Trabalho) do Ensino Agrícola da SETEC, aproveitaram as contribuições das escolas ao documento para elaborar as questões norteadoras, para a discussão nos seminários regionais.

Em 2008, foram organizados cinco seminários regionais nos meses de abril, maio, junho, julho e agosto, culminando com um seminário nacional em outubro do mesmo ano, que gerou o documento “(re)significação do ensino agrícola da rede federal de educação profissional e tecnológica”. O seminário nacional foi dividido em três eixos temáticos: democratização da educação; currículo; e desenvolvimento local e financiamento.

Nesse documento, no eixo temático sobre currículo, na plenária final, são apontados alguns caminhos para organização curricular do ensino agrícola, tendo a compreensão que:

O currículo de um curso tem como objetivo principal se constituir em instrumento que oportunize aos alunos adquirirem as competências previstas no perfil profissional e também desenvolverem valores éticos, morais, culturais, sociais, políticos e ecológicos. Objetiva ainda qualificar os discentes para uma atuação profissional nas diversas formas e espaços da produção agropecuária, contribuindo para o desenvolvimento pessoal, social, científico, econômico e a preservação ambiental (MEC/SETEC, 2009, p. 27).

De maneira que, dentre as várias recomendações, foi destacado que o perfil do Técnico Agrícola deve ser generalista, com um currículo constituído por duas partes: base nacional mínima e unificada e uma parte específica para atender as necessidades e características locais e regionais.

Os currículos devem valorizar: as demandas locais e sua diversidade cultural e ideológica; as demandas do mundo do trabalho; a metodologia de projetos e da pesquisa aplicada; os movimentos sociais e a agricultura familiar que contemplem o associativismo,

cooperativismo, sindicalismo e formas de economia solidária; o planejamento participativo como forma de operacionalização e a interdisciplinaridade como dimensão pedagógica unificadora.

Outra orientação do seminário diz respeito aos públicos específicos, que devem ter uma organização curricular e um calendário escolar que preferencialmente, possa facilitar o acompanhamento de todas as etapas do processo de produção, utilizando inclusive a Pedagogia da Alternância para atender a demanda desses públicos, como no caso da educação do campo. A discussão sobre educação do campo começa a ser organizada na década de 1980, quando o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) organiza trabalhadores rurais sem terra com as bandeiras da reforma agrária e da educação diferenciada do campo.

A discussão sobre educação do campo ganha maior amplitude quando o MST alia-se a outras organizações que realizam em 1997 o 1º Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA) e em 1998 a 1ª Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo. Essas iniciativas dão origem ao Movimento pela Educação do Campo que forja a criação institucional do Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA) pelo governo federal que tem como um dos seus principais objetivos a execução de políticas públicas para a educação do campo.

Mesmo fazendo parte das orientações do seminário sobre a (re) significação do ensino agrícola, essa discussão ainda é pouco desenvolvida dentro dos novos institutos. É necessário ter claro que a força da educação do campo está nos movimentos sociais e no povo. As políticas públicas, sozinhas não garantem a continuidade e institucionalidade da educação do campo, isso posto pensar a metodologia é uma estratégia fundante para garantir a formação dos povos do campo para a sua emancipação. A metodologia da Pedagogia da Alternância tem sido apontada como aquela que melhor reúne as possibilidades de construção de uma educação participativa, com vistas à emancipação do povo do campo.

Sem dúvida, a partir desse período é construído um novo e inédito projeto de ensino agrícola no Brasil. Através dos seminários, com a participação de todas as Escolas Agrotécnicas Federais e Colégios Agrícolas vinculados às Universidades Federais, a proposta de Formação Politécnica foi apontada como necessidade para esse novo cenário (SOBRAL, 2009).

Fundamentalmente, verificou-se que as orientações dos seminários, apontam para a necessidade de uma proposta metodológica baseada na politecnia, visando proporcionar ao educando uma formação integral. Assim, o curso técnico em agropecuária, criado para atender o capital agroindustrial, necessita redirecionar seu projeto pedagógico, orientando uma

formação menos utilitária e mais emancipatória. O sistema escola fazenda apresenta particularidades e peculiaridades que permitem pensar e desenvolver o trabalho como princípio educativo, aproximando a metodologia de ensino aos princípios da politecnicidade.

1.3 – O trabalho como princípio educativo e a proposta de formação integrada

Para muitos, o conceito de “Educação Politécnica” – ou “Educação Tecnológica” –, proposto por Karl Marx, em meados do século XIX, expressa a concepção marxista de educação, a qual engloba três dimensões complementares: a intelectual; a corporal, referente à prática de esportes e atividades físicas; e a tecnológica, propriamente dita, ligada à compreensão dos princípios gerais e científicos e ao domínio do manejo de ferramentas indispensáveis ao processo produtivo. De forma geral, pode-se compreender a politecnicidade como o princípio pedagógico que une no processo educativo, a teoria e a prática, a escola e o trabalho produtivo, permitindo aos alunos compreender a realidade, assimilar o conhecimento científico e transformar radicalmente a sociedade (RETS, 2009, p. 12).

Um dos grandes desafios que a educação brasileira tem enfrentando ao longo de sua história, e que esta entre os que mais vêm recebendo atenção dos estudiosos e dos legisladores sobre a educação, são aqueles ligados à identidade das escolas destinadas aos jovens e jovens e adultos, que compreendem principalmente metodologia de ensino utilizada no Ensino Médio e na Educação Profissional. Nessa perspectiva, as ideias difundidas por Gramsci (1982) serviram de base para discussão sobre educação no Brasil.

Se a difusão das ideias de Gramsci no Brasil, a partir dos anos de 1980, contribuiu para recuperar a importância da escola pública, que fora desvalorizada ao ser considerada “aparelho ideológico” do Estado, isso não significou a compreensão e o avanço do seu pensamento pedagógico (DORE, 2006, p. 347).

É principalmente no ensino de nível médio que se desenvolve a discussão acerca do trabalho como princípio educativo. Esse debate tem se intensificado nos últimos anos, depois de vasta produção nas décadas de 1980 e 1990, possivelmente pelo acirramento da luta de classes em consequência da progressiva destruição das condições de vida de ampla parcela da população e a urgência de construir soluções pedagógicas para esse nível de ensino, e do fato de alguns movimentos de luta social terem assumido essa concepção como base para suas propostas pedagógicas.

A partir da segunda metade da década de 90, ao mesmo tempo em que houve um declínio de sua discussão no âmbito acadêmico, o trabalho como princípio educativo sofreu um grande revigoramento na medida em que passa a se constituir como fundamento de propostas de educação que se pretendem inovadoras e progressistas, desenvolvidas por alguns movimentos sociais, que têm ocupado papel central no cenário político brasileiro contemporâneo, como é o caso, pelo menos, do

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, o MST, e da Central Única dos Trabalhadores, a CUT (TUMOLO, 2005, p. 240).

O Ensino Médio tem sua trajetória traçada a partir de movimentos que expressam em alguns momentos uma maior, em outro uma menor aproximação com a Educação Profissional. O dualismo entre a formação geral e profissional são demarcados e caracterizados por esses movimentos, sendo a formação geral orientada por uma cultura geral, com foco nos estudos acadêmicos com vistas à apropriação da ciência; a formação profissional, orientada por uma cultura técnica, de caráter utilitário e restrito a preparar para funções profissionais específicas. Esse dualismo, fundamentado na divisão social do trabalho e legitimado pela legislação do ensino, expressa a intenção de ajustar a escola às demandas do processo produtivo, bem como a razões políticas que se firmaram em cada momento histórico.

Com as atuais mudanças ocorridas no mundo do trabalho, causadas pelo processo globalizado de acumulação flexível do capital, mudou-se também o padrão de formação humana para se atender à nova formatação do sistema produtivo. Atualmente, busca-se oferecer uma formação que consiga articular capacidade cognitiva, conhecimento científico e capacidade de intervir, de forma criativa, no cenário dinâmico, complexo e interdisciplinar do mundo do trabalho. Talvez, por esse motivo o princípio educativo do trabalho seja uma temática tão debatida entre estudiosos dedicados a estudar as relações entre Trabalho e Educação.

Para Frigotto “o trabalho como princípio educativo, então, não é, primeiro e sobretudo, uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio ético-político” (2006b, p. 260). As bases teóricas metodológicas dessa linha de pesquisa nos remetem ao trabalho como atividade especificamente humana e sua dupla dimensão: ontológica, ou seja, de criação da vida humana e histórica, pois é um processo e sua forma de organização em uma sociedade traz transformações sociais específicas. Assim, o trabalho é uma forma de fazer o homem pensar, portanto tem um princípio educativo.

Compreender a relação indissociável entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura significa compreender o trabalho como princípio educativo, o que não significa “aprender fazendo”, nem é sinônimo de formar para o exercício do trabalho. Considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isso, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social (MEC/SETEC, 2007b, p. 45).

A dimensão ontológica do trabalho se manifesta como atividade humana da produção de sua própria existência, portanto, um ato de autocriação do homem (MARX, 2006). Por

meio do trabalho, o homem transforma a natureza e, ao mesmo tempo, transformando-se a si mesmo, sendo, portanto, expressão de suas faculdades físicas e mentais. O trabalho deve ser compreendido em suas dimensões teórico e prática, social e histórica. Nessa perspectiva, é que o trabalho torna-se princípio educativo em Gramsci, fundamento a partir do qual o homem pode ver-se emancipado da extrema especialização em pleno avanço da produção industrial.

Esse novo princípio educativo estabelece outra forma de articulação entre educação básica e profissional, que supera a gerada pelo paradigma taylorista-fordista de produção, que separa pensamento de ação, teoria de prática, trabalho intelectual e manual (KUENZER, 2007a, p. 50).

Dessa maneira, o perfil de formação baseado nos princípios da memorização de formas de pensar e agir, impostos pelo taylorismo/fordismo, há muito tempo não respondem às exigências do processo de produção. Criando a necessidade do trabalhador possui um nível mais elevado de escolaridade e que o mesmo continue sempre buscando qualificar-se e requalificar-se a fim de, conforme o discurso oficial, permanecer ou se tornar empregável no caso dos que ainda não possuem um lugar no mercado de trabalho.

Dentro desse contexto, estudiosos do campo Trabalho e Educação, colocam em pauta a discussão sobre formação integrada, lembrando que “Gramsci, ao pensar a escola de seu tempo, assinalava que a mesma somente muda de fato quando se torna problema e projeto efetivo da sociedade” (FRIGOTTO, 2005, p. 78), percebe-se então que as leis por si só não são responsáveis pelas transformações na educação brasileira.

De acordo Kuenzer (1989), tendo a politecnicidade em seu horizonte, os conteúdos devam ser tratados de maneira a promover o resgate entre conhecimento, trabalho e relações sociais, através da democratização do saber científico e tecnológico tratado na perspectiva histórico-crítica, de modo a permitir ao cidadão trabalhador a participação competente na vida social política e produtiva.

O conceito de politecnicidade explorados nos escritos de Kuenzer diz que,

A politecnicidade supõe a possibilidade de construção do novo, permitindo aproximações sucessivas da verdade que nunca se dá a compreender plenamente; por isso, o conhecimento resulta do processo de construção da totalidade, que nunca se encerra, pois há sempre algo novo para conhecer. Nessa concepção, evidencia-se que conhecer a totalidade não é dominar todos os fatos, mas as relações entre eles, sempre reconstruídas no movimento da história (KUENZER, 2007a, p. 87).

Partindo desse conceito, recorre-se as indicações oriundas do seminário nacional sobre o “(re)significado do ensino agrícola da rede de federal de educação profissional e

tecnológica”, que nos aponta para uma a proposta de metodologia de ensino baseada na politecnicidade com vista a proporcionar aos estudantes uma formação integral. Entretanto, não é profícuo que se implante o ensino médio integrado à educação profissional porque essa é a política do MEC, porque a Secretaria de Educação determinou ou porque a direção da escola assim decidiu. É preciso que a comunidade escolar se convença da pertinência de implantá-lo e se mobilize para isso (MEC/SETEC, 2007b).

O ponto de partida para a construção do projeto de Ensino Médio integrado a Educação Profissional, deve ser o de centralizar e aprofundar o caráter humanista do ato de educar, desconstruindo o parâmetro colonialista e dual que caracteriza a relação entre educação básica e profissional.

Ciavatta (2005), ao se propor a refletir sobre o que é ou que pode vir a ser a formação integrada pergunta: o que é integrar? A autora remete o termo, então, ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, o que implica tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. No caso da formação integrada ou do Ensino Médio integrado a Educação Profissional, o que se quer com a concepção de educação integrada é que a Educação Geral se torne parte inseparável da Educação Profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior.

Nesse caminho Ciavatta destaca que,

O tema da formação integrada coloca em pauta uma concepção de educação que está em disputa permanente na história da educação brasileira: educar a todos ou a minoria, supostamente, mais apta ao conhecimento? A uns e a outros que tipo de educação deve ser dada de modo a atender às necessidades da sociedade? (CIAVATTA, 2005, p. 85).

Estabelecendo a comparação entre o Decreto n. 2.208/1997 com o Decreto n. 5.154/2004, que deu origem a Lei n. 11.741/2008, evidenciasse que o principal ponto de conflito está na possibilidade de integração do Ensino Médio à Educação Profissional prevista no segundo, os articuladores do Decreto n. 5.154/2004, destacam em suas produções acadêmicas a importância da formação do indivíduo como um todo. A escola precisa articular teoria e prática, não se pode conceber uma escola que divida os homens entre os que pensam e

os que fazem. Ciavatta chama atenção que³³,

O primeiro pressuposto da formação integrada é a existência de um projeto de sociedade no qual, ao mesmo tempo, se enfrente os problemas da realidade brasileira, visando a superação do dualismo de classes, e as diversas instancias responsáveis pela educação (governo federal, secretarias de Educação, direção das escolas e professores) manifestem a vontade política de romper com a redução da formação à simples preparação para o mercado de trabalho (CIAVATTA, 2005, p. 98).

Ao propor a discussão sobre currículo integrado Ramos, chama atenção que:

Os limites de um currículo dualista e fragmentado em disciplinas, desenvolvido por meio de uma prática pedagógica baseada na transmissão de conteúdos, não se superam pela substituição das disciplinas pelas competências; ao contrário, esta perspectiva agrava a dualidade (RAMOS, 2005, p. 107).

Ramos (2005), da continuidade a sua análise sobre currículo para uma formação integrada, dizendo que os conteúdos de ensino são conceitos e teorias que constituem sínteses da apropriação da história da realidade material e social pelo homem. Para isso, levanta alguns pressupostos, o primeiro deles é compreender que homens e mulheres são seres histórico-sociais que atuam no mundo concreto para satisfazerem suas necessidades subjetivas e sociais e, nessa ação, produzem conhecimentos. Dessa maneira, a história da humanidade é a da produção da existência humana e a história do conhecimento é a do processo de apropriação social dos potenciais da natureza para o próprio homem, mediada pelo trabalho. Portanto, o trabalho é mediação ontológica e histórica na produção de conhecimento.

O segundo pressuposto estabelecido por Ramos (2005), é que a realidade concreta é uma totalidade, síntese de múltiplas relações. Para explicar o termo totalidade à autora se apoia em Kosik, e explica que totalidade significa um todo estruturado e dialético, do qual ou no qual um fato ou um conjunto de fatos pode ser racionalmente compreendido pelas determinações das relações que os constituem. O terceiro pressuposto apresentado, vem em decorrência do segundo, e consiste em compreender que o conhecimento como uma produção do pensamento pela qual se apreende e se apresentam as relações que constituem e estruturam a realidade objetiva.

Partindo dos pressupostos levantados por Ramos, alinhou-se a análise de Kuenzer (2000), que chama atenção que a simples reforma curricular por força de lei nunca irá resolver o problema de identidade do Ensino Médio, por conseguinte de sua integração com a Educação Profissional. O que se deve fazer é efetivamente solucionar os obstáculos apontados anteriormente, bem como ter em mente que é necessário se pensar uma formação integrada

³³Cf. texto: A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade.

capaz de superar a antiga dualidade entre formação geral versus profissional e que seja capaz de elaborar a nova síntese entre o geral e o particular, entre o lógico e o histórico, entre a teoria e a prática, entre o conhecimento e o trabalho, entre estes e a cultura.

O ensino médio, superando a disputa com a educação profissional e integrando seus objetivos e métodos em um projeto único, ao mesmo tempo em que o trabalho se configura como princípio educativo – condensando em si as concepções de ciência e cultura –, também se constitui no contexto econômico do mundo do trabalho, que justifica a formação específica para atividades diretamente produtivas (MEC/SETEC, 2007b).

Assim, no ensino médio já não basta dominar os elementos básicos e gerais do conhecimento que resultam e ao mesmo tempo contribuem para o processo de trabalho na sociedade. Trata-se, agora, de explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção. Tal explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo (SAVIANI, 2007, p. 160).

Dessa maneira, tem-se um dos grandes desafios postos para o Ensino Médio que é o de transformar o projeto de formação integrada em uma experiência de democracia participativa e de recriação permanente. A formação integrada, não ocorre sob o autoritarismo, pois, ela deve ser uma ação coletiva, já que o movimento de integração é, necessariamente, interdisciplinar, requerendo, pois, que os professores se abram à inovação, a temas e experiências mais adequados à integração. Ideias em curso nas escolas são, por exemplo, projetos que articulam arte e ciência; projetos de iniciação científica.

Ao apresentar a proposta de educação integrada aos professores, é importante destacar que, se pela formação geral, as pessoas adquirem conhecimentos que permitam compreender a realidade, na formação profissional, o conhecimento científico adquire, para o trabalhador, o sentido de força produtiva, traduzindo-se em técnicas e procedimentos, a partir da compreensão dos conceitos científicos e tecnológicos básicos que possibilitam sua atuação autônoma e consciente na dinâmica da economia da sociedade.

Considerando-se a contingência de milhares de jovens que necessitam, o mais cedo possível, buscar um emprego ou atuar em diferentes formas de atividades econômicas que gerem sua subsistência, parece pertinente que se faculte aos mesmos a realização de um ensino médio que, ao mesmo tempo em que preserva sua qualidade de educação básica como direito social e subjetivo, possa situá-los mais especificamente em uma área técnica ou tecnológica (FRIGOTTO, 2005, p. 77).

Nesse processo de convencimento, cabe lembrar o que ensina Schlesener (2009), quando discorre sobre o papel do professor, em qualquer momento histórico, onde destaca que

cabe aos professores tomar consciência de sua tarefa e do alcance filosófico e político de sua atividade, a qual supõe tanto ensinar e desenvolver as capacidades de acesso ao conteúdo quanto formar os alunos para a vida social e política. Tais condições dependem, em qualquer realidade, do modo como às políticas públicas encaminham o processo de formação, tanto do aluno quanto dos professores.

Em suma, como ensinam Frigotto (2005) e Saviani (2007), as finalidades da formação integrada, tendo como perspectiva o trabalho como princípio educativo, buscam viabilizar a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos e em particular dos processos de trabalho, consolidando uma formação profissional que ultrapasse o caráter restrito e utilitarista do preparo imediato para o exercício de funções técnicas e que conduza a um processo formativo capaz de gerar, de forma consistente, o conhecimento acerca das bases científicas, históricas e culturais que explicam o trabalho e a tecnologia na contemporaneidade. Essa ideia é defendida por Ferreira e Garcia, quando afirmam em sua análise que:

Sintetizando, assumir uma concepção de educação profissional tendo o trabalho como princípio educativo que considere o homem em sua totalidade histórica e a articulação entre trabalho manual e intelectual, presentes no processo produtivo contemporâneo, bem como as controvertidas implicações daí decorrentes no âmbito dos processos de formação humana, significa entender que a integração do ensino médio à educação profissional pressupõe a formação de pessoas que compreendam a realidade e que possam atuar como profissionais (FERREIRA; GARCIA, 2005, p. 164).

Para tanto, a proposta de formação integrada exige mais do que o compromisso dos educadores, impõe a necessidade de um projeto pedagógico que tenha o trabalho como princípio educativo, assim como a formação de seus agentes, uma infraestrutura e meios para sua implantação. A implantação dessa proposta será o resultado dessas condições de partida e daquilo que for criado e construído em cada escola da rede de ensino federal, com a participação dos educadores, educandos e das comunidades que podem e devem contribuir para ampliar os tempos e os espaços de formação de nossos educandos na perspectiva de que o acesso à educação seja complementado pelos processos de permanência e aprendizagem. É nessa perspectiva que esse trabalho propõem-se entender os processos de construção do conhecimento na EAF-SGC e sua relação com a comunidade indígena da região do alto Rio Negro.

CAPÍTULO 2

2 – AS AÇÕES POLÍTICAS DE OCUPAÇÃO E OS PROJETOS EDUCACIONAIS PARA O MUNICÍPIO DE SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA

A ideia a ser desenvolvida nesse capítulo será a de evidenciar a forte relação existente entre as ações políticas de ocupação e projetos educacionais do governo brasileiro para o Município de São Gabriel da Cachoeira. Nesse sentido, destacam-se dois momentos dentro desse processo histórico que são: primeiro a vinda dos salesianos³⁴ para o Município, em 1915, com o apoio logístico e financeiro do governo brasileiro que tinha interesse em ocupar sua vasta região de fronteiras.

No segundo momento, o governo brasileiro propôs, em 1985, o Projeto Calha Norte (PCN), como uma forma de impulsionar a presença do aparato governamental na Região Amazônica, com base na estratégia político militar de ocupação e de defesa da fronteira. Fazendo parte das instituições criadas pelo Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC), implementado pelo governo brasileiro a partir de 4 de julho de 1986, a construção da Escola Agrotécnica de São Gabriel da Cachoeira aparece entre as principais ações do PCN para região³⁵ do Alto Rio Negro.

Para o melhor entendimento dessas ações na região, procurou-se desenvolver a discussão da educação como prática de cultura, estabelecendo algumas considerações sobre a organização do movimento indígenas e sua luta por uma educação diferenciada, que respeite a diversidade cultural dos povos indígenas.

³⁴Os salesianos são membros de uma Congregação religiosa da Igreja Católica Apostólica Romana fundada em 1859, por São João Bosco e aprovada em 1874 pelo Papa Pio IX. Seu nome oficial é Pia Sociedade de São Francisco de Sales em homenagem a São Francisco de Sales. Os salesianos são popularmente conhecidos por salesianos de Dom Bosco, o que determina sua sigla: SDB (FALCÃO, 2008, p. 59).

³⁵Nesse trabalho adotamos ideia defendida por Mourão (2006) sobre região, que a define como um “espaço econômico inserido na divisão internacional do trabalho e que possui uma dinâmica interna sujeita a impulsos externos. Sua dimensão política se relaciona com o controle de classes dominantes que intentam reproduzir relações sociais de dominação” (p. 13).

Trabalhou-se, ainda, o contexto político e social da implantação da Escola Agrotécnica Federal em São Gabriel da Cachoeira, com destaque para o distanciamento entre a instituição e a comunidade indígena local.

2.1– Os aspectos sócio-político-culturais e econômicos do Município de São Gabriel da Cachoeira

Mapa 1



Fonte: Instituto Socioambiental (2005).

Localizado no extremo noroeste do Estado do Amazonas, no alto Rio Negro, fronteira com a Colômbia e Venezuela, no interior da maior floresta tropical do planeta, o município de São Gabriel da Cachoeira apresenta característica que o diferenciam das outras regiões do Estado, habitado por 23 povos indígenas que somam mais de 90% dos habitantes e falam idiomas pertencentes a quatro famílias linguísticas distintas que são o Tukano Oriental, Aruák, Makú e Yanomami (CABALZAR E RICARDO, 2006). Essa diversidade étnica e cultural presente no alto Rio Negro a tornam uma região única.

Mapa 2



Fonte: Disponível no Mapa-livro (Povos Indígenas do Rio Negro: uma introdução à diversidade socioambiental do noroeste da Amazônia brasileira, 2006, p. 14).

O principal centro urbano da região é a cidade de São Gabriel da Cachoeira. Alguns povoados indígenas também possuem algumas características urbanas, tendo maior expressão o distrito de Iauareté. Essas características estão presentes principalmente devido à presença dos militares e dos colégios missionários, concentrando uma maior população indígena. A população indígena se mantém hegemônica em toda esta região.

A taxa geométrica de crescimento anual da população de São Gabriel da Cachoeira, durante a década de 1990, foi de aproximadamente 4%. Em 2008, essa população é estimada em 40.806 habitantes (IBGE/Censo Demográfico: 2008). A maior parte dessa população é constituída pelas várias etnias indígenas que habitam a região como, por exemplo, os Arapaço, Baniwa, Barasana, Baré, Desana, Hupda, Karapanã, Kubeo, Kuripako, Makuna, Miriti-tapuya, Nadob, Pira-tapuya, Siriano, Tariano, Tukano, Tuyuka, Wanana, Werekena e Yanomami. São Gabriel da Cachoeira diferencia-se dos demais municípios brasileiros por possuir a maior concentração de diferentes etnias indígenas do país (CABALZAR e RICARDO, 2006).

A população indígena habita, principalmente, as margens do Rio Negro e de seus afluentes principais, como os rios Uaupés, Içana, Xié, Papuri e Tiquié. A população não indígena se concentra no núcleo urbano, mas possui segmentos representativos nas missões religiosas e nos destacamentos do Exército que se localizam nas calhas dos rios (CABALZAR e RICARDO, 2006).

São Gabriel da Cachoeira tem grande parte de seu vasto território coberto por uma densa floresta, além de rios repletos de cachoeiras, o que coloca em risco as embarcações que se dirigem às localidades mais distantes. Os obstáculos naturais dificultam o acesso às comunidades localizadas nas margens dos rios e comprometem a eficácia das ações na região.

A economia do Município baseia-se na agricultura de subsistência, distante 852 km de Manaus, em linha reta, que é o maior centro urbano da região é acessível por transportes aéreos e fluviais. Em seu aeroporto pousam e decolam, aviões vindos de Manaus. Está a uma distância fluvial de 1061 km pelo Rio Negro. Não há conexões terrestres com outros municípios da região.

A única via aberta através da floresta é a BR 307 que liga a sede municipal ao núcleo de Cucuí, localizado na divisa entre Brasil e Venezuela. Essa via, construída pelo Programa Calha Norte, não está pavimentada e, na maior parte do tempo, não encontrasse em boas condições de tráfego. Sendo o transporte aéreo de alto custo, faz com que o principal meio de transporte do Município seja o fluvial, é através dos rios que circulam as pessoas, as mercadorias e recursos na região.

Considerado o mais indígenas dos municípios brasileiros é também o terceiro maior do país, com 109.180 km² de extensão, faz fronteira com Japurá e Santa Isabel do Rio Negro, no Amazonas. As Terras Indígenas abrangem cerca de 80% do território municipal. Situado em área de fronteira, o Município é considerado um ponto estratégico pelo país, e por essa razão a cidade é classificada como área de segurança nacional. Em 2006, foi aprovado o Plano Diretor³⁶ do Município pela Câmara dos vereadores, depois de um processo participativo que envolveu a sociedade civil, o poder público e o legislativo³⁷.

Uma questão que merece destaque em sua história recente é que, nas eleições de 2008, o município de São Gabriel da Cachoeira foi o primeiro município brasileiro a eleger prefeito e vice-prefeito indígenas, em outubro de 2008, foram eleitos Pedro Garcia, da etnia tariana, para prefeito; e André Baniwa, da etnia baniwa, para vice-prefeito³⁸.

Sem esquecer que se deve considerar que, nas eleições de 1996, o vice-prefeito Thiago Montalvo era indígena da comunidade Iauareté. Um indígena na prefeitura possibilitou uma presença forte das comunidades indígenas nessa gestão, que teve a frente da Secretaria de Educação o Prof. Gersem Luciano Baniwa, essa participação indígena no governo municipal de São Gabriel, permitiu no tocante a educação e a proteção da diversidade cultural dos povos indígenas, um esforço no sentido de propiciar a participação indígena nas discussões dos principais debates sobre os temas que lhes dizem respeito.

Vale ressaltar que na área da educação na década de 1980 foi instituído o Órgão Municipal de Educação de São Gabriel da Cachoeira, um setor da Prefeitura com poderes e responsabilidades relativos à organização e administração do sistema escolar do Município. As escolas das comunidades indígenas oficializaram-se, com o nome de escolas rurais, passando para a jurisdição municipal, permanecendo sua supervisão sob a responsabilidade das irmãs salesianas que, até o início dos anos 1990, teve o monopólio da educação no Município. Como destaca Oliveira,

A atuação dos salesianos na área de educação na região do Alto Rio Negro perdurou até a década de 80 do século XX através dos internatos e até meados da década de 90 nas escolinhas rurais, ou seja, até este período detinham todo o monopólio do ensino na região (OLIVEIRA, 2005, p 42).

³⁶O Plano Diretor é uma exigência da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Cidade (Lei Federal n. 10.257/2001). Todos os municípios com mais de 20 mil habitantes estavam obrigados a elaborar um Plano Diretor.

³⁷Prefeitura Municipal de São Gabriel da Cachoeira: Lei Municipal n. 209, em 21 de novembro de 2006.

³⁸Cf. Quadro de aspectos históricos do Município (Anexo II).

Em 1997, com a presença de um indígena como Secretário Municipal de Educação, o município realizou a I Conferência Municipal Educação, nessa conferência a Secretaria Municipal de Educação lançou o programa “Construindo uma Educação Escolar Indígena”, alguns dos pontos principais da discussão na conferência foram: 1) A necessidade da regulamentação das escolas municipais e reelaboração de seus currículos e regimentos; 2) A regularização do sistema³⁹ municipal de ensino; 3) A criação das escolas municipais em terras indígenas.

Um dos pontos importantes que constava no programa “Construindo uma Educação Escolar Indígena”, era que pelos dados levantados no diagnóstico da educação escolar, o Município era o segundo do Brasil com o menor índice de analfabetismo, isso devido à grande escolarização produzida pelas missões salesianas desde o início do século XX (ISA, 1997 apud Povos Indígenas do Brasil, 1996-2000).

O período de 1997-2000, foi de grande avanço para a construção de uma concepção de educação escolar indígena no alto Rio Negro e a presença de um indígena no Governo Municipal como Secretário de Educação, foi decisivo para alavancar a discussão.

Destaca-se, nesse período administrativo, avanços no caminho da consolidação de uma educação escolar indígena no município, tais como: 1) O estabelecimento de Diretrizes da Política Educacional do Município: a criação do Sistema Municipal de Educação, Plano de Cargos e Salários e Regimentos Escolares; municipalização e reconhecimento das escolas indígenas e dos professores indígenas, superando a noção de escolas e professores rurais, tirando o apelido pejorativo de escolinhas; 2) A Organização Administrativa do Sistema Escolar: Censo Escolar, Conselhos Municipais (Educação, Merenda Escolar, Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Fundamental (FUNDEF); 3) O fim do convênio com o Instituto de Educação Rural do Amazonas (IERAM), que até aquele momento servia de intermediário entre a SEDUC e as escolas das comunidades, passando a Prefeitura a receber diretamente o dinheiro do FUNDEF e a pagar os professores.

Para Albuquerque (2007), com as eleições municipais de 2000, uma nova configuração político-administrativa se configura, e o programa “Construindo a Educação Escolar Indígena” perde sua força, voltando quase tudo à estaca zero no cotidiano das escolas em terras indígenas. Com exceção, das comunidades que tiveram força de impor os seus

³⁹Os Sistemas de ensino são criados a partir da LDB/1996. Saviani, ao discutir sobre Sistema de ensino diz que: “Em verdade, sistematizar significa reunir, ordenar, articular elementos enquanto partes de um todo. Esse todo articulado é o sistema” (2008, p. 206). A I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena avança nessa discussão e traz a proposição da criação de um Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena.

projetos, como foram os casos dos Tuyuka, dos Baniwa Coripaco, que sem poder contar com o apoio financeiro da prefeitura, mas com o apoio da parceria FOIRN/ISA conseguiram financiamento internacional para desenvolver o Projeto de Educação Escolar Indígena a partir de experiências-piloto (ISA, 1999 apud Povos Indígenas do Brasil, 1996-2000).

Em 2005, assume um novo Prefeito e com ele uma nova administração na SEMED (Secretaria Municipal de Educação) de São Gabriel da Cachoeira, que busca dar novos rumos à Educação Escolar Indígena no município, orientando os investimentos em educação para os interesses das comunidades indígenas. A sensibilidade da nova secretária de Educação Municipal percebeu como diz Albuquerque que,

Há muitos gestos de resistência em matéria de educação escolar no Rio Negro, que merecem ser estudados e apoiados. Gestos de povos e grupos que tomaram essa empreitada em suas mãos coletivas e estão produzindo uma escola viva, alegre, sem culpa, sem perda de tempo, provocando nos alunos novas experiências-de-si, sem lhes capturar as forças internas e fazendo crescer a sua potência de vida: Escola Indígena Utapinozona Tuyuka, Escola Pamáali Baniwa e Coripaco (ALBUQUERQUE, 2007, p. 183 e 184).

A partir das experiências do Projeto de Educação Escolar Indígena, no alto Rio Negro, da FOIRN em parceria com o ISA – a experiências das escolas-piloto de educação escolar indígena – foi criada uma grande demanda nas comunidades por uma educação escolar indígena diferenciada, com respeito às particularidades de cada comunidade indígena (OLIVEIRA, 2005). A experiência, nas escolas-pilotos, possibilitou para que hoje já sejam cerca de 50 (cinquenta) escolas das comunidades, em nível fundamental, começando novas experiências de educação escolar indígena diferenciada, de um total de 5 (cinco) que até 2004, que faziam parte do projeto piloto da parceria FOIRN-ISA (ALBUQUERQUE, 2007).

Este expressivo resultado só pôde ser alcançado graças à organização da comunidade indígena e ao compromisso assumido pela SEMEC São Gabriel da Cachoeira, a partir de 2005, participando de discussões por todas as comunidades fortalecendo junto aos professores indígenas a busca por capacitação para juntos com sua comunidade construírem uma nova maneira de fazer educação, buscando parcerias para construção de seus projetos educacionais.

Mesmo com tantos desafios, os povos indígenas assumem a escola como instituição importante e necessária, mas justificam a sua existência no anseio de que ela possa contribuir com suas lutas mais amplas e, se pararmos para escutar as palavras indígenas em encontros e reuniões que problematizam a experiência escolar, vamos perceber o quanto eles procuram delimitar o espaço político da escola (BONIN, 2008, p. 97).

Weigel (2004) traz como ponto central da discussão sobre educação escolar indígena diferenciada, o significado assumido pelo conhecimento escolar, na vida dos povos indígenas,

levando em consideração as relações políticas, econômicas e socioculturais estabelecidas entre esses povos e os diferentes grupos da sociedade não índia dentro do processo de construção da sociedade amazônica e brasileira. A referida autora destaca:

Desse modo, as relações estabelecidas entre atores, para tecer a educação escolar dos indígenas, devem ser entendidas e explicadas no âmbito da história de cada povo e situadas nas estruturas sociais, econômicas e culturais da sociedade capitalista com a qual estabelecem as situações de relação intercultural, bem como no âmbito das estruturas específicas do campo da educação escolar (WEIGEL, 2004, p. 12).

Para compreender os processos educacionais da região do alto Rio Negro, é necessário conhecer a grande diversidade linguística e cultural do Município de São Gabriel da Cachoeira. Para dimensionar a diversidade linguística e cultural do município, é importante lembrar que quando da chegada dos europeus no Brasil, já existiam pelo menos 1300 línguas faladas, hoje são 180 (TEIXEIRA, 2004). Em São Gabriel da Cachoeira, entre os povos que habitam o alto e o médio Rio Negro, são faladas mais de vinte línguas de quatro grandes famílias linguísticas: Tukano Oriental, Aruak, Maku e Yanomami (ALBUQUERQUE, 2007, p. 56).

Embora a língua oficial seja o português, no processo de luta do movimento indígena pela preservação e revitalização das línguas faladas em São Gabriel da Cachoeira, a Câmara Municipal local aprovou a Lei n. 145 de 11 de dezembro de 2002, que estabelece que o Município passe a ter três línguas co-oficiais: o Nheengatu, o Tukano e o Baniwa, línguas tradicionais faladas pela maioria dos habitantes indígenas da região. “Um dos objetivos da nova lei é assegurar aos cidadãos indígenas o direito de entenderem e se fazerem entender, quando em diálogo com os poderes públicos” (ALBUQUERQUE, 2007, p. 58).

Laraia (2004) destaca que dos Estados brasileiros é o Amazonas o que possui a maior população indígena, as terras ocupadas por estes povos representam praticamente um terço de todas as terras indígenas do país. É na região do alto Rio Negro que se encontram a maior parte da população indígena do Estado, por isso o Município é considerado, como já foi dito, o mais indígena do país, tendo também uma das federações indígenas mais organizadas do Brasil⁴⁰.

⁴⁰Somente pela organização, o movimento indígena ganha força e respeito, e nesse processo de ocupação dos espaços políticos, em 2001, no Governo de Amazonino Mendes, foi criada, a Fundação Estadual de Política Indigenista (FEPI), sendo que em 2005, no Governo Eduardo Braga, a FEPI transforma-se em Fundação Estadual dos Povos Indígenas, culminando com a criação, em 2009, pelo governador do Estado do Amazonas, Eduardo Braga, da Secretaria de Estado os Povos Indígenas.

O Quadro 1 permite ter a dimensão dos os grupos étnicos-linguísticos, as famílias linguísticas e as principais áreas ocupadas por esses povos na região do alto e médio rio Negro.

Quadro 1: Diversidade Cultural e Linguística – Povos e línguas indígenas do alto e médio rio Negro

Grupos étnicos-linguísticos	Família linguística	Principais áreas de ocupação
Tukano Desano Kubeo Wanana Tuyuka Pira-tapuya Miriti-tapuya Arapaso Karapanã Bará Siriano Makura Tatuyo* Yurutí* Barasana (Panenoá)* Taiwano (Eduria)*	Tukano Oriental (Tukano)	<ul style="list-style-type: none"> • rio Uaupés • rio Tiquié • rio Papuri • rio Querari • curso alto do rio Negro (principalmente entre Santa Isabel e a foz do rio Uaupés, inclusive na cidade de São Gabriel da Cachoeira). • povoado em trecho da estrada que liga SGC a Cucuí • rio Curicuriari • rio Apapóris e seu afluente Traíra • Departamento do Vaupés e guaviare (Colômbia)
Baniwa Kuripako Baré Werekena Tariana	Aruak	<ul style="list-style-type: none"> • rio Içana • rio Aiari • rio Cuiari • rio Xié • curso alto do rio Negro (a montante da cidade de Santa Isabel, sobretudo acima da foz do Uaupés) • médio curso do rio Uaupés, entre Ipanoré e Piriquito • Departamento de Guainia (Colômbia) • Estado Amazonas (Venezuela)
Hupda Yuhupde Dow Nabob Kakwa* Nukak*	Maku	<ul style="list-style-type: none"> • região entre o Tiquié, Uaupés e Papuri • afluentes da margem direita do rio Tiquié (principalmente os grandes igarapés Castanha, Curuni e Ira) • rios Apapóris e Traíra • proximidades da cidade da SGC (outro lado do rio) até a foz do rio Curicuriari e do rio Marié • rio Uneiuxi e no Paraná Boá-Boá (médio Japurá) • rio Téa • Departamento do Vaupés e Guaviare (Colômbia)
Yanomami	Yanomami	<ul style="list-style-type: none"> • região das bacias dos rios Padauri, Marauíá, Inambú, Cauaburi (ao norte do rio Negro)

(*) Etnias que moram em território colombiano. Os tucanos desenvolvem relações de troca – comercial, ritual e matrimonial – com seus parentes no Brasil. Quadro disponível no Mapa-livro (Povos Indígenas do Rio Negro: uma introdução à diversidade socioambiental do noroeste da Amazônia brasileira, 2006, p. 31).

Essa diversidade linguística vivenciada em SGC, com toda certeza e influenciou e influencia o português falado na região, como Hofmann nos lembra:

Difícil contar quantas palavras que compõem o vocabulário português falado no Brasil foram herdadas do vocabulário indígena. Isto denota a importância e o reconhecimento que estas línguas possuíam também entre os colonizadores que formaram o povo brasileiro (HOFMANN, 2008, p. 76).

Compreender essa diversidade cultural vivida no alto Rio Negro, só é possível quando se entende que pensar a diversidade vai além do outro. Significa, sobretudo, pensar a relação entre eu e o outro, uma vez que a diversidade, em todas as suas manifestações, faz parte da condição humana: onde somos sujeitos sociais, históricos e culturais e, por isso, diferentes. No entanto, é necessário entender que ao assumir que somos diferentes, não se nega as semelhanças, visto que sempre existiram pontos comuns entre os diferentes grupos étnicos (GOMES, 2003).

Deve-se, pois, reconhecer a importância do que ensina o Prof. Gersem Luciano Baniwa, ex-secretário de educação do município de São Gabriel da Cachoeira quando escreve sobre a diversidade linguística e sua relevância para diversidade cultural.

A diversidade linguística é extremamente relevante para a diversidade cultural, na medida em que significa não só variedade de tradições culturais e de desenvolvimento histórico dos povos, mas também diversidade humana na elaboração de conceitos sobre as relações dos homens entre si e com a natureza, refletindo experiências milenares distintas do Ocidente europeu (LUCIANO, 2006b, p. 122).

Weigel e Ramos (1992) relatam que a diversidade linguística e cultural de SGC sempre foram vista, pelos representantes governamentais, como um empecilho para dominação dos povos da região. Nos dizeres dos autores:

Esta diversidade linguística e cultural, já em 1908, era considerada, como um obstáculo ao processo de dominação desta área. Na década de 90, o Secretário Estadual de Educação do Amazonas, Orígenes Martins, em entrevista com lideranças indígenas, propunha que estas se reunissem e escolhessem uma só língua; de maneira facilitar-se-ia a implantação de uma educação indígena no Rio Negro (WEIGEL E RAMOS, 1992, p. 53).

Proposituras como essas vão de encontro com as lutas das organizações indígenas e ferem os direitos conquistados pelos povos indígenas na Constituição de 1988. O caminho apontado pelas lutas das organizações indígenas por uma educação escolar diferenciada se fortalece pelo respeito à diversidade cultural, a esse respeito à Declaração Universal sobre Diversidade Cultural, afirma em seu artigo 1º:

Artigo 1 – A diversidade cultural, patrimônio comum da humanidade: A cultura adquire formas diversas através do tempo e do espaço. Essa diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade. Fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, a diversidade cultural é, para o gênero humano, tão necessária como a

diversidade biológica para a natureza. Nesse sentido, constitui o patrimônio comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras.

Reafirmando a Declaração Universal sobre Diversidade Cultural da UNESCO de 2001, a Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura, em sua 33ª reunião, celebrada em Paris, de 03 a 21 de outubro de 2005, aprovou a Convenção sobre a proteção e promoção da Diversidade das Expressões Culturais⁴¹, que traz em seu artigo 2 – dos Princípios Diretores, no item 3,

3. Princípio da igual dignidade e do respeito por todas as culturas: A proteção e a promoção da diversidade das expressões culturais pressupõem o reconhecimento da igual dignidade e o respeito por todas as culturas, incluindo as das pessoas pertencentes a minorias e as dos povos indígenas.

Nessa perspectiva, entende-se a diversidade cultural, como um recurso estratégico para as comunidades indígenas do alto Rio Negro, reconhecendo a importância do respeito à cultura de cada povo para seu fortalecimento e desenvolvimento político, econômico e social.

No Rio Negro, hoje existe um processo em andamento que busca encontrar o equilíbrio e o diálogo entre diferentes saberes e diferentes formas de produzir/acessar o conhecimento. Dessas experiências com a diversidade cultural, podem surgir mudanças significativas na educação escolar indígena e diferenciada.

2.2 – A presença das Missões Salesianas no Alto Rio Negro

Criado por João Bosco (1815-1888) em Torino, na Itália, os liceus de artes e ofícios organizados e mantidos pela ordem dos padres salesianos vieram para o Brasil na década de 1880, em 1883, é fundado o primeiro em Niterói, e o segundo em 1886, em São Paulo. Certo quer, ao fim do primeiro quinquênio do século XX já eram 14 estabelecimentos (MANFREDI, 2002).

Sobre a expansão da obra dos salesianos no Brasil Falcão destaca que antes de 1920,

Em 1919, apenas 36 anos, a contar da chegada dos primeiros 7 salesianos enviados por Dom Bosco para trabalhar em Niterói, o Brasil já contava com 45 obras salesianas, média 1,25 obras abertas anuais, um número significativo, visto que a congregação, no mesmo ano contava com um total de 127 casas abertas, espalhadas por vários países (FALCÃO, 2008, p. 67).

⁴¹Texto oficial ratificado pelo Brasil por meio do Decreto Legislativo 485/2006.

Segundo Costa (2004), quando a congregação dos salesianos foi constituída era voltada para educação de jovens desafortunados urbanos, sendo dessa maneira que suas atividades se iniciaram no sul e sudeste do Brasil.

Entre as classes populares, os salesianos se apresentam ao País, no final do século XIX, como educadores engajados na promoção da educação popular e da formação profissional através dos oratórios festivos, escolas agrícolas e dos liceus de artes e ofícios que atuavam na ótica da inserção social da juventude desvalida, destacando-se os meninos de rua (COSTA, 2004, p. 95).

Para Igreja, era importante ver consolidados os valores da cultura europeia e cristã entre os povos indígenas, e na região do Alto Rio Negro, outras congregações⁴² já haviam falhado nessa missão.

[...] a presença salesiana entre os povos indígenas da Amazônia inicia-se, oficialmente com a publicação do Decreto da Sagrada Congregação da Propaganda Fide, de 18 de junho de 1914, graças à atuação de Dom Frederico Costa, bispo de Manaus. Ele se empenhou para que as missões do Rio Negro fossem confiadas a Congregação Salesiana (COSTA, 2004, p. 105).

No entanto, objetivamente a presença dos salesianos no Município de São Gabriel da Cachoeira se efetiva a partir de 1915, com a fundação do primeiro internato salesiano em São Gabriel da Cachoeira, no Rio Negro. O desejo dos salesianos de se instalarem na região, vem ao encontro dos interesses do governo brasileiro que precisavam manter e ampliar suas fronteiras na região. Por esse motivo a aliança com a igreja era importante para o Estado, a esse respeito Falcão diz,

Sabe-se que na política indígena e religiosa da colônia e sobretudo do Império, o envio de missionários para a Amazônia estava relacionado com a questão dos limites internacionais do país e que estas questões foram reabertas nos primeiros anos da República em relação às guianas com a Inglaterra, ao Amapá com a França e ao Acre com a Bolívia (FALCÃO, 2008, p. 79).

Acerca dessa temática, Weigel (2000) destaca que,

[...] a ação missionária foi fundamental para assegurar o domínio do território e ampliação das fronteiras nacionais, implantando povoados, convencendo os indígenas a virem habitá-los e desenvolvendo atividades produtivas tal como aconteceu nas atuais cidades de Barcelos, São Gabriel, Tomar, Carvoeiro, Moreira e Santa Izabel, antigas aldeias missionárias ao longo do rio Negro. Ninguém melhor do que os missionários para ocupar a região do Alto Rio Negro e, com suas ações, contrabalançar as ações dos comerciantes, nem sempre muito *patrióticos*, e assegurar a permanência dos indígenas que sempre emigraram do país, fugindo das perseguições, ou buscando vida melhor (WEIGEL, 2000, p. 109, grifo da autora).

⁴²Várias congregações religiosas desenvolveram atividades de catequese na região do alto rio negro antes dos Salesianos, entre elas podemos citar: Companhia de Jesus, Franciscanos da Província de Santo Antônio, Mercês, Carmo, Franciscanos da Beira e Minho e Capuchos da Conceição (WEIGEL, 2000).

A colaboração entre o Estado e a Igreja, como bem destacam Weigel e Falcão, foi fundamental para resguardar as fronteiras territoriais brasileiras na primeira metade do século XX. Albuquerque (2007), ao fazer a análise dos discursos sobre a obra salesiana em sua tese de doutorado, destaca que os representantes do governo brasileiro a consideram como beneméritas e patrióticas, sendo vista a Missão Salesiana “como destinada a tornar o aborígine um elemento de civilização e relativo progresso” (p. 129), transformando os indígenas em cidadãos brasileiros.

Tendo assumido parceria com o projeto colonizador do Estado, os missionários vieram para o rio Negro dispostos e bem determinados a formar bons cidadãos e bons cristãos, utilizando-se de práticas religiosas e de civilidade para se opor à barbárie. Para eles, todos os costumes que não fossem os seus eram considerados selvageria, obstáculos, a um só tempo, à salvação e ao progresso (ALBUQUERQUE, 2007, p. 148).

Sendo importante salientar que os salesianos chegam à região em período que os indígenas eram escravizados pelos comerciantes, patrões da borracha, militares e pelos diretores dos índios. A presença dos salesianos na região contribui para libertação do regime de escravidão ao que os indígenas eram submetidos, talvez por isto os salesianos tenham tido certa facilidade para desenvolver seus trabalhos de catequizar os indígenas (BUCHILLET, 1997).

Weigel (2000), em sua análise, chama atenção que, enquanto foi do interesse do Estado a mediação da Igreja em sua relação com as comunidades indígenas, as missões puderam contar com o apoio financeiro para seus empreendimentos no alto Rio Negro.

No fim da década de 70, em 1979, o Governo Militar corta as verbas federais destinadas as Missões Salesianas do alto rio Negro, de maneira que sem o apoio logístico e financeiro antes dado, tornasse inviável a manutenção dos internatos.

Em 1979, com o corte das verbas federais, os salesianos decidiram desativar o sistema de internatos. O processo de colapso dos internatos levou alguns anos. O primeiro a ser fechado foi o internato masculino da sede da missão em São Gabriel da Cachoeira. 1984, um relatório da missão salesiana registrava ainda 501 alunos internos. Entre 1985 e 1987 foram fechados os internatos de Iauareté, Taracuá, Pari-Cachoeira e Assunção do Içana, assim como o feminino de São Gabriel (CABALZAR E RICARDO, 2006, p. 99).

Certo que até o fim da década de 1980, os internatos salesianos foram desativados e transformados em escolas comuns. A estrutura física construída pelos missionários salesianos nesse período, em grande parte até hoje encontrasse na região, uma estrutura imponente com: escola, internato, oficina, maternidade ambulatório, hospital, dispensário, igreja e residência

para os religiosos. Estrutura construída com a força da mão de obra indígena da região e o financiamento do governo brasileiro.

A presença da Igreja Católica em São Gabriel da Cachoeira, muito antes dos salesianos, data do século XVII, sendo a história dos povos indígenas marcada pela presença de missionários de jesuítas, carmelitas e franciscanos que se instalaram às margens dos principais afluentes do Rio Negro com o objetivo de catequizar os indígenas, liquidando traços fundamentais da cultura dos povos da região. Acredita-se ser importante frisar, o que destaca Weigel (2000), que nenhuma escola foi erguida pelas ordens religiosas que antecederam os salesianos na região.

Ao se registrar as tentativas de controle político sobre as nações indígenas, essas sempre aparecem alinhadas a projetos educacionais, sendo os missionários os primeiros encarregados dessa tarefa como ressaltam Silva e Azevedo (2004).

A implantação de projetos para populações indígenas é quase tão antiga quanto o estabelecimento dos primeiros agentes coloniais no Brasil. A submissão política das populações nativas, a invasão de suas áreas tradicionais, a pilhagem e a destruição de suas riquezas, etc. têm sido, desde o século XVI, o resultado de práticas que sempre souberam aliar métodos de controle político a algum tipo de atividade escolar civilizatória. Tais atividades escolares se desenvolveram de forma sistemática e planejada: os missionários, que foram os primeiros encarregados desta tarefa, dedicaram a ela muita reflexão, tenacidade e esforço. O colonialismo, a educação para os índios e o proselitismo religioso são práticas que têm, no Brasil, a mesma origem e mais ou menos a mesma idade (SILVA e AZEVEDO, 2004, p. 149).

Para se analisar a experiência da igreja católica, através dos salesianos, com a educação no alto Rio Negro faz-se importante ter como perspectiva a teoria apontada por Weigel (2000), que toma a escola como espaço de confronto/conflito cultural e político, onde a relação que se estabelece possibilita aos atores sociais envolvidos uma constante negociação pela definição dos projetos e pelo seu controle.

Nos textos de Buchillet (1997), Weigel (2000) e da Cabalzar e Ricardo (2006) são destacados como uma das ações mais perversas desses religiosos talvez fosse o desrespeito à cultura dos povos da região, relatos históricos, nesses textos, destacam a presença de um frei franciscano Illuminato Coppi, no fim do século XIX, e falam de sua crueldade, da forma violenta e intolerante que tratava os indígenas, ridicularizando seus costumes e crenças.

A chegada dos salesianos ocorre em um período em que os índios eram submetidos a trabalhos forçados pelos comerciantes, patrões da borracha, militares e pelos diretores dos índios (BUCHILLET, 1997; CABALZAR e RICARDO, 2006).

Wright (2005) chama atenção que ao chegarem à região do alto Rio Negro, os salesianos, assumiram um papel de “protetores” dos indígenas.

[...] os Salesianos começam a trabalhar na área oferecendo aos índios proteção contra a brutalidade e a violência decorrentes da expansão vigorosa da extração da borracha. Ao mesmo tempo, ofereciam um constante suprimento de bens manufaturados, caso os índios se submetessem ao seu regime de educação e a mudança cultural (WRIGHT, 2005, p. 162-163).

Talvez por isto, os salesianos tenham tido certa facilidade para desenvolver seus trabalhos de catequizar os indígenas, dada sua contribuição na “libertação” dos mesmos. Diferente da estratégia de seus antecessores, os salesianos optaram por construir centros missionários com uma estrutura imponente com: escola, internato, oficina, maternidade ambulatório, hospital, dispensário, igreja, residência para os religiosos e até, em alguns casos, estações meteorológicas.

De forma que a partir desses centros pudessem viajar por toda a região fazendo o trabalho de catequização dos indígenas. O primeiro centro missionário foi em “São Gabriel da Cachoeira, no Rio Negro (1915) e, em seguida, restauraram Taracuá, no baixo Uaupés (1923), Iauaretê, na confluência Papuri/Uaupés (1929), Pari Cachoeira, no rio Tiquié (1940), Tapuruquara, no baixo rio Negro (1942) e Assunção do Içana (1955)” (BUCHILLET, 1997). A ocupação dessas áreas foi crucial para o desenvolvimento de suas ações na região, destacando que também mantinham missões em Barcelos (1924) e Santa Isabel do Rio Negro (1942) (WEIGEL, 2000).

Ao se examinar a história da educação nessa região, pode-se dizer que o trabalho educacional realizado pelos salesianos a partir do início do século XX tenha sido determinante para consolidar entre os indígenas um estilo de vida adequado aos interesses dos grupos sociais dominantes. Para o Estado Brasileiro a ação missionária foi fundamental para assegurar o domínio do território e ampliação das fronteiras nacionais, implantando povoados, convencendo os indígenas a habitá-los e desenvolvendo atividades produtivas. Nesse sentido, Costa (2001) afirma que,

O discurso oficial da década de 30 enfatizava a ação protecionista estatal na direção da nacionalização do índio, cuja intenção era de aproveitar e mão de obra indígena como força produtiva no mundo do trabalho e de controle sobre as terras, principalmente as de área de fronteira. A incorporação da população indígena ao território brasileiro trazia influência de distintas correntes de pensamento, advindas de décadas anteriores, e as mais acentuadas estavam no setor agro-industrial e nas forças armadas (COSTA, 2001, p. 233).

Pode-se ainda destacar como exemplo da cooperação entre o governo brasileiro e a Igreja Católica, no caso do Alto Rio Negro, as missões salesianas, as palavras de Dom Guido Bora, do Capítulo Superior da Congregação:

As fronteiras não seriam melhor defendidas por um exército do que fazem os missionários, integrando nas leis nacionais os índios, cuja pátria já foi, um tempo, a floresta. Por isso o governo do Brasil sempre foi generoso em auxílios para sustentar as missões, e a Congregação lhe é grata por tantos favores (MASSA, 1965, p. 9).

Nesse sentido, o projeto de educação dos missionários salesianos foi fundamental para ocupar a região do alto Rio Negro e, com suas políticas, contrabalançar as ações dos comerciantes, nem sempre fies ao governo brasileiro. Dessa maneira, assegurando a permanência dos indígenas que sempre emigraram do país, fugindo de perseguições, ou buscando vida melhor. Justificando assim a apoio financeiro para a implantação de seu projeto de catequização pelo o Estado Brasileiro (WEIGEL, 2000).

Como diz Weigel (2000), 1915 é apontado como a data de fundação do primeiro centro missionário salesiano, no alto Rio Negro. Dom Pedro Massa, o prefeito apostólico que substituiu Monsenhor Giordano, em 1919, denominou estes centros de “núcleos de civilização”. Construídos em locais estrategicamente escolhidos, pela proximidade das áreas com maior densidade populacional, os centros missionários, impressionam até hoje quem visita a região por seus imponentes conjuntos de grandes prédios construídos em lugares de difícil acesso.

A estratégia dos missionários salesianos, nos internatos, era fazer com que os jovens vivessem de acordo com as regras da igreja e que, ao voltarem para suas aldeias, transmitissem a fé cristã aos mais velhos e principalmente aos mais novos. O foco dos missionários eram sempre os jovens, pois acreditavam que os mais velhos tinham seus costumes e crenças enraizados, com um vício, logo investir em sua catequização era perda de tempo (WEIGEL, 2000).

Como Weigel (2000) destaca o sistema de educação dos missionários proibia a prática dos rituais tradicionais, além disso, o uso das línguas nativas não era tolerado nos internatos, até mesmo pelos jovens recém-chegados das aldeias, que ainda não falavam nenhuma palavra em português. A punição para quem quebrasse as regras estabelecidas pelos missionários era sempre muito severa.

O projeto de educação escolar dos salesianos, no Rio Negro, em sua origem estruturava-se basicamente no esforço da negação das culturas locais e na imposição de uma racionalidade europeia e cristã. Weigel destaca que:

Para isso, instituíram em seus *asylos* e escolas um sistema educacional (baseado naquele desenvolvido em Turim, para os filhos dos lavradores), ministrando o curso primário (até a 5ª série), ensino religioso e formação para o trabalho. Dependendo da oficina existente na Missão, [...] (WEIGEL, 2000, p. 124-125, grifos da autora).

Pode-se dizer que os internatos dentro do conceito de educação do branco da época, desenvolviam uma educação para o trabalho, visto que sua lógica atuação se aproximava em muitas questões as dos Patronatos Agrícolas que foram criados no ano de 1918, destinados a educar os “menores desvalidos da sorte”, que precisavam ser cuidados e preparados para vida. Esses menores recebiam instrução primária, cívica e noções de práticas agrícolas.

Tendo claro que na visão dos missionários eles estavam na região para orientar e proteger os indígenas, e que dentro dos internatos dependendo da oficina existente na missão, os jovens índios poderiam desenvolver atividades ligadas à carpintaria, marcenaria, olearia e alfaiataria, para meninos; bordado, artesanato, corte-costura, para meninas. Além disso, todos os alunos e alunas envolviam-se com agricultura, trabalhando nas roças da missão, que tinham sua produção destinada ao consumo, assim como as alunas índias eram responsáveis pelas atividades de cozinha, limpeza e lavagem de roupa do alunado.

O projeto de civilização dos missionários salesianos condenava a vida tribal, a habitação em malocas e a economia de auto sustentação, por isto, não apenas atraíam os indígenas para a circunvizinhança das missões, como também trataram de criar aldeias nas proximidades, como fizeram os missionários do passado. Nessas aldeias, a construção de malocas, as casas comunais, era proibida com a desculpa de evitar a promiscuidade sexual.

Costa (2001) destaca que no Regulamento do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) de 1936, em síntese diz que,

A função educativa tinha por objetivo a incorporação do indígena ao território brasileiro, sob duas bases de formação: a do pequeno produtor rural, por meio do ensino primário com iniciação para o trabalho agrícola ou pecuário, e a defesa nacional, na ênfase da disciplina militar, através do ensino de moral e cívica e da educação física (COSTA, 2001, p. 235).

Enquanto os missionários salesianos serviram aos interesses do Estado Brasileiro tiveram suas ações subsidiadas na região. “Em 1971, lideranças indígenas do alto Tiquié e Uaupés, incentivadas pelos missionários católicos, começaram a reivindicar a demarcação de suas terras” (CABALZAR e RICARDO, 2006, p. 98). A participação da igreja na luta pela demarcação das terras indígenas desagradou o governo militar.

Essas mudanças de postura dos salesianos se enquadram dentro das transformações ideológicas que ocorrem dentro da igreja católica, ligadas ao reordenamento econômico mundial e, a crise do capitalismo no fim da década de 1970, culminando com o corte das verbas

federais para a manutenção das missões no alto Rio Negro, em 1979, forçando os salesianos a começarem um processo de desativação gradual dos internatos, de maneira que até o fim da década de 1980, foi fechado o último dos internatos salesianos na região do alto Rio Negro. É importante registrar o que nos lembra Ricardo (1991) a discorrer sobre a nova posição da igreja católica,

Tratava-se agora de uma igreja católica cuja pastoral indianista, reciclada por um acordo de hierarquias, já podia aceitar na região a orientação e até a presença de membros do CIMI, organização oficial da CNBB, da chamada linha “progressista”, que num passado recente havia articulado a condenação da obra salesiana no rio Negro como crime de etnocídio, numa sessão do Tribunal Internacional dos Povos, ocorrida em Amsterdã (1980) (RICARDO, 1991, p. 101 e 102).

Com o fim dos internatos, a Igreja Católica, a partir de 1988, embora a maioria dos religiosos continuasse atuando na área de saúde e educação, deu novo rumo às atividades da igreja criando escolinhas nas várias comunidades católicas, destinadas à alfabetização em língua portuguesa e o ensino das primeiras contas. Para o funcionamento das escolas, se contou com os ex-alunos dos internatos que, tendo concluído a quinta série, passaram a atuar como professores leigos (WEIGEL, 2000).

Entretanto é importante salientar como chama atenção Albuquerque em sua análise da educação no Município de São Gabriel da Cachoeira que,

O sistema preventivo de educação salesiana no Rio Negro não terminou com os internatos, nos anos 80, como se poderia esperar. As onze maiores escolas da região são dirigidas, ainda hoje, pelos salesianos; nenhuma delas tem um projeto próprio de educação e todas seguem um regimento escolar – o mesmo para todas as escolas – escrito pela Diocese de São Gabriel da Cachoeira, aprovado pelos órgãos estaduais de educação do Amazonas, Conselho e Secretaria. Este regimento, no capítulo II Dos Objetivos Específicos da Escola, define no art.3º: “Para a consecução dos objetivos e fins acima propostos, seguir-se-á o Sistema Pedagógico de D. Bosco baseado no trinômio Razão – Religião – Amabilidade” (ALBUQUERQUE, 2007, p.172).

É claro que a manutenção do monopólio das atividades na área educacional pelas missões representa poder sobre as comunidades indígenas. No âmbito da escola, algumas mudanças apontam o interesse dos salesianos em compreender as culturas indígenas, diferente dos internatos que proibiam que se falasse em línguas indígenas, hoje as crianças são incentivadas a falar a língua de seus antepassados.

2.3 – A Educação como prática de cultura na organização do movimento indígena em São Gabriel da Cachoeira

É interessante aqui uma observação: a educação escolar, desde o início da colonização, não só no Rio Negro, como em todo o país, foi um dos instrumentos

mais fortes do Estado na intenção desagregadora dos povos indígenas. No entanto, quando o Movimento Indígena se organiza formalmente, a Educação Escolar é resignificada e entra na pauta dos seus mais caros objetivos [...] (ALBUQUERQUE, 2007, p. 60).

Discutir educação diferenciada é antes de tudo é pensar a educação como prática de cultura, nesse sentido devemos levar em consideração a dimensão sócio-política-cultural da realidade educacional, pois, a educação pode ser reprodutora, mas também criadora de cultura, visto que a educação não é neutra, e sim impregnada de valores e vivências culturais.

É importante considerar o tema da cultura para entender a educação e para projetá-la: esquecendo-o, estaríamos falando de ações e de práticas esvaziadas, de certa maneira, de seu sentido. Sem conteúdos culturais densos, considerados como substanciais e relevantes, a escolaridade perde sua significação moderna de elevação dos sujeitos e uma de suas mais fundamentais funções de socialização. O debate essencial da educação é, então, aquele que gira em torno de qual projeto cultural queremos que ela sirva (SACRISTÁN, 1999, p. 148).

Por isso, para uma reflexão sobre educação é necessário, que esta esteja contextualizada com as concepções de homem e de sociedade vigentes, no tempo e espaço histórico onde essa está inserida. Quando se analisa a relação entre educação e cultura, deve-se considerar o conceito antropológico de cultura que, segundo Laraia (2009) é o de um produto social dinâmico que condiciona a visão de mundo do homem, e onde os indivíduos participam de formas diferentes, sendo que estudar a cultura é, portanto, estudar um código de símbolos partilhados pelos membros dessa cultura.

Nesse processo/produto social dinâmico, denominado cultura, o homem tem a capacidade de questionar seus próprios hábitos e modificá-los, mas esse questionar, essa mudança de costumes gera conflitos entre as tendências conservadoras e as inovadoras. Sobre essas mudanças culturais Laraia (2009), diz existir dois tipos: primeiro uma mudança interna, resultante da dinâmica do próprio sistema cultural, e uma segunda que é o resultado do contato de um sistema cultural com o outro.

Podemos entender a cultura como um código simbólico – código que possui uma dinâmica de uma coerência interna, é compartilhado pelos membros de uma dada sociedade ou grupo social, e que, mediante um procedimento antropológico, pode ser decifrado e traduzido para membros que não pertencem a este grupo (THOMAZ, 2004, p. 427).

Nesse caso, pode-se afirmar que o homem é, ao mesmo tempo, produto e produtor do meio cultural em que foi socializado. Não é mais novidade que conhecimento e informação estão se tornando cada vez mais uma exigência nos tempos atuais, com isso, cresce a demanda por parte dos que veem a educação como uma saída para os problemas que permeiam a vida

em sociedade. Com os povos indígenas esse quadro não tem sido diferente. A luta por uma educação escolar de qualidade, que vise suprir suas necessidades enquanto povos diferenciados que são, chama cada vez mais atenção nos discursos e debates dentro do movimento indígena.

A prática de cultura já não encontra mais limites nos livros, ultrapassa os elementos materiais para possibilitar o encontro das ideias dos sujeitos, das falas, das experiências e das trocas de saberes. Vejamos o que diz Ailton Krenak⁴³ (MG),

É claro que toda cultura é dinâmica, cheia de resposta para as provocações que aparecem e, muitas vezes, feliz na formulação de soluções. Muitas delas voltadas para a própria defesa cultural. Daí que muitas comunidades indígenas, mesmo tendo sofrido enormes mudanças no aspecto mais aparente de sua cultura, mesmo aí onde tudo parece ter mudado profundamente, a força mais sutil da alma de um povo subsiste (MEC/RCNEI, 1998, p. 24).

Ao analisar as relações estabelecidas historicamente entre a sociedade, o Estado e as sociedades indígenas, percebe-se que estas se revezam entre a violência física e a simbólica, com a finalidade de ocupação das terras desses povos, seja na tentativa de extermínio, de evangelização ou de integração⁴⁴. Duas questões aproximam o Brasil de outros países latino-americanos, a primeira é o esforço político pela unificação linguística, política e cultural. A outra questão é a resistência histórica dos diversos grupos étnico-culturais e sociais a essa tentativa de homogeneização.

A Amazônia, então, foi alvo de uma ampla política que visava, fundamentalmente, fortalecer e rearticular elementos de natureza sócio-econômico e cultural, necessários para dar-lhes, definitivamente, rosto e sentimentos lusitanos. Isto consolidaria e asseguraria, à Coroa Portuguesa, a posse e o domínio do território amazônico, de suas riquezas e de suas gentes (WEIGEL, 2000, p. 87).

Na década de 1990, a educação escolar indígena fundamentada em ações práticas que decorrem de décadas anteriores, caracteriza-se pelo fortalecimento do Movimento Indígena. Os povos indígenas como protagonistas de sua história passam a reivindicar direitos, entre eles a educação escolar indígena específica e diferenciada. Surge o Movimento dos Professores Indígenas, realizam-se encontros em diversas regiões do Brasil e nesses espaços coletivos são pensados princípios e diretrizes para as escolas indígenas.

⁴³Ailton Krenak é uma importante liderança indígena da década de 1980.

⁴⁴Os termos “integração” e “interculturalidade” são sinônimos, pois compreende que se produz integração quando se conserva a identidade cultural e os costumes e se busca valorizar as relações positivas que respeitam a diversidade cultural. No entanto, ao se referir à questão indígena no Brasil, o termo integração geralmente é utilizado para indicar a intenção política de incorporar os povos indígenas à sociedade nacional eliminando suas culturas e identidades (GRANDO, 2003, p. 1).

Silva (1998), ao analisar os encontros anuais dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, destaca que:

Nesse processo de organização, os Encontros anuais representaram momentos decisivos, onde as articulações culturais e políticas tornaram-se possíveis, e as trocas de experiências e conhecimentos fizeram surgir uma nova concepção de educação escolar indígena, que respeita os conhecimentos, as tradições e os costumes de cada povo, valorizando e fortalecendo a identidade étnica, ao mesmo tempo que procura passar conhecimentos necessários para uma melhor relação com a sociedade não-índia (SILVA, 1998, p. 65).

A proposta de uma escola indígena diferenciada, de qualidade, representa grande novidade no sistema educacional do país. Dessa maneira, exigem-se das instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que estas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema oficial, quanto para que sejam respeitadas em suas particularidades.

Claudiene Pankararu⁴⁵ (BA), a respeito dessa proposta afirma que “o currículo deve estar sintonizado com as mudanças da sociedade, mas não abandonando os costumes, as tradições e a cultura” (MEC/RECNEI, 1998, p. 36). Nessa mesma linha de pensamento, André Baniwa⁴⁶ reforça “queremos aprender as coisa do branco sem ficar dependente” (Seminário de Educação Indígena na maloca da FOIRN, SGC-AM, 2005).

Para tanto, no MEC, estão sendo implementados programas com o objetivo de proporcionar aos indígenas e suas comunidades, a recuperação de suas memórias históricas. Reafirmando suas identidades étnicas, valorizando suas línguas e ciências. Em paralelo garantindo aos indígenas e suas comunidades o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e das demais sociedades indígenas e não-indígenas.

A discussão em torno do que seja uma educação diferenciada é recente no Brasil, mas é intensa e acirrada. Baseia-se em um grande número de experiências escolares concretas, nos mais diversos pontos do país, envolvendo não só a definição de currículos e práticas pedagógicas locais destinadas a crianças e jovens índios, mas também toda ampla soma de projetos e curso de formação de professores indígenas. Um vivo processo de realimentação entre experiências educacionais específicas e a reflexão conceitual e crítica sobre a educação escolar indígena está em curso [...] (SILVA e FERREIRA, 2001, p. 10).

Nessa discussão, o que se sobressai em todas as falas é que não pode haver um modelo único de educação escolar indígena diferenciada, pois dessa maneira, não existiria o respeito

⁴⁵Liderança indígena.

⁴⁶Liderança Baniwa, ex-membro da diretoria da Foirn, atual vice-prefeito de São Gabriel da Cachoeira.

pelos as realidades socioculturais específicas a cada povo indígena. A própria noção de diferenciação implica a existência de tantos modelos de educação escolar indígena quantas realidades socioculturais locais forem vivenciadas por comunidades indígenas específicas.

A noção da escola como um lugar de reflexão crítica e um espaço para construção da autonomia indígena é tema recorrente nesses debates sobre educação escolar indígena diferenciada. A educação desenvolvida pelos povos indígenas lhes permite que continuem sendo eles mesmos e mantenham a transmissão de suas culturas para as novas gerações.

As diferenças existentes entre os povos de diferentes culturas são decorrentes dos padrões culturais existentes em cada cultura, padrões esses que fazem parte do contexto, da herança cultural de cada povo. E por esse motivo se faz necessário conhecer as culturas indígenas para poder compreender suas lutas e reivindicações por uma escola diferenciada, se afastando da visão que ainda se tem nas escolas não-indígenas, como ressalta Bergamaschi,

Na escola, principalmente, predominam visões estereotipadas dos povos indígenas, oscilando entre a concepção romântica de um indígena puro, inserido na natureza, ingênuo e vítima e um índio bárbaro, selvagem e preguiçoso, empecilho para o progresso (BERGAMASCHI, 2008, p. 9).

Nesse contexto, as escolas tornam-se espaços sociais e simbólicos onde são transmitidas as ideologias sociais e culturais, através do projeto cultural que adotam. A escola diferenciada indígena, nesse processo, tem representado um instrumento de fundamental importância para a autonomia dos povos, como espaço educativo permitindo o encontro e o reencontro com eles mesmos e com o mundo.

Em termos didáticos pedagógicos, no entanto, muito ainda há a se definir para a escola indígena. O principal desafio é traduzir as reivindicações indígenas e as garantias legais já disponíveis em práticas pedagógicas efetivamente adequadas aos objetivos e especificidades de cada população indígena.

A organização do movimento indígena no alto Rio Negro está diretamente relacionada à conquista do direito a uma educação escolar indígena diferenciada, para o movimento indígena do alto Rio Negro a década de 1970 é um marco para sua organização, apesar de ser um momento em que o Brasil vive um período de ditadura militar, marca também uma tomada de força das organizações dos povos indígenas como nos mostra Cabalzar e Ricardo (2006), em 1971, lideranças indígenas do alto Tiquié e Uaupés, incentivados pelos missionários católicos começam a reivindicar a demarcação de suas terras.

Naquela década, foram várias as reivindicações enviadas a FUNAI, quanto à demarcação das terras indígenas que sumiam em Brasília. O Conselho Indigenista

Missionário (CIMI), ligado a Conferencia Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), foi criado no início da década de 1970, sendo organizados em regionais, na Amazônia temos o CIMI norte I, com sede em Manaus desde 1974. Certo que desde a década de 1970, de acordo com RECNEI (1998), são registrados avanços significativos no que diz respeito à legislação que regula a educação indígena. Como destaca Santilli,

[...] houve, também, a emergência política da questão étnica, com a projeção de lideranças indígenas que passaram a atuar no contexto da sociedade nacional, conquistando espaços crescentes nos meios de comunicação de massas e chamando a atenção da opinião pública. A maior parte das organizações de apoio aos índios estruturou-se nesse período (SANTILLI, 1991, p. 11).

A partir de então, sucederam-se várias assembleias e conferências indígenas em diferentes locais e regiões do país, traçando uma trajetória de mobilização que se intensifica na década de 1980. Nessas discussões, destacam-se a temática da pluralidade e a diversidade cultural, sendo estes temas incorporados nos debates sobre educação escolar indígena internamente no MEC.

Na década de 1980, aproveitando o início da abertura democrática no Brasil, ganha força o movimento de luta pela demarcação das terras indígenas do alto Rio Negro. Em 1987, é criada a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN) para facilitar o diálogo com o governo brasileiro e promover a valorização das culturas locais. Embora o intuito do governo fosse tentar “manipular” as lideranças indígenas para aprovar projeto de demarcação das terras indígenas capitaneado pelo Conselho de Segurança Nacional (CSN), o resultado da ampla assembleia de líderes indígenas, ocorrida em São Gabriel da Cachoeira, em abril de 1987, foi a criação da FOIRN. Essa assembleia foi financiada através da administração regional da FUNAI, com recursos do CSN (RICARDO, 1991).

Desde sua fundação em 1987, a FOIRN vem estimulando e possibilitando a realização de vários encontros, cursos, assembleias e outros eventos para discussão da situação da educação na região. Com o apoio da FOIRN, a participação dos professores indígenas da região nos encontros anuais do Movimento dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre (COPIAR⁴⁷), que desde 1988 veem se reunindo para discutir soluções para as escolas indígenas da região. Nesse processo, as lideranças e professores da região, ao lado de representantes de muitos outros povos indígenas brasileiros, deram voz a uma série de reivindicação sobre educação escolar.

⁴⁷Em 2000, o COPIAR ampliou sua área de atuação, configurando-se como Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia (COPIAM) (ALBUQUERQUE, 2004, p. 58).

Especialmente após a promulgação da nova Constituição Federal em 1988, cresceu em várias regiões do Brasil a formalização de organizações indígenas, com diretorias eleitas em assembleias, estatutos registrados em cartório e contas bancárias próprias. Trata-se, a rigor, da incorporação, por alguns povos indígenas, de mecanismos de representações política por delegação, para poder lidar com o mundo institucional, público e privado, da sociedade nacional e internacional e tratar das demandas territoriais [...] (RICARDO, 2004, p. 48).

A Constituição Federal de 1988 assegura às comunidades indígenas o direito a educação escolar diferenciada e a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Esses direitos são regulamentados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96, que garante aos povos indígenas a oferta de educação escolar intercultural e bilíngue.

No seu todo, a nova Constituição, além de dar um tratamento exaustivo aos direitos indígenas, conferindo lhes um inédito status constitucional, pela primeira vez reconhece aos índios o seu direito a diferença, rompendo com a tradição assimilacionista que prevalecia nas Constituições anteriores [...] (SANTILLI, 1991, p. 13).

Dessa maneira, possibilita que se criem as condições objetivas para o rompimento com a tutela exercida pelo Estado sobre os povos indígenas brasileiros. É importante destacar que, a partir da Constituição de 1988, os povos indígenas deixaram de ser considerados como uma categoria social em vias de extinção e passaram a ser respeitados como grupos étnicos diferenciados, com direito a manter sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições.

É importante lembrar que a CF de 1988 foi elaborada e aprovada no contexto do processo de redemocratização do país. Naquele momento, lideranças indígenas de diferentes povos exerceram junto ao Congresso Constituinte legítimas pressões reivindicando a explicitação de direitos que assegurassem a sua continuidade enquanto etnias. Esta luta esteve centrada no reconhecimento das terras tradicionais ocupadas pelos índios (SANTOS, 2004, p. 87).

Paralelamente, a luta pela a demarcação e homologação das terras indígenas em 1996, o desafio dos povos do Rio Negro voltou-se para a educação escolar indígena diferenciada. O objetivo era resgatar os conhecimentos ameaçados pela intervenção missionária e, ao mesmo tempo, formar cidadãos críticos, conhecedores de seus direitos e aptos a lutar por eles.

A organização dos professores indígena foi fundamental para o avanço da discussão, a ideia do que seria uma educação escolar indígena diferenciada foi se estruturando e, apoiados por entidades leigas, projetos alternativos à política oficiais de educação oferecidos aos povos indígenas são desenvolvidos. Foi a partir desse tipo de experiência, que foi concebida a nova Política Pública Nacional de educação escolar indígena.

[...] os professores indígenas, a exemplo do que ocorre em muitas outras escolas do país, vêm insistentemente afirmando a necessidade de contarem com currículos mais próximos de suas realidades e mais condizentes com as novas demandas de seus povos. Esses professores reivindicam a construção de novas propostas curriculares para suas escolas, em substituição àqueles modelos de educação que, ao longo da história, lhes vêm sendo impostos, já que tais modelos nunca correspondem aos seus interesses políticos e às pedagogias de suas culturas (RCNEI, 1998, p. 11).

Em 1998, com a publicação do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), constitui-se uma proposta formativa que visava garantir os pontos comuns, encontrados em meio à desejada diversidade e multiplicidade das culturas indígenas, tal como estão garantidos nos princípios legais do direito a cidadania e à diferença, traduzidos numa proposta pedagógica de ensino-aprendizagem que promova uma educação intercultural e bilíngue, assegurando a integração e parceria. O objetivo maior do RCNEI estava em oferecer subsídios e orientações para a elaboração de programas de educação escolar para melhor atender aos anseios e necessidades das comunidades⁴⁸ indígenas.

No município de São Gabriel da Cachoeira, em 1997, foi realizada a I Conferência Municipal Educação, nessa conferência a Secretaria Municipal de Educação lançou o programa “Construindo uma Educação Escolar Indígena”, um dos pontos principais da discussão na conferência foi a necessidade da regulamentação das escolas municipais e reelabora dos seus currículos e regimentos. A regularização do sistema municipal de ensino ocorre em 1998, e nesse mesmo ano, são criadas as escolas municipais em terras indígenas, já como escolas indígenas.

Foi em 1998, que o Conselho Estadual de Educação Indígena do Amazonas (CEEI), foi instituído como órgão consultivo e deliberativo, com a finalidade de assessorar o Conselho Estadual de Educação (CEE), e ainda com a função de assessorar, acompanhar e avaliar as Escolas Indígenas (ALBUQUERQUE, 2004).

Segundo Azevedo (2003), em 1999 o Conselho Nacional de Educação (CNE), através da Câmara de Educação Básica (CEB), aprova a Resolução n. 3/1999 que institui a figura jurídica de escola e professores indígenas, regulamentando a maneira pelas quais são criadas as escolas e formados os professores.

A discussão a partir de 1999 passa a ter como enfoque principal a educação escolar indígena diferenciada, e da parceria entre FOIRN e ISA, nasce o Projeto de Educação Indígena do alto Rio Negro, financiado pela organização dos estudantes secundaristas noruegueses (ISA, 1999). O projeto,

⁴⁸A comunidade tem caráter cultural/histórico. É cultural por seus valores, usos e costumes, normas e crenças comuns; é histórica pelas transformações e provações sofridas ao longo do tempo (MORIN, 2008, p. 67).

Inicialmente, vai investir na implementação de três frentes de ação: Escola Indígena Baniwa Coripaco Páanhali, uma iniciativa de lideranças da Oibi; Escola e Educação Tuyuka e Educação e Valorização da Língua e Cultura Tariana. O projeto desenvolve também oficinas de capacitação técnica, que visa a formação de lideranças em diferentes campos de conhecimento [...] (ISA, 1999 apud Povos Indígenas do Brasil, 1996-2000).

Algumas questões se destacam nesses projetos: a valorização da cultura e dos conhecimentos tradicionais, a ênfase na formação profissional e a participação da comunidade no planejamento das atividades de ensino. A definição do currículo é objeto de discussão de toda a comunidade, e o projeto político-pedagógico integra os saberes tradicionais, cultural geral e conhecimentos técnicos⁴⁹. Na relação escola e comunidade, são estabelecidas várias questões político-pedagógicas, visto que, “a escola não deve ser vista como o único lugar de aprendizado. Também a comunidade possui sua sabedoria para ser comunicada, transmitida e distribuída por seus membros” (RCNEI, 1998, p. 23).

Na educação escolar indígena, a construção curricular move-se entre os fios de diversas histórias – aí se entrelaçam, além da história de vida de professores e professoras, estudantes indígenas, a própria história de cada povo e da sua relação com o todo da sociedade brasileira global (CÔRTEZ, 2004, p. 1).

Práticas rotineiras como, danças, rituais, linguagens, desenhos, expressões corporais, artísticas, ornamentos, matéria se tornam também atributos para a realização do que denominamos aula. Não se pode negar, na discussão sobre o papel da escola nas sociedades indígenas que muitos resquícios da sociedade não-índia ainda existem nos espaços educativos das aldeias, mas por outro lado, é perceptível a transformação cada vez mais acentuada de escolas que têm sido marcadas, sobretudo, pelo protagonismo de seus sujeitos.

No que diz respeito à identidade dos povos, com uma gama de diversidade cultural, com as mais variadas identidades, várias culturas e várias educações, pode-se dizer que a escola serve como um espaço para a difusão cultural, por atuar num plano simbólico, e ser um ritual de passagem que apresenta realidades objetiva e subjetiva, num verdadeiro mundo simbólico que transforma e é transformado por essas realidades.

Para quem as experiências não se limitem apenas em viagens pela literatura, é possível perceber uma dinâmica escolar na cultura dos índios que não se pode desvincular da dinâmica da vida, ou seja, os movimentos, acontecimentos diários de uma vida comum, é que acabam dando contorno ao processo de escolarização, uma coisa encontrando com a outra e ambas dando sentido a existência.

⁴⁹Cf. o desenho curricular da escola Indígena Baniwa Coripaco Páanhali, apresentado no Seminário de Avaliação Institucional da EAFSGC em 2005.

A identidade sociocultural não pode ser vista de forma fixa ou congelada, mas como um processo dinâmico, “uma construção social e histórica que implica aprendizagem contínua, formadora de novas sínteses sociais” (WEIGEL, 2000, p. 246), enriquecido através do diálogo e troca com outras culturas. A escola, nesse processo de conquista e luta, representa um instrumento de fundamental importância para os povos indígenas. A escola como espaço educativo, na verdade é que tem permitido o encontro e o reencontro com eles mesmos e com o mundo.

Deve-se, pois, reconhecer que, “[...] os povos indígenas são sociedades viáveis e contemporâneas, com complexos modos de vida, assim como com formas progressistas de pensamento que são muito pertinentes para o mundo atual [...]” (CORRY, 1994, p. 3).

A escola que já serviu como instrumento de dominação, transformou-se em direito do indígena, e ao longo do tempo tem se consolidado como um projeto real de luta pelo direito de permanecerem como indivíduos específicos e diferenciados, tendo sua identidade cultural reconhecida no contexto social nacional.

2.4 – A implantação da Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira

A presença de uma Escola Agrotécnica Federal em São Gabriel da Cachoeira relaciona-se com dois programas nacionais que tiveram início no Governo Sarney: um foi o Programa Calha Norte (PCN) e o outro Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC).

Com efeito, a chegada dos militares e a constituição de um movimento indígena no alto rio Negro, baseado na formação quase instantânea de uma federação de organizações indígenas em 1987, são duas faces da mesma moeda. Moeda que passou a circular na região à medida em que um órgão militar do Governo Federal, o Conselho de Segurança Militar (CSM), passou, em meados da década, a comandar um programa governamental de colonização da fronteira norte amazônica, o tão debatido e polêmico Projeto Calha Norte (ANDRELLO, 2008, p. 77).

O Programa Calha Norte (PCN), idealizado na Escola Superior de Guerra do Brasil e implantado em 1985, durante o Governo de José Sarney, consistiu numa tentativa de fortalecimento militar da fronteira amazônica. O objetivo do programa era impulsionar a presença do aparato governamental na Região Amazônica, com base na estratégia político militar de ocupação e de defesa da fronteira. Lembrando que,

A noroeste do Brasil, a região do Alto Rio Negro faz fronteira com a Venezuela e a Colômbia e, por isso mesmo, tem sido tratada pelos governos brasileiros – desde o império – como estratégica para a segurança nacional, uma vez que a malha

hidrográfica facilita a existência de inúmeros caminhos de idas e vindas entre os três países (WEIGEL, 2000, p. 108).

Quanto a sua trajetória do PCN na região existem posições divergentes, enquanto Siqueira em seus estudos sobre “Poder Nacional e Segurança Hemisférica: a Amazônia e a Soberania do Estado Brasileiro”, diz,

Frise-se que o “Calha Norte” não foi um programa exclusivamente militar. Por envolver aspectos de soberania e de integridade territorial, necessariamente abarcou as Forças Armadas, mas se constituiu em um projeto mais amplo, integrando outros Ministérios e diversas Organizações (SIQUEIRA, s/d, p. 12).

Ricardo (1991) conclui seu artigo “Jogo duro na Cabeça do Cachorro”, afirmando que,

Apesar de todo o esforço dos militares do CSN em tentar demonstrar que o PCN não era essencialmente militar, uma análise do que ocorreu no alto rio Negro nesse período (1987-90) revela a tutela do Exército sobre todas as demais instâncias do governo (RICARDO, 1991, p. 103).

As duas posições dão uma mostra do quanto polêmico esse projeto foi para região. Seus objetivos declarados foram desenvolver ações que colaborassem efetivamente para as duas principais vertentes do programa: Contribuir para a Manutenção da Soberania Nacional e da Integridade Territorial da Região do Projeto Calha Norte e Contribuir para a Promoção do Desenvolvimento Regional.

As “Colônias Indígenas” foram apresentadas em uma reunião do triângulo tukano realizada em Taracuí em junho de 1988 como o verdadeiro caminho do progresso para os índios do Uaupés. Para obter serviços de saúde, educação e projetos econômicos a serem proporcionados pelo Governo Federal, seria preciso que admitissem os termos vigentes do decreto que havia feito a distinção entre índios aculturados e não-aculturados. [...] Diziam os militares do CSN que os índios do rio Negro não poderiam ser considerados isolados ou arredios, mas sim índios já integrados e interessados em receber benefícios do governo (ANDRELLO, 2008, p. 80 grifos do autor).

A esse respeito Buchillet (1991), escreve que dois anos antes dessa reunião no triângulo tukano, em uma reunião em Brasília (junho/1986) onde estavam presentes o Gal. Bayma Denys, secretário geral do CSN, o Ministro do Interior Ronaldo Costa Couto, seu assessor para os assuntos indígenas, Gerson Alves da Silva e o novo Presidente da Funai, Romero Jucá Filho. Lideranças da etnia Tucano apresentaram reivindicações sobre a demarcação de suas terras e receberam como contra proposta a criação de Colônias Agrícolas

Indígenas⁵⁰ como se ver no relatório das lideranças apresentado em assembleia em Pari Cachoeira.

“(…) Os representantes indígenas posicionam-se em favor da terra coletiva, isto é, a demarcação de terra indígena continua. Foi nesse momento que o general ficou muito furioso e disse que o Presidente Sarney não assinaria os decretos das reservas indígenas (...); que o governo não pode demarcar terra na faixa de fronteira só para uma etnia indígena (...); que a faixa de fronteira pertencia a todos os brasileiros, isto é, para todas as raças defender a nação. No momento tenso o Dr. Gerson Alves da Silva encontrou no Estatuto do Índio uma razão para falar sobre a Colônia Agrícola Indígena. E, diante desse argumento, o General viu a saída para solucionar o nosso problema, isto é, que tínhamos que aceitar a Colônia Agrícola Indígena ou senão nós perderíamos todos os direitos sobre a terra; prosseguiu que os índios Tukano já eram aculturados demais, que nós andávamos bem trajados (...) e, por isso, Não poderíamos viver num jardim zoológico ou numa reserva indígena. Para o nosso desgosto o Presidente da Funai disse que não tínhamos nenhum amparo legal para defender a reserva indígena porque todos os trabalhos feitos (até agora) não valiam nada em relação a faixa de fronteira e/ou área de segurança nacional, e sim, que tínhamos que aceitar a colonização indígena”(Relatório da Assembleia, Pari Cachoeira, 9 de junho de 1986, apud BUCHILLET, 1991, p. 108).

As negociações entre os líderes indígenas e o General Bayma Denys sobre as Colônias Agrícolas Indígenas e suas implicações econômicas transcorrem durante os anos de 1986 e 1987. Frente ao impasse criado pela recusa dos indígenas em dividir as Colônias Agrícolas Indígenas com os brancos, o CSN recua e propõe uma solução intermediária, para a demarcação das terras de Pari Cachoeira, as Colônias Indígenas, figura inventada pela força das circunstâncias e “legalizada” em 1987 (BUCHILLET, 1991).

Num primeiro momento, a proposta do PCN era a criação das Colônias Agrícolas Indígenas, e posteriormente a proposta é transformada em Colônias Indígenas. Dentro do plano maior da demarcação das terras indígenas, essas colônias têm sua origem no modelo das Colônias Agrícolas Nacionais. As Colônias Agrícolas Nacionais segundo Lenharo (1986) eram a menina dos olhos da política de colonização do Estado Novo, foram planejadas de modo a se submeterem a uma administração centralizada e permanecerem subordinadas diretamente ao Ministério da Agricultura, essas colônias,

foram pensadas como verdadeira “autarquias”, réplicas em miniatura, do mercado nacional, microcosmos econômicos do país. Alí tanto seria incrementada a produção de largo consumo para outros mercados, como produtos hortigranjeiros, frutas e também a criação de animais (LENHARO, 1986, p. 47-48).

Quando da chegada de uma comissão composta por autoridades militares para discutir a possibilidade de criação das Colônias Indígenas, tratava-se de uma proposta e demarcação

⁵⁰As Colônias Agrícolas Indígenas são áreas destinadas à exploração agropecuária por índios “aculturados” e brancos (BUCHILLET, 1991).

das terras indígenas que vinha acompanhada de muitas promessas. Essa proposta de divisão das terras indígenas foi amplamente discutida dentro do movimento que se articulava em prol da luta pela demarcação das terras indígena.

Cabe lembrar que, nesse período, os salesianos ainda tinham o monopólio da educação e da saúde em São Gabriel da Cachoeira, e que tinham sofrido o corte das verbas federais no Governo Militar e que seu regime de internato vivia seus últimos dias. Nesse período, os salesianos com uma postura reciclada, tendo agora muita aproximação com o CIMI, eram fortes aliados dos indígenas na defesa da demarcação de suas terras.

O CIMI enviou no dia 3 de julho telex ao presidente José Sarney e aos Joaquim Francisco (Interior) e Bayma Dennys (Gabinete Militar), criticando a proposta de criação de “Colônias Agrícolas Indígenas” na área do alto rio Negro (FSP, 07/07/87, apud Povos Indígenas do Brasil, 1987/88/89/90, p. 119).

A Igreja que já tinha sido o braço direito do Governo Federal na região, que não rompia com o poder político, mesmo quando essa política era direcionada a beneficiar muito mais ao próprio Estado do que ao índio, como no caso do Rio Negro, que mantinha uma aliança que se evidenciava nos discursos autorizados dos representantes do Estado, que se mostravam agradecidos porque, pela civilização dos índios, tinham garantida a segurança das fronteiras, viam índio como reserva de energia na defesa da unidade nacional. Agora levantava sua voz em defesa do direito dos índios a terem suas terras demarcadas.

O desencontro que se configurou entre a igreja local e o Projeto Calha Norte veio a favorecer a aproximação de algumas lideranças indígenas da FOIRN ao indigenismo não-governamental católico – essa foi uma mudança e tanto, porque os militares brasileiros aplaudiram por muitos anos a obra catequética de caráter nacionalista no rio Negro. E assim formou-se um quadro de referências divergentes, que de certa forma disponibilizou códigos contraditórios que vieram a alimentar uma polarização das posições assumidas pelos índios do alto rio Negro entre 1988 e 1990 (ANDRELLO, 2008, p. 81).

Percebendo que não mais podiam contar com os salesianos como aliados, o CSN, através do PCN faz um trabalho de aniquilação das obras dos salesianos na região, visto que já a alguns anos esses não recebiam recursos do Governo Federal para manter as suas ações. O PCN constrói hospitais em Pari Cachoeira e Iauareté, escolas nas comunidades e um internato na sede do município. Um representante do CSN justifica o total descaso da parte do PCN para o trabalho de assistência e das instalações missionárias na região com os seguintes termos: “temos uma carta assinada pelos representantes da Igreja na qual eles dizem que não estão interessados em colaborar como projeto Calha Norte” (JB, 11/12/88, apud BUCHILLET, 1991, p.115). Para Buchillet,

Fica evidente que as iniciativas médico-sanitárias e educativas do PCN na região do Alto Rio Negro devem ser encaradas mais como um meio de acabar com o controle total da igreja sobre a região que como um efetivo programa assistência às populações indígenas (BUCHILLET, 1991, p.15).

Certo que o PCN teve ações relacionadas a vários ministérios, as posições sobre este projeto na região do Alto Rio Negro, como já foi dito, são muitas vezes conflitantes. Apesar dessas posições, nessa pesquisa interessa a participação PCN na construção da Escola Agrotécnica Federal, que aparece listada dentre suas realizações na região do Alto Rio Negro.

Cerca de Cz\$ 900 milhões a serem utilizados na construção de uma escola agrotécnica, um hospital com capacidade para 50 leitos e ainda na implementação de ações nas áreas de saúde, agropecuária, abastecimento e até assistência jurídica, foi o saldo da visita de D. Marly Sarney a S. Gabriel da Cachoeira realizada ontem. Os convênios assinados, envolvendo a Prefeitura local e o governo do Estado de um lado e, de outro, vários ministérios, a Funai e o CSN fazem parte do PCN e têm como objetivo melhorar o nível de vida da população, 90% composta de índios, conforme enfatizou o presidente da Funai, Romero Jucá Filho (A crítica, 28/04/88 apud Povos Indígenas do Brasil, 1987/88/89/90, p. 123).

No campo educacional, na segunda metade da década de 80, na busca de consolidar o modelo de Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), o governo brasileiro criou, em 4 de julho de 1986, o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC), destinado a expandir a rede federal de ensino técnico de nível médio.

O Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico filia-se a esse horizonte produtivista, fragmentário e adaptativo de conhecimento. A ciência e o conhecimento aparecem como um dado e não como um processo (FRIGOTTO, CIAVATTA; MAGALHÃES, 2006, p. 142).

O objetivo do programa era implantar 200 novas escolas técnicas e agrotécnicas. A justificativa do programa, além da precariedade dessa modalidade de ensino, era a retomada do desenvolvimento econômico, o que fez aumentar a demanda por cursos técnicos, ajustados às exigências do mercado de trabalho. Sem esquecer a tão propagada interiorização do ensino profissional do governo de José Sarney (RAMOS, 2006).

O quadro resultante do PROTEC em 1993 demonstrava a inauguração de 11 Unidades de Ensino Descentralizadas e 36 dessas em construção. Houve uma tentativa de tornar as UnEDs autarquias, por meio do mesmo projeto que veio a propor a transformação de todas as ETFs em CEFETs e a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica. No entanto, em suas versões finais, a questão foi retirada do projeto, permanecendo o mesmo quadro já citado (RAMOS, 2006, p. 286).

Dentro dessa ideia de interiorização do ensino profissionalizante, defendida pelo PROTEC, e aliado aos das construções do PCN na região que o projeto da Escola Agrotécnica

em São Gabriel se organiza. Criada com o nome de Escola Agrotécnica Marly Sarney, a Escola Agrotécnica de São Gabriel da Cachoeira – EAF-SGC, foi construída em 1988, durante o Governo José Sarney, ficou com suas instalações abandonadas no período compreendido entre 1989 a 1993, anos do Governo Fernando Collor.

Com o fim do governo Sarney e das verbas para o PCN, o cenário da região muda definitivamente, agregando-se agora aos índios e a Igreja Católica, o Exército. Deixando também um saúdo negativo de quatro unidades hospitalares e uma Escola Agrotécnica com capacidade para 500 alunos abandonadas e deteriorando-se no alto rio Negro (Povos Indígenas do Brasil 1991/95).

No período em que a Escola Agrotécnica esteve abandonada foram realizadas duas visitas técnicas a fim de se fazer um levantamento da real situação da escola, as duas visitas foram solicitadas pelo Secretário de Educação Média e Tecnológica, Nagib Leitune Calil. A primeira visita foi coordenada pelo Delegado do MEC no Amazonas, Prof. Romérito da Silva Pinto e o Técnico do DEMEC-AM, Haroldo de Oliveira Maia, no período de 7 a 9 de julho de 1992. Nesse relatório é traçado um histórico da situação da escola, onde consta que, a Escola Agrotécnica Marly Sarney,

Inaugurada no dia 23 de novembro de 1989, a Escola, até a presente data, não pôde entrar em funcionamento, devido a vários fatores; dentre eles, a falta do Ato de Criação que definiria a quem caberia a responsabilidade de assumir o complexo. Devido ao desuso, os prédios apresentam, atualmente, necessidades de reformas nos telhados, forros, paredes, instalações hidráulicas e elétricas e pintura. Em função dessa deterioração dos prédios e na tentativa de evitar roubos de utensílios e equipamentos, o que já vinha ocorrendo, a prefeitura do Município autorizou alguns de seus funcionários a ocuparem as instalações destinadas às residências dos futuros professores e funcionários da Escola e transferiu uma parte da sua Secretaria de Obras para atuar no Local (Relatório do DEMEC-AM, jul. de 1992, p. 4 e 5).

No restante do relatório é descrito todas as necessidades para que a escola entre em funcionamento. Após quase um ano em maio de 1993, é realizada a segunda visita técnica, a Escola Agrotécnica Marly Sarney, esta sob a coordenação do Diretor Geral da Escola Agrotécnica Federal de Manaus, José Lúcio do Nascimento Rabelo, e pelo coordenador do CORE da EAFM, no período de 18 a 20 de maio de 1993. Nessa visita registra-se que,

Como primeira providência, efetuou-se uma reunião, envolvendo as autoridades e órgãos que atuam no município (Prefeitura, FUNAI, IBAMA, EMATER, BEA, Banco do Brasil, SEDUC, SESAU, FNS, Exército, Prelazia do Alto Rio Negro, Câmara Municipal, Diretores de Escolas do Município e Radio Local) que atendendo nossa solicitação, compareceram à reunião e após relato do objetivo de nossa visita, se mostraram ansiosos com a efetivação dessa medida e foram unânimes em apoiar dentro do possível e em suas áreas distintas, todas as ações que sejam efetuadas no sentido de colocar, o mais breve possível, a Escola em funcionamento (Relatório da EAFM, mai. de 1993, p. 1, grifos nosso).

No decorrer do relatório, são confirmadas informações da visita do DEMEC/AM, informando novas avarias na estrutura do complexo, e dando orientações sobre as obras para que a Escola começasse a funcionar com turmas do 1º e do 2º graus, em 1994. Nesse mesmo mês, em 30 de maio de 1993, o Governo Itamar Franco, assina o ato de criação pela Lei n. 8.670, em 30 de maio de 1993. A escola recebe o nome de Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira.

Ao analisa-se o processo de discussões em torno da implantação de uma unidade escolar vinculada ao MEC em São Gabriel da Cachoeira, na visita do DEMEC-AM e da EAFM no início dos anos de 1990, observa-se que o movimento indígena vivia um processo de organização, a FOIRN tinha sido criada em 1987, e concentravam seus esforços na discussão sobre a demarcação de suas terras, de maneira que as definições sobre os objetivos da escola e o público prioritário a ser atendido não foram abordadas de maneira estratégicas, recaindo então essas decisões às “autoridades e órgãos que atuavam no município”.

A Escola Agrotécnica no Município de São Gabriel da Cachoeira foi implantada sem considerar os interesses da maior parte da população do Município e trouxe um pacote tecnológico, de agropecuária convencional voltada para a criação de grandes animais, agricultura com o uso de técnicas e insumos industrializados, sementes híbridas e variedades de plantas selecionadas com vistas ao alto rendimento do agronegócio.

Em 1994, foram realizados dois concursos públicos para o provimento de vagas para docentes e para técnicos administrativos nos níveis de apoio, médio e superior. O início das atividades escolares ocorre em 1995, já no Governo de Fernando Henrique Cardoso, com o ingresso da primeira turma do curso de Técnico em Agropecuária, um curso de formação generalista, nos mesmos moldes dos cursos oferecidos nas demais regiões do país.

Quando se busca a história da Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira através dos relatórios que levaram a sua implantação verifica-se que os idealizadores do MEC quando decidiram instalar uma Escola Agrotécnica em São Gabriel da Cachoeira pensaram que se deveria transformar a realidade de vida dos indígenas da região inserindo um modelo de agricultura convencional com pesticidas, adubos químicos, sementes híbridas, variedades de plantas selecionadas, sem levar em consideração a cultura das populações indígenas presentes na região do alto e médio Rio Negro há pelo menos 2000 anos.

Em 1988, através do Convênio n. 041 celebrado entre a Prefeitura Municipal de São Gabriel da Cachoeira e Ministério da Educação referente ao Processo n. 23034.001074/88-41,

iniciou-se as obras para construção de uma Escola Agrotécnica no município de São Gabriel da Cachoeira, na época denominada “ESCOLA AGROTÉCNICA MARLY SARNEY”.

Figura 2: Foto aérea da EAF-SGC, 2004



Foto acervo da EAF-SGC de 2004.

No período compreendido entre 1988, quando foi concluída a primeira etapa das obras, até 1993, a escola permaneceu abandonada, servindo apenas de depósitos da Secretaria de Obras da Prefeitura, onde funcionava uma usina de asfalto além de depósito da COMARA. Nesse período, houve uma grande deterioração das edificações devida principalmente ao seu baixo padrão de construção, assim como a falta de conservação das mesmas, além das constantes investidas de saqueadores, conforme exposto nos Relatórios sobre a Escola Agrotécnica Marly Sarney, elaborados pelas comissões do DEMEC-AM (1992) e da EAFM (1993).

Nenhum profissional da área de agronomia e/ou antropologia foi consultado para estudar a possibilidade de sucesso da implantação de uma Escola Agrotécnica numa região com cerca de 90% dos seus habitantes oriundos de 23 etnias pertencentes a quatro troncos etno-linguísticos diferentes. O resultado é que o princípio constitucional da economicidade na aplicação dos recursos públicos foi totalmente desrespeitado, pois segundo os dados da Coordenação de Integração Escola Comunidade (CIEC), setor responsável pelo acompanhamento de egressos da EAF-SGC, os alunos formados ao longo dos anos não se inserem no mercado de trabalho local.

A falta de planejamento espacial, a inexistência de projeto detalhado das edificações bem como também a falta de acompanhamento e fiscalização das obras, causa ainda hoje à administração da escola grandes problemas em relação à manutenção e adaptação dos imóveis

que em geral são mal acabados, mal distribuídos e arquitetonicamente inadequados para as condições da região, refletindo um verdadeiro descaso dos governantes na aplicação dos recursos públicos na época de sua construção.

Localizada no km 03 da Rodovia BR 307 que liga a sede do Município ao distrito de Cucuí, a EAF-SGC, possui 207 ha de terras com aproximadamente 70% de área preservada com florestas nativas de terra firme.

Da análise dos documentos, referentes à desapropriação da área no Município Decreto Municipal n. 014/1988, n. 015/1988 e n. 06/1990, de doação de terras do município para a União, Lei n. 120/1988, dentre outros, depreende-se que a existência dos ditos “posseiros” já era do conhecimento do Prefeito Municipal da época. Este fato até hoje não resolvido, tem gerado graves problemas para as Administrações que se seguiram desde a inauguração da Escola devido aos impasses e momentos de tensões durante o contato com os “posseiros”.

Com a homologação da Lei n. 8.670/1993, publicada no Diário Oficial da União de 30 de junho de 1993 a escola teve sua primeira Diretoria e neste mesmo ano foi transformada em autarquia através da Lei n. 8.731, de 16 de novembro de 1993. A partir da publicação da lei de criação da EAF-SGC, dois concursos públicos foram realizados em 1994, sendo estes responsáveis pelo provimento das vagas de docentes e técnicos administrativos nos níveis de apoio, médio e superior.

Antes de seu efetivo funcionamento, pode-se projetar alguns de seus problemas futuros, visto que, com um quadro de servidores da EAF-SGC composto por pessoas vindas de outras regiões, do estado e do país, que em sua maioria não conheciam a grande diversidade étnica local, currículo pré-definido e um regimento interno comum a toda rede das Escolas Agrotécnicas, um rígido regimento disciplinar e a falta de representatividade dos maiores interessados pelo ensino profissional no Conselho Diretor, prejudicaram sobremaneira o início do diálogo com o movimento indígena.

A primeira turma de alunos ingressou em 1995, no curso Técnico em Agropecuária Integrado ainda sob a égide da Lei n. 5.692/1971, modificada pela Lei n. 7.044/1982, sob a metodologia do Sistema Escola-Fazenda que era generalizado para todas as escolas da rede das agrotécnicas e manteve-se como modelo de ensino até o final dos anos 1990. Seu eixo principal era funcionar integrando sala de aula, laboratórios de práticas e produção, programas agrícolas orientados e cooperativa escola.

Nessa época, já se iniciou um processo de questionamento sobre a forma de atuação e o papel da EAF-SGC no contexto territorial da região. As organizações indígenas legalmente

constituídas passaram a buscar formas de gestão de suas terras demarcadas e de identificar suas potencialidades econômicas.

Em 1998, em meio a toda transformação da Educação Profissional no país, a EAF-SGC convida o ISA e a FOIRN para participar da discussão sobre a formulação dos novos planos de cursos para atender às mudanças exigidas pela nova LDB e, particularmente, pelo Decreto n. 2.208/1997, a ideia era buscar subsídios a respeito das demandas das comunidades indígenas. Esse processo de discussão teve como resultado o primeiro documento reivindicando a reestruturação da EAF-SGC, com os eixos temáticos prioritários a serem abordados contemplando a piscicultura familiar, sistemas agroflorestais, criação de pequenos animais e animais silvestres entre outros.

Questões internas da instituição, tais como a mudança de direção, saindo toda equipe que vinha buscando uma aproximação com a comunidade local, fizeram com que as recomendações, fruto das discussões estabelecidas com a comunidade, não fossem traduzidas pela direção da escola nas transformações conceituais e estruturais demandadas pela comunidade. Posteriormente, verificou-se alto índice de evasão, baixa procura pelos cursos e total falta de credibilidade perante a comunidade local.

Na relação com as comunidades indígenas, percebeu-se que existe uma demanda crescente por oportunidades de capacitação técnica e pelo desenvolvimento de experiências que trabalhem com o manejo de recursos naturais e que venham a aprimorar as formas tradicionais ou mesmo introduzir novidades na área do desenvolvimento sustentável para a região, visto que os ecossistemas dessa região são conhecidos como os mais pobres de toda a Amazônia, pela baixa fertilidade de suas terras e pobreza dos rios em peixes.

Essa discussão esteve presente nas reuniões da FOIRN, desde a sua fundação em 1987, e no contexto da luta pela demarcação das terras indígenas, vem estimulando e promovendo vários encontros, cursos, assembleias e outros eventos para a discussão da situação da educação escolar indígena, tendo como objetivo promover o desenvolvimento da região.

A reforma do ensino profissional, a partir de 1998, alcançada pelos artigos 39 a 42 da Lei n. 9.394/1996 e regulamentada pelo Decreto n. 2.208/1997, que estabeleceu a “organização curricular para a Educação Profissional de nível médio de forma independente e articulada ao ensino médio”, a EAF-SGC passou a oferecer a Educação Profissional de nível médio desvinculada do ensino médio seguindo os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional com cursos na área de Agropecuária, com habilitação em Agricultura, Zootecnia e Recursos Pesqueiros.

A economia local voltada para o comércio e serviços, sem vocação para explorações agrícolas empresariais, agravou a falta de perspectiva de absorção pelo mercado de trabalho que inexistia no Município, dessa maneira os alunos preferiam os cursos técnicos em favor do ensino médio, esvaziando as turmas e decretando então a falência do ensino profissional no formato preconizado pela legislação vigente.

Em agosto de 2003, a FOIRN realizou um seminário com o lançamento do Programa Regional de Desenvolvimento Indígena Sustentável do Rio Negro (PRDIS). Nesse mesmo período, a EAF-SGC realizou o I Seminário de Educação Profissional do Alto Rio Negro com o objetivo de articular as ações da escola a outras políticas públicas para o desenvolvimento sustentável da região do alto Rio Negro, bem como obter subsídios para a construção de sua Proposta Político-Pedagógica.

Nesse período, a esfera nacional articulava a revogação do Decreto n. 2.208/1997, que foi um dos compromissos de campanha de Luiz Inácio Lula da Silva e, em 2003, sob o comando do então Ministro da Educação, Cristovam Buarque, a SEMTEC, se promoveu dois grandes Seminários Nacionais – “Ensino Médio: Construção Política” e “Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas” – realizados, respectivamente, em maio e junho de 2003.

Esses seminários contaram com a participação de gestores de todas as instituições da rede da Educação Tecnológica, representantes das secretarias de educação de vários estados e da rede privada. A partir daí, o novo decreto começou a ser gestado, passando ainda por outros encontros, debates e audiências realizadas com representantes da sociedade civil e órgãos governamentais. Em 23 de julho de 2004, o Decreto n. 5.154/2004 foi assinado, passando este a dar o norte à Educação Profissional no Brasil.

Em abril de 2005, em São Gabriel da Cachoeira, seguindo ao disposto no item 15 do Termo de Compromisso assinado durante o I Seminário Interinstitucional “Construindo a educação escolar indígena na região do rio Negro”, promovido pela FOIRN e ISA, realizado em fevereiro desse mesmo ano, a EAF-SGC realizou o Seminário da Avaliação Institucional⁵¹ com a presença da SETEC, SECAD, FOIRN, ISA, FUNAI. O Termo de Compromisso assinado pelas instituições presentes previa a formação de um Conselho Político Pedagógico, com membros da EAF-SGC, FOIRN, FUNAI, alunos e egressos, para elaborar o documento base da sua Proposta Político-Pedagógica. O processo teve como base o diálogo intercultural e parceria entre a comunidade escolar da EAF-SGC e o movimento indígena organizado

⁵¹Este Seminário foi um marco na relação escola-comunidade e será objeto de uma análise mais detalhada no Capítulo 3.

representado pela FOIRN, com o apoio das instituições atuantes na região, como o ISA, e as secretarias ligadas ao MEC, a SETEC e a SECAD.

O reconhecimento das potencialidades para criação de alternativas econômicas sustentáveis baseadas no diálogo entre os conhecimentos tradicionais indígenas e os métodos científicos ocidentais pode produzir referências técnicas que ajudem na melhoria das condições de vida das comunidades indígenas.

Nessa linha de pensamento, a EAF-SGC vem tentando viabilizar ações que visam à valorização do patrimônio cultural e ambiental da região do alto Rio Negro tendo como base o grande pacto de gestão territorial consolidado no PDRIS que envolve várias instituições que atuam na região preocupadas em promover um desenvolvimento regional que respeite as diversidade cultural local.

CAPÍTULO 3

3 – A ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA UM CASO ÚNICO NO BRASIL

Nesse capítulo, serão discutidas as ações da EAF-SGC na tentativa de aproximação da escola com a comunidade dando destaque ao seminário de avaliação institucional de 2005, procurou-se então entender os caminhos percorridos pela escola através da análise dos dados obtidos na secretária escolar sobre o número de alunos que ingressaram e concluíram seu curso na EAF-SGC, assim como os desenhos curriculares existentes ao longo de sua atuação na região. Serão discutidas ainda, as percepções dos que trabalham na escola sobre as reformas da educação profissional, e seus reflexos na EAF-SGC, assim como as perspectivas de futuro da instituição no município.

3.1 – As tentativas de aproximação da EAF-SGC com as comunidades indígenas

Com a ideia, equivocada, de integrar os índios à sociedade nacional o Ministério da Educação (MEC) iniciou o processo de implantação de uma Escola Agrotécnica no município de São Gabriel da Cachoeira sem a preocupação com a realidade econômica, social, política e cultural da região. Essa Instituição de Ensino ainda hoje luta para se inserir de forma positiva na comunidade local (NOGUEIRA, 2008, p. 42).

Como foi dito no segundo capítulo, após um período de abandono, a Escola Agrotécnica, recebeu duas visitas técnicas na tentativa de levantar a real situação da escola e quais as suas necessidades para que pudesse entrar em efetivo funcionamento. Solicitadas pelo então secretário da SEMTEC, chama atenção o fato de que em nenhuma dessas visitas os verdadeiros representantes das comunidades indígenas não terem sido procurados para discutir a implantação da escola, como nos mostrar os relatórios dessas visitas técnicas.

Talvez, esteja aí a raiz do grande distanciamento entre a EAF-SGC e FOIRN nos primeiros anos de sua atuação no Município, de certo que o currículo nacional que em nada se aproximava da realidade das comunidades indígenas, assim como o distanciamento dos

profissionais que chegavam de diversos locais do país com uma visão estereotipada, idealizada a partir do que se estudava nas escolas brasileiras como Bergamaschi (2008), descreve que oscila entre concepção romântica de um indígena puro, inserido na natureza, ingênuo e vítima e um índio bárbaro, selvagem e preguiçoso, empecilho para o progresso. Ambas as visões eram extremistas e não representavam o povo indígena da SGC.

Na perspectiva de aproximação com a comunidade local, ao longo dos anos, pôde-se destacar algumas tentativas isoladas, muitas vezes de profissionais e outras a até do corpo diretivo da instituição, mas que não chegavam a se configurar com uma ação institucional.

Nos dois primeiros anos de seu efetivo funcionamento (1995 e 1996), não se encontrou registro de ação da escola no caminho de uma aproximação com a comunidade, é a partir da eleição municipal de 1996, que verifica-se as primeiras tentativas de aproximação. Após a eleição, a comunidade indígena passa a ter uma representatividade importante na administração municipal, com a presença do vice-prefeito e do secretário de educação indígena.

Nessa gestão, em 1997, realiza-se a I Conferência Municipal Educação, nessa conferência a Secretaria Municipal de Educação lança o programa “Construindo uma Educação Escolar Indígena”, tendo como um dos coordenadores desse evento um professor da EAF-SGC, a escola passa a ter um maior contato com as discussões sobre educação no município. Nesse mesmo ano a escola participa da organização dos Conselhos Municipais (Educação, Merenda Escolar e FUNDEF).

Essas iniciativas, ainda são muito marcadas pelo pensamento colonialista, presente nas missões salesianas do início do século XX, pois a visão predominante na instituição ainda era dos que chegaram para transformar a vida da população do Município, ou seja, uma visão baseada no preconceito e na crença da superioridade do conhecimento do colonizador. Em processos de colonialismo é comum que ocorra, a tentativa de se impor a cultura dos colonizadores na região colonizada.

Em agosto de 1998, a EAF-SGC é convidada para participar da Assembleia das Comunidades Indígenas em Iauaretê, e discutir políticas de saúde e educação para o Município. Representam a escola nessa assembleia o Diretor do Departamento de Desenvolvimento de Ensino, e o Assessor da Direção Geral, lá eles ouvem várias reivindicações das comunidades indígenas e as levam para discussão na escola. Em pleno processo de implantação da reforma curricular que teve início com o Decreto n. 2.208/1997, a Direção Geral da escola convida a FORIN e o ISA, para participar de uma discussão sobre os

cursos oferecidos pela EAF-SGC, nessa reunião são apresentadas pela primeira vez propostas sobre possíveis adequações da escola às necessidades locais.

Em 1999, a EAF-SGC, tendo agora professores com mais de quatro anos em seu quadro, passa pela primeira eleição direta para Diretor Geral, e como a aproximação com a comunidade ainda não era algo institucionalizado a nova direção traz a escola para o isolamento político e educacional dos dois primeiros anos. Sendo que, em 2001, são reapresentadas pela FOIRN e o ISA à EAF-SGC, reivindicações sobre a reorientação das ações da escola na região do alto Rio Negro, estas recomendações são negligenciadas pela então direção da escola. Nogueira (2008) ao falar sobre esse período na EAF-SGC diz que,

Isso e outros problemas geraram uma crise de identidade no direcionamento da Escola, a própria comunidade passou a olhar essa Instituição com desconfiança, pois o número de alunos matriculados na Escola baixou sensivelmente até meados de 2002 quando a escola começa a discutir um novo direcionamento voltado para atender as necessidades da região, respeitando sua diversidade cultural (NOGUEIRA, 2008, p. 42).

Em 2001, a SEMTEC realiza em Manaus uma reunião com o objetivo de discutir a revitalização da EAF-SGC, dessa reunião participaram técnicos da SEMTEC, do CEFET-AM e da EAFM. Essa reunião não apresentou resultado positivo para escola, visto que foi uma reunião de gabinete onde nem os funcionários da escola (professores e técnicos administrativos) tiveram acesso ao que foi discutido na reunião. Nesse momento a situação da direção da EAF-SGC está insustentável, tendo várias denúncias em tramite no ministério público que levaram a demissão do diretor geral e diretor de planejamento administrativo.

A SEMTEC, em 2002, dada a pressão da sociedade civil organizada de SGC e como a escola estava vivendo seu pior momento no Município⁵², faz uma visita à escola e reúne com várias instituições locais (ISA, FOIRN, EAF-SGC, FUNAI, outros) com o objetivo de discutir propostas de revitalização da Escola Agrotécnica de São Gabriel da Cachoeira. Com uma nova equipe na direção da EAF-SGC, no início de 2003, a escola busca a FOIRN e o ISA com o objetivo de construir parcerias para implantação de projetos de pesquisa nas comunidades indígenas.

Pode-se apontar como o ponto de partida, na nova concepção de trabalho que se instalou na EAF-SGC a partir de 2003, o Seminário sobre Educação Profissional, organizado pela escola e envolvendo várias instituições, como destaca Nogueira (2008), a partir desse

⁵²A matrícula inicial registrada no ano de 2002, como será visto no tópico 3.3, foi de apenas 45 alunos o que não justificava a existência de uma escola com estrutura da EAF-SGC.

seminário, a escola passa a trabalhar no redirecionamento de suas ações na região do Rio Negro.

Em 2003, a Escola promoveu o “I Seminário de formação profissional EAFSGC” com a participação de órgãos governamentais, da FOIRN (Federação das Organizações Indígena do Rio Negro), ISA (Instituto Socioambiental), entre outros para discutir a qualidade da formação profissional da EAF para a região do Rio Negro. A partir deste seminário a escola começa a redirecionar suas atividades com o intuito de estabelecer uma parceria mais produtiva com a comunidade local, passando a desenvolver projeto nas comunidades, estabelecendo um elo entre os conhecimentos das comunidades indígenas e não-indígenas (NOGUEIRA, 2008, p. 42).

Após o seminário, outras atividades passam a ser desenvolvidas em parcerias com instituições que atuam em SGC, dentre elas pode-se destacar: apresentação de projetos de pesquisa para ser desenvolvido nas comunidades indígenas; oficina sobre piscicultura e SAFs; a implantação de projetos nas comunidades indígenas (Tunuí, Assunção do Içana, Camanaus, Itaquatiara-Mirim), com financiamento da FAPEAM; projeto para reformar e equipar os laboratórios de química, biologia, agricultura e recursos pesqueiros, financiado pela Fundação Vitae⁵³ e FAPEAM; a realização da I Semana Ciência e Tecnologia da EAF, em outubro de 2004; e Participação da EAF-SGC⁵⁴, no I Seminário Interinstitucional “Construindo a educação escolar indígena na região do rio Negro”, realizado na FOIRN em fevereiro de 2005, juntamente com diversas Instituições incluindo representantes da SECAD e UFAM.

Nesse seminário, a EAF-SGC se compromete, em articulação direta com o MEC, a dar continuidade ao processo de reformulação de seu programa curricular de acordo com o PRDIS, e ainda assume o compromisso de prestar assessoria no diz respeito à formação profissional para as escolas indígenas nas comunidades.

Em abril de 2006, a EAF-SGC, em parceria com a FOIRN, realiza uma oficina pedagógica intitulada “a EAF que queremos”. O objetivo da oficina era a definição de um novo perfil para EAF-SGC voltado para atender as demandas das comunidades indígenas focadas na realidade local e no desenvolvimento sustentável. No mês seguinte, a escola participa do segundo Seminário de Educação Escolar Indígena do Rio Negro e como um dos encaminhamentos do seminário no mesmo mês a EAF-SGC e FOIRN, enviam um documento em conjunto solicitando providencias junto a SETEC e SECAD, no sentido de promover mudanças na legislação para atender as especificidades regionais do alto Rio Negro.

⁵³É uma associação civil sem fins lucrativos, que apoia projetos nas áreas de Cultura, Educação e Promoção Social.

⁵⁴Nesse seminário a EAF-SGC foi representada pelos professores: Rinaldo Sena Fernandes, Arnaldo Marcílio Gonçalves dos Santos, Elias Brasilino de Souza, Tarcísio Luiz Leão de Souza, José Eurico Ramos de Souza.

Participando do I Seminário de Ensino Médio Integrado Indígena do Alto Rio Negro, em março de 2008, a EAF-SGC, compromete-se a criar espaço de participação do movimento indígena no Plano de Desenvolvimento Institucional, em apoio à proposta de criação do Ensino Médio Indígena para região do alto Rio Negro.

Durante a I Conferência Regional de Educação Escolar Indígena do Rio Negro, em SGC-AM, em dezembro de 2008, MEC, SEDUC, SEMECs de São Gabriel da Cachoeira, Santa Isabel do Rio Negro e Barcelos, EAF-SGC, UEA, UFAM, FUNAI, com a participação dos povos indígenas da região do Rio Negro, representados por suas lideranças políticas e tradicionais, assim como por professores, FOIRN, ISA, discutiram e pactuaram um plano de ação para o desenvolvimento e institucionalização da Educação Escolar Indígena no Território Etnoeducacional⁵⁵ do Rio Negro, de forma a respeitar a territorialidade dos povos indígenas, garantindo sua participação e consulta em todas as etapas de sua implementação e operacionalizar o Regime de Colaboração entre os Sistemas de Ensino, com a finalidade de responder às necessidades educacionais e às especificidades socioculturais das comunidades.

Territórios Etnoeducacionais, já editado pelo Decreto n. 6.861/2009, como uma nova forma de gestão da educação escolar indígena que, sem romper com o regime de colaboração, estabelece novas formas de pactuar ações visando à oferta de educação escolar a partir do protagonismo indígena (DOC FINAL – CONEEI, 2009, p. 4).

Em 29 de dezembro de 2008, é assinada a Lei n. 11.892, que cria 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia⁵⁶. Esses institutos são criados a partir da Rede Federal de Educação Profissional, formada pelos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades.

O plano de ação, aprovado na I Conferência Regional de Educação Escolar Indígena do Rio Negro, foi pactuado em abril de 2009, nele o IFAM⁵⁷, se compromete em: ampliar a oferta de cursos de formação profissional, técnica e tecnológica de acordo com as demandas e necessidades das comunidades; consolidar o processo de gestão participativa, com a participação da EAF-SGC, FOIRN, MEC, ISA, APIARN, SEMED, ATARN, ACEP, APM,

⁵⁵Entenda-se por territórios etnoeducacionais áreas territoriais específicas, relacionadas à mobilização política dos povos indígenas pela reafirmação étnica e para garantia de seus territórios e de políticas específicas nas áreas da saúde, educação e etnodesenvolvimento.

⁵⁶Acredita-se que os institutos precisam, antes de tudo, adquirir sentido para os que neles trabalham. Hoje, vive-se um processo de redefinição identitária, pois existe uma estrutura de Universidade, atuando do ensino básico à pós-graduação.

⁵⁷Nessa reunião o IFAM se fez representar pelo Reitor, Professor João Martins Dias.

COPIARN e FUNAI; oferecer formação de professores em licenciatura intercultural desenvolvendo pesquisa e extensão na região voltada para o desenvolvimento sustentável, de acordo com as necessidades apresentadas pelo Território Etnoeducacional Rio Negro.

Das atividades citadas, acredita-se que a realização da I Semana de Ciências e Tecnologia da EAF-SGC merece um destaque visto que foi o primeiro momento em que a escola divulga para toda a comunidade suas atividades de pesquisa, que tiveram início pós-seminário de 2003. Essa atividade foi desenvolvida em conjunto com a FAPEAM/SECT, contou com a participação de Instituições diversas, o local escolhido para sua realização foi a maloca da FOIRN. Nela foram apresentados os resultados parciais dos projetos dos programas PIBIC-Junior e Jovens Cientistas da Amazônia, pode-se dizer então que essa atividade mostra a comunidade de SGC um novo diferencial da EAF, a pesquisa na escola.

Nos últimos anos, a escola firmou importantes parcerias com instituições de pesquisa e fomento, de maneira que a semana de ciências e tecnologia passou a fazer parte do calendário oficial da instituição, passando a pesquisa a ser trabalhada como um princípio educativo nas diversas áreas do conhecimento. É um fato que a semana de ciência e tecnologia transformou-se num espaço para a escola dar visibilidade à produção científica e tecnológica de seus educandos e professores, mas, a pesquisa também tem servido para aproxima a escola da comunidade na busca de melhor explorar as potencialidades da região, para criação de alternativas econômicas sustentáveis, baseadas no diálogo entre os conhecimentos tradicionais indígenas e os métodos científicos ocidentais, visando produzir referências técnicas que ajudem na melhoria das condições de vida da população.

As atividades desenvolvidas pela EAF-SGC, pós-seminário 2003, podem ser consideradas como preliminares para o Seminário de Avaliação Institucional realizado na escola em abril de 2005, com a participação da SETEC, SECAD, FOIRN, ISA, SEMEC e outras Instituições ligadas à educação em SGC.

Nesse seminário, foi realizado um diagnóstico detalhado de toda situação da EAF-SGC: estrutura física e recursos humanos, financiamento do ensino técnico no alto Rio Negro com ênfase ao custo logístico, levantamento dos egressos, relação escola-comunidade, alunos indígenas, questões ligadas ao ensino e principalmente foram discutidas questões sobre as reformas da educação profissional e seus reflexos na EAF-SGC.

3.2 – O Seminário de Avaliação Institucional – 2005

Esse seminário teve grande relevância também pela possibilidade da comunidade poder conhecer as dificuldades enfrentadas pela direção e pelos funcionários (professores e

técnicos administrativos), foi uma oportunidade única de se dialogar com a comunidade e os representantes da SECAD e SETEC.

No que tange aos custos logísticos, foi apresentada a tese que o tratamento teoricamente igual dispensado pela SETEC a todas as agrotécnicas, dado as grandes diferenças regionais, tornasse desigual, para provar essa tese foram apresentados dados comparativos entre a EAF-SGC e CEFET-Urutaí.

Tabela 1: Densidade populacional

EAF São Gabriel da Cachoeira	CEFET Urutaí
Área: 109.669 Km ² (maior 174,4 vezes)	Área: 628,7 Km ²
População: 29.947 hab. (maior 9,6 vezes)	População: 3.104 hab.
Densidade populacional: 0,20 hab/Km ²	Densidade populacional: 10,82 hab/Km ²

Fonte: Construída a partir de dados extraídos da apresentação do professor Arnaldo Marcílio Gonçalves dos Santos (2005), no Seminário de Avaliação Institucional.

Tabela 2: Localização em relação à Brasília

EAF São Gabriel da Cachoeira	CEFET Urutaí
Localização: 4326,2 Km de Brasília Acesso até Sgc/Mao: Fluvial 4-7 dias (R\$ 200,00 - rede) Aéreo até Sgc/Mao: (R\$ 519,00) Aéreo Mao/Bsb: (R\$ 398,50) Aéreo Sgc/Bsb/Sgc: (R\$ 1.835,00)	Localização: 270 Km de Brasília

Fonte: Construída a partir de dados extraídos da apresentação do professor Arnaldo Marcílio Gonçalves dos Santos (2005), no Seminário de Avaliação Institucional.

Tabela 3: Orçamento

EAF São Gabriel da Cachoeira	CEFET Urutaí
Pessoal e Encargos Pessoais = 2.520.795	Pessoal e Encargos Pessoais = 7.632.504
Outras Despesas Correntes e Investimentos = 1.488.516	Outras Despesas Correntes e Investimentos = 2.755.468
Orçamento: R\$ 4.009.461	Orçamento: R\$ 10.388.152 (maior 2,6 vezes)

Fonte: Construída a partir de dados extraídos da apresentação do professor Arnaldo Marcílio Gonçalves dos Santos (2005), no Seminário de Avaliação Institucional.

Tabela 4: Área Abrangência

EAF São Gabriel da Cachoeira	CEFET Urutaí
-------------------------------------	---------------------

Área de abrangência: São Gabriel, Santa Isabel e Barcelos	Área de abrangência: Urutaí, Orizona, Pires do Rio e Ipameri
Área = 109.669 + 63.127,2 + 123.120,9 = 295.917,1 Km² (maior 36,67 vezes)	Área = 628,7 + 1979,4 + 1076,9 + 4382,6 = 8.067,6 Km²
População = 64.705 hab.	População = 65.028 hab.

Fonte: Construída a partir de dados extraídos da apresentação do professor Arnaldo Marcílio Gonçalves dos Santos (2005), no Seminário de Avaliação Institucional.

A análise das tabelas nos mostra que o custo logístico para financiar os cursos técnicos em São Gabriel da Cachoeira é evidentemente superior, comparado à realidade das coirmãs, esse custo superior e diferenciado reflete na capacidade de gestão, de maneira que a logística da EAF-SGC agrega outros custos, como um elevado custo social aos servidores lotados na instituição.

Quadro 2: Cesta básica SGC e Goiânia (Distância Urutaí/Goiânia é 141 Km)

Produtos	Quantidades	Gasto Mensal	
		03/2005 R\$ (Goiânia)	03/2005 R\$ (S Gabriel)
Carne	6 kg	43,50	60
Leite	7,5 l	9,08	15
Feijão	4,5 kg	10,76	12,37
Arroz	3 kg	4,77	7,5
Farinha	1,5 kg	2,43	3
Batata	6 kg	9,78	19,5
Tomate	9 kg	17,10	29,25
Pão	6 kg	28,02	27
Café	600 g	5,63	8,4
Banana	7,5 dz	9,68	18,75
Açúcar	3 kg	2,73	3,6
Óleo	900 ml	2,13	2,7
Manteiga	750 g	10,87	11,25
Total da Cesta		156,48	218,32

Fonte: Apresentação professor Arnaldo Marcílio Gonçalves dos Santos (2005).

Com base no Quadro 2, pode-se afirmar que existia, em 2005, uma diferença de 40% no valor da cesta básica, esses custos provocava um impacto no orçamento, tanto da EAF-SGC, quanto de seus funcionários.

São Gabriel não dispunha de fornecedores de material, equipamentos e serviços demandados para os certames licitatórios, e quando concorrem apresentam preços muito acima do centro mais próximo (Manaus) que mais oneram os custos institucionais. A distância entre São Gabriel e Manaus não oferece atrativos a grande maioria dos fornecedores daquele centro, tornando “vicioso” a presença de concorrentes que apresentam da mesma forma preços acima da realidade de mercado.

O custo social foi destacado por vários professores, quando falavam dos impactos sociais e até culturais enfrentados ao chegar à SGC. Destacando as dificuldades enfrentadas com os serviços de educação, saúde, alimentação, moradia e lazer oferecidos pelo Município, enfatizando que na cidade só existe o Hospital Militar e que nem sempre possui todas as especialidades médicas, contrastando com o padrão de vida oferecido aos servidores e suas famílias em outras realidades.

Lembrando ainda que nenhum incentivo funcional é destinado aos servidores civis lotados em SGC (exemplo: extinção do auxílio localidade), diferente de outros órgãos públicos que são contemplados com esses incentivos (exemplo: servidores militares).

Outro aspecto importante, a ser destacado do seminário, foi o levantamento do perfil dos alunos, apesar da escola ter consciência desde sua implantação que a maioria dos seus educandos era de origem indígena essa discussão nunca havia sido desenvolvida junto à comunidade até o seminário.

Pela primeira vez, foi traçado um perfil dos educandos da EAF-SGC, esta tarefa ficou sobre a responsabilidade do professor que ocupava na ocasião a função de orientador escolar, que segundo seu relatório apresentou consultou 208 alunos, dos 212 matriculados em 2005, com um questionário em que o aluno respondia livremente sem alternativas, respondendo conforme o entendimento que ele tinha da questão.

Desse questionário, foram extraídas informações para traçar o perfil dos educandos da escola, tais como: idade, local de residência, número de pessoas na família, renda familiar, número de pessoas que contribui na renda familiar, raça, etnia, domínio da língua dos que se reconheceram como indígena e que língua dominam. Dentre as informações apresentadas no seminário resgatam-se algumas questões consideradas relevantes para esse trabalho.

Entre os alunos entrevistados foi constatado que: 77,8% eram adolescentes (14, 15, 16 e 17 anos) na idade-série correta e 22,2% fora da idade-série; 56,73% se declararam indígenas, 8,65% branco, 8,17% mestiço, 1,44% caboclo e 24,04% não declararam nenhuma raça, o que foi considerado uma negação de sua identidade racial; Dos 56,73% que se declararam indígenas, foram identificadas 11 etnias dentro da escola, das 23 etnias de SGC.

Quadro 3: Distribuição dos alunos declaradamente indígenas por etnia

Etnia	Arapaço	Baniwa	Baré	Curipaco	Dessana	Itana ⁵⁸	Kubeo	Piratapuia	Tariano	Tukano	Wanano
Quant.	1	6	63	1	2	1	5	5	18	14	2

Fonte: Apresentação professor Tarcísio Leão (2005).

O Quadro 3 mostra a distribuição dos alunos declaradamente indígenas por etnia. Considerasse ainda importante destacar, visto ter sido uma conquista do movimento indígena pela preservação e revitalização das línguas faladas em São Gabriel da Cachoeira⁵⁹, que entre as línguas co-oficiais, os alunos indígenas da escola oito falavam Nheengatu, sendo um da etnia Baniwa, seis da etnia Baré e um da etnia Tukano. Já o Tukano era a língua indígena mais falada pelos alunos tendo ao todo vinte e oito alunos falantes assim distribuídos: um Arapaço, dois Baré, um Curipaco, um Dessano, cinco Piratapuia, treze Tariano, um Wanano e quatro Tukano. Sendo que dos seis alunos Baniwa na escola naquele ano apenas dois dominavam a língua. Um registro importante é que até aquele momento, não havia professor na instituição falante de nenhuma das línguas co-oficiais do Município.

Uma questão polêmica, tratada no Seminário de Avaliação Institucional foram as reformas pelas quais a educação profissional passou a partir do fim dos anos de 1990, com ênfase as mudanças no ensino na EAF-SGC, a apresentação desse tema ficou sob a responsabilidade do professor, que respondia pela coordenação do ensino médio, que em resumo procurou dividir com a comunidade presente ao Seminário algumas reflexões sobre as reformas da educação profissional, buscando trazer para discussão com a comunidade um olhar sobre estas reformas.

⁵⁸Cf. Quadro da Diversidade Cultural e Linguística – Povos e línguas indígenas do alto e médio rio Negro, no primeiro capítulo, a etnia Itana não existe em território brasileiro, segundo o professor que fez o levantamento a aluna declarou ser uma etnia do território colombiano.

⁵⁹Como já foi dito no primeiro capítulo, a Câmara Municipal local aprovou a Lei n. 145 de 11 de dezembro de 2002, que estabelece que o Município passe a ter três línguas co-oficiais: o Nheengatu, o Tukano e o Baniwa, línguas tradicionais faladas pela maioria dos habitantes indígenas da região.

Dizendo que, em sua opinião, o governo FHC havia deixado à sociedade brasileira uma herança vinda de mais de uma década de políticas neoliberais. Na área da Educação Profissional, esta herança materializa-se na institucionalização de cursos aligeirados que passam a ser a forma dominante de qualificação do trabalhador, tornando assim hegemônica a proposta desintegradora tanto da rede pública quanto da rede privada. Na rede federal, na área de agropecuária, a criação dos cursos especialistas em detrimento aos cursos generalistas, foi uma determinação nacional que priorizou as necessidades do sul e sudeste do país.

Com o objetivo de vencer as resistências ao Decreto n. 2.208/1997, o governo acenou com a possibilidade de as escolas técnicas e agrotécnicas virem a transformar-se em CEFETs, e com a destinação de recursos do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP)⁶⁰. Para tanto, as escolas deveriam apresentar um plano de gradual aumento da oferta de cursos profissionalizantes e redução da oferta de Ensino Médio na rede, buscando relacionar mais estreitamente a educação com o mercado. Dessa forma, a implantação da reforma foi sendo efetivada, por persuasão ou por pressão, pois dentro da rede federal o que se comentava era que quem não aderisse não receberia recursos do PROEP, esse discurso esteve presente na EAF-SGC até o início dos anos 2000.

O PROEP era, ao mesmo tempo, um programa de expansão, reordenamento e reestruturação de instituições de ensino técnico-profissional que apresentava requisitos para a liberação e utilização de recursos pelas instituições candidatas, dentre as quais o cumprimento das disposições do Decreto n. 2.208/1997, como a separação entre o ensino geral de nível médio da formação profissional e o estabelecimento de parcerias e o progressivo compartilhamento de gestão com a iniciativa privada.

O objetivo do PROEP era a criação dos Centros de Educação Tecnológica (CEFETs), seja pela transformação e reforma de unidades existentes, ou a construção de novas unidades, sendo que 40% dos recursos do programa seriam destinados às instituições públicas da rede federal e das redes estaduais e 60% para projetos do chamado “segmento comunitário”, no qual se incluem as iniciativas privadas⁶¹, ONG’s e instituições escolares da esfera municipal. É justamente no âmbito da aplicação dessa política pública – financiada com recursos públicos – que a União e os Estados empreendem transformações significativas nas suas redes de ensino médio e técnico, e que se incrementa a participação do setor privado, seja pela

⁶⁰PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional, financiado com recursos oriundos de um empréstimo do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BIRD, sendo designado como Órgão Executor o Ministério de Educação e do Desporto – MEC.

⁶¹Nessa categoria foram contemplados projetos de empresas privadas – educacionais ou não -, de associações patronais do campo industrial, agrícola e de serviços e do sistema S.

transferência da gestão de instituições públicas ou pelo financiamento de instituições privadas.

Apesar da EAF-SGC ter apresentado seu projeto de adesão ao PROEP, apenas cinco escolas agrotécnicas receberam recursos oriundos desse programa, foram as chamadas escolas pilotos⁶². Essa reforma causou profunda apreensão e forte reação dos diferentes setores sociais e, em especial da classe trabalhadora, por expressarem uma concepção estreita e de total vinculação da formação profissional às necessidades do mercado. A reação dos profissionais da rede pôde ser notada com sua negativa em acabar com o ensino médio nas escolas da rede, como se pode verificar na oferta de vagas da EAF-SGC⁶³, descumprindo as orientações iniciais do PROEP.

Antes mesmo da implantação do PROEP, em 1995, no ano em que a EAF-SGC recebeu sua primeira turma de alunos, o Ministério do Trabalho e Emprego divulgou as linhas gerais de sua atuação em relação à educação profissional, publicando o documento *Educação Profissional: um projeto para o desenvolvimento sustentado*, elaborado pela Secretaria de Formação do Ministério do Trabalho (SEFOR/MTb). Nesse mesmo ano, o Ministério do Trabalho instituiu o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR)⁶⁴, que pretendia envolver as instituições de trabalhadores e patronais, organizações governamentais e não governamentais escolas técnicas e universidades, institutos de pesquisa, articulando um amplo leque de instituições da sociedade civil em um esforço nacional voltado para a qualificação e formação dos trabalhadores.

O Sistema S, mais diretamente ligado à formação intensiva de mão-de-obra, com a aprovação do governo, ampliou seu caráter privatista e seletivo, minimizando sua função social. Num quadro mais amplo, o PLANFOR vinculado ao Ministério do Trabalho e Emprego, completou o conjunto de reformas no campo educacional subordinadas às reformas estruturais de desregulamentação e privatização da educação profissional. Em suma, essas formulações, originadas separadamente no âmbito do Ministério da Educação e do Ministério

⁶²Sobre essas escolas ver primeiro capítulo dessa dissertação.

⁶³Como veremos no tópico 3.3, durante todo o período de vigência do Decreto n. 2.208, o número de vagas do disponibilizadas para o Ensino Médio pela EAF-SGC foram sempre as mesmas que da Educação Profissional, visto que a modalidade trabalhada era a concomitância interna.

⁶⁴PLANFOR – Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador. “Essa proposta define claramente a competência do MTB através da SEFOR, as fontes de financiamento, principalmente o FAT, e estabelece parceiros, incluindo o MEC como o responsável pelo Sistema Nacional de Educação, sendo a SEMTEC uma instancia de articulação, mas não a única, uma vez que a educação profissional não se restringe ao nível médio, mas articula-se com todos os níveis de educação” (KUENZER, 2007, p. 57).

do Trabalho, deram origem às políticas públicas para a educação profissional no contexto do governo de FHC.

A possibilidade de reestruturação da escola materializasse, em 2003, no período em que a instituição promove o “I Seminário de formação profissional EAF-SGC” com a participação de órgãos governamentais, da FOIRN, ISA, entre outros para discutir a qualidade da formação profissional da EAF para a região do Rio Negro. E nesse mesmo período que se articula no país a revogação do Decreto n. 2.208/1997, sob a regência do então Ministro Cristovam Buarque, a SEMTEC, organizou dois Seminários Nacionais – “Ensino Médio: Construção Política” e “Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas” – realizados, respectivamente, em maio e junho de 2003.

Esses seminários são apontados como o ponto de partida para criação do novo decreto, e em julho de 2004, o Decreto n. 5.154/2004 foi assinado, passando esse a dar o norte à Educação Profissional no Brasil, no caso da EAF-SGC, é importante destacar que após o seminário de 2003, e uma discussão com outras escolas agrotécnicas do Norte do país a escola volta oferecer, em 2004, uma formação generalista através do curso de Técnico em Agropecuária, ainda desvinculado do Ensino Médio, de forma concomitante.

Tendo o Decreto n. 5.154/2004 aberto a possibilidade de se voltar com o ensino integrado, a Escola volta a trabalhar com essa forma de articulação no início de 2005. Seguindo o exemplo do governo FHC, o governo Lula colocou na mesa a questão dos recursos na hora da implementação da reforma, criando pesos diferenciados para as modalidades e formas de articulação entre a Educação Profissional técnica de nível médio e o Ensino Médio. Com isso, as instituições que optassem por tal forma de articulação receberiam mais recursos do Governo Federal.

Duas outras questões mereceram destaque na análise do contexto da implementação do Decreto n. 5.154/2004. A primeira seria a forma em que ocorreu a discussão interna sobre a reforma. No contexto nacional, o processo de discussão foi amplo, o que não aconteceu no interior das instituições da rede federal, assim como ocorreu com o Decreto n. 2.208/1997. O MEC ocupou-se apenas da divulgação restrita dos textos sem que houvesse uma discussão dos mesmos, operando-se sua substituição por uma série de documentos internos de caráter operacionais.

Outra questão foram os encaminhamentos dados pelo MEC após aprovação do Decreto n. 5.154/2004, que demonstravam que não houve efetivamente a preocupação com a reforma, dada a desarticulação realizada no interior do Ministério alguns dias após a promulgação do Decreto: o Ensino Médio ficou sob a responsabilidade da Secretária de

Educação Básica e a Educação Profissional, sob a responsabilidade da Secretária da Educação Profissional e Tecnológica. Como defender a formação integrada se dentro do próprio Ministério se estabeleceu a divisão de responsabilidades estabelecendo-se a separação das duas modalidades de ensino.

Nesse sentido foi dado o enfoque, na discussão que por mais difícil fosse, era impossível negar que o governo Lula não vinha cumprido efetivamente seus compromissos de campanha, em relação à educação profissional, como chama atenção alguns dos principais articuladores do novo decreto.

Não obstante toda a expectativa em contrário, a vitória das forças conservadoras tem feito predominar a manutenção de princípios e práticas que orientaram as reformas no Governo Fernando Henrique Cardoso. A insistência de alguns setores políticos e intelectuais em explicitar esse fenômeno tenta, pelo menos, manter aceso o debate e abertos os espaços da contradição. Não é possível, entretanto, “re-inventar” a realidade. Reconhecer que o Governo Lula, também nesse campo, não assumiu, se não marginalmente, o projeto discutido com as forças progressistas no período pré-eleitoral é uma necessidade. Buscar compreender as diferentes determinações que conduziram a isso e buscar agir nos diferentes espaços em que atuamos é um imperativo ético-político, pois de uma ou de outra forma estamos implicados neste processo. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005b, p. 1107).

Para se avançar na discussão era importante reconhecer, que o Governo Lula, não se mantinha apenas com apoio das forças que o levaram ao poder, sendo necessário para que possa compreender suas ações, ter-se consciência dos interesses em disputa no campo da educação profissional, preparando-se para os embates que ainda estão por vir. Para finalizar a apresentação, foi destacado que era nessa perspectiva de discussão que a EAF-SGC estava se abrindo para discutir e para ouvir as recomendações da comunidade educacional de SGC, no sentido de juntos, escola e comunidade traçarem novos rumos para a atuação da instituição no Município.

Como resultado final desse seminário, foi firmado um termo de compromisso, dando continuidade à metodologia de discutir com a comunidade em geral o direcionamento da Escola, assinaram esse termo as seguintes instituições: SETEC, SECAD, EAF-SGC, FUNAI, FOIRN, ISA, ATA-SGC, SEDUC/Coordenação das Escolas Estaduais no Interior-SGC, APIARN, ABRIC, ACEP, SSL e SEMED, o termo de compromisso estabelecia que as Instituições supramencionadas, por seus representantes infra-assinados, definem e assumem os seguintes compromissos:

1. Criar o Conselho Político Pedagógico da EAF, composto por sete membros da escola (diretor, dois representantes dos professores, dois representantes dos técnicos, dois representantes dos alunos), cinco representantes das diversas organizações indígenas (a serem indicados posteriormente pela FOIRN), um representante da

Associação de egressos da EAF e um representante da FUNAI. A este Conselho caberá, em suas reuniões mensais: Analisar, discutir e encaminhar todas as questões referentes ao novo projeto político pedagógico da EAF; Propor e programar todos os eventos necessários (novos seminários, encontros para análise de experiências exemplares, etc) e buscar as parcerias para realizá-los com o objetivo de trazer o máximo de subsídios qualificados para construir o novo PPP; Articular os órgãos e organizações, necessários para fortalecer as ações da EAF, junto aos povos indígenas da região; Apresentar ao MEC todas as demandas, reivindicações e propostas para a efetivação do novo PPP; Analisar e propor um plano de formação permanente para os professores e técnicos da EAF. 2. A FOIRN se compromete a ser o pólo articulador das discussões sobre o novo PPP da EAF, levando as discussões para suas bases, comunidades e organizações, todas filiadas. 3. A EAF se compromete a ser o pólo articulador das discussões sobre seu novo PPP, levando as discussões e propostas a todos os órgãos públicos tais como MEC, FAPEAM, SEMED, etc. 4. O MEC se compromete em acolher as demandas apresentadas pelo Conselho Político Pedagógico criado, procurando respondê-las no prazo mais breve possível. 5. O MEC adotará as medidas necessárias para que ocorram as alterações na legislação que rege o Regimento Interno das EAFs, particularmente no caso da EAFSGC, de forma a permitir a participação de representantes das Organizações Indígenas (FOIRN) no CONDIR. 6. A EAF/SGC adotará medidas para viabilizar pesquisas junto aos alunos das comunidades Indígenas, sobre agricultura e outros saberes, procurando sintetizar os conhecimentos daí resultantes e divulgá-los com ampla circulação, apontando as possibilidades de interação dos diferentes saberes locais e universais. 7. A EAF/SGC apoiará a implementação de projetos de criação de animais silvestres, um dos principais alimentos dos povos indígenas. 08. As entidades signatárias deste termo se comprometem a apoiar a criação do Centro de Documentação e Pesquisa do Alto Rio Negro (Relatório de atividades da EAF/SGC – 2005).

A assinatura desse termo de compromisso foi considerada um grande avanço na relação entre escola e a comunidade, algumas questões acordadas no termo não puderam ser cumpridas visto que não dependiam somente das representações que o assinaram⁶⁵. A análise dos registros desse seminário nos remete ao documento do MEC/SECAD de 2009, que trabalha a relação escola comunidade, o documento é enfático em dizer que,

A relação escola e comunidade pode ser marcada pela experiência de diálogo, de trocas, de construção de saberes e pela possibilidade de, juntas, constituírem-se em uma comunidade de aprendizagem, de modo que a interação entre as pessoas que atuam na escola e as que vivem na comunidade pode auxiliar a superação de preconceitos, muitos deles calcados em estereótipos de classe, raça/etnia, gênero, orientação sexual, geração, dentre outros (MEC/SECAD, 2009, p. 35).

O diálogo entre a escola e a comunidade, possibilitado a partir desse momento de reflexão sobre EAF-SGC, chama atenção para o papel fundamental que a escola desempenha, ou pode vir a desempenhar, no processo de construção e difusão do conhecimento, transformando-se em um local de diálogo entre os diferentes saberes, as experiências

⁶⁵Como exemplo podemos citar a criação do Conselho Político Pedagógico da EAF, composto por sete membros da escola (diretor, dois representantes dos professores, dois representantes dos técnicos, dois representantes dos alunos), cinco representantes das diversas organizações indígenas (a serem indicados posteriormente pela FOIRN), um representante da Associação de egressos da EAF e um representante da FUNAI. Esse conselho chegou a ser criado, mas não foi legitimado enquanto órgão deliberativo pela SETEC.

comunitárias e os saberes sistematizados historicamente pela sociedade em campos de conhecimento e, nessa posição, pode elaborar novas abordagens e selecionar conteúdos realmente significativos para os educandos. Desse modo, a EAF-SGC é desafiada a reconhecer os saberes da comunidade, além daqueles trabalhados nos seus currículos, e com eles promover uma constante e fértil transformação tanto dos conteúdos escolares quanto da comunidade.

O levantamento dos dados sobre alunos que não concluíram os cursos iniciados, frente à análise dos diferentes desenhos curriculares que já existiram na EAF-SGC contribuem para tentarmos entender os erros e acertos cometidos na formação dos educandos. Acreditamos que não basta apenas sabermos as causas, é necessário empenharmos e discutirmos propostas para a melhora da educação profissional em todo o país.

3.3 – Os cursos da EAF-SGC: dados dos concludentes, dos professores, dos administrativos e novas possibilidades

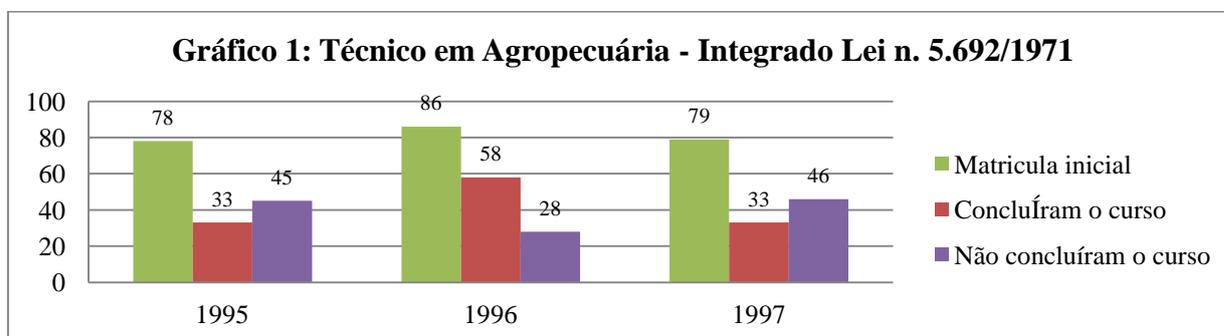
As modificações nas estruturas e currículos dos cursos técnicos foram introduzidas a partir da adoção de diferentes políticas públicas para a modalidade de Educação Profissional, justificadas pelos sucessivos governos, pela necessidade de adequação dessa modalidade às mudanças que ocorrem no mundo do trabalho (JÚNIOR; PINO; AMARAL, 2009, p. 1).

A análise dessas políticas ajuda a entender o que ocorreu na EAF-SGC quando se analisou o número de entrada e de concludentes dos cursos oferecidos pela escola, de forma a nos auxiliar no debate sobre os rumos da educação profissional e suas formas de articulação com o ensino médio.

As primeiras turmas da EAF-SGC iniciaram seus estudos com o currículo do curso agropecuária integrado, dentro da Lei 5.692/1971, cabe lembrar que essa Lei surgiu no Brasil, “com um duplo propósito, o de atender à demanda por técnicos de nível médio e o de conter pressão sobre o ensino superior” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a, p. 33).

O desenho curricular do curso técnico em agropecuário, das três primeiras turmas da EAF-SGC, como já dito anteriormente, era generalista dando uma base de toda área de agropecuária para o técnico agrícola formado por esse curso, sendo sua estrutura nacional, pouco foi discutido no sentido de adapta-lo as necessidades da região do alto Rio Negro. Os professores da área técnica e os técnicos agrícolas em sua maioria haviam sido formados dentro dessa mesma estrutura curricular, tornando-os árdios defensores das práticas adotadas na escola, que tinha rígidas normas disciplinares, herança da coirmã EAFM, de uma época em

que a escola funcionava praticamente como um reformatório para jovens desajustados socialmente.



Fonte: Secretaria da EAF-SGC

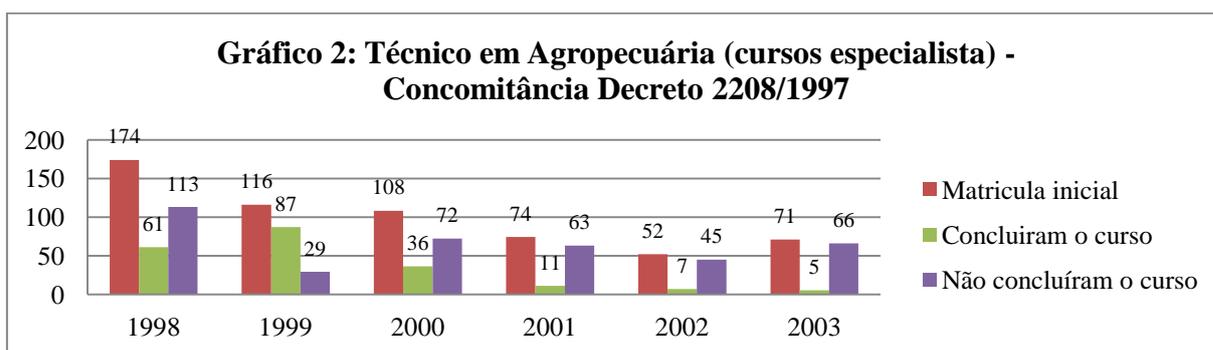
O Gráfico 1 mostra o número de matrícula inicial por ano de ingresso na EAF-SGC, e o número de alunos que chegaram a concluir o curso, destacando o número de alunos que por algum motivo não concluíram o curso. Percebe-se já nos primeiros anos da escola um alto índice de alunos que não chegavam a finalizar o curso, como já foi apontado o desenho curricular desse momento da instituição era o desenho nacional comum para todas as escolas da rede das agrotécnicas, dessa maneira, o curso tinha uma estrutura muito distante da realidade do Município de SGC, sendo esse um dos motivos apontados para esta alta taxa de alunos que não chegavam ao fim do curso.

A reforma da educação profissional, imposta pelo Decreto n. 2.208/1997, não só elevou o número de alunos que deixaram de concluir os cursos técnicos na EAF-SGC, como também transformou o seu papel. A exclusão escolar, que sempre teve sua função no processo de reprodução capitalista, agora busca transferir ao aluno o seu fracasso, através de normas escolares e de avaliação menos rígidas e vinculadas à subjetiva aferição de competências do saber-fazer.

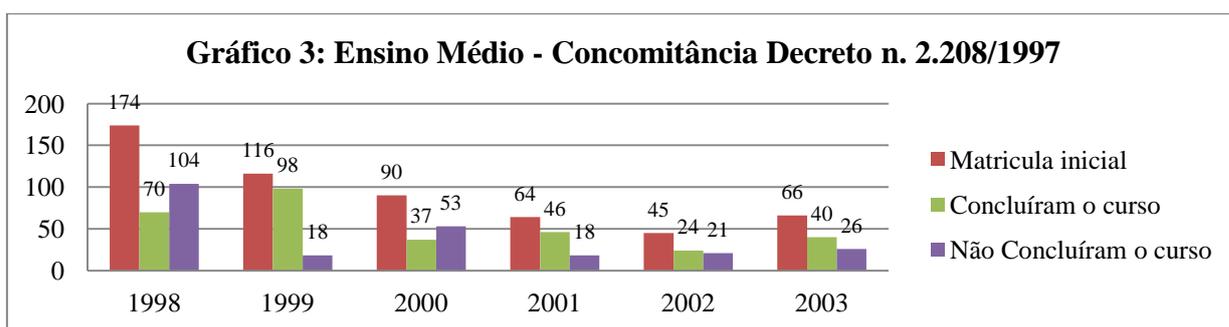
Essa reforma, além de separar o ensino médio da educação profissional, proibindo o oferecimento da formação profissional integrada ao ensino médio, introduz os cursos especialistas. Na EAF-SGC, a partir de 1998, seguindo orientação do Diretor Geral, que havia participado da comissão nacional que discutia a reforma da educação profissional, quando coordenava o ensino na EAFM, passa oferecer na 1ª série disciplinas básicas, que seriam as bases tecnológicas, e somente na 2ª série o aluno optava pela especialização técnica – agricultura ou zootecnia, o curso de aquicultura passa a ser oferecido em 2000.

Apple (2002) destaca que existe um discurso que tenta convencer as escolas e seus professores que se seus currículos fossem mais estreitamente ligados aos interesses e necessidades das empresas os problemas de aproveitamento escolar, de desemprego, desapareceriam quase que por completo, os articuladores dessa reforma, incorporando o discurso do capital internacional, reproduzem o mesmo discurso ao defender suas propostas de mudanças curriculares. Esse discurso a história recente da educação profissional brasileira tem demonstrado não ser verdadeiro.

Importante frisar que não foi encontrado plano de curso referente aos cursos especialista desse período da escola. Os planos de cursos da área de agropecuária com especialização em agricultura e zootecnia disponibilizados, pela EAF-SGC datam de 2006, e foram elaborados para resolver problemas encontrados pelos técnicos formados⁶⁶ nesse período para se credenciarem junto ao CREA.



Fonte: Secretaria da EAF-SGC



Fonte: Secretaria da EAF-SGC

Analisando o Gráfico 2 e o Gráfico 3, percebeu-se que o número de não concludente no ensino técnico sempre foi maior que no ensino médio, porém a diferença chegar a números

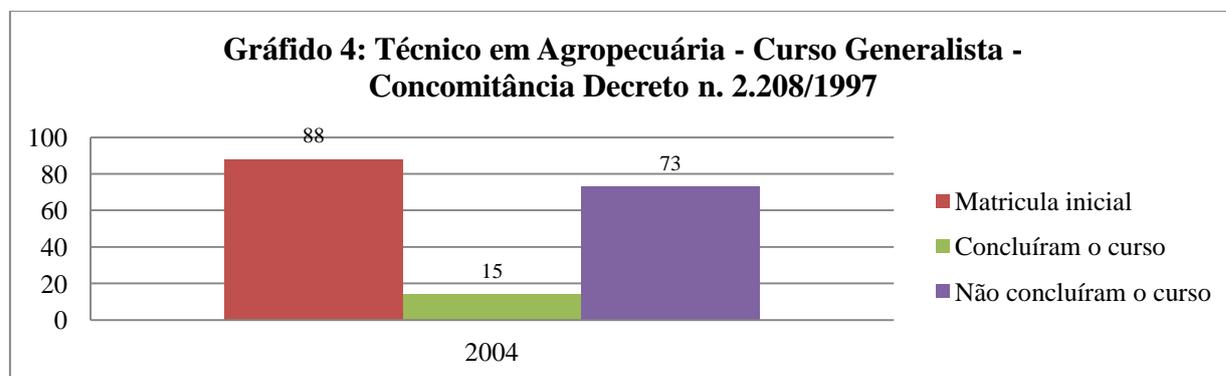
⁶⁶Segundo informações prestadas pelo Gestor da época os técnicos teriam passado em concurso público e não podiam assumir, pois seus diplomas não tinham registro no CREA, pelo fato de não existir plano de curso cadastrado no cadastro nacional de curso técnico.

absurdos nas turmas de 2001, 2002 e 2003. Infere-se que os principais motivos apontados para esse fato relacionam-se a crise administrativa discutida no início desse capítulo e de toda a reforma ter sido pensada tendo em vista um mercado de trabalho que não existe no município de SGC. Sendo o ensino oferecido na forma concomitante os educandos que perdiam uma disciplina da formação técnica não se sentiam motivados e, muito menos, obrigados a voltarem para concluir o curso, visto que concluindo o ensino médio já poderiam dá prosseguimento a sua vida acadêmica.

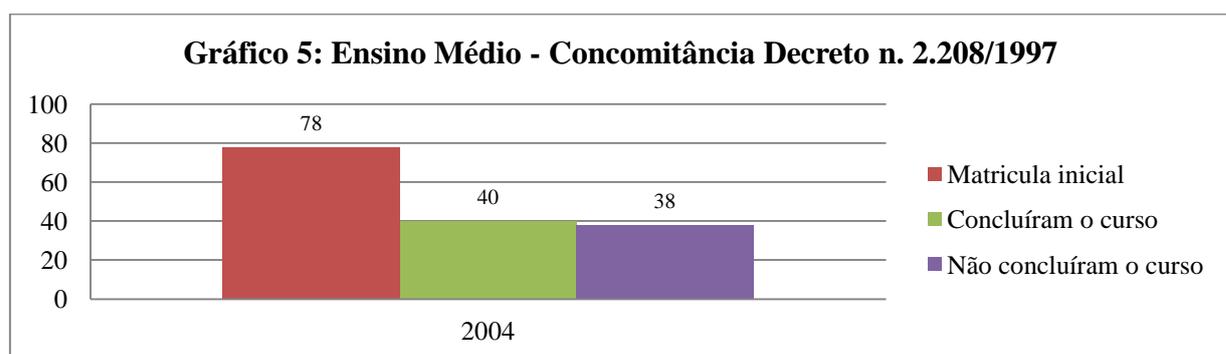
Em 2004, a escola resolve introduzir as recomendações das comunidades indígenas no seu currículo e como primeira medida, retoma a forma generalista do curso técnico em agropecuária ainda na forma concomitante.

Reivindicação Indígena: Modificar em profundidade o Projeto Político-Pedagógico, os cursos oferecidos e a relação da EAF com as organizações e comunidades indígenas de modo a fazer com que a Escola trabalhe em sintonia com o Programa Regional de Desenvolvimento Indígena Sustentável que é conduzido pela FOIRN (MEC/SECAD, 2006, p. 7).

No novo currículo do curso de agropecuária começam a ser introduzidas orientações dos PRDIS, conforme compromisso assumido no seminário de 2003. A escola vive uma nova fase, onde busca aproximar suas ações das demandas da comunidade indígena.



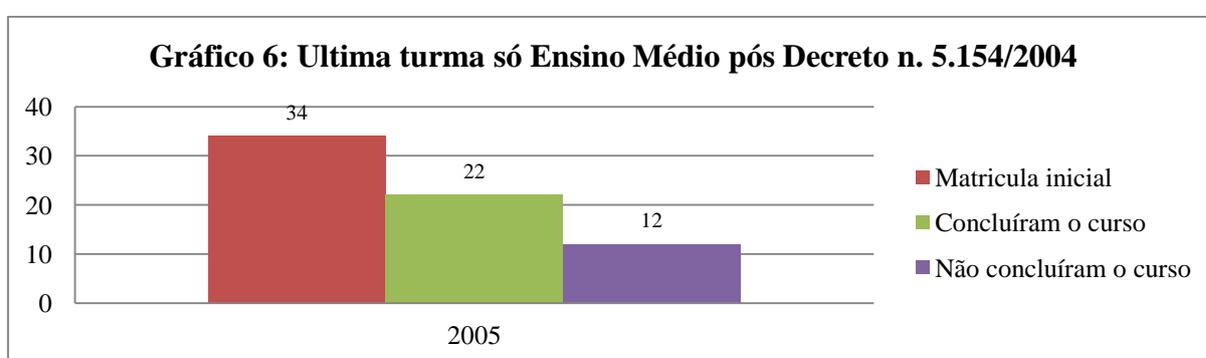
Fonte: Secretaria da EAF-SGC



Fonte: Secretaria da EAF-SGC

Através da análise do Gráfico 4 e do Gráfico 5, percebe-se que o número de alunos não concludentes da educação profissional ainda continua altíssimo se comparado ao ensino médio, entende-se que a situação da dita empregabilidade não teve nenhuma alteração no Município. Nota-se claramente que o maior interesse dos estudantes está na qualidade do ensino médio oferecido pela EAF-SGC. No entanto, é importante destacar que mesmo no ensino médio o índice de alunos não concludentes é muito alto, com exceção das turmas que tiveram início em 1999 e a 2002.

Com a edição do Decreto n. 5.154/2004, a escola volta a oferecer o curso integrado, oferecendo ainda uma última turma apenas com ensino médio em 2005.



Fonte: Secretaria da EAF-SGC

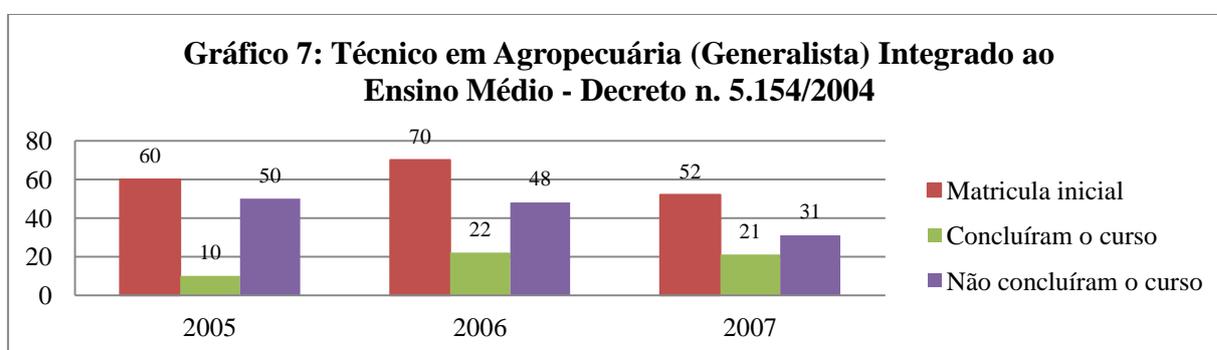
Observa-se, pelo Gráfico 6, que mesmo nessa turma o índice de não concludentes ultrapassa os 35%. Em 2005, com a volta do curso integrado em meio a uma série de discussões que se desenvolviam pelo país, em torno da educação profissional, e como seria esse novo curso integrado na EAF-SGC, o debate passa pela participação da comunidade indígena na definição dos caminhos a serem tomados pela escola.

No que diz respeito à integração do ensino médio com a educação profissional, as reuniões de planejamento da escola foram pautadas pela posição defendida por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005)⁶⁷, que defendiam o ideário da politecnia, de romper com dicotomia entre a educação básica e profissional, defendendo o princípio da formação humana em sua totalidade, esse ideário defendia um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. Os autores faziam uma crítica contundente ao modelo hegemônico do ensino técnico de nível médio

⁶⁷O texto “A gênese do Decreto n. 5.154/04: um debate no contexto controverso da democracia restrita” foi levado pela Professora Márcia Seroa da Motta Brandão (SEMTEC), quando esteve participando do Seminário de Avaliação Institucional em abril de 2005, e disponibilizado para todo o corpo docente para discussão.

implantado sob a égide da Lei n. 5.692/1971, centrada na contração da formação geral em benefício da formação específica.

Essa concepção de integração foi incorporada aos novos cursos oferecidos pela EAF-SGC, com isso a escola passa a enfrentar dois desafios: o de desenvolver cursos que integram a educação básica a educação profissional sem que houvesse sobreposição entre as áreas de conhecimento, e sim uma articulação buscando a formação integral do educando, e ao mesmo tempo o desafio de oferecer uma formação técnica que respeite os conhecimentos tradicionais trazidos pelos educandos de suas comunidades indígenas, no sentido de promover o desenvolvimento comunitário sustentável.

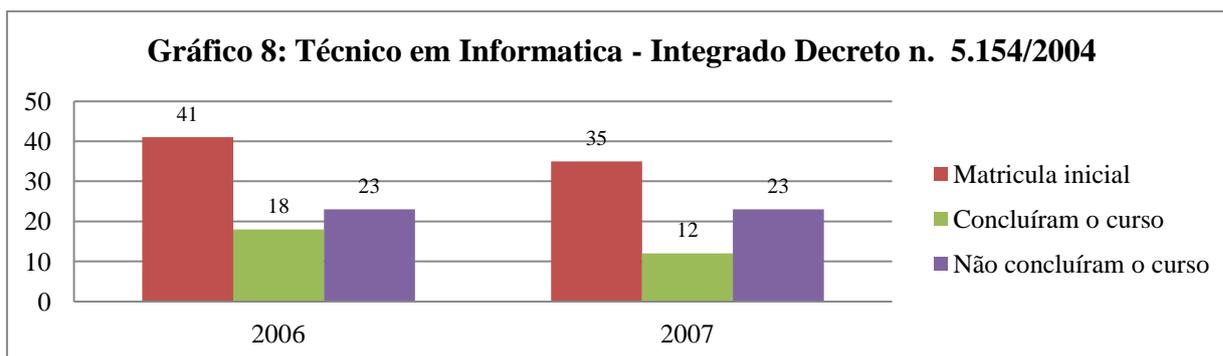


Fonte: Secretaria da EAF-SGC

A despeito de todo esforço da EAF-SGC em encontrar o caminho para sua atuação na região do alto Rio Negro, como se pode ver, no Gráfico 7, o número de alunos que não concluíram os cursos nas turmas de 2005, 2006 e 2007, do curso de agropecuária continuam altíssimos.

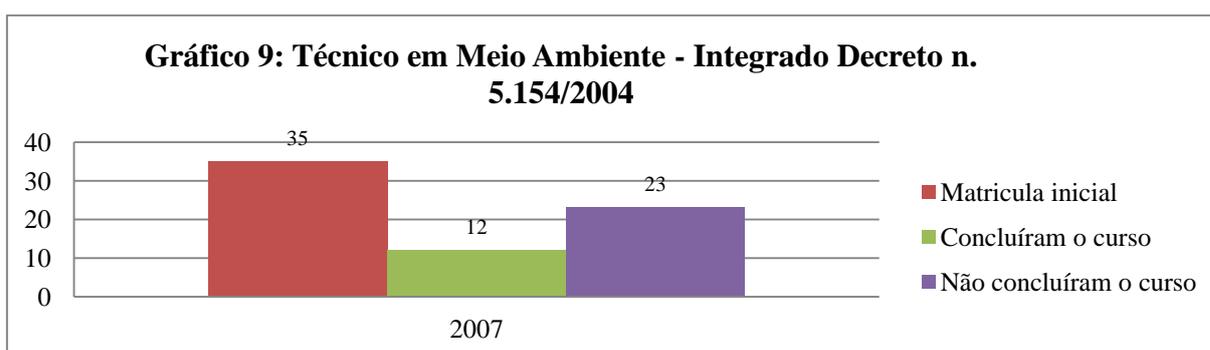
Seguindo as orientações dos seminários, a escola trabalha a diversificação de seus cursos e, na formação integrada, oferece dois novos cursos: o curso de técnico em informática⁶⁸ e o curso técnico em meio ambiente. No curso de informática, como se pode ver, no Gráfico 8, ainda se tem um elevado número de alunos não concludentes, tanto na turma de 2006, quanto na turma de 2007.

⁶⁸Uma das dificuldades enfrentadas por esse curso é que as duas professoras que entraram via concurso público para dar suporte profissional ao curso eram esposas de militares e foram transferidas junto com seus cônjuges, deixando o curso desfalcado de professores da parte especialista.



Fonte: Secretaria da EAF-SGC

O Gráfico 9 mostra que a turma 2007 do curso técnico em meio ambiente também tem um baixo aproveitamento. Comparando os cursos oferecidos de forma concomitante, e os de forma integrada, verificamos que ambos apresentam altos índices de alunos que por algum motivo⁶⁹ não chegam a concluir seus cursos.



Fonte: Secretaria da EAF-SGC

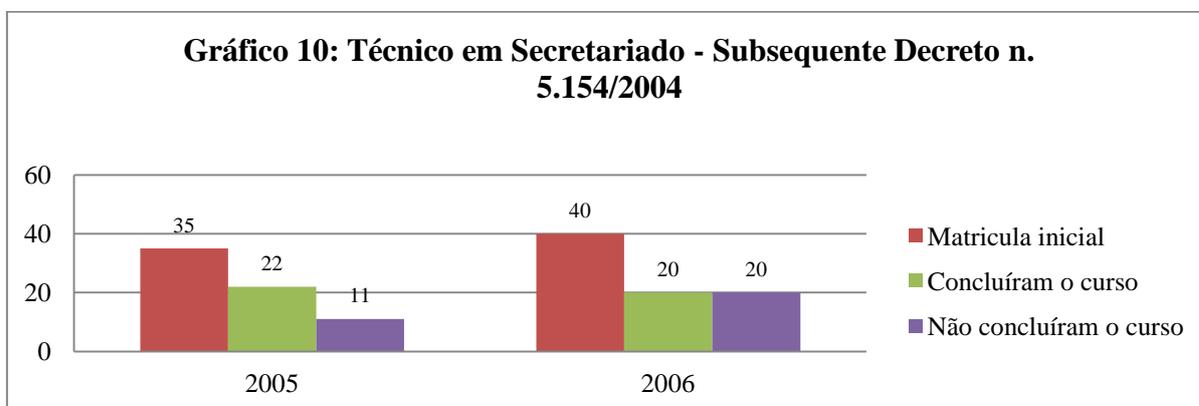
Um dado importante obtido na Coordenação de Integração Escola Comunidade (CIEC), é que dos alunos que concluíram o ensino médio na EAF-SGC, no período entre 1997 e 2008, seja na forma concomitante ou integrada, aproximadamente 30% ingressaram no ensino superior.

Na busca de atender as necessidades da região a EAF-SGC, a partir de 2005, a escola passa a oferecer cursos subsequentes⁷⁰. Investindo na área de gestão, oferece o curso de secretariado na forma subsequente, como mostrar o Gráfico 10, a turma de 2005 teve um aproveitamento bem elevado se comparado com o resultado de outros cursos da EAF-SGC do

⁶⁹ Acredita-se que para um levantamento mais aprofundado dos motivos que levam os alunos a não conclusão dos cursos devesse fazer um trabalho muito mais minucioso sobre essa temática. Nesse trabalho esse levantamento é mais para enfatizar as buscas por uma identidade que a escola vem tentando construir na região do alto Rio Negro.

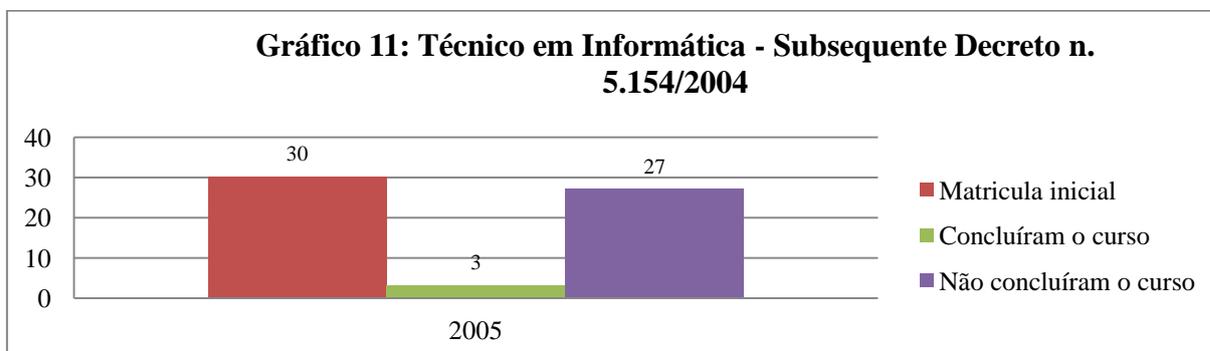
⁷⁰ Os cursos subsequentes são estruturados para serem concluídos em no máximo um ano e seis meses.

mesmo período. No entanto, a turma de 2006, já não apresenta um resultado tão bom, tendo 50% de alunos não concludentes.



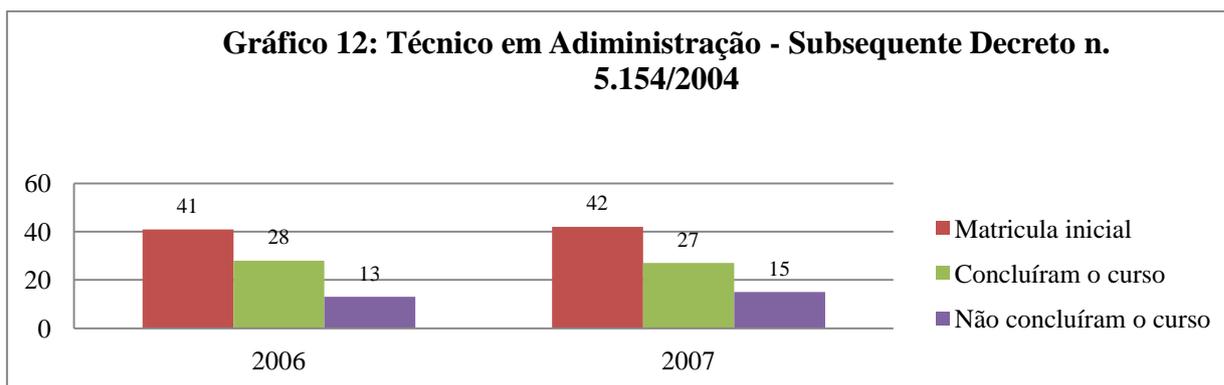
Fonte: Secretaria da EAF-SGC

Em 2005, a escola teve o que talvez tenha sido sua pior experiência, firmando uma parceria com o CETAM, foi oferecida uma turma de informática na modalidade subsequente, de uma turma de 30, com mostra o Gráfico 11, apenas 3 (três) concluem o curso, observando que essa conclusão só veio a se realizar no ano de 2008.



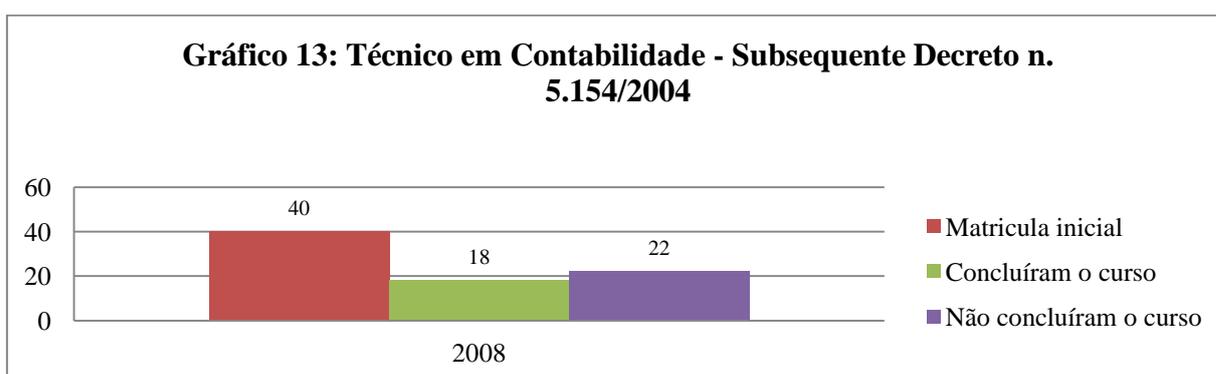
Fonte: Secretaria da EAF-SGC

Ainda dentro da área de gestão, a escola oferece turmas de técnico em administração nos anos de 2006 e 2007, na forma subsequente, esse curso apresenta um rendimento satisfatório, como vemos no Gráfico 12.



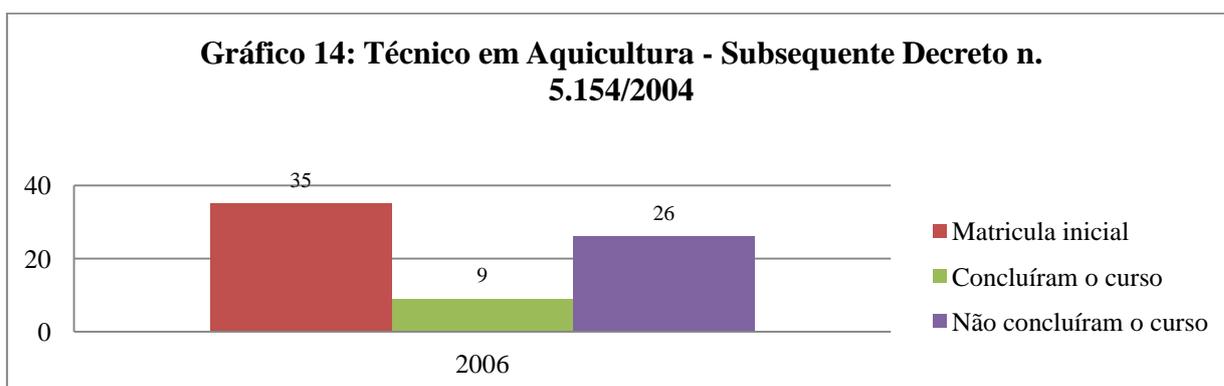
Fonte: Secretaria da EAF-SGC

Seguindo a mesma linha de ação em 2008, a EAF-SGC oferece uma turma de técnico em contabilidade, também na forma subsequente, o aproveitamento desse curso pode-se ver no Gráfico 13.



Fonte: Secretaria da EAF-SGC

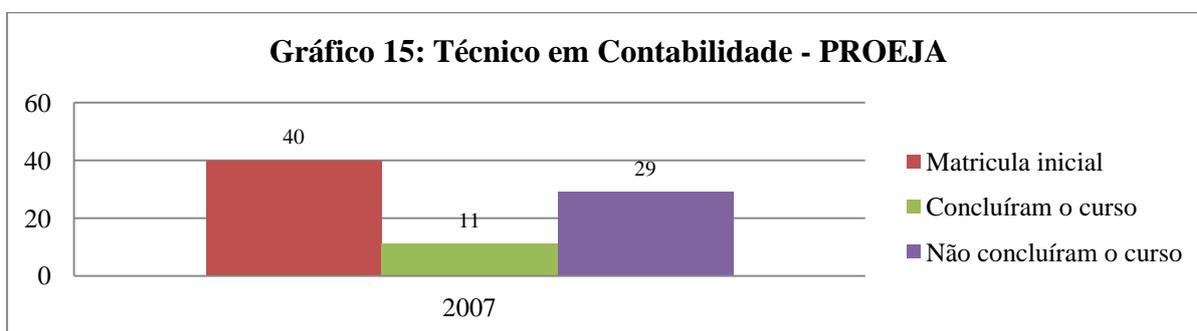
Dentro das orientações do PRDIS, estavam os cursos na área de aquicultura e em 2006, a EAF-SGC oferece uma turma na forma subsequente com um desenho curricular voltado para as recomendações da comunidade indígena, buscando um público mais maduro, porém como mostra o Gráfico 14, tem um resultado pouco expressivo.



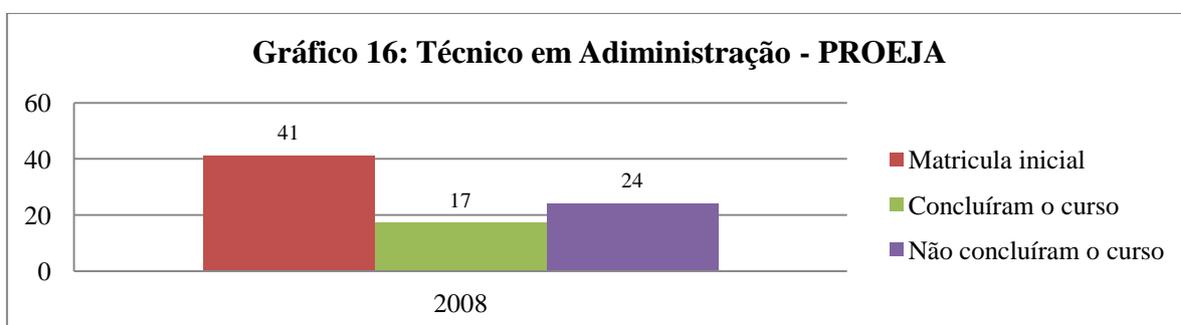
Fonte: Secretaria da EAF-SGC

Visando atender às políticas do MEC para educação de jovens e adultos, foi implantado o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, na EAF-SGC, que integra formação básica e formação profissional na perspectiva de oportunizar aos jovens e adultos fora da idade escolar uma formação que lhe garanta ao mesmo tempo uma profissão e a possibilidade de prosseguir vida acadêmica.

Nessa perspectiva, a EAF-SGC, considerando a Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos no Município de São Gabriel da Cachoeira, com a preocupação de definir políticas de Educação Profissional em função das necessidades do mundo do trabalho, tem a responsabilidade também de definir um elenco de atividades capaz de satisfazer as demandas locais e regionais. A EAF-SGC passou oferecer na sede do Município cursos de PROEJA na área de gestão, até o momento da coleta⁷¹ desses dados tinham concluídos duas turmas uma de técnico em contabilidade como podemos verificar pelo Gráfico 15, e uma turma de técnico em administração, Gráfico 16. Em desenvolvimento, temos ainda o curso técnico em secretariado com previsão de termino em dezembro de 2010.



Fonte: Secretaria da EAF-SGC



Fonte: Secretaria da EAF-SGC

⁷¹O trabalho de coleta de dados junto à secretaria escolar da EAF-SGC foi realizado no período compreendido entre setembro de 2009 e outubro de 2010.

Com base na análise dos Gráfico 15 e Gráfico 16, pode-se dizer que se impõe, para a EAF-SGC, o desafio de desenvolver cursos que possibilitem uma nova forma de atendimento onde o educando possa compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida. Esses cursos devem contemplar a elevação da escolaridade com a profissionalização para um contingente de cidadãos cerceados do direito de concluir a educação básica e acesso a uma formação profissional de qualidade, levando em conta que cada educando tem uma experiência de vida acumulada de acordo com a sua realidade vivida. Dessa forma, deve-se propor um currículo que assegure o acesso, a permanência e o sucesso.

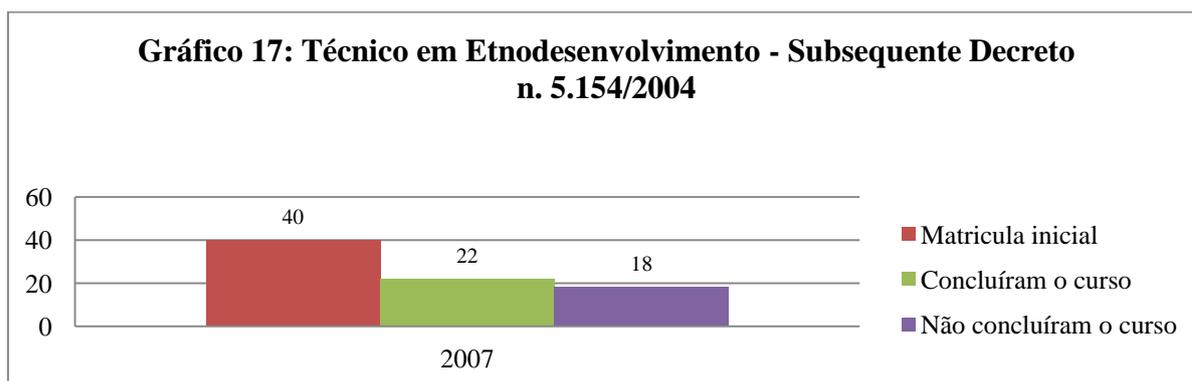
Todos os cursos técnicos apresentados foram desenvolvidos na sede do Município de SGC, dentro dos muros da Escola, tendo resultados pouco satisfatórios, nesse sentido, faz-se necessário levar em consideração toda discussão acumulada ao longo dos últimos anos junto à FOIRN e repensar a forma de oferecimento de seus cursos.

A realidade social constituída historicamente no Brasil nos mostra, [...], que a maioria dos jovens não conclui o ensino médio ou o faz de forma precária em cursos supletivos e no horário noturno. Há uma travessia complexa e contraditória a fazer. Travessia que implica atuar sobre a realidade até aqui produzida e buscar formas de mudanças estruturais que a modifiquem radicalmente. Ou seja, concomitantemente, superar a materialidade de relações sociais que as produzem (FRIGOTTO, 2005, p. 77).

Com esse compromisso a EAF-SGC, em discussão com a comunidade indígena, buscando assegurar o oferecimento de cursos de Ensino Médio Indígena, com a visão de que mantendo os alunos das comunidades próximas dos Distritos terão condições de estudo, sem terem que sair para a sede do Município, precisando passar longo tempo afastado da família. A escola reconhecendo as potencialidades para criação de alternativas econômicas sustentáveis baseadas no diálogo entre os conhecimentos tradicionais indígenas e os métodos científicos ocidentais, que juntos podem produzir referências técnicas que ajudem na melhoria das condições de vida das comunidades indígenas passa oferecer cursos nas comunidades indígenas.

Nessa linha de pensamento, a EAF-SGC vem desenvolvendo algumas novas experiências com o compromisso de valorizar o patrimônio cultural e ambiental da região do alto Rio Negro tendo como base o grande pacto de gestão territorial consolidado no PDRIS. Aqui apresenta-se algumas dessas experiências, o curso de técnico em etnodesenvolvimento

subsequente⁷² que teve sua primeira turma em 2007, já teve sua primeira turma concluída como ver-se, no Gráfico 17. Verificou-se que os professores que planejaram o curso não foram os mesmos que efetivamente trabalharam em sua execução, infere-se que essa questão é apontada como um dos motivos de alguns alunos não terem chegado ao fim do curso, principalmente por que o curso foi pensado para ser ministrado em regime de alternância na comunidade e várias disciplinas foram ministradas na sede do Município.



Fonte: Secretaria da EAF-SGC

Outra experiência de curso em comunidade está sendo desenvolvida em parceria com a Associação da Escola Indígena Tukano Ye'pa Mahsã, é curso técnico em desenvolvimento sustentável indígena, na modalidade PROEJA, o projeto destaca que:

É urgente a implantação de projetos que possam sustentar seja pelo ponto de vista social, político e econômico as comunidades e manter a população na terra indígena evitando o êxodo e proporcionando uma alternativa de renda e de auto-sustentabilidade, uma vez que nos últimos 10 anos as comunidades estão sendo despovoadas, segundo pesquisas da FOIRN/ISA 2005, em função da busca pela escolaridade e também pela ausência de alternativas de sobrevivência e de alimentação básica (AEITYM/EAF-SGC, 2007, p. 6).

A EAF-SGC acredita que as mudanças ocorridas nos últimos anos, no que diz respeito às concepções que regem as políticas de educação indígena e de educação profissional, permitem, hoje, a aproximação dessas duas modalidades em direção ao atendimento de uma demanda de longa data apresentada pelos povos indígenas. Nesse contexto, a Escola estando inserida em uma região como a do alto Rio Negro, sente-se responsável por responder a essa reivindicação da comunidade indígena, ofertando cursos nas comunidades, de acordo com

⁷²Essa primeira turma, segunda a Diretora de Ensino, apresentou alguns problemas na execução do curso tendo em vista, que esse foi planejado para ser todo desenvolvido na comunidade indígena sendo deslocado o professor e não os alunos, e devido algumas questões internas da Escola para alguns módulos os alunos tiveram que se desloca para a sede do Município.

suas demandas, que tenham os conhecimentos tradicionais como tema transversal perpassando por todas as disciplinas⁷³. Na perspectiva de atender a essas demandas, a Pedagogia da Alternância aparece enquanto uma alternativa metodológica para os cursos oferecidos nas comunidades⁷⁴. Como diz o documento da SECAD/SETEC de 2007,

Cabe ressaltar que a Educação Profissional e Tecnológica Integrada à Educação Escolar Indígena vem acrescentar novos desafios aos já suscitados pelo *Programa Nacional de Integração da Educação Profissional Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA*, fundamentado no esforço de construção de um projeto de sociedade brasileira justa e igualitária. Converte também para os interesses da causa indígena a orientação adotada na política de expansão da oferta pública da Educação Profissional e Tecnológica, baseada na concepção de formação integral do cidadão e referenciada no contexto histórico, social e cultural dos que a demandam (MEC/SECAD/SETEC, 2007, p. 13).

Estando tanto o PROEJA, quanto o programa escolar indígena, inseridos no quadro das políticas de educação de valorização da diversidade e de inclusão social, a escola avança no sentido de atender as demandas dos movimentos indígenas da região do alto Rio Negro. Nesse caminho, destacam-se ainda o curso técnico em Agente Comunitário de Saúde, na modalidade subsequente, já em execução na EAF-SGC, e a escola ainda pretende ofertar um curso de Licenciatura Específica e Intercultural, previsto para 2011, com o intuito de contribuir com a formação de professores a partir da conciliação entre o conhecimento tradicional e o conhecimento ocidental, de modo a atender a demanda da região em relação à formação dos professores da Educação Básica.

Com esse intuito, acreditasse que EAF-SGC deva seguir o que ensina Moreira e Silva (2002), quando reconhecem as profundas relações entre currículo e produção de identidades sociais e individuais, dessa maneira, a EAF-SGC, deve busca formular projetos educacionais que venham contrapor-se, ao que apresentam características que contribuam para que os currículos e a escola reforcem as desigualdades da presente estrutura sociocultural. Dito isso, destaca-se o que leciona Corrêa (2005), quando afirma que educar, na perspectiva emancipadora, significa produzir a existência humana nas relações socioculturais na escola e na sociedade, enquanto espaços educativos.

⁷³Cf. Desenho curricular do curso de técnico em etnodesenvolvimento e do curso técnico em desenvolvimento sustentável indígena.

⁷⁴Enfatizando-se que os instrumentos metodológicos mais utilizados para o acompanhamento do processo de formação nos diversos tempos e espaços de aprendizagem, visando à construção da autonomia pelos próprios atores são: Plano de Formação, Plano de Estudo, Caderno da Realidade, Caderno Didático, Visitas de Estudo, Intervenções Externas, Estágios, Cadernos de Acompanhamento, Projeto Profissional do Jovem, Visitas às Famílias, Avaliação (QUEIROZ, 2004).

Nesse processo de construção de um novo olhar da EAF-SGC, sobre sua atuação na região do alto Rio Negro, cabe recordar os ensinamentos de Schlesener (2009), dissertando sobre o papel do professor, onde ressalta que trabalhado em qualquer momento histórico, cabe aos professores tomar consciência de sua tarefa e do alcance filosófico e político de sua atividade, a qual supõe tanto ensinar e desenvolver as capacidades de acesso ao conteúdo quanto formar os alunos para a vida social e política.

Tais condições dependem, em qualquer realidade, incluindo a realidade da EAF-SGC, do modo como às políticas públicas encaminham o processo de formação, tanto dos alunos quanto dos professores. Nesse caminho propõe-se que se busque conhecer o perfil dos professores e os técnicos administrativos da EAF-SGC.

Como a EAF-SGC trabalha com a perspectiva de atender aos desafios postos pelas orientações e normas vigentes⁷⁵. Nesse sentido é preciso ter um olhar de perto da escola, de seus sujeitos, suas complexidades e rotinas, procurando fazer indagações sobre suas condições concretas de trabalho, sua história e sua organização interna, com o entendimento que não é só na escola que se desenvolve os processos educativos.

Para falar de educação é sempre importante lembrar que ela é um processo amplo, contínuo, que acontece ao longo da vida de cada pessoa e não se restringe às experiências de escolarização. A escola é uma instituição que adquiriu grande relevância na modernidade em sociedades ocidentais, e nelas se consagrou como espaço central de socialização da pessoa, bem como de aquisição de conhecimentos tidos como relevantes para a inserção do sujeito no mundo do trabalho (BONIN, 2008, p. 95).

Nesse caminho é fundamental, que essa discussão, permita que todos os envolvidos se questionem e busquem novas possibilidades sobre com que currículo a escola vai trabalhar, a quem se destinam esses cursos, quais as perspectivas para os educandos formados por esse currículo. Deve-se também considerar que o processo educativo é complexo e fortemente marcado pela visão de mundo, dos trabalhadores em educação envolvidos no processo.

Por isso, objetivando conhecer quem são os professores e os técnicos administrativos que atuam na EAF-SGC, num primeiro momento aplicou-se um questionário⁷⁶ com 10 (dez)

⁷⁵Normas que regem a Educação Profissional e a Educação Escolar Indígena, que de acordo com as discussões desenvolvidas nos seminários sobre o re-significado do ensino agrícola, caminham para uma formação integrada articulando formação geral e formação profissional. Já nas discussões no movimento indígena, a proposta de formação integrada é ampliada, pois, busca que se articule ao mesmo tempo: ensino médio, educação indígena e educação profissional.

⁷⁶Das dez questões duas eram subjetivas: 9- Levando em consideração, a singularidade da instituição, bem como as singularidades regionais, em sua opinião, a instituição atende ao perfil profissional exigido pelo mundo do trabalho? Justifique sua resposta. 10- Em sua opinião qual a maior dificuldade encontrada para trabalhar no município de São Gabriel da Cachoeira?

perguntas que possibilitou construir o perfil dos servidores. Outro passo foi a realização de entrevistas semi-estruturadas com ex-diretores e membros da direção atual da escola, sendo 2 (dois) diretores gerais (DG) e 4 (quatro) professores membros do departamento de desenvolvimento de ensino (MDDE).

Quanto ao questionário, 31 (trinta e um) professores e 37 (trinta e sete) técnicos administrativos responderam as questões propostas. A partir da tabulação das 8 (oito) questões objetivas, pôde-se construir o seguinte perfil dos profissionais da educação que atuam na EAF-SGC:

- Perfil do técnico administrativo – analisando os dados sobre os técnicos administrativos 2010, pode-se dizer que o técnico administrativo da EAF-SGC, é: em sua maioria, do sexo masculino, 59%; região de origem, do alto Rio Negro, 48% seguido por do Norte 27%; tempo de escola, com mais de 15 anos de instituição, 43%; formação, com nível superior completo⁷⁷, 57%; e do quadro permanente da escola, 100% dos que preencheram o questionário.
- Perfil do professor – analisando os dados sobre os professores 2010, pode-se dizer que o professor da EAF-SGC, é: em sua maioria, do sexo masculino, 56%; região de origem, 28% sudeste, mas se somarmos 25% do norte com 19% do alto Rio Negro, o norte fica com a maioria dos professores; tempo de escola, 81% entre 1 e 5 anos; formação, 35% com especialização e 34% com mestrado; grande área de conhecimento, 37% humanas e 37% das áreas técnicas; responderam os questionários professores efetivos e substitutos sem se identificarem.

A grande discrepância no item “tempo na escola”, chamou atenção, pois enquanto os técnicos administrativos em sua maioria (43%) têm mais de 15 anos, os professores (81%) tem entre 1 e 5 anos, essa diferença pode ser explicada em parte pelo item “região de origem”, onde se aponta 48% dos técnicos administrativos são do alto Rio Negro, enquanto que dos professores apenas 19%.

Na tentativa de melhor entender o perfil dos professores da EAF-SGC, buscou-se dados específicos sobre os professores do quadro permanente, em dois momentos distintos: primeiro o perfil dos professores no ano de 2005, pelo fato desse ano ser apontado por gestores da instituição como o momento em que a escola abriu suas portas para discutir com a comunidade como já se destacou nesse capítulo no item 3.2. O segundo momento foi ano de 2010, quando se decidiu trabalhar apenas com os professores do quadro permanente, pois os

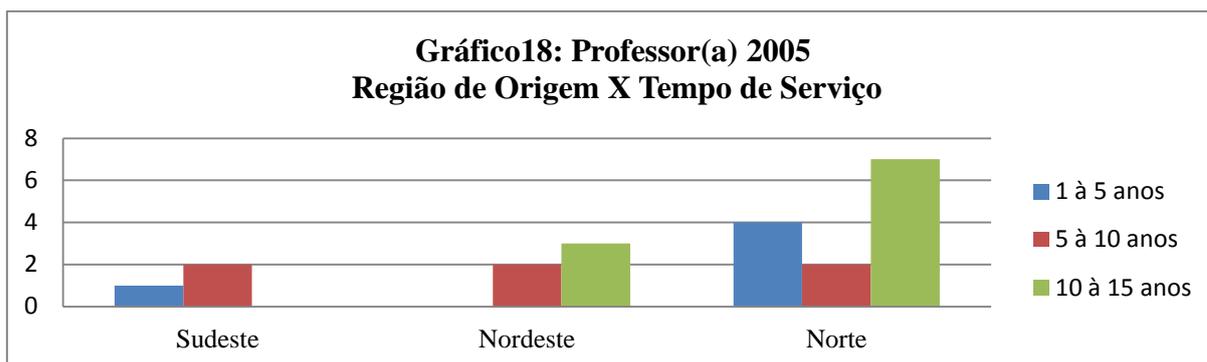
⁷⁷Importante ressaltar que entre os técnicos administrativos de nível superior tem-se: 2 mestres e 8 especialistas.

professores substitutos ficam na escola no máximo dois anos e isso poderia levar a conclusões falsas.

- Perfil do professor efetivo (2005) – analisando os dados levantados, junto ao setor de recursos humanos, pode-se dizer que o professor da EAF-SGC, em 2005, eram, em sua maioria do sexo masculino, 81%; região de origem, 62% norte⁷⁸, nordeste 24% e sudeste 14%; tempo de escola, 48% entre 10 e 15 anos, 28% entre 5 e 10 anos e apenas 24% entre 1 e 5 anos; formação, 48% com especialização e 33% com mestrado; grande área de conhecimento, 57% das áreas técnicas (agrarias), 19% humanas, 14% exatas e 10% biológicas. Em síntese, pode-se dizer que o professor em 2005, era: um homem, do norte do país, com especialização na área técnica.
- Perfil do professor efetivo (2010) – analisando os dados levantados junto ao setor de recursos humanos, pode-se dizer que o professor da EAF-SGC, em 2010, são em sua maioria do sexo masculino, 66%; região de origem, 31% sudeste, nordeste 24%, norte 21% e alto Rio Negro 21%, destaque para o fato de que agora aparecem professores do alto Rio Negro; tempo de escola, 66% entre 1 e 5 anos, 21% entre 5 e 10 anos, 10% entre 10 e 15 anos e apenas 3% com mais de 15 anos; formação, 41% com mestrado, 28% com especialização 7% com doutorado; grande área de conhecimento, 35% das áreas técnicas (agrarias), 34% humanas, 17% exatas e 14 biológicas. Em síntese, pode-se dizer que o professor em 2010 é: um homem, de fora da região norte do país, com mestrado na área técnica.

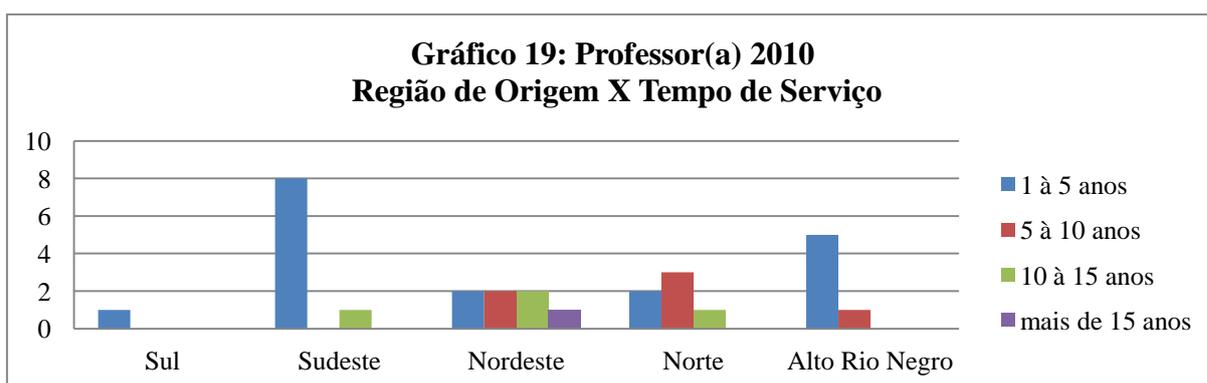
Quando comparados esses dois perfis, conclui-se que hoje os professores estão melhores qualificados, continuam sendo em sua maioria homens e da área técnica. No entanto, o destaque vai para o fato de serem de fora da região norte e com menos de 5 anos de escola, como se observa, ao comparar o Gráfico 18 com o Gráfico 19, houve uma grande mudança no quadro de professores da instituição.

⁷⁸Não havia nenhum professor efetivo do alto Rio Negro, na escola até 2005.



Fonte: Coordenação Geral de Recursos Humanos da EAF-SGC

Como observa-se, os professores que tinham entre 10 e 15 anos, no ano de 2005, apenas um do nordeste permanece na instituição, de modo que a maioria dos professores que deram início ao processo de diálogo com a comunidade indígena hoje não trabalham na EAF-SGC.



Fonte: Coordenação Geral de Recursos Humanos da EAF-SGC

Essa rotatividade também se verifica na direção da escola, como chama atenção o DG 1, “numa instituição em que cada diretor deveria ter mandato de quatro anos, com 15 de efetivo funcionamento, a escola está sobre a direção do oitavo diretor geral” (Entrevista DG 1, p.1).

Partindo da análise dessa fala, verificou-se que durante os 17 anos contados a partir de sua segunda inauguração, em 1993, apenas um diretor geral cumpriu o mandato de 4 anos, o diretor geral que foi eleito em junho de 2003, ficando no cargo até junho de 2007. No período entre 1993 até a primeira eleição direta em 1999, foram 3 diretores gerais vindos da EAFM, sendo que um desses foi afastado por improbidade administrativa. O primeiro diretor eleito, em 1999, foi demitido a bem do serviço público no início de 2002, sendo nomeado um interventor da EAFM. O diretor eleito em 2007, com a criação dos Institutos Federais, foi

convidado a contribuir com a organização do Instituto do Acre, ficando respondendo pela direção o seu substituto, que hoje é o atual diretor eleito pela comunidade escolar.

A constante mudança de direção causava grande desconfiança na comunidade indígena e com isso o distanciamento. Percebe-se claramente a aproximação da comunidade indígena com a EAF-SGC que acontece quando esta percebe uma preocupação institucional com a região.

A análise dessas questões leva a seguinte indagação: se essa rotatividade de professores e diretores nos coloca em um eterno recomeço ou se as políticas de educação implantadas na escola pós-2005, tem a força necessária para que não se volte para o ponto de partida, quando da chegada dos primeiros professores em 1995, quando os que chegavam traziam uma visão colonizadora, na relação com os povos indígenas da região, sem nenhum conhecimento da grande diversidade sócio-político-cultural da região do alto Rio Negro. Acerca da questão da maioria dos professores serem de fora da região norte, destaca-se a fala do DG 2, um dos professores que chegou no primeiro grupo na EAF-SGC.

Uma questão interessante no que refere aos professores, pois nos falamos muito nos professores que vem do sul, sudeste e nordeste, por tanto acabamos isentando os professores do norte, visto que dada a imensidão da região amazônica mesmo os professores que são do norte ao chegarem à SGC se deparam com uma região completamente desconhecida por eles. Então os professores das outras regiões do Brasil, assim como nós que somos da região norte ao chegar trazemos em nossa bagagem processos de ensino já executados em outras regiões, que não se aproximam da realidade da região do alto Rio Negro, tornando difícil quando chegar a hora de definir currículo, metodologias, conteúdos programáticos, ou seja, a maneira de trabalhar. Nesse aspecto tivemos muitas barreiras a ser vencidas com os professores que chegavam de fora de SGC, pois esses acreditavam que o verdadeiro conhecimento era aquele que nos trazíamos (Entrevista DG 2, p. 3).

Ao analisar as respostas das questões subjetivas, dos questionários aplicados, pôde-se perceber que existe uma relação entre as respostas dos professores e técnicos administrativos, pois, ao responderem se a escola atende as necessidades da região, 70,8% dos professores e 75% dos técnicos administrativos disseram que parcialmente e ao justificarem suas respostas enfatizaram a necessidade da escola ter um currículo mais voltado para a realidade local, destacando-se na fala dos professores ainda a falta de conhecimento sobre a região e a necessidade de formação continuada em serviço.

A instituição deve se adaptar aos arranjos locais, conhecendo e estudando melhor as realidades dos povos amazônicos, propiciando ações que promovam a sustentabilidade e a melhoria da qualidade de vida das comunidades da Amazônia (QP 10).

Uma fala muito forte veio de um membro do corpo técnico administrativo que diz,

Avalio que a instituição está atenta às singularidades locais e buscando alcançar o perfil exigido pela comunidade. Considero que o processo está em andamento. Porém, destaco no caso deste campus, a existência de "mundos do trabalho" bem distintos: o do cidadão que está na cidade e nela deseja permanecer (seja no interior ou capital do estado) e o do indígena que deseja capacitar-se para beneficiar a si e sua comunidade, sem que seja necessário deixar sua família, digo seu local de origem à margem do rio ou no interior da floresta (QT 33).

Nesse sentido, concorda-se com o membro do corpo docente quando destaca que “a falta de conhecimento antropológico e cultural sobre a região, daqueles que veem trabalhar na instituição, acaba por interferir na qualidade dos trabalhos desenvolvidos, sobretudo na área de educação” (QP 29).

Quanto às dificuldades encontradas para trabalhar na EAF-SGC⁷⁹, os grupos apontam para a localização da escola, 58,8% dos professores e 55,6% dos técnicos administrativos, destacando os problemas de infraestrutura do Município, tais como falta de assistência médica especializada, dificuldade de deslocamento para os grandes centros e o alto custo de vida. Aparece ainda nas respostas dos professores (29,4%) a dificuldade de comunicação com a comunidade indígena, no que diz respeito a falta de domínio dos professores das línguas faladas na região.

A diversidade cultural, cujo desconhecimento pelos docentes pode comprometer a qualidade de ensino, ou simplesmente ignora que o público alvo é 95% de indígenas. O ideal seria atender pelo menos uma das línguas co-oficiais: Nheengatu, Tukano ou Baniwa. A ideia seria a de valorizar os conhecimentos tradicionais, aliando-os ao conhecimento científico (QP 9).

Essas falas demonstram uma nova visão dos professores e técnicos administrativos, buscando se consolidar dentro da instituição. Uma visão que também se identificou nos diretores gerais entrevistados. Como se vem na fala do DG 2, ao discorrer sobre os objetivos dos seminários organizados pela EAF-SGC, a partir de 2003.

Com a ideia de ouvir a comunidade é que organizamos os seminários da escola, para que a comunidade pudesse conhecer toda estrutura e funcionamento da escola, e juntos trabalhamos uma proposta de atuação na região. Frutos dessas reuniões foram feitas as reorientações dos cursos que já existiam e criados cursos novos demandados das comunidades, o que estabeleceu a necessidade da contratação de professores com um determinado perfil para atuar nesses novos cursos demandados (Entrevista DG 2, p. 5).

Nessa nova maneira de se relacionar com a comunidade, destaca-se ainda uma fala do DG 1,

⁷⁹Vale lembrar que estas mesmas dificuldades foram apontadas no Seminário de Avaliação Institucional de 2005, como foi destacado no tópico 3.2.

Nós temos que respeitar o outro e ter uma relação de complementaridade, defendendo a ideia de que todas as culturas e sistemas de educação devem dialogar integrando o que há de positivo de acordo com os interesses de cada um sem se machucar, sem ser desrespeitado. E ser útil à comunidade [...]. Se nos conseguirmos fazer da nossa prática educativa um instrumento de solução de problemas do dia-a-dia da vida da comunidade então a gente está sendo útil, dando uma resposta (Entrevista DG 1, p. 7).

A relação com a comunidade indígena nem sempre foi uma relação tranquila, o diálogo com a comunidade começou de forma individual e particularizada, por alguns profissionais que se sentiam instigados a vencer suas próprias visões de educação, “penso que a escola aos poucos foi começando a perceber a necessidade de ter uma intervenção maior na comunidade para que ela pudesse se tornar realmente uma escola da comunidade e não uma escola de professores de fora” (Entrevista MDDE 3, p. 4).

Entretanto, não se pode deixar de registrar que ainda existem profissionais na instituição que defendem um ponto de vista conservador, atribuindo as dificuldades do ensino da instituição aos educandos, como podemos destacar no QP 22, uma fala que diz, “os alunos vêm para o ensino médio sem a bagagem necessária do fundamental, isso prejudica o nosso trabalho”, sendo ainda mais assustadora uma fala do QT 37, que ressalta “a instituição possui um quadro excelente de profissionais, porém, devido ao TRA (tempo de retardo amazônico) dos alunos a qualidade do ensino fica comprometida”. Essas posições servem para confirmar a fala destacada do QP 29, que indica a necessidade de uma formação antropológica para os funcionários da instituição.

Quando perguntados sobre o momento atual da escola dos membros do departamento de desenvolvimento de ensino, percebeu-se a convicção que o caminho que começou a ser trilhado entre 2003 e 2005, mesmo com a grande mudança do quadro docente pós 2005, deixou bons frutos.

O Decreto n. 5.154/2004, trouxe junto com ele a reformulação dos cursos da escola, da forma de trabalhar a agropecuária atendendo mais as necessidades locais, com uma visão mais dentro de manejo agroflorestal, do manejo da pesca. Isso tudo contribuiu para que a comunidade se aproximasse da escola. Claro que só a implantação do decreto não tirou a escola da crise de credibilidade pela qual passava junto a comunidade, foi necessária uma mudança de postura da instituição frente as reivindicações da comunidade (Entrevista MDDE 1, p. 6).

Outro entrevistado destaca,

O que percebo é que os novos cursos passaram a ser mais valorizadas pela comunidade, porque esses cursos foram frutos de uma discussão com a comunidade que começou em 2003. Nós estamos a cada ano diminuindo a questão da evasão escolar porque os alunos estão se reconhecendo como fazendo parte dessa escola e a comunidade também valoriza porque foi atendida a partir do momento que reivindicou novos cursos (Entrevista MDDE 2, p. 5).

No entanto, também se percebeu nas falas de alguns membros do departamento de desenvolvimento de ensino, que ainda existe insegurança sobre os rumos que a instituição irá tomar dentro dessa configuração de Instituto.

Acreditamos no trabalho com pesquisa nas comunidades iniciados a partir de 2003. Hoje a instituição está nas comunidades desenvolvendo projetos. Inclusive foi uma equipe anterior que iniciou esse processo de discussão que hoje está executando. As pessoas que estão participando hoje não foram as que discutiram com as comunidades o projeto. Inclusive ele vai acabar no final do ano. A gente está tentando resgatar essas discussões, resgatar esse vínculo com a comunidade. A gente ainda está muito distante (Entrevista MDDE 4, p. 6).

Parece claro nas falas dos trabalhadores da EAF-SGG a importância que o trabalho com pesquisa exerce na relação escola-comunidade, e que existe ainda um temor que a rotatividade do quadro docente possa causar uma ruptura dessa relação, no entanto, a direção da EAF-SGC tem se empenhando para ampliar a parceria escola-comunidade, considerando o que nos ensina Corrêa.

O trabalho educativo da escola deve considerar a existência de outras instâncias na sociedade mais ampla nas quais se processam relações sociais nas dimensões educativas e socializadoras que também formam indivíduos. Não são dimensões excludentes, mas dialeticamente articuladas e complementares, contribuindo para alargar o conceito de formação do trabalhador nas suas complexas dimensões, em outras esferas societárias, por meio de diferentes práticas sociais e educativas (CORRÊA, 2005, p. 136).

Questões como as apontadas pelos trabalhadores da EAF-SGC, através das respostas dos questionários aplicados e das entrevistas realizadas, apontam para a necessidade de uma formação continuada em serviço, para os profissionais que desenvolvem suas atividades nos cursos oferecidos nas comunidades indígenas, ou a exemplo do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Pará (IFPA)⁸⁰, que seja realizado um concurso público diferenciado para profissionais que irão trabalhar com público diferenciado, no caso da EAF-SGC, com educação profissional em comunidade indígena.

⁸⁰No Edital N° 024/2010, o IFPA, para provimento de vagas do cargo de professor de ensino básico, técnico e tecnológico do Instituto Federal do Para/Campus Rural de Marabá, inclui nas etapas do concurso para provimento dessas vagas o Memorial Acadêmico com defesa oral. Nesse Memorial cada candidato apresenta de forma livre, os principais momentos de sua vida profissional que em sua opinião o qualificam para desenvolverem as atividades para as quais esta se candidatando, juntamente com um plano de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As modificações na Educação Profissional, no fim dos anos 1990, fazem parte da política neoliberal do governo FHC que estavam de acordo com as orientações emanadas dos organismos internacionais e contavam com o financiamento do capital internacional, por meio do BID que, dentro Programa de Expansão da Educação Profissional, orientou a maior parte de seus recursos para o ensino privado.

Existe uma coerência entre as reformas do governo FHC e a política de submissão e de atendimento às exigências dos acordos internacionais firmados pelo governo. O ensino profissional básico, técnico e tecnológico foi estruturado com o objetivo de atender às demandas da produção, e não para formar profissionais críticos e competentes que participem ativa e criativamente do mundo do trabalho. Nesse contexto, a reforma educacional profissional, no governo FHC, foi pensada com um dos componentes necessários ao processo de reestruturação econômica e planejadas por meio de uma visão reducionista e tecnocrata, considerando que qualquer investimento deveria estar vinculado à lógica do custo/benefício, além de uma taxa de retorno desses investimentos. Dessa maneira, percebeu-se que a educação foi pensada como um mero instrumento de lucro pelo mercado.

Em 2004, o Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, cumpriu o compromisso de campanha: revogar o Decreto n. 2.208/1997. Isso aconteceu mediante a criação de outro decreto, que apenas reconhecia como já havia acontecido num passado não tão distante com Lei n. 7.044/1982, a dualidade estrutural social e escolar, buscando acomodar, de forma mais flexível que o Decreto n. 2.208/1997, os interesses antagônicos em disputa. É inegável que avanços foram alcançados com o Decreto n. 5.154/2004, pois, este resgata uma possibilidade negada no decreto anterior.

A dualidade estrutural da educação brasileira é reafirmada pela Lei n. 11.741/2008, que altera dispositivos da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. A nova Lei incorpora os decretos em vigência que tratam da Educação Profissional e da Educação de Jovens e Adultos à LDB, de maneira que

reconhece a formação integrada como uma das possibilidades de articulação entre o ensino médio e a educação profissional.

No que diz respeito ao ensino agrícola, o seminário sobre “(Re) significação do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica” destacou que o conceito de formação agrícola utilizado durante muitos anos vem perdendo substância. Se até pouco tempo se pensava que essa nada mais era do que a transmissão ordenada e sistemática de conhecimentos tecnológicos, destinada à difusão de tecnologias, especialmente para uma agricultura com alta entrada de insumos externos, hoje em dia, observamos a necessidade cada vez maior dessa ser vista em outra dimensão, ou seja, associada a uma nova cultura do trabalho e da produção com preservação da natureza.

De maneira que, dentre as varias recomendações do seminário, traz em destaque, que o perfil do novo técnico agrícola deve ser generalista, e que os currículos devem valorizar as demandas locais e sua diversidade cultural e ideológica, tendo claro que o objetivo deve ser a formação do educando para o mundo trabalho. Para isso, defende-se que seja retomado o debate sobre o ensino politécnico, analisando, a princípio, como as instituições da rede federal ainda estão construindo sua proposta de formação integrada, podem trazer, para dentro das instituições de educação a discussão sobre o trabalho enquanto princípio educativo.

No que tange a educação no Município de São Gabriel da Cachoeira, o processo de escolarização dos povos indígenas do Rio Negro esteve, historicamente, submetido às missões salesianas, que se instalaram permanentemente na região no início do século XX, construindo internatos para a catequese e educação das crianças e jovens indígenas, implementando assim a política integracionista do Estado brasileiro.

Em consequência da “política de integração” implementada pelos salesianos, as nações indígenas, ao longo de todo processo de colonização, sofreram grandes perdas, especialmente no que se refere à prática das suas religiões e da sua cultura. Enfim, o sistema de ensino salesiano não tratava as questões indígenas especificamente, não respeitava a cultura indígena. Ou seja, os salesianos cumpriram por muitos anos a missão de resguardar as fronteiras territoriais brasileiras para o Estado.

A presença da EAF-SGC, durante muito tempo foi marcada pela concepção colonizadora do Estado, na relação com os povos indígenas dessa região. Essa situação foi marcada, concretamente, pela falta de diálogo dos agentes políticos das diversas esferas do MEC, sobretudo pela insistência em impor um modelo de formação profissional para os povos indígenas, que pouco ou nada serviam para o atendimento de suas necessidades e nem considerava suas especificidades culturais e suas formas de organização sociopolítica.

Quando se analisou as relações que se estabeleceram historicamente, entre a sociedade, o Estado e as sociedades indígenas, pôde-se perceber que estas relações se revezavam entre a violência física e a simbólica, com a finalidade de ocupação das terras desses povos, seja na tentativa de extermínio, de evangelização ou de “integração”.

Por esse motivo, tem-se a convicção que à conquista do direito a uma educação escolar indígena diferenciada na região do alto Rio Negro, está diretamente relacionada à organização do movimento indígena. Essa organização ganha força na década de 1980, aproveitando o início da abertura democrática no Brasil, nesse momento, em SGC, o movimento indígena luta pela demarcação de suas terras. A criação da FOIRN, em 1987, possibilitou que a federação intermediasse o diálogo entre os povos indígenas do Rio Negro e governo brasileiro com intuito de promover valorização das culturas locais.

Desde sua fundação, a FOIRN vem estimulando e possibilitando a realização de encontros, cursos, assembleias e outros eventos para discussão da situação da educação na região. Nesse processo, as lideranças e professores da região, ao lado de representantes de muitos outros povos indígenas brasileiros, deram voz a uma série de reivindicação sobre educação escolar. Destacando que discutir educação diferenciada é antes de tudo pensar a educação como prática de cultura, nesse sentido devemos levar em consideração a dimensão sócio-política-cultural da realidade educacional da comunidade envolvida.

No município de SGC, a discussão sobre a educação escolar indígena, ganha força na década de 1990 com o fortalecimento do movimento indígena, que assumem seu lugar como protagonistas de sua história, passando a reivindicar seus direitos, entre eles a educação escolar indígena específica e diferenciada.

A Constituição Federal, de 1998, produziu uma virada conceitual que alterou significativamente as relações do Estado com os povos indígenas, e essa mudança de perspectiva exigiu que se reformulassem as leis específicas sobre educação para torná-las compatíveis com os princípios gerais. Desse modo, o direito indígena a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural, bilíngue vem sendo regulamentado por meio de vários textos legais.

Para as populações indígenas, no que diz respeito à identidade de seus povos, possuidores de uma grande diversidade cultural, com variadas identidades, várias culturas e várias educações. Pode-se dizer que a escola serve como um espaço para a difusão cultural, por atuar num plano simbólico, e ser um ritual de passagem que apresenta realidades objetiva e subjetiva, num verdadeiro mundo simbólico que transforma e é transformado por essas realidades. Desse modo, a escola que já serviu como instrumento de dominação, transformou-

se em direito e ao longo do tempo tem se consolidado como um projeto real de luta pela garantia de permanecerem como indivíduos específicos e diferenciados.

Nesse sentido a EAF-SGC, que já foi uma mera reprodutora dos currículos nacionais, que durante muito tempo fugiu do debate sobre educação escolar indígena, a partir de 2005, vem revendo suas posições e por meio do diálogo com a comunidade indígena procurando encontrar o caminho para sua atuação na região do alto Rio Negro.

No início de sua trajetória em SGC, na escola agrotécnica existia uma predisposição, principalmente, do corpo docente em “proteger” a instituição contra o domínio do movimento indígena que, na verdade, pôde-se considerar que por trás dessa resistência em se abrir para discussão, estava a tentativa de se proteger do que desconheciam.

A abertura para discussão da escola com a comunidade indígena esta intimamente relacionada com a visão administrativa da equipe diretiva da instituição, sobretudo a do Diretor Geral. Todavia, deve-se considerar o que já se discutia na escola, em 2005, no seminário de avaliação institucional, que o tratamento “igual”, dado as instituições federais, tornasse desigual por não considerar a particularidades regiões, como é o exemplo de SGC, um município com dimensões continentais.

São muitas as demandas apresentadas pelas comunidades indígenas a instituição, no entanto, falta material humano e financeiro para atendê-las. Nesse sentido, reafirma-se a necessidade da instituição ter um tratamento diferenciado que passa principalmente pelo processo de seleção de seu corpo docente e por recursos financeiros que permitam a chegada de suas ações educativas as comunidades indígenas.

Os problemas levantados, no seminário de 2005, ainda são os mesmos em 2010, falta de infraestrutura, alto custo de vida, assistência médica precária e dificuldade de deslocamento para outros centros urbanos. Acredita-se que outras pesquisas poderão dissecar melhor a questão dos altos índices de evasão nos cursos oferecidos pela escola. Outra questão que merece uma atenção, seria como fica a autonomia das antigas autarquias, EAF-SGC e EAFM, nessa configuração de Instituto, visto que todos os setores da reitoria estão sob a administração de profissionais do antigo CEFET.

Um desafio posto para EAF-SGC, ou para IFAM Campus São Gabriel da Cachoeira, é o desafio de toda a instituição de educação profissional, e no caso particular da EAF-SGC, dado o público que atende, é articular ensino, pesquisa e extensão, de maneira que suas ações resultem em instrumentos de solução dos problemas enfrentados pelas comunidades indígenas da região do alto Rio Negro.

Cabe ainda uma reflexão, sobre as conquistas de direitos nas leis que regem a educação profissional e a educação escolar indígena, visto que ao longo desse trabalho pôde-se perceber que a criação e aprovação delas são importantes, mas não são suficientes para possibilitar a produção de experiências exitosas na rede federal que integrem essas áreas de conhecimento. As leis por si só não garantem sua aplicação, essa depende da mobilização permanente de pessoas que acreditam na possibilidade da construção dessa integração dos conhecimentos, através do diálogo entre as diferentes culturas a fim de juntas possam construir uma proposta pedagógica que atenda as demandas das comunidades indígenas.

Na reflexão sobre esse trabalho identifica-se a necessidade de outros estudos no diz respeito as atividades desenvolvidas pela EAF-SGC na região do alto Rio Negro, por exemplo, onde se encontram os técnicos formados pela escola, quem seguiu vida acadêmica, quem esta trabalhando nas comunidades indígenas. Essas respostas podem servir de base para as ações futuras desenvolvidas pela instituição no Município.

Outra questão importante a ser trabalhada em uma nova pesquisa seria como fica a EAF-SGC nessa nova configuração organizacional da Rede Federal de Educação Profissional, considerando que com a criação dos Institutos Federais, em 2008, a EAF-SGC, passa a fazer parte de um grupo de 10 campi que hoje constituem o IFAM, que possui uma reitoria com sede na capital do Estado, limitando a capacidade de gestão pedagógica e administrativa do IFAM-SGC.

Na conclusão desse trabalho, reafirma-se que o IFAM-SGC deve buscar parcerias com outras instituições, órgãos públicos e as comunidades indígenas, para juntos buscarem o fortalecimento de suas ações e projetos, que tenham como objetivo desenvolver uma formação profissional de qualidade, comprometida com a sustentabilidade das comunidades indígenas locais e com a preservação dos ambientes naturais da região alto Rio Negro.

É importante que os gestores estejam comprometidos com os anseios da comunidade indígena, atuando como facilitadores das ações do corpo docente, sempre com a clareza de que o foco principal da escola é o educando. Devem saber quais são as suas atribuições, devendo agir democraticamente, de forma profissional, responsável, transparente e eficiente. A gestão deve considerar a crescente demanda apresentada pelas comunidades indígenas afiliadas à FOIRN, por oportunidades de capacitação técnica e pelo desenvolvimento de experiências de manejo de recursos naturais que venham a aprimorar formas tradicionais ou mesmo introduzir novidades sustentáveis, numa perspectiva de etnodesenvolvimento.

Finalizando, fica ainda o desafio para a gestão do IFAM-SGC de conseguir elaborar de editais específicos para atender as demandas das comunidades indígenas que sendo

apresentadas através de sua federação, que indicam que os cursos regulares oferecidos pelo Campus IFAM-SGC não atendem as necessidades específicas dessas comunidades. Para isso, se faz necessário a realização de um concurso público diferenciado para atender essa demanda das comunidades indígenas, de maneira que esses profissionais que irão ingressar no Instituto tenham o mínimo de conhecimento da região onde a escola está inserida, experiência com as especificidades da educação indígena.

REFERÊNCIAS

AEITYM/EAF-SGC. Pa'mûrĩ mahsã kurari keoro da'ra tũoña pãpeo kaãshe me'rã kahti boeriwi'i. Curso Técnico em Desenvolvimento Sustentável Indígena Modalidade: PROEJA Indígena. SGC, 2007.

ALBUQUERQUE, Judite Gonçalves de. **Educação escolar indígena: do panóptico a um espaço possível de subjetivação na resistência.** - Campinas, SP: [s.n.], 2007. Tese de Doutorado. UNICAMP. Instituto de Estudos da Linguagem.

ALBUQUERQUE, Leonízia Santiago. **As políticas para a educação escolar indígena no Amazonas (1989 – 2003).** Manaus: Dissertação de Mestrado em Educação, UFAM, 2004.

ALBUQUERQUE, Maria José Ramos de. **Os técnicos na produção dos ribeirinhos do Amazonas.** Rio de Janeiro: 1984. Dissertação de Mestrado. Fundação Getúlio Vargas: Instituto de Estudos Avançados em Educação – IESAE.

AMAZONAS. Decreto n. 22.040, de 7 de agosto de 2001. Institui a Fundação Estadual de Política Indigenista – FEPI, aprova o seu estatuto e dá outras providências. Manaus: Diário Oficial do Estado do Amazonas, n. 29.708, ano CVII, 2001.

_____. Decreto n. 18.749, de 6 de maio de 1998. Institui o Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena – CEEI. Manaus: Diário Oficial do Estado do Amazonas, n. 28.914, ano CI, 1998.

ANDRELLO, Geraldo. **Política indígena no rio Aupés: hierarquias e alianças.** Recebido em 08/2008. Aceito em 11/2008. Disponível em <<http://www.teoriaepesquisa.ufscar.br/index.php/tp/article/view/.../113>>. Acesso em: 15 jul. 2010.

APPLE, Michael W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** – 6ª ed. – São Paulo, Cortez, 2002.

ARAPIRACA, José de Oliveira. **A USAID e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano.** São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1982.

AZEVEDO, Marta. Projeto Educação Indígena no Alto Rio Negro. In: **Programa Regional de Desenvolvimento Indígena Sustentável do Rio Negro – Educação Escolar.** ISA, 2003, p. 23-26.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Povos indígenas: conhecer para respeitar. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Povos Indígenas e Educação**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

BONIN, Iara Tatiana. Educação escolar indígena e docência: princípios e normas na legislação em vigor. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Povos Indígenas e Educação**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

BRASIL. **Plano de desenvolvimento do Ensino Agrícola do 2º Grau**. Brasília: MEC/DEM, 1973.

BRASIL. **Manual da Escola-Fazenda**. CENAFOR/MEC/DEM, 1973.

BRASIL. **Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio – PRODEM**. Ensino Profissionalizante de 2º grau – Atuação através do PRODEM. Brasília: MEC/DEM. 1974.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, 10 de novembro de 1937. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm>>. Acesso em: 10 dez. 2009.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Texto promulgado em 5/10/1988. Texto consolidado até a Emenda n. 66 de 13/07/2010. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/legislacao/const/>>. Acesso em: 10 dez. 2009.

BRASIL. Decreto n. 1.606, de 29 de dezembro de 1906. Cria o Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=59358>>. Acesso em: 12 dez. 2010.

_____. Decreto n. 7.566 de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos estados da república escolas de aprendizes artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2009.

_____. Decreto n. 8.319 - de 20 de outubro de 1910. Cria o ensino agrônômico e aprova o respectivo regulamento. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/417045.pdf>>. Acesso em: 11 dez. 2009.

_____. Decreto n. 12.893 de 28 de fevereiro de 1918. Autoriza o ministro da agricultura a criar patronatos agrícolas, para educação de menores desvalidos, nos postos zootécnicos fazendas-modelo de criação, núcleos coloniais e outros estabelecimentos do ministério. Disponível em: <http://ciespi.org.br/media/decreto_12893_28_fev_1919.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2009.

_____. Decreto n. 13.706 de 25 de julho de 1919. Dá nova organização aos patronatos agrícolas. Disponível em: <http://ciespi.org.br/media/decreto_13706_25_jul_1919.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2009.

_____. Decreto n. 19.481, de 12 de Dezembro de 1930. Transfere para o Ministério da Agricultura os Patronatos Agrícolas a que se refere o decreto n. 13.706, de 25 de julho de 1919. Disponível em: < <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19481-12-dezembro-1930-506750-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 12 de dez 2010.

_____. Decreto-Lei n. 200, de 25 de fevereiro de 1967. Dispõe sobre a organização da Administração Federal, estabelece diretrizes para a Reforma Administrativa e dá outras providências. Disponível em: <http://informatica.jt.gov.br/pls/portal/docs/PAGE/APO/LEGISLA%C3%87%C3%83O20OR%C3%87AMENT%C3%81RIA/NORMAS%20GERAIS/DECRETO_LEI_200_67.PDF>. Acesso em: 12 nov. 2009.

_____. Decreto n. 60.731, de 19 de maio de 1967. Transfere para o Ministério da Educação e Cultura os Órgãos de Ensino do Ministério da Agricultura e da Outras Providências. Disponível em: <<http://br.vlex.com/vid/transfere-cultura-ensino-agricultura-34167394#ixzz1MeoopwYD>>. Acesso em: 14 nov. 2009.

_____. Decreto n. 72.434, de 9 de Julho de 1973. Cria a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola - COAGRI - no Ministério da Educação e Cultura, atribuindo-lhe autonomia administrativa e financeira e dá outras providências. Disponível em: < <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72434-9-julho-1973-420902-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 20 nov. 2009.

_____. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2009.

_____. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm>. Acesso em: 10 dez. 2009.

_____. Decreto n. 5.478/2005, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm>. Acesso em: 14 dez. 2009.

_____. Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm>. Acesso em: 15 jan. 2009.

_____. Decreto n. 6.095, de 24 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, no âmbito da Rede Federal de

Educação Tecnológica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm>. Acesso em: 27 dez. 2009.

_____. Decreto n. 6.861, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil.../2009/Decreto/D6861.htm>. Acesso em: 18 set. 2010.

_____. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:<<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>>. Acesso em: 12 set. 2009.

_____. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1.º e 2.º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://pt.wikisource.org/wiki/Lei_Federal_do_Brasil_5692_de_1971 >. Acesso em: 12 set. 2009.

_____. Lei n. 6.545, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica, e dá outras providências. Brasília, 1978.

_____. Lei n. 7.044 de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/128264/lei-7044-82>>. Acesso em: 12 dez. 2009.

_____. Lei n. 8.028, de 12 de abril de 1990. Dispõe Sobre a Organização da Presidência da Republica e Dos Ministérios e da Outras Providencias. Disponível em: <<http://br.vlex.com/vid/ordinaria-presidencia-dos-ministerios-34295236#ixzz1Mexd4oXq>>. Acesso em: 25 nov. 2009.

_____. Lei n. 8.670, de 30 de junho de 1993. Dispõe sobre a criação de Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/109461/lei-8670-93>>. Acesso em: 26 dez. 2009.

_____. Lei n. 8.948, de 08 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, e dá outras providências. Brasília, 1994.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2009.

_____. Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em: 20 out. 2010.

_____. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e

Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm>. Acesso em: 30 dez. 2009.

BUCHILET, Dominique. “Os índios da região do Alto Rio Negro: história, etnográfica e situação das terras”. Laudo antropológico apresentado à Procuradoria Geral da República (inédito, revisado em 1997).

BUCHILET, Dominique. Pari Cachoeira: o laboratório Tukano do Projeto Calha Norte. In: **Povos Indígenas do Brasil 1987/8/89/90**. São Paulo, CEDI, 1991.

CABALZAR, Aloísio; RICARDO, Carlos Alberto (editores). **Povos Indígenas do Rio Negro: uma introdução à diversidade socioambiental do noroeste da Amazônia brasileira**. São Paulo: ISA – Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira/AM: FOIRN – Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro. – 3 ed. rev. – São Paulo, 2006.

CAJU, Andreia Vania Ferreira. **Análise da disciplina sociologia na educação profissional: reflexões a partir de um estudo de caso**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola – Instituto de Agronomia. Universidade - UFRRJ - 2005.

CAPDEVILLE, Guy. **O ensino superior agrícola no Brasil**. Viçosa: Imprensa Universitária da UFV, 1991.

CARVALHO, Olgamir Francisco. **Educação e formação profissional: trabalho e tempo livre**. Brasília: Plano Editora, 2003.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

CORRÊA, Vera. As relações sociais na escola e a produção da existência do professor. In: FRIGOTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

CORRY, Stephen. **Guardianes de la Tierra Sagrada**. 1994.

CÔRTEZ, Clelia Néri. **O currículo das escolas indígenas: uma construção intra e intercultural**. Disponível em <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2004/epi/textt4.htm>>. Acesso em: 26 mai. 2005.

COSTA, Mauro Gomes. **Pró-menor Dom Bosco: a história, as ações sócio-educativas, os cursos profissionais para adolescentes em situação de vulnerabilidade social (1979-2003)**. Manaus: Dissertação de Mestrado em Educação, UFAM, 2004.

COSTA, Maria das Graças. **O direito à educação no Amazonas (1933 – 1935)**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

COUCEIRO, Sylvia. Os desafios da história cultural. In: BURITY, Joanildo A. (org.). **Cultura e Identidades: perspectivas interdisciplinares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DOCUMENTO FINAL DA I CONFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA. Luziânia-GO, 16 a 20/11/2009. Disponível em: <www.consed.org.br/index.php/biblioteca?download...documento-final...>. Acesso em: 18 set. 2010.

DORE, Rosemary. **Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil**. In: Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 70, p. 329-352, set/dez. 2006.

EAF-SGC. **Relatório do Seminário de Avaliação Institucional da Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira**. Versão Digital. São Gabriel da Cachoeira. – Abril, 2005.

FALCÃO, João Alberto Ferreira. **A educação salesiana no internato de Barcelos analisada à luz do sistema pedagógico salesiano e da visão de ex-alunos**. Manaus: Dissertação de Mestrado em Educação, UFAM, 2008.

FEDERAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES INDÍGENAS DO RIO NEGRO (FOIRN). **Documento Final. I Seminário de Ensino Médio Integrado Indígena do Alto Rio Negro**. São Gabriel da Cachoeira – Maloca da FOIRN. 13 à 15 de março de 2008.

FERREIRA, Elisa Bartolozzi; GARCIA, Sandra R. de Oliveira. O ensino integrado à educação profissional: um projeto em construção nos estados do Espírito Santo e do Paraná. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FISHER, P et all. **Ensino e Produção: o dilema das Escolas Agrotécnicas Federais**. UFGO (memeo), 1988.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômica-social e capitalista**. – 8ª ed. – São Paulo: Cortez, 2006a.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Trabalho**. In: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio e Observatório dos Técnicos de Saúde. (organizadores). Dicionário de educação profissional em saúde. Rio de Janeiro: Ministério da Saúde, Fundação Oswaldo Cruz, 2006b, p. 258-262.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5.154/04: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005a.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvérsido**. In Educação e Sociedade: Revista da Ciência da Educação. Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005b. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 abr. 2009.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; MAGALHÃES, Ana Lucia. Programa de melhoria e expansão do ensino técnico: expressão de um conflito de concepções de educação tecnológica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1989.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Nilma Lino. “Educação e Diversidade Étnicocultural”. In: RAMOS, ADÃO, BARROS (coordenadores). **Diversidade na Educação: reflexões e experiências**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica/MEC, 2003.

GRAMSCI, Antonio. **La alternativa pedagógica**: Editorial Fontamara, 1981.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a organização da Cultura**. Trad. COUTINHO, Carlos Nelson. 4ª ed. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, 1982.

GRANDO, Beleni S. **Educação Escolar Indígena: Luta e resistência**. UNEMAT/UFSC, 2003. Disponível em: <prolicenmus.ufrgs.br/repositorio/...a/.../educacao_escolar_indigena.doc>. Acesso em: 15 nov. 2009.

GUERRA, Gutemberg Armando Dinis; ANGELO-MENEZES, Maria de Nazaré. **Agricultura familiar na pós-graduação no Brasil e na Universidade Federal do Pará (UFPA)**. In: RBPG. Revista Brasileira de Pós-Graduação/v. 4, n. 7 (jul, 2007) Brasília, Capes, 2007.

HOFMANN, Angela Ariadne. O mundo além da “terra à vista”: o lado de cá do Oceano Atlântico é outra história. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Povos Indígenas e Educação**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

IBGE/Censo Demográfico: 2008. Disponível em <www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa/2008/POP_2008_TCU.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2010.

JÚNIOR, Manoel José Porto; PINO, Mauro Augusto Burkert Del; AMARAL, Giana Lange do. **A exclusão escolar no CEFET-RS: do curso integrado ao curso modular**. In: Anais do V Simpósio sobre trabalho e educação: Homenagem aos 150 anos da publicação da Introdução à Crítica da Economia política. Belo Horizonte: 26 a 28 de agosto de 2009.

KUENZER, Acácia Zeneida. **O trabalho como princípio educativo**. In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo n. 68, p. 21-28, 1989.

KUENZER, A. (org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. – 5ª ed. – São Paulo: Cortez, 2007a.

KUENZER, Acacia. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. In: Educação e Sociedade: Revista da Ciência da Educação. Campinas,

vol 27, n. 96 – Especial, p. 877 – 910, out. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 abr. 2009.

KUENZER, Acacia. **O ensino médio agora é para a vida**: entre o pretendido, o dito e o feito. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302000000100003&script=sci_arttext&tlng=es>. Acesso em: 28 out. 2009.

KUENZER, Acacia. **Ensino médio e profissional**: as políticas do Estado neoliberal. 4ª ed - São Paulo: Cortez, 2007b.

KUPER, Adam. **Cultura**: a visão dos antropólogos. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2ª ed., 1990.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: ZAHAR, Ed. 23, 2009.

LARAIA, Roque de Barros. Nossos contemporâneos indígenas. In: SILVA, Aracy Lopes de; GROPIONI, Luís Donisete Bensi (org.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. – 4ª ed. – São Paulo: Global; Brasília: MEC: UNESCO, 2004.

LENHARO, Alcir. **Colonização e trabalho no Brasil**: Amazônia, Nordeste e Centro-Oeste. – 2ª ed. – Campinas: Editora da UNICAMP, 1986.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Projeto é como o branco trabalha as lideranças que se virem para aprender e nos ensinar**: experiências dos povos indígenas do alto rio Negro. Brasília-DF: Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, 2006a.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006b.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCONI, M; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução, amostragem e técnicas de pesquisa, análise e interpretação de dados. – 5ª ed. – São Paulo: Atlas, 2002.

MARTINS, Gilberto Andrade. **Estudo de caso**: uma estratégia de pesquisa. – 2ª ed. – São Paulo: Atlas, 2008.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. In: Coleção a obra-prima de cada autor. Trad. Alex Marins. – 2ª ed. – São Paulo: Martin Claret, 2006.

MASSA, Pedro (Dom). **De tupan a Cristo**. Jubileu de ouro. Missões salesianas do Amazonas. [Manaus]: [Prelazia do Rio Negro], 1965.

MEC/CNE. Resolução CEB n. 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Brasília, 1999.

MEC/DEMEC-AM. **Relatório sobre a situação atual da Escola Agrotécnica “Marly Sarney”, localizada no município de São Gabriel da Cachoeira.** Manaus, 17 de julho de 1992.

MEC/SENETE. **Diretrizes de funcionamento das escolas agrotécnicas.** Brasília, 1990.

MEC/SENETE/EAFM. **Relatório da visita técnica realizada na Escola Agrotécnica “Marly Sarney”, localizada no município de São Gabriel da Cachoeira.** Manaus, 25 de maio de 1993.

MEC/SEF. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.** BRASILIA, 1998.

MEC/SETEC. **Contribuição à Construção de Políticas para o Ensino Agrícola da Rede Federal Vinculada ao MEC/SETEC.** Versão para discussão. Brasília: 2007a.

MEC/SETEC. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio.** Documento base. Brasília: 2007b.

MEC/SETEC. **Educação Profissional e tecnológica: legislação básica – Técnico de Nível Médio/ Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.** – 7 ed. – Brasília: 2008.

MEC/SETEC. **(Re)significação do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.** Documento Final. Brasília: 2009.

MEC/SECAD. **Educação Escolar Indígena: São Gabriel da Cachoeira.** Versão preliminar. – Brasília: 2006.

MEC/SECAD/SETEC. **Educação Profissional e Tecnológica Integrada à Educação Escolar Indígena.** Documento Base. Brasília, setembro 2007.

MEC/SECAD. **Educação integral: texto referência para o debate nacional.** – Brasília: 2009.

MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. **A qualificação como construção social e os desafios da educação.** In: Amazônida – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas. Manaus, Ano 7 – n. 1/2 - jan./dez., EDUA, 2003.

MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. **A fábrica como espaço educativo.** – São Paulo: Scortecci, 2006.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. **Sociologia e Teoria do Currículo: Uma introdução.** In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** – 6ª ed. – São Paulo, Cortez, 2002.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, L. Gonsaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** – 2ª ed. – Rio Janeiro: Lamparina, 2008.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Tradução Eloá Jacobina. – 15ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

NASCIMENTO, Durbens Martins. **A política de Defesa Nacional para a Amazônia e suas conseqüências ao Programa Calha Norte.** Disponível em <<http://www.obed.ufpa.br/pdfs/O%20Programa%20Calha%20Norte%20e%20suas%20consequencias%20para%20a%20Amazonia.pdf>>. Acesso em: 15 mar. de 2010.

NOGUEIRA, Eulina Maria Leite. **A Representação Social da Escola Agrotécnica de São Gabriel da Cachoeira/AM na Perspectiva dos Alunos Residente.** Dissertação (Mestrado em Educação). Manaus: UFAM, 2008.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de. **A Licenciatura em Ciências Agrícolas: perfil e contextualizações.** Dissertação de Mestrado. CPDA/UFRRJ. Rio de Janeiro: 1998.

OLIVEIRA, Lucia Alberta Andrade de. **Os programas de educação no alto Rio Negro – São Gabriel da Cachoeira/AM (1997-2003).** Manaus: Dissertação de Mestrado em Educação, UFAM, 2005.

OLIVEIRA, Ramon de. **A (des)qualificação da educação profissional brasileira.** – São Paulo: Cortez, 2003.

OLIVEIRA, Ramon de. **Agências Multilaterais e a Educação Profissional Brasileira.** – Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

O Município de São Gabriel da Cachoeira no ano do seu centenário de criação. Manaus: Instituto de Cooperação Técnica Intermunicipal (ICOTI), Edição especial. jul. 1991.

ONU. **Convenção sobre a proteção e promoção da Diversidade das Expressões Culturais.** Paris, Outubro de 2005.

Povos Indígenas do Brasil 1987/88/89/90. São Paulo, CEDI, 1991.

Povos Indígenas do Brasil 1991/1995 / Carlos Alberto Ricardo editor. – São Paulo: Instituto Socioambiental, 1996.

Povos Indígenas do Brasil, 1996-2000 / [Carlos Alberto Ricardo (editor)]. – São Paulo: Instituto Socioambiental, 2000.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil: Ensino Médio e Educação Profissional.** Brasília/DF: Editora UnB, 2004 (Resumo de Tese).

RAMOS, Elbo Lacerda. **A reforma como paradigma: um estudo de caso na EAF-Rio Verde.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação (UFG), Goiás, 2000.

RAMOS, Marise Nogueira. **Do ensino técnico à educação tecnológica: (a)-históricidade das políticas públicas dos anos 90.** Niterói, 1995. Dissertação – Mestrado em Educação – UFF.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, Marise. A reforma do ensino médio técnico nas instituições federais de educação tecnológica: da legislação aos fatos. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

REIS, Íris da S. **Escolas Agrotécnicas Federais – EAF's – Objetivo e Novas Funções na Década de 90**. Rio de Janeiro: 2001 – Dissertação de Mestrado – UFRRJ, Seropédica.

Revista RETS. Ano I – n° 2 – fev/mar/abr 2009.

REZENDE, Justino Sarmiento. Da escola com os salesianos para a escola indígena. In: COSTA, Mauro Gomes da. **A ação salesiana de Dom Bosco na America**. São Paulo: Editora Salesiana, 2009.

RICARDO, Carlos Alberto. Jogo duro na Cabeça do Cachorro. In: **Povos Indígenas do Brasil 1987/8/89/90**. São Paulo, CEDI, 1991.

RICARDO, Carlos Alberto. “Os índios” e a sociodiversidade nativa contemporânea no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes de; GROPIONI, Luís Donisete Bensi (org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1° e 2° graus**. – 4ª ed. – São Paulo: Global; Brasília: MEC: UNESCO, 2004.

ROMANELLI, Otaíza de O. **A História da Educação no Brasil: (1930/1973)**. 32ª ed., Vozes, Petrópolis, 2007.

SACRISTÁN, Gimeno. A cultura para os sujeitos ou os sujeitos para a cultura? O mapa mutante dos conteúdos na escolaridade. In: _____. **Poderes Instáveis em Educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 147-206.

SANTLLI, Márcio. Os direitos indígenas na Constituição brasileira. In: **Povos Indígenas do Brasil 1987/8/89/90**. São Paulo, CEDI, 1991.

SANTOS, Sílvio Coelho. Os direitos dos indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes de; GROPIONI, Luís Donisete Bensi (org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1° e 2° graus**. – 4ª ed. – São Paulo: Global; Brasília: MEC: UNESCO, 2004.

São Gabriel da Cachoeira-AM. Câmara Municipal. Decreto Municipal n. 014, de 01 de julho de 1988. Dispõe sobre áreas de terras, declara de utilidade pública e dá outras providências.

_____. Câmara Municipal. Decreto Municipal n. 015, de 15 de julho de 1988. Dispõe sobre a desapropriação de uma área de terras, e da outras providências.

_____. Câmara Municipal. Decreto Municipal n. 06, de 19 de julho de 1990. Dispõe sobre a doação de uma área de terras do Patrimônio Municipal, e da outras providências.

_____. Câmara Municipal. Lei Municipal n. 120, de 23 de setembro de 1988. Dispõe sobre a doação de uma área de terra do Patrimônio Municipal, e dá outras providências.

_____. Câmara Municipal. Lei Municipal n. 087, de 24 de maio 1999. Dispõe sobre a organização do Sistema Municipal de Ensino do Município de São Gabriel da Cachoeira e toma outras providências.

_____. Câmara Municipal. Lei Municipal n. 135, de 20 de novembro 2001. Reorganiza o Sistema Municipal de Educação de São Gabriel da Cachoeira e dá outras providências.

_____. Câmara Municipal. Lei Municipal. Lei Municipal n. 145, de 11 de dezembro de 2002. Dispõe sobre a Co-oficialização das línguas Nheengatu, Tukano e Baniwa no Município de São Gabriel da Cachoeira – AM.

_____. Câmara Municipal. Lei Municipal. Lei Municipal n. 209, em 21 de novembro de 2006. Institui o Plano Diretor do Município de São Gabriel da Cachoeira – AM e dá outras providências.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. In: Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34, p. 152-180, jan./abr. Campinas-SP, 2007.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João; et al. **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. 10ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 11ª ed.. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. - 40ª ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2008c (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo: vol. 5).

SCHLESENER, Anita Helena. **A Escola de Leonardo**: Política e Educação nos escritos de Gramsci. – Brasília: Liber Livro, 2009.

Seminário de Educação Indígena na maloka da FOIRN, SGC-AM, 2005.

Seminário Políticas de Ensino Médio para os Povos Indígenas (2003: Brasília, DF) Anais do [...]. – Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Diretoria de Ensino Médio, 2003.

SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (org.). **Práticas pedagógicas na escola indígena**. São Paulo: Global, 2001.

SILVA, Rosa Helena Dias da. **A autonomia como valor e a articulação de possibilidades**: um estudo do movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, a partir dos seus encontros anuais. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Instituto de Antropologia Aplicada. Ediciones: Abya – Yala, 1998.

SILVA, Marcio Ferreira; AZEVEDO, Marta Maria. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o Movimento dos Professores do Amazonas, Roraima e Acre. In: SILVA, Aracy Lopes de; GROPIONI, Luís Donisete Bensi (orgs.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus.** – 4ª ed. – São Paulo: Global; Brasília: MEC: UNESCO, 2004.

SILVEIRA, Zuleide Simas da. **Contradições entre capital e trabalho: concepções de educação tecnológica na reforma do ensino médio e técnico.** 2007. 291 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2007.

SIQUEIRA, Mauro Barbosa. **Poder Nacional e Segurança Hemisférica: a Amazônia e a Soberania do Estado Brasileiro.** s/d. Disponível em <<http://www.abed-defesa.org/page4/page8/page9/page17/files/maurosiqueira6.pdf>> acessado em 24 de mar de 2010.

SOARES, Ana Maria Dantas. **Política educacional e configurações dos currículos de formação de técnicos em agropecuária, nos anos 90: regulação ou emancipação?.** Rio de Janeiro, 2003. Tese de Doutorado – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Instituto de Ciências Humanas e Sociais.

SOBRAL, Francisco José. **A formação do técnico em agropecuária no contexto da agricultura familiar.** Tese de Doutorado. Campinas, Universidade de Campinas, UNICAMP, 2005.

SOBRAL, Francisco José Montório. Retrospectiva Histórica do Ensino Agrícola no Brasil. In: **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica** /Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica v. 2, n. 2, (nov. 2009 -). – Brasília: MEC, SETEC, 2009.

TEIXEIRA, Raquel F. A. As línguas indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes de; GROPIONI, Luís Donisete Bensi (org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus.** – 4ª ed. – São Paulo: Global; Brasília: MEC: UNESCO, 2004.

TEJO, Pedro. **La pobreza rural una preocupación permanente en el pensamiento de la CEPAL.** Santiago de Chile: CEPAL, 2000.

THOMAZ, Omar Ribeiro. A antropologia e o mundo contemporâneo: cultura e diversidade. In: SILVA, Aracy Lopes de; GROPIONI, Luís Donisete Bensi (org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus.** – 4ª ed. – São Paulo: Global; Brasília: MEC: UNESCO, 2004.

TUMOLO, Paulo Sergio. **O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível?** In: Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 90, p. 239-265, Jan./Abr. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 dez. de 2010.

VERGARA, S. C. **Tipos de Pesquisa em Administração.** Cadernos EBAP, FGB, Rio de Janeiro, nº 52, junho/1990.

UNESCO. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. Outubro de 2001. Disponível em <www.unesco.org.br>. Acesso em: 19 de mai de 2010.

WEIGEL, Valéria Augusta de Medeiros. **Indígenas amazônicos e conhecimento escolar: construindo identidade e cidadania**. In: *Amazônida: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas*. Ano 9 – n. 2- jul./dez. EDUA – 2004.

WEIGEL, Valéria Augusta de Medeiros. **Escola de branco em malokas de índio**. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2000.

WEIGEL, Valéria Augusta de Medeiros, RAMOS, José Ademir. O Processo educativo dos Internatos para índios do Alto Rio Negro – Amazonas. In: SEKY, Lucy. (org) **Linguísta Indígena e Educação na América Latina**. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

WEIGEL, Valéria Augusta de Medeiros, RAMOS, José Ademir. **Estudos dos processos próprios de aprendizagem e formas de saber dos falantes de Baniwa e Nheengatu**. In: *Rev. U. A. Série: Ciências Humanas, Manaus*, v.1, n.2, p.45-56, jul./dez. 1992.

WRIGHT, Robin M. **História indígena e do indigenismo no Alto Rio Negro**. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Instituto Socioambiental – ISA, 2005.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. – 3ª ed. – Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZIBAS, Dagmar M. L. Breves anotações sobre a história do ensino médio no Brasil e a reforma dos anos de 1990. In: PARDAL, Luis (Org.). **Ensino médio no Brasil e ensino técnico no Brasil e em Portugal: raízes históricas e panorama atual**. Programa de Estudo Pós-Graduados em Educação: Psicologia, PUC/São Paulo (Org.). – Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção Contemporânea).

ANEXOS

Anexo1: Desenho Curricular do Curso Técnico em Agropecuária – Turma de 1995 – EAFS-GC/EAF-MA/EAF-URUTAÍ

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE
 ESCOLA AGROTECNICA FEDERAL DE SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA-RN

NÚCLEO COMUM (N/C)						- PARTE DIVERSIFICADA (P/B)							
MATÉRIA	DISCIPLINAS	SÉRIES			TOTAL DE HORAS	PROFESSOR	DISCIPLINAS	SÉRIES			TOTAL DE HORAS	PROFESSOR	
		1ª	2ª	3ª				1ª	2ª	3ª			
PORTUGUÊS	L. PORTUGUESA LIT. BRASILEIRA	3	2	2	110		REDAÇÃO E EXPRESSIONO	-	-	2	60		
		1	1	1			ESTUDOS REGIONAIS E EXTENSÃO RURAL	-	-	2			60
LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA	INGLÊS	-	2	-	60		ADMINISTRAÇÃO E ECONOMIA RURAL	-	-	2	60		
							COOPERATIVISMO	1	-	-			30
MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	3	3	3	170		DESENHO E TOPOGRAFIA	-	4	-	110		
							ZOOTECNIA I	3	-	-			140
ESTUDOS SOCIAIS	GEOGRAFIA HISTÓRIA FILOSOFIA	2	-	-	60		ZOOTECNIA II	-	6	-	180		
		3	2	-			ZOOTECNIA III	-	-	8			140
CIÊNCIAS	FÍSICA QUÍMICA BIOLOGIA	-	2	1	120		AGRICULTURA I	3	-	-	140		
		2	2	-			AGRICULTURA II	-	6	-			180
ARTIGO 72	ED. FÍSICA ED. ARTÍSTICA PROG. DE SAÚDE ENS. RELIGIOSO	3	3	3	170		AGRICULTURA III	-	-	8	140		
		1	-	-			IRRIGAÇÃO E DRENAGEM	-	-	3			90
		2	-	-	60		CONST. E INSTALAÇÕES	-	-	3	90		
		1	-	-			MECANIZAÇÃO AGRÍCOLA	-	2	-			60
					30		INDÚSTRIAS RURAIS	-	2	-	60		
							ESTÁGIO SUPERVISIONADO	-	-	-			360
SUB-TOTAL(N/C)		22	19	11	1.590		SUB-TOTAL(P/B)		17	28	28	2.310	

TOTAL GERAL DE HORAS (N/C + P/B) = 1.590 + 2.310 = 3.900

**ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE MANAUS
GRADE CURRICULAR DA HABILITAÇÃO DE TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA 1994**

MATÉRIAS	NÚCLEO COMUM					PARTES DIVERSIFICADAS				
	DISCIPLINAS	SÉRIES			TOTAL DE HORAS	DISCIPLINAS	SÉRIES			TOTAL DE HORAS
		1ª	2ª	3ª			1ª	2ª	3ª	
										60
Português	Língua Portuguesa	3	2	2	210	Redação e Expressão	-	-	2	60
	Literatura Brasileira	1	1	1	90	Sociologia e Extensão Rural	-	-	2	60
Língua Estrangeira	Inglês	-	-	-	60	Administração e Economia Rural	-	-	2	30
			2			Cooperativismo	1	-	-	120
Matemática	Matemática	3	3	3	270	Desenho e Topografia	-	4	-	240
Estudos Sociais	Geografia	2	1	-	92	Zootecnia-I	8	-	-	180
	História	3	1	-	120	Zootecnia-II	-	6	-	240
Ciências	Física	-	2	2	120	Zootecnia-III	-	-	8	240
	Química	2	2	-	120	Agricultura-I	8	-	-	180
	Biologia	2	2	-	120	Agricultura-II	-	6	-	240
						Agricultura-III	-	-	8	90
						Irrigação e drenagem	-	-	3	90
					Construções e Instalações Rurais	-	-	3	90	
					Mecanização Agrícola	-	2	-	60	
					Indústrias Rurais	-	2	-	60	
						-	-	-		
						-	-	-		
SUB-TOTAL		23	19	11	1590	ESTÁGIO SUPERVISIONADO				360
NÚCLEO COMUM					1590					2310
TOTAL GERAL 3900 HORAS / AULA										

Fonte: Escola Agrotécnica.

Quadro 4 - Grade curricular da habilitação de Técnico em Agropecuária - EAFUR.

MATÉRIAS	NÚCLEO COMUM				PARTE DIVERSIFICADA					
	DISCIPLINAS	SÉRIES			Total de Horas	DISCIPLINAS	SÉRIES			Total de Horas
		1ª	2ª	3ª			1ª	2ª	3ª	
Português	Língua Portuguesa	3	2	3	210	Redação e Expressão			2	60
	Literatura Brasileira	1	1	1	90	Sociologia e			2	60
Língua Estrangeira Moderna	Inglês		2		60	Extensão Rural			2	60
Matemática	Matemática	3	3	3	270	Administração e	1			30
Estudos Sociais	Geografia	2			60	Economia Rural		4		120
	História	3			90	Cooperativismo	8			240
Ciências	Física		2	2	120	Desenho e Topologia		6		180
	Química	2	2		120	Zootecnia I			8	240
	Biologia	2	2		120	Zootecnia II	8			240
	Filosofia		2		60	Zootecnia III		6		180
Artigo 7º da Lei nº 5.692/71	Educação Física	3	3	3	270	Agricultura I			8	240
	Educação Artística	1			30	Agricultura II			3	90
	Programa de Saúde	2			60	Agricultura III			3	90
	Ensino Religioso	1			60	Irrigação e Drenagem	2			60
						Construções e	2			60
						Instalações Rurais				
					Mecânica Agrícola					
					Indústrias Rurais					
					Estágio Supervisionado					360
				1.590	Sub-Total	1	20	28		2.310
						7				
NÚCLEO COMUM				1.590 h	PARTE DIVERSIFICADA					2.310 h

Anexo 2: Quadro da evolução histórica do Município⁸¹

1761	Fundação do Povoado e do Forte de São Gabriel da Cachoeira pelo capitão português José da Silva Delgado.
1833	Elevação do Povoado de São Gabriel da Cachoeira à sede de Freguesia com a mesma denominação, conforme Decreto do Governo do Pará de 25 de junho de 1833, ainda com território pertencentes a Barcelos.
1891	Elevação da Freguesia de São Gabriel da Cachoeira à categoria de Vila, dando-se a criação do município com sua área territorial desmembrada de Barcelos, conforme Lei Estadual n. 10, de 3 de setembro de 1891, recebendo nova denominação: São Gabriel do Rio Negro.
1893	Instalação da Vila de São Gabriel da Cachoeira do Rio Negro, em 13 de maio de 1893.
1908	Extinção do Forte São Gabriel, no local, conforme descrição de Dom Frederico Costa, “somente ruínas, pedras espalhadas, resto de muralhas e algumas peças de artilharia inutilizadas”.
1926	Criação da Comarca de São Gabriel conforme Lei n. 1.223, de 4 de janeiro de 1926.
1930	Extinção da Comarca e do município de São Gabriel do Rio Negro que foi integrado à Moura juntamente com Barcelos, conforme Ato n. 45, de 28 de novembro de 1930.
1931	Com a restauração do Município de Barcelos o território municipal de São Gabriel do Rio Negro foi desmembrado de Moura e anexado novamente a Barcelos, conforme Ato Estadual n. 33, de 14 de setembro de 1931.
1935	Restabelecimento definitivo do município de São Gabriel da Cachoeira readquirindo sua autonomia com a reconstitucionalização do Estado do Amazonas.
1936	Restabelecimento da Comarca de São Gabriel do Rio Negro, conforme Lei n. 92, de 31 de julho de 1936 que se reinstalou em 14 de novembro do mesmo ano.
1938	Elevação à categoria de Cidade conforme Decreto n. 68 de 31 de março de 1938.
1941	Extinção pela segunda vez, da Comarca de São Gabriel de acordo com Decreto n. 663, de 19 de dezembro de 1941, passando a termo de Barcelos.
1943	O Município recebeu nova denominação: Uaupés de acordo com a Lei Estadual n. 226, de 24 de dezembro de 1952.
1952	Restabelecimento definitivo da Comarca de Uaupés de acordo com a Lei Estadual n. 226, de 24 de dezembro de 1952.
1953	Reinstalação da Comarca de Uaupés, em 7 de abril de 1953.
1966	O Município recebeu nova denominação: São Gabriel da Cachoeira, conforme Lei Estadual n. 526, de 6 de dezembro de 1966.
1968	Conforme Lei Federal n. 5449/68, o município de São Gabriel da Cachoeira foi enquadrado como “Área de Segurança Nacional”.
1990	Aprovação da Lei Orgânica do Município de São Gabriel da Cachoeira, em 5 de abril de 1990.
1987	Criação da Federal das Organizações Indígenas do Alto Rio Negro
2002	O Nheengatu, o Tukano e o Baniwa, línguas tradicionais faladas pela maioria dos habitantes indígenas, são reconhecidas como línguas co-oficiais pela Lei municipal n. 145, de 22 de novembro de 2002.
2006	Lei Municipal n. 209/2006, aprovada pela Câmara dos Vereadores em 21 de novembro de 2006, institui o Plano Diretor do município.
2008	Foi o primeiro município brasileiro a eleger prefeito e vice-prefeito indígenas, em outubro de 2008, foram eleitos Pedro Garcia, da etnia tariana, para prefeito; e André Baniwa, da etnia Baniwa, para vice-prefeito.

⁸¹Construído a partir de dados disponíveis em <http://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A3o_Gabriel_da_Cachoeira> acessado em 24 de março de 2010.

Matriz Curricular

	Áreas de estudo	D E S E N V O L V I M E N T O	P O L Í T I C A	É T I C A	P O L Í T I C A	Disciplinas				
Núcleo comum	Línguas	S U S T E N T Á V E L	P A R A	S A Ú D E	M O V I M E N T O	Língua Baniwa				
	Matemática					Língua Portuguesa				
	Estudos da Cultura e da Natureza					Matemática				
						História				
Artes	Geografia									
	Ciências									
Parte diversificada (profissionalizante)	Artes					S U S T E N T Á V E L	P A R A	S A Ú D E	M O V I M E N T O	Artes
										Educação Física
	Manejo ambiental Produção, processamento e comercialização Saúde									Práticas agronômicas
										Práticas zootécnicas
		Indústria indígena								
		Administração e contabilidade								
	Programa de saúde									

⁸²Desenho curricular apresentado no Seminário de Avaliação Institucional da EAFSCG em 2005, por um dos representantes da FOIRN, o professor André Baniwa, atual vice-prefeito do Município.

Anexo 4

Área Profissional: Meio Ambiente Modalidade: Subsequente
Estrutura Curricular: Profissional de Técnico em Etnodesenvolvimento

 <p>EAF SGC AMAZONAS</p>	<p>ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA</p> <p>DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO DE ENSINO COORDENAÇÃO GERAL DE ENSINO</p>		
MODULOS	COMPONENTES CURRICULARES	Conhecimentos tradicionais	CARGA HORÁRIA
FUNDAMENTOS	<p>Antropologia (40) Cartografia/Geografia (40) Economia (30) Ecologia e Biodiversidade (40) Metodologia da pesquisa e elaboração de projetos (40) Legislação (30) Informática (40)</p>		260
GESTÃO	<p>Gestão de Projetos (40) Gestão de Negócios (40) Gestão Ambiental (80)</p>		160
SISTEMAS SUSTENTÁVEIS DE PRODUÇÃO	<p>Recursos Florestais (120) Recursos Pesqueiros (120) Recursos Agroflorestais (120) Projetos demonstrativos (100)</p>		460
BENEFICIAMENTO DE PRODUTOS	<p>Processamento de alimentos (60) Produtos Madeiros e Não-madeiros (60)</p>		120
CARGA HORÁRIA DO CURSO			1000
PROJETO CURRICULAR SUPERVISIONADO			160
CARGA HORARIA TOTAL DA HABILITAÇÃO			1160

Estrutura Curricular do Curso de Técnico em Desenvolvimento Sustentável Indígena - PROEJA

COMPONENTES CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO		CARGA HORÁRIA	
MÓDULOS	História	100	
	Geografia	100	
	Fundamentos Sócio-Filosóficos	100	
	Língua Portuguesa	180	
	Língua Estrangeira (espanhol)	100	
	Língua indígena (Nhengatú / Baniwa)	100	
	Arte indígena	100	
	Fundamentos de Sociologia	80	
	Física	100	
	Química	100	
	Biologia	100	
	Matemática	140	
	Medicina tradicional	100	
	CARGA HORÁRIA TOTAL DO ENSINO MÉDIO		1400
COMPONENTES CURRICULARES DO ENSINO PROFISSIONALIZANTE		CARGA HORÁRIA	
OFICINA 1: Levantamento e Reconhecimento de problemas socioambientais na área de abrangência da AEITYM. (Professores, Alunos, Pais e Associação)		20	
FUNDAMENTOS	Antropologia (40) Etnodesenvolvimento (40) Metodologia da pesquisa e elaboração de projetos (40) Informática básica (40) Cartografia/Geografia (40) Economia (40) Ecologia e Biodiversidade (40) Ambiente e Sociedade (40)	320	
OFICINA 2: Elaboração dos projetos demonstrativos com base no resultado da OFICINA 1. (Professores, Alunos, Pais e Associação)		20	
GESTÃO	Gestão de Projetos e Negócios (40) Gestão Pública (40) Gestão Ambiental (40) Gestão da educação (40)	CONHECIMENTOS TRADICIONAIS	
PROJETOS DEMONSTRATIVOS			100
SISTEMAS SUSTENTÁVEIS DE PRODUÇÃO	Recursos Florestais (80) Recursos Pesqueiros (80) Recursos Agroflorestais (80)		240
BENEFICIAMENTO DE PRODUTOS	Processamento de alimentos (40) Produtos florestais Madeireiros e Não-madeireiros (40)		80
PRÁTICAS DE MANUTENÇÃO DE MÁQUINAS E MOTORES			100
OFICINA 2: Avaliação dos projetos demonstrativos. (Professores, Alunos, Pais e Associação)		20	
CARGA HORÁRIA DO ENSINO PROFISSIONALIZANTE		960	
ETAPAS NÃO PRESENCIAIS		200	
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO		40	
CARGA HORÁRIA TOTAL DA HABILITAÇÃO		2700	

Anexo 6: Termo de anuência



TERMO DE ANUÊNCIA

Pelo presente, o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amazonas – Campus São Gabriel da Cachoeira, sediado na Rodovia BR 307, km 03, s/n Estrada do Aeroporto – Cachoeirinha, CEP 69750-00, na cidade de São Gabriel da Cachoeira, estado do Amazonas, inscrita no CNPJ N° 84.490.564/0001-40, aqui representado pelo Prof. Msc. Elias Brasilino de Souza, atualmente exercendo a função de Diretor Geral, concorda em autorizar a participação, dos professores e técnicos administrativos, bem como uma pesquisa documental nos departamentos da instituição para a pesquisa intitulada: **AS REFORMAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A DIVERSIDADE CULTURAL: um estudo de caso na Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira**, realizada pelo mestrando José Eurico Ramos de Souza do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas PPGE-UFAM, cujo objetivo é analisar as repercussões das reformas do ensino profissional na Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira, hoje Campus IFAM-SGC.

Manaus, ____ de _____ de 2010.

Professor Msc. Elias Brasilino de Souza
Diretor Geral



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Vimos através deste convida o(a) Sr(a). Diretor(a) a participar da pesquisa intitulada: **AS REFORMAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A DIVERSIDADE CULTURAL: um estudo de caso na Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira.** A qual tem por objetivo analisar as repercussões das reformas do ensino profissional na Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira.

A participação é voluntária. Caso você aceite participar, solicitamos que nos autorize a usar as informações. Só os pesquisadores envolvidos neste projeto terão acesso às informações. Quando for publicado, dados como nome, profissão, local de moradia, não serão divulgados. As perguntas da entrevista semi-estruturada que vamos fazer não pretendem trazer nenhum desconforto ou risco. Informamos que a qualquer momento você poderá desistir da participação da mesma. Pode, também, fazer qualquer pergunta sobre a pesquisa.

Após ler este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e aceitar participar da pesquisa, solicitamos a assinatura do mesmo em duas vias, ficando uma em seu poder. Qualquer informação adicional ou esclarecimento acerca deste estudo poderá ser obtido junto ao pesquisador, pelo telefone 81498098 ou pelo e-mail zeeurico1@hotmail.com, assim como pelo telefone (092) 33054596 do programa.

Declaro que fui informado(a) sobre a pesquisa realizada pelo Prof. José Eurico Ramos de Souza aluno do Programa de Pós-Graduação do Mestrado em Educação, sob orientação da Prof^a. Dr^a Arminda Rachel Botelho Mourão, e concordo em participar da mesma e que as informações obtidas nas entrevistas podem ser usadas nessa pesquisa.

Assinatura do participante

Pesquisador Responsável



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Vimos através deste convida o(a) Sr(a). Professor(a) a participar da pesquisa intitulada: **AS REFORMAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A DIVERSIDADE CULTURAL: um estudo de caso na Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira.** A qual tem por objetivo analisar as repercussões das reformas do ensino profissional na Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira.

A participação é voluntária. Caso você aceite participar, solicitamos que nos autorize a usar as informações. Só os pesquisadores envolvidos neste projeto terão acesso às informações. Quando for publicado, dados como nome, profissão, local de moradia, não serão divulgados. As perguntas da entrevista semi-estruturada que vamos fazer não pretendem trazer nenhum desconforto ou risco. Informamos que a qualquer momento você poderá desistir da participação da mesma. Pode, também, fazer qualquer pergunta sobre a pesquisa.

Após ler este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e aceitar participar da pesquisa, solicitamos a assinatura do mesmo em duas vias, ficando uma em seu poder. Qualquer informação adicional ou esclarecimento acerca deste estudo poderá ser obtido junto ao pesquisador, pelo telefone 81498098 ou pelo e-mail zeeurico1@hotmail.com, assim como pelo telefone (092) 33054596 do programa.

Declaro que fui informado(a) sobre a pesquisa realizada pelo Prof. José Eurico Ramos de Souza aluno do Programa de Pós-Graduação do Mestrado em Educação, sob orientação da Prof^a. Dr^a Arminda Rachel Botelho Mourão, e concordo em participar da mesma e que as informações obtidas nas entrevistas podem ser usadas nessa pesquisa.

Assinatura do participante

Pesquisador Responsável



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Vimos através deste convida o(a) Sr(a). Técnico Administrativo a participar da pesquisa intitulada: **AS REFORMAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A DIVERSIDADE CULTURAL: um estudo de caso na Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira.** A qual tem por objetivo analisar as repercussões das reformas do ensino profissional na Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira.

A participação é voluntária. Caso você aceite participar, solicitamos que nos autorize a usar as informações. Só os pesquisadores envolvidos neste projeto terão acesso às informações. Quando for publicado, dados como nome, profissão, local de moradia, não serão divulgados. As perguntas da entrevista semi-estruturada que vamos fazer não pretendem trazer nenhum desconforto ou risco. Informamos que a qualquer momento você poderá desistir da participação da mesma. Pode, também, fazer qualquer pergunta sobre a pesquisa.

Após ler este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e aceitar participar da pesquisa, solicitamos a assinatura do mesmo em duas vias, ficando uma em seu poder. Qualquer informação adicional ou esclarecimento acerca deste estudo poderá ser obtido junto ao pesquisador, pelo telefone 81498098 ou pelo e-mail zeeurico1@hotmail.com, assim como pelo telefone (092) 33054596 do programa.

Declaro que fui informado(a) sobre a pesquisa realizada pelo Prof. José Eurico Ramos de Souza aluno do Programa de Pós-Graduação do Mestrado em Educação, sob orientação da Prof^a. Dr^a Arminda Rachel Botelho Mourão, e concordo em participar da mesma e que as informações obtidas nas entrevistas podem ser usadas nessa pesquisa.

Assinatura do participante

Pesquisador Responsável



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Entrevista de cunho acadêmico cujo objetivo é a coleta de informações que forneceram subsídios para dissertação de mestrado que tem como tema: **AS REFORMAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A DIVERSIDADE CULTURAL: um estudo de caso na Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira**. Diante do exposto, solicito gentilmente sua participação que será de extrema importância nesse estudo.

ROTEIRO DE ENTREVISTA A SER DESENVOLVIDA COM O CORPO DOCENTE E TÉCNICO ADMINISTRATIVO QUE TRABALHARAM NA INSTITUIÇÃO NO PERÍODO DEFINIDO PARA ABRANGÊNCIA DA PESQUISA.

- 1- Tempo de serviço na instituição?
- 2- O que você sabe sobre o processo de implantação da Escola Agrotécnica de São Gabriel da Cachoeira?
- 3- Regime de trabalho e sua área de atuação?
- 4- Qual a sua região de origem?
- 5- Quais foram as maiores dificuldades que você enfrentou em sua chegada a escola?
- 6- Você acompanhou a reforma do ensino profissional, a partir da implementação do decreto 2.208/97? Qual a maior dificuldade da instituição neste período?
- 7- Em sua opinião, a instituição estava preparada para implementar a reforma?
- 8- Levando em consideração, a singularidade da instituição, bem como as singularidades da região do Alto Rio Negro, em sua opinião, a instituição atende ao perfil profissional exigido pelo mundo trabalho da região?
- 9- Em sua opinião, quais as vantagens ou desvantagens que a estrutura modular do curso trouxe para o ensino agrícola?
- 10- Em sua opinião, o que mudou com a implantação do Decreto n. 5.154/2004 e a volta do ensino integrado?
- 11- Como você percebe a relação entre a escola e comunidade de SGC?



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Entrevista de cunho acadêmico cujo objetivo é a coleta de informações que forneceram subsídios para dissertação de mestrado que tem como tema: **AS REFORMAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A DIVERSIDADE CULTURAL: um estudo de caso na Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira**. Diante do exposto, solicito gentilmente sua participação que será de extrema importância nesse estudo.

ROTEIRO DE ENTREVISTA A SER DESENVOLVIDA COM OS GESTORES OU MEMBROS DA EQUIPE DIRETIVA LIGADA ÀS QUESTÕES PEDAGÓGICAS DA ESCOLA NO PERÍODO DEFINIDO PARA ABRANGÊNCIA DA PESQUISA.

1 - É sabido que a implementação de qualquer mudança, seja ela discutida, planejada ou não, traz inúmeros reflexos não só para quem a implanta como também para quem está diretamente envolvido no processo. Diante do exposto, levando em consideração a implantação da política de educação profissional, delegada pelo decreto 2.208/97, na EAFSGC, em sua opinião, quais foram as mudanças mais visíveis e quais as suas implicações institucionais.

2 - Em sua opinião, a instituição estava preparada para implementar, já em 97, esta reforma? Por quê?

3- Como você avalia (se houve) o crescimento da instituição nesse período e quais os fatores que contribuíram (ou não) para o desenvolvimento institucional?

4 - O corpo docente, discente e os administrativos, em sua opinião, compreenderam o porquê da implantação? Se não, quais os fatores que contribuíram para isso?

5 - Você acha que, dada à singularidade da região do Alto Rio Negro, a instituição, pautada nesta reforma, está formando profissionais capazes de atenderem as exigências do setor primário e, ainda, oportunizando não só sua inserção como sua permanência no mundo de trabalho?

6 - Quais as inquietações mais prementes que, na sua opinião, servem de parâmetro para discussão nos diversos segmentos sociais.

7 - A instituição, hoje, com a revogação do decreto 2.208/97, que foi substituído pelo 5.154/2004, iniciou a modalidade de ensino integral, voltando, grosso modo, a modalidade anterior ao decreto 2.208/97. Levando em consideração este novo contexto, como a instituição está trabalhando o seu fazer pedagógico?



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Questionário de cunho acadêmico cujo objetivo é a coleta de informações que ajudaram a construir o perfil dos funcionários para a dissertação de mestrado que tem como tema: **AS REFORMAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A DIVERSIDADE CULTURAL: um estudo de caso na Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira.** Diante do exposto, solicito gentilmente sua participação que será de extrema importância nesse estudo.

QUESTIONÁRIO A SER APLICADO AO CORPO DOCENTE E TÉCNICO ADMINISTRATIVO.

1- Área de atuação:

- () Professor
() Técnico administrativo

2- Sexo

- () Masculino
() Feminino

3- Região de origem:

- () Sul
() Sudeste
() Centro-oeste
() Nordeste
() Norte
() Alto Rio Negro, se da região, estudou nos internatos salesianos () Sim ou () Não

4- Formação

- () 1º grau
() 2º grau de 5 a 10 anos
() 2º grau com formação técnica
() Superior incompleto
() Superior completo
() Pós-graduado Que nível? _____

5- Tempo de serviço na instituição:

- () de 1 a 5 anos
() de 5 a 10 anos
() de 10 a 15 anos
() mais de 15 anos

6- Regime de trabalho só para os docentes:

- dedicação exclusiva
- 40 horas
- 20 horas
- substituto

7- Regime de trabalho só para os técnicos administrativos:

- quadro permanente
- terceirizado
- contrato temporário

8- Área de formação:

9- Levando em consideração, a singularidade da instituição, bem como as singularidades regionais, em sua opinião, a instituição atende ao perfil profissional exigido pelo mundo de trabalho:

- sim
- não
- parcialmente

Justifique sua resposta: _____

10- Na sua opinião, qual a maior dificuldade encontrada para trabalhar no município de São Gabriel da Cachoeira?



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/UFAM



PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas aprovou, em reunião ordinária realizada nesta data, por unanimidade de votos, o Projeto de Pesquisa protocolado no CEP/UFAM com CAAE nº 0218.0.115.000-10, intitulado: **“A ESCOLA AGROTÉCNICA DE SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA E A DIVERSIDADE CULTURAL DO ALTO RIO NEGRO: UMA ANÁLISE DOS IMPACTOS DAS REFORMAS DO ENSINO PROFISSIONALIZANTE”**, tendo como pesquisador responsável: José Eurico Ramos de Souza.

Sala de Reunião da Escola de Enfermagem de Manaus (EEM) da Universidade Federal do Amazonas, em Manaus/Amazonas, 30 de junho 2010.

Prof.MSc. Plínio José Cavalcante Monteiro
Coordenador CEP/UFAM