

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

DISSERTAÇÃO

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM REGIME DE ALTERNÂNCIA NA
COMUNIDADE INDÍGENA DO GUARIBA, NO ESTADO DE
RORAIMA

GEORGE STERFSON BARROS

2013



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

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM REGIME DE ALTERNÂNCIA NA
COMUNIDADE INDÍGENA DO GUARIBA, NO ESTADO DE RORAIMA.

GEORGE STERFSON BARROS

Sob a Orientação do Professor

Dr. Ramofly Bicalho dos Santos

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

Seropédica - RJ
2013

370.113098114

B277e

T

Barros, George Sterfson, 1954-

A educação profissional em regime de alternância na comunidade indígena do Guariba, no Estado de Roraima / George Sterfson Barros. - 2013.

74 f.: il.

Orientador: Ramofly Bicalho dos Santos.

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

Bibliografia: f. 67-70.

1. Ensino profissional - Roraima - Teses. 2. Índios - Educação - Teses. 3. Educação - Estudo e ensino - Teses. 4. Formação profissional - Teses. I. Santos, Ramofly Bicalho dos, 1970- II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola. III. Título.

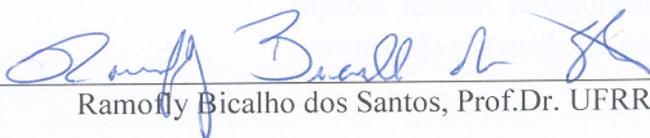
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

DEDICATÓRIA

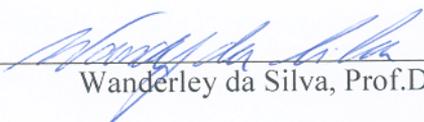
GEORGE STERFSON BARROS

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

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 27/09/2013.



Ramonny Bicalho dos Santos, Prof.Dr. UFRRJ



Wanderley da Silva, Prof.Dr. UFRRJ



Marcio Salles, Prof.Dr. ISERJ

DEDICATÓRIA

A Antônio Ferreira Barros e Irlandina Tereza Mesquita Barros (*In memoriam*) pais cujo amor me trouxe ao mundo e a gratidão pelo incentivo aos estudos.

Aos meus filhos Stephano, Fabielle, Júnior, Rafael e Aima, dádivas de Deus, que proporcionam alegrias e aprendizado constante.

Às minhas irmãs Rozineide, Rosilda, Fátima, Rosidalva e Rosicléia, família presente nessa caminhada e apoio imprescindível. Especialmente, a Rozineide, elo e suporte para nosso desenvolvimento pessoal, familiar e profissional.

A minha esposa Roselis, compartilhando sonhos e projetos que transcendem o aqui e agora, para que outros sujeitos tenham possibilidades não vislumbradas e os tornem cada vez melhores para si e para o mundo.

AGRADECIMENTOS

Ao grande arquiteto do universo que nos possibilitou continuar e superar as dificuldades nos diversos momentos de nosso cotidiano, não permitindo que o desânimo e incerteza sobrepusessem a riqueza e singularidade das convivências e experiências oriundas do aprendizado que a gama de conhecimentos nos proporcionou na qualificação/formação dantes não vislumbradas.

Outro agradecimento especial ao IFRR, instituição da qual faço parte, pelo compromisso assumido na qualificação e formação dos servidores ao longo de sua trajetória, inclusive no desafio do mestrado em Educação Agrícola/PPGEA da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, que é uma renomada instituição educacional deste país.

À prof^a. Sandra Sanchez (*In memoriam*) e ao prof. Gabriel Santos, nosso reconhecimento pela ousadia e engenharia que é a realização da Pós-Graduação em Nível de Mestrado neste Brasil, e apoio, orientações e busca de soluções para os desafios dos projetos e trabalhos durante esta qualificação/formação foram fundamentais para o encerramento dessa etapa.

Aos colegas e servidores do IFRR/Câmpus Amajari pela compreensão, solidariedade e apoio no enfrentamento às dificuldades e problemas constantes e próprios no processo de implantação, mostrando-nos que os desafios e conquistas que temos no campo profissional e acadêmico são laboriosos e necessários aos cenários educacionais vigentes.

Aos docentes do mestrado em Educação Agrícola, que sob diferentes prismas e sabedoria procuraram durante nosso percurso do mestrado transmitir o melhor de seus conhecimentos e experiências com a paciência e a tolerância imprescindíveis à educação e, sobretudo, apontando novos caminhos e perspectivas nas discussões e possibilidades do ensino agrícola.

Ao Prof. Ramofly Bicalho dos Santos, orientador, nosso muito obrigado pelas orientações e contribuições e nos momentos das minhas dificuldades em realizar este trabalho somente o grande arquiteto do universo poderá lhe recompensar, antes para mim era apenas um sonho e agora é uma realidade; também ao Prof. Aloisio Jorge de Jesus Monteiro pelo apoio e contribuições nas orientações iniciais.

À Roseli Bernardo, colega e companheira, que na sua prática pedagógica profissional, sensibilidade e engajamento com as questões sociais dos sujeitos historicamente excluídos, pelas discussões, reflexões e aprofundamento nas questões que permeiam a educação profissional e suas dimensões no Brasil e particularmente no Estado de Roraima.

Aos colegas do mestrado das turmas do IF Roraima e do IF Mato Grosso nosso agradecimento especial pela convivência de dois anos, pelos momentos agradáveis que pudemos compartilhar e aprofundar a diversidade regional do Brasil, bem como, nos momentos de angústias onde sempre tivemos um companheiro solidário.

EPÍGRAFE

*“Tua caminhada ainda não terminou...
A realidade te acolhe
dizendo que pela frente
o horizonte da vida necessita
de tuas palavras
e do teu silêncio.*

*Se amanhã sentires saudades,
lembra-te da fantasia e
sonha com tua próxima vitória.
Vitória que todas as armas do mundo
jamais conseguirão obter,
porque é uma vitória que surge da paz
e não do ressentimento.*

*É certo que irás encontrar situações
tempestuosas novamente,
mas haverá de ver sempre
o lado bom da chuva que cai
e não a faceta do raio que destrói.*

*Tu és jovem.
Atender a quem te chama é belo,
lutar por quem te rejeita
é quase chegar a perfeição.
A juventude precisa de sonhos
e se nutrir de lembranças,
assim como o leito dos rios
precisa da água que rola
e o coração necessita de afeto.*

*Não faças do amanhã
o sinônimo de nunca,
nem o ontem te seja o mesmo
que nunca mais.
Teus passos ficaram.
Olhes para trás...
mas vá em frente
pois há muitos que precisam
que chegues para poderem seguir-te”.*

Charles Chaplin

GEORGE STERFSON BARROS, brasileiro, natural do Município de Boa Vista, Estado de Roraima, servidor público, professor. A formação em magistério realizada no período (1976-1978) possibilitou - me o ingresso no serviço público no ano de 1978, especificamente, na carreira docente, na Escola Estadual Santos Drumont, ministrando aulas de Educação Física, pois na época quase não havia professores com formação nesta área. No ano de 1979 foi ofertado aos professores da rede pública, pelo governo do Território Federal de Roraima em convênio com a Escola Superior de Educação em Física do Estado do Pará, o **Curso de Licenciatura Curta em Educação Física**, que foi concluído em 1981, com diploma expedido em 1984. Posteriormente, no ano de 1987 foi ofertada aos professores para prosseguimento da formação profissional complementar na área de Educação Física, através de convênio com a Universidade Federal do Amazonas - UFAM, o **Curso de Licenciatura Plena em Educação Física** concluído em 1989, com expedição de diploma em 1992. E com a extinção do Território Federal de Roraima em 1988 os professores passaram a pertencer ao quadro de servidores do Governo do Estado de Roraima, vinculados a Secretaria de Educação e Cultura e Desportos-SECD. Assim, em 1991 passei a lecionar na Escola Técnica Estadual de Roraima-SECD, que a partir de 1993 passou à Escola Técnica Federal de Roraima - ETFRR após reconhecimento do governo federal através do Projeto Lei nº 2.219/93 de autoria do deputado federal Mozarildo Cavalcante. Esta situação possibilitou aos professores do ex-Território Federal de Roraima, que trabalhavam na época na Escola Técnica Estadual de Roraima-SECD solicitarem a sua redistribuição para Escola Técnica Federal de Roraima-ETFRR objetivando compor o quadro de servidores do novo estabelecimento de ensino. Isto culminou com a minha redistribuição em 31/01/1994 para a Escola Técnica e de outros servidores, docentes e administrativos, que foram os pioneiros, após trâmites institucionais. A redistribuição para a Escola Técnica a partir de 1994 possibilitou-me o desenvolvimento de diversas atividades profissionais na docência, respectivamente, professor de 1º e 2º graus - hoje ensinos fundamental e médio/técnico -, membro de comissões internas, membro de bancas examinadoras de concursos públicos, atividades extracurriculares e desportivas, coordenação de curso e adversas atividades. Dentre as atividades que participei e que teve um importante papel no Estado de Roraima foi em 1994, quando os professores da Escola Técnica formaram uma Comissão Interna para a Elaboração do Plano de Curso do Magistério em Educação Física, qual fiz parte como membro, uma vez que a maioria dos professores da rede pública do recém-criados Estado de Roraima não tinham formação na área. Então com a

criação do primeiro Curso de Magistério em Educação Física, possibilitou-me desempenhar as atividades/funções da docência e, simultaneamente, exercer de coordenador do Curso de Magistério em Educação Física (1998) e, posteriormente as mesmas atividades ligadas ao Curso Técnico em Recreação e Lazer (2003). Assim, a educação básica do Estado de Roraima passou a contar com um número significativo de profissionais com formação técnica na área de Educação Física. Em dezembro de 1998 com a transformação de Escola Técnica Federal de Roraima-ETFRR para Centro Federal de Educação e Tecnologia de Roraima-CEFET/RR, este Estabelecimento de Ensino continuou inovando e sendo referência no contexto educacional, pois inúmeras eram as ações e projetos realizados visando à qualidade no ensino ofertado. Dando continuidade ao processo de qualificação profissional na área de Educação Física, no ano de 1999 ingressei no curso de *Especialização em Exercício e Qualidade de Vida* pela Universidade Norte do Paraná-UNOPAR (Londrina-PR), com carga horária de 420 e concluída em 2000. Já no ano de 2005 fui nomeado para a função de diretor (prefeito) de sede do Câmpus Boa Vista na Diretoria de Sede - DIRESE do CEFET/RR, simultaneamente, no exercício da de docência com uma forte atuação na educação física e desportiva no Estado de Roraima. Não demorou muito para que nova demanda surgisse no tocante ao percurso formativo dos profissionais da área de Educação Física, que realizavam discussões e organizavam-se propondo a criação do Curso de Licenciatura em Educação Física. E a instituição que na época poderia ofertar o curso, no caso a Universidade Federal de Roraima-UFRR, não demonstrou nenhum interesse no curso em questão e, considerando que no CEFET-RR possuía um número expressivo de professores da área de Educação Física e contando com o apoio do diretor do câmpus, prof. Emanuel Alves de Moura, bem como do prof. Edvaldo Pereira da Silva, diretor de ensino, a proposta para a criação da Licenciatura de Educação Física tornou uma possibilidade. Na época, foi criada uma Comissão Interna de Servidores para a Elaboração do Plano de Curso Licenciatura de Educação Física, e da qual fizemos parte e que inclusive participando das audiências públicas para implantação do mesmo, no Estado de Roraima, empreitada bem sucedida, com o ingresso da primeira turma do referido curso em 2004. E, novamente, com a criação do Curso de Licenciatura em Educação Física continuei desempenhando as atividades/funções de docência, todavia, no ensino superior ministrando as disciplinas de Historia da Educação Física, Organização de Eventos, Voleibol I. Outrossim, fui o segundo docente a exercer a função de coordenador Curso de Licenciatura em Educação Física, no ano de 2005, sendo antecedido pelo prof.

Arnóbio Gustavo Q. de Magalhães. A atuação no ensino superior, também, foi bastante produtiva e onde pude desempenhar diversas atividades acadêmicas, dentre as quais cito: orientador de TCC (TCA), supervisor de estágio, membro de bancas de concursos e bancas de TCC (TCA), membro do Conselho Superior e outras atividades da área de educação física, pedagógica e de gestão deste Estabelecimento de Ensino. Em 2005, o Governo Federal, através do Ministério da Educação, instituiu o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no país. Estabelecendo a implantação de Unidades Descentralizadas - UNEDs em diversas unidades da federação, sendo o Estado de Roraima contemplado na fase I, com a Unidade de Ensino Descentralizada de Novo Paraíso, no Município de Caracaraí, e na Fase II com a UNED de Amajari. Com a Lei nº 11.892, em 29 de dezembro de 2008, é instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, instituindo-se desta forma o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Roraima – IFRR, transformando a partir de então, a UNED Novo Paraíso em Câmpus Novo Paraíso, e UNED Amajari, em Câmpus Amajari. Então, no final do mesmo ano de 2009 fui convidado para participar da implantação do Câmpus de Amajari-IFRR no cargo de diretor geral, no Município de Amajari distante 156 Km da Capital de Boa Vista-RR, conforme Portaria de nº 134/09-DOU nº42, 04/03/2009. O processo de implantação do Câmpus Amajari/IFRR teve início com a realização de três audiências públicas, sendo a primeira na Vila Brasil, Sede do Município de Amajari, com a participação da população local e das comunidades indígenas e não indígenas próximas. Já a segunda audiência pública foi realizada na Comunidade Indígena Três Corações, e na última audiência pública ocorreu na Vila do Maracá/Comunidade do Trairão que compreende as áreas de Projetos de Assentamentos – PA Bom Jesus I, II e III, Ametista e outros. O objetivo das audiências públicas foi para estabelecer um diálogo junto às comunidades e sujeitos quanto às demandas para os cursos serem implantados pelo IFRR/Câmpus Amajari. Dentre os cursos mais pleiteados durante as audiências públicas, destacamos os cursos técnicos em Agricultura, Agropecuária, Zootecnia, Enfermagem e, quanto aos cursos superiores estão as licenciaturas, considerando a precariedade na formação dos professores da educação básica da região e, os cursos de bacharelados em Agronomia e Zootecnia, para os estudantes jovens que não têm perspectiva neste nível e considerando a necessidade de profissionais que possam potencializar as atividades econômicas potenciais do município. Assim, o Câmpus Amajari/IFRR iniciou suas atividades de ensino no 2º semestre de 2010 em prédio provisório

nas dependências da Escola Estadual Ovídio Dias de Souza com oferta de duas turmas do Curso Técnico em Agricultura Subsequente, todavia, algumas atividades de extensão tiveram início no 1º semestre de 2010 com cursos de informática básica ofertados as Comunidades do Trairão e Comunidade Indígena do Araçá. Durante o processo de implantação do Câmpus Amajari-IFRR, simultaneamente, e dando continuidade à qualificação profissional na área de Gestão, no ano de 2010 ingressei no curso de *Especialização em Gestão Pública* pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná - IFPR, com carga horária de 390 e concluída em 2011, sendo uma ação da SETEC/MEC para os gestores - diretores e reitores -, principalmente, das instituições em processo de implantação. Atualmente, continuo na função de diretor geral do Câmpus Amajari – IFRR, todavia, não exercendo a atividade docente dada às diversas demandas e compromissos que a função exige. Dentre outras atividades que desempenho, menciono: membro do Conselho Superior-CONSUP/IFRR, membro do Conselho de Dirigentes do IFRR, membro da Redetec.

RESUMO

BARROS, George Sterfson. **Educação Profissional em Regime de Alternância na Comunidade Indígena do Guariba, no Estado de Roraima**. 2013. Seropédica; UFRRJ, 2013. 74 pg. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica. RJ. 2013.

Este trabalho teve como objetivo analisar a viabilidade da metodologia em alternância, para a oferta do curso técnico em Agricultura do Câmpus Amajari/IFRR na comunidade indígena Guariba, Estado de Roraima, através do diálogo com educação indígena, no sentido de garantir o acesso à formação profissional e respeitando as peculiaridades locais. Assim, esta temática tem como viés a averiguação da demanda local, pela formação profissional com a permanência do estudante no seu espaço cultural. E para atingir esse objetivo, realizamos revisão da literatura sobre a pedagogia da alternância, educação profissional e educação indígena. Neste estudo, empregamos a abordagem qualitativa, com pesquisa bibliográfica, entrevistas e observações no espaço comunitário, através da pesquisa do tipo etnográfico e usamos como instrumentos empíricos de coleta de dados: o diário de campo, roteiro de entrevista e máquina fotográfica. Participaram da pesquisa 05 discentes, 01 gestora/diretora, 01 tuxaua e 06 docentes da Escola Est. Indígena Manoel Horácio e 05 docentes, 01 coordenador de curso, 01 diretor de ensino do Câmpus Amajari. No transcorrer de nossa análise salientamos que as diretrizes da educação profissional propostas pela Secretaria de Educação e Tecnologia - SETEC/MEC visam contemplar os diálogos com as diferenças, mas percebemos a necessidade de consolidação da proposta pedagógica do IFRR/Câmpus Amajari que recriem ações e estratégias didático-pedagógicas a partir das reflexões dos contextos locais/sujeitos, redimensionado a prática profissional dos docentes indígenas e da instituição citada acima.

Palavras-Chave. Educação Profissional - Educação Indígena – Pedagogia da Alternância - Diversidade Cultural.

ABSTRACT

BARROS, George Sterfson. **Professional education in alternation scheme at Guariba, an indigenous community in the state of Roraima**. 2013. 74 p. Dissertation (Master Science in Agricultural Education). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, seropédica, RJ. 2013.

This study aimed to analyze the feasibility of the methodology in alternation, for offer of technical course in agriculture at Câmpus Amajari/IFRR, at the Guariba indigenous community in the state of Roraima through dialogue with indigenous education, to ensure access to training while respecting local peculiarities. Therefore, this theme has à tendency the investigation of local demand for professional training with the permanence of the student in his cultural space. So to achieve this goal, we review the literature on the pedagogy of alternation, professional education and indigenous education. This study employed a qualitative approach, with bibliographical research, interviews and observations within the Community through ethnographic research and use as empirical instruments of data collection like: field diary, interview script and camera. Took participation of this study: 01 chief, 05 students, 06 teachers and 01 principal of the State Indigenous School “Manoel Horacio”, and 05 teachers, 01 course coordinator, 01 director of education of Câmpus Amajari. In the course of our analysis we note that the guidelines of professional education proposed by the Department of Education and Technology - SETEC/MEC aim to include dialogues with the differences, but we realized the need for consolidation of pedagogical proposal of Câmpus Amajari/IFRR that recreate actions and strategies didactic and pedagogical reflections from local contexts/subject, resized the professional practice of indigenous teachers and the institution mentioned above.

Key Words: - professional education - indigenous education - pedagogy of alternation - cultural diversity.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APIR	Associação dos Povos Indígena de Roraima
CAM	Câmpus Amajari
CEE	Conselho Estadual de Educação.
CEFET/RR	Centro Federal de Educação e Tecnologia de Roraima
CEFFAs	Centro Familiares de Formação por Alternância
CFRs	Casas Familiares Rurais
CIMI	Conselho Indigenista Missionário.
CIR	Conselho Indígena de Roraima
CNEI	Coordenação Nacional de Educação Indígena.
CREIANP	Centro Regional de Educação Indígena do Amajari Noêmia Peres.
CTI	Centro de Trabalho Indigenista
DIRESE	Diretoria de Sede
DOU	Diário Oficial da União
EFAs	Escolas Famílias Agrícolas
ETF/RR	Escola Técnica Federal
UAB	Universidade Aberta do Brasil
FIC	Formação Inicial e Continuada
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFRR	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima
IFs	Institutos Federais
NEI	Núcleo de Educação Indígena
OMIR	Organização das Mulheres Indígenas de Roraima
OPIR	Organização dos Professores Indígenas de Roraima
PA	Projeto de Assentamento
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PDU	Programa Diversidade na Universidade
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Plano Pedagógico do Curso

PROGESTÃO	Programa de Capacitação a Distância para Gestores
RCNEEI	Referenciais Curriculares Nacionais para a Ed. Escolar Indígena.
RCNs	Referenciais Curriculares Nacionais.
RFPI	Referencial para a Formação de Professores Indígenas
SEECD	Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Desporto
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SPI	Serviço de Proteção aos Índios
SPILTN	Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais
TC	Tempo Comunidade
TE	Tempo Escola
TI	Terra Indígena
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UNIVIRR	Universidade Virtual de Roraima
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNED	Unidade Ensino Descentralizada

LISTA DE FIGURAS

Figura: 01 – localização do Estado de Roraima	25
Figura: 02 - Mapa do Município de Amajari - Estado de Roraima.....	26
Figura 03: Apresentação de dança das etnias do município de Amajari.	27
Figura 04: O processo ensino-aprendizagem no contexto escolar indígena.	29
Figura 05: Os alimentos existentes na comunidade.....	29
Figura 06: Os discentes durante palestra sobre compostagem.	29
Figura 07: Os discentes mostram os alimentos locais e a diversidade cultural brasileira	30
Figura 08: Audiências públicas no município de Amajari - Roraima	33
Figura 09: Apresentação cultural com a participação do reitor do IFRR	33
Figura 10: Maquete do Câmpus Amajari/IFRR.	34
Figura 11: O Prédio Câmpus Amajari/IFRR 2012.1	34
Figura 12: Reunião dos gestores do Câmpus Amajari/IFRR e gestores indígenas	35
Figura 13: Reitor do IFRR na reunião com os gestores.....	36
Figura 14: Recepção dos gestores aos discentes e lideranças indígenas.....	36
Figura 15: Os discentes visitam as dependências provisórias do Câmpus Amajari/IFRR.	37
Figura 16: Momento de socialização no lanche dos estudantes	37
Figura 17: Turma do Curso Técnico em Agricultura Integrado ao Ensino Médio.....	38
Figura 18: Acolhida aos discentes e gestores pelo diretor do CAM/IFRR.....	38
Figura 19: Os contextos didático-pedagógicos do Câmpus Amajari/IFRR Aula do componente curricular Informática Aplicada à Agricultura.....	39
Figura 20: Os contextos didático-pedagógicos do Câmpus Amajari/IFRR, Visita Técnica – Atividade Interdisciplinar.....	39
Figura 21: O ambiente da sala de aula do componente curricular Introdução à Agricultura..	40
Figura 22: Aula na Biblioteca do componente curricular Topografia e Desenho Técnico.....	40
Figura 23: A aula prática como uma das dimensões do processo ensino-aprendizagem	41

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1. CAPÍTULO I - 1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E EDUCAÇÃO INDÍGENA ...	4
1.1. Um Recorte do Contexto Brasileiro.....	4
1.2. A Educação Profissional e os Índios: Reflexões e Posicionamentos	9
1.3. A Educação Escolar para os Índios em Roraima e Processos de Luta	21
1.4. A Formação Superior Indígena	23
2. CAPÍTULO II - 2. MUNICÍPIO DO AMAJARI: APRECIÇÃO DO ESPAÇO SOCIOCULTURAL E EDUCACIONAL	25
2.1. Localização Geográfica.....	25
2.2. População	26
2.3. Etnias Indígenas Localizadas no Amajari	26
2.3.1. Povo Macuxi	27
2.3.2. Povo Wapichana.....	27
2.3.3. Povo Saporá	27
2.3.4. Povo Taurepang	28
2.4. Contexto Educativo e Profissional no Município de Amajari.....	28
2.5. A Educação Profissional: Os Primeiros Passos para Formação de Técnicos em Agricultura	30
2.6. Trajetória da Implantação dos Institutos Federais e os Desafios da Educação Profissional nas Comunidades Indígenas do Município de Amajari	31
3. CAPÍTULO III - 3 COMUNIDADE DO GUARIBA: O LOCAL DA CULTURA E RELAÇÕES DO COTIDIANO	42
3.1. Síntese Histórica da Pedagogia da Alternância no Brasil	43
3.2. Educação Profissional em Regime de Alternância na Comunidade do Guariba.....	44
4. CAPÍTULO IV - 4 MÉTODOS E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	49
4.1. Metodologia da Pesquisa.....	49
4.2. Delimitação da Pesquisa	50

4.3.	Delimitação da Amostra.....	51
4.4.	Instrumentos de Coleta de Dados	51
5.	CAPÍTULO V - 5 RESULTADOS E DISCUSSÕES DA PESQUISA	52
5.1.	Análise da Educação Profissional na Perspectiva da Comunidade Indígena do Guariba	52
5.1.1.	Concepção de Educação Profissional.....	52
5.1.2.	Credibilidade da Educação Profissional.....	53
5.1.3.	Aspirações quanto às mudanças sociais e econômicas	55
5.1.4.	Visão dos atores sociais sobre a implantação do CÂMPUS/IFRR.....	59
5.1.5.	Perspectivas dos docentes.....	61
5.2.	Análise da Educação Profissional na Perspectiva dos Servidores do CÂMPUS AMAJARI/IFRR.....	62
5.2.1.	Concepção de Educação Profissional.....	62
5.2.2.	Credibilidade da Educação Profissional.....	62
5.2.3.	Visão dos sujeitos sobre a implantação do CÂMPUS/IFRR.....	63
5.2.4.	Discussão dos Dados	63
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	65
	REFERÊNCIAS.....	67
	APÊNDICES	71
	ANEXOS	73

INTRODUÇÃO

O sistema educacional brasileiro historicamente tem representado um campo de críticas e lutas de classes - agentes pedagógicos e sociedade civil – decorrente dos vínculos entre a educação e as estruturas econômicas, políticas e sociais capitalistas, onde a escola desempenha um importante papel na disseminação de ideologias e manutenção de privilégios de alguns segmentos/classes em detrimento dos interesses coletivos mais amplos ou marginalizados socialmente.

Assim, a escola é uma instituição que reflete o antagonismo existente na sociedade onde está inserida, que no seu papel percebe-se uma correlação das dimensões intelectual, profissional e ética, desembocando no âmbito da ação política através da consolidação de alguns interesses presentes na sociedade, especificamente no domínio do poder político.

Neste sentido, concordamos com Rodrigues (2011, p.80) ao mencionar que:

A ansiedade dos profissionais da educação, em busca de novos caminhos para a escola, torna cada vez mais urgente ultrapassar o momento da crítica e passar à elaboração de uma proposta alternativa que possa ser analisada e implementada.

Logo, a presente pesquisa decorre das reflexões e experiências profissionais na docência e também pela atuação da direção geral do Câmpus Amajari/Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima - IFRR, a partir do momento que procuramos estabelecer uma aproximação com as comunidades indígenas localizadas no município de Amajari, Estado de Roraima. Isto foi feito através da realização de audiências públicas e diagnóstico participativo, identificando as problemáticas locais, que demandam estudos científicos que possam fomentar alternativas pedagógicas e abordagens socioculturais no intuito de atenuar ou solucionar questões críticas na área da educação formal ou escolar, neste caso, vivenciadas pelos indígenas da comunidade do Guariba, no município de Amajari, Estado de Roraima.

Isto posto, destacamos que no Brasil a população que se autodeclara indígena é de 817 (oitocentas e dezessete) mil pessoas, de acordo com o Censo 2010 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, representando 0,4% da população nacional. Não foram alvo da pesquisa os povos indígenas brasileiros considerados “índios isolados”, os quais, pela própria política de contato, não foram entrevistados. E esse percentual não se expressa com propriedade, sendo apenas estimativas.

E também existem cerca de 220 (duzentos e vinte) povos indígenas diferentes, falantes de aproximadamente 180 (cento e oitenta) línguas, que compreendem mais de 30 (trinta) famílias linguísticas. Assim, as populações indígenas são pouco notórias ou percebidas pela sociedade brasileira, uma vez que há um desconhecimento dos saberes, crenças, valores, costumes e sentidos históricos, sociais e culturais.

No Estado de Roraima, destacam-se 09 (nove) grupos étnicos distribuídos em 489 (quatrocentos e oitenta e nove) comunidades que vivem nas regiões serranas, campos e florestas.

Entretanto, a localização dos povos indígenas não está apenas nas aldeias/comunidades espalhadas pelos campos de domínio geográfico natural do estado e países vizinhos, eles também estão concentrados nas áreas urbanas e principalmente na capital do estado, com aproximadamente 15 (quinze) mil pessoas de diversos grupos étnicos.

Esta pesquisa propôs-se a realizar uma análise quanto à viabilidade da proposta metodológica da pedagogia em alternância, a partir da oferta do curso técnico em Agricultura na comunidade indígena do Guariba, município de Amajari - RR, considerando as peculiaridades culturais e sociais das etnias.

Para o desenvolvimento deste estudo foi necessário traçar como objetivos específicos: identificar os aspectos envolvidos na aplicabilidade da metodologia em alternância como procedimento pedagógico diferenciado para atender às particularidades locais e institucionais e examinar as influências exercidas pelo IFRR/Câmpus Amajari no que se refere às atividades educacionais e produtivas.

Em resumo, considerando os objetivos acima citados, a pesquisa procura identificar os aspectos pedagógicos significativos - relacionados à teoria e à prática -, no sentido de compreender os processos educativos dos estudantes indígenas do Câmpus Amajari/IFRR a partir do seu contexto cultural e social. Uma vez que, a apreensão das percepções, sentidos e dos estudantes, professores e tuxaua/liderança indígena na respectiva comunidade como forma de prosseguir a reflexão crítica necessária à proposta pedagógica e aos processos formativos, que permeiam a educação profissional, a educação do campo e educação indígena/intercultural é imprescindível aprimoramento da proposta pedagógica deste Estabelecimento de Ensino.

A problemática da investigação tem a seguinte construção: a adoção da metodologia em alternância para a oferta da educação profissional na comunidade Guariba é viável do ponto de vista dos resultados esperados à formação profissional em nível técnico? E ainda, esta metodologia realmente irá favorecer a manutenção de sua cultura? O atendimento aos indígenas a partir do regime de alternância favorece o desenvolvimento das suas atividades educativas e produtivas, respeitando sua cultura?

A pesquisa está organizada em cinco capítulos, que têm como finalidade apresentar uma contextualização dos sujeitos e do objeto de estudo, considerando os desafios postos à consolidação de uma proposta pedagógica de educação profissional às populações indígenas locais na perspectiva da pedagogia da alternância.

No **primeiro capítulo**, apresentamos uma sucinta aproximação da educação profissional e da educação formal/escolar indígena. Deste modo, procuramos fazer uma análise crítica sobre os processos educacionais e suas implicações e/ou imposições aos povos indígenas desde os períodos da colonização e as condições dos processos formais/escolares na perspectiva das correntes liberais, tendo em vista as estratégias de atendimento ao mercado capitalista. Na oportunidade, prosseguimos com visão crítica e posicionamento refletidos sobre a formação profissional para os povos indígenas, que não condiz com as suas lógicas de mundo. Além destes fatores, abordamos os processos de luta pela educação formal/escolar indígena da educação básica ao ensino superior.

No **segundo capítulo**, organizamos uma breve apreciação do espaço sociocultural e educacional do município do Amajari, a partir da localização geográfica, população e as diferentes etnias na região, além do contexto educativo com ênfase nos primeiros passos da educação profissional na área agrícola implantada em 2011. Ainda neste capítulo, descrevemos resumidamente as trajetórias dos institutos federais e os desafios da educação profissional nas comunidades indígenas no município de Amajari.

No **terceiro capítulo** descrevemos a Comunidade do Guariba como um local de cultura, com sujeitos/atores sociais na análise da educação profissional. Neste capítulo, a história da pedagogia da alternância no Brasil e a formação profissional na educação indígena são discutidas no sentido de subsidiar as análises posteriores.

No **quarto capítulo**, apresentamos os métodos e procedimentos da pesquisa utilizados na elaboração do estudo. Assim, estabelecemos um diálogo sobre o referencial metodológico utilizado para o desenvolvimento da pesquisa de campo a partir de uma abordagem qualitativa, demarcada através de observações e entrevistas sobre as diferentes percepções do processo educativo, tendo em vista a aplicabilidade da metodologia em alternância.

No **quinto capítulo**, procedemos à análise da educação profissional junto aos sujeitos/atores sociais na comunidade do Guariba, bem como os profissionais do Câmpus Amajari/IFRR que estão diretamente trabalhando nesta proposta pedagógica.

Apresentamos nas considerações finais, as análises críticas e reflexões pedagógicas sobre a Pedagogia da Alternância e o processo educativo desenvolvido pelo Câmpus Amajari/IFRR, em fase embrionária na região do Amajari e que representa um desafio junto às comunidades indígenas, considerando que é uma experiência pioneira a oferta da educação profissional aos povos indígenas.

1. CAPÍTULO I - 1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E EDUCAÇÃO INDÍGENA

1.1. Um Recorte do Contexto Brasileiro

Uma breve análise histórica do Brasil possibilita-nos compreender os desdobramentos que a educação tem assumido no cenário nacional e internacional na atual conjuntura, quanto às desigualdades, exploração da mão de obra e acesso às oportunidades diferenciadas a determinados segmentos sociais, particularmente, às classes e/ou grupos marginalizados ou excluídos.

No século XVI, a Europa em plena expansão comercial - promovida pela burguesia - necessitava aumentar o comércio com outras colônias, bem como buscava fornecedores de matérias primas ou produtos tropicais e metais preciosos para as metrópoles. Neste contexto, os europeus tinham fortes interesses pelo Brasil, que na época colonial possuía uma economia pré-capitalista estruturada e alicerçada no tripé latifúndio, monocultura e escravidão - índios e negros africanos -, ou seja, o *modelo econômico era agro-exportador, dependente* com o monopólio de Portugal na produção de açúcar.

No que concerne ao contexto supracitado, a educação não teve papel importante, uma vez que a realização do trabalho na agricultura não requeria mão de obra especializada ou formação específica. E novamente reportando-nos à Europa, que na época tentava impedir a expansão da Contrarreforma, voltou sua atenção para as colônias no intuito de fortalecer o cristianismo e garantir a dominação dos povos nativos/tradicionais, através do envio de religiosos, para a realização do trabalho missionário e pedagógico por algumas ordens religiosas, dentre elas: a jesuíta, franciscana, beneditina e carmelita, sendo que a ordem jesuíta teve uma atuação marcante através da *Companha de Jesus*.

Assim, a educação formal ou escolar no Brasil tem suas bases vinculadas à doutrina cristã, que, por sua vez, percorreu longos caminhos em meio a muitas contradições – a metrópole propunha aos povos indígenas absorvê-los no processo colonizador; ora os jesuítas objetivavam a conversão dos mesmos ao cristianismo e costumes europeus, e por último, os colonos tentavam a escravização da mão de obra -, uma vez que representou uma ferramenta de dominação política, para a padronização da fé e da consciência.

E o ensino a partir de então, priorizou atender aos interesses da dominação europeia, uma vez que havia necessidade de transformar os povos indígenas em meros serviçais, escravos ou aliados, possibilitando a penetração dos exploradores de terras. E na perspectiva antropológica considera-se que são inegáveis os malefícios ou desestruturações da cultura indígena empreendidas pelos religiosos, ainda que tenham contribuído de alguma forma com o ensino em nosso país.

Entretanto, a escolarização, enquanto modelo sistematizado dentro dos princípios legais, ainda se manteve longe da aquisição de conhecimentos e universalização efetiva aos segmentos sociais até o início do século XX.

Neste sentido, Matos (2013) aponta que no período da colonização, os povos indígenas foram aproveitados para a extração do pau-brasil e firmaram pactos com os não índios que os recompensavam com quinquilharias. Em outras palavras, a mão de obra dos povos indígenas foi recompensada com objetos de baixo valor no mercado e inferior ao pagamento de um trabalhador não indígena. E destacamos ainda que a utilização da mão de

obra dos mesmos estava associada aos serviços mais elementares, como na abertura de caminhos/estradas, carregadores de matérias para os colonizadores e outras.

Mesmo que os povos indígenas tivessem iniciado a educação formal pela ação missionária, houve a descontinuidade de projetos que permitissem potencializar os conhecimentos da cultura ocidental para estes povos. Neste sentido, Aranha (2010, p.142) explicita esta questão ao afirmar que:

(...) as primeiras escolas reuniram os filhos dos índios e dos colonos, mas a tendência da educação jesuítica que se confirmou foi separar os “catequizados” e os “instruídos”. A ação sobre os indígenas resumiu-se então em cristianizar e pacificar, tornando-os dóceis para o trabalho nas aldeias. Com os filhos dos colonos, porém, a educação podia se estender além da escola elementar de ler e escrever, o que ocorreu a partir de 1573.

Nesta perspectiva, o período colonial representa um marco embrionário da educação profissional, considerando que os povos indígenas ou tradicionais são os primeiros indivíduos que no seu contexto social e cultural integravam a educação e o trabalho naturalmente ao cotidiano de todos os membros da aldeia, onde os adultos desempenhavam papel primordial na transmissão e perpetuação das crenças, costumes, tradições, técnicas, organização social e outros às gerações futuras. E seguindo nesta linha de raciocínio Manfredi (2002, *apud* LIMA, 2011, p.38) destaca que:

É possível afirmar que esses povos nativos foram os primeiros educadores de artes e ofícios para as áreas de tecelagem, de cerâmica, para adornos e artefatos de guerra, para a construção de casas e, obviamente, para as várias técnicas de cultivo da terra e para a produção de medicamentos.

De acordo com a historiografia tradicional brasileira, os jesuítas em 210 anos foram exitosos na realização da catequização dos povos indígenas, na educação dos filhos dos colonos, na formação de novos sacerdotes e da elite intelectual, bem como no domínio da fé e da moral dos povos.

No âmbito educacional, a ordem religiosa era numericamente maior e desenvolveu uma ação mais efetiva, que culminou numa atuação significativa e sem precedentes no tocante à questão pedagógica comparada a outras ordens – a influência dos jesuítas manteve-se até a República ou período republicano - e, inclusive pela documentação expressiva e consistente da época, que dentre as finalidades servia para prestar contas junto às metrópoles europeias patrocinadoras do domínio dos povos tradicionais.

Entretanto, para Aranha (2011, p. 142) com a expulsão dos jesuítas - século XVIII -, a estrutura construída pelos mesmos foi desmantelada e os povos indígenas aculturados sucumbiram moral e economicamente.

A vinda da corte portuguesa (1808) para o Brasil representou um divisor de águas nas relações de exploração e subordinação estabelecidas com as metrópoles, fato que por sua vez desencadeou profundas transformações econômicas, políticas e sociais com a estruturação de instituições e serviços no país com o intuito de atender à nobreza, funcionários e demais pessoas que acompanhavam a família real. E o modelo econômico era

o agroindustrial, ou seja, ocorreu a implantação de indústrias para consolidar o comércio e as demandas locais.

E estas transformações decorrentes da mudança da família real, que impulsionou as atividades agroindustriais e extrativas de minérios em alguns núcleos urbanos, bem como aumento das demandas do comércio e serviços locais, também passou a requerer profissionais especializados - ferreiros, carpinteiros, costureiros, cozinheiros, sapateiros, pedreiros e outros. Pois ainda conforme Manfredi (2002, *apud* LIMA, 2011):

Os colégios e as residências dos jesuítas sediados em alguns dos principais centros urbanos foram os primeiros núcleos de formação profissional, as “escolas-oficinas” de formação de artesãos e demais ofícios, durante o período colonial.

Neste cenário efervescente, fica evidente que a educação profissional desempenhava papel preponderante, apesar de não ser institucionalizada ou estruturada enquanto política de estado, uma vez as transformações em curso no país favoreceu a organização.

Ao estabelecermos um contraponto entre os períodos históricos, fica evidente o acesso diferenciado dos segmentos sociais no Brasil no período escravocrata, no que concerne a educação escolar para os negros que não tinham lugar sequer na formação religiosa. Pois de acordo com Brandão (2007) a escola ou aprendizagem “formal”, não chegava até os negros. É perceptível ainda hoje o difícil acesso dos negros e índios às universidades e outras instituições públicas e privadas, apesar das diversas críticas e resistências a institucionalização das quotas no sistema educacional brasileiro.

E nesta incursão histórica ainda podemos constatar que os ideais do liberalismo do Século XX influenciaram os processos educacionais e, desde então, consolidaram-se na perspectiva de atender aos interesses individuais e a concepção tradicional configurou-se pela formação seletiva e desigual, não contemplando as diferenças ou diversidades. Ainda que os diversos segmentos sociais estivessem inseridos no processo escolar, o modelo educacional vigente era norteado por uma concepção europeia e, portanto, distante da realidade brasileira.

A tendência pedagógica liberal se consolidou enquanto tendência pedagógica de caráter tradicionalista e enciclopedista, na qual o professor era o centro do processo de ensino e detentor do saber. Esta tendência compreende a escola tradicional, escola renovada, escola não diretiva e escola tecnicista.

Destas, a escola tecnicista destacou-se por funcionar como modeladora do comportamento humano, na qual o processo de ensino enfatiza a aquisição de competências e habilidades nos indivíduos, para integrá-los ao sistema econômico e social como mão de obra qualificada e consumidora. No caso brasileiro, esta foi introduzida no final dos anos de 1960, com objetivo de adequar o sistema educacional à orientação política e econômica do regime militar (LIBÂNEO, 2007).

Enquanto as outras abordagens pedagógicas mostraram-se inovadoras e alinhadas aos princípios psicológicos, colocando o aluno como agente ativo no processo de ensino. No entanto, estas não atenderam a todas as classes ou segmentos sociais, restringindo-se predominante ao âmbito das escolas privadas.

Ao realizarmos uma incursão pela história da educação no Brasil, fica evidente que as diversas influências de propostas pedagógicas estrangeiras no sistema educacional, que têm dificultado a consolidação da educação básica e da própria educação profissional e superior desde sua forma embrionária aos dias atuais, pois evidenciam as contradições sociais e políticas do país onde de um lado percebemos os segmentos sociais renovadores

inspirados nos ideais liberais e positivistas da burguesia europeia contrapondo-se com as aspirações ultrapassadas/atrasadas dos segmentos escravocratas brasileiro.

Dentre os estudiosos brasileiros destacamos Demerval Saviani (1973 *apud* Aranha, 2011) que é categórico ao afirmar que no país não há um sistema educacional, pois as leis apontam para a ausência de intencionalidade e planejamento, pautando-se na transposição de teorias e improvisação das mesmas, uma vez que considera que:

(...) não podemos falar propriamente de sistema, mas apenas em estrutura, com as incoerências internas e externas que tornam as nossas leis inadequadas à realidade brasileira e, portanto, inoperantes, incapazes de propiciar as transformações de que tanto necessitamos (SAVIANI, 1972 *apud* ARANHA, 2011, p. 342).

Isto pode ser percebido pela dualidade da função da educação no Brasil, pois as políticas educacionais objetivavam a preparação para os estudos e a preparação para o mercado de trabalho (LIMA, 2011, p.8). Dito de outra forma, a educação brasileira não conseguiu alinhar as orientações para a educação humanista e a educação para o trabalho, e que Aranha (2011) descreve com propriedade:

(...) ao contrário de uma sociedade tecnocrata, a escola é mantida como prisioneira do objetivo de preparação para o mercado de trabalho, descuidando-se da formação integral e da consciência política.

Portanto, não podemos deixar de mencionar que o contexto histórico da 2ª metade do século XX foi marcado por profundas transformações na cidade, no campo e na mentalidade dos indivíduos diante de sociedades tão complexas e permeadas por contradições em âmbito global, regional e local. Ou seja, o fenômeno da globalização e da sociedade da informação ocorridos em âmbito mundial desencadeiam diversas mudanças com os avanços tecnológicos, alterações nas relações de trabalho, na família, conseqüentemente, exigindo um sistema educacional que dê conta das contradições, conflitos e demandas requeridas por tais sociedades neste fim de milênio.

As mudanças se acentuaram no mundo capitalista e a educação informal ou não escolarizada, que sempre foi um campo de importância menor nas políticas públicas do Brasil, pois todas as atenções sempre foram concentradas na educação formal, realizadas nos aparelhos institucionalizados - escolas - ou nos processos informais de aprendizagens, desenvolvidos fora das unidades escolares, como as campanhas de alfabetização para adultos. Portanto, “[...] na educação formal embora a oferta da instrução primária para o povo tenha sido quase inexistente, constata-se a estruturação de uma proposta para a nação brasileira, por meio de leis e obras” (GOHN, 2001, p.187), que neste momento passa por indagações e reflexões pedagógicas profundas.

Então, após a década de 1960, o fortalecimento e a organização dos movimentos sociais, também reivindicavam uma educação popular, com novas concepções pedagógicas, na qual se constroem as bases políticas para os trabalhadores rurais, que até então eram desprovidos de qualquer modelo educacional.

Em meio a muitos questionamentos e contradições suscitadas pelos movimentos sociais – de caráter político e cultural -, a concepção pedagógica libertadora no Brasil, consubstanciada nos ideais de Paulo Freire, emerge para uma educação crítica e emancipadora contrária aos princípios da educação liberal, uma vez que a contribuição do referencial teórico-metodológico apresenta-se como uma alternativa educacional para os movimentos sociais ou segmentos sociais marginalizados, apresentando-se pela busca de

novos paradigmas e instrumento de ação político-pedagógica no intuito de responder aos desafios e questões que emergiam de forma latente no que concerne as desigualdades sociais, resultantes dos conflitos de classe, étnico-raciais, de gênero, de gerações, político e ideológico.

A educação popular identificou-se com o referencial teórico-metodológico freiriano, à medida que este representava uma proposta pedagógica e política, caracterizando-se por uma ação coletiva, ativa, transformadora e humana, contrário aos fundamentos e objetivos educacionais vigentes. Neste sentido, Paulo Freire (2005 *apud* LIMA, 2011, p.31) reafirma sua concepção de educação popular:

Educação popular como esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica. Entendo que esse esforço não se esquece, que é preciso, que é preciso poder, ou seja, é preciso transformar essa organização do poder burguês que está aí, para que se possa fazer escola de outro jeito.

Ao destacarmos o papel desempenhado pelos movimentos sociais brasileiros e suas relações com os processos educacionais, não podemos deixar de enfatizar as questões indígenas no âmbito nacional. Pois, sabemos que, no processo histórico brasileiro, os povos tradicionais foram desconsiderados como sujeitos partícipes das relações sociais e históricas em nosso país. Entretanto, foram os movimentos sociais iniciados nos vários espaços e contextos, que contribuíram para a abertura de novos horizontes, sendo que no Brasil os movimentos sociais consolidam direitos e deveres humanos com a constituição de 1988, que historicamente foram desconsiderados.

Ferreira (2001) traz a contribuição crítica quanto à educação escolar indígena no Brasil e atuação das organizações não governamentais defensoras dos povos indígenas e a respectiva articulação com os movimentos indígenas no processo de delineamento de políticas públicas para as diversas etnias, visando à defesa dos territórios indígenas, à assistência à saúde e educação formal/escolar. Também percebemos a contribuição de algumas instituições de ensino superior nas assessorias especializadas para este segmento.

Ao buscamos analisar o contexto escolar a partir de uma lógica ancorada nos aspectos históricos e antropológicos relacionados às questões nacionais e locais, para compreender o processo de construção política e social dos movimentos indígenas, frente ao contexto educacional na perspectiva da educação formal ou escolar e diferenciada.

Ao abordamos a questão da educação formal e diferenciada, remete-nos ao debate recente no Brasil - final dos anos de 1990 - em relação a outros países da América Latina sobre a questão da interculturalidade, objetivando a implementação de políticas e práticas educacionais para os povos indígenas, na tentativa de revitalização dos referenciais culturais das diversas etnias contrapondo-se à assimilação à cultura dominante a que foram submetidos.

Para Hopenhayn (2009 *apud* Pádua 2014) a educação intercultural pode ser assim definida:

A educação intercultural supõe a vivência de práticas pedagógicas que fomentem a diversidade cultural quanto à negociação das diferenças, tanto no atendimento a demandas específicas de cada etnia quanto a outras relacionadas à cidadania plena de todos. Implica a valorização das identidades locais e, ao mesmo tempo, a abertura ao diálogo com outras culturas, o que requer o acesso a saberes básicos

imprescindíveis e valores comuns, que permitam o trânsito entre pertencas etnoculturais e a liberdade de modificá-las, incorporando novas influências.

Nesta perspectiva, a educação diferenciada para os povos é um processo que tem sido marcado pela participação ativa de líderes indígenas, dentre estes, representantes de suas comunidades e intelectuais da sociedade civil, que, por sua vez, manifestaram seus interesses políticos, sociais e culturais, principalmente, para atender as diversidades étnicas. Deste modo considera-se que as etnias devem ser compreendidas por suas particularidades culturais e sociais.

Entretanto, devemos destacar as contribuições significativas dos estudos da Antropologia e Etnografia, quanto à valorização das diferenças e a existência de múltiplas etnias - pluralidade cultural -, com uma conotação positiva, caracterizando a riqueza a ser preservada e não compreendida como deficiência dos povos tradicionais. Logo, o debate intercultural aponta para além da defesa das identidades étnicas e linguísticas, é, sobretudo, a conexão entre os povos.

Neste sentido, é possível compreender a importância da Carta Magna de 1988 quanto aos direitos e deveres garantidos, que expressam as condições sócio-históricas dos povos indígenas em particular no atendimento às reivindicações que se firmaram nas últimas décadas. O respeito aliado às atenções e devidas garantias, além da cidadania aos povos que residem no território brasileiro, marcadas por diversas lutas que desde a década de 1960 têm se destacado no cenário nacional.

1.2. A Educação Profissional e os Índios: Reflexões e Posicionamentos

A concepção de educação profissional contemporânea tem suas bases distantes do estilo de vida dos povos indígenas, tendo em vista a exacerbada preparação para o mercado, pois o sistema capitalista pós-revolução industrial promoveu a produtividade em larga escala, onde os trabalhadores vendem sua força de trabalho por um valor irrisório compreendido por míseros salários.

E com o desenvolvimento de novas tecnologias, os indivíduos foram conseqüentemente levados a adquirir especializações ou habilitações em curto prazo e de forma contínua. Ou seja, diante de tais exigências começa uma corrida pelo aprender fazendo. Por outro lado, surgem outras problemáticas relacionadas à exclusão, subemprego, mercado informal, desvalorização profissional e mão de obra desqualificada dadas as novas demandas pela ordem econômica e política.

Na configuração do mercado, o trabalho está diretamente ligado à produção, sendo que as inovações técnicas adquiridas pelo trabalhador se fazem necessárias para oportunizar novos empregos. E para Mourão (2006, p. 43) essa perspectiva está consolidada no mundo contemporâneo, onde *“a matriz da produtividade depende da relação entre processo de aprendizagem permanente para responder às demandas do mercado”*.

Nesta perspectiva, a educação profissional pode ser assim definida de conformidade com Kuenzer (2001):

(...) como o conjunto de ações pedagógicas que levam o adolescente à melhor compreensão do mundo em que vive e à aquisição de uma ampla base de conhecimento que lhe permita adaptar-se e acompanhar as mudanças do mundo do

trabalho, do treinamento profissional, mera aquisição de técnicas específicas para a realização de um trabalho definido.

E a abordagem pedagógica liberal se enquadra aos objetivos da elite dominante a partir da proposição de mudanças tendenciosas que, ao longo dos anos, visam preparar os indivíduos para atender aos interesses do mercado e se adequar à cultura dominante/capitalista. Então, como é possível fazer uma leitura sobre a posição dos povos tradicionais diante da lógica de mercado enquanto aprendizes?

Atualmente, como sabemos, nos centros urbanos há uma expressiva parcela da população indígena, porém em muitos casos estes não são reconhecidos como indivíduos pertencentes aos grupos étnicos, pois muitos desses indivíduos ao serem absorvidos como profissionais nas diversas áreas do conhecimento, principalmente nos campos acadêmicos ou mesmo em ocupações de pouco prestígio social são submetidos à cultura dominante, que para alguns representa o processo de aculturação.

Outro aspecto que constatamos ainda é que, a educação profissional está chegando rápida e massivamente às aldeias ou comunidades indígenas, especificamente no Estado de Roraima, através do sistema S, representando a iniciativa privada - SENAC, SESI, SENAR, SENAI, SESC, SEBRAE e outros -, bem como, do Governo Federal - caráter público - há pouco tempo marcando presença com a implantação dos campos dos Institutos Federais - IFs, com ensino técnico e superior.

Para Libâneo (2005), a educação brasileira, nos últimos cinquenta anos, tem sido marcada ora pela concepção liberal, dentro de uma visão conservadora ora renovada. Esta proposta tem como finalidade preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais de acordo com suas aptidões individuais, pois estes precisam se adaptar aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes através do desenvolvimento cultural e social.

Esse modelo educacional tem representado algumas barreiras aos povos tradicionais na medida em que a lógica capitalista - predomínio do individualismo, competitividade, propriedade privada ou acúmulo de riquezas materiais e outros - que a permeia muitas vezes vão de encontro aos aspectos culturais, com ênfase nos aspectos vida coletiva e dos valores ancestrais.

Assim, o papel da pesquisa e dos estudos de concepções pedagógicas ou teorias diferenciadas precisam ser intensificados no meio acadêmico e ampliados ao debate nacional fecundo e democrático, pois as discursões ainda são insuficientes e pontuais, refletindo a vulnerabilidade quanto à compreensão das questões étnicas e culturais, no estabelecendo das relações com as diferenças no que tange aos povos indígenas que compõem o contexto educacional. Para exemplificar esta questão, durante a realização do trabalho de campo - pesquisa - constatamos a partir do depoimento de um professor do IFRR/Câmpus Amajari que *“alunos são despreparados; os alunos não têm hábito da leitura e de estudar; a comunidade indígena não tem hábito de cultivar a terra, não são agricultores”*.

O que podemos inferir da fala do professor é bastante revelador, pois sua lógica de mundo e formação acadêmica não confere e não o possibilitou ao mesmo que chegasse até os índios, a ponto de desconhecer que muitos alimentos que hoje cultivamos foram adquiridos pelas práticas dos povos indígenas. Além disso, nos parece provável que o professor não buscou conhecer as formas de cultivo dos povos tradicionais baseadas na agricultura de subsistência. Essa reflexão se faz necessária no sentido de evidenciar que o professor apenas reproduz a lógica de mercado, “a produção” em grande escala na lógica capitalista tendo ou não consciência desta questão. Para corroborar esta análise resgatamos o legado freireano, onde Júnior e Torres (2009) enfatizam que:

Este contexto expressa a negação estrutural das possibilidades do ser mais e a vocação humanizadora dos indivíduos: práticas educacionais bancárias que refletem uma estrutura de poder e dominação que domestica e inibe a criatividade, que desconhece homens e mulheres como seres históricos; ações antidialógicas que mitificam, dividem, manipulam e invadem culturalmente a classe e os oprimidos; remodelamento da realidade de acordo com a ideologia dominante com vistas à manutenção da estrutura de poder (p.36).

A partir da problemática refletida acima, percebemos que as necessidades individuais e as técnicas de aprendizado são impostas nas escolas formais, que têm forte relação com a sociedade de classes. Assim, os sujeitos agem independentemente de sua vontade, tornando-se meros objetos de mercado e exercendo papel/função de subordinação aos empregadores. Assim, os mesmos passam a ser produtos de sua própria produção, ou seja, os produtos gerados por eles, quando estão à venda, os dominam.

[...] o produto criado é produto do capital e não produto do trabalho, e que para o trabalhador garantir a sua sobrevivência ele depende do capital. É o capital que cria o trabalho, permitindo, assim, a sobrevivência do trabalhador [...] a riqueza que o capital acumula não aparece como se fosse retirada do trabalhador, e sim produto do capital (OLIVEIRA,1995, p.62)

O tecnicismo tem-se destacado com sua forte intencionalidade preparatória para atender aos interesses econômicos. Desde então, esta tendência pedagógica está baseada nos princípios da psicologia skinneana, que se configura nas relações automáticas entre os sujeitos do processo ensino-aprendizagem, com ênfase no fazer fazendo, cujos processos convergem para os interesses individuais.

A pedagogia tecnicista começa a ser muito difundida e até se torna um dos pilares da proposta metodológica para o ensino oficial brasileiro no período subsequente a 1970. Com a instauração do regime militar de 1964, a tônica que tecnocratas e generais procuraram dar ao ensino via na linha profissionalizante da mão de obra: capacitar trabalhadores de modo rápido, na verdade, a maior preocupação dos introdutores da tendência tecnicista no Brasil era evitar ao máximo que a escola fosse local de debate e questionamentos da vida nacional e, nesse contexto político, a proposta tecnicista parecia ser a ideal (MEKSENAS, 2003, p.54).

Neste sentido, é cada vez mais evidente nos dias atuais a necessidade da formação de um novo trabalhador e homem definido pelo modelo neoliberal em âmbito mundial e nacional, conseqüentemente, requerendo mudanças na natureza e na organização do sistema educacional brasileiro, que implica na redefinição nos papéis sociais da educação. Ou seja, a educação formal e a educação profissional têm refletido tais mudanças de forma concreta, através das políticas públicas por meio de resoluções, decretos, leis, pareceres e programas governamentais no Brasil ao longo de décadas conforme os interesses vigentes.

O contexto educacional brasileiro, ao longo de sua história, pode ser descrito *grosso modo* da seguinte maneira. Quando os governos voltaram sua atenção para a estruturação e organização do ensino, geralmente, estiveram relacionados às realizações de reformas conflituosas e aprovações com interesses antagônicos entre os segmentos sociais diretamente

envolvidos, reforçando o dualismo escolar a partir de uma concepção de educação elitista, seletiva e excludente. Esta questão pode ser percebida pelos documentos oficiais produzidos no Brasil mencionados no parágrafo anterior.

A Constituição Federal de 1988 mostrou-se ousada e coerente com o processo de democratização do país, pois contemplou ou deu visibilidades às diversidades sociais existentes no Brasil, conforme o artigo 231 e, que historicamente, foram ignoradas pelo Estado e as classes dominantes, através de medidas políticas, institucionais e jurídicas no sentido de minimizar a exclusão social e respeito às especificidades das sociedades.

Entretanto, a presente questão - diversidade ou especificidades sociais – é resultado dos acordos internacionais estabelecidos com as instituições e países, que se apresentavam/apresentam como defensores dos direitos humanos nas duas últimas décadas do século passado.

E seguindo este raciocínio, retomamos ao que já abordamos anteriormente no que tange à educação intercultural, que é garantir aos indivíduos ou segmentos sociais iguais em direito e diferentes em cultura, a possibilidade de conhecer a si próprios, sua cosmovisão - costumes, tradições, história, linguagem, ambiente etc. -, bem como a contribuição dos conhecimentos de outras etnias tão importantes e necessários no que concerne ao papel da educação e da escola nas sociedades contemporâneas. Uma vez que para Pádua (2014, p.103) *“de um lado, trazem o foco da análise para o direito coletivo a uma cidadania diferenciada em função dos grupos de pertença e, de outro, suscitam importantes questões relativas à convivência com a diversidade”*.

É importante revisitar Paulo Freire (1987 *apud* Machado, 2012, p.491) no sentido de contrapor – se ao fazer pedagógico e a própria educação tecnocrata e capitalista, uma vez que não podemos ignorar que a escola faz parte da sociedade de classe, não sendo uma instituição destituída de conflitos e desigualdades sociais, este nos chama atenção quanto à *“realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso (...)”*. E nesta empreitada, destacamos as contribuições dos estudos e pesquisas pedagógicos nas últimas três décadas no Brasil por alguns educadores e historiadores, que têm se debruçado no intuito de elaborar teorias e projetos educacionais que deem conta de uma compreensão da realidade brasileira.

E a partir de tais reflexões, estamos propondo ao longo deste estudo/pesquisa os seguintes questionamentos: até que ponto os mecanismos do setor econômico interferem no estilo de vida dos indivíduos diante das exigências de perfis profissionais e de escolaridade relacionados às novas formas de organização do trabalho e da produção? Os interesses capitalistas estão voltados ao domínio de conhecimentos técnicos e tecnológicos dos trabalhadores através da instrumentalização utilitarista e dominante na promoção do desenvolvimento mundial e local dos investimentos estrangeiros na economia brasileira?

Entre as questões mais importantes da atualidade encontra-se a tentativa de caracterização do curso do capitalismo neste início de século. A angústia vivida por grandes contingentes de jovens egressos do ensino médio e de trabalhadores, praticamente no mundo todo, vem da constatação da degradação acelerada das condições de vida. (TASSIGNY, 2008, p. 01)

Dentre as possíveis explicações para a presente situação abordada no parágrafo anterior, podemos inferir que o modo de produção capitalista embora tenha sido fomentado no binômio desenvolvimento e progresso econômico, social e ambiental, pois tem sido

caracterizado pelo processo de desumanização dos indivíduos, instrumentalização dos mesmos, ampliação da pobreza em escala mundial e desigualdades sociais dentre outras mazelas que assolam as sociedades atuais.

O Brasil no contexto educacional apesar de ter estruturado o sistema de ensino de forma tardia e diante das transformações políticas, econômicas e sociais em âmbito global tem procurado assumir uma postura dialógica com os movimentos sociais e a sociedade como um todo, pois Santos (2004 *apud* Lima, 2011, p. 20) compreende que:

(...) no Brasil, trabalhadores, empresários e governo têm atribuído à educação o papel da formação e qualificação da força de trabalho diante da exigência de novas competências técnico-operacionais e sociais demandadas pelo atual patamar de desenvolvimento científico e tecnológico e sua aplicação cada vez mais intensa nos processos de trabalho e de produção e na vida urbano-industrial. Tal iniciativa tem em vista a garantia de maior produtividade e qualidade da indústria nacional como diferencial de competitividade no mercado dito globalizado.

Enquanto profissionais da educação, não podemos ignorar as armadilhas presentes nas forças produtivas e no modelo educacional vinculado à economia, que têm requerido novas qualificações/formações e habilitações dos trabalhadores e dos indivíduos de modo geral nas diferentes sociedades. Outrossim, não podemos desconsiderar que os avanços e retrocessos no sistema educacional brasileiro decorrentes da conjuntura mundial nas dimensões política, econômica e social têm, por outro lado, contribuído para a apropriação de conhecimentos científicos e tecnológicos e a inclusão dos trabalhos e demais segmentos sociais marginalizados aos bens culturais e materiais da humanidade.

Neste sentido, acreditamos que a educação profissional possa promover junto aos trabalhadores e aos indivíduos uma formação técnico/científica e política/emancipatória, ou seja, estabelecendo a relação entre a educação geral e educação técnica ou tecnológica, partindo da premissa que o homem é sujeito de sua história, e que a educação/formação fundamenta-se na interação coletiva com outros sujeitos e que transcende aos ditames do mercado ou modo de produção determinado.

Nessa perspectiva, as ações pedagógicas do IFRR/Câmpus Amajari têm assumido o desafio no fortalecimento de um diálogo permanente junto às diversas comunidades indígenas que estão na região do Amajari. Pois, enquanto instituição educacional de ensino técnico (profissional) redimensiona sua proposta pedagógica na perspectiva da educação do campo - no enfoque da pedagogia da alternância - e da educação indígena a partir das contribuições da educação intercultural. E estas duas últimas dialogando com a educação popular, considerando o contexto onde está inserido.

Quando mencionamos que para o IFRR/Câmpus Amajari o desafio na implementação e consolidação de uma proposta pedagógica de educação profissional, em particular para os povos indígenas da região do Amajari, Estado de Roraima, leva-se em consideração alguns aspectos: por representarem o segmento social predominante de estudantes matriculados neste estabelecimento de ensino; e possuir um número expressivo de comunidades indígenas que a compõem e outras etnias de outros municípios próximos. Pois, não deixa de ser um esforço institucional viabilizado a partir das políticas públicas no sentido de atenuar as formas de dominação e exploração próprias do modo de produção capitalista e seus diversos desdobramentos com ênfase na competitividade, no individualismo, na riqueza de poucos e expressiva exclusão social de indivíduos e grupos,

que historicamente foram e ainda são submetidos em nosso país, mas que precisa ser reparado e não pode ser mais adiado, isto deve ser viabilizado no diálogo com os povos e segmentos envolvidos.

Dentre os desafios que esta instituição possui está à atenção a educação profissional, para além da aquisição de técnicas ou a técnica pela técnica, com a finalidade de ofertar uma educação/formação integral – a partir da conexão entre a dimensão humanista e a dimensão técnica – procurando assim atender às necessidades ou diferenças étnicas.

A participação ativa dos alunos na produção de conhecimento pressupõe o estímulo do cotidiano para os muitos possíveis aprendizados, na perspectiva de constante superação, desenvolvendo sua consciência do valor da escolarização e da valorização profissional (MEC, 2006, p. 33).

Logo, os segmentos da escola ao compreenderem que a possibilidade de uma aprendizagem significativa a partir da formação/educação profissional, perpassa por uma visão crítica e reflexiva do contexto dos indivíduos e do trabalho coletivo presente na maioria das comunidades indígenas, bem como, de influências externas de outras sociedades não indígenas responsáveis pela dominação e exploração.

Não menos importante destacamos o diálogo, que os gestores têm dado ênfase na construção da proposta pedagógica e dos processos educacionais do IFRR/Câmpus Amajari junto às comunidades indígenas e etnias, uma vez que o diálogo está na base das decisões e necessidades deste segmento social conforme constatamos durante a participação nas assembleias, reuniões e encontros periódicos, que são práticas comuns no cotidiano.

E a aproximação realizada por este estabelecimento de ensino junto aos povos indígenas é resultado de um esforço constante dos gestores do IFRR, especificamente, do Câmpus Amajari desde o processo de implantação da instituição, no sentido de ofertar educação de qualidade e construído junto aos segmentos sociais presentes na região, com uma atenção diferenciada para a questão indígena considerando o número expressivo de comunidades - já mencionado anteriormente -, que precisa respeitar as diversidades das etnias e a missão institucional, que sem um diálogo fecundo e permanente não tem condições de consolidar uma proposta pedagógica que responda aos anseios da população local nem as ações governamentais para as minorias.

A interação possibilitada pelo diálogo com as comunidades indígenas também resultou da necessidade dos povos da região, que através de suas lideranças buscaram junto ao IFRR para conhecerem a proposta educacional e apresentar suas demandas educacionais e sociais, pois pleiteiam por uma educação diferenciada ou intercultural, que valorize as culturas locais e possibilite a permanência dos indivíduos nas suas comunidades, especialmente os mais jovens, uma vez que a migração para os centros urbanos estes são envolvidos em problemas sociais.

Outro aspecto que destacamos durante nossa pesquisa foi a presença de recursos tecnológicos estão presentes e que, são necessários, pois facilitam os trabalhos cotidianos nas comunidades. Dentre tais recursos podemos citar alguns, a saber: as técnicas de cultivo e criação de animais, máquinas para moer mandioca, aparelhos eletrodomésticos, aparelhos de telefone e outros, ou seja, tecnologias tradicionais e modernas. Entretanto, vale ressaltar que os povos indígenas mantêm suas tradições, costumes, linguagens, histórias, comidas, danças e ritos, que representam seu ethos.

Por sua vez, a educação profissional representa para os povos algo que está além da simples aquisição de técnicas para uso dos recursos naturais e econômicos, mas assume um sentido cultural expressivo na vida ou da própria existência dos mesmos, pois a relação destes com a natureza e seus ancestrais estão muito presentes nos discursos e a importância da revitalização junto às novas gerações.

Os profissionais da educação e a sociedade de modo geral não devem ficar ou ser indiferentes quanto à realização de reflexões pedagógicas sobre as práticas educativas vigentes à luz do contexto histórico e social, pois possibilita evitar equívocos no tocante às situações de subordinação ou escravidão das minorias.

Uma vez que em pleno século XXI, o Brasil ainda é um dos países que se destaca pela existência de mão de obra escrava camuflada pelos quadrilheiros latifundiários das carvoarias e/ou exploradores de atividades extrativas minerais que foram vinculados ao sistema de peonagem [...] *presença de trabalhador dito “assalariado”, que, no entanto, só recebia em troca pagamento em espécie de carne, aguardente, roupas e utensílios”* (OLIVEIRA, 1995: 41- 42)

Para corroborar o que estamos discutindo no tocante aos segmentos sociais marginalizados. Apesar das manifestações promovidas por representantes políticos, cientistas sociais, ativistas e diversas organizações da sociedade civil principalmente nas décadas de 20 e 30; pois ainda hoje, tem-se em nosso país situações degradantes e desumanas, inclusive, em relação aos povos indígenas não alfabetizados que trabalham em troca de comida. Esta situação de exploração é fruto de um país com sérios problemas sociais, principalmente, na área educacional.

No Estado de Roraima, a questão da exploração pode ser percebida em diversos contextos e situações, que descrevemos de forma resumida e na sua maioria são dos povos indígenas. No caso, os indígenas advindos dos países da fronteira norte com a Venezuela e a Guiana Inglesa, a maioria dos trabalhadores - salários inferiores, carteira de trabalho não assinada e outros -, e os mesmos ainda depararam-se com uma burocracia excessiva das leis brasileiras, pois, apesar da existência de parentes em território brasileiro, para o Estado estes são estrangeiros, e o acesso à informação é precário para essas pessoas.

Outra situação não menos contundente na região do Amajari, é o fato de encontrarmos com certa regularidade índios que já trabalharam como peões nas fazendas apenas em troca de alguns objetos e roupas.

Esta situação de exploração dos trabalhadores (povos indígenas) se configurou desde a I República na Região do Rio Branco, hoje Estado de Roraima. E a exploração acontecia nas terras onde se demarcavam as fazendas de criação de bovino, as quais foram aproveitadas também para o cultivo de arroz. Os trabalhadores indígenas em sua maioria não percebiam a gravidade desta exploração, eram mal remunerados ou trabalhavam em troca de comida e roupas e assumiam posições de defesa aos patrões como se fossem um membro da família. Os exemplos desta relação se fazem presentes quando se reporta ao coronelismo que decidia o voto do empregado e que, em muitas situações, os políticos tinham ligações diretas com o coronel.

Até 1940, a população brasileira era predominantemente rural (60% nessa data), pobre e analfabeta. Um elemento senso de autodefesa lhe dizia que era mais vantajoso submeter-se ao poder e à proteção do coronel. Fora dessa proteção, restava-lhe a lei, isto é, o total desamparo. Não havia direitos civis, não havia direitos políticos autênticos, não havia cidadãos. Havia o poder do governo e o poder do coronel, em conluio (CARVALHO, 2001: 04).

No decorrer da realização de nosso trabalho de campo, constatamos que a educação diferenciada pleiteada pelos povos indígenas na perspectiva da educação profissional a sua tônica não está configurada nos conteúdos escolares do trabalho fabril, pois caracterizam o modelo econômico capitalista, presente nas sociedades ou culturas competitivas onde os indivíduos são formados ou habilitados em diferentes funções ou áreas na busca pela valorização do trabalho individual, fragmentado e o sucesso de um indivíduo sobre o outro é legitimado pelas desigualdades sociais profundas presentes nestes contextos.

A reflexão crítica que temos assumido durante esta pesquisa conduz-nos para a compreensão de que um dos desafios assumidos pelo IFRR/Câmpus Amajari junto às populações indígenas está na apropriação de conhecimentos ou inovações tecnológicas sem perder de vista algumas práticas tradicionais de suas culturas, que são importantes para a sobrevivência e revitalização dos saberes ancestrais que refletem as suas identidades.

A educação profissional vislumbrada, e há muito tempo reivindicada pelos povos indígenas, deve contemplar o uso da terra e, traduzir-se em práticas pedagógicas alternativas que desemboquem na educação diferenciada, que garantam a manutenção/subsistência comunitária. Não mais focada numa concepção capitalista que tem como propósito a inserção ou voltada para manutenção de vínculos empregatícios.

As comunidades indígenas desta região compreendem que é necessário que os jovens adquiram a formação técnica/profissional a partir do curso técnico em agropecuária e, conseqüentemente, na oferta de habilitações e outras áreas/cursos, que atendam aos interesses destas em relação ao campo considerando a enorme extensão territorial que dispõem - resultado da homologação das terras indígenas recentemente - na produção agrícola e animais de pequeno e médio portes e manejo dos mesmos.

Desta forma os povos indígenas estão buscando revitalizar suas culturas, possibilitando as novas gerações condições de manterem-se no campo junto aos seus pares, pois a migração dos jovens para os centros urbanos tem representado exclusão de forma perversa através da prostituição, marginalização, dependência alcoólica e química e outras. Neste sentido, a educação para a diversidade representa um papel importante para as populações como estratégia de ressignificação cultural e existencial para os indivíduos e etnias locais.

Assim, concordamos com Severino (2000) quando enfoca que a educação, como processo pedagógico sistematizado de intervenção na dinâmica da vida social. Ela é considerada hoje objeto priorizado de estudos científicos com vistas à definição de políticas públicas estratégicas para o desenvolvimento integral das sociedades, sendo entendida como condição básica da vida social das diversas comunidades humanas.

Esta reavaliação da educação na perspectiva do mercado tem elevado a sua valorização. No entanto, esta não pode priorizar apenas a operacionalidade, culmina na eficácia funcional do sistema socioeconômico, como muitas vezes tendem a vê-la algumas organizações oficiais, econômicas, teorias e profissionais, que focam a questão sob a perspectiva capitalista. A força capitalista que dominava os discursos defendendo as velhas formas de produção e de relações sociais são realimentados pela concepção do escolanovismo:

[...] o quesito preparação para a progressão no trabalho ainda carece de fundamentos, sejam legais ou de compreensão da própria identidade do processo produtivo. Num primeiro momento, a reflexão sobre a exigência de articulação entre educação e formação para o trabalho demanda, desde o princípio, a integração de esforços entre gestores de diversas instâncias (Secretarias: Educação,

Educação Profissional, Ciência e Tecnologia, Conselhos), além do envolvimento de vários técnicos, de diversos níveis, na construção de uma proposta formativa que contemple múltiplas necessidades econômicas, culturais, sociais e que assegure a garantia de acesso ao direito à educação e ao trabalho do cidadão, além de sólida formação geral e de preparação para o mundo do trabalho. (TASSIGNY, 2008, p.05)

Na realidade, o ideal da escola nova bastante disseminado nas décadas de 20 e 30, portanto, desde a Revolução Industrial era requerida pela burguesia, pois havia uma necessidade emergente de superação da escola tradicional centrado nos professores, na reprodução de conteúdos e extremamente rígida, por uma escola mais realista e que se adaptasse ao mundo em constante transformação.

A nossa sociedade tem demonstrado que as desigualdades sociais resultam não apenas da formação, mas também do acesso às oportunidades, pois frequentemente nos deparamos com situações onde os indivíduos que possuem a mesma formação têm acesso diferenciado às colocações no mercado, salários inferiores e condições de trabalho desrespeitosas. Esta situação é ainda mais discrepante entre os gêneros. No sistema capitalista moderno não há lugar para todos, assim nem todos serão inseridos no processo produtivo da mesma forma.

Quando a sociedade conseguir compreender que a educação numa perspectiva mais ampla, permeada por fenômenos, dimensões, fatos e contextos sociais e culturais para além da escola, acreditamos que esta reivindicará para si um sistema educacional autêntico e emancipatório aos indivíduos na efetivação da cidadania.

No Brasil, são vários os momentos da nossa história que a sociedade civil, liderada por intelectuais e educadores de diversas tendências, organizou-se em decorrência das inúmeras crises social, econômica, política e cultural, com a finalidade de transformar as relações de poder e a própria vida do país. Então, faremos alguns recortes de determinados momentos e fatos que consideramos importantes para as reflexões suscitadas pelo estudo.

As crises recorrentes no cenário nacional advinham das mudanças que estavam ocorrendo em várias partes do mundo e da História, que desde o final do século XIX- década de 1870 - novas ideias revelavam conflitos de interesses e ocorria a disseminação de diversas ideologias. Nas décadas de 20 e 30 a educação e as concepções pedagógicas ocupam o debate nacional como resultado do momento.

Para reafirmar tal discussão, Aranha (2010, p. 302) destaca que “(...) *diversos eram os interesses que se opunham, sobretudo, entre liberais e conservadores, ao lado de alguns grupos de esquerda socialista e anarquista e outros de direita, como os integralistas, sem esquecermos-nos dos interesses dos militares na educação*”. E a autora aponta ainda que em meio a todo esse debate o governo organizava reformas antidemocráticas e contrárias aos interesses dos segmentos sociais.

O cenário brasileiro caracterizava-se pela efervescência ideológica de grupos antagônicos nas últimas décadas e, especificamente, a partir da década de 60, pois era cada vez mais latente o sentimento de mudanças dadas às profundas desigualdades que se refletia para maioria da população e visava o resgate da dignidade dos segmentos sociais marginalizados/excluídos, entretanto, a situação mostrava-se conveniente para a elite dominante.

Dentre algumas ações efetivas daí decorrentes destacamos o surgimento dos movimentos de educação popular e cultural no Brasil, opondo-se à cultura dominante, a partir de reflexões críticas da conjuntura nacional baseado na ideologia nacional

desenvolvimentista vigente, também reivindicando a universalização da educação, a importância da conscientização e organização dos segmentos sociais marginalizados. Segundo Oliveira (2009), ao longo da nossa história, a literatura que trata da educação popular assume durante o processo formas distintas. A primeira forma que a educação popular assume é aquela visando à democratização cultural, que deslancha através da alfabetização de jovens e adultos, ou ação educativa a partir do referencial freiriano norteando-se pelo diálogo, na construção coletiva e na intencionalidade política. A segunda forma que a educação popular assume é quanto ao seu caráter transformador da realidade, na promoção humana e conscientização das classes oprimidas.

A contribuição de tais movimentos pode ser percebida ainda de forma efetiva não somente pelo cumprimento e garantia dos direitos e condições dignas às minorias pelo Estado, mas por colocá-las como protagonistas junto à sociedade civil no delineamento do processo de mudança na construção de uma nova nação. Figueiredo (2009, p. 66-67) argumenta que:

As diferentes experiências a que historicamente demos o nome de Educação Popular nasceram e demonstram a sua razão de existência no conflito político entre as diversas classes sociais, e de como as mesmas entenderam e entendem as dimensões do ato de educar no interior do conflito. A história da Educação Popular é, ao mesmo tempo, a história das políticas de Educação de massa organizadas pelas classes dominantes para atingir determinados fins ligados aos seus interesses de classe - políticas estas criadas de acordo com conjunturas históricas determinadas - e, por outro lado, é também a história da relação prática entre projetos populares educacionais de resistência e a luta real pela transformação da estrutura política opressora.

As transformações ocorridas a partir da educação popular foram consideradas uma das manifestações mais significativas em torno da educação brasileira, apesar de ser censurada pelo governo militar na década de 60. A educação popular deixou claro que diante da relação homem, trabalho e produtividade a escola possibilita a construção de vínculos, fruto deste processo, cujas reflexões acerca desta relação vão se reconfigurando através dos movimentos sociais na luta pela dignidade humana para alcançar o exercício da cidadania, através de uma concepção crítica de mundo.

Paulo Freire, neste momento histórico, traz contribuições decisivas para o país a partir de seu pensamento educativo, político e ético numa perspectiva crítica e transformadora da realidade opressora e injusta.

No âmbito educacional, especificamente, a educação popular, as concepções freirianas configuravam-se como compromissos juntos aos segmentos sociais marginalizados ou excluídos (humanização) e pela transformação social (empoderamento). Inclusive, a educação popular ganhou força na luta pela diferença, ao ponto de chegar às organizações de base e gerar novas reflexões para as comunidades camponesas, indígenas, quilombolas e ribeirinhos na Amazônia.

Em pouco tempo, o referencial pedagógico freiriano não ficou restrito ao Brasil, mas difundiu-se noutros países e sociedades que compreenderam que a educação é um dos processos desafiadores e repletos de possibilidades na relação dos seres humanos com o mundo. Para Paulo Freire (1987 *apud* Assumpção *et al*, 2009, p.151),

Aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco à aventura do espírito.

Isso significa que as concepções de educação popular, em cada momento histórico, podem se identificar com as iniciativas da classe trabalhadora ou com os projetos dominantes de sociedade. Ressaltamos que é preciso diferenciar a educação popular de outras modalidades educacionais, localizando-a na proposta de “práxis política” que instrumentaliza para a efetiva transformação do homem e da sociedade (FISCHER, 2006).

De acordo com a autora na economia popular e solidária, o trabalho tem por definição características diferenciadas do trabalho assalariado, uma vez que neste tipo de atividade predomina a autogestão do trabalho que decorre das experiências e situações do cotidiano, ou seja, para a realização desta atividade ou trabalho consolida-se através dos empreendimentos coletivos.

A análise desta questão é estratégica para que possamos estabelecer possíveis conexões entre a educação profissional e a educação indígena, pois é necessário apreender as concepções e significados do trabalho para além da formação técnica, expressas na dinâmica das relações e no contexto dos povos indígenas, pois a produção coletiva ocorre e tem fins diferentes quando comparados com a concepção presente nas sociedades de classes.

O contexto educacional brasileiro contemporâneo é constituído por diversos desafios, que têm seus resquícios na longa elaboração teórica influenciada pelas concepções pedagógicas europeias e americanas, bem como é resultado das reflexões do contexto e dos entraves que os países periféricos ou emergentes têm vivenciado ao longo de nossa história.

Ao realizarmos no início deste estudo um recorte histórico sobre a questão educacional no Brasil e, especificamente, como ocorreu o processo de assimilação da cultura ocidental pelos os índios, temos que considerar que a educação formal ou escolar da forma que a conhecemos hoje não foi um processo oriundo da cultura dos povos indígenas, mas que foi imposta a eles.

Também buscamos contextualizar as contradições presentes nos processos educacional e produtivo, pois são requeridas novas perspectivas na luta pelo direito e respeito aos saberes das minorias.

Para transformar o mundo por meio da educação e do trabalho, os sujeitos (professores e estudantes) deixam de ser meros espectadores no tocante ao repasse de conteúdos e informações, uma vez que eles são os protagonistas que devem estar à frente das mudanças e das possíveis condições que estimulem outras relações com o mundo, decodificando linguagens - tecnológicas ou não -, no aperfeiçoamento e na construção de conhecimentos e saberes necessários ao acesso às inovações que representem melhoria na qualidade de vida de um grupo ou sociedade.

Portanto, é nosso papel enquanto profissionais da educação conhecer e refletir quanto às concepções de mundo e de homem contidas na legislação indígena brasileira, a qual garante os direitos que estão presentes nos seguintes documentos: a Constituição da República Federativa do Brasil (1988, p.60-61), no capítulo VIII da ordem social dos índios:

No Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, protegê-las e fazer respeitar todos os seus bens.

No Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações, são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa dos seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo.

Outro documento não menos importante e bem anterior a Carta Magna supracitada é o Estatuto do Índio – Lei nº 6.001 (1973), que já trazia algumas premissas quanto aos princípios e objetivos que norteariam a política escolar indígena no sentido do reconhecimento da diversidade cultural e linguísticas dos povos tradicionais, especificamente no Título V da educação, cultura e saúde, com destaque para os seguintes artigos:

Art. 50. A educação do índio será orientada para a integração na comunhão.

Nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais.

Art. 51. A assistência aos menores, para fins educacionais, será prestada, quanto possível, sem afastá-los do convívio familiar ou tribal.

Art. 52. Será proporcionada ao índio a formação profissional adequada, de acordo com o seu grau de aculturação.

Na perspectiva crítica, Saviani (2005) contribui com este estudo ao reafirmar que a educação formal é pautada nos princípios capitalistas contemporâneos com ênfase à preparação para o trabalho, visando atender aos interesses das classes dominantes. Neste sentido, busca-se examinar esse modelo de educação, o qual está distante da realidade cultural do Brasil e que se desvincula de uma concepção que busca atender as diferenças sem impor um modelo de subserviência através de práticas alienantes.

Ainda a partir da análise de Saviani é possível compreender que a luta dos povos indígenas por uma educação formal autônoma e que atenda às necessidades dos diversos segmentos sociais. Para isso, precisamos considerar as dimensões sociais e culturais das etnias, para os quais foram negados os direitos e as condições ao longo da história, fragilizando-os diante da escola e da sociedade a partir dos mecanismos de dominação materiais ou simbólicos.

Hoje, os povos indígenas ao reivindicarem seus direitos educacionais junto ao Ministério da Educação, buscam reiterar os Referenciais Curriculares Nacionais - RCNs. É uma proposta pedagógica que resultou das lutas dos povos indígenas, ainda que formulada a partir dos padrões/recomendações exigidos pelo Ministério da Educação - MEC, entretanto foi elaborada por profissionais e técnicos a exceção de alguns representantes indígenas - professores, tuxaua e lideranças -, representando um avanço em âmbito nacional, pois são possibilidades concretas que as etnias estão construindo de educação emancipatória.

Os Referenciais Curriculares Nacionais - RCNs podem ser analisados numa perspectiva crítica, mas também apresentam os programas de formação através da integração da educação profissional e a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos (PROEJA, 2007). Esses referenciais apresentam uma análise profunda e crítica sobre a

educação escolar imposta aos povos indígenas, descrevendo a trajetória de lutas por uma escola diferente, bem como pelo direito à terra ao longo da história.

Um aspecto que ressaltamos é a lacuna ou carência de informações quanto à educação profissional diferenciada reivindicada pelos povos indígenas. Inclusive os indivíduos ligados aos movimentos, mas esta situação nas últimas décadas gradativamente está em debate e construção.

No contexto atual, se explica a importância do relatório da conferência nacional que vem discutir sobre a educação escolar, a gestão territorial e afirmação cultural. Este, por sua vez, está aproximando as populações indígenas para discutir sobre uma educação étnico-cultural específica, a qual é demandada por lideranças e professores indígenas, tendo como objetivo:

[...] proporcionar um espaço de análise em profundidade da oferta da educação escolar indígena e propor diretrizes para seu avanço em qualidade e efetividade, relevando o interesse estratégico dos povos indígenas pela escola no contexto das relações interétnicas (CONEEI - MEC, 2008:13).

Quando iniciamos uma reflexão crítica a respeito da educação formal/escolar, estabelecendo conexões com a educação profissional, educação indígena e educação popular, através de alguns recortes históricos de nosso país, também enfatizamos o papel que o capitalismo tem assumido no processo de exploração da mão de obra, aumento de lucro à custa da flexibilização dos direitos trabalhistas, formação profissional permanente para atender o mercado de trabalho e outros. A questão da reestruturação produtiva passa uma nova relação entre capital e trabalho, que ao longo da história tem sido marcada por avanços e retrocessos decorrentes dos interesses antagônicos e excludentes.

Para que haja o fortalecimento do trabalho educativo e profissional balizado nos princípios éticos e de cidadania, faz-se necessário que os educadores compreendam seus papéis enquanto técnicos no repasse de conteúdos, bem como político na perspectiva da transformação social contrapondo-se à lógica perversa do modo de produção capitalista.

1.3. A Educação Escolar para os Índios em Roraima e Processos de Luta

Em Roraima, as organizações indígenas surgiram nos movimentos em meio aos conflitos entre fazendeiros, entidades religiosas e principalmente o governo estadual. De acordo com o Núcleo de Educação Indígena - NEI (1983), o debate nacional sobre educação escolar fez com que se formasse uma comissão vinculada à Secretaria de Estado da Educação de Roraima para participar do evento, cuja ideia surgiu do tema: “*QUE ESCOLA TEMOS? QUE ESCOLA QUEREMOS?*”. Neste cenário, representantes indígenas, entre eles: professores, tuxauas (lideranças comunitárias), secretários e membros comunitários, reuniram-se para discutir em 17 de setembro de 1985, e pela primeira vez expressaram suas necessidades e foram ouvidos.

Os povos indígenas reivindicavam uma escola que partisse dos princípios étnicos e não uma escola para índios, pensada e imposta por brancos. Apesar de todo esse movimento, ainda há entraves por parte do Estado, entretanto houve neste processo as conquistas que se somam frente aos movimentos. A luta é consolidada sem apoio dos parlamentares locais, pois eles não atendiam as reivindicações dos povos indígenas. Neste cenário, as reivindicações são atendidas apenas quando existe uma determinação federal, situação

evidenciada nacional e internacionalmente pela mídia durante a homologação da Terra Indígena Raposa Serra do Sol.

A luta por uma educação formal ou escolar diferenciada tem seu marco inicial na cidade de Manaus, no período de 13 a 18 de maio de 1989, quando ocorreu o I Encontro de Professores Indígenas do Amazonas e Roraima, pois iniciou a articulação de uma política em prol da implementação de um modelo de educação escolar comprometido com a autonomia dos povos indígenas em todos os aspectos da vida cultural e social.

A partir dos encontros e debates nacionais e regionais sobre problemas e propostas de educação formal ou escolar em áreas indígenas, os professores indígenas do Estado de Roraima realizaram, na Missão de Surumu, no atual município de Pacaraima, nos dias 26 a 28 de outubro de 1990, um evento que reuniu 84 professores dos povos Makuxi, Wapichana, Taurepang e Ingarikó. Esse encontro teve como objetivo fortalecer a luta em defesa de uma educação escolar indígena. Neste encontro, também, foi criada a Organização dos Professores Indígenas de Roraima - OPIR.

O Conselho Indígena de Roraima – CIR, em uma ação de apoio, cedeu uma pequena sala para o funcionamento da OPIR em Boa Vista, onde os professores indígenas intensificaram a luta dos tuxauas por espaços de participação nas instâncias de decisão oficiais. Uma vez que a OPIR passa a ser mais uma ferramenta de resistência indígena ante o modelo oficial de educação escolar imposto aos povos indígenas de Roraima.

Então foram realizados mutirões pedagógicos em todas as regiões indígenas do Estado de Roraima. Pois o desafio maior era desconstruir os aspectos que não correspondiam ao projeto de educação indígena diferenciado e, ao mesmo tempo, construir referências educacionais ou de ensino-aprendizagem que correspondessem às necessidades vigentes das comunidades. Assim, os professores de diversas etnias - Yanomami, Taurepang, Patamona, Wai-Wai, Ingarikó, Makuxi, Y'ekuana e Wapichana -, que vivem situações particulares de contato, se empenharam nessas ações e propostas.

No ano de 1994, os professores, tuxauas e comunidades reivindicaram um projeto de magistério indígena junto ao Núcleo de Educação Indígena da Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desporto de Roraima. A partir dessa reivindicação, várias reuniões com representantes da Secretaria Estadual de Educação e lideranças deram suporte para a formulação do **Projeto de Magistério Indígena Parcelado**. Tratava-se de mais uma conquista do movimento indígena, que, a partir de então, formava os professores em nível médio. Atualmente, do total de 470 professores com certificação de magistério, 230 professores foram formados pelo Projeto de Magistério Indígena Parcelado.

Nesse mesmo ano, o CIR transferiu para a OPIR um terreno com uma casa, na cidade de Boa Vista, local onde os professores passaram a se reunir para planejar suas atividades pedagógicas, a serem desenvolvidas nas áreas indígenas, e puderam intensificar as reivindicações junto à Secretária Estadual de Educação, ao MEC, à FUNAI e à Universidade Federal de Roraima (UFRR) e demais instituições.

A formação profissional em nível médio ocorre através do Projeto Tamí'kan, que na Língua Macuxi quer dizer “sete estrelas”. É um projeto que tem como principal objetivo formar professores que já trabalham na área educacional nas comunidades indígenas, mas que não têm formação em Magistério.

A educação formal ou escolar para os povos indígenas ainda é um processo em implementação e consolidação no sentido de atender às diferenças culturais e sociais. Entretanto, podemos ressaltar que os povos indígenas têm obtido algumas conquistas quanto às escolas indígenas, pois já são reconhecidas como diferenciadas nas suas propostas pedagógicas.

E com isso, não estamos desconsiderando as dificuldades enfrentadas pela Secretaria Estadual de Educação quanto à compreensão das questões socioculturais dos grupos étnicos e a organização de propostas pedagógicas alternativas, ou seja, definição de ações educacionais diversificadas/específicas de acordo com a realidade dos povos ou etnias.

Este fato fica bastante evidente quando os professores indígenas enviam os projetos político-pedagógicos para avaliação no Conselho Estadual de Educação, considerando que os mesmos devem estar de acordo com os critérios estabelecidos pela Secretaria Estadual de Educação, pois organizado conforme o sistema educacional vigente em contraposição as propostas pedagógicas diferenciadas em execução em algumas comunidades.

1.4. A Formação Superior Indígena

Em 2000, a Organização dos Professores Indígenas de Roraima - OPIR apresentou uma pauta de reivindicação para a Universidade Federal de Roraima - UFRR, na qual pleiteava reais condições de acesso e permanência para os estudantes indígenas no ensino superior. Em resposta a essa demanda apresentada pelos povos indígenas, a UFRR montou uma comissão interdepartamental e interinstitucional, cuja finalidade era de, primeiramente, construir um espaço na Instituição voltado para a discussão das questões indígenas e, em segundo, para a elaboração de propostas de inclusão de estudantes indígenas no Ensino Superior, tendo as organizações indígenas de Roraima como parceiras institucionais, como a Associação dos Povos Indígenas de Roraima - APIR, a Organização das Mulheres Indígenas de Roraima - OMIR, além da FUNAI e do Núcleo de Educação Indígena da Secretaria Estadual de Educação.

Assim em 2002 a UFRR criou o Núcleo Insikiran de Formação Superior indígena, e no ano de 2003, foi implantado o Curso de Licenciatura Intercultural. O curso de Licenciatura Intercultural tem o objetivo de ofertar formação superior a mais de mil professores indígenas, que trabalham nas escolas das comunidades indígenas no Estado de Roraima, para que possam promover a construção de uma educação escolar realmente diferenciada e voltada para os princípios e projetos de vida das comunidades indígenas. Para tanto, no início de 2003, foi realizado o primeiro processo seletivo diferenciado, quando foi selecionada a 1ª turma da Licenciatura Intercultural, com 60 (sessenta) professores indígenas. As aulas do curso foram iniciadas em julho do mesmo ano.

No Núcleo Insikiran são atendidos os professores indígenas regularmente matriculados no Departamento de Ensino de Graduação da UFRR, os quais vivenciam um processo de formação em serviço. Em razão disso, o objetivo maior da Licenciatura Intercultural é o de formar e habilitar professores indígenas em Licenciatura Plena com enfoque intercultural, para atuarem nas seguintes áreas de concentração: Ciências Sociais, Comunicação e Artes ou Ciências da Natureza, de acordo com as especificidades dos povos indígenas do Estado de Roraima e com a legislação vigente.

Atualmente o Instituto Insikiran oferece, além do Curso de Licenciatura Intercultural para formação específica de professores indígenas da região, o curso de Gestão Territorial Indígena, que foi criado a partir das demandas sociais e culturais no âmbito do Ensino Superior Indígena e da necessidade de produção e reprodução de conhecimentos experiências, que atendam as especificidades das comunidades.

No ano de 2009, o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Gestão Territorial Indígena foi aprovado e, em 2010, ocorreu o ingresso da primeira turma. O curso de

bacharelado em Gestão Territorial Indígena destina-se à formação e habilitação de indígenas para atuarem profissionalmente no âmbito da região amazônica, com atividades que envolvam a gestão de territórios, particularmente a formulação, desenvolvimento, monitoramento e avaliação de políticas públicas. Além disso, trabalha também projetos e ações que garantam a auto-sustentação, a defesa do patrimônio cultural e natural, a gestão da infraestrutura e dos empreendimentos necessários que possam viabilizar a qualidade de vida de suas populações.

Há também o processo seletivo específico para indígenas, com o ingresso nos outros cursos de graduação da UFRR, onde são distribuídas as vagas em turmas regulares. Dentre os cursos atendidos por este processo de seleção, destacamos: Agronomia, Ciências Biológicas, Ciência da Computação, Ciências Econômicas, Ciências Sociais, Comunicação Social, Direito, Engenharia Civil, Matemática, Medicina, Psicologia, Relações Internacionais, Secretariado Executivo e Zootecnia.

Apesar dos avanços existentes, a educação formal para os povos indígenas oferecida pelo Estado de Roraima está aquém de uma educação escolar de qualidade e diferenciada. Pois, é importante ressaltar que alguns problemas têm sido enfrentados para a implantação de propostas pedagógicas alternativas que contemplem as especificidades sociais e culturais das etnias. Assim essa educação tem sido precária e insuficiente por parte da Secretaria Estadual de Educação, apesar desta participar de alguns debates, assembleias, conferências promovidas pelas entidades, instituições e lideranças indígenas comunitárias, líderes das organizações e professores.

A análise da educação formal indígena em Roraima nos mostra que no início foi uma prática imposta pelos não índios, está vinculada a um modelo que ainda seleciona e exclui pessoas, sendo então instrumento de dominação, mas pode ser trabalhada no sentido inverso como instrumento de resistência e transformação. E a trajetória da educação escolar em Roraima não difere em muitos aspectos do formato adotado no restante do país. A exceção do seu início tardio em relação aos demais estados, as ordens religiosas ligadas à Igreja Católica foram, também aqui, as primeiras instituições a efetivarem inserções da educação escolar nas comunidades indígenas (MATOS, 2013).

Quanto ao contexto local, vale ressaltar o processo histórico da ordem missionária na região do antigo Rio Branco, hoje Roraima. Neste sentido, ressalta Vieira (2007) quando enfatiza sobre os mecanismos educativos de integração dos indígenas à sociedade envolvente, através da evangelização e da educação profissionalizante, para torná-los úteis no trabalho, principalmente para interesse dos fazendeiros. A educação escolar para os povos indígenas em Roraima também teve seu início como forma de dominação e exploração.

Na abordagem sobre os movimentos indígenas se faz presente a análise da tese de Repetto (2008), na qual enfatiza os movimentos indígenas e os conflitos territoriais no Estado de Roraima. O presente estudo apoia-se na abordagem social e antropológica sobre o movimento indígena frente às organizações. O autor faz menção à educação escolar indígena, porém não enfoca com profundidade o movimento frente aos processos educacionais.

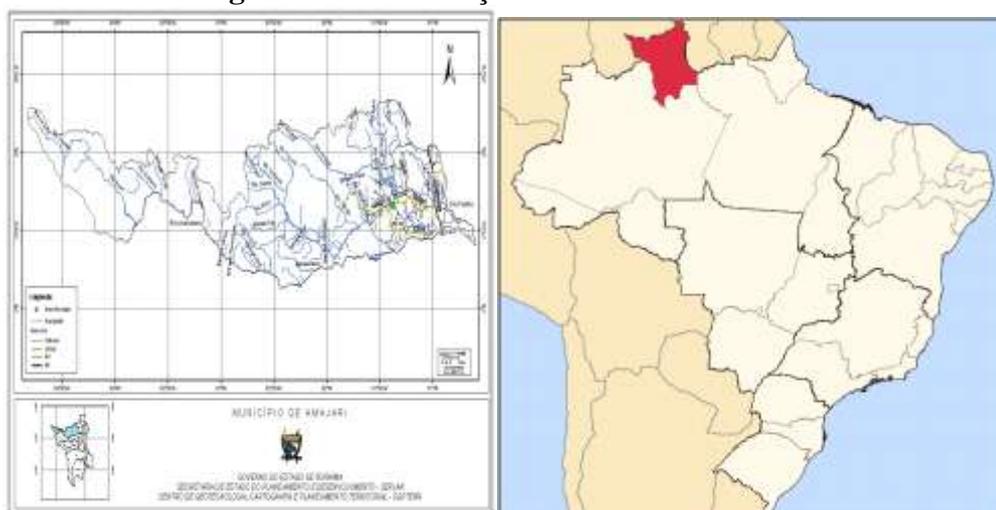
Repetto (2008) considera que a educação indígena está voltada para um conjunto de reinvenções, na medida em que articula propostas, construção de conhecimentos, definição política e cultural, constituída como movimento social para além das reivindicações dos professores indígenas. Esta análise nos possibilita compreender que a ação educativa para os povos indígenas deve ser negociada de acordo com os processos de reivindicação das etnias e as instituições envolvidas direta ou indiretamente.

2. CAPÍTULO II - 2. MUNICÍPIO DO AMAJARI: APRECIÇÃO DO ESPAÇO SOCIOCULTURAL E EDUCACIONAL

2.1. Localização Geográfica

O município de Amajari tem sua localização geográfica nas delimitações fronteiriças. Essa dimensão espacial possui um grande número de fazendas e áreas indígenas demarcadas em ilhas. Esta dimensão tem como referência a análise das informações socioeconômicas do município de Amajari – RR (2012).

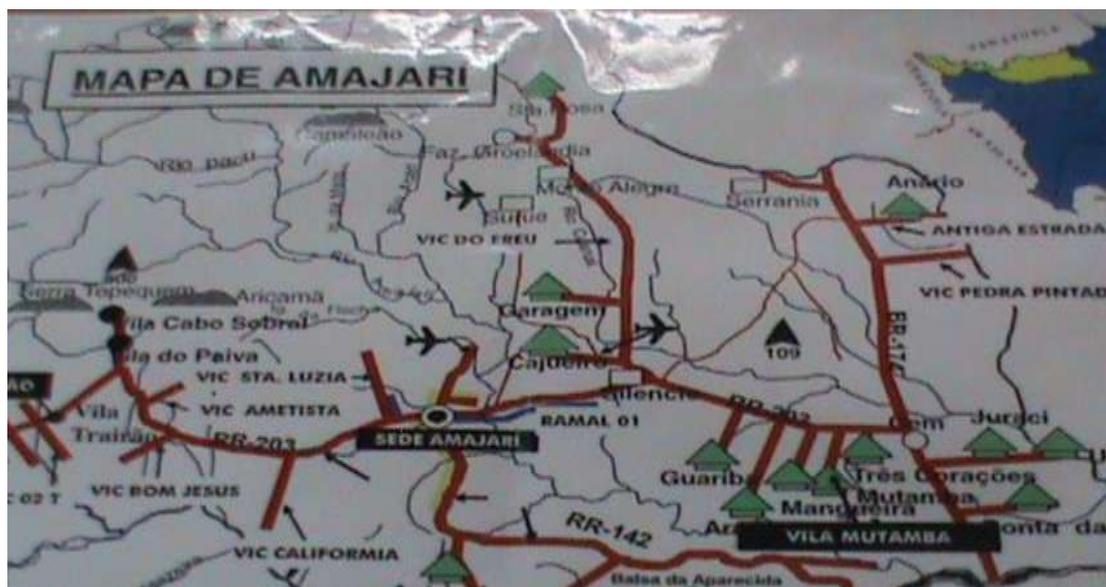
Figura: 01 – localização do Estado de Roraima



Fonte: IBGE, 2010.

O município de Amajari, segundo dados do IBGE, está localizado no norte do Estado de Roraima, na mesorregião Norte, microrregião Boa Vista, situado nas coordenadas geográficas 61°25' 15" de longitude Oeste e 03° 39' 19" de latitude Norte. Limita-se ao norte com a República Bolivariana da Venezuela; ao sul com o município de Alto Alegre e Boa Vista; a leste com o município de Pacaraima e a oeste com a República Bolivariana da Venezuela.

Figura: 02 - Mapa do Município de Amajari - Estado de Roraima.



Fonte: Prefeitura Municipal de Amajari/RR – 2011.

2.2. População

A população concentrada no município é bastante diversificada. Além dos povos originários, existe uma concentração significativa de nordestinos, que se fixaram na região principalmente em grande escala desde a década de 1930, movidos pela extração de ouro e diamante na Serra de Tepequém. É considerado um dos municípios com maior diversidade étnica de todo o estado de acordo com o IBGE, 2011. O município de Amajari está compreendido por três vilas principais: Tepequém, Trairão e Três Corações. E sua população estimada é de 9.327 habitantes e uma área territorial de 28.472 km², com uma densidade demográfica de 0,26 hab./km². Neste espaço, a área total de terras indígenas é de 16.790,99 Km².

2.3. Etnias Indígenas Localizadas no Amajari

Apesar da maior concentração de povos Macuxi e Wapixana nas áreas indígenas do município onde está localizada a comunidade em estudo, há alguns moradores na região pertencentes às etnias Saporá e Taurepang. Portanto, trazemos em nossa descrição a existência dessas duas etnias considerando seus processos de interação com os demais grupos étnicos e resistência à sociedade nacional.

Figura 03: Apresentação de dança das etnias do município de Amajari.



Fonte: Coordenação de Comunicação – Câmpus Amajari/IFRR - 2009.

2.3.1. Povo Macuxi

Habitantes de uma região de fronteira, os Macuxi vêm enfrentando, desde o século XVIII, situações adversas em razão da ocupação não indígena na região, marcada primeiramente por aldeamentos e migrações forçadas, depois pelo avanço de frentes extrativistas e pecuaristas e, mais recentemente, a incidência de garimpeiros e a proliferação de grileiros em suas terras. Hoje protagonizam, juntamente com outros povos da região, um dos maiores impasses relativos aos direitos indígenas no Brasil contemporâneo. As áreas geográficas pertencentes à etnia Macuxi foram bastante reduzidas na região do município do Amajari devido à ocupação de grandes fazendas pelos não índios as quais pertencem aos políticos locais.

2.3.2. Povo Wapichana

Os Wapichana também vivem na região do município de Amajari, convivendo principalmente com os Macuxi. Eles ocupam tradicionalmente o vale do rio Uraricoera e Tacutu, ao lado dos Macuxi, os quais habitam também a região de serras mais a leste de Roraima. Atualmente, os Wapichana têm uma população total de cerca de 13 mil indivíduos, habitando o interflúvio dos rios Branco e Rupununi, na fronteira entre o Brasil e a Guiana, e constituem a maior população de falantes de Aruak no norte-amazônico. Pertencem à família linguística Aruak.

2.3.3. Povo Saporá

São povos de língua karib, que vivem nas savanas do norte do Estado de Roraima, nas regiões de Amajari e Taiano. As aldeias onde vivem os Saporá são compartilhadas com os índios Macuxi e Wapichana. Essa “mistura” de povos a que foram legadas as aldeias das regiões de Amajari e Taiano decorre do processo de ocupação dos territórios indígenas (colonização), que teve como consequência a diminuição da população de muitos povos e

mesmo o desaparecimento total de outros. Os Sapará são um exemplo de como a colonização atingiu um povo de forma brutal. Reduzidos a alguns grupos familiares, eles foram absorvidos por povos com quem mantinham intensas relações de trocas comerciais e matrimoniais, como os Macuxi e os Wapichana.

2.3.4. Povo Taurepang

Os Taurepang estão, em sua maioria, na savana venezuelana. Os que habitam o lado brasileiro da fronteira com a Venezuela e a Guiana Inglesa estão em aldeias nas Terras Indígenas São Marcos e Raposa Serra do Sol, nas quais também habitam outras etnias. Desde as primeiras décadas do século XX, foram acossados pela expansão da pecuária no lavrado de Roraima. A presença não indígena em suas terras intensificou-se com a construção da BR-174, na década de 1970, cortando a Terra Indígena de São Marcos. Em 2001, uma linha de transmissão de energia foi implantada ao longo dessa rodovia. Em contrapartida, conseguiram a saída dos fazendeiros, mas vivem o impasse de ter a sede de um município no interior da Terra Indígena. Alguns membros estão vivendo com os Macuxi e Wapichana em Amajari, pois as áreas de São Marcos atravessam o município.

2.4. Contexto Educativo e Profissional no Município de Amajari

A educação formal no município de Amajari, assim como os demais municípios, está em consonância com as diretrizes nacionais nas três esferas – municipal, estadual e federal – com oferta de educação básica - educação infantil ao ensino médio regular -, bem como, ensino técnico ou profissional integrado ao ensino médio. No que tange ao ensino superior é atendido por cursos de licenciaturas na modalidade a distância ofertados pela Universidade Aberta do Brasil – UAB e Universidade Federal de Roraima - UFRR e também pela Universidade Virtual de Roraima – UNIVIRR.

De acordo com as informações socioeconômicas do município de Amajari, os indicadores educacionais são razoáveis e contribuem bastante para o aumento do PIB e do bem-estar econômico da população e região. Neste sentido, no referido município, o número de matrículas (exceto da educação superior e pós-graduação) totaliza 2.334 (2008), 2.209 (2009) e 2.747 (2010). E das matrículas, o maior número concentra-se no ensino fundamental: 1.400 (2008), 1.536 (2009) e 1.772 (2010). Outra constatação é que no ensino especial representa a modalidade que menos realizou matrículas, 1 (um) em 2008, 2 (dois) em 2009 e 6 (seis) em 2010.

A educação infantil, por sua vez, apresenta o seguinte número de alunos matriculados: 356 (2008), 296 (2009) e 289 (2010). Enquanto no ensino médio apresentou 221, 227 e 289 matrículas, respectivamente. Para as variáveis “funções docentes” e “número de estabelecimentos de ensino”, constata-se que, no ano de 2008 foram contabilizadas 160 funções docentes e 35 estabelecimentos, no ano de 2009, 171 funções docentes e 36 estabelecimentos. Já para o ano de 2010, foram contabilizadas 127 funções docentes e 22 estabelecimentos.

Esta redução das funções e estabelecimentos deveu-se em função da maior proximidade das escolas da região do Amajari, que culminou com um número reduzido de estudantes em algumas escolas. Outro fator foi a falta de estrutura física de várias escolas

que foram fundidas, visando garantir um investimento no transporte escolar. E quanto às funções de docentes permitiram que os profissionais atuassem em outras escolas da região ou fora dela, pois muitos docentes não eram moradores locais.

Figura 04: O processo ensino-aprendizagem no contexto escolar indígena.



Fonte: Coordenação de Comunicação – Câmpus Amajari 2012

Figura 05: Os alimentos existentes na comunidade



Fonte: Coordenação de Comunicação – Câmpus Amajari 2012

Figura 06: Os discentes durante palestra sobre compostagem.



Fonte: Coordenação de Comunicação – Câmpus Amajari 2012

Figura 07: Os discentes mostram os alimentos locais e a diversidade cultural brasileira



Fonte: Coordenação de Comunicação – Câmpus Amajari 2012

2.5. A Educação Profissional: Os Primeiros Passos para Formação de Técnicos em Agricultura

Para iniciar nossas reflexões e diálogos acerca da educação profissional na região de Amajari e, especificamente, a realização de práticas pedagógicas na comunidade indígena do Guariba, buscamos realizar uma breve análise das questões que permeiam o processo educativo. De acordo com Santos (2004), o modelo de desenvolvimento taylorista/fordista entrou em crise nos fins da década de 60 e início dos anos 70, com a decadência do capitalista, pois as baixas taxas de crescimento e as altas taxas de inflação representaram o enfraquecimento das possibilidades de acumulação do capital.

Devido a essa crise, o capitalismo tem procurado recompor suas bases de acumulação em diversos contextos para avançar e atingir o patamar científico e tecnológico no mundo do trabalho, e uma maior socialização da política em nível mundial. Conforme o capital procura essa recomposição, ele ingressa num processo de redefinição de seu modelo de desenvolvimento, através de uma busca visceral de regularidade para o sistema capitalista, causando assim grandes transformações na organização da produção e na regulação das relações sociais, que se manifestam através de uma nova configuração na correlação de forças políticas em disputa pela hegemonia no âmbito do Estado.

Um dos pontos importantes na análise de Santos (2004) está contemplado na explicação das políticas neoliberais, com a necessidade de se fixarem parâmetros de qualidade que possam orientar a gestão das políticas educacionais. Pois o Brasil não gasta pouco com as políticas educacionais, e sim aplica inadequadamente os recursos financeiros. O problema educacional do país não se trata da universalização do ensino, e sim da produtividade do trabalho escolar.

Diante da problemática, busca-se considerar o conhecimento e a capacidade de processar e selecionar informações. A criatividade e a iniciativa formam matérias-primas importantes para o desenvolvimento e a modernidade, o deslocamento das prioridades de investimentos em infraestrutura e equipamentos para a formação de habilidades cognitivas e

competências sociais da população, conforme tem ocorrido nos países industrializados mais avançados. Isso faz com que a educação escolar obtenha a centralidade nas pautas governamentais e na agenda dos debates que buscam caminhos para uma reforma competitiva da economia, com inserção social.

E com base nas prerrogativas alicerçadas na atualidade não se trata mais de alfabetizar para um mundo onde a leitura era regalia de poucos ilustrados, e sim para contextos culturais nos quais a decodificação da informação escrita é essencial para o lazer, consumo e trabalho. Assim, com a condição básica para impedir a ação de elementos novos de seletividade e desigualdade social, essa tese apoia a incorporação dos avanços tecnológicos, utilizando-os para uma melhora da qualidade de vida.

Nesse processo, o ensino vai além da formação de competências sociais, tais como liderança, iniciativa, capacidade de tomada de decisão, autonomia no trabalho, habilidade de comunicação, representando novos desafios educacionais. Pois, o indivíduo precisa dominar habilidades e ter acesso à informação, aumentando a capacidade de reunir aquelas – competências e habilidades - que são relevantes, em oposição ao acúmulo de informações segmentadas e superficiais.

Entendemos que os processos educacionais são apresentados como uma das vias de acesso para adaptação ao mercado capitalista, impondo aos povos de culturas tradicionais a aquisição de novos saberes, permitindo maior envolvimento com os recursos obtidos pelos meios tecnológicos e até se distanciando dos saberes construído pela ancestralidade.

Portanto, a educação profissional para os povos indígenas, a nosso ver, precisa se aprofundar nas reflexões e práticas pedagógicas num permanente diálogo no sentido de adequar e intercambiar os conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais de forma a ajustá-los no cotidiano das práticas imemoriais dos povos indígenas.

2.6. Trajetória da Implantação dos Institutos Federais e os Desafios da Educação Profissional nas Comunidades Indígenas do Município de Amajari

O Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima – CEFET/RR possuía apenas 01(um) câmpus na Capital de Boa Vista. Ano de 2005, o Governo Federal, na época o presidente Luiz Inácio Lula da Silva, através do Ministério da Educação - MEC, instituiu o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no país, estabelecendo a implantação de Unidades Descentralizadas – UNEDs em diversas unidades da federação. Assim o Estado de Roraima foi contemplado na fase I em 2007 com a construção da Unidade de Ensino Descentralizada na Vila de Novo Paraíso, no Município de Caracaraí. A escolha do local se deu a partir da definição da direção geral, sob o comando do prof. Edvaldo Pereira da Silva, e da equipe de gestores do ensino e do administrativo do então CEFET-RR.

Em 29 de dezembro de 2008, a Lei nº 11.892 institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os IFs. Logo a maioria das instituições federais de ensino técnico/profissionalizante aderiram à proposta governamental, dentre elas o CEFET-RR que passou a condição de Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Roraima – IFRR. Conseqüentemente, transformou, a partir de então, a UNED Novo Paraíso em Câmpus Novo Paraíso, e a UNED Amajari, em Câmpus Amajari prevista para a fase II do plano de expansão citado acima.

A proposta de implantação para a fase II prevista para 2009 foi o Câmpus Amajari. Dentre os fatores que levaram a escolha do município onde seria construído o novo câmpus,

deu-se após a realização de diversas reuniões entre os gestores do IFRR, inclusive o reitor, prof. Edvaldo Pereira da Silva, com algumas autoridades locais dos municípios do Estado de Roraima. E a manifestação de interesse veio da proposta do Sr. Paulo Rodrigues Wanderley, na época prefeito do município de Amajari.

Assim, o prefeito encaminhou à Câmara Municipal o projeto de Lei nº 96/2007 e o Decreto de Doação Nº128/2007, para a doação de um terreno com 256 hectares ao IFRR como um dos requisitos à participação do município de Amajari à chamada Pública do MEC/SETEC Nº001/2007, de 24 de abril de 2007. Então, o IFRR fez uma carta de encaminhamento do município em questão ao Ministério da Educação/MEC e à Secretária de Educação Profissional e Tecnológica/SETEC.

Outro fator que contribuiu na definição ou escolha do município onde foi implantada a II unidade de ensino foi que esta região é conta com muitas atividades agropastoris e tem potencial de criação de peixes em cativeiros, algo bastante significativo no aspecto do desenvolvimento econômico e social, representando uma visão empreendedora. Além disso, trata-se de uma região com expressiva presença étnica, constituída de dezenove comunidades indígenas, as quais possuem suas culturas familiares, que demandavam por políticas públicas especialmente no âmbito educacional.

Neste sentido, o grupo gestor do IFRR liderado pelo prof. George Sterfson Barros, nomeado diretor geral do Câmpus Amajari, começou o contato com as autoridades locais, comunidades e populações no sentido de levantar as demandas educacionais reprimidas e assim definir a contribuição que a instituição poderia trazer para a região.

Deste modo, em 2009 foram realizadas três Audiências Públicas nas comunidades do Amajari, sendo a 1ª audiência na Vila Brasil, sede do município; comunidade Indígena Três Corações e comunidade do Trairão/Vila Maracá.

As audiências realizadas foram bem divulgadas e a participação da população foi bem expressiva. Dentre as demandas de cursos levantadas junto às populações da região, destacamos os cursos de nível médio mais procurado, que foram: agropecuária, enfermagem, turismo, zootecnia e agricultura. No que se refere aos cursos superiores estão às licenciaturas em Matemática e Pedagogia, para o atendimento à formação dos professores da rede pública municipal e estadual que era precária, insuficiente e não atendia às necessidades do público-alvo, bem como, o curso de Agronomia, para que os estudantes tivessem condições e oportunidade de continuar o seu percurso formativo na sua própria localidade e assim não precisassem deslocar-se para a capital do estado, distanciando-se de suas famílias e cultura.

Figura 08: Audiências públicas no município de Amajari - Roraima



Fonte: Coordenação de Comunicação – Câmpus Amajari 2012

Figura 09: Apresentação cultural com a participação do reitor do IFRR



Fonte: Gabinete da Direção Geral - Câmpus Amajari/IFRR – 2009.

O Câmpus Amajari/IFRR buscou o estabelecimento de parcerias para consolidação da implantação desta unidade de ensino. Então, dentre os parceiros está o Governo do Estado de Roraima, representado inicialmente pela Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Desportos – SECD, que concedeu provisoriamente no 1º semestre de 2010 algumas dependências - quatro salas: duas salas de aula, uma sala para as coordenações, e uma sala para o setor administrativo/direção geral - da escola estadual Ovídio Dias de Souza para o funcionamento do Câmpus Amajari/IFRR, pois houveram demora ou atrasos na entrega das obras – prédio do IFRR/Câmpus Amajari – e a mudança para seu prédio próprio ocorreu somente no final do 1º semestre de 2012.

Figura 10: Maquete do Câmpus Amajari/IFRR.

Antes um sonho...



Fonte: Gabinete da Direção Geral - Câmpus Amajari/IFRR – 2009.

Inúmeras foram às dificuldades enfrentadas no processo de implantação do Câmpus Amajari/IFRR, uma vez que o município de Amajari contava com serviços precários ou inexistentes, pouca mão de obra qualificada, infraestrutura inadequada para os munícipes. Entretanto, já são perceptíveis algumas mudanças no município citado em decorrência da presença de nossa instituição, que não tem medido esforços e ações que impactem na qualidade de vida da população local a partir da oferta de educação profissional e criando novas perspectivas com as parcerias que estão se consolidando nestes últimos anos.

Figura 11: O Prédio Câmpus Amajari/IFRR 2012.1

Agora uma realidade!



Fonte: Gabinete da Direção Geral - Câmpus Amajari/IFRR – 2009.

O início das aulas no Câmpus Amajari ocorreu somente em setembro de 2010 após a posse dos docentes, que considerando a realização prévia do processo seletivo conforme as diretrizes institucionais do IFRR, para ingresso dos estudantes no Curso Técnico em Agricultura Subsequente, totalizando 70 estudantes matriculados nas duas turmas que funcionavam nos turnos vespertino e noturno. E a conclusão destas turmas ocorreu em junho de 2012, que funcionou em prédio provisório da Escola Estadual Ovídio Dias de Souza. A autorização de funcionamento do Câmpus Amajari/IFRR concedida pelo MEC efetivou-se apenas em 08/12/2010, a partir da criação do Curso Técnico em Agricultura Subsequente mencionado acima.

O Câmpus Amajari/IFRR em atendimento às demandas educacionais de três comunidades indígenas, a de Três Corações, Araçá e Guariba, que procuraram a instituição através das lideranças indígenas - tuxauas e diretores das escolas estaduais indígenas -, uma vez que contava com estudantes ansiosos para dar prosseguimento ao seu percurso formativo em nível médio e a educação profissional, pois de acordo com as lideranças indígenas locais a agricultura precisava ser revitalizada como um dos valores ancestrais dos povos tradicionais, bem como, considerando que a homologação das terras indígenas pressupõe-se a utilização da mesma como meio de subsistência. Logo, nossa instituição passou a reunir constantemente no sentido de consolidar a oferta do Curso Técnico em Agricultura Concomitante ao Ensino Médio.

Figura 12: Reunião dos gestores do Câmpus Amajari/IFRR e gestores indígenas

Foto - Reunião dos Gestores do Câmpus Amajari/IF e Tuxauas e Gestores Indígenas para definição do Convênio com as Escolas Estaduais Indígenas - Curso Técnico em Agricultura concomitante ao Ensino Médio (2011.1).



Fonte: Coordenação de Comunicação do Câmpus Amajari/IFRR (2011.1)

Figura 13: Reitor do IFRR na reunião com os gestores.



Fonte: Coordenação de Comunicação do Câmpus Amajari/IFRR (2011.1)

Assim, em 2011 realizamos o 1º processo seletivo para ingresso dos estudantes das comunidades indígenas locais citadas acima, ofertando o Curso Técnico em Agricultura Concomitante ao Ensino Médio em regime de alternância, com 40 estudantes matriculados, formando uma turma que funcionava nos turnos matutino e vespertino nas 6ª feiras e nos sábados.

Figura 14: Recepção dos gestores aos discentes e lideranças indígenas.



Fonte: Coordenação de Comunicação - Câmpus Amajari/IFRR (2011.2)

Figura 15: Os discentes visitam as dependências provisórias do Câmpus Amajari/IFRR.



Fonte: Coordenação de Comunicação - Câmpus Amajari/IFRR (2011.2)

Figura 16: Momento de socialização no lanche dos estudantes



Fonte: Coordenação de Comunicação - Câmpus Amajari/IFRR (2011.2)

Figura 17: Turma do Curso Técnico em Agricultura Integrado ao Ensino Médio



Fonte: Coordenação de Comunicação - Câmpus Amajari/IFRR (2011.2)

Figura 18: Acolhida aos discentes e gestores pelo diretor do CAM/IFRR



Fonte: Coordenação de Comunicação - Câmpus Amajari/IFRR (2011.2).

Em 2012, realizamos outro processo seletivo para ingresso de 70 estudantes no Curso Técnico em Agricultura Regular, ofertado para atender à Vila Brasil, sede do município, às áreas de assentamento, às áreas indígenas, considerando a demanda existente. Neste mesmo ano, foi criado um outro curso, desta vez, o Curso Técnico em Agropecuária Regular e em regime de alternância com o ingresso de 70 estudantes.

O percurso formativo dos estudantes nesta Instituição compreende a participação em atividades de ensino, pesquisa e extensão, no sentido de possibilitar aos mesmos uma formação ampla e consistente, a partir da realização de projetos, visitas técnicas, intercâmbios no próprio país e posteriormente no exterior, participação em eventos científicos, culturais e desportivos realizados pela rede federal de educação e outras instituições.

Figura 19: Os contextos didático-pedagógicos do Câmpus Amajari/IFRR Aula do componente curricular Informática Aplicada à Agricultura.



FONTE: Coordenação de Comunicação - Câmpus Amajari/IFRR (2011.2)

Figura 20: Os contextos didático-pedagógicos do Câmpus Amajari/IFRR, Visita Técnica – Atividade Interdisciplinar.



Fonte: Coordenação de Comunicação - Câmpus Amajari/IFRR (2011.2)

Figura 21: O ambiente da sala de aula do componente curricular Introdução à Agricultura.



Fonte: Gabinete da Direção Geral - Câmpus Amajari/IFRR (2013)

Figura 22: Aula na Biblioteca do componente curricular Topografia e Desenho Técnico



Fonte: Coordenação Pedagógica – 2013.1

Figura 23: A aula prática como uma das dimensões do processo ensino-aprendizagem



Fonte: Coordenação de Comunicação – Câmpus Amajari (2012.1)

Assim, desde o 2º semestre de 2012 são ofertados cursos de formação inicial e continuada em espanhol, inglês e informática, caracterizados como atividades de extensão abertas às comunidades do entorno do Câmpus Amajari/IFRR. Outra atividade de extensão que está em desenvolvimento é a 2ª edição do Curso de Operador de Beneficiamento de Frutas e Hortaliças, com ênfase em pimenta, atendendo a 100 mulheres indígenas e não indígenas. Na 1ª edição deste curso foram atendidas 120 mulheres indígenas e não indígenas em situação de vulnerabilidade social, perfazendo aproximadamente doze comunidades do entorno do Câmpus Amajari/IFRR.

O Câmpus Amajari/IFRR, mesmo ainda não dispondo de espaço físico, considerando os recorrentes atrasos na entrega do prédio, promoveu algumas atividades de extensão, dentre as quais destacamos: Cursos de Iniciação a Informática para comunidades indígenas e assentamentos em 2010.

E desde 2011 realiza anualmente o IF Comunidade, uma ação socioeducativa realizada para a comunidade em geral, com a promoção de palestras, oficinas, prestação de serviços de utilidade pública, exposições e outros, com apoio dos servidores do IFRR, especialmente os servidores do Câmpus Amajari, e contando com outras instituições parceiras e colaboradores externos.

3. CAPÍTULO III - 3 COMUNIDADE DO GUARIBA: O LOCAL DA CULTURA E RELAÇÕES DO COTIDIANO

A localidade indígena definida como comunidade do Guariba, tem sua nomenclatura associada a uma espécie de símio cuja população é encontrada em grande escala na região. Segundo Barbosa (2005), essa região é formada de ilhas, matas e savanas. A região apresenta um potencial significativo de espécies peculiares da Amazônia com as condições ambientais propícias.

De acordo com o censo realizado por Matos (2013), a comunidade Guariba possuía 53 (cinquenta e três) famílias com uma população total de 259 (duzentos e cinquenta e nove) pessoas. Algumas pessoas dessa comunidade têm vínculos empregatícios, como servidores públicos que trabalham nas escolas como funcionários concursados (efetivos), seletivos, temporários ou terceirizados pela Secretaria de Educação do Estado e do Município. Há mais ou menos três pessoas prestando serviço na área de saúde com contrato por tempo determinado, assim como os que trabalham fora da comunidade.

A maioria da população local tem como renda os benefícios dos programas do governo, como Bolsa Família. Entendemos que o benefício é apenas uma contribuição, pois observamos que parte predominante dos moradores sobrevive dos cultivos das roças familiares e comunitárias. Essas roças estão distantes da comunidade e suas técnicas de cultivo seguem as práticas tradicionais, sistema de coivara.

O princípio da coletividade está presente no dia a dia da comunidade e pode-se constatar na criação do gado, que pertence a toda a comunidade e na casa de farinha que é de todos. Eles criam galinhas, porcos, preás e também cultivam pomares. A comunidade do Guariba é compreendida tal como acontece na maioria dos grupos indígenas do Estado de Roraima, tendo como principal líder a figura do Tuxaua, que exerce importantes funções políticas e sociais. Na localidade, existem apenas 42 ligações de água encanada que atende às residências e instituições públicas. E a água encanada é distribuída por um poço artesiano construído pela Secretaria de Saúde do Índio (antiga FUNASA).

Segundo Matos (2013), na comunidade as famílias que não possuem água encanada utilizam poços, rios ou cacimbas, e a maioria dos beneficiados pela água encanada possui apenas uma torneira localizada do lado de fora da casa. Quase nenhuma casa possui banheiro interno, então na maioria das comunidades é corriqueiro o uso da fossa rudimentar.

Em relação às crenças e rituais indígenas, as mesmas estão marcadas por uma história de conflitos e transformações. O contato com o mundo ocidental e, conseqüentemente, a dominação que sofreram os povos indígenas, houve profundas alterações em suas crenças e tradições culturais, por exemplo, entre os índios Macuxi e Wapichana há um grande percentual de evangélicos.

Em nossas observações e diálogos com os moradores e alunos percebemos suas cosmologias ancestrais, pois ainda permanecem apesar da interferência do mundo dos brancos, há aqueles que acreditam nos pajés e no mito do Canaimé, figura do mal chamado Kanaimë. Canaimé de acordo com Cruz (2008) é o grande matador, podendo ser um espírito que toma forma humana ou não, transformando-se em animal, mas ao mesmo tempo, ele pode ser uma pessoa real, um membro da comunidade.

Ainda há algumas tradições marcantes, como a dança do parixara que acontece nas comemorações folclóricas da própria cultura, hábitos alimentares de comidas típicas como:

beiju, damurida e chibé. Além dos alimentos, as bebidas típicas são presentes no cotidiano como o caxiri e outros. Na vida comunitária reúnem-se uma ou duas vezes por mês, aos domingos, para discutir sobre os problemas e atividades referentes à terra, roça, gado e educação. Tais reuniões são mediadas pelas lideranças e pelos professores indígenas.

Em termos linguísticos, assim como outros aspectos culturais, a língua também sofreu os impactos da cultura não indígena. E com a chegada do colonizador, os indígenas foram impedidos de expressar a língua materna, pois ao longo do século XVIII, estes viveram em regime de escravidão (SANTILLI, 1989). Na atualidade, há uma preocupação de retomar a língua materna, mas esta só é falada pelos idosos e alguns adultos e jovens. Diante disto, a escola busca uma preparação pedagógica para garantir o ensino da língua indígena.

As moradias são arquitetadas de barro e madeira conhecida como casa de taipa, cobertura de palhas provenientes de buriti. São casas unifamiliares, distanciadas pelo espaço territorial umas das outras. Os encontros das lideranças geralmente são realizados na quadra da escola estadual ou no barracão de reuniões.

A comunidade tem como base de sustentação as atividades agrárias de subsistência, como agricultura, pecuária e pesca. O trabalho comunitário reúne todas as famílias principalmente nas atividades agrárias. Há uma participação da escola no intuito de contribuir na manutenção da cultura material. De acordo com os moradores há uma necessidade de buscar novos conhecimentos através da educação para conservação da cultura, entre elas, aproveitamento de recursos autossustentáveis.

Como a comunidade busca através da terra os recursos autossustentáveis, o sistema de alternância é uma das possibilidades para melhorar as culturas de alimentos na região, uma vez que a comunidade pode se aproximar da instituição (IFRR).

Portanto, ao buscamos compreender o processo de implantação do sistema de ensino no contexto brasileiro nas dimensões da educação profissional, educação do campo e educação indígena no município de Amajari estamos cientes do triplo desafio pedagógico que assumimos com as populações locais, no intuito de efetivação de políticas públicas educacionais que respondam aos seus anseios, potencial regional e reconheça a sua cultura.

3.1. Síntese Histórica da Pedagogia da Alternância no Brasil

A alternância teve seu início no ano de 1935 em decorrência das reclamações e a aparente insatisfação de diversos agricultores franceses relacionados ao sistema educacional existente, pois este sistema não atendia aos agricultores e suas necessidades específicas existentes no meio rural.

De acordo com Calvi (2005), esse tipo de ensino surge da necessidade de compartilhar a formação com as peculiaridades de cada comunidade, como calendário agrícola, cultura, sistemas de produção, considerando os conhecimentos empíricos dos camponeses como instrumento essencial para a educação de seus filhos. Nos anos de 1968, chegava ao Brasil a pedagogia da alternância nos estados do Espírito Santo e Paraná.

Outra característica desta metodologia de ensino era proporcionar ao jovem agricultor a exploração de técnicas agrícolas alternativas, voltadas para a diversificação de culturas, tendo como princípio a conservação e a preservação ambiental, com uma formação multidimensional, atingindo diretamente o jovem, sua família e sua comunidade, e incentivando a sua permanência no campo.

Segundo Teixeira (2008) os agricultores criaram as Maisons Familiaes Rurales, no Brasil, Escola Família Agrícola, pois estavam preocupados com o desenho da educação existente e queriam criar novas estratégias para que sua comunidade se desenvolvesse. Juntamente com este plano, procuravam desenvolver um tipo de educação que fosse diferenciada das outras, uma que focasse os jovens do vilarejo em que viviam.

Visando esses critérios, estes agricultores pensaram em criar uma escola que fosse orientada e de responsabilidade dos pais e forças sociais locais, pois não se procurava ainda ajuda governamental. Eles queriam unir as novas lições e as já conhecidas pelos jovens no cotidiano dos campos e do dia a dia.

Inicialmente, havia apenas quatro jovens participantes da escola fundada pelos agricultores, porém algum tempo depois já eram quarenta jovens, o número aumentou consideravelmente. O método foi “explodir” apenas depois do fim da Segunda Guerra Mundial, constituindo os CEFFAs - Centros Familiares de Formação por Alternância-, unidades preparadas para receber um número maior de alunos e famílias. Depois deste período, os CEFFAs se espalharam e alcançaram novos países como Itália, Espanha e Portugal, no continente Africano, América do Sul e Caribe. Porém, em cada local por onde a alternância se estabeleceu, ela é organizada de diferentes formas, devido às circunstâncias do local estabelecido.

Quando chegou ao Brasil, a experiência logo conquistou a sociedade do campo, pois mostrou uma nova realidade e novas possibilidades para que estes pudessem aprender mais sobre si mesmos e novos assuntos, sobre os quais poderiam construir sua forma de desenvolvimento. Apesar de ter parecido estranho no início, a pedagogia da alternância foi bem aceita em território nacional, pois contribuiu com os moradores do campo a ultrapassar as barreiras e limitações.

Depois desta ascensão, passaram a existir no Brasil diversas experiências envolvendo a atividade pedagógica da alternância como metodologia principal no meio rural, onde as experiências pedagógicas mais aplicadas e conhecidas são desenvolvidas pelas EFAs e pelas Casas Familiares Rurais - CFRs. Atualmente no Brasil, existem 243 Centros Familiares de Formação por Alternância - CEFFAs.

3.2. Educação Profissional em Regime de Alternância na Comunidade do Guariba

A discussão parte de reflexões sobre a adoção da metodologia em alternância para a oferta da educação profissional na comunidade do Guariba no intuito de atender às necessidades equivalentes às práticas de cultivo e possibilitar aos docentes e discente o repensar de novas alternativas autossustentáveis dos elementos culturais presentes na vida cotidiana da comunidade.

Percebemos durante os diálogos que a prática de alternância como uma nova metodologia pedagógica enunciada, que não se impõe aos atores sociais, mas se faz em torno de discussões mais abrangentes. E com isto é imprescindível averiguar os interesses da comunidade sobre suas reais necessidades. A instituição terá a comunidade como parceira na busca de elementos inovadores do campo educativo, portanto se reveste como absoluto comprometimento exigido por parte da instituição e da comunidade, o sucesso da proposta, conforme Silva (2008):

Como procedimento metodológico a PA [Pedagogia da Alternância] implica na tomada de decisão por parte da escola, sobre o tipo de sociedade e de educação que se quer. Essa decisão, que não pode ser unilateral, individual, precisa ser incorporada ao Projeto Pedagógico da escola e ser assumida por toda a sua comunidade, incluindo-se aí os servidores administrativos, docentes, educandos e comunidade externa. (SILVA; 2008, p. 14)

A partir da breve investigação sobre a possibilidade de implementação de uma metodologia em alternância na qual a comunidade indígena do Guariba seria contemplada como pólo para formação profissional, identificamos que os líderes indígenas e docentes, apesar de desconhecerem os desdobramentos da dessa prática pedagógica, estiveram abertos para possíveis diálogos com o IFRR/Câmpus Amajari e a comunidade.

A educação profissional e tecnológica no país passou por uma mudança recente que, tal como no caso da educação escolar indígena, também é resultado de lutas, levado à frente por docentes e forças políticas interessadas na construção de um novo projeto de sociedade.

A educação profissional e tecnológica passa assumir como princípios a formação integral do cidadão. Considerando a diversidade e a inclusão social é possível traçar paralelos entre a trajetória da educação profissional e a educação escolar indígena, pelo fato de que ambas veem os limites de sua destinação marcados por suas lutas e proposições políticas.

A Constituição Federal Brasileira de 1988 assegura o direito à educação pública, gratuita e de qualidade conforme os princípios da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, liberdade para o exercício do ensinar e do aprender e ainda, respeito e valorização ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas. E baseado nestas premissas foi possível avaliar as demandas eminentes dos agentes inseridos e contemplados, conforme os direitos assegurados no Art. 205 da Constituição Federal expresso abaixo.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Ao tomarmos como princípio os direitos constitucionais, é dever do Estado brasileiro promover o direito à educação para todos sem distinção. E no caso da região do município do Amajari, há escolas indígenas atendidas pelas secretarias de educação municipal e estadual. Logo, a maioria dos professores é indígena e há a compreensão na relação entre escola e comunidade, quanto aos processos de interação dos conhecimentos culturais, tendo em vista os aspectos históricos contidos nas experiências imemoriais.

A educação escolar torna-se um mecanismo de sustentação dos valores existentes na vida da comunidade decorrente de um movimento de resistência dos professores indígenas, porém há uma situação de entrave para consolidação da base educativa, com o aumento de matrículas no município do Amajari e uma carência de profissionais qualificados nas diversas áreas e disciplinas do ensino médio, o que reforça a necessidade da presença do IFRR/Câmpus Amajari.

Contudo, há vários obstáculos para garantir às comunidades indígenas ao que determina a Constituição Federal, o direito à educação, dentre alguns podemos citar: a falta de docentes indígenas habilitados para lecionar nas escolas de suas comunidades, a

dificuldade financeira e o conflito cultural para enviar os filhos para estudar em outras cidades, em escolas não-indígenas. Esta é uma temática em discussão recorrente nas comunidades indígenas.

Diante disso, o IFRR/Câmpus Amajari tem procurado realizar sua proposta pedagógica a partir do Curso Técnico em Agricultura, onde as aulas são realizadas em regime de alternância. E as aulas serão desenvolvidas na própria comunidade, simultaneamente, no câmpus citado acima, utilizando tempo e espaços diferenciados no curso, que são definidos como tempo escola - TE e tempo comunidade-TC adequados à cultura indígena, considerando seus costumes e concepção de tempo e espaço, e ainda, beneficiando-os diretamente, posto que as estruturas produtivas necessárias ao desenvolvimento do curso técnico serão construídas com a participação da própria comunidade indígena.

Desta forma, a Pedagogia da Alternância, enquanto proposta metodológica à educação tradicional acreditamos que possibilita a base de uma formação profissional aos indígenas na realização de seus arranjos produtivos que contemplem suas aspirações das culturas de lavouras tradicionalmente praticadas. Dessa forma, compreendemos que a proposta metodológica da alternância pode contribuir numa perspectiva de resistência dos grupos sociais menos favorecidos.

[...] no Brasil as práticas educacionais junto às camadas populares polarizam-se politicamente em duas correntes opostas. Por um lado, as ações patrocinadas pelo Estado, para ampliar os benefícios da educação escolar, principalmente aos adultos delas afastados prematuramente. Sendo ações geradas pelas classes dominantes para firmar seu controle ideológico sobre a estrutura social capitalista. Por outro lado, os movimentos de ensino popular patrocinados por grupos e instituições não governamentais, com a probabilidade de apoiar os movimentos populares em sua tensão por suplantarem o sistema capitalista e estabelecer o socialismo (WANDERLEY apud FLEURI, 2001, p. 36).

Percebe-se que a lógica capitalista é proporcionar uma educação preparatória para as classes menos favorecidas na garantia de sustentar o mercado. Neste sentido, pensar em um projeto de educação com estes segmentos sociais, exige de alguma forma o conhecimento para o mundo do trabalho, porém, uma consciência crítica do trabalhador sobre sua atuação prática se constituirá numa transformação do mesmo no contexto social.

[...] os projetos e programas de ensino para os povos indígenas, ampliados como parte das reformas políticas e educativas nas duas últimas décadas, trouxeram em comum as categorias históricas complexas de parcerias interinstitucionais e o complicado diálogo dos cenários interculturais (MONTE, 2000, p. 132).

O diálogo sobre a educação indígena vem sendo construído ao longo das políticas públicas afirmativas no âmbito nacional, assim como a educação precisa contemplar as especificidades das populações afrodescendentes. A discussão sobre inclusão para estas categorias supõe que, estão excluídos socialmente, porém esta situação se configura apenas quanto à diferença e a diversidade cultural.

Neste sentido a proposta de inclusão de todos como participantes da produção social, cultural e econômica enfatiza a igualdade concreta entre sujeitos com reconhecimento das diferenças num aspecto físico, psicológico e cultural.

Estamos incluídos nesta sociedade humana pelo principio da identidade, mas podemos ser excluídos pelo principio da diversidade. [...] aí reside a nossa contradição. Temos de discutir a inclusão, porque há uma sociedade excludente, que dicotomiza, identidade e diversidade. Os termos “diversidade” e “igualdade” vem sendo utilizados de muitas formas. A igualdade corresponde a um principio universal abstrato relativo ao ser humano. (LIMA, 2006, p. 20).

Podemos dizer que a inclusão para a diversidade ainda galga longos caminhos quando pensado num sentido mais amplo de sociedade. Assim sendo, a questão inclusão no processo educativo frente à temática indígena possibilita novos mecanismos para a efetivação de políticas públicas como fator de reconhecimento das diferenças no contexto nacional.

A Pedagogia da Alternância, como uma metodologia diferenciada de educação, pautada nos princípios da educação transformadora para as classes menos favorecidas, tem contribuído para o reconhecimento da autonomia dos diversos grupos sociais da educação do campo, sendo esta diferente da educação indígena, porém ambas se reconhecem através dos movimentos sociais traçando objetivos comuns, ou seja, a luta pela terra e o reconhecimento da cidadania.

Segundo Bruno e Rego (2008), a Pedagogia da Alternância parte de uma metodologia que conjuga diferentes experiências formativas distribuídas ao longo de tempos e espaços distintos, tendo como finalidade uma formação profissional.

De acordo com Tassinari (2001, *apud*, SILVA, 2007, p.102) os “novos horizontes teóricos para as Escolas Indígenas” pode ajudar-nos numa reflexão sobre a formação profissional dos indígenas, utilizando a Pedagogia da Alternância.

Pode-se estabelecer uma aproximação entre a educação indígena e o processo de formação profissional dos trabalhadores rurais, por meio da Pedagogia da Alternância, criada no contexto das lutas deste último segmento social. Diferentes categorias de trabalhadores rurais se organizaram e se mobilizaram em reação aos problemas advindos com o processo de modernização da agricultura brasileira e, em meio às lutas, a busca de alternativas educacionais se concretizou com a Pedagogia da Alternância nas Escolas Famílias Agrícolas, inspiradas no modelo francês das Maisons Familiares Rurales.

A metodologia baseada na pedagogia da alternância, mesmo que esteja fundamentada nos movimentos sociais dos trabalhadores rurais, possui em seu bojo elementos significativos que podem ser contemplados na educação para os povos indígenas, tendo em vista que estes grupos vêm buscando o direito por uma educação escolarizada específica e diferenciada que é resultante dos movimentos sociais de reivindicação e reconhecimento da identidade étnica.

Para Oliveira (1979) a identidade é marcada pela diferença, dar-se início a uma dimensão antropológica. Esta concepção tem como pressuposto a teoria de Barth (1998), no que se refere às fronteiras étnicas em que se compreende o conceito de identidade e etnia como forma de organização social.

Para enfatizar os elementos que constituem as novas diretrizes educacionais, toma-se como ponto principal a realidade atual sobre as diferenças no nexos com os movimentos sociais brasileiros. Nesta perspectiva, são elencados elementos sócio-históricos e antropológicos relacionados às diferenças étnico-raciais, numa visão voltada aos interesses culturais dos povos indígenas e afro-brasileiros como forma de retomar questões de cunho político no contexto educativo.

As concepções políticas proporcionam ascensão sobre as possibilidades de uma educação específica e diferenciada para os indígenas que se desdobra nas diversas regiões brasileiras e reservas ecológicas compreendidas pelas diferentes etnias. A Lei de Diretrizes e Bases 9.394 de 1996 sustenta no Artigo 78, a garantia de uma educação para os índios bilíngue e intercultural:

- I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a afirmação de suas identidades étnicas; a valorização de línguas e ciência;
- II- garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas.

Pensar em uma educação para as diferenças é estabelecer diálogos através das políticas educacionais afirmativas, que estejam vinculadas ao currículo de forma abrangente na construção histórica e cultural dos povos indígenas e dos afrodescendentes, que ao longo dos séculos da história brasileira, não foram reconhecidos seus valores, ao contrário foram vítimas de racismo e dizimação cultural.

Cabe ao IFRR/Câmpus Amajari, antes de inserir na escola um projeto de educação profissional, estabelecer um diálogo com a comunidade sobre as possibilidades e reais necessidades de manutenção e valorização cultural. A implantação do projeto será possível através da tomada de decisão com os gestores junto às lideranças indígenas da referida comunidade. No processo, serão organizados procedimentos metodológicos, atendendo os interesses culturais e étnicos.

De acordo com abordagens e diálogos sobre a possibilidade de uma educação profissional aplicada a partir de um sistema de alternância para a comunidade do Guariba, a partir das necessidades apontadas pelos indígenas, é necessário compreender o cotidiano indígena, o reconhecimento de que uma investigação sobre as necessidades educativas requer maior envolvimento da Instituição provedora da prática e a comunidade, tendo em vista as dimensões subjetivas da visão de mundo dos sujeitos envolvidos.

O estudo acerca desta dimensão vem contribuir para compreender o mundo das experiências cotidianas, tomando como eixo o conhecimento da realidade social e cultural dos povos Macuxi e Wapixana. Desde então, há necessidade de que se priorizem os conhecimentos tradicionais e a interpretação do universo social indígena antes de se pensar em possíveis práticas de escolarização. O diálogo permite uma reflexão sobre a inclusão da educação profissional para as comunidades indígenas, no sentido de que há uma necessidade da aquisição de novas alternativas para manutenção de suas culturas, sendo que é de responsabilidade das instituições governamentais compreender os contextos dentro de uma lógica cultural, respeitando suas especificidades.

A comunidade do Guariba apresenta interesse quanto às novas aprendizagens, desde que estas venham contribuir para revitalização de suas práticas culturais, e é diante desta reflexão que o IFRR/Câmpus Amajari tem o dever de ouvir os anseios dos moradores, no sentido de aprender com eles sobre suas práticas agrícolas e saberes tradicionais necessários e correlacioná-los com os da educação profissional.

4. CAPÍTULO IV - 4 MÉTODOS E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

4.1. Metodologia da Pesquisa

A presente pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa, utilizando-se da pesquisa bibliográfica e documental e, adotando procedimento de cunho exploratório, visando coletar dados e/ou informações e produzir conhecimentos que possibilitem intervenções posteriores, no intuito de fortalecer as ações educacionais do referido estabelecimento de ensino no melhor atendimento à comunidade local. Posto isto, entendemos que a apreensão dos objetivos estabelecidos não se faz possível a partir de um critério apenas numérico, e sim através da possibilidade e flexibilidade que a pesquisa qualitativa propicia através dos diversos recursos e técnicas.

Esta pesquisa na perspectiva da abordagem qualitativa teve a finalidade de construir um olhar sobre as relações sociais junto aos sujeitos/atores dos contextos educacional e comunitário, que vivem no entorno do Câmpus Amajari/IFRR, situado no município de Amajari, Estado de Roraima.

Dentre os desafios que a pesquisa vislumbrou foi compreender os novos pilares educacionais, tendo em vista a educação formal contemporânea e as políticas públicas voltadas para formação profissional, particularmente, para os povos indígenas que historicamente ficaram à mercê dos bens materiais e culturais produzidos pela humanidade. Então, esta dissertação suscita reflexões e pondera sobre observações quanto às diferenças, com informações percebíveis sobre a realidade em estudo próprias de um país continental e repleto de nuances que possibilitam percepções e saberes, que precisam manter um permanente diálogo, no sentido de potencializar os sujeitos e, conseqüentemente, as suas culturas.

A construção teórica está aportada pelos conhecimentos pedagógicos contidos pelas bases educacionais e antropológicas, procurando interpretar as diferentes concepções através de dados primários e secundários, tendo em vista os grupos e sujeitos pesquisados. As entrevistas como procedimento de pesquisa foram consideradas fundamentais. Segundo Matos (2008) esse procedimento, apresenta um caminho instigante para a realização de uma pesquisa, estabelecendo um nexos entre a construção teórica e o campo empírico.

Para estabelecer uma investigação precisa, sobre etnias indígenas inseridas no contexto educativo, buscamos uma aproximação com Geertz (1989) ao passo de estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, mapear campos, manter um diário, e assim por diante. Nossa investigação está contemplada pelas descrições do local, população e as interações seguidas de análises e interpretações. Para André (2001), o pesquisador em geral conjuga dados de observação e de entrevista com resultados de testes ou com material obtido através de levantamentos, registros documentais, fotografias e produções do próprio grupo pesquisado, o que lhe permite uma “descrição densa” da realidade estudada.

Consideramos relevante o estudo crítico sobre a educação profissional, uma vez que esta forma de ensino foi fundamentada a partir de uma lógica tecnicista na preparação para o mercado de trabalho, sendo abordado por Libâneo (2000) como uma prática modeladora do comportamento de forma que os indivíduos se integrem a máquina no sistema social.

Para compreender os princípios básicos do sistema educacional brasileiro buscamos as referências teóricas pautadas numa perspectiva crítica dos modelos educacionais para os

povos indígenas. Com esse viés é possível encontrar nas respostas apresentadas pelos atores sociais subsídios capazes de apresentar diferentes concepções sobre a relação teoria e prática no contexto educativo.

A educação escolar para os povos indígenas já é um grande desafio, trata-se de romper as barreiras históricas que se configuram por mais de cinco séculos no Brasil, onde a educação institucionalizada foi utilizada como mecanismo de dominação dos povos. Hoje, o que se tenta buscar é um processo inverso ao que se pretendia no início do Brasil Colônia e Império.

Para os índios, a escola foi durante século um instrumento de opressão, o que está registrada atualmente na memória oral de muitos povos e foi até mesmo incorporado em alguns de seus mitos. Há depoimentos indígenas em vários estados do Brasil que confirmam o papel histórico da escola como devoradora da diferença cultural. As condições começaram a mudar recentemente, no sentido da superação do modelo colonial da velha escola para índios. Cabe ressaltar a árdua e crucial luta do movimento indígena que resultou em mudança constitucional no reconhecimento da diferença indígena, e que ainda continua buscando a efetivação da educação diferenciada entre muitos povos indígenas do Brasil. (PROEJA, 2007: 27).

Seguimos analisando os referenciais da pedagogia da alternância, que, segundo Jesus (2012), trata-se de um tipo de metodologia que necessita ainda de pesquisas para que se possa compreender de um ponto de vista teórico o processo de construção e desenvolvimento do projeto educativo existente no ensino escolar. Os elementos de cunho antropológicos contribuem para entender as questões étnicas e suas relações socioculturais. De acordo com Minayo (1999), entende-se por metodologia o “caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. Neste sentido, a metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias.

Goldenberg (2004) contempla que a pesquisa qualitativa depende da biografia do pesquisador, das opções teóricas, do contexto mais amplo e das imprevisíveis situações que ocorrem no cotidiano. Portanto, a investigação realizada para a referida dissertação tramitou à luz de um viés reflexivo acolhido pela negociação com os sujeitos da pesquisa.

4.2. Delimitação da Pesquisa

A pesquisa teve como foco principal investigar sobre a implantação da proposta pedagógica de educação profissional em regime de alternância, quanto às possibilidades geradas/efetivadas e as reais necessidades de manutenção e valorização cultural. Logo, a realização da pesquisa seguiu simultaneamente numa perspectiva da educação profissional no ensino médio em regime de alternância ofertada pelo Câmpus Amajari/IFRR, para a comunidade indígena do Guariba.

Para tanto, fez-se necessário averiguar junto aos sujeitos/atores da comunidade citada acima, particularmente, os profissionais da educação/formadores e lideranças indígenas, bem como, os sujeitos – servidores – do Câmpus Amajari/IFRR que também estão diretamente envolvidos no processo educacional.

4.3. Delimitação da Amostra

O levantamento dos dados e/ou informações foi realizado através de observações e entrevistas realizadas na comunidade indígena do Guariba junto aos sujeitos da pesquisa: 05 discentes, 07 docentes e liderança indígena/tuxaua. Logo, os discentes, estes foram entrevistados no próprio câmpus onde realizam o curso técnico.

No Câmpus Amajari/IFRR, os sujeitos da pesquisa compreendem: 05 docentes, 01 coordenador de curso e 01 diretor de ensino, que foram entrevistados no próprio ambiente de trabalho. Os discentes são os mesmos citados acima. As entrevistas foram elaboradas de forma estruturadas e semiestruturadas, consideradas por Minayo (1999) uma forma de possibilitar aos entrevistados se sentirem abertos para desdobramento das perguntas realizadas no processo investigatório.

4.4. Instrumentos de Coleta de Dados

Roteiro de entrevistas. Foi utilizado para seguir as entrevistas passo a passo com todos os atores sociais.

Diário de campo. Foi utilizado em todos os momentos da pesquisa com recurso de observação na comunidade.

Máquina fotográfica. Foi utilizada após a permissão dos atores, sendo que o uso das imagens no corpo da tese está contemplado com a autorização assinada pelos mesmos, o uso deste recurso é imprescindível para complementar a pesquisa, pois “o mundo em que vivemos é crescentemente influenciado pelos meios de comunicação, cujos resultados, muitas vezes, dependem de elementos visuais.” (LOIZOS, 2010, p.138)

5. CAPÍTULO V - 5 RESULTADOS E DISCUSSÕES DA PESQUISA

5.1. Análise da Educação Profissional na Perspectiva da Comunidade Indígena do Guariba

5.1.1. Concepção de Educação Profissional

Iniciamos nossa pesquisa realizando entrevistas semiestruturadas com os sujeitos/atores sociais, os discentes, analisando os principais atores envolvidos no nosso campo investigativo no contexto educacional. Em seguida, entrevistamos os docentes e liderança indígena/tuxaua da comunidade do Guariba, uma das comunidades de onde nossos discentes são oriundos.

Hoje, são 05 (cinco) os discentes que estão matriculados e frequentando o Curso Técnico em Agricultura em regime de alternância, os quais foram entrevistados com os instrumentos da pesquisa, para averiguar como os mesmos percebem o processo/modelo educativo na perspectiva da educação profissional e os possíveis impactos na sua comunidade e, conseqüentemente, na região do Amajari.

A primeira questão colocada aos discentes possibilitou-nos entender os demais sujeitos do processo educativo, uma que sinaliza para um prisma consensual aos valores e objetivos da comunidade. Assim, as questões foram respondidas conforme seus entendimentos básicos acerca da educação formal ofertada pelas instituições de educação profissional.

De conformidade com a legislação vigente, os Institutos Federais - IFs têm autonomia para atuar em todos os níveis de educação profissional, balizados pela Lei 11.893, 29/12/2008, assumindo um estreito compromisso com o desenvolvimento integral do cidadão trabalhador, devendo articular a experiência institucional inovadora, aos princípios fundamentais do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE.

Para os discentes, a educação profissional possibilita aos indivíduos mais informações no sentido de se atualizarem, a capacidade de desenvolver conhecimentos e práticas através de interações, bem como, uma melhoria no ensino-aprendizagem para novas oportunidades dentro e fora das comunidades indígenas.

Deste modo, se faz necessário uma concepção para além das diretrizes institucionais como afirma Santos (2001) numa perspectiva da aquisição de conhecimentos, habilidades e normas de relação com o mundo, propiciando interações sociais e culturais entre os alunos, educadores, lideranças e comunidade.

Já com os docentes as respostas foram também bastante similares àquelas apresentadas pelos alunos, tais como, a qualificação do ensino em áreas específicas, a busca de conhecimentos efetivos, cultural e socialmente para a vida, a profissionalização com saberes técnicos específicos, a possibilidade de aperfeiçoamento para o mercado de trabalho, bem como, para o mundo do trabalho, pois este último, representa um dos diferenciais no atendimento aos anseios coletivos e sociais das comunidades indígenas locais.

Para, além disso, os docentes explicam que haverá demanda de técnicos, para os profissionais com formação na área agrícola, tendo em vista os projetos institucionais

desenvolvidos pela Secretaria de Agricultura e Abastecimento do Estado de Roraima, bem como, projetos empresariais que estão sendo fomentados no Estado de Roraima.

Quanto à percepção que a liderança indígena/tuxaua afirmou que a educação profissional define como um tipo de estudo que prepara o sujeito para o mercado de trabalho, porém, abrange novas perspectivas de atendimento das reais necessidades e condições da comunidade, no sentido de melhorar a qualidade de vida dos povos indígenas e contribuindo com uma formação/conhecimentos técnicos, possibilitando aos discentes ocuparem os espaços públicos – como gestores ou assessorando projetos - e desenvolvendo novas práticas e tecnologias agrícolas autossustentáveis.

Assim, a compreensão do tuxaua está em consonância com o que assegura o Ministério da Educação - MEC (2009) ao considerar que os resultados positivos dos projetos agropecuários contribuem diretamente para a segurança alimentar e para o aumento da autoestima e da esperança nas comunidades.

5.1.2. Credibilidade da Educação Profissional

Neste item da entrevista, fomos buscar as possíveis perspectivas individuais dos sujeitos/atores sociais para compreender suas visões de mundo sobre a educação profissional, onde a proposta pedagógica está embasada na metodologia e/ou regime de alternância ofertada às comunidades do entorno ao Câmpus Amajari/IFRR.

A esse respeito, o recorte é imprescindível e tomamos como *loco* a comunidade indígena do Guariba, localizada no município de Amajari, no Estado de Roraima, para conhecer as aspirações dos sujeitos envolvidos, direta e indiretamente, nos processos educativos, ou seja, aqueles que estão envolvidos com a formação e suas vivências conforme suas condições de vida comunitárias e sociais existentes. Durante a realização das entrevistas constatamos que os discentes consideram relevante os conhecimentos e a formação recebida, pois a educação profissional pode capacitá-los para a transmissão das experiências às futuras gerações.

Além disso, esperam que tais conhecimentos promovam o desenvolvimento intelectual garantindo um futuro melhor e criando oportunidades de emprego. Um dos estudantes expressou *“acredito que um profissional sabe o que fazer para melhorar, trazer recursos para a sua comunidade.”*

Os estudantes apresentam em suas falas algumas reproduções da sociedade capitalista, porém há um entendimento de que a comunidade é prioritária, considerada como um elo entre seus pares numa compreensão advinda dos antepassados movida pela identidade coletiva, quando afirmam o *“conjunto comunidade”*. Segundo Melucci (1996) a identidade coletiva é o processo de *“construção”* de um sistema de ação, sendo uma definição interativa e compartilhada produzida por certo número de indivíduos (ou grupos, em um nível mais complexo) que concerne às orientações de suas ações.

De acordo com os docentes uma das finalidades é capacitar o jovem ou adulto nos projetos educacionais e sociais existentes em nível comunitário ou individual, trazer benefícios aos discentes através da aquisição de conhecimentos baseados no desenvolvimento de projetos disponíveis na comunidade com possibilidades de cursar o ensino profissional superior dando sequência a mesma formação. Além dessas oportunidades, a aquisição de habilidades na relação teoria e prática preparando o jovem para o futuro, apropriando-se do sistema de manejo produtivo local de forma adequada, garantindo a sobrevivência das populações locais.

Como se vê, os docentes acreditam que essa modalidade de ensino pode contribuir com novas oportunidades operacionais no espaço geográfico/local. É possível interpretar seus interesses focado na vida comunitária, sendo reiterada ao longo desta dissertação a concepção de vida coletiva na compreensão dos sujeitos/atores sociais, sendo norteada por uma concepção de educação sistêmica, que para Pacheco e Rezende (2009) resulta numa educação voltada para o ordenamento e desenvolvimento territorial, aprofundado pelas cooperações institucionais, sendo um arranjo educacional com novas perspectivas para o ensino médio e técnico, por meio de uma combinação do ensino de ciências, humanidades, educação profissional e tecnológica, respeitando as diferenças.

Nesse sentido, a percepção da liderança indígena/tuxaua aponta para outro aspecto não menos relevante, pois acredita que a educação profissional é importante para a comunidade porque há uma carência e/ou deficiência no município de Amajari do ensino regular, que é suprida pela educação profissional de qualidade que os estudantes estão tendo acesso com a implantação do Câmpus Amajari/IFRR.

Nota-se que, a busca pela qualificação profissional e/ou técnica é um dos fatores relevantes para esta liderança indígena, pois o estudante é sujeito atuante no processo educativo, refletindo na sua prática cotidiana e pode contribuir com novas tecnologias para a comunidade a qual pertence. Pois na localidade se faz necessários conhecimentos técnicos para sanar algumas situações emergentes, no uso dos recursos naturais, bem como, assessorando a comunidade nos projetos e ações que desenvolvem, interna e externamente, junto às instituições governamentais e não-governamentais. Diante de tais constatações decorrentes dos aspectos educacionais percebemos que a formação profissional possibilita aos sujeitos/atores sociais elementos relevantes para a comunidade do Guariba.

O CÂMPUS/IFRR representa uma instituição de extrema relevância para as comunidades desta região e tem uma responsabilidade significativa na formação dos estudantes jovens e adultos, particularmente, para a comunidade do Guariba, *locus* da pesquisa realizada, respeitando as especificidades étnicas, considerando os saberes tradicionais e buscando estabelecer permanente conexão com a cultura desses sujeitos/atores sociais, compreendendo a complexidade que permeia a educação brasileira.

Percebemos que os prismas descritos acima, tanto dos discentes, docente e liderança indígena/tuxaua estão carregados de expectativas, campo social como reunir numa melhor qualidade de vida para seus habitantes. Assim descritas nas falas.

“A comunidade de Guariba possui um enorme potencial agrícola, bastando apenas capacitar e incentivar seus habitantes”. O ensino profissional poderá trazer contribuições a referida comunidade, desde que seja encarada como um agente de transformação, parceiro da família.” “ Podemos ter acesso à informações que podem nos ajudar no desenvolvimento e melhoramento da comunidade”.” as contribuições que o ensino profissional pode trazer é o ensino de boa qualidade para os discentes, e os benefícios podem ser os projetos. “(Docentes da comunidade do Guariba)”

As falas acima se caracterizam como elementos balizadores que precisam ser levados em conta na proposta pedagógica desta instituição profissionalizante, que alicerçada ao contexto dos povos indígenas tem muito a contribuir visando garantir um percurso formativo que reflita a realidade das populações atendidas, compreendo que a dialética precisa permear

os princípios e práticas dos profissionais que promovem o aprimoramento técnico-científico e humanístico.

Portanto, concordamos com as análises críticas apontadas por Matos (2013) sobre os contextos sociais das políticas educacionais como promoção dos processos educativos que caminham sob variações nas identidades e nas culturas da comunidade escolar local.

5.1.3. Aspirações quanto às mudanças sociais e econômicas

Dentre as inquietações e/ou preocupações que nos levaram a realização deste estudo diz respeito à relação entre escola e comunidade, considerando que a educação profissional tem representado um permanente desafio no sentido de compreender e buscar respostas no que tange a proposta pedagógica do Câmpus Amajari/IFRR adotada para as comunidades indígenas, uma vez que este é um projeto pioneiro para o IFRR e suas implicações na cultura local, que impacta de alguma forma na qualidade de vida dos sujeitos/atores sociais após a formação profissional.

A proposta pedagógica do Curso Técnico em Agricultura Concomitante ao Ensino Médio em regime de alternância atende as recomendações do Catálogo Nacional dos Técnicos, especificamente, no eixo tecnológico de recursos naturais, que corresponde às tecnologias vinculadas à produção vegetal, animal, mineral, aquícola e pesqueira, bem como, na legislação vigente da educação profissional e Resolução nº121 do CONSUP/IFRR.

Assim, o curso mencionado acima tem sua matriz curricular organizada em três módulos anuais com a duração de três anos, que não requerem aprovação em um para continuidade no outro, totalizando uma carga horária de 1.365 horas, estando assim compreendida 1.215 horas para a realização de atividades acadêmicas e 150 horas para atividade de conclusão de curso – projeto de intervenção, estágio e relatório final – das atividades.

De conformidade com o Projeto Pedagógico do Curso - PPC do Curso Técnico em Agricultura Concomitante ao Ensino Médio em regime de alternância,

No Brasil, há um currículo nacional, definido pelo governo, a ser seguido por todas as escolas públicas e privadas. Mas há um grau de autonomia, flexibilização, dinamização e diversidade das instituições escolares que possibilita a construção do seu currículo e a seleção de seus componentes curriculares. (PPC, 2012, p.9)

Neste sentido, ao que concerne a execução da proposta pedagógica do curso quanto ao cumprimento da carga horária que é de 1.215 horas, as atividades acadêmicas foram organizadas em dois momentos distintos e complementares, que são denominados de tempo escola – TE e tempo comunidade - TC.

O tempo escola - TE, ocorre três vezes na semana nas dependências do Câmpus Amajari/IFRR, onde são realizadas as atividades acadêmicas semanalmente. Já no tempo comunidade - TC, esta é uma etapa onde o estudante estabelece a relação entre teoria e prática, ou seja, na apropriação e reelaboração dos conhecimentos, conteúdos e saberes, bem como, contextualizando com os outros sujeitos de sua comunidade a partir de atividades de pesquisa, experimentos, resgate da cultura local e, esta ocorre semanalmente sob a supervisão de um dos docentes do módulo, que a cada quinze dias realiza acompanhamento

das atividades práticas in loco nas comunidades indígenas onde as escolas estaduais conveniadas estão localizadas.

Então, a elaboração da matriz curricular ocorreu considerando as competências e habilidades necessárias ao perfil profissional de conclusão, abrangendo as 1.215 horas de atividades acadêmicas, acrescidas de 150 horas referentes à realização do relatório de conclusão de curso – projeto de intervenção, totalizando, conforme mencionado anteriormente, um total de 1.365 horas de atividades.

Em síntese a matriz curricular é formada por 03 (três) módulos/eixos que passamos a descrever abaixo:

Módulo/Eixo I – Identidade Cultural e Cidadania: este módulo/eixo é formado por 08 (oito) componentes curriculares ou disciplinas que totalizam 255h destinadas às atividades do **tempo escola** e 80h destinadas às atividades do **tempo comunidade** -, que elencamos a seguir: Introdução à Agricultura, Meio Ambiente, Técnicas de Comunicação, Matemática aplicada à Agricultura, Projetos de Intervenção, Informática Aplicada à Agricultura, Olericultura I e Jardinagem e Paisagismo.

Módulo/Eixo II – Agricultura Familiar Sustentável na Amazônia: este módulo/eixo é formado por 08 (oito) componentes curriculares ou disciplinas que totalizam 255h destinadas às atividades do **tempo escola** e 75h destinadas às atividades do **tempo comunidade** -, que elencamos a seguir: Fertilidade do Solo e Nutrição de Plantas, Cooperativismo/Associativismo/Empreendedorismo, Culturas Anuais I, Silvicultura, Olericultura II, Manejo do Solo e da Água, Saúde e Segurança no Trabalho, Fruticultura I.

Módulo/Eixo III – Formação Profissional para o Desenvolvimento Local: este módulo/eixo é formado por 08 (oito) componentes curriculares ou disciplinas que totalizam 355h destinadas às atividades do **tempo escola** e 95h destinadas às atividades do **tempo comunidade** -, que elencamos a seguir: Desenho Técnico e Topografia, Irrigação e Drenagem, Agroecologia, Agroindústria Familiar, Culturas Anuais II, Fruticultura II, Construções e Instalações Rurais, Mecanização Agrícola, Extensão e Administração Rural.

Neste sentido, a proposta pedagógica do curso selecionou as bases tecnológicas a serem trabalhadas nos componentes curriculares e no estágio supervisionado ou projeto de intervenção/conclusão do curso. Esta proposta foi definida a partir das competências esboçadas, objetivando o desenvolvimento de habilidades necessárias à formação do Técnico em Agricultura. Abaixo apresentamos o quadro resumo da relação das competências aos respectivos componentes curriculares.

Quadro Resumo da Relação das Competências e Componentes Curriculares.

N	RESUMO DAS COMPETÊNCIAS	COMPONENTES CURRICULARES
01	Atuar em órgãos estatais, paraestatais e privados	Informática Aplicada à Agricultura; Técnicas de Comunicação; Projetos de Intervenção; Extensão e Administração Rural; Relatório de Conclusão de Curso – Projeto de Intervenção.
02	Atuar em atividades de extensão, pesquisa, assistência técnica e	Projetos de Intervenção; Informática; Extensão e Administração Rural; Sociologia Rural; Técnicas de comunicação; Relatório de conclusão de Curso.

	administração rural	
03	Formação de cooperativas e associações e melhoria de vida da população	Cooperativismo/Associativismo/Empreendedorismo; Sociologia rural; Extensão e administração rural; Olericultura II.
04	Definição de implantação de atividades agrícolas	Sociologia Rural; Meio ambiente; Extensão e Administração Rural.
05	Planejar e executar projetos nas diferentes áreas agrícolas	Projetos de Intervenção; Olericultura I; Olericultura II; Culturas Anuais I; Culturas anuais II; Fruticultura; Silvicultura; Paisagismo e Jardinagem; Saúde e Segurança no Trabalho; Agroindústria Familiar.
06	Prestar assistência técnica e assessoria em instalações rurais, demarcações de terrenos e irrigação	Desenho Técnico e Topografia; Construções Rurais; Irrigação e Drenagem; Matemática Aplicada à Agricultura; Técnicas de Comunicação.
07	Responsabilizar-se pelo manejo do solo, cultivos, florestas, produção de mudas e sementes e pós colheita	Olericultura I e II; Culturas Anuais I e II; Fruticultura, Silvicultura, Manejo do Solo e da Água; Agroindústria Familiar.
08	Aplicar sistemas agroecológicos de produção	Agroecologia; Meio Ambiente.
09	Prestar assistência técnica em mecanização agrícola e para recomendação e aplicação de corretivos e fertilizantes	Mecanização agrícola; Fertilidade do solo e nutrição de plantas; Manejo do Solo e da Água; Matemática Aplicada à Agricultura.
10	Controle e erradicação de doenças, pragas e plantas daninhas	Olericultura I e II, Agroecologia, Culturas Anuais I e II, Fruticultura, Silvicultura; Matemática aplicada à Agricultura.

Posto isto, as competências e os componentes curriculares retomam ao **objetivo geral** do Curso Técnico em Agricultura que tem como objetivo técnico-científico a formação de cidadãos éticos, com preparação científica e a capacidade para utilizar

diferentes tecnologias relativas à agricultura, considerando a diversidade das espécies vegetais, buscando a autossustentabilidade dos sistemas agrícolas nos diferentes níveis, permitindo sua atuação individual ou trabalhos em grupos multidisciplinares, tendo como foco os arranjos produtivos locais, agricultura familiar e a sustentabilidade, contribuindo para o desenvolvimento do Estado.

Então, no 2º semestre de 2011 ingressou no Câmpus Amajari/IFRR a primeira turma do Curso Técnico em Agricultura Concomitante ao Ensino Médio em regime de alternância formada por 40 alunos oriundos de três escolas estaduais indígenas das comunidades Três Corações, Araçá e Guariba a partir do convênio firmado com a Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desporto de Roraima.

Diante das aspirações dos discentes quanto às mudanças sociais e desenvolvimento econômico para a comunidade, analisamos em suas respostas que para os mesmos cabe a cada membro da comunidade contribuir para que aconteçam as mudanças, porque cada dia que passa a educação profissional possibilita o aperfeiçoamento técnico nas áreas demandadas pelo mercado e mundo do trabalho em cada uma das realidades onde os sujeitos/atores sociais estão inseridos.

A esse respeito, ressaltaram que as oportunidades devem ser aproveitadas na comunidade, pois com a formação que estão recebendo podem aumentar a produção de alimentos na comunidade que garante a subsistência das famílias, bem como, possibilita ainda a geração de renda de forma sustentável e diversificada.

O mesmo se passa na concepção dos docentes, pois há uma compreensão de que a educação profissional pode possibilitar qualquer iniciativa na melhoria do processo ensino-aprendizagem a partir da estreita relação teoria e prática, ou seja, “*aprender fazendo*” considerando o desenvolvimento sustentável da região. Outro possível benefício que os docentes apontam é quanto ao desenvolvimento de projetos na comunidade, que podem facilitar a realização de atividades voltadas ao uso da terra, para além das práticas tradicionais que conhecem e não atendem a contento seus interesses e/ou necessidades. A perspectiva de aprendizagem do aluno é enorme e com método para desenvolvimento de projetos que podem facilitar na execução dos trabalhos.

Outro aspecto enfocado pelos mesmos é quanto à transmissão dos conhecimentos aos membros da comunidade indígena no sentido de possibilitar aos pequenos, médios ou grandes empreendedores locais a utilização de recursos, que garantam a qualidade de vida, a partir do consenso dos moradores e ações coletivas a serem realizadas na comunidade ou região. Em suma, no decorrer das entrevistas um dos docentes alerta para que haja uma produção significativa, dessa forma a prática deve ser aplicada após o aprendizado, simultaneamente, ao processo educacional, deve haver incentivos financeiros, sem isso não é possível gerar renda nas comunidades.

“devido a compreensão que pode possibilitar qualquer iniciativa em melhoria de qualidade na aprendizagem e mudança na pratica do desenvolvimento de seu próprio projeto para a vida social e sustentável.” o conhecimento repassado ao aluno possibilita, a cada um deles, serem pequenos, médios ou grandes empreendedores sociais no nível indígena, é disso que nossas comunidades necessitam” (docentes da comunidade do Guariba)

Portanto, um dos docentes relata “*oportunidade sim, de uma vida melhor, para que se possa viver bem. E existe uma mudança social sim, mas não cultural*” então a aplicação

dos recursos financeiros podem promover mudanças sociais, sem que transforme as questões culturais, considerando que a cultura nesta perspectiva está voltada para os conhecimentos ancestrais, embora demonstrem uma postura aberta ao diálogo entre si e das instituições. Procuram estreitar relações com os povos indígenas do Estado de Roraima. Neste sentido, percebemos que a cultura vincula-se à etnia dentro de um “padrão de significados transmitidos historicamente, incorporado em símbolos, um sistema de concepções herdadas e expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida” (GEERTZ, 1989, p. 103).

A liderança indígena/tuxaua nos colocou que as mudanças podem acontecer conforme o desempenho do estudante do conhecimento colocado na prática, com fortalecimento de projetos que garantam o desenvolvimento econômico para a comunidade. Logo, os discentes têm uma responsabilidade, consciente ou não, pois são considerados potenciais lideranças na sua comunidade, uma vez que estão tendo acesso à formação profissional se comparado aos demais membros da comunidade.

Tais anseios estão presentes nas expectativas de algumas lideranças indígenas, uma vez que as políticas públicas educacionais atuais estão gerando nos povos indígenas acesso a outros patrimônios culturais e materiais restritos a algumas sociedades ou grupos sociais, levando-os a uma maior organização e participação na efetivação das mesmas.

Como se pode observar, os retornos esperados ou atribuídos pelos sujeitos integrantes da comunidade traz-nos um novo olhar no sentido de repensar nossa proposta pedagógica, para que esta não se restrinja à educação bancária criticada por Paulo Freire, considerando que suas aspirações no que tange a educação profissional transcendem os conhecimentos técnicos e propedêuticos, pois tem como meta atender as reais necessidades dos moradores de sua comunidade. Detectamos que há uma preocupação com bens compartilhados pelos povos indígenas, que não obstante divergem da lógica das sociedades capitalistas. Dessa maneira, entendemos que a educação profissional que defendemos aqui deve se desenvolver segundo o pensamento de Freire, (p, 1995, 93).

[...] uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço. A da intimidade com eles. A da pesquisa ao invés da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida.

O poder público e as comunidades indígenas precisam fortalecer as parcerias no sentido de melhor aproveitar os recursos naturais e intelectuais existentes na região, para que a produção agrícola promova as mudanças econômicas e sociais a partir do desenvolvimento menos agressivo ao meio ambiente e respeitando a diversidade local e cultural das populações. Com isso, cabe aos servidores do CAM/IFRR contribuir dentro das suas competências profissionais e educacionais, para dar as condições técnicas e humanas para a utilização dos recursos naturais através da formação profissional nas suas diversas dimensões e apropriação de tecnologias viáveis e adequadas aos contextos educacionais e sociais.

5.1.4. Visão dos atores sociais sobre a implantação do CÂMPUS/IFRR

O presente estudo possibilitou-nos constatar que o Câmpus Amajari/IFRR representa um marco da educação profissional para as 18 (dezoito) comunidades indígenas na Região do Amajari, tendo em vista a implantação do primeiro curso técnico de agricultura em

regime de alternância, caracterizando-se como uma proposta pedagógica pioneira e inovadora para as comunidades indígenas locais.

Entretanto, a expansão e implantação dos IFs nas diversas unidades federativas do país, é uma política de governo e os gestores das instituições federais – CEFETS e escolas agrícolas – foram mobilizados pelo MEC/SETEC para adesão ao plano governamental em curso, ou seja, o projeto como acontece em outras instâncias são direcionados pelos governantes sem a participação das representações de base ou movimentos sociais.

Diante das circunstâncias e sensível à realidade social, econômica e política, coube à equipe gestora do IFRR a definição da área geográfica, que apresentasse pontos estratégicos e diversidade étnica significativa, onde houvesse concentração de recursos agropecuários e atividades de pesca, bem como, criações em cativeiros. Esse último caracterizando atividade econômica de pequeno e médio porte.

A título de informação, o IFRR antes da implantação do atual câmpus realizou três audiências públicas no município de Amajari, uma vez que o prefeito na época tinha conhecimento da criação de uma “escola técnica” em dois municípios do Estado de Roraima, então estabeleceu contatos frequentes com os gestores da instituição demonstrando interesse e apoio necessário a implantação do mesmo e a relevância para o desenvolvimento regional.

Então, os gestores do IFRR conforme orientações do MEC/SETEC realizaram três audiências públicas junto à população do município de Amajari no ano de 2009, uma vez que os segmentos sociais ali existentes são ecléticos considerando o processo migratório do Estado de Roraima. Assim, a primeira audiência pública ocorreu na Vila Brasil, sede do município, onde predomina a população local. A segunda audiência pública foi realizada na comunidade indígena de Três corações com a participação de todas as comunidades indígenas da região. A terceira e última, na comunidade do Trairão, região de assentamento Bom Jesus e Ametista.

No decorrer da pesquisa e a partir das observações e dos diálogos ocorridos durante as entrevistas com os sujeitos, buscamos novas respostas sobre o que pensam os indígenas da comunidade do Guariba a respeito da proposta pedagógica do CAM/IFRR na oferta da educação profissional e nas implicações no âmbito regional. A esse respeito, concentramos nossos interesses na escuta aos discentes, que representam os sujeitos/atores sociais diretamente envolvidos no processo educativo e os mesmos expressaram em suas falas,

“iremos ter profissionais formados pelo câmpus Amajari em diversas áreas de trabalho, A população poderá usufruir dos benefícios da educação que o IFRR oferece e poderão contribuir para o desenvolvimento de educação na região” porque cada dia que o ensino vai se aprofundando, mais benefícios o Amajari pode ter com a qualidade de implantação”. (Docentes da escola da comunidade do Guariba)

São categóricos ao afirmar que o Câmpus Amajari/IFRR, a cada momento proporciona na formação dos mesmos um aprofundamento de conhecimentos nas diversas áreas e experiências antes jamais cogitadas, bem como, acesso a novas tecnologias. Outra percepção que demonstram é quanto à demanda por profissionais com formação na área técnica pelas instituições públicas e privadas na região e no país. Os estudantes evidenciam nas suas percepções o potencial econômico do Estado de Roraima no que tange aos excedentes da produção agrícola, a partir do escoamento para outros estados e países vizinhos.

Já os docentes abordaram a questão da formação de profissionais atuantes nas áreas específicas, facilitando o acesso ao CAM/IFRR na região, devendo sanar a busca por cursos de formação em lugares distantes. Igualmente, salientam que a instituição representa uma oportunidade única para os jovens e adultos que buscam na formação técnica a preparação para a vida. Asseguram ainda, que esta já é uma realidade e que apresenta uma ótima oportunidade para qualificar pessoas na região.

Para o tuxaua Adelinaldo *“a implantação do Câmpus Amajari foi um sonho realizado, cheio de oportunidade para aqueles que têm esperança de ter um município com um futuro promissor”*, representando uma das lideranças indígenas que tem apoiado as ações desenvolvidas pela instituição, pois reconhece a credibilidade da mesma no Estado de Roraima, bem como, participou ativamente na implantação desta.

5.1.5. Perspectivas dos docentes

Nos aspectos social e econômico, as respostas foram variadas, tais como: reunir numa melhor qualidade de vida para seus habitantes, gerar renda, com a comercialização de seus produtos, transformação desde que o curso atenda as diretrizes para as referidas mudanças, atuar como agente de transformação, desde que levada em consideração à realidade da comunicação e que tecnologias podem ser utilizadas, valorização do trabalho humano por meio da utilização de técnicas que atingem a produção dos moradores da comunidade.

Dentre outras respostas que foram expressas, o aumento da renda dos moradores da comunidade, inclusive, por meio da agregação de vila, produzir através das necessidades primária do ser humano, tais como: água, terra, energia elétrica, o que não falta na região e produção de alimentos aliados à agroindústria, que poderá ter alto retorno econômico e social para a região.

Quanto às possibilidades e expectativas, os docentes acreditam que estas perpassam por uma educação básica de qualidade e qualificação profissional para a comunidade se desenvolver na região, uma vez que a educação é o melhor caminho. Outros elementos são os novos cursos, novas formações e geração de novos ambientes de trabalho, através de seus profissionais. Essas ações podem contribuir para a transformação social e econômica.

Outras expectativas estão voltadas para o aumento da renda dos moradores, valorização das comunidades que estão inseridas no município. A região pode se tornar produtora de hortaliças e frutas que vão gerar um grande número de emprego e, se aliada a uma agroindústria como no Nordeste, poderá abastecer, principalmente, Boa Vista e Manaus.

No que tange aos desafios que os docentes têm enfrentado no processo ensino-aprendizagem em regime de alternância, destacam que os discentes tem uma formação inicial (ensino fundamental) muito precária, pois não dominam os conhecimentos básicos deste nível de ensino. Entendemos que a problemática não difere das outras modalidades da educação pública no Brasil.

Outro aspecto abordado é a proposta pedagógica que se configura, considerando o regime de alternância discentes e docentes estão num processo de aprendizagem e convivência com essa modalidade na região, sendo que os discentes necessitam de maior adaptação ao regime de alternância, tendo em vista a falta nivelamento concomitante para as disciplinas da área técnica e aulas práticas na comunidade onde os alunos residem.

Apesar de acreditar muito nessa metodologia de ensino, alguns desafios devem sempre ser superados. Um dos docentes destaca que um dos maiores problemas é a falta de

recursos humanos, pois com um corpo docente reduzido torna-se muito complicado trabalhar com um grupo de alunos diversificados, inclusive de comunidades diferenciadas. Apenas um professor posicionou o desconhecimento dos alunos em relação ao uso da terra e desconsiderou os saberes tradicionais destes.

5.2. Análise da Educação Profissional na Perspectiva dos Servidores do CÂMPUS AMAJARI/IFRR.

5.2.1. Concepção de Educação Profissional

Os docentes pesquisados foram no total cinco do CÂMPUS/IFRR. Entre eles a concepção de educação profissional caracteriza-se como um dos pilares principais para a formação acadêmica e profissional dos estudantes, podendo ser considerada como aspecto intermediário no término do ensino médio e o mercado de trabalho. Outro aspecto que os mesmos destacam é que a educação profissional de qualidade possibilita uma melhor formação aos discentes. Além disso, dá prosseguimento aos estudos, ou seja, o ensino superior, nos dias atuais.

Nesta perspectiva, a prática pedagógica dos docentes nesta modalidade de ensino está pautada no discurso recorrente nas instituições profissionalizantes, que tem como resultado final a inserção no mercado de trabalho, refletindo a concepção da produção capitalista.

As concepções dos docentes estão pautadas nos princípios contemplados na proposta do MEC/SETEC, onde a tônica é a qualificação profissional, refletindo a concepção marcada pela lógica do capitalismo, que tem como foco o mercado de trabalho. Este enfoque tem no seu bojo a premissa que o capital econômico define e decide sobre as relações produtivas dos países que compõem a economia mundial, direcionando a formação e a capacitação de profissionais, no domínio das habilidades e competências requeridas para lidar com as tecnologias avançadas e sofisticadas, que atendam aquelas que têm capacidade de consumo (PAREDES, 1997, Apud, MEC, 2009).

5.2.2. Credibilidade da Educação Profissional

No que concerne ao aspecto e/ou questão da credibilidade da educação profissional, os docentes que trabalham no curso técnico em regime de alternância atendendo os estudantes da comunidade do Guariba, compreendem que os conhecimentos podem contribuir significativamente, pois a região onde o CÂMPUS/IFRR está inserido possui um enorme potencial agrícola, podendo ser produtora de alimentos, o que impacta na melhoria e ampliação do desenvolvimento econômico, capacitando e incentivando a população local.

Neste sentido, a educação poderá trazer contribuições à comunidade, desde que a formação que está recebendo na Instituição possa contribuir com os estudantes enquanto agentes de transformação. Destacam ainda, que a parceira com a família é fundamental e o poder público precisa se fazer presente, bem como, a população local no sentido de criar oportunidades para a região, somando esforços para que a educação profissional, de fato, responda aos anseios e implantação do CÂMPUS/IFRR neste município. Aqui verificamos

uma reflexão sobre o potencial comunitário quanto à área geográfica, além disso, os docentes apresentam suas preocupações sobre a parceria entre Instituição e comunidade.

5.2.3. Visão dos sujeitos sobre a implantação do CÂMPUS/IFRR

Hoje o Câmpus do Amajari representa para as 18 (dezoito) comunidades indígenas um marco na educação profissional, tendo em vista a implantação do primeiro curso em agricultura num sistema de alternância. Mas a implantação da instituição na região assim como as demais não teve a participação das etnias junto aos gestores em primeira mão com o Ministério da Educação. O projeto como acontece em outras instâncias é direcionado pelos governantes, sem a presença das representações de base.

Diante da realidade social e política, coube ao instituto procurar uma das áreas geográficas mais significativas de diversidade étnicas e pontos estratégicos, onde há concentração de recursos agropecuários e atividades de pesca, além de criações em cativeiro, esse último tem representação não indígena.

5.2.4. Discussão dos Dados

As mesmas questões são apresentadas na mesma sequência e analisadas de forma ampla, a partir dos relatos e observações no contexto escolar e comunitário, pois nosso objetivo junto aos sujeitos/atores sociais foi de cruzar as informações a partir das percepções que têm a respeito da educação profissional em regime de alternância nas comunidades indígenas, especificamente, a comunidade do Guariba e como se percebem dentro desta proposta pedagógica implantada por este estabelecimento de ensino.

Assim, as observações e descrições dos dados realizados em diversos momentos – CÂMPUS/IFRR, na comunidade do Guariba, nas assembleias e reuniões indígenas e outros –, que ao longo deste capítulo estamos discutindo, nos revelam a presença de elementos que consideramos pertinentes a novas reflexões, no sentido de empreender esforços imprescindíveis à sensibilização junto aos servidores do Câmpus Amajari e demais segmentos do IFRR, visando assegurar que a educação profissional na perspectiva da pedagogia da alternância, apesar dos desafios institucionais vivenciados nesta fase de implantação, jamais deve ignorar os anseios das comunidades locais, embora conhecedores dos esforços empreendidos pelos gestores.

Por ocasião da oferta do curso técnico em agricultura na comunidade do Guariba, a proposta pedagógica do CAM/IFRR foi desenvolvida e está consolidando-se a partir da escuta e/ou pedido dos moradores da mesma, pois desejavam formar uma turma específica. Neste sentido, percebemos que a cultura vincula-se à etnia dentro de um “padrão de significados transmitido historicamente, incorporado em símbolos, um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida” (GEERTZ, 1989, p, 103).

Aqui verificamos uma reflexão sobre o potencial comunitário quanto à área geográfica, bem como, os docentes demonstram suas preocupações sobre a parceria entre Instituição e comunidade. Portanto, conhecendo as dificuldades culturais e metodológicas dos profissionais deste estabelecimento de ensino, uma vez que são oriundos de outros

estados e alguns não tinham experiência no magistério, percebemos que os mesmos têm buscado apropriar-se dentro das possibilidades existentes, da proposta pedagógica na perspectiva da pedagogia da alternância no processo de ensino-aprendizagem, numa relação de troca de conhecimentos e experiências entre os sujeitos diretamente envolvidos a partir de uma postura profissional aberta e flexível, considerando a diversidade do contexto local.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação nos possibilitou compreender que a educação profissional ofertada aos povos indígenas da comunidade do Guariba, ainda galga por melhores adaptações no sentido de contribuir nas interações sociais, pois a princípio esta proposta de ensino teve suas bases criadas para atender os interesses das classes dominantes.

Na sociedade contemporânea as influências do tecnicismo continuam presentes no âmbito do sistema de ensino, e que consistem no uso dos procedimentos necessários, aos quais se deslancham numa perspectiva de controle social apoiada por uma prática de transmissão e recepção de informações, conforme constatamos nas explicações apresentadas pelos docentes quanto as suas expectativas no alcance dos objetivos instrucionais relacionadas à tecnologia educacional.

Em nosso entendimento os sujeitos do processo educativo ainda estão impregnados pela lógica das exigências do mercado. Os profissionais de educação, particularmente, os docentes da área técnica norteiam sua prática profissional para uma aprendizagem alicerçada na 'prática pela prática', ou seja, as suas concepções pedagógicas estão fortemente marcadas pela corrente tecnicista. Então, o que podemos apreender é que os sujeitos/atores do ensino-aprendizagem ainda são desprovidos de uma relação dialógica dos saberes educacionais para além dos conhecimentos profissionais e/ou técnicos com pouco ou nenhum espaço para a reflexão crítica.

As atuais propostas de educação profissional buscam contemplar o diálogo com as diferenças, porém há uma grande necessidade de pôr em prática os elementos essenciais que estão consolidados na proposta oferecida pelo Ministério da Educação-MEC, através da Secretaria de Educação e Tecnologia - SETEC, porém percebemos que muitas limitações para balizar uma prática pedagógica que atenda às diferenças étnicas estão configurados nos processos de formação dos profissionais da área técnica, salvo aqueles que buscaram os cursos de licenciatura.

Assim, podemos considerar que as propostas de educação profissional concebida para povos indígenas podem agregar novas práticas pedagógicas, principalmente, na perspectiva do regime em alternância. Mas para se constituir de forma concreta se faz necessário a criação de estratégias que propiciem possibilidade de mudanças na prática profissional e postura pessoal dos docentes da comunidade em questão e, principalmente, dos profissionais do Câmpus Amajari /Instituto Federal de Roraima-IFRR, considerando o nível de formação que possuem e percepções e vivências diversas, no sentido de abertura aos diálogos, reflexões, debates e conferências para o aprimoramento da compreensão ampla dos processos educativos, em particular dos povos indígenas, que representam a predominância dos estudantes atendidos pelo estabelecimento de ensino citado acima.

Acreditamos que a proposta da pedagogia da alternância ainda é um meio que aproxima os conhecimentos técnicos científicos dos saberes originários e/ou tradicionais consolidados ao longo da história da humanidade, tendo em vista a maior relação de contato da CAM/IFRR com a comunidade do Guariba, a qual é percebida pelos professores como espaço potencializado para a prática agrícola e criação de animais de pequeno e médio portes.

Compreendemos que as várias dificuldades que permeiam a prática da educação profissional resultam de diversos condicionantes econômicos, políticos, sociais e

culturais, que podem contribuir para novos ajustes tendo em vista que o Câmpus Amajari/Instituto Federal de Roraima-IFRR ainda está em fase de implantação, e buscando realizar um trabalho respeitando as diferenças a partir do constante diálogo com as populações locais do município, sendo a comunidade do Guariba, uma das primeiras comunidades a solicitar o ensino profissionalizante com o objetivo resgatar e fortalecer práticas culturais milenares nos moradores, pois há também a necessidade de cultivo/agricultura e criação de animais para subsistência da população, no sentido de contribuir de forma sustentável através das interações para além da aprendizagem e das transformações tecnológicas presentes nas sociedades contemporâneas.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ Marli. **Pesquisa etnográfica na prática escolar**. São Paulo. Cortez, 2001.
- ASSUMPÇÃO, Raiane *et al.* **O significado da sistematização da educação popular**. *In:* Educação popular na perspectiva freiriana. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.
- BARBOSA, R.I. & Miranda, I.S. Fitofisionomias e diversidade vegetal nas savanas de Roraima. Pp. 61-78. *In:* R.I Barbosa; H.A.M. Xaud & J.M. Costa e Souza (eds.) **Savanas de Roraima: etnoecologia, biodiversidade e potencialidades agrossilvipastoris**. Boa Vista, Femact. 2005.
- BARTH, Fredrik. **Grupos étnicos e suas fronteiras**. *In:* POUTIGNAT, P. & STREIFF-FENART, J. **Teorias da etnicidade, seguido de grupos étnicos e suas fronteiras**, de Fredrik Barth. São Paulo: Editora da Unesp, 1998 [1969].
- BRANDÃO Carlos. **O que é educação**. São Paulo. Brasiliense, 2007.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação Popular na Escola Cidadã**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. 5 de outubro de 1988.
- _____.Congresso Nacional. Lei nº 6.001. **Estatuto do Índio**. 19 de dezembro de 1973.
- BRUNO Lúcia e REGO Teresa. **Temas e pesquisas educacionais: múltiplas perspectivas**. Educação e Pesquisa versão impressa ISSN 1517-9702. v. 34 n.2 São Paulo maio/ago. 2008.
- CALVI, Miquéias Freitas. **Pedagogia da Alternância na Transamazônica: 10 anos contribuindo para a formação do/a jovem no campo**. *In:* 5ª Semana de Integração das Ciências Agrárias, 2005, Altamira. Produção Agropecuária e Sustentabilidade na Amazônia. Altamira: Visão, 2005.
- CARVALHO José Murilo de. **Metamorfoses do coronel**. Jornal do Brasil, 06/05/2001.
- CENTRO DE INFORMAÇÕES DIOSESE DE RORAIMA. **Índios de Roraima**. CIDR, 1998.
- DINIZ, Edson. **Os Índios Macuxi de Roraima**. Sua instalação na sociedade nacional. Marília. UNICAMP, 1972.
- FERREIRA, Mariana, K. L. **A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil**- 2ª. ed. São Paulo: Global, 2001.
- FIGUEIREDO, Daniel A. de. **A história da educação popular**. *In:* Educação popular na perspectiva freiriana. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

FISCHER, Maria Clara. **Produção e legitimação de saberes no e para o trabalho e educação.** Cooperativa Educação Unisinos, 2006.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação Popular e universidade: contradições e perspectivas emergentes nas experiências de extensão universitária em educação popular na Universidade Estadual de Campinas.** Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2001.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade.** 27ª ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1995.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GOHN, M. G. M. **História dos Movimentos e Lutas Sociais.** 2ª ed. São Paulo: Loyola, 2001.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar.** Editora Record, Rio de Janeiro – São Paulo, 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – CENSO – 2010.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. ISA. **Povos indígenas do Brasil.** 2000.

JESUS, José Novais de. **A pedagogia da alternância e o debate da educação no/do campo no Estado de Goiás,** 2012.

JÚNIOR, Israel P., TORRES, Michelangelo M. **Atualidade do pensamento de Paulo Freire na educação popular.** In: Educação popular na perspectiva freiriana. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

KUENZER, Acácia Z. **Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal.** São Paulo. Cortez, 2001.

LEAL, Victor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto – o município e o regime representativo no Brasil.** 5ª. ed. São Paulo: Alfa - Omega, 1976.

LIBÂNEO, Carlos. **Democratização da escola pública.** São Paulo. Loyola, 2000.

LIMA, Antonio C. Barreto. A escola e a vida: uma análise da relação entre os saberes populares e escolares no curso técnico em agricultura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima-Câmpus Novo Paraíso (dissertação de mestrado). UFRR, 2011.

LIMA, Priscila A. **Educação inclusiva e igualdade social.** São Paulo: Avercamp, 2006.

MACHADO, Maria M. **A experiência na FE/UFMG do fórum goiano de eja e os princípios freireanos.** In: Linhas críticas: revista da Faculdade de Educação. Universidade de Brasília. Brasília:FE/UnB, 2012.

MATOS, Luciana. **Intersubjetividades constitutivas das identidades étnico-raciais e de gênero nos espaços escolares de contextos urbanos do Brasil e México.** Tese de doutorado. UNB- Brasília, 2008.

MATOS, Maristela Bortolon de. **As culturas indígenas e a gestão das escolas da Comunidade Guariba, RR: uma etnografia/** Maristela Bortolon de Matos, 2012.

MEKSENAS, Paulo. **Pesquisa social e ação pedagógica.** 10ª ed. São Paulo, Loyola, 2002.

MELUCCI, Alberto. **A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas;** tradução Maria do Carmo Alves de Bonfim. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social.** Petrópolis: Vozes, 1999.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa nacional de educação profissional com educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos.** (PROEJA) 2007.

MONTE, NiettaLindemberg. **E agora, cara pálida? Educação e povos indígenas, 500 anos depois.** Revista Brasileira de Educação, nº. 15, 2000.

MOURÃO, Arminda. **A fábrica como espaço educativo.** São Paulo: Scortecci, 2006.

NASCIMENTO, Adir Casaro. **Educação Escolar Indígena: em busca de um conceito de educação diferenciada.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista – UNESP – Câmpus de Marília, Marília. 2000.

OLIVEIRA, Ariovaldo. **Modo de produção capitalista e agricultura.** 4ª ed. Princípios. São Paulo, 1995.

OLIVEIRA, Elizabeth Serra. **Movimentos sociais e educação popular no Brasil urbano industrial.** UFF, 2001.

OLIVEIRA, Roberto. **Identidade etnia e estrutura social.** São Paulo, pioneira 1976.

PÁDUA, Karla Cunha. **Educação intercultural.** *In:* Dicionário crítico da educação. Belo Horizonte: Dimensão, 2014.

REPETTO, Maxim. **Movimentos indígenas e conflitos territoriais no Estado de Roraima.** Boa Vista: Editora UFRR, 2008.

RIBEIRO, DARCY. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil.** Companhia das Letras. São Paulo, 1995.

RODRIGUES, Neidson. **Lições do príncipe e outras lições: o intelectual, a política e a educação.** 20ªed..Editoa Cortez. São Paulo, 2011.

SANTILLI, Paulo. **As fronteiras da república. História e política entre os Macuxi no Vale do Rio Branco.** FAPESP - Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo, Campinas 1989.

SANTOS, José de Souza. **Trabalho, qualificação, ciência e tecnologia no mundo contemporâneo: fundamentos teóricos para uma análise da política da educação profissional.** Revista FAEEBA, Salvador, v.1,n.12, 2004.

SAVIANE, Demerval. **Escola e democracia.** Coleção Polêmicas do Novo Tempo. Editora CORTEZ. São Paulo. 2005.

SEVERINO, Antônio J. **Educação, trabalho e cidadania a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico.** São Paulo em perspectiva, 2000.

SILVA, Aumerino Raposo da, et.al. **Programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos.** MEC, Brasília, 2007.

SILVA, Edvaldo Pereira. **Pedagogia da alternância: uma proposta metodológica para a UNED Novo Paraíso.** Rio de Janeiro: UFRRJ/ Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola, 2008.

TASSIGNY, Mônica M. **Educação, trabalho e perspectivas para o EMI-Revista.** Iberoamericana de Educación-2008.

VIEIRA, Jaci, G. **Missionários fazendeiros e índios em Roraima: a disputa pela terra.** Boa Vista. Editora UFRR, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – ROTEIRO DA ENTREVISTA REALIZADA COM OS DOCENTES, GESTORES, TUXAUS E DISCENTES DO IFRR ORIUNDOS DA COMUNIDADE INDÍGENA DO GUARIBA.



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

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA.

Comunidade: _____
Município: _____/RR
() Tuxaua () Docente Tempo de serviço: _____ anos _____(meses)
Formação: _____ CH/trabalho semanal: _____ horas
Sexo: () masculino () feminino Idade: _____ anos.
Estado civil: () solteiro (a) () casado (a) () outro

() Discente do IFRR/Câmpus Amajari.

Sexo: () masculino () feminino Idade: _____ anos

Ano de Ingresso no Ensino Profissional: _____

CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO PROFISSIONAL PARA A COMUNIDADE.

A CONTRIBUIÇÃO/BENEFÍCIO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA A COMUNIDADE DO GUARIBA.

AS POSSIBILIDADES E OPORTUNIDADES DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E MUDANÇAS SOCIAIS ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA A COMUNIDADE DO GUARIBA.

BENEFÍCIOS DA IMPLANTAÇÃO DO CÂMPUS AMAJARI/IFRR PARA REGIÃO DO AMAJARI.

APÊNDICE 02 – ROTEIRO DA ENTREVISTA REALIZADA COM DOCENTES E GESTORES DO IFRR/CÂMPUS AMAJARI.



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

1. DEFINIÇÃO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.
2. A IMPORTÂNCIA DO ENSINO PROFISSIONAL PARA A COMUNIDADE.
3. ALCANCE SOCIAL E ECONÔMICO DO CURSO TÉCNICO EM AGRICULTURA PARA A COMUNIDADE DO GUARIBA.
4. POSSIBILIDADES/EXPECTATIVAS PARA REGIÃO DO AMAJARI COM A IMPLANTAÇÃO DO CÂMPUS AMAJARI/IFRR.
5. OS DESAFIOS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NO CURSO TÉCNICO EM ALTERNÂNCIA CONCOMITANTE.

ANEXOS

ANEXO 01 – MATRIZ CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO EM AGRICULTURA CONCOMITANTE AO ENSINO MÉDIO – IFRR/CÂMPUS AMAJARI.

6.1 Matriz Curricular

A matriz curricular foi elaborada a partir das competências e habilidades necessárias para a construção do Perfil Profissional de Conclusão compreendendo 1.215 horas de atividades acadêmicas, acrescidas de 150 horas relativas ao desenvolvimento de trabalho de conclusão de curso, perfazendo, portanto, um total de 1.365 horas de atividades.

Módulos/ Eixos	Componentes Curriculares	Tempo Escola	Tempo Comunidade	CH
I – Identidade Cultural e Cidadania.	Introdução à Agricultura	15	5	20
	Meio Ambiente	30	10	40
	Técnicas de Comunicação	30	10	40
	Matemática Aplicada à Agricultura	35	10	45
	Projetos de Intervenção	35	5	40
	Informática Aplicada à Agricultura	35	5	40
	Olericultura I	45	25	70
	Jardinagem e Paisagismo	30	10	40
	SUBTOTAL		255h	80h
II – Agricultura Familiar Sustentável na Amazônia	Fertilidade do Solo e Nutrição de Plantas	60	10	70
	Cooperativismo/Associativismo/ Empreendedorismo	50	10	60
	Culturas Anuais I	50	10	60
	Silvicultura	30	10	40
	Olericultura II	50	10	60
	Manejo do Solo e da Água	50	5	55
	Saúde e Segurança no Trabalho	15	10	25
	Fruticultura I	50	10	60
	SUBTOTAL		355h	75h
III. Formação Profissional para o Desenvolvimento Local	Desenho Técnico e Topografia	35	5	40
	Irrigação e Drenagem	50	10	60
	Agroecologia	30	10	40
	Agroindústria Familiar	30	10	40
	Culturas Anuais II	50	10	60
	Fruticultura II	40	20	60
	Construções e Instalações Rurais	30	10	40
	Mecanização Agrícola	40	10	50
	Extensão e Administração Rural	50	10	60
SUBTOTAL		355h	95h	450h
CARGA HORÁRIA TOTAL				1.215h
Relatório de Conclusão de Curso: Projeto de Intervenção				150h
CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO				1.365

ANEXO 02 – MARCA D'ÁGUA

Marca d'água



DARRUANA

Utensílio indígena da etnia Macuxi, mas utilizada e fabricada por todas as etnias do estado de Roraima. Material utilizado na trança é unicamente do olho da palha de buriti. Trançada em alguns minutos.

Utilidade: geralmente era feita ou construída em caso de emergência quando uma pessoa durante a pescaria pescava vários peixes que não caberia em uma enfiadeira (vara onde se enfiava os peixes pescados) era preciso então construir de imediato a darruana de acordo com a quantidade de peixes para poder assim transportá-los. Isso ocorria varias vezes durante o ano, por isso era comum ver várias darruanas de vários tamanhos penduradas nas paredes das casas. Também eram usadas para outras funções de utilidade domestica.

A darruana simboliza para a região do Amajari:

- Determinação;
- A ciência indígena;
- O conhecimento;
- A cultura;
- A união;
- O trabalho.