

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIEDADE E CULTURA NA AMAZÔNIA
MESTRADO EM SOCIEDADE E CULTURA NA AMAZÔNIA

**A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL OFERTADA PELO IFRR PARA AS
COMUNIDADES INDÍGENAS DO MUNICÍPIO DE AMAJARI-RR**

MANAUS-AM
2015

TATIANA SILVA LOPES

**A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL OFERTADA PELO IFRR PARA AS
COMUNIDADES INDÍGENAS DO MUNICÍPIO DE AMAJARI-RR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia, do Instituto de Ciências Humanas e Letras, da Universidade Federal do Amazonas, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Sociedade e Cultura na Amazônia.

Orientadora: Prof.^a Dra. Heloísa Helena Corrêa da Silva

MANAUS-AM
2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Amazonas)

L864e Lopes, Tatiana Silva.

A educação profissional ofertada pelo IFRR para as comunidades indígenas do Município de Amajari / Tatiana Silva Lopes. – Manaus: UFAM-ICHL, 2015.
92 f.: il.

Orientadora: Prof^a. Dra. Heloísa Helena Corrêa da Silva
Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas. Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia, Manaus, BR-AM, 2015.

1. Educação Indígena. 2. Educação Profissionalizante. 3. Amajari. 4. IFRR. I. Silva, Heloísa Helena Corrêa da II. Universidade Federal do Amazonas III. Título.

CDU

TERMO DE APROVAÇÃO

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL OFERTADA PELO IFRR PARA AS COMUNIDADES INDÍGENAS DO MUNICÍPIO DE AMAJARI

TATIANA SILVA LOPES

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura da Amazônia, do Instituto de Ciências Humanas e Letras, da Universidade Federal do Amazonas, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Sociedade e Cultura na Amazônia.

Aprovada em ____/____/2015.

Presidente: Prof.^a Dra. Heloísa Helena Corrêa da Silva
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Membro: Prof.^a Dra. Rosemara Staub de Barros
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Membro: Prof. Dr. Carlos Alberto Marinho Cirino
Universidade Federal de Roraima (UFRR)

Conceito/Nota: _____

MANAUS-AM
2015

Dedico esta pesquisa aos meus amados pais, Ferreira e Francisca, incentivadores do meu crescimento acadêmico e pessoal, pais presentes e amorosos. Aos queridos irmãos Elisvane e Diego, por simplesmente fazerem parte de quem sou. A minha irmã e melhor amiga Katiana, por estar sempre ao meu lado. À Marinalva e Sofia por deixarem nossa família ainda mais bonita.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Universidade Federal do Amazonas – UFAM, em especial ao Programa de Pós-graduação Sociedade e Cultura na Amazônia, que me permitiu ter um novo olhar sobre a Amazônia, sobre quem somos nela.

Ao Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Roraima, onde colaboro no *Campus Boa Vista*, sou muito grata pela oportunidade de capacitação, sinto reavivado meu interesse pelo saber. Ao *Campus Amajari* por permitir que minha pesquisa fosse desenvolvida, disponibilizando-me todo o necessário para sua efetivação.

A Coordenadora do PPGSCA Prof.^a Dr.^a Marilene Corrêa, por todo apoio acadêmico, a todos os professores do programa Nelson Matos de Noronha, Maria Izabel de Madeiros Valle, Selda Valle, Elenise Scherer, Odenei Ribeiro, Rosemara Staub, Gilson Monteiro, Walmir de Albuquerque, Patrícia Sampaio e Iraildes Torres, que contribuíram para realização dessa dissertação.

Em especial, a minha orientadora, Prof.^a Dra. Heloísa Helena Corrêa da Silva, pelas orientações que me davam um norte e pelo carinho e compreensão.

Aos doutorandos Marcos Braga, Jânia Maria de Paula e ao mestre Wallace Abreu, amigos que levarei sempre comigo.

Agradeço aos meus colegas de classe Deib, Adrielly, Taciana, Francisco, Joyce, Basílio, Josué, Luiz e Soraya por compartilharem suas experiências acadêmicas e profissionais e assim contribuir para o meu crescimento intelectual nesse importante período da minha vida.

Às Amigas Super Poderosas, Aline Cavalcante, Renata Ticianeli e Roseli Anater, boa conversa acompanhada de muito amor.

Às Amigas para Sempre, Danielle Najara e Laura Máximo porque rir faz bem demais e nos deixa mais criativos.

À família Senna pelo carinho, atenção e cuidados que me dispensaram quando da minha estada em Manaus.

Agradeço, em especial, ao querido Cícero Thiago Dantas, pelo apoio incondicional e incentivo constante, por suportar meus apagões e minhas crises, por ser companheiro e amigo e por compartilhar comigo momentos de muita felicidade.

A todos que, de alguma forma colaboraram para esse momento.

“A mente que se abre a uma nova ideia jamais
voltará ao seu tamanho original”.

(Albert Einstein).

RESUMO

Com a expansão da rede de educação profissionalizante no Brasil, a partir de 2008, Roraima tem o desafio da Oferta de Educação Profissionalizante para as Comunidades Indígenas. Esse estudo aborda as ofertas realizadas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR) – *Campus Amajari* para os alunos indígenas que estudam nesse *Campus*. A delimitação do tema deu-se pela necessidade de compreender o porquê da oferta de ensino técnico e tecnológico para comunidades e de analisar quais têm sido as interferências culturais que essa modalidade de ensino causa as mesmas. Esse estudo apresenta-se em três capítulos onde haverá em primeiro momento a abordagem a Educação Profissionalizante, logo após faremos a conexão entre essa educação e as comunidades indígenas do Amajari, e no terceiro momento propomos a discussão da educação indígena com os impasses do mundo globalizado. Foi realizada pesquisa bibliográfica que possibilitasse diálogo com autores especialistas no assunto em pauta. Essa estrutura permitiu perceber a importância que o aluno indígena vê na educação profissionalizante, sendo ela uma forma de levar melhorias para suas comunidades, e nos alerta ao fato de o que contexto global tem absorvido as mais diferentes culturas, sendo necessário administrar, os conhecimentos técnicos e tecnológicos que podem ser visto também como reguladores dessa inserção global, o que deve ser agregado ou não à vida em comunidade. Vejo a participação das comunidades indígenas nesse *Campus*, como uma oportunidade de interação e conhecimento cultural.

Palavras-Chave: Educação Indígena. Educação Profissionalizante. Amajari. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR).

ABSTRACT

With the expansion of vocational education network in Brazil, from 2008, Roraima has the challenge of Vocational Education offer for Indigenous Communities. This study addresses the offers made by the Federal Institute of Education, Science and Technology of Roraima (IFRR) - *Campus* Amajari for indigenous students who take the *Campus*. The delimitation of the subject was given by the need to understand why the provision of technical and technological education to communities and to analyze what have been the cultural interferences that cause this type of education the same. This study is presented in three chapters where there will be first time the approach to Vocational Education, soon after we will make the connection between this education and indigenous communities in Amajari, and the third time we propose the discussion of indigenous education with the impasses of the globalized world. For the development of this study we have used as theoretical framework Gaudêncio Frigotto, Norbert Elias, Jaqueline Moll, Richard Johnson. This structure allows realize the importance that indigenous student sees in vocational education, it being a way of bringing improvements to their communities, and alerts us to the fact that the global context has absorbed the most different cultures, being necessary to administer it, knowledge technical and technological can also be seen as regulators of this global integration, which should be added or not community life. I see the participation of indigenous communities in this *Campus*, as an opportunity for interaction and cultural knowledge.

Key-words: Indigenous Education. Vocational Education. Amajari. Federal Institute of Education, Science and Technology of Roraima (IFRR).

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Divisão Político-administrativa de Roraima em 1996	25
Figura 2: Evolução do número de instituições.....	35
Figura 3: Escolas Técnicas Federais no Brasil.....	38
Figura 4: Fronteiras do Estado de Roraima	48
Figura 5: Famílias linguísticas e línguas indígenas de Roraima.....	49
Figura 6: Plano de Desenvolvimento Local Integrado e Sustentável (Município de Amajari-RR).....	52
Figura 7: Índice de Desenvolvimento Humano do Município (IDHM) em 2000 e em 2010	60
Figura 8: Vista panorâmica da maquete UNED-Amajari	64
Figura 9: Vista panorâmica do <i>Campus</i> Amajari	64
Figura 10: Vista da entrada principal do <i>Campus</i> Amajari	65

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Terras indígenas, área total, população indígena (estimada) e municípios abrangidos.....	53
Tabela 2: Censo Populacional por Etnia na Região de Amajari-RR.....	54
Tabela 3: Cursos de interesses por comunidade	62

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	18
2.1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	18
2.2 LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO INDÍGENA	27
2.3 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE PARA O TRABALHO.....	31
2.3.1 Trabalho.....	32
2.3.2 Educação Profissionalizante	36
3 OS POVOS INDÍGENAS DO AMAJARI E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO .	41
3.1 CULTURA E COSTUMES DOS POVOS INDÍGENAS DA REGIÃO DE AMAJARI, ESTADO DE RORAIMA, BRASIL	41
3.1.1 Costumes.....	41
3.1.2 Cultura	43
3.1.3 Multiculturalidade (s).....	45
3.2 DIVERSIDADE NO ESTADO DE RORAIMA	47
3.3 POVOS INDÍGENAS DA REGIÃO DO AMAJARI-RR.....	51
3.4 A EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE NO AMAJARI	57
4 A EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE PARA O INDÍGENA.....	68
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	86

1 INTRODUÇÃO

Segundo dados do IBGE (2010), o estado de Roraima apresentava uma população de 450.479 habitantes, dentre os quais 55.922 se autor reconhecem como indígenas. É considerando essa população indígena e seu processo de desenvolvimento e preservação educacional e cultural que se tem a necessidade de avaliar como o processo educacional técnico tem sido recebido por essas comunidades.

Com a expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica, estabelecida pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, os Institutos Federais passaram a ofertar educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino, visando promover a integração e a verticalização da educação profissional, desde a educação básica até a educação superior.¹

Em 2011, o Censo Escolar da Educação Básica identificou 361 escolas em Roraima, 84.731 estudantes e 3.978 professores. Desse número, encontram-se na zona urbana 89 escolas e 64.794 estudantes. A educação indígena é ofertada em 227 escolas, tendo 12.345 alunos e 1.022 docentes².

Conhecer essa população e suas demandas pode direcionar, de forma efetiva, as ofertas tecnológicas e sua aplicabilidade aos costumes e cultura de forma que seja solidificada sua identidade em meio ao processo de globalização latente ao qual somos expostos e também impostos.

A constituição populacional do município de Amajari, segundo dados do IBGE (2010) é de 9.327 habitantes. O percentual populacional indígena, que compõe esta comunidade é de grande relevância para o desenvolvimento econômico e sustentável do mesmo, considerando que, a população urbana é composta por 1.219 habitantes e a rural 8.108, desse total a população indígena é de 4.091 habitantes, equivalente a 44 % da população total do Município.

A Secretaria de Estado de Planejamento e Desenvolvimento de Roraima, com o Plano de Desenvolvimento Local Integrado e Sustentável, no ano de 2000 apresentou o indicativo das principais atividades desenvolvidas nesse município,

¹ Disponível em: http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=2. Acesso em 14/10/2012, as 21h30.

² Disponível em: http://www.rr.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=9640:mudancas-no-censo-escolar-2012-sao-apresentadas-aos-gestores&catid=174:2012maio&Itemid=157. Acesso em: 30/10/2012, as 9h12.

sendo elas a agricultura e pecuária. O *Campus* Amajari oferta dois cursos técnicos, sendo eles, Técnico em Agricultura e Técnico em Agropecuária, para o atendimento a uma demanda do município e a sete comunidades indígenas, em sua maioria formadas por Macuxi, Wapixana, Ingaricó, Yanomami e uma pequena parcela de não índios.

No entanto, é válido considerar as demandas advindas das comunidades que vão além da produção e que também poderiam estar em avaliação de oferta sendo relevante observar as áreas de saúde e cultura.

Diante dessa problemática, é preciso que as demandas apontadas pelas comunidades indígenas da região do Amajari, sejam verificadas de modo que o IFRR possa direcionar as ofertas de ensino, com bases tecnológicas aplicáveis aos costumes e respeitando a cultura dessa população na valorização dos saberes indígenas.

Em Roraima, o IFRR participa do processo de implantação e expansão da rede federal de ensino desde 1986, quando ainda denominado Escola Técnica, iniciou suas atividades em 1987 somente com dois cursos técnicos: Eletrotécnica, atendendo 105 alunos; e Edificações, com 70 alunos. Em um primeiro momento suas instalações funcionavam em dois blocos cedidos pela Escola do Magistério.

No dia 29 de dezembro de 2008, o Presidente da República sancionou a lei nº 11.892, que criou 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, concretizando assim, um salto qualitativo na educação voltada a milhares de jovens e adultos em todas as unidades da federação. A partir desta data, o Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima - CEFET /RR passou a ser chamado de IFRR – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima – com três *campi*: Boa Vista, Novo Paraíso e Amajari, no ano de 2011, o IFRR, através do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica, foi contemplado com mais um *Campus*, denominado de Zona Oeste, com sede na cidade de Boa Vista.

É considerando que o processo educacional, por este ofertado, enfatiza o desenvolvimento local, que se tem a importância de observar as necessidades regionais e populacionais objetivando realizar ofertas que possam colaborar também para as necessidades apresentadas pelas diversas comunidades que compõe a população roraimense.

Apesar das contradições, a escola indígena é hoje entendida como necessidade vital para os povos indígenas que dela esperam a facilitação de diálogo na construção de relações interétnicas mais equalizadas. Esta razão justifica a necessidade da consolidação de uma escola embasada na interculturalidade, como defende Paula (1999, p. 88):

A interculturalidade não está num modelo que prioriza ora os conhecimentos acumulados pela sociedade ocidental, ora os conhecimentos produzidos pelas sociedades indígenas, mas na garantia que a escola pode ser um espaço que reflita a vida dos povos indígenas hoje, com as contradições presentes nas relações entre as diferentes sociedades, com a possibilidade de ser inteiradas nos processos educativos de cada povo.

Realizar uma proposta que atenda as necessidades apresentadas pelas comunidades indígenas do município de Amajari possibilitando aos mesmos o atendimento imediato e futuro, no que esteja relacionado ao ensino, básico, técnico e tecnológico.

A importância desse estudo se dá pelo fato de que a oferta de ensino profissionalizante a população indígena é evidência do processo de inclusão social dessa população, que mesmo nos dias atuais, tem dificuldade na continuidade de seus estudos. Considerando que o processo de ensino aprendizagem é diferenciado, visando atender as necessidades de sua comunidade proporcionando a continuidade e manutenção cultural.

Há no Brasil estudos relacionados à educação profissionalizante em várias vertentes, no entanto em Roraima, na realidade do *Campus* Amajari esse estudo traz a discussão impactos socioculturais e políticos da oferta de cursos de educação profissional nas comunidades indígenas.

Esse estudo avaliativo busca identificar se a oferta do ensino técnico tem proporcionado o estabelecimento das políticas públicas de interação desses povos e quais têm sido os impactos socioculturais a essas populações de forma a colaborar para continuidade educacional e manutenção cultural dos mesmos.

Serão identificadas as demandas das comunidades indígenas da região do Amajari com relação à escolarização em nível de educação básica, técnica e tecnológica e ainda se as ofertadas de cursos, que hoje são realizadas nesse *Campus*, atendem ou não às expectativas das comunidades indígenas, percebendo as implicações culturais na organização social desses povos.

Para que os objetivos propostos pudessem tomar corpo os procedimentos de pesquisa realizados foram de uso de questionário e a observação em campo. Na observação foi possível obter informações e manter diálogos com os alunos que se complementaram com questionários. Esses foram avaliados de forma qualitativa, buscando afirmar conceitos que deveriam ser buscados e avaliar as abordagens a serem realizadas para o desenvolvimento da pesquisa.

Na pesquisa qualitativa, buscou-se, basicamente, levantar as opiniões, as crenças, o significado das coisas nas palavras dos participantes da pesquisa. Para isso, procura interagir com as pessoas, mantendo a neutralidade. A pesquisa qualitativa é exploratória no sentido de buscar conhecimento para uma questão sobre a qual as informações disponíveis são, ainda, insuficientes. A pesquisa qualitativa mostra as opiniões, as atitudes e os hábitos de pequenos grupos, selecionados de acordo com perfis determinados (VIEIRA, 2009).

Os procedimentos permitiram compreender o porquê dos cursos em ofertas realizadas pelo *Campus Amajari* e as necessidades das comunidades do Amajari, considerando aqui além das comunidades indígenas, as comunidades do campo e urbana.

Nesse momento houve a busca pela concatenação de ideias a fim de que se verificasse a aplicação das leis educacionais indígenas e profissionalizantes e de como eles tem dialogado perante os interesses das comunidades.

A pesquisa foi realizada no *Campus Amajari*, localizado em município de mesmo nome, tendo sido realizada levando em consideração que esse seja o *Campus* com maior número de indígenas.

Os questionários foram aplicados em Novembro de 2014, durante o horário de intervalo com os alunos. Foi possível realizar a observação do cotidiano do aluno no *Campus*, como funcionamento de transporte, alimentação, uso dos dormitórios. Os professores, diretores e coordenadores foram entrevistados durante o mês de novembro de 2014 e janeiro de 2015, foi possível, além de aplicar o questionário, manter diálogos referentes à metodologia de ensino e principais dificuldades do ensino para com o aluno indígena.

Nesta pesquisa os participantes possuem o direito de rever a produção desses materiais para sua avaliação, lembro ainda que todo material de pesquisa é de uso exclusivo desta pesquisa.

A pesquisa foi realizada com 02 diretores, 2 coordenadores, 5 professores e quatorze alunos, havendo também a observação que foi realizada no *Campus Amajari*.

Marconi e Lakatos (2003, p. 201) definem questionário como sendo “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”.

Por esse motivo foram realizadas as aplicações de questionários em dias alternados possibilitando-nos dialogar com o entrevistado em outro momento, objetivando ter mais esclarecimentos.

Ao que se apresenta essa pesquisa esta organizada em três capítulos onde no primeiro capítulo apresentamos a Educação Profissionalizante, sua introdução no Brasil e na Amazônia - Roraima, fazendo uma ligação da oferta dessa modalidade de educação e a educação indígena com uso da legislação.

No segundo capítulo a apresentação das comunidades indígenas que compõe a região do Amajari, apontando as que hoje participam da Educação Profissionalizante no IFRR, fazendo ainda uma abordagem da importância dessas comunidades para o desenvolvimento dessa região, apresentando seus costumes e hábitos. Verificando aqui se o processo educacional profissionalizante, ainda pouco avaliado no país, tem contribuído para manter as bases culturais dessas comunidades.

No ultimo capítulo a abordagem da legislação educacional para o indígena e considerações ao ensino profissionalizante e ao processo de inserção cultural diante da globalização da educação, assim como a educação profissionalizante como veículo para manutenção da cultura indígena.

Na premissa do comprometimento com a qualidade educacional, cientes de que Roraima é um estado com demanda indígena, e que o processo de inclusão educacional deve partir de um planejamento pedagógico adequado, justifica-se a execução deste pesquisa, haja vista que contribuirá para avaliar a oferta da educação profissional para alunos indígenas.

Pelo exposto, a motivação para essa pesquisa surgiu pela inquietação em conhecer como o IFRR tem desenvolvido políticas públicas de educação indígena no *Campus Amajari*, por estar localizado em um município cuja população é formada em sua maioria por pessoas indígenas.

Mesmo tendo assegurado o direito a educação diferenciada e intercultural na Constituição Federal de 1988, é de conhecimento que esse processo, em todo Brasil, seja um desafio, pois há entre as próprias comunidades indígenas o questionamento de como essa educação deveria ser ofertada.

Considerando que as pesquisas relacionadas a educação profissionalizante para o indígena tem sido poucas, em Roraima essa é a primeira pesquisa nesse sentido. Assim, espero colaborar também para novas iniciativas de estudo nessa temática.

Assim sendo, esse estudo também é de interesse das comunidades indígenas do Amajari que veem no *Campus* a possibilidade de melhorias em suas vidas, o processo educacional incentiva novas práticas, mas é preciso que se considere os conhecimentos tradicionais dessas comunidades a fim de que sejam preservadas sua cultura.

2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

2.1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Desde os primeiros anos de colonização que a formação para o trabalho foi experienciada pelas populações do território denominado Brasil; tendo como os primeiros aprendizes de ofícios os índios e os escravos, e “habitou-se o povo de nossa terra a ver aquela forma de ensino como destinada somente a elementos das mais baixas categorias sociais” (FONSECA, 1961, p. 68).

Fonseca (1961) explica também que com o advento do ouro em Minas Gerais, foram criadas as Casas de Fundição e de Moeda e com elas a necessidade de um ensino mais especializado, o qual se destinava aos filhos de homens brancos empregados da própria casa. Nesse mesmo período, foram criados os Centros de Aprendizagem de Ofícios nos Arsenais da Marinha no Brasil, os quais traziam operários especializados de Portugal e recrutavam pessoas, até durante a noite, pelas ruas ou recorriam aos chefes de polícia para que enviassem presos que tivessem alguma condição de produzir. O desenvolvimento chamado tecnológico do Brasil ficou estagnado com a proibição da existência de fábricas em 1785. Isso aconteceu devido à consciência dos portugueses de que

O Brasil é o país mais fértil do mundo em frutos e produção da terra. Os seus habitantes têm por meio da cultura, não só tudo quanto lhes é necessário para o sustento da vida, mais ainda artigos importantíssimos, para fazerem, como fazem, um extenso comércio e navegação. Ora, se a estas incontáveis vantagens reunirem as das indústrias e das artes para o vestuário, luxo e outras comodidades, ficarão os mesmos totalmente independentes da metrópole. É, por conseguinte, de absoluta necessidade acabar com todas as fábricas e manufaturas no Brasil (Alvará de 05.01.1785, In: Fonseca, 1961).

Até o século XIX não existiam propostas regulamentadas de experiências de ensino profissionalizante, uma vez que prevalecia a educação voltada para as elites e sua formação como dirigentes. Mesmo que datado de 1809 a criação, pelo Príncipe Regente, futuro D. João VI, do Colégio das Fábricas, é somente com o PARECER Nº 16/99-CEB/CNE que pode ser considerado o início da educação profissional no Brasil.

No período do império, o imperador e seus auxiliares manifestaram preocupação com a capacitação do indivíduo, tornando claro o enlace entre as

necessidades sociais e econômicas e a educação, devido à escassez de mão de obra qualificada para trabalhar nas indústrias recém-instaladas no país, com isso foram implantadas as Casas de Educandos (RIZZINI, 2013).

O ensino nas primeiras Casas de Educandos, surgidas na década de 1840, restringia-se à instrução elementar ministrada nas escolas públicas da época, ou seja, leitura, escrita, aritmética e princípios religiosos. O ensino de ofícios era totalmente prático, aprendido na execução das tarefas, como ocorria desde o período colonial nas oficinas de artesãos que admitiam aprendizes. Na década seguinte, praticamente todas as instituições adotaram o ensino da música, levando alguns institutos a verdadeiros sacrifícios para manter os seus professores e comprar instrumentos na Europa. Ora tratada como uma oficina a mais, inclusive com rendimentos decorrentes das apresentações públicas, ora como um instrumento educacional moralizador e civilizador, a música estava inserida nos programas de todas as instituições aqui retratadas (RIZZINI, 2013, p. 6).

No decorrer do século XIX, várias dessas instituições, eminentemente privadas, foram surgindo para atender às crianças pobres e órfãs. Essas instituições tinham propostas direcionadas para o ensino das primeiras letras e a iniciação aos ofícios como a tipografia, a encadernação, a carpintaria, a sapataria, a tornearia, a alfaiataria, dentre outras. Pode-se inferir que a educação profissional no Brasil nasce revestida de uma perspectiva assistencialista com o objetivo de amparar os pobres e órfãos desprovidos de condições sociais e econômicas satisfatórias, ou seja, a camada menos privilegiada da sociedade brasileira (ESCOTT; MORAES, 2012).

Hilsdorf (2005) lembra que apesar de a escola pública ter como projeto a educação da grande massa não tratava de fornecer o ensino a toda sociedade, já que esta escola era oferecida nos moldes das elites cafeicultoras da época que visavam normatizar simplesmente os movimentos populares que reivindicavam instrução pública.

Com a chegada da família real portuguesa em 1808 e a conseqüente revogação do referido Alvará, D. João VI cria o Colégio das Fábricas, considerado o primeiro estabelecimento instalado pelo poder público, com o objetivo de atender à educação dos artistas e aprendizes vindos de Portugal. Em meados do século XIX, a história do Brasil tomou direções diferentes das vistas até então, encontrava-se ao final do período imperial e abolição do trabalho escravo. Deu-se início a era capitalista, com isso o Brasil tornava-se uma República, na primeira fase da República, entre 1889 a 1930, o acesso a uma educação de qualidade era privilégio de uma minoria, a grande massa populacional era educada para força de trabalho. (GARCIA, 2000).

Em 1889, ao final do período imperial e um ano após a abolição legal do trabalho escravo no país, o número total de fábricas instaladas era de 636 estabelecimentos, com um total de aproximadamente 54 mil trabalhadores, para uma população total de 14 milhões de habitantes, com uma economia acentuadamente agrário-exportadora, com predominância de relações de trabalho rurais pré-capitalistas (GARCIA, 2000).

O Presidente do Estado do Rio de Janeiro³, Nilo Peçanha, iniciou no Brasil o ensino técnico por meio do Decreto nº 787, de 11 de setembro de 1906, criando quatro escolas profissionais naquela unidade federativa: Campos, Petrópolis, Niterói, e Paraíba do Sul, sendo as três primeiras, para o ensino de ofícios e a última à aprendizagem agrícola. O ano de 1906 foi marcado pela consolidação do ensino técnico-industrial no Brasil pelas seguintes ações:

- ✓ Realização do “Congresso de Instrução” que apresentou ao Congresso Nacional um projeto de promoção do ensino prático industrial, agrícola e comercial, a ser mantido com o apoio conjunto do Governo da União e dos Estados. O projeto previa a criação de campos e oficinas escolares onde os alunos dos ginásios seriam habilitados, como aprendizes, no manuseio de instrumentos de trabalho.
- ✓ A Comissão de Finanças do Senado aumentou a dotação orçamentária para os Estados instituírem escolas técnicas e profissionais elementares sendo criada, na Estrada de Ferro Central do Brasil, a Escola Prática de Aprendizes das Oficinas do Engenho de Dentro, no Rio de Janeiro.
- ✓ Declaração do Presidente da República, Afonso Pena, em seu discurso de posse, no dia 15 de novembro de 1906: “A criação e multiplicação de institutos de ensino técnico e profissional muito podem contribuir também para o progresso das indústrias, proporcionando-lhes mestres e operários instruídos e hábeis” (MEC, 2009).

O século XX traz à tona a preocupação com a preparação de operários para o exercício profissional. Para Kuenzer (2007a) é a partir de 1909 que o Estado brasileiro assume a educação profissional e cria 19 escolas de artes e ofícios em diferentes unidades da federação, sendo essas, as precursoras das escolas técnicas estaduais e federais. Ainda assim, contextualizadas em um período em que o

³ Os governadores eram assim chamados na época.

desenvolvimento industrial praticamente inexistia, essas escolas tinham, segundo Kuenzer (2007a, p. 27), “a finalidade moral de repressão: educar pelo trabalho, os órfãos, pobres, e desvalidos da sorte, retirando-os das ruas”, caracterizando-se como política pública moralizadora da formação do caráter pelo trabalho.

Entre os anos de 1930 e 1940, pode-se perceber o desenvolvimento de alternativas voltadas à formação dos trabalhadores. Até 1932, o curso primário vinha acompanhado das alternativas de curso rural e curso profissional com quatro anos de duração. Após esses quatro anos, o aluno poderia cursar alternativas de trajetória voltadas exclusivamente para a formação para o mundo do trabalho no nível ginásial, dentre elas, o normal, o técnico agrícola ou o técnico comercial (KUENZER, 2007a). No entanto o cenário econômico da época apresentou as necessidades das mudanças educacionais. Alcoforado (2003, p. 131-132) evidencia alguns desses fatos:

Até 1930, era insignificante a participação da indústria na economia brasileira. A Primeira Guerra Mundial, a crise econômica de 1929 e a Revolução de 1930 criaram as condições para o início do processo de ruptura do Brasil com o passado colonial e a decolagem do processo de industrialização do país. As forças políticas que assumiram o poder no Brasil em 1930 apoiaram e implementaram um projeto de industrialização com o objetivo de retirá-lo do atraso econômico e impulsioná-lo rumo ao progresso com a implantação de um parque industrial próprio, nos moldes das nações européias e dos Estados Unidos. Foi a primeira vez na história do Brasil que um governo fez semelhante opção.

Tais possibilidades de formação eram sustentadas pelas características de um período histórico em que as atividades secundárias e terciárias eram incipientes e não davam acesso ao ensino superior. Cabe destacar que, nesse mesmo período, as elites, após o ensino primário e secundário propedêutico, tinham a possibilidade de seguir sua trajetória de estudos no ensino superior caracteristicamente dividido em carreiras profissionais. Para Kuenzer (2007a, p. 27),

(...) a formação de trabalhadores e cidadãos no Brasil constituiu-se historicamente a partir da categoria dualidade estrutural, uma vez que havia uma nítida demarcação da trajetória educacional dos que iriam desempenhar funções intelectuais e instrumentais, em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão entre capital e trabalho traduzida no taylorismo-fordismo como ruptura entre as atividades de planejamento e supervisão de um lado, e de execução por outro.

Assim, essas duas funções do sistema produtivo caracterizavam as referidas trajetórias educacionais em escolas diferenciadas. Enquanto uma escola possibilitava uma formação intelectualizada, cindida de ações instrumentais, a outra, voltada aos trabalhadores, concentrava esforços na formação profissional em

instituições especializadas ou no próprio contexto de trabalho, quase que exclusivamente, ensinando as formas de fazer, desprezando o desenvolvimento de habilidades psicofísicas e sociais (ESCOTT; MORAES, 2012).

As autoras relatam ainda que esse processo de industrialização e modernização das relações de produção pressionou as camadas dirigentes para um posicionamento mais efetivo em relação à educação nacional. Com isso, acentuam-se a dualidade entre as formações intelectualizada e instrumental, uma vez que se ampliam o número de escolas e cursos voltados ao atendimento dos diversos ramos profissionais.

A reforma Capanema, ocorrida em 1942, torna evidente a importância que passou a ter a educação no país e, em especial, a educação profissional, já que foram definidas leis específicas para a formação profissional em cada ramo da Economia, assim como para a formação de professores em Nível Médio. Nessa nova estruturação do ensino foram criados os cursos médios de 2º ciclo, científico e clássico, com duração de três anos, com o objetivo de preparar os estudantes para o ingresso no ensino superior (GRAMSCI, 1982).

Nessa estrutura, a educação profissionalizante, parte final do ensino secundário, era constituída pelos cursos normal, industrial técnico, comercial técnico e agrotécnico, com o mesmo nível e duração do colegial e que, no entanto, não habilitavam para o ingresso no ensino superior. Nesse contexto, foram criados os exames de adaptação que permitiriam aos estudantes dos cursos profissionalizantes, o direito de participar dos exames para ingresso no ensino superior, confirmando o domínio da formação das ciências, das humanidades e das letras para a continuidade dos estudos, denominado por Gramsci (1982) como princípio tradicional na vertente humanista clássica.

Nesse período, houve ainda a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI, em 1942, e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC, em 1946, sistema privado de educação profissional que, junto com as iniciativas públicas, visavam atender às demandas oriundas da divisão social e técnica do trabalho organizado sob o amparo do paradigma taylorista-fordista. Após longo período de tramitação e debates, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) é promulgada em 1961, a Lei nº 4.024/1961, trazendo mudanças significativas para a educação profissional, embora ainda não superando

a dualidade estrutural, na perspectiva da existência de duas modalidades distintas de ensino (ESCOTT; MORAES, 2012).

A diferenciação e o desenvolvimento dos vários ramos profissionais, em decorrência do desenvolvimento crescente dos ramos secundário e terciário, conduzem ao reconhecimento da legitimidade de outros saberes, que não só os de cunho acadêmico, na etapa que se caracteriza como tradicional nova, do ponto de vista do princípio educativo. Pela primeira vez e legislação educacional reconhece a integração completa do ensino profissional ao sistema regular de ensino, estabelecendo-se a plena equivalência entre os cursos profissionais e propedêuticos, para fins de prosseguimento nos estudos (KUENZER, 2007a, p. 29).

Em 1971, com o apoio do Governo Militar, há uma profunda reforma da educação básica promovida pela Lei nº 5.692/71 – Lei da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus, a qual se constituiu em uma tentativa de estruturar a educação de nível médio brasileiro como sendo profissionalizante para todos. Essas mudanças, implementadas pela referida Lei, concentraram-se na educação primária e de ensino médio, mais especificamente nos cursos denominados primário, ginásial e colegial, os quais passam a ser denominados de 1º grau (agrupou o primário e o ginásial) e 2º grau (o colegial) (ESCOTT; MORAES, 2012).

No entanto, destaca-se o caráter de profissionalização obrigatória do ensino de 2º grau, imposto por um governo autoritário com o discurso de atendimento à crescente demanda das classes populares por acesso a níveis mais elevados de escolarização, acarretando, da mesma forma, uma forte pressão pelo aumento de vagas no ensino superior. Associado a esses fatos, reside o interesse do governo militar no desenvolvimento de uma nova fase de industrialização subalterna, conhecido historicamente como o milagre brasileiro (MEC, 2007).

Tal projeto demandava por mão de obra qualificada com técnicos de nível médio, para atender a tal crescimento. Na prática, a compulsoriedade acabou por se restringir ao âmbito público, notadamente nos sistemas de ensino estaduais e federal, ao passo que as escolas privadas continuaram, em sua absoluta maioria, a oferecer os currículos propedêuticos voltados para as ciências, letras e artes com vistas ao atendimento das elites brasileiras (MEC, 2007).

A Lei 7.046/1982 reestabelece a modalidade de educação geral, por vários motivos, dentre os quais, as dificuldades em implementar o modelo e pela não concretização do milagre econômico nos patamares esperados de desenvolvimento. Segundo Kuenzer (2007a), retorna-se ao antigo modelo que antecede a Lei de 1971,

com escolas propedêuticas para as elites e profissionalizantes para os trabalhadores, embora mantenha a equivalência, pois:

Essa legislação apenas normatizou um novo arranjo conservador que já vinha ocorrendo na prática das escolas, reafirmando a organicidade do Ensino Médio ao projeto dos já incluídos nos benefícios da produção e do consumo de bens materiais e culturais: entrar na Universidade (KUENZER, 2007a, p. 30).

Nesse processo, com o passar dos anos, a profissionalização obrigatória vai perdendo força. No final dos anos 1980 e na primeira metade dos anos 1990, quando, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, entra em vigor de uma nova Lei de Diretrizes e Bases - LDB, a Lei nº. 9.394/1996, complementada pelo Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997 e reformada pelo Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004, a partir da qual, o ensino profissionalizante no Brasil, passa a ocorrer quase que exclusivamente nas Escolas Técnicas Federais – ETF, Escolas Agrotécnicas Federais – EAF e em poucos sistemas estaduais de ensino (MEC, 2007).

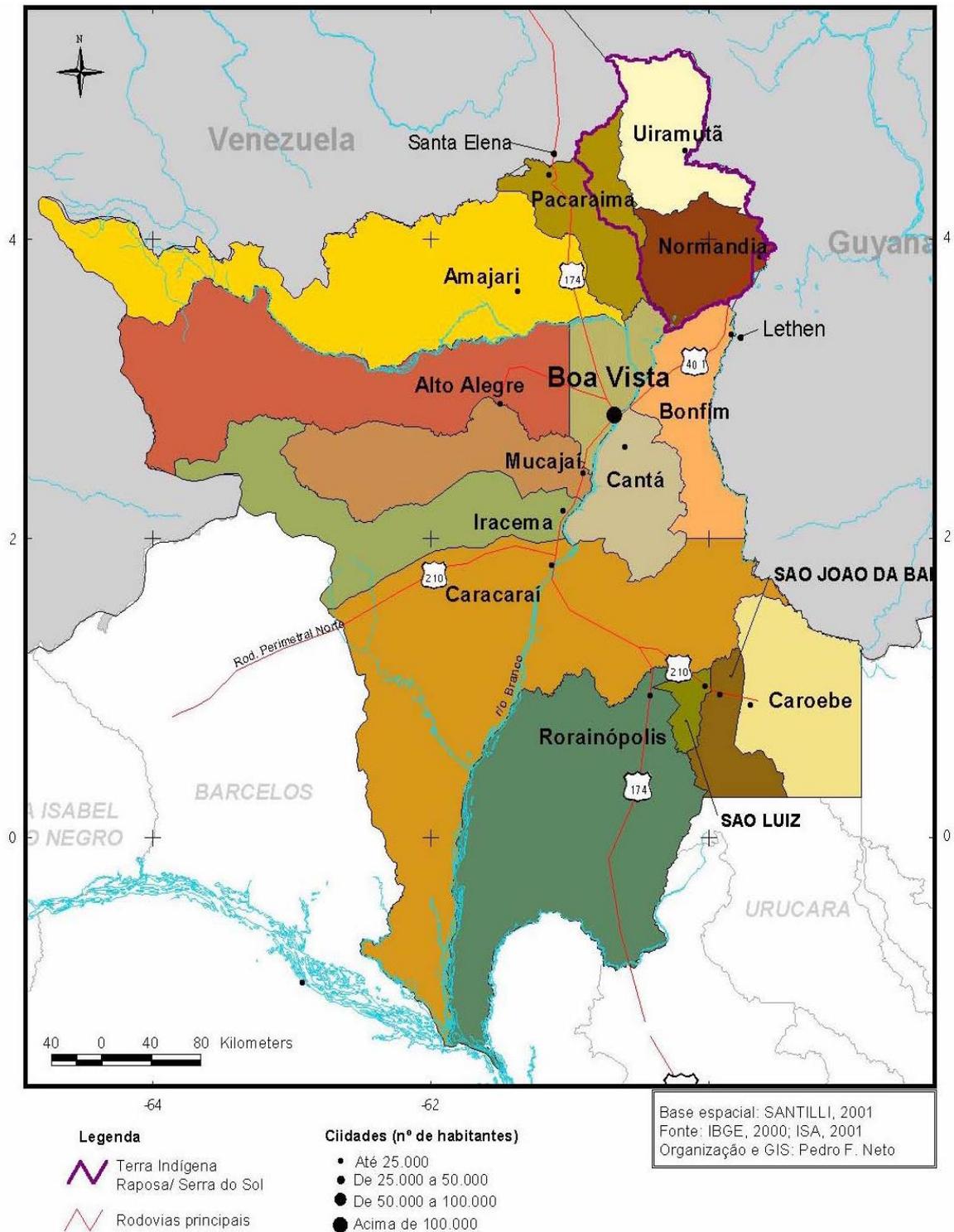
Para Frigotto (2000), o Brasil dos anos 1990 registra uma alteração profunda do sistema educacional no seu conjunto. Essas mudanças ajustam a educação no plano organizacional, de financiamento e no projeto político pedagógico, adequando-se ao ideário e reformas neoliberais. Tais reformas ampliam o processo de exclusão social, além de fragilizar a esfera pública, fortalecendo o ideário utilitarista e individualista próprio do mercado livre e autorregulado.

Segundo o autor, é dentro desse ideário que, nas políticas públicas para a educação profissional ressurgem “a ideologia das competências, das habilidades e as noções ideológicas de empregabilidade, trabalhabilidade ou laboralidade que infestam os documentos oficiais dos governos neoliberais” (FRIGOTTO, 2000, p. 349).

A educação profissional está interligada ao mercado de trabalho, tendo em vista que seu foco é capacitar jovens e adultos. A legislação brasileira definiu três níveis da educação profissional, que são: nível básico, nível técnico e nível tecnológico.

A oferta do ensino profissionalizante tem sido presente na história de *descobrimto* e *desenvolvimento* do Brasil, neste estudo a abordagem se refere a oferta para as comunidades indígenas da região do Amajari-RR.

Figura 1: Divisão Político-administrativa de Roraima em 1996



Fonte: FERNANDES NETO, 2007, p. 18.

A educação profissional em Roraima teve sua presença evidente a partir de 1987 com a implantação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI por meio de um Convênio de Cooperação Técnica entre o Governo do ex-Território Federal de Roraima e o Departamento Regional do SENAI do Amazonas⁴ e da Escola Técnica de Roraima integrante da rede de ensino do Território Federal que, inicialmente fora implantada como Escola Técnica em 1986, começou suas atividades em 1987⁵.

No que se refere à oferta dessa modalidade de ensino para comunidades indígenas, Santos (2011, p. 216) diz que

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

Sendo o processo educacional chave de inserção social, há a necessidade de que seja avaliada a importância dessa oferta, considerando como premissa principal a preservação cultural dessas comunidades e que a educação técnica e tecnológica hoje seja ofertada com o objetivo de desenvolver novas tecnologias e nesse caso também de registrar as existentes. Deve-se ainda observar que o PNE (2008, p.18) indica no que se refere a esse processo de expansão:

Diante dessa expansão sem precedentes, a proposição dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia (IFET)⁶, como modelos de reorganização das instituições federais de educação profissional e tecnológica para uma atuação integrada e referenciada regionalmente, evidencia com grande nitidez os desejáveis enlaces entre educação sistêmica, desenvolvimento e territorialidade.

Ao que se expõe é dada a complexidade de que a educação indígena, ainda em fase de estabelecimento, até mesmo por considerar suas peculiaridades, esteja hoje sendo objeto de estudo por estar sendo vinculada ao ensino profissionalizante. Essa modalidade de ensino deverá valorizar as tecnologias desses povos além de apresentar-lhes as tecnologias atuais.

⁴ Disponível em: <http://www.rr.senai.br/site/institucional/senai-rr>. Acesso em 30/10/2012, as 9h45.

⁵ Disponível em: <http://campusbv.ifrr.edu.br/index.php/component/content/article/39-historico/49-historico>. Acesso em 30/10/2012, as 9h55.

⁶ Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007.

2.2 LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO INDÍGENA

Uma definição técnica das Nações Unidas, de 1986, as comunidades, os povos e as nações indígenas são aqueles que, contando com uma continuidade histórica das sociedades anteriores à invasão e à colonização que foi desenvolvida em seus territórios, consideram a si mesmos distintos de outros setores da sociedade e estão decididos a conservar, a desenvolver e a transmitir às gerações futuras seus territórios ancestrais e sua identidade étnica; como base de sua existência continuada, como povos em conformidade com seus próprios padrões culturais, as instituições sociais e os sistemas jurídicos.

Por essa perspectiva, o modelo de educação seguido por esses povos torna-se preponderante para que esse conceito se efetive. É válido considerar, que os povos indígenas, no processo de globalização, vêm buscando adequar seus costumes de modo a manter suas origens pelo processo educacional.

Para Repetto (2008b), a educação indígena buscou uma definição própria para si, levantando a bandeira de uma educação específica e diferenciada. Trata-se de uma luta para conquistar espaços jurídicos, políticos, pedagógicos e de gerenciamento do processo educacional. Desse modo, as diferentes vozes e propostas de educação indígena procuram, a partir de perspectivas diversas, avançar em definições concretas e particulares, visando consolidar propostas reais de uma educação significativa para esses povos. Grupione (2001, p. 88) argumenta que:

Tantas vezes discriminados e estigmatizados, objeto de preconceitos e intolerância, os povos indígenas vivenciam hoje sinais de um novo tempo, em que já é possível a construção de canais de diálogo mais respeitosos com os Estados nos quais estão inseridos e com os segmentos das sociedades nacionais com os quais estão em contato. A aceitação de que somos nações culturalmente diversificadas, formadas por segmentos diferenciados, compartilhando um mesmo espaço político dentro de Estados nacionais, leva ao reconhecimento do direito dos povos indígenas de serem diferentes e de terem respeitadas suas práticas socioculturais, seus valores tradicionais e suas próprias visões de mundo.

Essa afirmação de identidade tem início a partir da década de 1970 (LUCIANO, 2006, p. 30-1), quando os povos indígenas do Brasil chegaram à conclusão de que era importante manter, aceitar e promover a denominação genérica de índio ou indígena, como identidade que une, articula, visibiliza e fortalece todos os povos originários do atual território brasileiro.

Assim, o processo educacional torna-se ferramenta fortalecedora da identidade indígena, respeitando seus costumes e culturas. Quando falamos de educação profissionalizante, o processo de adequação às necessidades indígenas é uma interrogativa, considerando que a mesma, em um primeiro momento, destinava-se à população urbana, vivenciada para especialização de mão de obra. Hoje, com a demanda indígena por educação, existe a necessidade de adequação ao que essas comunidades vejam como ato de corroborar para manutenção de seus conhecimentos. A evangelização, e com ela o ato de educar, ocorre em Roraima, antes da presença dos beneditinos, como afirma Cirino (2008, p. 47- 48),

...outras ordena aturam no Rio Branco. As missões da Ordem de Nossa Senhora do Mont Carmel (Carmelitas), estabeleceram-se ao longo do rio Branco no início do século XVIII. A este respeito, Santili(1994,p.45) afirma que é temerário falar de trabalho religioso *stricto sensu* entre os índios da região antes da missão beneditina, em decorrência da efemeridade da atuação dos missionários anteriores. O Centro de Informação da Diocese de Roraima – CIDR (1989, p.19) também constata a presença dos Carmelitas na região a partir de 1700, mas sugere que, devido à falta de informações, não é possível precisar se tratava de uma missão fixa.

Segundo Santos (2011, p. 91), o processo educacional em Roraima surge para

Integrar as populações indígenas ao sistema nacional; ensinar-lhes a Língua Portuguesa, catequizá-los, oferecer-lhes condições para tornarem-se “civilizados”. Assim, a escola se configurava como instrumento eficaz para atingir tais metas, sendo, por isso, criadas escolas, dentre as quais as profissionalizantes, direcionadas à integração e formação de mão de obra indígena.

Em 1910, os beneditinos construíram três barracões, na região do Surumu, e ali passaram a desenvolver a *crístianização metódica* (forma usada pelos monges beneditinos para referirem-se ao trabalho de evangelização por meio da celebração de ritos litúrgicos). Além do trabalho de evangelização, fundaram uma escola voltada à alfabetização e ensino de carpintaria, jardinagem, lavoura e pecuária. Os jovens viviam na escola que, para eles, funcionava em forma de internato misto. Nesse caso, a escola-internato da Missão Surumu caracteriza-se como a primeira experiência de educação profissionalizante para indígenas, cujo objetivo era integrar os índios à sociedade envolvente (SANTOS, 2011). Desde então, o modelo de educação escolar indígena foi sendo alterado. A respeito disso, Carvalho, Fernandes e Repetto (2008a, p. 31) expõem que,

A partir de 1970, ocorreram diversas assembleias indígenas em Roraima e no Brasil como um todo, o que resultou no fortalecimento da ação conjunta dos tuxauas e seus aliados, que passaram a reivindicar uma educação escolar na qual fosse contemplada a cultura indígena e, mais especificamente, fosse garantido ao índio falar a sua própria língua.

Em 1991, com a transferência da responsabilidade da educação indígena da Fundação Nacional do Índio (Funai) para o Ministério da Educação, modificou-se a forma de atendimento a educação indígena e o sistema foi ampliado, de acordo com as políticas públicas de financiamentos.

Ressaltando que a seguridade a educação indígena já possui um discussão de longa data, tanto nacional como internacionalmente, foram organizados grupos de trabalho para discutir e elaborar documentos norteadores para o desenvolvimento da educação escolar indígena no Brasil. Ferreira (2001, p.72) estabelece quatro fases da educação escolar indígena no Brasil, a saber:

A história da educação escolar entre os povos indígenas no Brasil pode ser dividida em quatro fases. A primeira situa-se à época do Brasil Colônia, quando a escolarização dos índios esteve a cargo exclusivo de missionários católicos, notadamente os jesuítas. O segundo momento é marcado pela criação do SPI em 1910, e se estende à política de ensino da Funai e a articulação com o Summer Institute of Linguistics (SIL) e outras missões religiosas. O surgimento de organizações indigenistas não governamentais e a formação do movimento indígena em fins da década de 60 e nos anos 70, é período da ditadura militar marcam o início da terceira fase. A quarta fase vem da iniciativa dos próprios povos indígenas, a partir da década de 80, que decidem definir e autogerir os processos de educação formal.

Esses dispositivos abriram a possibilidade para que a escola indígena se constitua num instrumento de valorização dos saberes e tradições indígenas e não seja mais um instrumento de imposição dos valores culturais da sociedade envolvente (GRUPIONE, 2001, p. 95).

Para a educação profissional indígena, existem documentos balizadores para a formação de professores e uma discussão sobre ensino técnico na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Para oferta de outras formas de ensino, como profissionalizante, ainda não há parâmetros a serem seguidos. A documentação e legislação hoje utilização são: Constituição Federal de 1988: artigos: 210, 215, 231 e 232, Decreto Presidencial n. 26 de 1991, Portaria Interministerial (MJ e MEC) nº 559 de 1991, Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena de 1993, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 1996: artigos: 26, 32, 78 e 79, Referencial nacional para as escolas indígenas de 1998, Parecer 14/99 - Conselho Nacional de Educação - 14 de setembro de 1999, Resolução 03/99 - Conselho Nacional de Educação - 10 de novembro de 1999, Plano Nacional de Educação (Lei 10.172 - 9 de janeiro de 2001): Capítulo sobre Educação Escolar Indígena, Referenciais para a formação de Professores Indígenas de 2001, Decreto Presidencial 5.051, de 19 de abril de 2004,

Convenção 169 – Organização Internacional do Trabalho Decreto Presidencial 6.861 de 2009.

A importância de conhecer a legislação que norteia a educação indígena é apoio para o a implantação e desenvolvimento do currículo profissionalizante em nível de segundo grau. É válido considerar a fala de Repetto (2008b, p. 35):

A formação no ensino médio, além de marcar a conclusão do processo formal de escolarização, constitui espécie de ante-sala da vida do adulto, independente do estágio em que se encontra no processo de formação familiar. [...] Esta geração compartilha a expectativa de continuar estudando, de preferência em suas próprias comunidades, sem ter que sair para ir morar em vilas ou na cidade.

Manfredi (2002, p. 51) menciona que, “se, hoje, o imaginário social entende a escola como uma instituição que tem por função preparar os jovens para o ingresso no mercado de trabalho, historicamente, a construção da escola não esteve vinculada à formação para o trabalho”. A apropriação educacional, ligada ao contexto étnico/cultural, é o que move o interesse indígena em fazer parte de um processo que possa colaborar para manutenção e desenvolvimento de suas comunidades.

No entanto, percebe-se que a metodologia do ensino profissional, já era vivenciada pelas comunidades indígenas no que Manfredi (2002, p. 66) diz com relação à Educação e trabalho entre os povos nativos:

Na época da chegada dos portugueses, que suas práticas educativas, em geral, e o preparo para o trabalho se fundiam com as práticas cotidianas de socialização e de convivência, no interior das tribos, com os adultos. As práticas de aprendizagem efetivavam-se mediante a observação e a participação direta nas atividades de caça, de pesca, de coleta, de plantio e de colheita, de construção e de confecção de objetos. Os mais velhos faziam e ensinavam, e os mais moços observavam, repetiam e aprendiam.

Konder (2000, p. 112) confirma que:

Toda sociedade vive porque consome; e para consumir depende da produção. Isto é, do trabalho. Toda a sociedade vive porque cada geração nela cuida da formação da geração seguinte e lhe transmite algo da sua experiência, educa-a. Não há sociedade sem trabalho e sem educação.

Nesse prisma Fidalgo (2007, p. 168) analisa a educação profissionalizante:

A educação profissional só pode ser analisada, de forma correlacionada ao ensino médio, ao qual tem se vinculado e desvinculado, historicamente. O ensino médio tem oscilado quanto à sua definição e objetivos, mas tradicionalmente vem tendo um caráter acadêmico, voltado para proporcionar uma “formação desinteressada”, uma educação de adorno, direcionada para o ingresso no ensino superior.

Com essas considerações podemos ter os questionamentos de Ramos (2008, p. 61) como reflexivos:

A realidade nos impõe sempre a pensar sobre o tipo de sociedade que visamos quando educamos. Visamos a uma sociedade que exclui, que discrimina, que fragmenta os sujeitos e que nega direitos; ou visamos a uma sociedade que inclui, que reconhece a diversidade, que valoriza os sujeitos e sua capacidade de produção da vida, assegurando direitos sociais plenos? Nós no colocamos, na segunda posição que, em síntese, persegue a construção de uma sociedade justa e integrada.

O processo de construção dessa educação inclusiva, deverá sempre considerar as bases legais existentes, para isso é necessário que se proporcione além da fundamentação a execução considerando a necessidade de um currículo diferenciado. Assim as políticas, hoje existentes, devem ser efetivadas, acompanhadas e compartilhadas objetivando ser bem sucedidas.

2.3 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE PARA O TRABALHO

A educação profissionalizante e sua importância para o desenvolvimento do mundo do trabalho foi evidenciada considerando o contexto vivido pelo Brasil desde os anos 1990, do século XX e também pelas inferências sociais ocorridas a partir dessa década nessa modalidade de ensino.

É fato que a educação profissionalizante tenha sido implantada para o atendimento de necessidades da classe industrial, no entanto é questionável o fato de que a educação, que deveria ser ofertada com um objetivo igualitário, ainda nos dias de hoje seja um divisor de classes e de perspectivas de crescimento intelectual e financeiro. Segundo Neves (1999, p. 134) esse fato foi impulsionado pela:

A necessidade de formação de um novo tipo de trabalhador, requerida também pelo novo padrão neoliberal de desenvolvimento mundial e nacional, exigiam mudanças nos papéis sociais da educação e, conseqüentemente, na natureza e na organização do sistema educacional Brasileiro neste final de século.

Para que se compreenda a importância do processo educativo na formação da força de trabalho será apresentado um breve histórico sobre o trabalho e sua influência nas definições educacionais, e em um segundo momento a educação profissional será apresentada apontando especialmente os motivos de seu surgimento e de sua importância para o mercado de trabalho atual.

Com o intuito de reconsiderar os desafios da relação educação-trabalho dentro do contexto econômico e global vivenciado, diante das “exigências” impostas pelos contornos econômicos da globalização e incitar, mais uma vez, as discussões

sobre as interferências do trabalho na construção dos objetivos educacionais, apresentamos a educação profissionalizante; reputando sua influência nas transformações dentro dos contextos de trabalho.

As ofertas de trabalho contemporâneo tem exigido que o processo educativo não se restringisse ao atendimento das práticas de mercado, mas às intempéries da vida, dada a instabilidade econômicas.⁷

Assim questionar a oferta do ensino profissionalizante não somente para o atendimento as necessidades do mercado, mas para o atendimento das necessidades sociais de inclusão e autodependência cidadã deve tornar-se assunto de discussão, afim de que se possibilite uma visão concreta desse modelo educativo para a sociedade como um todo.

2.3.1 Trabalho

A categoria denominada trabalho é uma das questões mais discutidas na contemporaneidade, em qualquer meio social, seja em noticiários, em uma conversa informal entre amigos, os temas como; desemprego, salário, condições sociais de uma categoria, precariedade, hora extra, flexibilização trabalhista em detrimento dos direitos já alcançados pelos trabalhadores e treinamento técnico para um determinado trabalho são pautas cada vez mais pontuais de discussão. Há de se considerar que o ser humano se reconhece socialmente pela sua profissão, como médico, professor, comerciante, entre outros ofícios.

Esse fato ocorre por conta de uma economia global, integrada e altamente competitiva, colocar o trabalho como tema central de discussão por conta das características instáveis para sua manutenção torna-se primordial.

Tal conjuntura social, e economicamente histórica, nos permite afirmar que a categoria trabalho é uma das formas de organização mais significativamente humana. Sendo sua especialização um condicionante de avanços pessoais e sociais.

No século XX, quando Durkheim (1999), estudou a divisão do trabalho e a sua necessidade, classificando o termo como fato social, uma vez que sua importância residia na manutenção e criação do corpo social, denotou-se a

⁷ Ver RAMOS, 2008.

importância da preservação dessa categoria que para o autor através da especialização do ofício promoveria a estabilidade, o equilíbrio da sociedade, para o bem estar do grupo social. Lembramos que a educação recebida é o maior fato social que existe, e por meio deste o ser humano aprende o valor e a importância do trabalho.

Marx e Engels (1987), no século XIX, descreveu que as relações humanas se dão através da esfera produtiva na divisão de classes que o capitalismo proporcionou, afirmando que os interesses capitalistas e dos operários são antagônicos. Quando o autor cita no ocidente o papel das instituições de ensino superior e atribui o grau de especialização dos funcionários públicos, denota a dependência técnica para a manutenção da ordem social, verifica-se a importância do ensino no trabalho para a ordem social, mas apontando que este processo de especialização torna o homem alienado no processo.

Como uma filosofia da antiguidade, Santo Agostinho enxergava na agricultura a principal atividade humana e religiosa, tomando a agricultura como um referencial para compreensão dos desígnios divinos relacionados às atividades de labor, apontando as atividades de cultivo como necessárias ao desenvolvimento espiritual do seu praticante.

No século XIX, Weber (2004) procurando investigar porque nas nações ocidentais, o capitalismo se desenvolveu de forma diferente do resto do mundo, comprovou que o protestantismo preconizou que o trabalho enobrecia o homem, dignificava-o e que por meio dele nós poderíamos encontrar a salvação espiritual. O estudo de Weber retratou a realidade do trabalho de agricultores e operários de fábrica no centro urbano, procurando retratar as fases intrínsecas a determinados períodos.

Demonstrando o processo de racionalização que estava em curso, sendo o componente religioso sua força motriz, viabilizada pela reforma protestante imposta por Martin Lutero, gerou-se uma nova concepção de trabalho, o da vocação, inversa a concepção de martírio que vigora até o momento. A partir desse momento o trabalho passava a ser espiritual, divino e uma maneira de se encontrar a salvação espiritual independente de sua classe social. É nesse contexto que se verifica o nascimento da ética profissional que serviu de alicerce para o capitalismo.

Quando trazemos a categoria trabalho para base analítica devemos considerar os estudos de Adam Smith⁸, no século XVIII, em que trabalho passa a ter valor de mercadoria como fonte de riqueza, embasado principalmente na divisão social do trabalho, sua especialização, para daí ser o gerador da riqueza pessoal e dinamizar a riqueza da nação. O autor afirma que sociedade se desenvolve pela divisão social e que por essa divisão há diferentes possibilidades empregatícias, diferentes possibilidades profissionais. É importante lembrar que o autor ressalta o aspecto negativo da especialização, uma vez que esse processo torna o trabalhador alheio às qualidades intelectuais que o conhecimento do todo pode lhe proporcionar.

Segundo Mills (1969), o trabalho na contemporaneidade acompanha a passagem do mundo rural para o mundo urbano, onde nesse processo o sistema de propriedade possibilitou a alienação da produção e dos empregados dependentes desses empreendimentos. Podemos argumentar que vida profissional do trabalhador pertence a flutuações do mercado, tornando o próprio trabalho uma mercadoria que tem seu nível oscilado de acordo com políticas econômicas conjuntamente com as políticas de investimento da iniciativa privada. Continua o autor a afirmar que alienação do homem e do produto, é fruto do estágio moderno do capitalismo ocasionado pela divisão do trabalho.

A divisão do trabalho, uma vez que separa o trabalhador de suas ferramentas, substituindo-as por maquinários, retira também a autonomia do trabalhador sobre o processo, separando o processo de concepção e de execução. Tal processo é regido por uma lógica de minimização de custos, onde as empresas esperam maximizar seu lucro no ganho em escala de sua produção.

É nesse contexto de maximização de lucros que as universidades e instituições que ofertam ensino profissionalizante têm transformado o trabalho, como toda outra mercadoria no sistema capitalista, em fetiche; sendo o mesmo considerado como símbolo de status e distinção por conta de um determinado nível de salário, assim a força de trabalho passa a ser tida como mercadoria.

Nesse mercado profissionalizante, onde o produto é a qualificação para o trabalho, presenciamos nos últimos anos a expansão no número expressivo de faculdades, escolas técnicas, mas além de tudo é importante nos perguntamos se tamanha expansão atende as necessidades sociais do nosso país, uma vez que o

⁸ O'ROUKE, 2008.

trabalho profissional está à mercê das intempéries do mercado. Há uma evidente desigualdade social no processo educacional; aqueles que possuem maior acesso ao ensino, considerado público, são os que possuem melhores condições financeiras; aos que possuem uma renda inferior a dois salários mínimos, resta o investimento em instituições particulares.

Dessa forma, a expansão de centros técnicos e das faculdades públicas não acompanha, nem de perto, o ritmo da expansão dos cursos de iniciativa privadas. As faculdades e cursos trabalham como todas as empresas, regidas pela ótica do lucro; e seus cursos, como todo produto, atendem a lógica do custo benefício e não as necessidades do estado, representando em primeira estância apenas a demanda do mercado, necessidade de mão de obra barata e de exército de reserva que ajude a controlar os salários, uma vez que a oferta supera a demanda.

O processo educacional tem atendido e incentivado as necessidades capitalistas, Mézáros (2007, p. 198) diz:

[...] Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de reforma sistêmica na própria estrutura do sistema do capital é uma contradição em termos. É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente.

Romper essa lógica torna-se difícil quando se observa o alto índice de crescimento das instituições de ensino, que pode ser avaliado no quadro abaixo, considerando a progressão aritmética de crescimento das instituições públicas e o crescimento em progressão geométrica das instituições privadas.

Figura 2: Evolução do número de instituições

Evolução do número de instituições						
No	Total	Varição	Pública	Varição	Privada	Varição
003	1.859	13,6%	207	6,2%	1.652	14,6%
004	2.013	8,3%	224	8,2%	1.789	8,3%
005	2.165	7,6%	231	3,1%	1.934	8,1%
006	2.270	4,8%	248	7,4%	2.022	4,6%
007	2.281	0,5%	249	0,4%	2.032	0,5%
008	2.252	-1,3%	236	-5,2%	2.016	0,0

Fonte: Site G1 ⁹

⁹Disponível em: <http://g1.globo.com/Noticias/Vestibular/0,,MUL1393659-5604,00-NUMERO+DE+INSTITUICOES+DE+ENSINO+SUPERIOR+CAI+PELA+VEZ+EM+CINCO+ANOS.html>. Acesso em: 22/07/2013, as 16h50.

2.3.2 Educação Profissionalizante

Considerações históricas mostram que a educação não é realizada para que incentive um processo igualitário entre as classes, ao contrário; ela sempre fora realizada para que ficasse claro quem seriam os possuidores do desenvolvimento científico e tecnológico. Essa concepção é perceptível quando de um análise histórica da implantação dessa modalidade. Frigotto (2010, p. 25) apresenta definições de educação dentro das visões iluministas, economistas e reprodutivistas:

No primeiro caso, a educação é concebida como o elemento libertador ignorância e constitutivo da cidadania. No segundo, sob os auspícios do economicismo, a educação é propalada como capital humano e produtora de competências, como se representasse uma espécie de galinha dos ovos de ouro, capaz de nos tirar do atraso colocar – nos entre os países desenvolvidos e de facultar mobilidade social. Por fim, nas visões reprodutivistas, a educação se reduz a uma força unidimensional capital.

Segundo a Lei nº 9.394 essa modalidade de ensino tem por principal objetivo a preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional. Poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. Essa formação, como se identifica, é voltada para o atendimento das atividades de mercado, formação de força de trabalho, preparação daquele que terá o papel de mão de obra e mesmo sendo considerado, por muitos, como detentor de um ensino “elitizado”, não atende a definição de Manfredi (2002, p. 31):

No imaginário popular, acredita-se que os mais altos níveis de escolaridade estão sempre associados a melhores empregos e a profissões mais requisitadas. As relações entre trabalho, emprego, escola e profissão são muito mais complexas do que se possa imaginar, por isso requerem um esforço de reflexão mais aprofundado.

A história da educação profissional no Brasil tem várias experiências registradas nos anos de 1800 com a adoção do modelo de aprendizagem dos ofícios manufatureiros que se destinava ao “amparo” da camada menos privilegiada da sociedade brasileira. As crianças e os jovens eram encaminhados para casas onde, além da instrução primária, aprendiam ofícios de tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, entre outros.¹⁰

Em 1909, ainda durante a Primeira República, a formação profissional sob a responsabilidade do Estado inicia-se com a criação de 19 Escolas de Aprendizes e Artífices, em diferentes unidades da Federação, por meio do Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909, para ofertar à população o ensino profissional primário e gratuito. Porém, o aspecto assistencial e de ordem moralista permaneceu, haja vista só ter acesso à essas Escolas

¹⁰ Ministério da Educação Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

alunos de, no mínimo 10 e no máximo 13 anos e dada a preferência para os “desvalidos da fortuna” (CANALLI, 2009, p. 7).

Para a contemporaneidade, no entanto:

A possibilidade de compreensão da educação, da prática social, das políticas públicas e da produção do conhecimento relacionados às diferentes práticas sociais, está na compreensão dos processos complexos que levam a humanidade a subordinar-se a divisão social do trabalho e, enfim, por decorrência ao produto do trabalho. É no processo de complexificação da divisão social do trabalho que ocorre a separação essencial social entre trabalho intelectual e trabalho manual, decorrência da produção privada dos meios de produção, estando esta separação na base dos conflitos entre interesses opostos entre classes de homens (PEREIRA, 2011, p. 96).

Saviani (2007) apresenta a constituição da educação para os homens livres pautada nas atividades intelectuais, enquanto que para os serviçais e escravos coube a educação inerente ao próprio processo de trabalho; faz surgir a separação entre educação e trabalho consumada nas formas escravista e feudal. É possível observar nessa colocação que havia, já há época do período de colonização, a preparação de mão de obra para o trabalho que atenderia aos interesses capitalistas, ali eram os beneditinos que propagavam o ensino do artífice. Fato que se confirma na seguinte colocação:

[...] ao longo do século XIX, diversos setores da sociedade imperial se reuniram em agremiações privadas, leigas e religiosas para organizar modos de intervenção visando à constituição de escolas primárias e profissionais, cursos noturnos para trabalhadores, asilos e educandários para a infância pobre (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 79).

A Constituição Brasileira de 1937 foi a primeira a tratar especificamente de ensino técnico, profissional e industrial, estabelecendo no artigo 129: “O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público”.

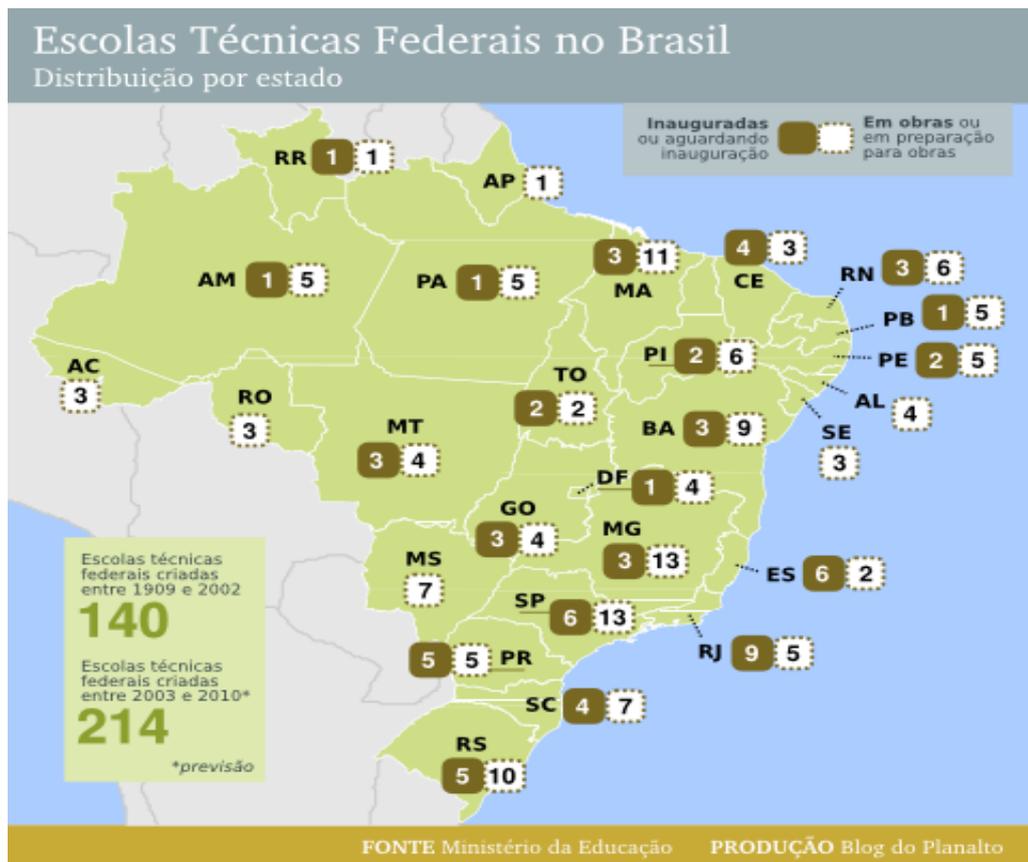
O propósito de oferecer ao povo que se aglutinava nas cidades, uma profissão, uma ocupação ou ofício por meio do ensino profissional significativa, especificamente a geração de maiores incentivos ao trabalho e mão-de-obra às indústrias que começavam a surgir no país, devido às mudanças que vinham ocorrendo na sua economia agrário-exportadora (KUNZE, 2009, p. 11).

Aos aspectos aqui apresentados entende-se, inclusive, a detenção de poder em detrimento das classes que possuem os conhecimentos político e ideológico e que cada grupo, como anteriormente designado, continua ocupando a sua “casta”.

Segundo Pablo Gentili (1998, p. 80), “a escola constituía-se assim num espaço institucional que contribuía para a integração econômica da sociedade, formando o contingente (sempre em aumento) da força de trabalho que se incorporaria gradualmente ao mercado”.

Segundo o Ministério da Educação, a rede federal está vivenciando a maior expansão de sua história nos últimos sete anos. Foram entregues à população várias unidades escolares das 214 previstas no plano de expansão da rede federal de educação profissional.

Figura 3: Escolas Técnicas Federais no Brasil



Uma sociedade que propaga amplo direito à mobilidade social, porém se estrutura de forma que existam e sejam aplicados modelos diferentes de educação, onde filho de empregado será treinado para se empregado e filho de patrão é habilitado na brilhante arte de decidir, se configura em um sistema moderno de castas disfarçado de pseudodemocracia.

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto de trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (SAVIANI, 2007, p. 154).

As considerações aqui apresentadas não são atuais, já estão em discussão a tempos pretéritos, e se confirmam quando Frigotto (2010, p. 29-30) questiona

Que tipo de projeto de educação escolar básica e de formação profissional e tecnológica se coloca como necessária para uma sociedade que moderniza ao arcaico e para a qual o atraso de determinados setores, a hipertrofia do trabalho informal, o analfabetismo, etc., não são obstáculos ao tipo de desenvolvimento que se ergueu pela desigualdade e se alimenta dela?

Assim a formação profissional é tomada como um elemento estratégico, pois tem por objetivo formar capital humano que atenda os expedientes desenvolvimentistas do Brasil. Ainda que a proposta seja de uma formação científica, cultural e de trabalho que gera autonomia cidadã é certo de que essa realidade não está inserida em toda Rede, observando-se sempre o índice de empregabilidade desses.

Um estudo, da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) do Ministério da Educação, indica os seguintes números: dentre os alunos de nível médio que estudaram nas escolas técnicas federais entre 2003 e 2007, 72% estavam empregados – sendo 65% dos quais na área de formação escolhida.¹¹

É perceptível que essa é uma realidade educacional que será vivenciada com perspectivas evolutivas dentro do processo de formação, considerando especialmente as modernizações tecnológicas, o processo de globalização e o atendimento as necessidades capitalistas.

Quando Antunes (1999) escreve que a classe trabalhadora de hoje é ainda mais ampla que no século passado, criticando uma gama de autores que afirmam o fim da centralidade do trabalho, o mesmo afirma que a exploração ocorre nos

¹¹ Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/sobre/educacao/ensino-tecnico/mercado-de-trabalho/alta-empregabilidade> 22/07/2013 Acesso em: 15/10/2012, as 9h16.

mesmos modos que no passado, através da venda da sua força de trabalho por um salário.

Se pensarmos, que a classe capitalista visa produzir um batalhão de proletários se acotovelando nas filas de emprego, cujos rendimentos decaem ao livre sabor do mercado, a procura por emprego supera a procura de vagas, a criação de cursos técnicos, além de visar o aumento dessa classe, aplicada ao índio reforça o problema a ser analisada de que ensino profissionalizante não atende apenas as necessidades imediatas dessas comunidades.

Todo esse prospecto de educação profissionalizante moldasse a mercê dos anseios econômicos vivenciados pelo Brasil que influíam efetivamente essa modalidade de ensino. Historicamente, Furtado, aponta fatos que nortearam essa concepção:

Observado de um ângulo distinto, o desenvolvimento da primeira metade do século XX apresenta-se basicamente como um processo de articulação das distintas regiões do país em um sistema com um mínimo de integração. O rápido crescimento da economia cafeeira - durante o meio século compreendido entre 1880 e 1930 -, se por um lado criou fortes discrepâncias regionais de níveis de renda *per capita*, por outro dotou o Brasil de um sólido núcleo em torno ao qual as demais regiões tiveram necessariamente de articular-se. Esse processo de articulação começou, conforme já indicamos, com a região sul do país. Por uma feliz circunstância, a região riograndense - culturalmente a mais dessemelhante das demais zonas de povoamento - foi a primeira a beneficiar-se da expansão do mercado interno induzida pelo desenvolvimento cafeeiro. É interessante observar que a expansão das vendas rio-grandenses ao resto do mercado brasileiro se fez em concorrência com os países do rio da Prata. Tanto o Uruguai como a Argentina aumentaram fortemente suas vendas ao Brasil na fase da grande expansão cafeeira. Os rio-grandenses tiveram a seu favor a tarifa, e durante toda a primeira metade do século XX lutaram para substituir-se aos concorrentes do sul. A articulação com a região nordestina se faz por intermédio da própria economia açucareira. Neste caso, a luta pelo mercado em expansão da região cafeeira não se realiza contra concorrentes externos, e sim contra produtores locais. A partir da segunda metade dos anos vinte, o sul do país passa a representar um mercado mais importante para o Nordeste (não incluída a Bahia) que o exterior. Por último a Amazônia se incluiu entre os beneficiários da grande expansão da região cafeeira industrial. O mercado desta passa a absorver a totalidade da produção de borracha e permite a abertura de novas linhas de produção na região amazônica, como foi o caso da juta (FURTADO, 2005, p. 232-3).

Essa influência, tão presente ao objeto de pesquisa, torna-se um dos motivadores para a presença de um *Campus* profissionalizante no município de Amajari.

3 OS POVOS INDÍGENAS DO AMAJARI E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO

3.1 CULTURA E COSTUMES DOS POVOS INDÍGENAS DA REGIÃO DE AMAJARI, ESTADO DE RORAIMA, BRASIL

Alguns temas amplamente usados, como é o caso do tema “cultura” e derivados e “costumes”, podem apresentar muitas definições e muitas escolas que os estudam, definem. Nesta pesquisa, colocamos algumas discussões a respeito desses temas no primeiro tópico, com algumas diferenças nas principais escolas que os teorizam.

No segundo tópico, abordamos sobre a diversidade encontrada no Estado de Roraima, localizado no extremo norte brasileiro, e fazendo parte da afamada Amazônia. Abordamos sobre sua diversidade populacional, linguística, cultural, e observamos que dentro dessa diversidade é notável a presença indígena.

Por essa razão, para esta pesquisa, optamos pelo estudo dos costumes e cultura da população indígena encontrada em um pequeno município do referido estado, onde há várias comunidades indígenas, com etnias/línguas diferentes e ainda é palco da inserção da rede de ensino federal na região. Isso é o que abordamos no terceiro e último tópico. Este tópico está dividido em três subtópicos, para melhor explanação do mesmo: costumes, cultural e multiculturalidade(s).

3.1.1 Costumes

Com respeito ao tema “costume”, podemos definir como um modo regular, padronizado, de parecer ou comportar-se, considerado característico da vida em sistemas sociais. Alguns meios costumeiros de cumprimentar pessoas, como aperto de mão, reverência e beijo, por exemplo, distinguem uma sociedade de outra. Analogamente, famílias individuais têm muitas vezes costumes diferentes, como meios próprios de comemorar feriados ou marcar fatos importantes na história da própria família (JOHNSON, 1997, p. 56).

Nesse sentido, podemos falar das maneiras de agir. Da forma descrita por William Graham Sumner, as maneiras de agir (*folkways*) de sistemas sociais formam um conjunto de normas que governam as práticas, costumes e hábitos aceitos em

geral e que constituem a estrutura da vida cotidiana. As maneiras à mesa, a aceitação do lugar numa fila em vez de querer passar à frente dos que chegaram primeiro, a manifestação de respeito quando uma pessoa se dirige a outra e o uso de trajes apropriados em encontros sociais figuram todos entre as maneiras de agir de uma sociedade (JOHNSON, 1997, p. 139).

Em comparação com outras normas, as maneiras de agir tendem a envolver questões relativamente banais de comportamento e aparência e acarretam sanções também suaves. Além disso, são poucas as restrições às pessoas que podem legitimamente punir outras por violar as maneiras de agir. Essas características diferenciam-se das leis e mores (idem).

Thompson (2013, p. 14) registra que com o passar do tempo, o que se ‘perdeu, ao considerar os costumes (plurais) como sobrevivências discretas, foi o sentido do costume no singular’, em outras palavras, ‘o costume não como posterior a algo’, como alguns colecionadores o consideram, mas antes como “*sui generis*: ambiência, *mentalité*, um vocabulário completo de discurso, de legitimação e de expectativa”. O autor explica que nos séculos anteriores, ‘o termo “costume” era empregado a fim de denotar boa parte do que hoje está implicado na palavra “cultura”’, sendo assim a “segunda natureza” do homem.

Thompson (2013) menciona ainda que Francis Bacon escreveu sobre o costume com a conduta inercial, habitual e induzida, quando disse “os homens professam, protestam, comprometem-se, pronunciam grandes palavras, para depois fazer o que sempre fizeram. Como se fossem imagens mortas, instrumentos movidos exclusivamente pelas rodas do costume”. Desse modo, Bacon considerava que o problema consistia em induzir melhores hábitos o mais cedo possível: “como o costume é a principal diretriz da vida humana, que os homens procurem ter bons costumes [...] O costume é mais perfeito quando tem origem nos primeiros anos de vida: é o que chamamos de educação, que, com efeito, não passa de um costume cedo adquirido”.

Thompson (2013, p. 18) explica ainda que “as práticas e as normas se reproduzem ao longo das gerações na atmosfera lentamente diversificada dos costumes”. É por meio da “transmissão oral, com seu repertório de anedotas e narrativas exemplares”, que grande parte das tradições são perpetuadas. O autor analisa que quando ‘a tradição oral é suplementada pela alfabetização crescente, os chamados produtos impressos de maior circulação’ “tendem a se sujeitar a

expectativas da cultura oral, em vez de desafiá-las com novas opções”, transmitindo ou gerando esta cultura assim com vigor “desempenhos ritualísticos ou estilizados, na recreação ou em formas de protesto”, por exemplo. O subtópico seguinte aborda sobre cultura, tema já iniciado neste subtópico.

3.1.2 Cultura

Para Johnson (1997, p. 59), “cultura é o conjunto acumulado de símbolos, ideias e produtos materiais associados a um sistema social, seja ele uma sociedade inteira ou uma família”, constituindo-se em um dos “principais elementos de todos os sistemas sociais e é conceito fundamental na definição da perspectiva sociológica”. A cultura possui aspectos materiais e não materiais. A chamada ‘*cultura material*’ inclui tudo o que é feito, modelado ou transformado como parte da vida social coletiva, da preparação do alimento à produção de aço e computadores, passando pelo paisagismo que produz os jardins do campo inglês’.

Já a ‘*cultura não material*’ inclui símbolos – de palavras à notação musical –, bem como as ideias que modelam e informam a vida de seres humanos em relações recíprocas e os sistemas sociais dos quais participam. As mais importantes dessas ideias são as atitudes, crenças, valores e normas. É importante notar que cultura não se refere ao que pessoas fazem concretamente, mas às ideias que têm em comum sobre o que fazem e os objetos materiais que usam. O ato de comer com pauzinhos ao invés de com talheres, ou com as mãos, por exemplo, não faz parte da cultura. O que os homens fazem é que torna visível a influência da cultura. Os pauzinhos de comer em si, porém, constituem na verdade uma parte da cultura, como também as expectativas comuns que definem esse ato como maneira apropriada, e mesmo esperada, de comer em certas sociedades’ (JOHNSON, 1997, p. 59).

Johnson (1997, p. 59-60) ressalta que ‘a distinção entre cultura, por um lado, e o que fazemos, por outro, é importante porque o poder e a autoridade da cultura na vida humana têm origem principalmente em nossa experiência da mesma forma como algo externo a nós e que transcende o que fazemos na realidade. Nossa aparência ou comportamento podem conformar-se ou desviar-se dos padrões culturais, mas aparência ou comportamento não são em si partes da cultura e não devem ser confundidos com esses padrões. O que torna uma ideia cultural, e não

peçoal, não é simplesmente o fato de ser comum a duas ou mais pessoas: ela deve ser vista e vivenciada como tendo uma autoridade que transcende os pensamentos do indivíduo. Não consideramos um símbolo ou uma ideia como culturais porque a maioria das pessoas deles compartilha; na verdade não temos meios de saber o que a maioria das pessoas numa sociedade pensa. Em vez disso, supomos que a maioria das pessoas compartilha de uma ideia cultural porque a identificamos como cultural’.

Já numa obra filosófica, Johnson (2010, p. 19-20), “os Estudos Culturais podem ser definidos como uma tradição intelectual e política; ou em suas relações com as disciplinas acadêmicas; ou em termos de paradigmas teóricos; ou, ainda, por seus objetos característicos de estudo”. Para o autor, uma “boa parte das fortes continuidades da tradição dos Estudos Culturais está contida no termo” “cultura”, que, por sua vez, é “útil não como uma categoria rigorosa, mas como uma espécie de síntese de uma história”.

Tratando de cultura e modo de vida, tomando por base o Marxismo e a cultura, para Williams (2011, p. 343) “cultura é o produtor das antigas classes ociosas que agora procuram defendê-la contra forças novas e destrutivas”, sendo assim “a cultura é a herança da nova classe emergente que contém a humanidade do futuro; essa classe hoje busca libertá-la de suas restrições”. Um dos subtemas de cultura é a multiculturalidade, que, por sua vez, abordamos no próximo subtópico.

Para Ortiz (2008) a conceituação de cultura perpassa pelas mais variadas definições de autores e os contextos vivenciados para sua explicação, no entanto, é importante manter alguns aspectos que o caracterizam, mesmo deixando-se o conceito ideal.

A esfera da cultura é um domínio dos símbolos, e sabemos, o símbolo tem a capacidade de apreender e relacionar as coisas. Neste sentido, o homem é um animal simbólico, e a linguagem uma das ferramentas imprescindíveis que define sua humanidade. Não existe, portanto, sociedade sem cultura, da mesma maneira que linguagem e sociedade são interdependentes. Os universos simbólicos “nomeiam” as coisas, relacionam as pessoas, constituem-se em visões de mundo (ORTIZ, 2008, p. 123).

Durante muitos anos a cultura indígena foi tida como inferior, no que Luciano (2006, p. 34) diz

A sociedade brasileira majoritária, permeada pela visão evolucionista da história e das culturas, continua considerando os povos indígenas como culturas em estágios inferiores, cuja única perspectiva é a integração e a assimilação à cultura global. Os povos indígenas, com forte sentimento de inferioridade, enfrentam duplo desafio: lutar pela auto-afirmação identitária e pela conquista de direitos e de cidadania nacional e global.

Foi ainda nesse processo de repressão cultural que o indígena vislumbrou a possibilidade de aceitação e inserção social, porém, nos dias atuais ele percebe que a manutenção dos conhecimentos culturais e tradicionais de seu povo é que poderá possibilitar a integração ao contexto global de desenvolvimento, sem que haja perdas significativas as características que tipificam sua comunidade em um contexto étnico, cultural, tradicional e histórico. Isso se confirma na fala Silva (2013, p. 26) que diz que

Os indígenas elaboram a sua cultura a partir da convivência com o meio em que vivem, extraem a matéria que está à sua disposição na natureza. Esses recursos são administrados há centenas de anos, dentro de um padrão de conhecimentos locais, capaz de mantê-los inesgotáveis. Se a cultura indígena não perder o seu sentido, o seu valor, a sua existência, poderá de certa forma, continuar assegurando por longos séculos com consciência ambiental os recursos naturais em significativo valor cultural para um bem pessoal, familiar ou coletivo. A partir desta compreensão local em tudo que se produz e mantém, continuam a transmitir o sentido de patrimônio cultural, pois é um conhecimento que pertence também às futuras gerações.

Tratando de cultura e modo de vida, tomando por base o Marxismo e a cultura, para Williams (2011, p. 343) “cultura é o produtor das antigas classes ociosas que agora procuram defendê-la contra forças novas e destrutivas”, sendo assim “a cultura é a herança da nova classe emergente que contém a humanidade do futuro; essa classe hoje busca libertá-la de suas restrições”. Um dos subtemas de cultura é a multiculturalidade, que, por sua vez, abordamos no próximo subtópico.

3.1.3 Multiculturalidade (s)

Canclini (2001, p. 22) explica que a relação com os movimentos globalizadores é diferente no mundo anglo-saxão e no mundo latino, e a razão é a diferença entre os modos de conceber a multiculturalidade nessas regiões. A maior discrepância entre os estudos culturais latino-americanos e os *cultural studies* se dá no fato de que na América Latina o que se chama de pluralismo ou ainda heterogeneidade cultural é entendido como parte da nação, e já no debate estadunidense dos *cultural studies*, “multiculturalismo significa separatismo”, como explicam autores como Hughes (1993), Taylor (1994) e Walzer (1995).

Nesse sentido, alguns pensadores, dentre eles Walzer (1995, p. 109, 105), tem a preocupação de que “o conflito agudo hoje na vida norte-americana não opõe o multiculturalismo a alguma hegemonia ou singularidade”, a “uma identidade norte-americana vigorosa e independente”, mas “a multidão de grupos à multidão de

indivíduos...”. Para o autor, “todas as vozes são fortes, as entonações são variadas e o resultado não é uma música harmoniosa – contrariamente à antiga imagem do pluralismo como sinfonia na qual cada grupo toca sua parte (mas, quem escreveu a música?) – mas uma cacofonia”.

Canclini (2001, p. 24) também aponta o fato de que “as sociedades latino-americanas não se formaram com o modelo das pertencas étnico-culturais”, mas se formaram ‘a partir da ideia leiga de república e do individualismo jacobino, com abertura às modulações que este modelo francês foi adquirindo ao interagir com a multiculturalidade latino-americana’. Para ele, devido a esse fato, nos países latino-americanos não predomina “a tendência a resolver os conflitos multiculturais mediante políticas de ação afirmativa”.

O autor ressalta que na América Latina não falta fundamentalismos nacionalistas e etnicistas, que, por sua vez, promovem autoafirmações excludentes para resistir à hibridação, havendo assim analogias entre a ênfase separatista, que se baseia na autoestima como fundamental para a reivindicação dos direitos, por exemplo, de alguns movimentos indígenas, que fazem interpretação da história situando as virtudes do seu próprio lado e atribuindo déficits de desenvolvimento aos outros (CANCLINI, 2001, p. 24-5).

Há de se considerar Boaventura de Souza Santos e João Arriscado Nunes (2003), que dizem que, o multiculturalismo, justiça multicultural, cidadanias plurais e direitos coletivos são algumas das expressões usadas para abalar a situação conflituosa entre igualdade e diferença.

Como é possível, ao mesmo tempo, exigir que seja reconhecida a diferença, tal como ela se constitui através da história, e exigir que os outros” nos olhem como iguais e reconheçam em nós os mesmos direitos de que são titulares? Como compatibilizar a reivindicação de uma diferença enquanto coletivo e, ao mesmo tempo, combater as relações de desigualdade e de opressão que se constituíram acompanhando essa diferença? Como compatibilizar os direitos coletivos e os direitos individuais? Como reinventar as cidadanias que consigam, ao mesmo tempo, ser cosmopolitas e ser locais? Que experiências existem neste campo e o que nos ensinam elas sobre as possibilidades e as dificuldades de construção de novas cidadanias e do multiculturalismo emancipatório? (SANTOS; NUNES, 2003, p. 25).

Sendo a cultura um processo de constante renovação, a dificuldade de viver a multiculturalidade está essencialmente ligada à comunidade fragmentada pela globalização, deixando ainda evidente que cultura e comunidade não se confundem. Isso se afirma quando Touraine (1997, 224-5) diz: “o multiculturalismo não é nem uma fragmentação sem limites do espaço cultural, nem um *melting pot* cultural

mundial: procura combinar a diversidade das experiências culturais com a produção e a difusão de massa dos bens culturais”. No próximo tópico observaremos sobre a diversidade cultural encontrada no Estado de Roraima, escolhido para exemplificarmos essa pesquisa.

3.2 DIVERSIDADE NO ESTADO DE RORAIMA

Apresentamos neste tópico o tema “Diversidade no Estado de Roraima”. O Estado de Roraima está localizado na Amazônia Setentrional, no extremo norte brasileiro. Em termos de diversidade é interessante falar sobre sua diversidade populacional, linguística, cultural, e observarmos que dentro dessa diversidade é notável a presença indígena.

Primeiramente, comentamos sobre o nome do estado, que se origina das palavras *roro* ou *rora*, que significa “verde”, e *ímã*, que quer dizer “serra, monte” na língua indígena Macuxi, formando “serra ou monte verde”, que reflete o tipo de paisagem natural encontrada na região.

O Portal Oficial do Governo do Estado de Roraima (2014)¹² informa que o antigo território do Rio Branco foi disputado por espanhóis, portugueses, holandeses e ingleses desde o início do século XVI. Mas seus povoados somente começaram a se instalar dois séculos depois, no século XVIII, após o extermínio de grande número de indígenas. Em 1858, o Governo criou a freguesia de Nossa Senhora do Carmo, transformada no município de Boa Vista do Rio Branco, em 1890, consolidando a organização local. Em 1904 houve grave disputa territorial com a Inglaterra, que tirou do Brasil a maior parte das terras da região do Pirara, pequeno afluente do rio Maú, incorporadas à Guiana Inglesa tendo terminado com a arbitragem do soberano italiano Vítor Manuel II.

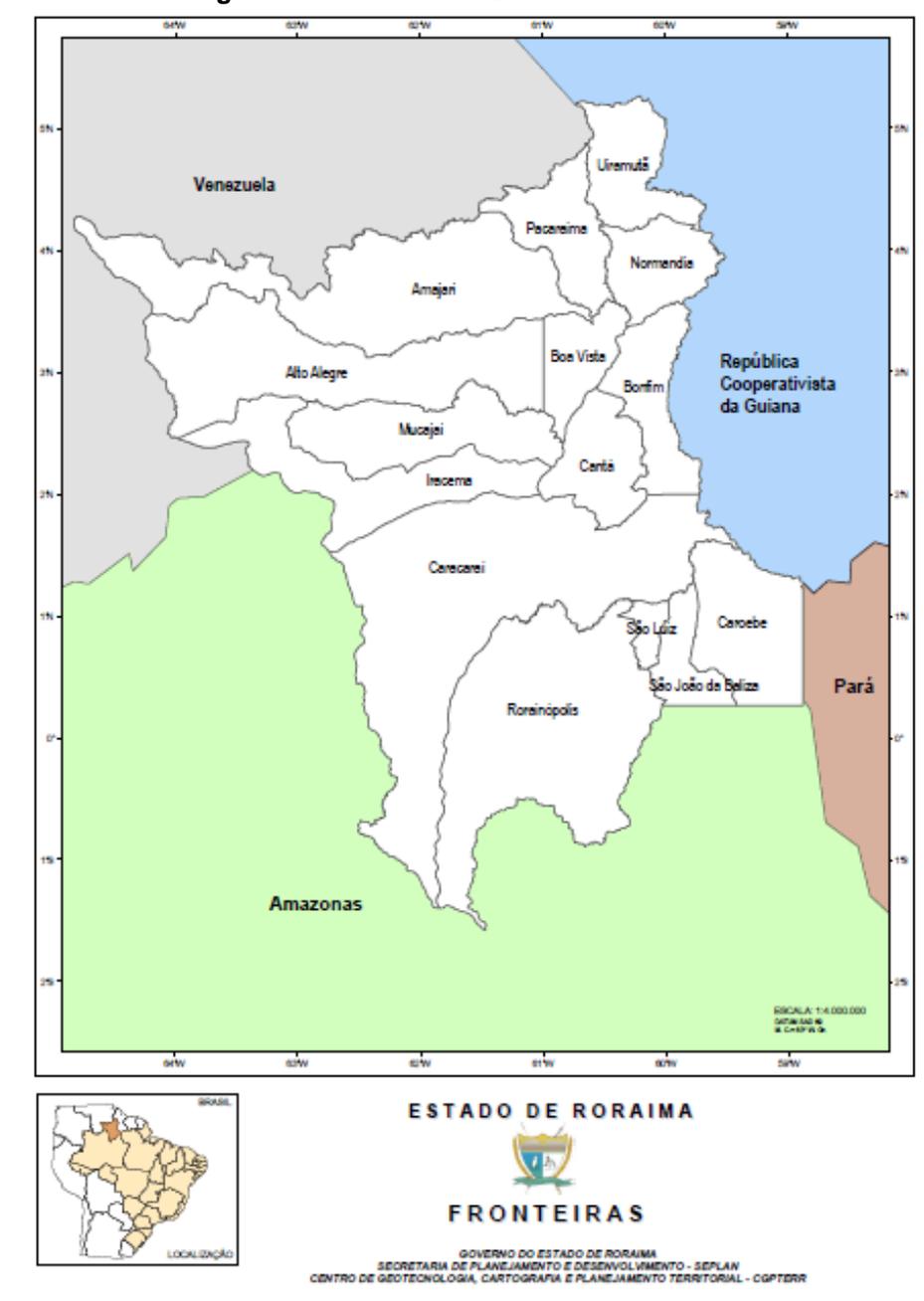
A partir de 1943, foi criado o Território Federal do Rio Branco, cuja área foi desmembrada do Estado do Amazonas. Passou a chamar-se Território Federal de Roraima a partir de 13 de setembro de 1962, tendo sua ocupação efetiva só ocorrida graças à descoberta de ouro e diamantes. Em 5 de outubro de 1988, com a promulgação da nova Constituição Federal, o Território foi transformado em Estado da Federação¹³.

¹²Disponível em: http://www.portal.rr.gov.br/?page_id=129. Acesso em: 20/10/14.

¹³ Idem.

A localização desse estado da Amazônia Setentrional é peculiar, pois faz fronteira com dois países, a República Bolivariana de Venezuela em seu norte e noroeste, e a seu leste com a República Cooperativa da Guiana, e com dois estados brasileiros, ao oeste e sul o Estado do Amazonas e ao sudeste o Estado do Pará, esse último não utilizado, por conta de suas características naturais, sendo acessível apenas a possíveis comunidades ali localizadas (LIMA, 2011).

Figura 4: Fronteiras do Estado de Roraima¹⁴



¹⁴ Fonte: Disponível em: <http://www.siget.rr.gov.br/index.php/mapotecas/category/24-mapasdoestado>. Acesso em: 25/03/2014.

A extensão territorial do estado é de 22,4 milhões de hectares, e, dessa extensão, 10,3 milhões são reservados exclusivamente para os povos indígenas, sendo, desse modo, proporcionalmente o estado brasileiro com maior área de terras destinadas aos indígenas. Podemos mencionar ainda que 52,4% do território roraimense é constituído de Unidades de Conservação e Terras Indígenas (SEPLAN-RR, 2009). A população residente no estado é composta por maioria imigrante como os gaúchos, cearenses e maranhenses.

Os dados revelam que na década de 1970 Roraima recebeu aproximadamente 8.721 imigrantes, sendo que destes a maioria era de Nordestinos provenientes do estado do Ceará. Em 1980 ele contingente se eleva para 23.996 e o Nordeste se mantém como principal região de origem dos migrantes e, o estado do Maranhão se destaca, juntamente com o Ceará. Nessa década, cabe pontuar que, o Rio Grande do Sul passa a ser a origem de uma parcela maior de migrantes com destino a Roraima. Nas décadas seguintes, 1991 e 2000, o número de imigrantes passa de 88.805 para 150.101 (SILVA; LACERDA; DINIZ, 2012).

Segundo o Censo 2010 divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 49.637 pessoas se auto reconhecem como indígenas no estado, que possui 450.479 habitantes. Hoje, são considerados onze povos indígenas em Roraima e onze línguas indígenas pertencentes às famílias linguísticas: Aruaque, Caribe e lanomâmi¹⁵.

Figura 5: Famílias linguísticas e línguas indígenas de Roraima

FAMÍLIA	LÍNGUAS
Aruák	Wapichana, Atoraiu
Karíb	Makuxi, Taurepang, Ingarikó, Y'ekuana, Patamona, WaiWai, Waimiri Atroari
Ianomâmi	Sanumá, Ianomamo, Ianomam, Ninam

Fonte: Melatti (2007).

Sendo Roraima parte da Amazônia, ele vive de forma latente a presença do indígena, no que Freitas (2006, p. 227) indica:

(...) no âmbito da Amazônia brasileira, ou seja, ao longo do processo de constituição do Estado-nação e da construção da identidade nacional brasileira teria ocorrido uma regressão no que diz respeito à existência de espaços reais para as diferentes populações indígenas permanecerem vivendo e se organizando de acordo com seis padrões socioculturais, econômicos, tecnológicos, etc., mesmo se considerarmos as diferentes situações em que se dava o contato, a assimilação e a subordinação dessas sociedades pelos distintos agentes do Estado colonial. Em poucas palavras, mesmo com a presença das missões, dos colonos, dos estabelecimentos de exploração econômica extrativista e agroindustriais, a

¹⁵É possível ver as formas Aruak (ou Arawak), Karib e Yanomami. No entanto, adotamos aqui as formas em português.

Amazônia era um espaço essencialmente indígena. Um espaço matizado pela pluralidade étnica e cultural.

E assim é Roraima, uma terra predominante indígena onde dentre os imigrantes, é possível encontrar, em maior número, venezuelanos, peruanos, colombianos, cubanos, guianenses, alemães, árabes, italianos e japoneses no meio de outros estrangeiros. Dentre as línguas estrangeiras, predomina o uso do espanhol e do inglês (LIMA, 2011). Observamos desse modo a diversidade populacional e linguística encontrada no estado.

Falemos mais sobre a cultura roraimense, presente, por exemplo, no artesanato e folclore¹⁶. Em termos de cultura, podemos observar a música popular regional, com seus cantores e poetas que descrevem a beleza da natureza e da gente roraimense. Mas, destaquemos o artesanato e o folclore.

O artesanato roraimense é predominantemente indígena, sendo diversificado e os trabalhos produzidos com fibras, coquinhos, cerâmica, pedrasabão, barro, couro, madeira, látex, balata, entre outros. São feitos bichos, colares, pulseiras, brincos, cestarias, potes, chaveiros, panelas de barro, etc. Alguns artistas indígenas já tiveram a oportunidade de inclusive levar essa arte peculiar a outros países da América e da Europa.

Já o folclore de Roraima é o encontro das tradições trazidas pelos colonizadores nordestinos e de todas as partes do Brasil com a força das lendas e vivências dos índios que têm no seu ambiente natural uma perfeita harmonia entre homem e natureza. É possível observar as festividades tanto dos santos da igreja católica, principalmente no mês de junho, com as chamadas festas juninas como também há na tradição indígena uma forte influência na área de curandeirismo e pajelança, e, dessa forma, mais uma vez notamos a diversidade encontrada no Estado de Roraima, que une natureza, homem, língua, cultura, costumes.

Para alguns visitantes, Roraima pode parecer um estado caribenho, ou um estado nordestino, ou um estado indígena, depende do que tenha lhe chamado mais a atenção, mas todas as descrições são concebíveis, em se considerando ainda os tempos de globalização.

A diversidade da população indígena tem sido rechaçada durante séculos, vivendo a discriminação, o preconceito e o desinteresse sociais e políticos que findam as possibilidades de preservação cultural e histórica desses povos que

¹⁶Disponível em: http://www.portal.rr.gov.br/?page_id=129. Acesso em: 20/10/14.

atualmente tentam reorganizar-se vislumbrando a possibilidade de preservar seus costumes/tradições por meio da educação.

3.3 POVOS INDÍGENAS DA REGIÃO DO AMAJARI-RR

Observamos no tópico anterior sobre a diversidade encontrada em Roraima, esse estado singular, notando, por exemplo, a forte presença indígena no estado. Por essa razão, os costumes e cultura da população indígena encontrada em Amajari-RR, região habitada por várias comunidades indígenas, com etnias/línguas diferentes e ainda é palco da inserção da rede de ensino federal na região (como é o caso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima - IFRR).

Como já mencionado, sobre a diversidade de Roraima, destacamos que nesse município podemos encontrar unidades federais de conservação e áreas de turismo. Para Brito (2008) as áreas protegidas são espaços que objetivam proteger e manter a diversidade biológica, os recursos naturais e culturais, por meio de instrumentos legais ou outros meios institucionais específicos. Esses espaços são criados e geridos nos diversos níveis da administração pública, seja federal, estadual ou municipal. No nosso exemplo, consideramos as áreas protegidas em Unidades de Conservação (Lei nº 9.985, de 18 de julho de 2000) e Terras Indígenas (TIs) (SEPLAN-RR, 2010, p. 12).

No município de Amajari temos a Estação Ecológica (ESEC) Ilha de Maracá, com área de 103.976,48 ha, criada em 1981; a Floresta Nacional (FLONA) de Roraima, com área de 3.215.507,94 ha, criada em 1989 (SEPLAN-RR, 2010, p. 13); gerenciadas antigamente pelo Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) e mais recentemente pelo Instituto Chico Mendes – que gere as Unidades Federais de Conservação – órgãos estes ligados ao Ministério do Meio Ambiente (MMA). Em geral, essas unidades são visitadas por pesquisadores, e precisam de autorização do órgão gestão para permanência e pesquisa.

Encontramos também no município a Reserva Particular do Patrimônio Natural SESC Tepequém, que, diga-se de passagem, muito visitada pela população roraimense como opção de lazer e turismo.

Além do turismo esse município tem suas bases econômicas na agropecuária, na agricultura e na piscicultura. Essa cultura (agropecuária) foi

definida ainda sob a ótica do processo de colonização onde Koch-Grünberg (2006, p.110) afirma:

Nas duas primeiras décadas do século passado esta constelação étnico-espacial sucumbiu finalmente à agressiva expansão da sociedade neobrasileira de criadores de gado que, ao longo da segunda metade do século XIX se tinha formado nos “lavrados” de Roraima, principalmente em resposta ao constante crescimento da demanda por “carne verde”¹⁷ numa cidade (Manaus) que, ao longo destas mesmas décadas, se transformou de uma “vila” ao centro mundial da exportação do Caucho.

No Plano de Desenvolvimento Local Integrado e Sustentável- PDLS, baseadas em estudos, pesquisas e informações de Instituições do Governo Federal, Governo Estadual, Prefeituras Municipais, Câmaras Municipais e Organizações Não Governamentais, realizado em 2001, o município de Amajari apresenta inúmeras potencialidades. Conforme quadro apresentado na figura 6 a seguir.

Essas atividades produtivas envolvem diretamente o contingente populacional indígena dessa região que envolve no mínimo cinco etnias: Wapixana, Macuxi, Taurepang, Ingariko e Yanomami.

Figura 6: Plano de Desenvolvimento Local Integrado e Sustentável (Município de Amajari-RR)

¹⁷ Carne Verde é o nome que se dá à carne de animais abatidos na véspera do consumo, sem qualquer conservação.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO LOCAL INTEGRADO E SUSTENTÁVEL
(MUNICÍPIO DE AMAJARI - RR)

**Atividades Produtivas
com Prioridade para Investimentos Governamentais**

<p>SETOR RURAL</p> <ul style="list-style-type: none"> - Produção de Sementes e Mudas - Áreas Potenciais: Todo Estado. - Fruticultura (açai, citricultura, cupuaçu, pupunha, coco, abacaxi, abacate, banana, graviola, mamão, caju, acerola, uva, caçari, goiaba, melancia, melão, maracujá, morango) - Áreas Potenciais: Capoeira (região de mata)/Cerrada/ Região de altitude. - Grãos (milho, soja, sorgo, arroz de sequeiro e arroz irrigado) - Áreas Potenciais: Capoeira (região de mata)/Cerrada/ Várzea. - Criação de Pequenos Animais (animais silvestres, apicultura) - Áreas Potenciais: Cerrada/Mata. - Bovinicultura (carne e leite)- Áreas Potenciais: Cerrada/Capoeira (região de mata). - Horticultura - Áreas Potenciais: Cerrada/Capoeira (região de mata). - Manejo Florestal (florestamento e reflorestamento) - Áreas Potenciais: Todo o Estado. - Piscicultura - Áreas Potenciais: Cerrada/Mata. - Pesca Artesanal - Áreas Potenciais: Cerra- 	<p>do/Mata.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Integração de Sistemas Agroflorestais para Pequenos Produtores - Áreas Potenciais: Capoeira (mata). <p>SETOR INDUSTRIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> - Agroindústria (café, dendê, cana-de-açúcar, urucum, mandioca, algodão, girassol, pimenta-do-reino, guaraná) - Áreas Potenciais: Todo o Estado. - Artefato de Couro e Pele - Áreas Potenciais: Boa Vista, Amajari, Normandia, Bonfim, Cantá, Mucajaí, Caracarai, Iracema e Sul do Estado. - Curtume - Áreas Potenciais: Boa Vista e Região Sul do Estado. - Extração e Beneficiamento da Madeira - Áreas Potenciais: Todo o Estado. - Fabricação de Artefatos de Madeira - Áreas Potenciais: Todo o Estado. - Indústria Moveleira - Áreas Potenciais: Todo o Estado. - Olaria Cerâmica - Áreas Potenciais: Todo o Estado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Indústria Compensado/Laminado - Áreas Potenciais: Todo o Estado. - Indústria Metalúrgica - Áreas Potenciais: Boa Vista. - Indústria de Redação - Áreas Potenciais: Boa Vista. - Mineração não Metálica Integrada - Áreas Potenciais: Todo o Estado. - Pedras Ornamentais e Semipreciosas - Áreas Potenciais: Todo o Estado. <p>SETOR DE SERVIÇOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Empreendimentos turísticos - Áreas Potenciais: Pólo Norte (Amajari, Pacaraima, Uiramutã, Boa Vista e Normandia). - Hotelaria - Áreas Potenciais: Todo o Estado. - Artesanato (Programa de Artesanato de Roraima) - Áreas Potenciais: Todo o Estado. - Turismo Ecológico - Áreas Potenciais: Todo o Estado. - Armazenagem e Transporte - Áreas Potenciais: Todo o Estado.
---	---	--

Fonte: Governo do Estado de Roraima/SEPLAN-RR

Tabela 1: Terras indígenas, área total, população indígena (estimada) e municípios abrangidos

Terra Indígena	Grupo Indígena	Município	Superf. (Ha)	Situação	Ato Legal	População Indígena
Ananás	Macuxi	Amajari	1.769	Registrada	DH 86920-6.02.82	28
Anaro	Wapixana	Amajari	30.000	Em Estudo	-	55
Aningal	Macuxi	Amajari	7.627	Registrada	DH 86920-6.02.82	153
Araçá	Macuxi / Wapixana	Amajari	50.018	Registrada	DH 86934 - 17.02.82	1.025
Cajueiro	Macuxi	Amajari	4.304	Registrada	DH 86932 - 17.02.82	46
Ouro	Macuxi	Amajari	13.573	Registrada	DH 86931 - 17.02.82	169
Ponta da Serra	Macuxi	Amajari	15.597	Registrada	DH 86935 - 17.02.82	176
Santa Inês	Macuxi	Amajari	29.698	Registrada	DH 86922 - 16.02.82	177
Yanomami	Yanomami	Iracema / Amajari / Caracará / Mucajá / Alto Alegre	5.792. 669	Registrada	DH S/Nº 25.05.92	8.403
Participação em relação ao total de terras do Município						58,71%

DH. Decreto Homologatório.

Fonte: FUNAI (2005) e Ministério da Defesa (2004) (SEPLAN-RR, 2010).

Em busca de dados mais atualizados com respeito aos povos indígenas do município¹⁸ de Amajari, consultamos o Distrito Sanitário Especial Indígena do Leste de Roraima (DSEI), da Secretaria Especial de Saúde do Índio (SESAI) do Ministério da Saúde, que disponibiliza os dados expostos na tabela 02, referentes ao ano de 2013.

Tabela 2: Censo Populacional por Etnia na Região de Amajari-RR

CENSO POPULACIONAL POR ETNIA - DSL/RR					
Região/Município: Amajari					
Polo Base	Aldeia	Etnia	Feminino	Masculino	População
Ponta da Serra	Anaro	Makuxi	3	1	4
Ponta da Serra	Anaro	Wapixana	20	31	51
Ponta da Serra	Aningal	Makuxi	40	50	90
Ponta da Serra	Aningal	Wapixana	21	24	45
Ponta da Serra	Juraci	Makuxi	18	20	38
Ponta da Serra	Juraci	Wapixana	8	10	18
Ponta da Serra	Ouro	Makuxi	78	103	181
Ponta da Serra	Ouro	Wapixana	9	6	15
Ponta da Serra	Ponta da Serra	Makuxi	41	47	88

¹⁸ Quando tratamos dos povos indígenas usamos “região de Amajari”, considerando não apenas a sede do município, mas seu redor.

Ponta da Serra	Ponta da Serra	Wapixana	11	19	30
Ponta da Serra	São Francisco	Makuxi	20	28	48
Ponta da Serra	Três Corações	Makuxi	374	373	747
Ponta da Serra	Três Corações	Wapixana	86	86	172
Ponta da Serra	Urucuri	Makuxi	11	8	19
Ponta da Serra	Urucuri	Wapixana	24	24	48
Total	8		764	830	1594
Araçá	Ananás	Makuxi	4	3	7
Araçá	Ananás	Wapixana	3	10	13
Araçá	Araça	Ingarikó	1	2	3
Araçá	Araça	Makuxi	50	69	119
Araçá	Araça	Taurepang	34	29	63
Araçá	Araça	Wapixana	99	132	231
Araçá	Cajueiro	Makuxi	18	14	32
Araçá	Cajueiro	Wapixana	4	0	4
Araçá	Garagem	Makuxi	43	41	84
Araçá	Garagem	Wapixana	6	4	10
Araçá	Guariba	Makuxi	15	20	35
Araçá	Guariba	Wapixana	109	105	214
Araçá	Mangueira	Makuxi	31	61	92
Araçá	Mangueira	Taurepang	4	5	9
Araçá	Mangueira	Wapixana	33	24	57
Araçá	Mutamba	Makuxi	40	35	75
Araçá	Mutamba	Taurepang	3	0	3
Araçá	Mutamba	Wapixana	14	15	29
Araçá	Vida Nova	Makuxi	31	32	63
Araçá	Vida Nova	Taurepang	0	2	2
Araçá	Vida Nova	Wapixana	8	6	14
Total	8		550	609	1159
Santa Inês	Leão de Ouro	Makuxi	24	32	56
Santa Inês	Leão de Ouro	Wapixana	13	13	26
Santa Inês	Santa Inês	Makuxi	38	45	83
Santa Inês	Santa Inês	Wapixana	5	0	5
Total	2		80	90	170
Total da População Indígena da Região/Município de Amajari					2923

Observamos que na tabela 2 não é colocado os dados da Terra Indígena (TI) Yanomami, considerando que a mesma está em mais de um município, e, registremos, é a maior do estado. Outra observação relevante é a nomenclatura, enquanto que a FUNAI e o Ministério da Defesa chamam de Terra Indígena - TI a Distrito Sanitário Especial Indígena - DSEI nomeia em alguns momentos de Polo Base e em outros de Aldeia, nomes estes mais acessíveis a própria população indígena.

A fim de registrarmos e de entendermos melhor sobre a cultura e costumes da significativa população indígena na região do Amajari, consultamos a Coleção Histórico-antropológica da Diocese de Roraima (1989) que nos fala que os Wapixanas eram considerados o maior povo indígena em Roraima, falam a língua Karib e sua formação leva em conta a mistura de famílias desta região que foram se agrupando no decorrer dos séculos, hoje estão localizados nas áreas de Surumu, Taiano e Serra da Lua, é possível identificar algumas alterações culturais entre os Wapixana que estão no Brasil e os que estão na Guiana com relação à cultura, enquanto os que vivem no Brasil tem uma estrutura familiar patrilinear, influenciado pelos brancos e índios macuxi os que vivem na Guiana tem uma estrutura familiar matrilinear, citando apenas uma das muitas mudanças.

Os índios Ingaricó vivem de forma mais isolada e são, por muitos, considerados extintos, localizam-se entre as regiões do extremo norte do Estado de Roraima, atravessando o Rio Cotingo e as terras que tem limites em comum entre a Venezuela e a Guiana, com relação a seu modo de vida possuem casas em lugares de difícil acesso, trabalham na roça, e raramente vestem as roupas dos brancos, apenas com saem de suas áreas ou mesmo recebem visitas de estranhos.

Já os Taurepang (Arecuna ou Jaricuna) são assim conhecidos no Brasil e como Pemon na Venezuela, são falantes de Karib, Koch-Grünberg (2006, p. 40) distribuem suas moradas do Surumu para o norte de Roraima, passando pelos cursos dos altos rios Parimé e Majary, até a ilha de Maracá. Na Coleção Histórico-antropológica da Diocese de Roraima (1989, p. 59). São considerados comerciantes natos, e absorveram os modos de produção dos brancos. e ainda são mencionados como garimpeiros.

As considerações de Koch-Grünberg (2006, p. 36) para os Macuxi os identifica como uma das tribos mais satisfatoriamente conhecidas na América do Sul vivem ao nordeste de Roraima e na região noroeste da Guiana todas em área de fronteira, a Diocese (1989, p. 47-9), coloca que vivem em aldeias unifamiliares, mas as formas de convivência plurifamiliarizar são estabelecidas quando em épocas de festejos. A mandioca é o principal produto de produção, e mesmo com anos de contato com os brancos a uma forte consciência do ser Macuxi. Sobre os Yanomami, é interessante a fala de Albert (1992, p. 168):

Após seus encontros com os brancos, os Yanomam do rio Catrimani mantém contatos esporádicos com um posto do SPI e diversos representantes da fronteira regional, e assim, entre 1920 e 1965, passam

por um período de contato intermitente. Nesse momento, adquirem diretamente produtos manufaturados em troca de produtos da floresta ou agrícolas e de trabalhos avulsos ou sazonais (coleta, carregamentos, desmatamentos). Sua rede de aliança política, orientadas para os Yanomam do norte, de quem obtinham fragmentos de metal provenientes dos Yekuana (caribes), são progressivamente abandonadas. Sua trajetória migratória orienta-se mais em direção ao sul, em busca de alianças com grupos yanomam em contato regular com os brancos, ou de locais mais próximos daqueles ocupados ou frequentados por estes últimos. O preço dessa busca de um acesso mais direto as ferramentas de metal são graves perdas demográficas, causadas pelas epidemias, de doenças infecciosas e malária, invariavelmente contraídas após os contatos com os regionais. Entre o final dos anos 20 e meados dos anos 60, pelo menos cinco epidemias assolam as comunidades do rio Catrimani.

O conhecimento sobre o município e os povos que ali habitam é de suma importância para que se compreenda como tem sido vivenciada a educação profissionalizante pelos alunos, que pertencendo às diversas etnias dessa região, tem optado pelo ensino técnico profissionalizante.

3.4 A EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE NO AMAJARI

Em 1725, com a entrada de missionários carmelitas do rio negro, erguiam-se as localidades sob os moldes de “aldeias de repartição”. Os aldeamentos¹⁹ indígenas, sob a influência religiosa, tinham por objetivo facilitar os ensinamentos e promover o desenvolvimento de uma economia agrícola e pesqueira baseada na força de trabalho indígenas. Estes núcleos não tiveram forte papel colonizador nesse período, servindo apenas como marco da posse portuguesa na região²⁰.

De acordo com Freire (2000), as primeiras escolas *para* indígenas – e não *de* indígenas –, centradas na catequese, ignoraram as instituições educativas indígenas e executaram uma política destinada a desarticular a identidade das etnias, discriminando suas línguas e culturas, que foram desconsideradas no processo educativo.

Em Roraima, não foi diferente, mas a educação profissionalizante chega mais próximo ao Amajari quando da instalação dos monges beneditinos na região do Surumu. No que Santilli (2007, p. 67) diz:

Saíram da vila de Boa Vista, em direção ao vale do Surumu, ao norte da vila, na região montanhosa ainda ocupada exclusivamente por índios, para

¹⁹Na historiografia, enquanto o termo “aldeamento” corresponde a aglomerações forçadas, o termo “aldeia” representa um modelo de agrupamento espontâneo.

²⁰ BARBOSA, 1993.

estabelecer a sede de uma missão de catequese. Com a ajuda dos índios os missionários construíram três barracões às margens do alto Surumu e deram início ao trabalho de evangelização, ou em suas palavras, *cristianização metódica*, que consistia basicamente na celebração dos ritos litúrgicos nas aldeias, e na fundação de uma escola, onde passariam a ministrar aulas, já nos primeiros meses de 1910, de rudimentos de alfabetização, carpintaria e jardinagem para as crianças indígenas.

Aqui, menciono os estudos de Cirino (2000, p. 30), onde aponta que a chegada dos Beneditinos a região Amazônica, ocorreu no início do ano de 1909.

Os missionários chegaram em Manaus no dia 29 de maio de 1909 e foram recebidos pela Guarda Mor da aduana, Sr. Benjamim de Macedo Costa, parente do ex-bispo do Pará, D. Antonio de Macedo da Costa Aguiar, por outros religiosos, pelos membros da Sociedade São Vicente de Paula e por alguns leigos.(...)Também estava presente, entre outros, o Monsenhor Francisco Benedito da Fonseca Coutinho, o padre mais idoso da diocese, encarregado das formalidades legais no que dizia respeito à chegada da missão.

Anteriormente o processo de transmissão de conhecimento, vivenciado pelas comunidades indígenas, considerava o valor da tradição oral, o valor da ação, o aprender fazendo e o valor do exemplo²¹ esses muitas vezes registrados por missionários ou cientistas (antropólogos, biólogos, etc.) que testemunharam ou observaram a concepção do que o indígena tinha sobre o processo educativo. No entanto a presença dos missionários começou a implantar algumas alterações, no que Farage (1991) apresenta:

Os aldeamentos eram escolas de formação de mão-de-obra que atendia as necessidades das capitanias e do Estado, as ordens religiosas que patrocinavam esses aldeamentos domesticavam-nos por um processo essencialmente religioso e etnocêntrico, que mais tarde impulsionou revolta e deserções.

Atualmente, há existência de um amparo legislativo, garante aos povos indígenas o acesso à educação. A Constituição de 1988, artigo 210 viabiliza a esses povos uma educação diferenciada, a participação nesse processo possibilita que possam estar registrando seus próprios modos de vida e até mesmo colaborando para o desenvolvimento das ciências atuais. No entanto, os desafios educacionais ainda estão vinculados à língua, a aos costumes. A existência desse direito traz mudanças significativas, e, nesse sentido, Luciano (2006a, p. 145) diz:

A proposta de Educação escolar indígena intercultural, bilíngue e diferenciada surgiu como contraponto ao projeto colonizador da escola tradicional imposta aos povos indígenas. Surgiu na década de 1970 entre os povos indígenas do Brasil, incentivados e apoiados por seus aliados. Apenas duas décadas seguintes, o governo, através do Ministério da Educação, incluiu o tema na sua agenda de discussão, forçado pelas críticas e pressões dos índios e da opinião pública nacional e internacional, que acusavam o governo de etnocídio. É importante salientar que, a exemplo de

²¹FREIRE, 2003.

outras políticas públicas voltadas aos povos indígenas, às mudanças que ocorreram na política educacional indigenista foram quase sempre homologatórias, ou seja, o governo foi forçado a reconhecer os avanços e as legitimidades das experiências inovadoras desenvolvidas pelas comunidades indígenas com apoio de suas assessorias. As iniciativas eram desenvolvidas como estratégias de luta pela recuperação das autonomias internas e conquista de direitos coletivos, forçando mudanças nas estruturas jurídico-administrativas. Também é importante destacar que a partir deste período o centro das discussões acerca de novas políticas indigenistas foi saindo das instancias do órgão oficial indigenista para a esfera das organizações indígenas que passaram a estabelecer novas relações de parceria política e técnica com outros setores do governo e da iniciativa privada.

As unidades de educação indígena estão localizadas em diferentes regiões do estado de Roraima, estão distribuídas entre áreas de florestas, savanas e serras, aqui a ressalva de que as Escolas Indígenas, como foram apresentadas anteriormente, situam-se em um complexo contexto sociocultural e ambiental que sempre deve ser levado em consideração.

Para atender a educação escolar, o município de Amajari conta com 43 estabelecimentos escolares, sendo 26 da rede estadual e 17 da rede municipal de da zona rural, desse total 35 são escolas indígenas.²²

Chamamos a atenção para o fato de que, embora a educação escolar nas comunidades indígenas tenha sido imposta como mais um instrumento de controle do sistema nacional sobre os povos indígenas, no contexto mais amplo da “integração nacional”, ela foi se transformando ao longo do tempo em necessidade e reivindicação, por meio da qual, se busca, a partir da perspectiva indígena, moldar ferramentas de sobrevivência e de luta (REPETTO, 2008a, p. 27).

O movimento educacional indígena evidenciou-se a partir de 1967, Freitas (2003, p. 59-60):

A Prelazia de Roraima abre algumas escolas em áreas indígenas e o internato volta-se à formação de professores de ensino fundamental passando, a partir daí a ser espaço de reuniões de professores e lideranças. No final dos anos 70, a escola assume seu objetivo de preparar lideranças indígenas, passando a ser denominada de ‘Centro de Formação de Líderes Indígenas’. Em 1981, o governo do estado transfere a escola para a Vila do Surumu, atendendo as reivindicações das lideranças de que as escolas em áreas indígenas devem ser voltadas às comunidades.

Uma das primeiras experiências com educação profissionalizante para indígena ocorre em 1994, quando o Núcleo de Educação Indígena – NEI, sob a coordenação do Governo do Estado de Roraima oferta o primeiro Magistério Indígena do país. Em 1997 a escola da Vila do Surumu é reativada e ali começam a ofertados cursos profissionalizantes nas áreas de agropecuária e enfermagem.

²² Secretaria de Estado do Planejamento e Desenvolvimento de Roraima – SEPLAN-RR (2014).

A partir de 2003 a Universidade Federal de Roraima passa a ofertar especificamente para as comunidades indígenas, o curso de Licenciatura Indígena, segundo Freitas (2003, p.82),

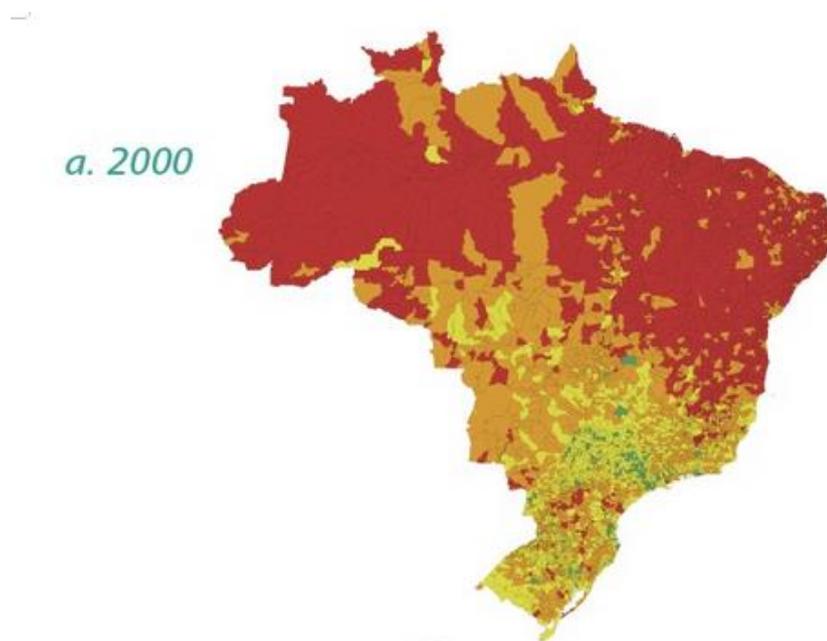
Primeiro curso a ser oferecido pelo projeto Insikiran, pretende qualificar, dentro de uma perspectiva interdisciplinar (Ciências Sociais, Letras e Arte e Ciências Naturais) professores índios a ensinar no ensino médio, não só enquanto multiplicadores do conhecimento do ensino formal, mas formando professores comprometidos com a causa indígena e, conseqüentemente, com o retorno à aldeia.

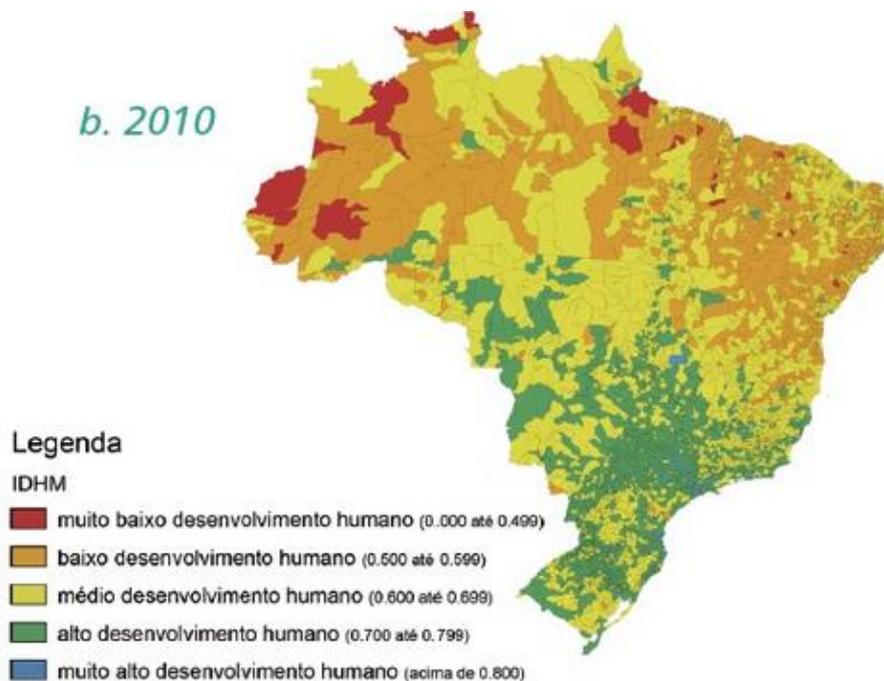
Em 2008, que o IFRR realiza estudos que possibilitassem o atendimento a população dos demais municípios, além da capital, para o recebimento da Educação Profissionalizante. Buscando com essa ação também atender ao Plano Nacional de Educação (2008, p. 32).

Oferecer educação profissional e tecnológica, como processo educativo e investigativo, em todos os níveis e modalidades, sobretudo de nível médio; orientar a oferta de cursos em sintonia com a consolidação e o fortalecimento dos arrojos produtivos locais, estimular a pesquisa, a produção cultural, o empreendedorismo o cooperativismo, apoiando processos educativos que levem a geração de trabalho e renda, especialmente a partir de processos de autogestão.

Assim, tendo por objetivo oferecer melhores condições de desenvolvimento educacional, social e econômico, avaliou-se o município de Amajari como o local apropriado para recebimento da Unidade de Educação – UNED, do Instituto Federal Roraima por ser esse um município que se destaca no cenário econômico e ecoturístico do estado, levando ainda em consideração o Índice de Desenvolvimento Humano do Município – IDHM.

Figura 7: Índice de Desenvolvimento Humano do Município (IDHM) em 2000 e em 2010





Fonte: <http://www.atlasbrasil.org.br/>.

Visando à implantação da UNED (*Campus Amajari*) foram realizadas três audiências públicas objetivando consultar as comunidades residentes quanto aos cursos que deveriam ser ofertados. Participaram dessas audiências, moradores do município e comunidades indígenas, servidores do então Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima (CEFET/RR), hoje IFRR, e representantes dos poderes público, executivo e legislativo.

Na primeira audiência, realizada em dez de maio de dois mil e oito, as comunidades se pronunciaram quanto à preocupação de ter um currículo que esteja relacionado com a cultura indígena e ainda solicitaram que houvesse novas audiências. A princípio a manifestação das comunidades é pela implantação de cursos nas áreas de agropecuária, saúde, turismo e educação; também são sugeridos cursos em nível superior como Zootecnia, Informática, Agronomia, Veterinária e Agronegócios. Na segunda audiência, em dezoito de abril de dois mil e oito, o IFRR registra os interesses por comunidade, conforme dados da tabela a seguir:

Tabela 3: Cursos de interesses por comunidade

Comunidade	Cursos de interesse	Forma de Ingresso	Perfil do Candidato
Ponta da Serra	Técnico em Enfermagem Técnico em Agronomia Técnico em Veterinária Técnico em Informática	Indicação da Comunidade	Envolvidos com a comunidade
Juraci	Técnico em Zootecnia Técnico em Enfermagem	Indicação da Comunidade	
Aningal	Técnico em Veterinária Técnico em Agronomia	50% das vagas destinadas as comunidades indígenas em regime de internato e integração com alunos não índios	
Araçá	Técnico em Enfermagem Técnico em Agronegócio Técnico em Agronomia	Vestibular E integração entre índios e não índios	Participativo e que more na comunidade
Urucuri	Técnico em Agronomia Técnico em Saúde Técnico em Veterinária	Alunos indicados pela comunidade	Comunicativo e participativo
Guariba	Técnico em Enfermagem Técnico em veterinário Técnico em agronomia Técnico em agropecuária	Parceria com a prefeitura para a viabilização do transporte e que 50% das vagas sejam destinadas aos indígenas.	
Mangueira	Técnico Agrícola Técnico em Enfermagem Técnico em Informática Técnico em Turismo Assistência técnica em eletricidade e informática		
Leão de Ouro	Técnico em agropecuária Técnico em Enfermagem Práticas de Mecanização Agronegócio	Escolha de alunos indicados pela comunidade Processo seletivo	Ser indígena, morar na comunidade, gostar da área pretendida
Mutamba	Técnico em Enfermagem		
Anaro	Técnico em veterinário Técnico em agronomia Medicina	Indicação da comunidade	Compromisso com a comunidade e com os estudos
São Francisco	Técnico em Enfermagem Agronomia Veterinária Medicina	Seletivo para ingresso (prova escrita) e após indicação da comunidade	Indígena, morador da comunidade, participativo e que tenha compromisso com a comunidade.
Santa Inês	Técnico em Enfermagem Técnico em Laboratório Técnico em Pecuária Técnico em Agricultura	Indicação da comunidade, Internato, bolsa para ajuda de custo	Compromisso com a comunidade que o indicou

	Técnico em Turismo		
Garagem	Ciências Econômicas Ciências Sociais Turismo		
Três Corações	Técnico em Enfermagem Técnico em Agrícola Técnico em Secretariado Superior em Educação Física Superior em Turismo Superior em Gestão Ambiental Superior em Enfermagem	Processo seletivo, chances iguais de ingresso.	Compromisso com o curso e com a comunidade participativa.

Fonte: Relatório de audiência para implantação do *Campus* Amajari-Abril/2009

Observa-se a presença das comunidades indígenas e sua forte interpelação para com os caminhos educacionais a serem seguidos no IFRR/*Campus* Amajari, além disso, as mais fortes necessidades apontadas, o curso Técnico em Enfermagem e Técnico em Agronomia, sendo ainda mencionados cursos em nível superior com Medicina e Veterinária.

Na terceira e última audiência, realizada na Vila de Trairão – Amajari, os cursos mais solicitados foram Técnico em Agropecuária e Técnico em Enfermagem. Nesta mesma audiência o reitor Sr. Edvaldo Pereira da Silva, afirmou que será ofertado o curso Técnico em Agropecuária.

Essa unidade, de acordo com estudos realizados pela equipe gestora do Cefet-RR, também atuará na formação e qualificação de profissionais ligados ao setor do agronegócio e da agroindústria e atenderá a uma possível demanda de alunos provenientes dos Municípios de Amajari, Pacaraima, Uiramutã e parte de Normandia, situados no Norte do estado. O início de suas atividades letivas está previsto para o primeiro semestre de 2010 (BOTELHO, 2013, p. 325).

Atualmente o *Campus* Amajari ocupa uma área de 256,92 hectares sendo composta quase que exclusivamente por campo e cerrado – vegetação típica da região – fica localizada na margem esquerda da RR-203, distante aproximadamente 800 metros da sede do município.

O *Campus* Amajari tem uma área de abrangência que permite o acesso, na sede de seu município, aos seus Cursos e atividades, a estudantes, filhos de pequenos produtores, oriundos de áreas de assentamentos rurais e comunidades indígenas, com produções voltadas a agricultura familiar e proprietários de fazendas

dedicados principalmente às atividades da pecuária, bem como, das demais comunidades, situadas nas áreas urbanas das vilas.²³

Figura 8: Vista panorâmica da maquete UNED-Amajari



Fonte: Arquivo da Coordenação de Comunicação Social – IFRR

Figura 9: Vista panorâmica do Campus Amajari



Fonte: Arquivo da Coordenação de Comunicação Social – IFRR

²³Plano do Curso Técnico em Agricultura Integrado ao Ensino Médio 2011.

Figura 10: Vista da entrada principal do *Campus Amajari*



Fonte: Arquivo da Coordenação de Comunicação Social – IFRR

Por suas características e considerando o disposto no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, essa é uma instituição de educação do campo:

Art. 2º São princípios da educação do campo:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e

V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

O *Campus* oferta os cursos de Agricultura e Agropecuária em regime de concomitância e alternância, além de ofertar curso pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) Recepcionista em Serviço de

Saúde, Auxiliar de Secretaria Escolar, Auxiliar de Recursos Humanos e Cuidador de Idoso.

Evidencie-se que o estabelecimento do *Campus* no Amajari tem por objetivo o atendimento a todas as comunidades que estão ali presentes sendo elas indígenas ou não, mesmo que seja considera a grande presença desses na região, os cursos que serão ofertados não tem direcionamento ao processo de educação indígena. Isso é evidente no Plano de Curso Técnico em Agricultura Integrado ao Ensino Médio (2011, p. 5):

Os dados levantados evidenciam a existência de grupos diferentes, com demandas específicas: populações oriundas de Projetos de Assentamentos Rurais que atuam na área da agricultura familiar, apresentando produções reconhecidas de culturas anuais, olericulturas e fruticultura, alguns produtos fruto do extrativismo, como o açaí, o cupuaçu e o buriti, tendo ainda a ocorrência de criação de animais de grande, médio e pequeno porte, sendo estas atividades mais voltadas a subsistência. Identificamos também as áreas do município ocupadas por fazendas voltadas à produção animal, notadamente a bovinocultura de corte, embora se encontre produtos da agroindústria, derivados do leite, para este segmento, existe uma enorme demanda de formação profissional para o manejo de gado.

A Coordenação de Registros Estudantis- CORES, informou que há 277 matriculados, que desse quantitativo 108 são alunos indígenas se auto reconhecem. Observou-se entre os alunos indígenas uma equiparação de gênero quanto ao interesse na educação profissionalizante, 56 são do sexo masculino e 52 do sexo feminino distribuídos, em sua maioria, nos cursos de Agricultura e Agropecuária.

A singularidade desse *Campus* rural está no atendimento aos povos indígenas por isso a atenção às considerações culturais. Falar de cultura e costumes indígenas é falar da própria cultura roraimense, sem esquecer que virou moda falar de algo indígena atualmente, indígenas e minorias em geral, como se fosse uma forma de compensar o mal que passaram no seu passado histórico. No entanto é perceptível que esses povos são a grande realidade populacional do município de Amajari e devem ter a atenção necessária para que seu processo de manutenção cultural e desenvolvimento colaborem entre si, propiciando melhoria de vida a esses povos.

Em Roraima, quem não tem uma história sobre ter tomado ou desejado tomar o caxiri dos índios Ingarikó? Ou quem não já comprou alguma panela de barro, uma cesta, um chaveiro, ou outro artesanato indígena? Quem não falou sobre algum “parente” – termo este usado pelos indígenas para se referirem a algum familiar? E quando não chove, quem não já ouviu alguém dizendo para ‘chamar um

pajé para fazer uma pajelança, ou dança da chuva e enfim chover'? Quem não já ouviu alguma história sobre chacina, genocídio, ou outra atrocidade provocada a algum povo indígena do estado? E mais, quem não conhece um indígena ou descendente de indígena em Roraima? Acreditamos se quase impossível alguém responder que não conhece indígenas em Roraima, ou ainda que não viu ou adquiriu nenhum artesanato indígena, ou fala algo comum aos indígenas e a sua cultura.

Diante desse cenário, podemos ver claramente como a cultura do Estado de Roraima está intrinsecamente ligada à cultura e costumes [ou ainda tradições] dos seus povos indígenas, assim, falar de cultura em Roraima é falar de povos indígenas. Como observamos, Roraima tem uma diversidade peculiar, e o município de Amajari, embora pequeno, é grande em demonstrar essa diversidade.

O desafio da escolarização indígena reside nos baixos índices apresentados pelos números associados à realidade indígena brasileira, se levarmos em conta que a maioria é constituída por microssociedades, já que 40% têm uma população não superior a 200 indivíduos. A instalação de escolas específicas tem o enorme desafio de fazer valer o respeito à diferença na perspectiva universal da igualdade de direitos.

4 A EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE PARA O INDÍGENA

Aqui a importância de uma abordagem da legislação educacional para o indígena na modalidade profissionalizante e uma análise de como tem acontecido a inserção cultural diante da globalização da educação. Nessa nova concepção é possível perceber a educação profissionalizante como um veículo para manutenção da cultura indígena.

A apresentação dos primeiro e segundo capítulos nos permitiu uma visão geral dos caminhos que têm sido percorridos pela educação profissionalizante e, aqui, suas inferências para uma educação profissionalizante indígena.

No primeiro momento conhecer essa modalidade de ensino e como a Educação Profissional se estabeleceu no Brasil e no estado de Roraima, considerando ainda que a pesquisa tem como um dos objetivos a avaliação dos impactos socioculturais que a oferta de cursos profissionalizantes tem sobre as comunidades indígenas da região do Amajari.

A influência que a oferta de educação profissionalizante tem na vida social, na dinâmica cultural e na identidade local, já estão presentes, no entanto o espaço de tempo entre a instalação do *Campus* e os impactos socioculturais ainda é curto para que possa avaliação.

Esse conhecimento histórico nos possibilita olhar a oferta da educação profissionalizante para o indígena de outra forma, na atualidade essa oferta, segundo o Plano Nacional de Educação - PNE em sua Meta 7 deverá fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem. Para o alcance desse objetivo tem como estratégia:

7.26) consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial (Lei nº 13.005, de 25 de

junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.)

A sensibilização e o reconhecimento da necessidade de se considerar as diferentes culturas que compõem o país é um fato recente, desencadeado pela “Declaração sobre a raça e os preconceitos raciais” em 1978, existe a necessidade de respeito as mais diferentes culturas, de forma que sejam vivenciadas e reconhecidas não somente por seus povos, mas pelas mais diferentes comunidades, a cultura não poderá ser condensada em uma só.

Um dos desafios identificados no *Campus* Amajari é a construção de um currículo que atenda as comunidades que estão no *Campus*, sendo elas as do campo e a indígena, aqui a importância de fortalecer as práticas socioculturais e a interculturalidade, é necessário considerar as peculiaridades de cada comunidade e a efetividade delas.

Cabe lembrar que nesse *Campus* as ofertas se dão nas mais diferentes modalidades de ensino, sendo elas: integrada integral, subsequente, educação de jovens e adultos, educação a distância, além da oferta de cursos de menor carga horária. A complexidade do desenvolvimento pedagógico, metodológico está presente e considerar as especificidades das populações é um desafio.

Para atender a essas necessidades o *Campus* Amajari conta com o apoio de uma Assistente Social, a mesma tem procurado conhecer as comunidades indígenas, especialmente por terem maiores peculiaridades, como distancia do *Campus* e cultura. Essas comunidades são as de Alto Alegre, Pacaraima, Amajari e Uiramutã, nelas podem ser encontradas as etnias Wapixanam Macuxi, Ingaricó, Waiwai, Taurepang e Saporá.

Essas características, segundo a diretoria de ensino, como distância da família, maior número de componentes curriculares a cumprir, e uma realidade educacional diferente da anterior, recebida pelo aluno, tem levado a ausência em sala de aula, assim como a prática de *bullying*²⁴ que ocorre entre etnias indígenas e de cor (há alunos brancos e negros). Nesse sentido o *Campus* busca promover ações internas de interação como festival cultural.

A Educação Profissionalizante para essas comunidades tem sido apresentada como forma de proporcionar conhecimentos sobre a agricultura e

²⁴ É conceituado como um conjunto de comportamentos agressivos, físicos ou psicológicos que ocorrem de forma repetitiva.

pecuária no contexto de tecnologia e modernização, não foi possível identificar nenhum projeto que fosse desenvolvido com o propósito de estudo sobre as tecnologias indígenas.

Vejo aqui uma deficiência, partindo do princípio de que somos culturas em continuo processo de transformação e que uma das propostas da educação profissionalizante seja o de promover o desenvolvimento de estudos e pesquisas observando atentamente a necessidade de articulação entre formação, currículo e mundo do trabalho, tendo como considerações imprescindíveis às necessidades econômicas, sociais e culturais.

Observando-se o deslocamento das mais diferentes comunidades ao município de Amajari é perceptível a importância da implantação desse *Campus* para essas comunidades e os benefícios que têm sido registrados levando em consideração o depoimento dos discentes que declaram o interesse em partilhar o conhecimento adquirido com os seus e ainda da importância da aplicabilidade desse conhecimento para melhorias no desenvolvimento de sua pecuária e agricultura. A contínua abertura para diálogo entre o *Campus* e as comunidades possibilita o atendimento dos anseios dos mesmos, no entanto aqui vale observar que as execuções realizadas têm se delimitado as considerações legais.

a. Legislação para o Ensino Profissionalizante Indígena

Foi possível identificar o Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006 Institui, no âmbito federal, que estabelece parâmetros para o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, porém, a legislação educacional não garante nem estabelece parâmetros para a oferta de educação profissional ao indígena em nível médio/técnico e tecnológico, e a execução do ensino profissionalizante federal²⁵, para os mesmos, tem sido realizada sem diferenciação entre etnias, o que se procura é realizar uma integração cultural.

A partir da promulgação do Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004, a busca pela formação integral é percebida como um desafio político e pedagógico é necessário superar a fragmentação do conhecimento, enfrentar os preconceitos e desafios da interação social de forma a proporcionar um aprendizado efetivo e colaborativo socialmente.

²⁵ Enfatizo aqui, mais uma vez, que apesar do grande número de alunos indígenas, o Campus Amajari, não foi constituído com a finalidade de atender apenas a esse publico.

A oferta de educação profissional e tecnológica da educação escolar indígena na modalidade PROEJA é construída tendo como base as orientações do decreto, no entanto aqui já é possível perceber que essa oferta não é pensada apenas para a ocupação de vagas de trabalho, ela é pensada para as comunidades, para suas formas de produção, suas necessidades presentes e futuras; a influência que esse processo pode ter sobre a forma e o meio de viver nas comunidades.

Espera-se que o processo de formação integral possa abranger as solicitações das comunidades indígenas que estejam relacionadas aos processos de produção existentes nas mesmas e com respeito ao meio ambiente.

A educação tem a concepção de construir uma sociedade democrática e justa, as comunidades indígenas veem na educação a possibilidade de compreensão e inserção no contexto tecnológico do mundo atual e das possibilidades de manutenção de suas culturas com o uso das mesmas.

Aos alunos indígenas que estudam no *Campus Amajari* percebo a importância de transmitir o conhecimento adquirido, de forma a proporcionar a comunidade o conhecimento do novo e do que possa colaborar para o bom desempenho das atividades desenvolvidas na comunidade. Veja o que diz Maysa Adriane Santiago Souza: “É que eu quero aprender como se trabalha na agropecuária para repassar o meu conhecimento e a importância da agropecuária para minha comunidade”.

O futuro profissional indígena deve ser motivado a mobilizar outros profissionais de sua etnia para a discussão sobre o contexto tecnológico no mundo atual e sua relação com a realidade e as atuais circunstâncias históricas dos povos indígenas. Espera-se que esse profissional possa contribuir com a sua comunidade na construção coletiva de uma educação escolar que seja coerente com as suas concepções próprias, seja de sociedade, de pessoa humana, de relação com a natureza, entre outras. (PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS p.66)

Os desafios para oferta de uma educação indígena já tem sido vivenciados em Roraima há muitos anos, mas foi a o estabelecimento do ensino profissionalizante pela CIRR, que trouxe uma primeira experiência. Essa fora concebido na região do Surumu-RR:

Então, era mesmo a Maloca Barro, pois lá se concentra a organização e a coordenação política da Terra Indígena Raposa Serra do Sol, por sinal, local onde fica a mais antiga escola indígena do Estado, a Escola Estadual Pe. José de Anchieta (50 anos) e o Centro de Formação e Cultura Indígena Raposa Serra do Sol (4 anos – apesar de o Projeto Político Pedagógico ter

... sido concluído em 2006). Na primeira, ocorre o Ensino Fundamental desde a Educação Infantil ao Ensino Médio não profissionalizante, e a segunda é realizada a formação em ensino profissionalizante com concentração em técnicas agropecuárias e manejo ambiental, instituição criada em 2006, além dos demais espaços [centro comunitário, posto de saúde, sub-prefeitura de Pacaraima, quadra de esporte ecaminhos7] (ALMEIDA, 2008, p.05).

No entanto a partir de 1997 se tem a garantia de aplicabilidade de um ensino voltado ao atendimento das necessidades étnicas e culturais presentes no Brasil com o estabelecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1998, p. 19), lançados pelo MEC, nele se afirma:

a temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal.

O Estado de Roraima tem reconhecimento nacional, por ser precursor da educação escolar indígena, sendo a mesma desenvolvida pela Secretaria de Educação Estadual e pelas Secretarias de Educação Municipais do estado. Para que o processo de formação escolar indígena seja concebido, em atendimento as comunidades, a UFRR, no ano de 2001, cria o Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena, que licencia os alunos indígenas de forma específica, diferenciada e intercultural, objetivando oportunizar aos povos indígenas o que lhes tem sido garantido por lei, educação que lhes possibilite ação participativa, ou seja, a construção da educação indígena tem se solidificado com interculturalidade, diversidade e pluralidade considerando a efetivação das políticas públicas. As organizações curriculares, e as novas concepções pedagógicas e referenciais curriculares procuram considerar a peculiaridades desses povos. A participação dos indígenas é presente e consciente no contexto social atual. No entanto, a FUNAI continua a participar das execuções educativas tendo um Departamento de Educação voltado especificamente para esse assunto. As ações empreendidas no que se refere à educação escolar indígena tem demonstrado interesse genuíno em respeitar suas culturas, para Meliá (2000, p. 11), é certo que:

...os povos indígenas mantêm sua alteridade graças a estratégias próprias de vivência sociocultural, sendo a ação pedagógica uma delas. A educação desenvolvida pelos povos indígenas lhes permite que continuem sendo eles mesmos e mantenham a transmissão de suas culturas por gerações.

No entanto, o próprio autor analisa:

...no processo de educação escolar dos indígenas, a perda da alteridade e a dissolução das diferenças são sentidas como ameaças reais, prementes e iniludíveis. Essa perda e essa dissolução, para alguns, relacionam-se até de forma direta e quase exclusiva com a escola. A escola seria um dos fatores decisivos de generalização e uniformidade (MELIÁ, 2000, p. 11).

O processo de implantação do *Campus Amajari* comprova as necessidades das comunidades indígenas ali estabelecidas, como é possível observar nas atas de audiência públicas, realizadas em 10/05/2008, 18/04/2009 e 16/05/2009 (ver anexo), há uma efetiva participação das comunidades indígenas, no entanto nas entrevistas realizadas com as diretorias, é perceptível que os cursos devem atender as mais diversas comunidades sejam elas indígenas ou não. A Diretoria de Ensino Técnico expõe as dificuldades pedagógicas encontradas, por trabalhar com diferentes públicos: "Há a necessidade de trabalhar a interculturalidade. O olhar para o indígena, é como o de um estrangeiro. O quadro professores é formado por 30 professores desses 5 são de Roraima, somente uma possui conhecimento sobre a educação indígena".

O olhar para o outro reproduz a essência da cultura que escolhemos ter como nossa identidade, é esse olhar o responsável pelas fronteiras que são criadas por nós em relação ao outro. Aqui percebo a importância da fala da diretora quanto às dificuldades que se apresentam para a interação de culturas diferentes. Apesar dos grandes avanços na educação indígena, o fato da formação do quadro de professores não deter os conhecimentos sobre os saberes indígenas influencia as aplicações metodológicas em sala de aula e nas atividades práticas. Esse fato se confirma quando Silva (2012, p.20) fala sobre a reforma de costumes ocorrida no século XVIII:

ao mesmo tempo, meta de processo e dominação colonial; requer denodo, perseverança, disciplina, suavidade e aplicação dos meios de aquisição da civilidade: a obrigatoriedade da língua portuguesa, a educação pelo ensino básico, os estímulos à ascensão e diferenciação social, a organização da descendia família, a vestimenta e a habitação particular.

A pouca familiaridade com a cultura indígena e a diversidade de comunidades frequentantes no *Campus* gera uma falta de identidade metodológica. Quando ao professor, é perguntado sobre como lida com a questão cultural indígena e não indígena em sala de aula, há as seguintes respostas: "A questão cultural indígena é tratada de forma respeitosa, tentando integrar os conceitos e técnicas à esfera do conhecimento e ensinamento indígena." (Professor K) e ainda

“Respeito e admiro a cultura indígena. Mas não dou tratamento diferenciado, trato todos igualmente. Quando o aluno exige algum cuidado especial, com relação ao aprendizado, este é dado, independente se é indígena ou não.” (Professor A).

A fala dos professores demonstra as dificuldades de aplicar a interculturalidade, no entanto nos Planos Pedagógicos de Curso (p. 4) em execução a menção encontrada, tanto para o curso técnico em agricultura quanto para o técnico em agropecuária, é de que haja respeito à diversidade cultural: “A diversidade cultural do estado como um todo é intensificada em Amajari pela convivência entre os diferentes saberes e tradições indígenas, de fazendeiros e de pequenos produtores rurais, regra geral, migrantes de outros estados do país.”

A diretora de ensino informou que os cursos estão sendo reestruturados objetivando atender as solicitações do Plano Nacional de Educação e aos anseios de professores e comunidades com relação ao processo de ensino e aprendizagem e com especial atenção a cultura das comunidades que participam do *Campus Amajari*.

b. Inserção Cultural Indígena na Globalização

A busca pelo conhecimento profissionalizante, por parte das comunidades indígenas, no momento atual não se dá apenas para a formação de mão de obra servil, mas como a possibilidade de perpetuar o conhecimento tradicional e possibilitar melhorias dentro das comunidades considerando que as interferências ambientais e humanas tem modificado a concepção de natureza vivenciada por esses povos.

Aqui há o imbróglio de que a existência de uma educação indígena em nível básico, técnico e superior enfrente as mazelas de não ter sua pedagogia reconhecida e efetivada e que a educação profissionalizante proporcionada pelo IFRR, nesse momento, não seja ofertada diretamente para esse público mesmo que o número de alunos matriculados “auto reconhecidos indígenas” correspondam a 40% do corpo discente.

A questão étnica no Brasil escancarada nos últimos anos, como erradicador de calorosos debates quanto a classificação racial, dado a demanda de negros e indígenas por ações afirmativas no que tange o acesso a educação de nível superior, constitui tema fecundo de investigação dado sua complexidade de definição.

Críticos das ações afirmativas baseiam sua defesa em um recorte étnico racial, partindo do princípio que no Brasil diferentemente, há exemplo dos Estados Unidos, a classificação racial não partiu de critérios baseados em origem étnica, mas na prática de pautar-se na aparência. Tanto que para Guimarães (1999, p. 43), no Brasil não falamos de grupos raciais, mas de cor. Segundo Nogueira (1998) debatemos não o preconceito de origem, mas o preconceito de marca, constituído em marcadores de aparência, nas características físicas apresentadas e assimiladas como pertencentes a raças inferiores.

No Brasil, a dificuldade de se definir quem é negro, branco ou índio, por conta do nosso processo colonizador diversificado, a utilização da auto declaração aponta ser um caminho mais assertivo.

... se as raças não existem num sentido restrito e realista de ciência, ou seja, se não são um fato do mundo físico, elas existem, contudo, de modo pleno no mundo social, produtos de modo de classificar e identificar que orientam as ações tomadas (GUIMARÃES, 1999, p. 64).

A autodeclaração indígena em detrimento de outros grupos sociais que gozam do mesmo direito torna-se válida e parece ser de mais fácil percepção a partir da construção social e individual da qual os indígenas fazem parte, principalmente pelas práticas culturais, meios de subsistência, pela habitação geográfica que ocupam e principalmente pelo seu auto reconhecimento como pertencente a sua comunidade. Segunda a Funai:

Identidade e pertencimento étnico não são conceitos estáticos, mas processos dinâmicos de construção individual e social. Dessa forma, não cabe ao Estado reconhecer quem é ou não indígena, mas garantir que sejam respeitados os processos individuais e sociais de construção e formação de identidades étnicas.²⁶

A FUNAI se baseia na Convenção 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada integralmente no Brasil pelo Decreto nº 5.051/2004, e no Estatuto do Índio (Lei 6.001/73). Já o Estatuto do Índio (Lei 6.001/73) define, em seu artigo 3º, indígena como: "... todo indivíduo de origem e ascendência pré-colombiana que se identifica e é identificado como pertencente a um grupo étnico cujas características culturais o distinguem da sociedade nacional". Os critérios utilizados consistem: a) na autodeclaração e consciência de sua identidade indígena; b) no reconhecimento dessa identidade por parte do grupo de origem;

²⁶ Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/todos-ouvidoria/23-perguntas-frequentes/97-pergunta-3>. Acesso em 05/05/15, as 23h07.

Embora questionada, a autodeclaração indígena aparenta acompanhar e ajudar a suscitar um processo de conservação cultural. O respeito ao seu auto reconhecimento implica a compreensão de que cada cultura possui um ritmo próprio de reprodução. A intensificação desse processo, como observado na relação social de muitas culturas indígenas com a sociedade brasileira dominante mudou tanto seus processos culturais que a identificação de algumas comunidades indígenas torna-se de difícil reconhecimento.

Nas entrevistas foi possível identificar que a autodeclaração, não se especificasse apenas pelas características físicas dos alunos, mas também pelo contexto geográfico, comungando com a fala de Convenção 169 da OIT buscando saber se essa autodeclaração trazia algum tipo de interferência ao processo de ensino e aprendizagem se questionou se o discente sentia alguma discriminação, somente um aluno disse sofrer discriminação étnica.

“Por mais que tenha lei contra isso alguns colegas ainda falam e tiram brincadeiras.” (Aluno C).

Entre os docentes, o aluno indígena é identificado como mais tímido e introspectivo, mas apontam que os mesmos se relacionam bem com os colegas e que quando o assunto discutido é vivenciado em suas comunidades eles são mais interativos. Os mesmos dizem respeitar cultura e costumes desses alunos, tentando integra-la a execução do plano de aula, mas, há a dificuldade de efetivar a interculturalidade.

Como já mencionado anteriormente, é a partir de 1970 que surgem as políticas referentes à educação escolar indígena, aqui se estabelece a construção de um currículo específico e diferenciado, que pudesse ser compatível às práticas de educação indígena, buscando integrar educação e cultura.

Foi possível observar nos projetos pedagógicos de curso que se executam no IFRR/*Campus* Amajari, a presença da educação indígena, a execução da prática pedagógica leva em consideração a situação vivenciada pelos povos indígenas atualmente, o currículo e sua execução devem atender aos diferentes anseios e necessidades de desenvolvimento econômico da região, atendendo aos diferentes públicos que compõem o corpo discente do *Campus*. Aqui, se percebe a tentativa de se aplicar a uma abordagem intercultural onde as propostas pedagógicas executadas no *Campus* Amajari têm por objetivo atender as necessidades apresentadas pela comunidade.

A modalidade de ensino em Alternância tem por objetivo a articulação entre escolarização e trabalho, propiciando aos alunos o acesso à escola sem que tenham que deixar de trabalhar, aqui se considera a permanência do aluno na comunidade. Segundo Begnami (2003),

o conceito de alternância vem sendo definido, entre muitos autores, como um processo contínuo de aprendizagem e formação na descontinuidade de atividades e na sucessão integrada de espaços e tempos. A formação inclui e transcende o espaço escolar, e, portanto, a experiência torna-se um lugar com estatuto de aprendizagem e produção de saberes em que o sujeito assume seu papel de ator protagonista, apropriando-se individual e coletivamente do seu processo de formação.

A Alternância é realizada em dois tempos-espacos fundamentais: Tempo Escola e o Tempo Comunidade. Para execução dos mesmos, Caldart (2012, p. 98) menciona que “o Tempo-Escola é o período de realização das atividades presenciais do Curso (na escola). [...] O Tempo-Comunidade é o período de realização das atividades à distância, de práticas pedagógicas complementares àquelas habitualmente realizadas pelos participantes”.

Nos planos de curso O Tempo-Escola, é proposto como um estímulo ao desenvolvimento do trabalho em uma perspectiva educativa e vivenciada na comunidade, criando um ambiente pedagógico propício à reflexão sobre práticas, valores e costumes; objetiva-se também maior concentração nos estudos, criando possibilidades de aproveitamento, desenvolvimento e amadurecimento intelectual; O Tempo Comunidade, que, proporciona uma educação espontânea, principalmente por meio do trabalho, aqui há a oportunidade de experimentação e ressignificação dos conteúdos escolares e dos saberes-práticos, primando assim por um processo de formação técnico-profissional pautado que pautado em teoria-prática.

No *Campus Amajari* essa vivência é realizada tendo o aluno quinze dias de Tempo Escola e quinze dias de Tempo Comunidade, no tempo comunidade do aluno recebe uma visita técnica e orientações do professor, aqui ele tem a possibilidade de compartilhar o conhecimento adquirido com os demais membros da comunidade.

Quando questionados sobre as alterações que ocorrem em seus costumes e cultura o aluna “S” informa que “a educação trouxe mais conhecimento”. E com relação ao aprendizado contribuir para preservação da cultura a mesma diz “não, porque nós, alunos, deixamos de fazer o que a gente fazia na comunidade”. Questionada sobre que o deixou de praticar respondeu “pescar, brincar”. A maioria

dos alunos informa ter aberto mão de atividades relacionadas às brincadeiras em comunidade pela necessidade de se dedicar mais aos estudos.

Em entrevista com a Coordenadora de Assuntos Estudantis a mesma diz que um dos problemas enfrentados com os alunos indígenas é o fato de que a escola não tenha tanta importância. Ela diz “os pais dizem que precisam dos filhos para ajudar nas atividades e que o aluno pode vir à escola depois”. A mesma observa ainda que como os pais não frequentaram a escola não tem a percepção de que pode haver colaborações positivas do ensino para a comunidade. É importante perceber e aplicar isso no processo de ensino e aprendizagem. A vivência de tempo para o indígena é diferente daquela vivida pelas outras etnias, uma das características que devem ser consideradas nas metodologias de ensino.

Ao longo de sua história, as sociedades indígenas vêm elaborando complexos sistemas de pensamento e modos próprios de produzir, armazenar, expressar, transmitir, avaliar e reelaborar seus conhecimentos e suas concepções sobre o mundo, o homem e o sobrenatural. O resultado são valores, concepções, práticas e conhecimentos científicos e filosóficos próprios, elaborados em condições únicas e transmitidos e enriquecidos a cada geração. Observar, experimentar, estabelecer relações de causalidade, formular princípios, definir métodos adequados, são alguns dos mecanismos que possibilitaram a esses povos a produção de ricos acervos de informações e reflexões sobre a natureza, sobre a vida social e sobre os mistérios da existência humana (Parecer 014/99 - Kuno Paulo Rhoden, S.J. (Pe.), p. 03).

Mesmo não sendo um projeto voltado para educação indígena sua execução apresenta grande importância para as comunidades e para os alunos.

[o]s índios escolarizados têm, enquanto indivíduos, mais oportunidades de acesso aos novos papéis que o processo de contato vem historicamente tipificando, tais como: capitão, agente de posto, agente de saúde, professor, funcionários entre outros. A educação escolar sob esse aspecto tende a ser vista mecanicamente como uma espécie de estatuto constitutivo de papéis que se colam ao indivíduo, independentemente das contingências das relações de mercado. A educação escolar, sob essa ótica, se tipifica como instrumento de fragmentação da consciência étnica, como instrumento de dominação aquiescente, como instrumento positivo de integração (DELAMÔNICA, 1997, p. 41).

As comunidades indígenas estão à mercê do processo de globalização que é vivenciado, um momento de profundas mudanças. Estamos vivendo numa era de tomadas de decisão em nossas vidas: elas não se restringem apenas às mudanças econômicas mundiais, aos modos de comunicação, ou em aspectos da vida da sociedade como um todo. A globalização já atingiu uma fase tão avançada que conseguiu entrar em nossas casas e nossas mentes, mudando nossos costumes, reestruturando nossas instituições, de certa forma, todo cotidiano.

A era em que as concepções de tempo e espaço tomaram outros rumos, em que o conceito de mundo se difere em extremo do de planeta. O conjunto de continentes e oceanos é diferente do que, hoje, chamamos de mundo. Ele não é apenas o lócus. É um conceito mais evoluído que engloba as relações humanas entre si e com o meio em sua volta. O mundo é aquilo que sofre a interferência do homem, que está em seu domínio. Ele se torna cada vez menor ao passo que as relações entre distância e tempo se modificam. O que antes era considerado muito distante, hoje é atingido em questão de horas.

As comunidades indígenas veem na educação uma possibilidade de inserção nesse novo processo, aos alunos entrevistados no *Campus Amajari*, fica claro por meio das entrevistas, que tem as tecnologias como a possibilidade de levar melhorias as suas comunidades.

Giddens (2003) fala que a globalização suscita manifestações culturais que buscam manter tradições que parecem perde-se em meio ao processo de homogeneização. Aos discentes do *Campus Amajari* quando questionados onde pretendem morar ao terminar o curso técnico 73,4% dos entrevistados desejam mudar-se para a capital do Estado, Boa Vista, todos esses justificam essa escolha pela possibilidade de dar continuidade aos estudos em nível superior. A diretoria de ensino disse que o *Campus* no momento se preocupa em reestruturar a educação profissional integrada e intergral e que não há projeto, nesse momento, para uma graduação.

Infelizmente não há oferta de educação superior no município e a oferta por educação a distância enfrenta a falta de internet. Essas dificuldades são motivadoras para a escolha dos alunos, nessa lacuna cabe ao IFRR – *Campus Amajari* fazer um novo levantamento das necessidades das comunidades, até mesmo quanto à continuidade para os egressos. Esse distanciamento da comunidade, com o objetivo de estudo pode não ser apenas temporário, o que abre margem a possibilite de novo estudo.

A educação assim, como todos os processos da vida e do cotidiano, tem sofrido com o processo da globalização, Giddens (2003), discute os efeitos da mesma sobre as sociedades tradicionais, e como as mesmas tem lidado com a busca integração e a manutenção de suas tradições e as incertezas que têm sido causadas nessas sociedades por esse processo. Essa reestruturação do mundo e o modo como vivemos, mexe de maneira muito profunda, com a vida das pessoas,

onde quer que vivamos, não importando a condição social ou cultural, independente de questões ligadas à etnia, sexualidade, família, política, economia e mercado. Esses aspectos contribuem para o estresse e as tensões que afetam o modo de vida e as culturas tradicionais na maior parte do mundo.

Mas a globalização não tem apenas aspectos negativos, como podemos perceber, o processo de expansão da democratização, fenômeno ao qual atribui elevada importância e define como sistema que envolve competição efetiva entre partidos políticos por cargos de poder, deve-se à globalização e aos meios de comunicação.

Segundo Santos (2010), O dinheiro se torna nesse mundo perverso o centro de todas as ações. Sendo assim, o homem perde importantes valores de humanidade, por exemplo, a compaixão e a solidariedade. Atualmente, o outro é visto como um inimigo a ser vencido, um obstáculo. A competitividade tem como norma a guerra, e o consumo tornou-se um verdadeiro regime totalitário, o que chamou de Globalitarismo Paralelo a isso, aumenta a cada dia o desemprego, a pobreza, a fome, a infelicidade e o egoísmo das pessoas. De fato, é essa forma perversa de se realizar a globalização que atualmente existe e, não qualquer outra.

As comunidades indígenas no Brasil constituem grupos sociais autônomos, dotados de práticas, costumes e leis próprios, o que significa dizer que tais indivíduos possuem valores e visões de mundo diferenciado. Tais grupos possuem concepções peculiares a respeito do que é o nascimento, a vida, a morte e do que é ser humano.

Se por um lado a cultura se faz como um importante fator de construção da identidade humana e dos nossos valores mais primários, a proteção dos direitos humanos, independentemente das diferenças culturais inevitavelmente existentes, se faz necessária no mundo atualmente globalizado, em que a existência de um mínimo padrão ético se revela um interessante desafio contemporâneo.

Portanto, atualmente boa parte da doutrina brasileira vem discutindo sobre a ideia de que a inimputabilidade dos índios esteja ligada ao fator de desenvolvimento mental incompleto, o que revela uma visão etnocêntrica e preconceituosa sobre tais grupos. É necessário fazer uma distinção precisa entre a inimputabilidade decorrente de uma situação peculiar, do ponto de vista sociocultural, e a cláusula de desenvolvimento mental incompleto.

Podemos dizer que, com os documentos surgidos a partir da CF, se inicia um novo capítulo na história da EEI marcado por um maior reconhecimento dos direitos diferenciados dos povos indígenas. Assim, no momento em que é transferida a competência das políticas da EEI da Funai para o MEC, visando a regulamentação de suas ações, e instituída uma Portaria Interministerial do Ministério da Justiça (MJ) e do MEC, onde se reconhece o caráter de aculturação e de destruição dos índios nos processos de escolarização ofertados a eles até então, devendo agora tais processos se constituírem em espaços de reconhecimento étnico e de construção coletiva de conhecimentos que reflitam as expectativas e interesses de cada grupo étnico, fundamentados nas organizações sociais, costumes, línguas, crenças, tradições dos indígenas, bem como nos seus processos próprios de transmissão do saber (Portaria Interministerial MJ/MEC n. 559, 16 abr. 1991).

A busca por essa autonomia, conforme Ferreira (2001) desenvolveu no decorrer dessas práticas, experiências autorais em Educação Escolar Indígena e também a criação de organizações indígenas que buscam autonomia através das políticas públicas. Essas políticas de articulação indígena predizem soluções coletivas para problemas comuns que a muito são discutidos como território, diversidade linguística e cultural, assistência médica adequada e processos educacionais específicos e diferenciados, esses são fatores inerentes à luta pelo reconhecimento da diversidade cultural na legislação brasileira, em 1988.

Entretanto, o contexto mundial de globalização, de concentração de renda, de desigualdade e injustiça social, direta ou indiretamente, afeta as comunidades indígenas. Novas oportunidades e a superação de dificuldades dependem da direção e da influência dos processos educativos nos destinos desses povos. O capital econômico define e decide a vida dos países inseridos num mercado mundial, obrigando a formação e capacitação de profissionais com habilidades e competências para lidar com tecnologias avançadas e sofisticadas, que atendam àqueles que têm capacidade de consumo (PAREDES, 1997).

Desse campo, os pobres e as populações étnicas estão completamente excluídos. A garantia dos direitos de permanência e de gestão dos seus territórios representa uma proteção nesse mundo de exclusão. Sem essa garantia, continuarão a ser assimilados como mão de obra barata ou a assistir à invasão e à dilapidação das riquezas naturais dos seus territórios. Essa ideia é reforçada por Paredes (1997, p. 169),

Como é fácil concluir, os povos e as minorias encontram-se em situações menos favoráveis para reagir dentro de um contexto social e mundial em mudança, onde predominam as leis de mercado e o desenvolvimento de tecnologia de ponta. Por esse motivo, coerentes com um compromisso social, político e humano, consideramos importante procurar alternativas de melhoria dentro de nossa área de trabalho: a educação.

O desenvolvimento da interculturalidade requer que o professor esteja qualificado e disposto a desenvolver seu plano de ensino levando em consideração as os aspectos culturais, assim todo o corpo pedagógico também deve acompanhar o desenvolvimento desse trabalho. É importante que se observe a influencia que esse aluno terá em sua comunidade e qual será a colaboração da instituição para a manutenção e propagação da cultura desses povos de forma que eles possam absorver novos conhecimentos e manter suas tradições e costumes. Conforme a observação de Meliá (1979, p. 43),

quanto à distinção entre *educação indígena* e *educação para os indígenas*, a primeira é referência para os processos de socialização e aprendizagem das gerações mais novas e para a transmissão da herança cultural por meio da oralidade; a segunda traz o caráter de ruptura com esses mecanismos tradicionais, que representa a educação para o indígena.

Certos de que essa não seja uma instituição indígena, ela deverá se propor a trabalhar interculturalmente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando da proposta dessa pesquisa, minhas principais motivações vieram do ambiente de trabalho, me via curiosa ao perceber a estruturação de um *Campus* de ensino técnico e tecnológico em uma região predominantemente indígena, como essa de Amajari-RR.

E de repente imersa pelas leituras me dou conta da importância, para o indígena, de se aproximar do conhecimento daquele que, há séculos, vem tentando educá-lo. E que seja claro, que a posse desse conhecimento não é para pô-lo em situação de igualdade, não; é para que ele possa encontrar maneiras de mostrar a relevância e a importância de sua cultura para os que dela participam, o seu povo, sua comunidade ou ainda para aqueles que ainda insistem em dizer ser inviável, nos dias de hoje, sua forma de viver.

No *Campus* Amajari a evidente presença indígena, incentiva às mudanças de práticas educacionais que aos poucos vem se estabelecendo. Há o incentivo para jogos indígenas e a realização de seminários culturais. No entanto, vivenciar essas peculiaridades culturais em sala de aula ainda tem sido um desafio.

O saber indígena está diretamente ligado ao fazer do dia a dia, ao viver em comunidade, ao ver e participar do acontecer. E o cotidiano da sala de aula, do conhecimento dividido, das regras de convivência social são novidades capazes de aproximar e de afastar. O aluno indígena se vê projetado ao universo de técnicas, tecnologias, métodos, fórmulas. Permanecer nessa nova realidade é um desafio, para ele e para o instituto.

O IFRR - *Campus* Amajari, encara o desafio de não ser uma escola pensada para o indígena, é uma escola de muitas realidades. E como foi possível identificar na pesquisa, esse desafio não tem sido fácil.

A instituição oferece excelente infraestrutura, e um corpo docente com formação acadêmica de doutores, mestres e especialistas; mesmo assim, as dificuldades estão em aplicar metodologias diferenciadas para os alunos indígenas, adequar o calendário escolar, e tornar o ambiente sempre propício à troca de conhecimento entre as diferentes comunidades presentes no *Campus*.

Entretanto, é de se notar nos depoimentos docentes, que não seja necessária se estabelecer nenhuma base de diferenciação. Aqui a máxima do “somos todos iguais” com certeza não caberia, ainda levando em consideração que

a comunidade indígena necessita sim de um olhar diferenciado, que leve em conta seu processo de formação, suas dificuldades linguísticas e impreterivelmente sua cultura.

A realização de reuniões pedagógicas e a reformulação dos projetos de curso tentam inserir essa abordagem interdisciplinar, contudo as considerações são para as várias comunidades. É primordialmente que se considere aqui a interculturalidade de modo que a mesma possa estar presente nos mais diversos componentes curriculares.

O *Campus* Amajari vem tentando adequar-se a essa realidade indígena, e para tanto tem estudado e aplicado às políticas estabelecidas pelo Ministério da Educação, os desafios estão na sala de aula, a concepção de aprendizado e o idioma falado e escrito também estabelecem barreiras.

Nas visitas realizadas ao *Campus* é evidente a importância dos cursos de Agricultura e Agropecuária para essa região, há a aplicabilidade do conhecimento e os alunos confirmam que novas técnicas trazem melhorias, mas, em nenhum momento foi mencionado pelos alunos a parceria entre as técnicas tradicionais e as técnicas modernas.

Evidencio a necessidade de que este *Campus* deva oferecer o ensino superior, sendo essa uma necessidade do município como um todo, apesar de haver a oferta na modalidade a distancia, enfatizo os pedidos na área de saúde e direito, fazendo valer mais uma vez as necessidades que as comunidades vivem.

Aqui deixo espaço para novas interrogações, tendo percebido o quando a modernidade seja sinônima de encantamento. O *Campus* oferece acesso a computadores e internet, e o uso de celular com recursos avançados tornaram comum a cena de cabeças baixas e focadas em uma tela. Questiono-me sobre como há a administração do universo cibernético, e das interferências que essa “ferramenta” pode ocasionar o convívio em comunidade. Todavia, essa é ferramenta impreterível ao desenvolvimento e inserção na globalização.

E ainda sob a ótica da globalização, até que ponto uniformizar conhecimentos com técnicas e tecnologias pode interessante? Culturalmente, vejo como incentivador a dissolução de “técnicas” milenares e a mudanças de costumes.

Ao exposto, acrescento que as pesquisas que contemplem a educação profissionalizante para o indígena são poucas e que uma iniciativa estaria em propor grupos de estudos e pesquisa que fomentassem essa modalidade educativa.

Esse estudo possibilitou a abertura de novas interrogações e o vejo como a evidência de necessidade de considerar o processo educativo como um todo, sem divisórias, para que possamos considerar a aplicabilidade do conhecimento em nossas vidas.

Que os resultados aqui apresentados contribuam para a estruturação de um centro de educação indígena que possa orientar as ações desenvolvidas pelo IFRR, incentivando a formação da consciência cidadã, a capacidade de reformulação de estratégias de promoção de suas culturas e a apropriação das estruturas da sociedade não indígena, pela aquisição de novos conhecimentos úteis para melhoria de suas condições de vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Claudia Tavares Do. Educação profissional: um percurso histórico, até a criação e desenvolvimento dos cursos superiores de tecnologia. In: FIDALGO, Fernando (org.). **Educação profissional e a lógica das competências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ALBERT, Bruce. **A fumaça do metal: história e representações do contato entre os yanomani**. In: ANUÁRIO Antropológico/89. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1992.p. 151-190.

ALCOFORADO, Fernando Antonio Gonçalves. **A evolução da economia BRASILEIRA DO SÉCULO XVI AO SÉCULO XX**. In: Os Condicionantes do desenvolvimento do Estado da Bahia. 2003. [Online]. Encontrado em: http://www.tdr.cesca.es/TESIS_UB/AVAILABLE/TDX-0203105-122457//7.EVOLU%C7AO_ECONOMIA_BAHIA.pdf. Acesso em: 14/01/2015.

ALMEIDA, Wanderley Gurgel de. **Percepções Interiores e Exteriores de Pesquisa Etnográfica entre Professores da T. I. Raposa e Serra do Sol – RR**. “Trabalho apresentado na 26ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 01 e 04 de junho, Porto Seguro, Bahia, Brasil”. 2008

ANTUNES, Ricardo. Os novos proletários do mundo na virada do século. In: **Dossiê Cidade & Campo, Revista Lutas Sociais** (NEILS), Vol.06, p. 113-124, junho 1999.

BARBOSA, R. I. Ocupação Humana em Roraima. I. Do Histórico Colonial ao início do assentamento dirigido. **Boletim Museu Paraense Emílio Goeldi**, 1993, 9 (1):123-144.

BEGNAMI, J. B. **Formação pedagógica de monitores das escolas famílias agrícolas e alternâncias: um estudo intensivo dos processos formativos de cinco monitores**. 2003. Dissertação (Mestrado). Universidade Nova de Lisboa/Universidade François Rabelais/UNEFAB. Brasília. 2003.

BRASIL. **PARECER CNE/CEB Nº 16** de 21 de janeiro de 1999. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília: 1999.

_____. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, Presidência da República, 1961.

_____. **Lei nº. 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, Presidência da República, 1971.

_____. **Lei nº 7.046**, de 1982. Brasília, Presidência da República, 1982.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Presidência da República, 1996.

_____. **Lei nº 11.982**, de 29 de dezembro de 2008. Brasília, Presidência da República, 2008.

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

BOTELHO, Sandra Mara Dias. De escolha Técnica Federal de Roraima a Centro Federal de Educação Tecnológica. In: MOURÃO, Arminda Rachel Botelho et al. (org.). **A Educação Profissional na Região Norte: Reflexões Críticas**. Manaus: Edua, 2013, p. 291-328.

BRITO, Daguiete Maria Chaves. **Conflitos em Unidades de Conservação**. Artigo, p. 1. Disponível em: www2.unifap.br/csociais/wp-content/plugins/.../csociais-a04n12008.pdf. Acesso em: 29/10/2014.

CALDART, R. et al. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro / São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio / Expressão Popular, 2012.

CANALLI, Heloisa Helena Barbosa. **A Trajetória da Educação Profissional no Brasil e os Desafios da Construção de um Ensino Médio Integrado à Educação Profissional**. Belém: UFPA, 2009.

CANCLINI, Nestor. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais na globalização** (Prefácio à edição inglesa, "o diálogo norte-sul nos estudos culturais"). Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2001. p. 11-31.

CARVALHO, Fábio Almeida; FERNANDES, Maria Luiza; REPETTO, Maxim (org.) **Projeto Político-Pedagógico da Licenciatura intercultural/Núcleo Insikiran/UFRR**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2008.

CIRINO, Carlos Alberto Marinho. **A "Boa Nova" na Língua Indígena: contornos da Evangelização dos Wapischana no Século XX**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2008. 264 p.

CIRINO, Carlos Alberto Marinho. **A "Boa Nova" na Língua Indígena, contornos da Evangelização dos Wapischana no Século XX**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (Antropologia). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo, 2000. 217 f.

CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). **História dos Índios do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, Secretaria Municipal de Cultura, FAPESP, 1992.

CURY, Carlos, R. J. Direito à educação: Direito à igualdade, Direito à diferença. Minas Gerais: **Caderno de Pesquisa**, nº. 116, p.245-262, 2002.

DELAMÔNICA, Maria de Lourdes Bandeira. **Formação de Professores indígenas: limites e possibilidades**. In Urucum, Jenipapo e Giz: a educação escolar indígena em debate. Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso. Cuiabá: Entrelinhas, 1997. 226 p.

CENTRO DE INFORMAÇÃO DIOCESE DE RORAIMA (CDR) **Índios de Roraima: Macuxi, Taurepang, Ingariko, Wapixana**. Boa Vista: Colorário, 1989. (Série Escrita Fotográfica).

DURKHEIM, E. **Da divisão do trabalho social**. Tradução de Eduardo Brandão. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda., 1990.

ESCOTT, Clarice Monteiro; MORAES, Márcia Amaral Correa de. História da Educação Profissional no Brasil: as políticas públicas e o novo cenário de formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. In: **Anais Eletrônicos do IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”**. Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 — ISBN 978-85-7745-551-5. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.51.pdf. Acesso em: 22/12/2013.

FARAGE, N. **As muralhas dos sertões: os povos indígenas no rio Branco e a colonização**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; ANPOCS, 1991.

FERNANDES NETO, Pedro. **A Demarcação da Terra Indígena Raposa/ Serra do Sol (Roraima) Conflitos Entre Territorialidades**. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós Graduação em Geografia, Rio de Janeiro, 2007. 130 p.

FERREIRA, Mariana Kawal. **A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil**. In SILVA, Aracy Lopes da Silva e Ferreira, Mariana Kawal (orgs) Antropologia, História e Educação: A questão indígena e a escola. São Paulo: FAPESP/GLOBAL/MARI, 2001.

FIDALGO, Fernando (org.). **Educação profissional e a lógica das competências** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

FONSECA, Celso Suckow. **História do Ensino Industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961

FREIRE, J. Bessa . **La escuela y el museo indígena en Brasil: etnicidad, memoria e interculturalidad**. Atas do Simpósio Estados Nacionales, Etnicidad y Democracia en América Latina. Osaka: Museu Nacional de Etnologia. 18-20 de jan. de 2000.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Trabalho como Princípio Educativo. In: CALDART, R. et al. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro / São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio / Expressão Popular, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. As relações do trabalho-educação e o Labirinto do Minotauro. In: AZEVEDO, José Clóvis; GENTILI, Pablo; Krug, André; SIMON, Cátia. **Utopia e Democracia na Educação Cidadã**. Porto Alegre: Ed. Universidade, UFRGS; Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da básica. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**; Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 25-41.

FURTADO, Celso, 1920 - **Formação Econômica do Brasil** / Celso Furtado. -32. ed. —Companhia Editora Nacional, 2003 — (Biblioteca universitária. Série 2, Cidades social, iv. 23)

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil. In: **Trabalho e Crítica**. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2000.

GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da Exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no Império Brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

GOVERNO do Estado de Roraima. **Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**. Disponível em: http://www.rr.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=9640:mudancas-no-censo-escolar-2012-sao-apresentadas-aos-gestores&catid=174:2012maio&Itemid=157. Acesso em: 30/10/2012, às 9h12.

GIDDENS, Anthony. **Mundo em descontrole: o que a globalização está fazendo de nós**. 3 ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

GIL, Antônio Carlos. 1946. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1982.

GRUPIONE, Luís Donisete Benzi; Vital, Lux Boelitz. Fischmann. Povos Indígenas e Tolerância. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Thompson, 2005.

HUGHES, Robert. **Culture of complaint: the fraying of America**. Nova York: Oxford University Press, 1993.

INDICADORES sociais municipais: **uma análise dos resultados do universo do censo demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. 151 p. Acompanha 1 CD-ROM. (Estudos e pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica, n. 28). Disponível em: Acesso em: fev. 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Atlas de Roraima**. Rio de Janeiro: IBGE, 1981.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, Estudos Culturais? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. pp. 7-132.

JOHNSON, Allan G. **Dicionário de Sociologia**: guia prático da linguagem sociológica. Tradução de Ruy Jungmann. Consultoria Renato Lessa. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

KOCH-GRUNBERG, Theodor. **A distribuição dos povos entre rio Branco, Orinoco, rio Negro e Yapurá**. Manaus: Editora INPA/EDUA, 2006.

KONDER, Leandro. **A construção da proposta pedagógica do SESC Rio**. Rio de Janeiro: Editora SENAC, 2000.

KUENZER, Acácia Z. (org).. **As relações entre trabalho e educação no regime de acumulação flexível:** apontamentos para discutir categorias e políticas. Curitiba: s/e, 2007b.

_____. Exclusão Excludente e Inclusão Excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre Educação e Trabalho. In: LOMBARDI, José C. *et al.* **Capitalismo, Trabalho e Educação.** Campinas: Autores Associados, HISTEDBR. 2004.

KUENZER, Acácia Z. (org). **Ensino Médio:** construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2007a.

KUNZE, N. C. O surgimento da rede Federal de Educação Profissional nos Primórdios do Regime Republicano Brasileiro. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v.2, .n.2., Brasília, nov. 2009. p. 9-24

LIMA, Luzileide Correia. **Línguas em contato, preconceitos e ensino, um estudo de caso:** representação de línguas estrangeiras e indígenas na formação do profissional de secretariado executivo em Roraima. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011. 166 f.: Il.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **A Educação Escolar Indígena diferenciada necessita de saltos gigantescos de investimentos e se livrar do fogo cruzado dos gestores de plantão.** In: Povos Indígenas no Brasil: 2001-2005. Editores gerais Beto Ricardo e Fani Ricardo, São Paulo, Instituto Socioambiental, 2006 a.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **Educação para Manejo e Domesticação do Mundo entre a Escola Ideal e a Escola Real - Os Dilemas da Educação Escolar Indígena no Alto Rio Negro.** 2011. 370f. Tese (Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Antropologia Social). Universidade de Brasília. Brasília, 2011.

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, 2006.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação Profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã.** 5a edição, Tradução de José Carlo Bruni e Marco Aurélio, São Paulo, Hucitec, 1987.

MEC. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.** 2009. Disponível em: portal.mec.gov.br/setec/arquivos/.../historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em: 21/12/2013.

MEC/INEP E MEC/CAPES; Quadro elaborado por Inep/Deed. **Graduação, Sequencial de Formação Específica e Pós-Graduação.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=11799&Itemid=. Acesso em: 22/07/2013, as 15h50.

MEC/SETEC. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio.** Documento Base. Brasília-DF, 2007.

- MÉSZÁROS, István. **O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI**; tradução, Ana Cotrim, Vera Cotrim. São Paulo: Boitempo, 2007 (1930).
- MELIÁ, Bartolomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.
- MELIÁ, Bartolomeu. Educação indígena na escola. **Cadernos CEDES**, Campinas, nº. 49, 2000.
- MOLL, Jaqueline & colaboradores. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- MILLS, Wright. O trabalho. In. COLLAR, White. **A nova classe média**. III parte, Cap. 10. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969.
- NEVES, L. M. W. Educação: um caminhar para o mesmo lugar. In LESBAUPIN, I (org.). **O desmonte da nação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, p.133-152
- O'ROUKE, P.J. **A riqueza das nações de Adam Smith: uma biografia**. Tradução de Roberto Franco Valente. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.
- ORTIZ, Renato. Cultura e Desenvolvimento. [file:///C:/Users/Tatiana/Downloads/3confcult-renato-ortiz%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Tatiana/Downloads/3confcult-renato-ortiz%20(1).pdf). Acesso em 20/02/2015.
- PAULA, Eunice Dias de. A Interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena. In: **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 49, Dez/1999, p.88. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ccedes/acesoem28/11/2013. Acesso em: 22/07/2013
- PAREDES. José Bolívar Burbano. **Aproximações Teórico- Metodológicas para a elaboração de um currículo indígena próprio**. A experiência de educação escolar na Área indígena Krikati. In: Urucum, Jenipapo e Giz: a educação escolar indígena em debate. Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso. Cuiabá: Entrelinhas, 1997.
- PEREIRA, M. F. R. **Trabalho, globalização e ideologia**. Curitiba: IFPR, 2011.
- RAMOS, Marise. Concepção do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. In: **O ensino médio integrado à educação profissional: concepção e construções a partir da implantação na Rede Pública Estadual do Paraná/Secretaria de Estado da Educação**. Superintendência. Departamento de Educação Profissional. Curitiba: SEED-PR, 2008. 297p.
- REGO, L. L. B. O desenvolvimento cognitivo e a prontidão para a alfabetização. In: CARRARO, T. N. (Org.). **Aprender pensando**. 6ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1991. p. 31-40.
- REDE Federal de Educação Profissional e Tecnológica. **A ampliação da rede federal**. Disponível em: http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=2. Acesso em: 14/10/2012, as 21h30.
- RIZZINI, Irma. **O cidadão polido e o selvagem bruto: a educação dos meninos desvalidos na Amazônia Imperial**. Rio de Janeiro: UFRJ/IFCS/PPGHIS, 2004.
- REPETTO, Maxim. **Movimentos indígenas e conflitos territoriais no estado de Roraima**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2008a.
- REPETTO, Maxim. A Educação Escolar Indígena em Roraima: O Processo Histórico e as Demandas Atuais por Ensino Médio. In: OLIVEIRA, Rafael da Silva

(organizador). **Roraima em foco: pesquisa e apontamentos recentes**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2008b.

RIZZINI, Irma. Domesticar e Civilizar: Crianças indígenas e o ensino de ofícios no Norte do Brasil Imperial. In: **II Congresso da Sociedade Brasileira de História da Educação-SBHE**. 16/06/2013. 14 p. Disponível em: www.sbhe.org.br, e: <http://www.docdatabase.net/details-domesticar-e-civilizar-crian-231as-ind237genas-e-o-ensino-de-1102772.html>. Acesso em: 20/12/2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, Raimunda Maria Rodrigues. A proposta de educação profissional Integrada ao ensino médio indígena do Centro Indígena de Formação e Cultura Raposa Serra do Sol. **Tellus**, ano 11, n. 20, p. 215-239, jan./jun. 2011a. Campo Grande, MS.

SANTOS, Raimunda Maria Rodrigues. **O centro indígena de formação e cultura raposa serra do sol no contexto histórico da terra indígena raposa serra do sol e de Roraima**. 2011. 177f. Tese (Mestrado em Educação, Administração e Comunicação). Universidade de São Marcos. São Paulo, 2011b.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas-SP: Autores Associados, 2007.

SEPLAN - Secretaria de Estado do Planejamento e Desenvolvimento de Roraima. **Informações Socioeconômicas do Município de Amajari-RR 2010**. Elaboração: Divisão de Estudos e Pesquisas. 1ª edição. Boa Vista: CGEES/SEPLAN - RR, 2010.

_____. **Guia Turístico de Roraima**. Boa Vista: Seplan, 2009.

SILVA, Aracy Lopes de.; LEAL, Mariana Kawall. (Org.) **Antropologia, História e educação: a questão indígena e a escola**. 2ª ed. São Paulo: Global, 2001.

SILVA, Marilene Corrêa da. **O Paiz do Amazonas**. 3ª ed. Manaus: Editora Valer, 2012.

SOUZA, Francinne Calegari de. **Educação Profissional: História e Ensino de História**. 2010. 123f. Dissertação de Mestrado em História Social pela Universidade Estadual de Londrina- UEL. Londrina-PR, 2010.

SUMNER, William Grahman. **Folkways**. Boston: Ginn, 1906.

TAYLOR, Charles. The politics of recognition. In: GOLDBERG, David Theo (org.). **Multiculturalism: a critical reader**. Oxford-Cambridge: Blackwell, 1994.

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional**. Capítulo 1 (introdução) e 8. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. p. 13-24; 353-97.

VIEIRA, Sônia. **Como elaborar questionários**. São Paulo: Atlas, 2009.

WALZER, Michael. Individus et communautés: lês deux pluralismes. **Esprit**, Paris, jun. 1995.

WEBER, Max. **A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo**. Tradução de Macedo, José Marcos Mariani. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e sociedade**: de Coleridge a Orwell. Prefácio à edição de 1957, introdução, Parte III - capítulos 5, 6 e conclusão. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011. p. 9-21; 290-361.