

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

DISSERTAÇÃO

INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO INDÍGENA: O
CASO DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM
AGROECOLOGIA DO INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ: DO
DISCURSO À PRÁTICA

SARAH ELIZABETH DE MENEZES TEIXEIRA

2017



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

**INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO INDÍGENA: O CASO DO
CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM AGROECOLOGIA DO
INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ: DO DISCURSO À PRÁTICA**

SARAH ELIZABETH DE MENEZES TEIXEIRA

Sob a Orientação da Professora
Dra. Andrea Berenblum

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

Seropédica, RJ
Novembro de 2017

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

T266i TEIXEIRA, SARAH ELIZABETH DE MENEZES, 1981-
INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO INDÍGENA: O CASO DO
CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM AGROECOLOGIA DO INSTITUTO
FEDERAL DO PARÁ: DO DISCURSO À PRÁTICA / SARAH
ELIZABETH DE MENEZES TEIXEIRA. - 2017.
74 f.

Orientadora: Andrea Sonia Berenblum.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA, 2017.

1. Ensino Médio Integrado. 2. Educação Escolar
Indígena. 3. Interculturalidade. I. Sonia Berenblum,
Andrea, 1964-, orient. II Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA III. Título.

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

SARAH ELIZABETH DE MENEZES TEIXEIRA

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 04/12/2017.

Andreia Sonia Berenblum, Dra. UFRRJ

Simone Batista da Silva, Dra. UFRRJ

Roseli Bernardo Silva dos Santos, Dra. IFRR

Dedico este trabalho aos meus avós, Terezinha Teixeira e Santino Teixeira (em memória), por apostarem na minha educação.

AGRADECIMENTOS

À **Coordenação do PPGEA** e aos **professores** do programa por compartilharem seus conhecimentos.

À **minha orientadora, Andrea Berenblum**, pela serenidade com que conduziu todo o processo de construção da pesquisa.

Ao **Instituto Federal do Pará**, pelo apoio e condições de realizar o curso de mestrado.

Aos **meus colegas de turma**, pelo apoio e companheirismo.

Aos **meus amigos e família**, que compreenderam minhas ausências e comemoram hoje esta conquista comigo.

Obrigada!

“Mucha gente pequeña en lugares
pequeños, haciendo cosas pequeñas
pueden cambiar el mundo”

Eduardo Galeano

RESUMO

TEIXEIRA, Sarah Elizabeth de Menezes. **Interculturalidade Na Educação Indígena: O Caso Do Curso Técnico Integrado Em Agroecologia Do Instituto Federal Do Pará: Do Discurso À Prática**. 2017. 74f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica – RJ, 2017.

Esta pesquisa teve como objetivo analisar o processo de construção do Projeto Político Pedagógico do Curso Técnico Integrado em Agroecologia voltado aos povos indígenas do Instituto Federal do Pará a partir do princípio da interculturalidade. O marco teórico foi desenvolvido a partir de contribuições de autores na área da educação e da interculturalidade, abordando conceitos como Pedagogia da Alternância e Projeto Político Pedagógico. A abordagem da pesquisa foi qualitativa, utilizando recursos como a Pesquisa bibliográfica (CERVO, 1993) a Pesquisa documental (MENGA LUDKE e ANDRÉ, 1986) e a análise de questionários (GIL, 2008). Os resultados da pesquisa são apresentados através de citações diretas e indiretas dos docentes participantes da pesquisa, evidenciando suas trajetórias pedagógicas durante o curso e através de observações sobre a construção do Projeto Político Pedagógico, apoiadas na fundamentação legal e em autores que abordam as problemáticas da Educação Escolar Indígena e da Interculturalidade. Constatamos que houve um processo de construção coletiva do Projeto Político Pedagógico, o que favorece um ambiente intercultural, além de observar que os docentes se apropriaram da terminologia da Interculturalidade, associando-a às suas atividades pedagógicas cotidianas.

Palavras-chave: Ensino Médio Integrado; Educação Escolar Indígena; Interculturalidade.

ABSTRACT

TEIXEIRA, Sarah Elizabeth de Menezes. **Interculturality In Indigenous Education: The Case Of The Technical Course Integrated In Agroecology Of The Federal Institute Of Pará: From Speech To Practice.** 2017. 74p. Dissertation (Masters in Agricultural Education). Institute of Agronomy, Rural Federal University of Rio de Janeiro, Seropédica-RJ, 2017.

This research aimed at analysing the construction of the Pedagogical Political Project of the Technical Course Integrated in Agroecology aimed at the indigenous people of the Federal Institute of Pará from the principle of interculturality. The theoretical background was developed in the area of education and interculturality. In order to contribute with the reasearch, we also refer to concepts related to the Pedagogy of Alternation and Pedagogical Political Project. The Research approach is qualitative, using instruments such as bibliographical Research (CERVO,1993), Documentary (MENGA LUDKE and ANDRÉ, 1986) and questionnaires analysis (GIL, 2008). The Research results are presented through direct and indirect quoting by the participating professors of the research, enabling us to see their pedagogical paths during the course and through observations over the construction of the Pedagogical Political Project, supported on legal reasoning and on authors that discuss the matter of Indigenous School Education and Interculturality. We found that there was a process of collective construction of the Political Pedagogical Project, which favors an intercultural environment, besides observing that the teachers have appropriated the terminology Interculturality, associating it with their daily pedagogical activities.

Keywords: Integrated High School; Indigenous School Education; Interculturality.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEB– Conselho da Educação Básica
CEFFAS – Centros Familiares de Formação por Alternâncias
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará
CF – Constituição Federal
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EAFEC – Escolas Agrotécnicas Federais de Castanhal
EAFMB – Escolas Agrotécnicas Federais de Marabá
EEI – Educação Escolar Indígena
EFA – Escola Familiar Agrícola
EJA – Educação de Jovens e Adultos
FUNAI – Fundação Nacional do Índio
IF – Instituto Federal
IFs– Institutos Federais
IFPA – Instituto Federal do Pará
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDBEN – Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
MST – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
OIT – Organização Internacional do trabalho
PA – Pará
PARFOR – Plano Nacional de formação de professores.
PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE – Plano Nacional de Educação
PPC – Projeto Político de Curso
PPP – Projeto Político Pedagógico
PROCAMPO – Programa de Apoio a Educação Superior
PRONATEC – Programa Nacional do Ensino Técnico
PRONERA – Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária
RCNE/Indígenas – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
SEC – Secretaria de Educação.
UEPA – Universidade do Estado do Pará
UFPA – Universidade Federal do Pará

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Mapa dos Territórios Etnoeducacionais Pactuados.	15
Figura 2: Campus Rural de Marabá, PA.	25
Figura 3: Mapa da Mesorregião Sudeste do Estado do Pará.	28
Figura4: Localização do Campus Rural de Marabá, Pará.	29
Figura 5: Mudanças dos hábitos alimentares dos indígenas.	45
Figura 6: Demandas para o Curso Técnico em Agroecologia (2011).	47
Figura 7: Representação esquemática da articulação entre tema gerador, eixo temático, áreas de conhecimento e componentes curriculares.	49

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Quantidade de Municípios atendidos na expansão da Rede Federal – FONTE: MEC	8
Gráfico 2: Distribuição das questões no Questionário aplicado aos docentes.	39
Gráfico 3: Distribuição percentual da carga horária total do curso em função dos ciclos de formação, estágio curricular e atividades complementares. <i>Fonte: PPP (IFPA, 2011)</i>	50

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Número e proporção de escolas que utilizam aspectos da cultura indígena no currículo escolar, por região	21
Tabela 2: Número e proporção de escolas que utilizam aspectos da cultura indígena no currículo escola, por estado-UF.....	21
Tabela 3: Número e proporção de escolas que utilizam material didático específico ao grupo étnico, por região	22
Tabela 4: Número e proporção de escolas que utilizam material didático específico ao grupo étnico, por estado-UF	22
Tabela 5: Servidores lotados nos <i>Campi</i> do IFPA	26
Tabela 6: Quantitativo de Alunos Matriculados.....	27
Tabela 7: Matriz Curricular do Curso Técnico em Agroecologia.....	35

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1 CAPÍTULO I AS BASES TEÓRICAS DA PESQUISA	2
1.1 Políticas Públicas Para O Ensino Profissional no Brasil	2
1.1.1 História do ensino profissional no Brasil	2
1.1.2 1de Nilo Peçanha à ditadura militar	2
1.1.3 A década de 90: passagem do século XX ao século XXI.....	4
1.1.4 Do decreto nº 5154/04 aos institutos federais	6
1.2 Educação Escolar Indígena no Sistema Nacional de Educação	8
1.2.1 Educação indígena e educação escolar indígena	8
1.2.2 Educação escolar indígena e a legislação nacional	10
1.2.3 Os povos indígenas e educação escolar indígena	12
1.3 Interculturalidade e Educação	16
1.3.1 Desafios e possibilidades da escola intercultural indígena.....	19
2 CAPÍTULO II CONFIGURAÇÃO DA PESQUISA.....	24
2.1 Caracterização da Instituição Pesquisada.....	24
2.2 A Construção Do Projeto Político Pedagógico	29
2.3 Conhecendo o PPP do Curso Técnico Integrado em Agroecologia Voltado Aos Povos Indígenas do IFPA Campus Rural Marabá.....	31
2.4 Caminhos Metodológicos	38
2.4.1 Material e Métodos	38
3 CAPÍTULO III RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	41
3.1 Os Docentes e a Construção de Caminhos Interculturais.....	41
3.2 PPP Para a Construção de Currículo Intercultural.....	46
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	53
5 REFERÊNCIAS	55
6 APÊNDICES	63
Apêndice A - Questionário.....	64
7 ANEXOS	69
Anexo A - Carta	70

INTRODUÇÃO

A problemática abordada nesta pesquisa surgiu a partir do convite a ministrar uma disciplina no Campus Rural Marabá, do Instituto Federal do Pará. Sou docente de Língua Portuguesa e Língua Espanhola no Campus Santarém, e surgiu a demanda por Língua Espanhola para os alunos concluintes do Curso Integrado em Agroecologia voltados aos povos indígenas do Campus Marabá Rural. Após aceitar o convite para ministrar a disciplina do outro lado do Estado, iniciei algumas pesquisas sobre ensino para indígenas, pois seria uma nova experiência na minha vida profissional. Porém, durante o tempo que ministrei a disciplina, surgiram várias reflexões sobre o funcionamento do curso, uma vez que era a primeira proposta de uma turma totalmente indígena no Instituto Federal do Pará.

O Instituto Federal do Pará ofertou à comunidade indígena do sudeste paraense o Curso Técnico Integrado em Agroecologia na modalidade PROEJA, utilizando-se da pedagogia da alternância. De acordo com IFPA/Campus Rural Marabá, o curso tem a finalidade reparar a dívida histórica com esses povos, de modo que seja viabilizado a conformação de sistemas produtivos sustentáveis.

Apesar de passados quase trinta anos da promulgação da Constituição Federal de 1988, observamos que o direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada e de qualidade, ainda não foi efetivado. Após a Constituição, foram promulgadas várias leis e decretos, tanto no âmbito federal quanto no estadual, na tentativa de efetivar esses direitos.

O que nos chamou mais atenção nessa gama de legislação, foi uma determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que deixa claro que a educação escolar indígena deve ter tratamento diferenciado do de outras escolas do sistema educacional, enfatizando a prática do bilinguismo e da interculturalidade. Nos atemos ao princípio da interculturalidade, pois observamos que seria difícil trabalhar o bilinguismo em uma turma tão plural, com nove etnias distintas.

Assim, nossa pesquisa teve como objetivo geral compreender o processo de construção do Projeto Político Pedagógico do Curso Técnico Integrado em Agroecologia voltado aos povos indígenas do Instituto Federal do Pará, a partir do princípio da interculturalidade. Como objetivos específicos, optamos por : a) Pesquisar as percepções interculturais de docentes e práticas pedagógicas no Curso Técnico em Agroecologia do Campus Marabá Rural; b) Verificar se o PPP está de acordo com as concepções de interculturalidade inerentes à educação escolar indígena

Dessa maneira, optamos por realizar uma pesquisa bibliográfica e documental, apresentada no capítulo I, onde tratamos da história dos Institutos Federais, sua política pedagógica para a educação profissional, assim como a importância do Instituto Federal do Pará no contexto amazônico. Ainda neste capítulo apresentamos os conceitos de educação indígena e educação escolar indígena e políticas voltadas para a implementação de escolas indígenas. Encerramos o capítulo apresentando o termo interculturalidade e formas de sua aplicação no cotidiano escolar

No capítulo II, fazemos uma configuração da pesquisa, apontando os agentes participantes ea metodologia utilizada e apresentamos aspectos importantes do Projeto Político Pedagógico do Curso em estudo.

No capítulo III, analisamos os aspectos abordados no PPP do curso de acordo com o princípio da interculturalidade , e para isso, realizamos análises de documentos, pesquisa bibliográfica e aplicamos um questionário semiaberto aos docentes do curso, que nos apresentaram ações pedagógicas e reflexões acerca do tema abordado.

1 CAPÍTULO I

AS BASES TEÓRICAS DA PESQUISA

1.1 Políticas Públicas Para O Ensino Profissional no Brasil

1.1.1 História do ensino profissional no Brasil

1.1.2 Ide de Nilo Peçanha à ditadura militar

Em 1909, o então presidente da República, Nilo Peçanha, criou, através do decreto nº 7.566, 19 escolas de Aprendizes e Artífices (EAA), subordinadas ao Ministério dos Negócios e Agricultura, Indústria e Comércio e em 1930 passam para a supervisão do Ministério da Educação e Saúde Pública e estavam distribuídas em todos os estados brasileiros, conforme divisão geopolítica da época. Assim estabeleceu o Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909:

Art. 1º. Em cada uma das capitais dos Estados da República o Governo Federal manterá, por intermédio do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, uma Escola de Aprendizes Artífices, destinada ao ensino profissional primário gratuito. Parágrafo único. Estas escolas serão instaladas em edifícios pertencentes à União, existentes e disponíveis nos Estados, ou em outros que pelos governos locais forem cedidos permanentemente para o mesmo fim.

Art. 2º. Nas Escolas de Aprendizes Artífices, custeadas pela União, se procurará formar operários e contra-mestres, ministrando-se o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendem aprender um ofício, havendo para isso até o número de cinco oficinas de trabalho manual ou mecânico que forem mais convenientes e necessárias no Estado em que funcionar a escola, consultadas, quanto possível, as especialidades das indústrias locais.

O decreto expõe que o motivo da criação dessas escolas era a necessidade de educar os pobres e despossuídos, para retirá-los das ruas e dar-lhes alguma habilidade para que fossem úteis ao país. Cunha (2002) aponta que esse argumento é claramente atrelado ao preconceito de classe e omite a nova exigência de formação de força de trabalho para o processo de industrialização que se iniciava. O ensino adotado nessas escolas deveria voltar-se para a formação de operários e contra-mestres, a fim de atender às exigências do mercado moderno (SANTOS, 2007; GOMES, 2006). Para Teodoro (2005, p. 55) a criação da escola de Artífice ocorreu em:

1º de agosto de 1910 por meio do Decreto-Lei 7566, de 23 de setembro de 1909, documento oficializado pelo então Presidente da República Nilo Peçanha. O Decreto instituiu o ensino profissional primário e gratuito nas 19 capitais dos estados brasileiros com base no pressuposto de que o crescimento das cidades e das suas populações demandava uma luta pela subsistência cada vez maior. [...]. Assim, surgiram Escolas de Aprendizes Artífices por todo o Brasil, num esboço da rede federal de educação profissional hoje existente, então ligadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. A distribuição das escolas pelos estados obedeceu mais a interesses políticos clientelistas que propriamente à necessidade de mercado de cada região, como era o caso do Pará.

Com a revolução de 1930, o desenvolvimento do país fundamentou-se na industrialização em larga escala, de base fordista, intensificando-se o processo de expansão industrial no Brasil e ocorrendo a mudança do perfil da sociedade brasileira, cuja população foi se tornando principalmente urbana (SANTOS, 2007). Teodoro (2005, p. 57) detalha esse momento:

Em 1937, com a reorganização do Ministério da Educação e Saúde Pública, a Escola de Aprendizes Artífices do Pará, passou a chamar-se Liceu Industrial do Pará, e Escola Industrial de Belém em 1942, ano de ruptura no ensino profissionalizante do país, com significativa mudança na função e concepção do mesmo, pois inicia-se nesse instante uma outra ordem que atenderia a um intento social de industrialização e à consolidação do capitalismo no Brasil, bases lançadas através do Decreto 24.554, de 3 de julho de 1934.

Essas escolas foram transformadas em liceus industriais em 1937 e em 1942, os Liceus passam a se chamar Escolas Industriais e Técnicas. Em meio a tantas mudanças, em janeiro de 1942, foi instituído pelo presidente Vargas, um decreto criando o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) em convênio com o setor industrial, representado e dirigido pela Confederação Nacional da Indústria (CNI). O SENAI passou a oferecer cursos de curta duração com o objetivo de preparar aprendizes para se inserir nas indústrias e qualificar trabalhadores (SANTOS, 2007; GOMES, 2006; CORDÃO, 2005).

No ano de 1959 foram denominadas Escolas Técnicas Federais e configuradas como autarquias. Já na década de 60, com o fortalecimento da industrialização, os objetivos dessas escolas mudaram e elas começam a ter grande prestígio nacional. São conhecidas como centros de excelência na formação técnica de Nível Médio, foram se adaptando às novas exigências econômicas e sociais e receberam suporte financeiro para formação de um bom corpo docente e equipamentos didáticos.

Em 1961, durante o governo de João Goulart, foi instituída a Lei Nº 4.024/61, que reconheceu, pela primeira vez, a integração do ensino regular com o ensino profissional. Estende-se ao Senai e ao Serviço Nacional de Apoio ao Comércio (SENAC) a possibilidade de oferecer o curso ginásial em quatro anos e o curso técnico industrial em três anos, equivalente ao curso secundário, facultando aos alunos o ingresso em qualquer curso superior. (SANTOS, 2007; KUENZER, 2005)

Na década de 70 o crescimento econômico foi denominado “Milagre Brasileiro”, e nesta década, o Ensino Médio público tinha caráter funcionalista. Era apenas propagador de um modelo de educação passivo e sem emancipação do educando, ficando a serviço dos anseios militares brasileiros.

Entre inúmeras ações autoritárias do Estado, do Regime Militar, no plano das políticas educacionais, foi realizado sem consulta à nação, um conjunto de estudos que, em curto tempo, elaborou as novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, em 11 de agosto de 1971, foi aprovada a Lei n. 5.692, que instituiu a *profissionalização universal e compulsória para o ensino secundário*, apresentando uma estrutura de Ensino Médio em que a profissionalização deveria abranger a todos, de escolas públicas e particulares, em uma mesma trajetória (SANTOS, 2007; ARAÚJO, 2006; KUENZER, 2005).

Desta forma, os ensinos Secundário, Normal, Técnico Industrial, Técnico Comercial e o Agrotécnico passaram a fazer parte de um único ramo, sendo que todas as escolas ofertavam os chamados Cursos Profissionalizantes a fim de formar técnicos e auxiliares técnicos. Não seriam mais ofertados cursos exclusivamente propedêuticos (CUNHA, 2005).

Essa reforma, ao estabelecer um modelo de desenvolvimento imposto pelo governo, acabou por promover uma formação bastante fragmentada e dual, pois consolidou um caráter funcionalista de ensino profissionalizante, dando-lhe a função de formadora de técnicos para

ingressar no mercado de trabalho, garantindo-lhes emprego independente de possuir formação superior.

Em meio a críticas, esta lei foi reconhecida como ineficiente oficialmente, e o governo militar permitiu uma flexibilização que determinou que a habilitação profissional não fosse mais obrigatória, e sim uma opção de cada instituição escolar.

Em 1982, com a Lei n. 7.044, houve a regulamentação do que, na prática, já estava sendo executado por algumas escolas, tornando o ensino secundário livre das algemas da profissionalização, restringindo às instituições de educação profissional essa atribuição. Por esta lei, a qualificação para o trabalho, antes visada pela Lei 5.692/71, foi substituída pela preparação para o trabalho, um termo impreciso que mantém a imagem do ensino profissionalizante, mas que retirou a obrigatoriedade da habilitação profissional.

1.1.3 A década de 90: passagem do século XX ao século XXI

Com o término do regime militar e em resposta aos anseios expressos por meio das mobilizações dos movimentos sociais, iniciam-se os debates em torno de uma nova LDB, que foi aprovada e sancionada em 20 de dezembro de 1996, revogando a LDB anterior e suas reformas e remendos.

O governo Fernando Henrique Cardoso, realizou, na década de 90, profundas mudanças na legislação educacional no qual regulamentam o ensino profissionalizante, com o objetivo de reduzir os gastos públicos o que veio a favorecer a iniciativa privada para a oferta de cursos profissionalizantes.

Durante os oito anos de mandato de Fernando Henrique Cardoso, esteve ao seu lado, como ministro da educação, Paulo Renato Souza. A política neoliberal proposta por esse governo, a busca de um novo perfil de trabalhador, e as inúmeras parcerias com a iniciativa privada e internacional deram um cunho econômico à educação.

Para Jesus e Torres (2009) os anos de 1990 são marcados pela consolidação da ideologia neoliberal no sistema educacional brasileiro. Assim, a educação passa a ser compreendida pelos mesmos critérios do capital.

Borges (2005) ressalta que o plano privatizante da educação encontrou forças e incentivos; e houve ainda, grande contribuição de setores da burguesia e da mídia nacional, através de propagandas ² como Amigos da Escola, Adote um Aluno e Comunidade Solidária.

De acordo com Ney (2006), a reforma do Ensino Médio e Técnico na última década do século XX foi justificada pela necessidade de formar novos perfis profissionais exigidos pelas mudanças no mercado de trabalho, pela necessidade de expansão do Ensino Médio, pela demanda de um trabalhador qualificado afinado com as novas tecnologias e com os novos processos produtivos, pelo desaparecimento de uma série de profissões, como datilógrafo, operador de telex, exigindo do trabalhador uma reprofissionalização, que torna-se necessária num período em que as trajetórias profissionais do trabalhador no mercado de trabalho tem período de inclusão e outros de exclusão, dependendo da demanda do mercado e a transformação das Escolas Técnicas de qualidade em cursos preparatórios para os vestibulares, fato que atraiu os filhos de classes mais favorecidas em detrimento dos filhos da classe trabalhadoras, o alto custo das escolas técnicas para oferecer preparação ao vestibular e a existência de laboratórios e oficinas subutilizados.

O artigo 39 da Lei 9394/96, estabelece a integração da educação profissional com as diferentes formas de educação, o trabalho, a ciência e a tecnologia; sendo que o artigo 40 visa a articulação do ensino profissional com ensino regular ou outras estratégias de educação continuada, o Artigo 41, ao aproveitamento do conhecimento obtido através da educação profissional para prosseguimento ou conclusão de estudos e, o Artigo 42 se refere a oferta de cursos especiais abertos à comunidade pelas escolas técnicas e profissionais.

No artigo 3º, define-se os princípios que norteiam o ensino no Brasil a LDB define (BRASIL, 1996):

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extraescolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

De acordo com Saviani (2004), o capítulo da LDB 9.394/96 que trata da educação profissional parece mais uma carta de intenções do que um documento legal, já que este já define instâncias, competências e responsabilidades. O autor critica e questiona de quem seria a responsabilidade pela execução do Ensino Profissional: União, Estados, Municípios ou iniciativa privada?

Observa-se que, desse modo, mesmo em contextos democráticos, a reconfiguração de políticas inovadoras por forças conservadoras por dentro de engrenagens dos dispositivos que objetivaram ser democráticos como a nova LDB. A estruturação do ensino profissional e técnico ficou lacunas estratégicas, de forma que coubesse uma complementação para definir as diretrizes e responsabilidades para o referido segmento de ensino.

No âmbito da educação profissional, destaca-se o Decreto n. 2.208/97, que transformou a oferta de cursos técnicos de nível médio, que desenvolvidos separadamente do Ensino Médio, passaram a ser ofertados em larga escala por instituições privadas. Esta reforma foi de grande impacto para a Rede Federal de Educação Tecnológica, composta pelas Escolas Técnicas, Agrotécnicas e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), visto que ofertaram cursos técnicos integrados ao Ensino Médio.

Este decreto prescrevia que a educação profissional deveria conduzir ao permanente desenvolvimento das aptidões para a vida produtiva e destinar-se aos alunos egressos do Ensino Fundamental, médio e superior, bem como ao trabalhador em geral. Nessa proposta expressa na reforma, faz-se uma desarticulação estrutural entre o Ensino Médio e o ensino técnico e propõe-se uma reforma curricular de cunho tecnicista, tendo como principal referência a noção de competência. Otranto (2012, p. 204) destaca que:

O Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007, pode ser considerado o marco regulatório inicial para a concretização da Reforma da Educação Profissional e nova configuração da Rede Federal. Esse instrumento legal estabeleceu as diretrizes para o processo de integração de Instituições Federais de Educação Tecnológica para constituição dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia.

Para Ramos (2005, p. 221), um currículo estruturado na pedagogia das competências impede a compreensão das relações históricas e dialéticas do trabalho, impossibilitando uma formação crítica dos estudantes, inviabilizando a construção de uma educação integrada. A pedagogia das competências teve sua origem na França e remonta ao ensino técnico. A pesquisadora a entende como aquela na qual,

em vez de se partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, parte-se de situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações.

Assim, após a promulgação do Decreto n° 2.208/97, é publicada a portaria n° 646/97, que estipula um prazo para as instituições de ensino profissional - no máximo quatro anos para pôr em prática as determinações do decreto.

O Decreto n° 2.208/97 determinava que, em todos os níveis, ao final de cada módulo cursado, seriam conferidos certificados de qualificação após exames de verificação de competências específicas que poderiam ser aproveitadas tanto em estudos futuros quanto no próprio mercado de trabalho. Desta forma, de um lado, a reforma seguia a cartilha do mercado ao apoiar-se no conceito de competência e, de outro, na prática, contrariava, em parte, a própria exigência desse mercado ao estreitar por demais a formação em vez de formar um trabalhador flexível e polivalente.

1.1.4 Do decreto n° 5154/04 aos institutos federais

De acordo com Ferreira e Garcia (2005), desde a última reforma dos anos 90, desejava-se estabelecer novos rumos para a educação e voltar todos os esforços para a implantação de uma nova educação no país. O documento *Uma escola do tamanho do Brasil*, programa político do candidato Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) à presidência da República, continha um diagnóstico crítico dos problemas da educação no Brasil. Esse documento fazia um questionamento ao Decreto n. 2.208/97, formalizando um compromisso com a educação integral do ser humano. No início do mandato do presidente Lula, a partir de 2003, foi realizada uma série de debates, encontros e seminários a fim de discutir essa temática. Frigotto (2005) discute que:

Um novo decreto seria um dispositivo transitório que, enquanto garantisse a pluralidade de ações a sistemas e instituições de ensino, mobilizasse a Sociedade Civil em torno do assunto. O que se pretendia era a (re)construção de princípios e fundamentos da formação dos trabalhadores para uma concepção emancipatória dessa classe. Acreditava-se que a mobilização da sociedade pela defesa do Ensino Médio unitário e politécnico, a qual conquanto admitisse a profissionalização, integraria em si os princípios da ciência, do trabalho e da cultura, promoveria um fortalecimento das forças progressistas para a disputa por uma transformação mais estrutural da educação brasileira. (pg.3)

No Decreto n° 5.154, são estabelecidas as diretrizes curriculares dos cursos técnicos, as quais poderão ser ofertados de maneira concomitante, subsequente e de forma integrada, que se constituirá na fusão no que diz respeito a Educação Profissional de nível médio e o Ensino Médio regular. Nesse documento, reafirmou-se a importância de a educação profissional, nos diferentes níveis, estar integrada à educação básica sem, no entanto, substituí-la.

O artigo 2° do referido decreto prescreve que a educação profissional observe as seguintes premissas: organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio ocupacional e tecnológica e articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego e da ciência e da tecnologia.

Ao passo que o Decreto n° 2.208/97 impedia o Ensino Médio de oferecer a formação técnica, o Decreto n° 5.154/04 vem estabelecer a consolidação de uma formação unitária e politécnica voltada tanto para o trabalho manual quanto para o intelectual.

Com a revogação do Decreto n° 2.208/97 e a aprovação do Decreto n° 5.154/04 ficou instituída a proposição de uma forma melhor definida de relacionamento entre ensino técnico

e médio, esclarecida no Parecer CNE/CEB n° 39 de 8/12/20014, que origina a Resolução CNE/CEB n.01, de 3 de fevereiro de 2005, atualizando as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para a Educação Profissional Técnica de nível médio frente às disposições do Decreto n° 5.154/04. Estes documentos iniciais apresentados abriram o caminho para a promulgação da Lei 11.892, de 20 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008) criando assim os 38 Institutos Federais hoje existentes a partir da agregação e/ou transformação das Escolas Agrotécnicas Federais (24); 31 dos 33 CEFETs existentes nas regiões brasileiras; 8 das 24 Escolas Vinculadas às Universidades Federais e 7 Escolas Técnicas Federais. “Isso significa que a maior reação partiu das Escolas Vinculadas às Universidades Federais” (OTRANTO, 2015).

Como proposta para derrubar barreiras entre o Ensino Técnico e o Científico, articulando trabalho, ciência e cultura, através da Lei n° 11.892, de 29 de dezembro de 2008, nascem os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Os Institutos Federais são um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica, criada pelo Ministério da Educação, no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), estruturado a partir da ordenação, já instalada, da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, representada pelos Centros Federais de Educação e Tecnológica (Cefet), Escolas Técnicas Federais, Agrotécnicas e vinculadas às Universidades Federais.

No documento *Concepção e Diretrizes* publicado em junho de 2008, que expressa os fundamentos dos Institutos Federais consta que “[...] os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia permitirão que o Brasil atinja condições estruturais necessárias ao desenvolvimento educacional e socioeconômico” (BRASIL, 2008, p.5).

De acordo com a publicação, o foco dos institutos seria:

[...] a justiça social, a equidade, a competitividade econômica e a geração de novas tecnologias. Responderão, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e de suporte aos arranjos produtivos locais (Ibid., p.5).

As Instituições Federais de Educação Tecnológica nascem para atuar em todos os níveis e modalidades da educação profissional e, por meio de uma combinação do ensino de ciências naturais, humanidades e educação profissional e tecnológica, gerar novas expectativas para o Ensino Médio, com estreito compromisso com o desenvolvimento integral do cidadão trabalhador.

A implantação destas Instituições de Ensino tem como objetivos principais: a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, a ampliação da oferta de cursos técnicos, sobretudo na forma de Ensino Médio integrado, inclusive na forma da educação a distância, a formação de professores com a elevação da titulação e a elevação da escolaridade, incluindo inclusive, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e adultos. (PROEJA). A organização pedagógica verticalizada, da educação básica à superior, é um dos fundamentos dos Institutos Federais.

Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei. (BRASIL, 2008, p.1)

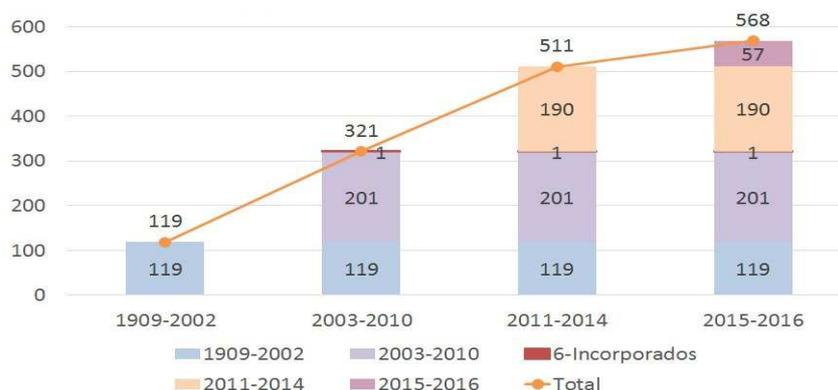


Gráfico 1: Quantidade de Municípios atendidos na expansão da Rede Federal – FONTE: MEC

Desde 2014, o MEC iniciou um plano de expansão para os Institutos Federais, e entre 2013 e 2016 se concretizou a construção de mais 500 novas unidades referentes ao plano de expansão da educação profissional, totalizando 644 campi em funcionamento. Pacheco, Pereira e Domingos Sobrinho (2010, p. 73) tecem algumas ponderações sobre a expansão dos Institutos Federais. Para os autores:

Um aspecto importante, pois inovador, a ser destacado na execução desse Plano de Expansão foi a priorização de critérios técnicos, em detrimento de critérios políticos (diga-se clientelísticos), como tem sido comum na gestão das políticas públicas, para a definição das áreas geográficas e municípios onde deveriam ser instaladas as novas unidades. Por ter a expansão objetivos bem definidos quanto à elevação da oferta de matrículas, interiorização da rede, criação de instituições em Estados e Municípios antes não beneficiados, a metodologia utilizada teve de se pautar, portanto, pelo respeito a análises, dados estatísticos e outros de instituições credenciadas, como o IBGE, Ipea, Inep, MDS, dentre outras, que pudessem contribuir para identificar as mesorregiões e cidades-polo necessárias à sua concretização.

A expansão e interiorização ocorreram seguindo demandas regionais. Essas novas unidades de ensino tem sido implantadas, em sua maioria, em municípios e regiões estratégicas para o Brasil. A criação dos novos cursos vem ocorrendo, pelo menos em teoria, em sintonia com as demandas do mercado de trabalho e as estratégias de desenvolvimento regional.

Contudo, em 2017 os Institutos Federais iniciaram o ano com corte de 15% nos gastos de funcionamento e de 40% nas despesas com obras, ocasionando demissão de servidores terceirizados, redução nos valores da assistência estudantil, mudança nos cardápios dos refeitórios e precarização dos laboratórios de pesquisa, impactando nas atividades de Pesquisa e Extensão.

1.2 Educação Escolar Indígena no Sistema Nacional de Educação

1.2.1 Educação indígena e educação escolar indígena

Os saberes dos povos indígenas atendem aos seus desejos e necessidades. Suas crenças, valores, tecnologias se originam de um conhecimento comunitário exercitado, oriundo de muitos séculos de experiências empíricas que passam de geração em geração para assegurar a manutenção de um modo de vida peculiar.

Essas observações são importantes para questionar a crença de que os povos indígenas são inaptos para garantir sua sobrevivência e, assim, necessitam de não-índios para ensiná-los a desempenhar atividades necessárias para sua vida.

Observamos que os saberes cruciais dos povos indígenas estão ligados à concepção e à compreensão de elementos da natureza, e isto se manifesta nas festas, na comida, na medicina, nas casas e na língua. Mesmo reconhecendo a importância de salvaguardar os conhecimentos tradicionais, muitos saberes vem se perdendo diante da pressão da cultura dominante. Daí diferenciarmos educação indígena e educação escolar indígena

Quando utilizamos o termo educação indígena, temos que levar em conta diversos fatores, entre eles a educação formal e a informal. Os povos indígenas já desenvolvem seus ofícios há centenas de anos e transferem seus conhecimentos de geração em geração. Sobre isso, nos relata Manfredi (2002, pg.67)

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

A sociedade indígena enxerga o mundo de forma particular, então sua filosofia sobre o processo de educação e como a cultura é transmitida, sobre os saberes a serem ensinados e a função social da educação, é constituída de modo diferente da adotada pelos não-índios.

A expansão e interiorização ocorreram seguindo demandas regionais. Essas novas unidades de ensino tem sido implantadas, em sua maioria, em municípios e regiões estratégicas para o Brasil. A criação dos novos cursos vem ocorrendo, pelo menos em teoria, em sintonia com as demandas do mercado de trabalho e as estratégias de desenvolvimento regional.

Na cultura do índio, o professor não é uma figura extremamente necessária, pois qualquer indivíduo adulto da comunidade poderia ser um agente da educação. Desta forma, a educação indígena era vista como um processo em que membros da comunidade socializavam as novas gerações, com o objetivo de dar continuidade aos saberes e valores fundamentais para aquele grupo.

De acordo com Mangolin (1999), a escola indígena foi e ainda é gerida fora do contexto, imposta e estranha ao índio. Porém, pode se transformar em um lugar de articulação de informação, práticas pedagógicas e reflexões destes povos sobre seus passados e futuros, servindo de orientação do seu lugar no mundo globalizado. Veiga (2003, pg..7) corrobora essa abordagem ao afirmar que “a Pedagogia moderna parece não poder se esquivar do compromisso de combinar e conciliar o passado com o futuro”. Neste prisma, a educação escolar poderia potencializar e abrir reais possibilidades de vida, o que considera como processo de construção do conhecimento intercultural, oportunizando o diálogo entre a educação indígena e a educação escolar formal.

Para que se alcance esse modelo escolar é necessária a presença da comunidade, para que se efetue um trabalho de elaboração coletiva e a escola não se apresente de forma impositiva.

Silva (2001) estabelece que, quando a escola foi implantada em áreas indígenas, em meados do século XVI, as línguas, a tradição oral, o saber e a arte dos povos indígenas foram discriminados e excluídos da sala de aula. A função da escola era fazer com que os índios desaperdessem as suas culturas e deixassem de ser índios. Gerou-se uma distância significativa entre o plano do discurso sobre a educação escolar indígena proposta e a prática escolas nas comunidades indígenas.

Segundo Freire (2004, pg.23)

Quando a escola foi implantada em área indígena, as línguas, a tradição oral, o saber e a arte dos povos indígenas foram discriminados e excluídos da sala de aula. A função da escola era fazer com que estudantes indígenas desaprendessem suas culturas e deixassem de ser indivíduos indígenas. Historicamente, a escola pode ter sido o instrumento de execução de uma política que contribuiu para a extinção de mais de mil línguas.

O ensino praticado nesta época, centrava-se na catequese, sendo totalmente estruturado sem levar em conta os princípios tradicionais da educação indígena, como as línguas e culturas desses povos.

1.2.2 Educação escolar indígena e a legislação nacional

Segundo Brostolin (2005), a trajetória da educação escolar entre os povos indígenas no Brasil pode ser dividida em quatro fases. A primeira refere-se à época do Brasil Colônia, quando a escolarização do índio esteve a cargo exclusivo de missionários da Companhia de Jesus, especificamente os jesuítas. Até a expulsão dos missionários da Companhia de Jesus, em 1759, os jesuítas usaram a educação escolar, entre outras coisas, para impor o ensino obrigatório em Português como forma de promover a assimilação dos índios à civilização cristã.

Em 1910, criou-se o SPI (Sistema de Proteção ao Índio), que serve de marco para a segunda fase de expansão da educação escolar indígena. Após mais de quatrocentos anos de extermínio sistemático dos povos indígenas, o Estado decidiu formular uma política indigenista menos desumana, fundamentada nos ideais positivistas do começo do século. Os positivistas acreditavam que os povos indígenas eram livres como quaisquer outros povos e eram donos dos territórios que ocupavam.

No final dos anos 70, começa a terceira fase da expansão escolar indígena, ainda durante o período militar, quando surgem no cenário político nacional, organizações não-governamentais voltadas para a defesa da causa indígena. Podemos destacar a Comissão Pró-Índio de São Paulo, o Centro Ecumênico de Documentação e Informação, a Associação Nacional de Apoio ao Índio e o Centro de Trabalho Indigenista.

Depois de passarmos por seis Constituições, na sétima, que entrou em vigor em 1988, encontramos a exigência do Sistema Nacional de Educação em promover políticas para atender as peculiaridades de diversos grupos étnicos. Deste ano, entramos na quarta fase de implementação da educação escolar indígena.

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

§ 2º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

§ 3º As atividades universitárias de Pesquisa e Extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público. (BRASIL, 1988)

De acordo com Sousa Filho (2009), a Constituição de 1988:

Abriu, sem dúvida, um novo capítulo na história das relações entre o Estado e os povos indígenas, o conteúdo desta relação foi revisto. A tônica de toda legislação indigenista, desde o descobrimento é a integração, dita de modo diverso em cada época e diploma legal [...] A lei brasileira sempre deu comandos com forma protetora, mas com forte dose de intervenção, isto é, protegia-se para integrar, com a ideia de que integração era um bem maior que se oferecia ao gentio, uma dádiva que

em muitos escritos está isenta de cinismo porque o autor crê, sinceramente, que o melhor para os índios é viver a civilização. (Páginas 106 e 107)

Mais tarde, em 1991, publica-se o Decreto Presidencial nº 26, que atribui ao Ministério da Educação a competência de coordenar a educação escolar indígena, cabendo aos sistemas de ensino estaduais a execução das ações. Este decreto inicia a formulação de uma política nacional de educação escolar indígena, observando principalmente, a formação de professores indígenas, que seriam os novos responsáveis pela gestão e docência das escolas localizadas em terras indígenas.

Ainda no ano de 1991, é publicada a Portaria Interministerial nº 559, que precisa as ações e as formas como o Ministério da Educação deveria assumir as novas funções e prevê a criação do Comitê de Educação Escolar Indígena, em âmbito nacional.

Um grande avanço surgiu no ano de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDB), 9396/96, que estabelece normas para todo Sistema Nacional Brasileiro, desde a educação infantil até o ensino superior e reconhece a Educação Escolar Indígena no artigo 32, § 3º, ratificando o direito ao uso da língua materna e os processos próprios de aprendizagem. Nos artigos 78 e 79, prescreve como dever do Estado, a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas com o intuito de:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

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-índias.

Elaborado por um grupo de pesquisadores, professores índios e não-índios, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEi), publicado pelo Ministério de Educação em 1998, conta com colaboração de profissionais da área de educação de diversas regiões do país, Instituições ligadas às questões indígenas, especialmente no que se refere a projetos diferenciados ligados às causas indígenas. Mesmo sendo muito criticado¹, o Referencial despertou a reflexão sobre as questões de multiculturalidade, interculturalidade e diversidade étnica. O documento está dividido em duas partes.

A primeira apresenta fundamentos políticos, legais, históricos, antropológicos, e se destina aos professores e gestores de escolas, explicitando a necessidade de se atender culturas diversas e adequar suas práticas de ensino a tais grupos. A segunda parte ocupa-se da implementação das escolas indígenas, prática pedagógica, contexto escolar e formação de professores indígenas.

Em setembro de 1999, o Conselho Nacional de Educação, aprovou por meio do Parecer 14/99, as Diretrizes Nacionais da Educação Escolar Indígena, que, entre outros aspectos, propõe a criação da categoria *Escola Indígena*, garantindo às comunidades a autonomia de terem uma identidade própria, através de um projeto pedagógico particular, tal como gerir os recursos financeiros e funcionamento das instituições.

Almeida (2003) afirma que:

A proposta do movimento indígena para resolver tal celeuma é a criação dos Distritos de Educação Escolar Indígena que seriam espaços de consulta e deliberação atendendo a diversidade sociocultural e territorial dos povos. Trata-se da criação de um subsistema de ensino para lidar com a educação escolar indígena no Brasil, respeitando as lógicas de divisão territorial e cultural dos povos. (Pg. 108)

A Resolução 3/99 do Conselho Nacional de Educação, veio consolidar o que foi proposto no Parecer 14/99, e fixa diretrizes para o funcionamento das escolas indígenas e

outras providências. Esta resolução concebe as categorias *escolas indígenas* e *professor indígena* e designa princípios e pressupostos que orientam as novas metas político-pedagógicas desta escola. Vale ressaltar que, entre essas novas concepções, as Diretrizes Curriculares do Ensino Intercultural e Bilíngue (1999) visam à valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.

A Lei nº 10.172/2001 (Plano Nacional de Educação), determina Diretrizes, Objetivos e Metas para a Educação Escolar Indígena. O Relatório aponta dificuldades que persistem na educação indígena: a desarticulação e fragmentações das ações no quadro geral da educação escolar indígena no Brasil, a não definição explícita das responsabilidades entre a União, os Estados e os Municípios, prejudicando a implementação e o encaminhamento das demandas oriundas das comunidades.

Em 2002, foram publicados pelo MEC os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (SEF/MEC/2002). Após alguns anos de discussões e reivindicações das escolas indígenas, Organizações Não-Governamentais e Instituições que oferecem “educação escolar indígena”, visto que observaram a formação de professores indígenas de forma precária. A questão de fundo é a responsabilidade das Secretarias Estaduais de Educação e dos Conselhos Estaduais de Educação que devem propor, regulamentar e executar Cursos de Formação dentro dos novos marcos para a educação indígena.

O Parecer CNE/CP 010/2002, trata da formação do professor indígena no âmbito do Ensino Superior e emite posições argumentando sobre os direitos dos povos indígenas à cidadania, baseado no princípio constitucional da igualdade.

Observando a legislação brasileira acerca da Educação Escolar Indígena, pontuamos que a educação voltada aos povos indígenas não deve ser “homogênea”, pois cada comunidade indígena apresenta suas especificidades, levando em conta suas diferenças materiais e culturais. Cury (2002, pg.112) afirma que “a conquista do direito à igualdade revelou a diferença material existente entre os homens”

Isso nos leva a refletir a respeito de que as populações indígenas estão amparadas no âmbito legal, com a oferta, pelo Sistema Nacional de Educação, de todos os níveis de ensino, porém, ainda há muita dificuldade em colocar em prática, em cada Estado da Federação essas modalidades e romper com a concepção de que a “escola do campo” possa suprir a necessidade das populações indígenas.

A escola indígena deve ter um Projeto Político Pedagógico próprio, no qual a comunidade possa definir a escola que deseja, como ela deve ser estruturada e como se integra à vida da comunidade, com a valorização da língua materna, conhecimentos e processos pedagógicos próprios para que se legitimem os direitos conquistados ao longo de décadas.

1.2.3 Os povos indígenas e educação escolar indígena

Grande parte da população indígena em território nacional encontra-se na região Norte do Brasil. Calcula-se que aproximadamente 40% do total da população indígena habite a região, e o Pará é o segundo estado com o maior número de indígenas. (IBGE, 2010). De acordo com a FUNAI (2016), no Estado do Pará, estima-se mais de 50 povos indígenas, em 62 Terras Indígenas delimitadas, declaradas, homologadas, encaminhadas e em estudo.

Segundo Magalhães (2001), os povos indígenas do Estado do Pará estão distribuídos em três grandes troncos linguísticos: Tupi e Tupi-guarani, Macro-Jê, Jê-Kayapó e Jê-Timbira e Karib. Rodrigues (2002) assinala que o Nheengatu foi a principal língua da colonização da Amazônia nos séculos XVII e XVIII, levada a todas as partes atingidas pelas tropas, pelos colonos, comerciantes e missionários.

Ainda de acordo com Rodrigues (2002), a língua portuguesa conseguiu penetrar e dominar a região devido a fatores sociais, como o genocídio das populações falantes de língua indígena durante a repressão à revolta da Cabanagem e, algum tempo depois, a importação densa de trabalhadores nordestinos para os seringais amazônicos. Somando-se a esses fatores a evangelização das missões missionárias predominantemente em português e a crescente escolarização de toda a população.

Consoante Conselho Indigenista Missionário (2013), desde os anos 70 que os povos indígenas do Pará são afetados por grandes obras governamentais, como: grandes rodovias, a hidrelétrica de Tucuruí e posteriormente, Carajás. Além dessas obras, vale ressaltar, o projeto da Transamazônica, que constituiu um dos maiores impactos do século para os povos do Pará, principalmente para povos até então nunca contatados, como os Parakanã e os Arara.

Uma das principais lutas dos povos indígenas no estado do Pará é a luta pela terra e os preconceitos que esta luta recai sobre eles. Impossível imaginar um povo indígena sem sua terra e, assim, a defesa do território é a defesa sobre a sua própria existência. Tendo em conta que a existência e o direito a uma educação indígena estão relacionados ao reconhecimento da coexistência das relações estabelecidas entre indígenas e não-indígenas, a educação escolarizada, desse modo, deverá permitir a apropriação de códigos simbólicos da cultura e a aprendizagem de estratégias de resistência, ou seja, um ensino sem o distanciamento das práticas indígenas no que diz respeito ao processo de escolarização.

A partir de maio de 2003, no Pará, a escolarização das populações indígenas se dava com o deslocamento de professores não-indígenas às aldeias, para promover os cursos ofertados pela Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC) e pela FUNAI. Muitas vezes, tal deslocamento provocava situações que levavam a comunidade indígena a rejeitar o professor ou o próprio profissional desistia, pelas dificuldades em adequar-se à prática docente necessária para a realidade indígena, e desta forma, o governo estadual centrava suas ações formativas aos professores não indígenas. (SEDUC, 2008)

As ações de políticas públicas no âmbito da educação escolar indígena voltadas aos povos indígenas do Pará, iniciaram-se efetivamente em 1989, por meio de um convênio realizado entre a Secretaria de Estado de Educação, Fundação Nacional do Índio, Companhia Vale do Rio Doce e para o povo Parkatêjê, resultando do Projeto Parkatêjê, que visava atender indígenas no Ensino Fundamental.

Com a publicação da Resolução Nº 880 de 16 de dezembro de 1999, pelo Conselho Estadual de Educação, lideranças indígenas reivindicaram pela substituição de não-indígenas por professores indígenas para atuar em suas escolas, assim como a adequação da escola e do ensino à realidade de cada povo, e a educação escolar indígena foi fortalecida. A Resolução Nº 8.8017 fixou as normas para estrutura e funcionamento das Escolas de Educação Indígena junto ao Sistema de Ensino do Estado do Pará, buscando garantir a formação específica e diferenciada.

As reivindicações das lideranças foram reforçadas através do artigo abaixo:

Art. 3º. Constituirão elementos básicos para a organização, estrutura e funcionamento das escolas indígenas:

I – Sua localização em terras indígenas e/ou arredores;

II – Atendimento escolar às comunidades indígenas;

III – Uso das línguas maternas no processo de ensino-aprendizagem, considerando a realidade sociolinguística de cada sociedade;

IV – Organização escolar própria, levando em conta suas formas de estrutura social, suas tradições, formas de produção de conhecimento e processos próprios de aprendizagem, tais como:

a) As línguas dos respectivos povos e a língua portuguesa;

b) Suas práticas socioculturais;

- c) As formas de edificação das escolas que atendam aos interesses das comunidades indígenas;
 - d) Atividades econômicas, especialmente aquelas que visem assegurar a sua subsistência, bem como atividades rituais e cerimoniais;
 - e) Seus métodos de ensino e aprendizagem;
 - f) Sua formação familiar e social.
- V – Formulação de projetos pedagógicos por escola ou por povo indígena, com a participação da respectiva comunidade;
- VI – Organização das atividades escolares em períodos próprios, que podem não corresponder ao ano civil e serem estruturados em épocas diversas, respeitando o curso das atividades econômicas, rituais, e demais manifestações sociais e culturais;
- VII – Uso de materiais pedagógicos construídos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena;
- VIII – Atividade docente exercida prioritariamente por professores indígenas oriundos da respectiva etnia.

Segundo Marra (2015), a partir de 2001 a educação escolar indígena passa por diversas mudanças, tais como: promulgação da Lei 10.172, que afirma em seu capítulo nove a responsabilidade do estado e do município sobre esta modalidade de educação; o estabelecimento das diretrizes, metas e objetivos através do Plano Estadual de Educação; e, a Carta dos Povos indígenas do Pará, escrita no período da I Semana dos Povos Indígenas do Pará, em abril de 2007, e entregue oficialmente ao Governo do Estado.

Ainda conforme a autora, em 22 de maio de 2003, foi promulgada pelo Conselho Estadual de Educação do Pará a Resolução nº 257, que aprovou a proposta curricular de Curso Normal em Nível Médio para a Formação de professores indígenas do Pará, para execução pela Escola Itinerante da Secretaria Executiva de Estado de Educação do Estado do Pará. Esta medida foi criada para que os professores indígenas pudessem adquirir a titulação exigida para o exercício do magistério.

Observamos, de acordo com as informações da Secretaria de Estado de Educação do Pará SEDUC-PA (2008), que apesar dos avanços acontecidos na formação de professores indígenas em âmbito nacional, no Estado do Pará a política educacional para a formação de professores indígenas começa a ser construída e elaborada mais efetivamente com apoio financeiro, em 2008, a partir do Plano de Ações Articuladas-PAR, lançado pelo Ministério da Educação. A composição do PAR Indígena em conformidade com o Plano Plurianual do Estado (2008-2011), estabeleceu, entre outros aspectos, a garantia da formação dos professores indígenas no Pará.

No ano de 2009, a pactuação¹ pela Educação Escolar Indígena no Pará acontece em função do Decreto Nº 6.861, de 27 de maio de 2009, que definiu uma nova forma de organização da Educação Escolar Indígena em Territórios Etnoeducacionais, como “uma nova base política e administrativa de planejamento e gestão das políticas e ações da educação escolar indígena no Brasil”. (BANIWA, 2010, p. 61)

No Estado do Pará foram pactuados quatro Territórios Etnoeducacionais, são eles: Ixamná (Povos Wai Wai), Tapajós Arapyu, Médio Xingu e Mebengokre (Kayapó).

¹Cria-se um novo desenho do regime de colaboração, levando em consideração a(s) territorialidade(s) dos povos indígenas, a coordenação dos sistemas de ensino e outras entidades, com protagonismo indígena na construção de um Plano de Ação por Território, que garanta a efetividade de uma educação escolar definida em suas concepções e funções pelas comunidades indígenas e a partir de seus projetos e políticas societárias e culturais.

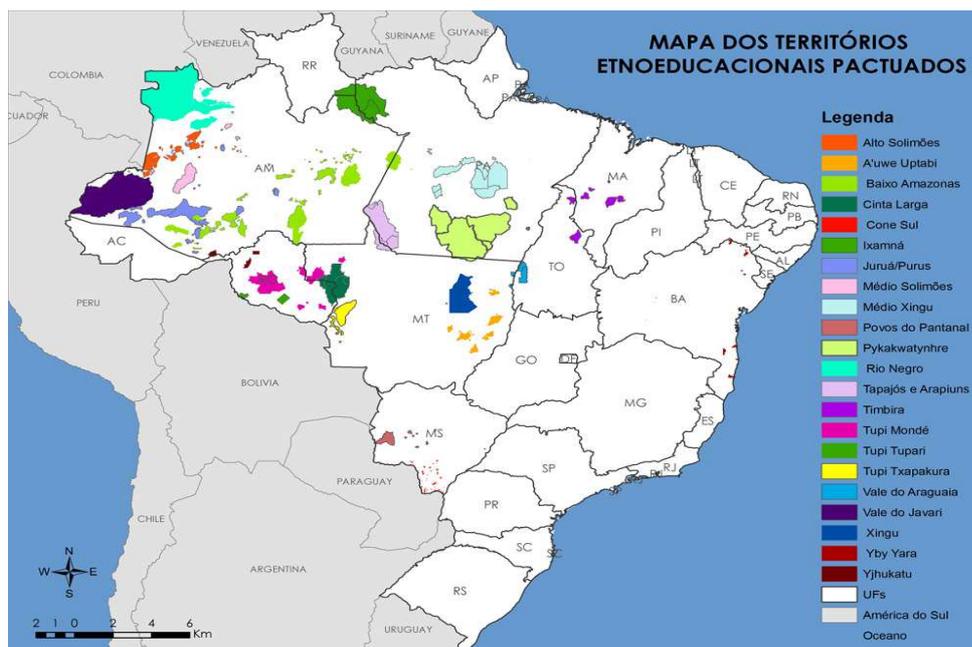


Figura 1: Mapa dos Territórios Etnoeducacionais Pactuados.

Fonte: <http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr6/dados-da-atuacao/grupos-de-trabalho/gt-educacao/docs/documentos/mapa-dos-territorios-etnoeducacionais-pactuados/view>

Mesmo com as dificuldades manifestadas pelos professores indígenas, tais como inclusão escolar, desempenho e evasão da educação básica, com grau de dificuldade ainda maior pela especificidade de atendimento a essas populações, o grande número de diferentes grupos indígenas coloca uma dificuldade adicional”, e por técnicos das Secretarias Municipais e Estadual, o número de escolas indígenas vem aumentando nos últimos anos, bem como o acesso ao Magistério Indígena e ao Ensino Médio, o que conseqüentemente tem instigado as lideranças a participarem cada vez mais do movimento indígena pelo acesso ao Ensino Superior.

De acordo com a Coordenação da Educação Indígena da SEDUC-PA, em 2017, o estado do Pará possui dez escolas indígenas: Katekaponoti, Peptykre Parkateje e Tatakt Kyikateje (distribuídas na terra indígena Mãe Maria, localizada no município de Bom Jesus do Tocantins), Félix Tembé, Francisco Magno Tembé, Itaputir, Anexo Jacaré, Anexo Irapewiwazu, Anexo Pirá e Ituwasu (instaladas na terra indígena Alto Rio Guamá, localizada no município de Santa Luzia do Pará, e que atendem cerca de 682 estudantes indígenas).

Em 2014, o governo do Estado do Pará, promulgou a lei 7.806 que dispõe sobre o SOME (Sistema de Organização Modular de Ensino) e ao mesmo tempo instituiu o SOMEI (Sistema de Organização Modular de Ensino Indígena). Assim, a SEDUC/PA, em parceria com os municípios, oferece o Ensino Médio modular para 29 aldeias dos municípios de Aveiro, Belterra, Jacareacanga, Novo Progresso, Oriximiná, Paragominas, Parauapebas, Santarém, São Gerando do Araguaia e Tucuruí, atendendo cerca de mil estudantes indígenas.

Antes de promulgada esta lei, o Some era regido por instrumentos normativos frágeis, inclusive por meio de resoluções emitidas pelo Conselho Estadual de Educação - Resolução nº 161/1982 e Resolução nº 135, de 18/04/1991 – e pela Seduc, como a Resolução nº 116/1993, que autorizava o pagamento de ajuda de custo ao pessoal do magistério que desenvolvia atividades no Some; e a Portaria nº 122/97 – GS, que instituiu as normas que tratam das responsabilidades e obrigações do professor.

O SOME atende ao jovem ou adulto que almeja concluir o Ensino Médio e que não deseja sair de sua comunidade ou que não tem condição financeira para estudar em outra localidade, porém foi pensado no início nos anos 80 para ser um programa “temporário” e permanece em todas as regiões do estado do Pará.

O programa possui professores vinculados ao Estado, em sua maioria contratados por dois anos, que passam 50 dias em cada aldeia ministrando uma disciplina e, na maioria das comunidades, funciona em escolas municipais, visto que existe esse vínculo operacional.

De acordo com o que foi relatado durante a pesquisa, pelo professor Adenilson Alves de Sousa, Coordenador do SOMEI no oeste paraense, há alguns entraves para o pleno funcionamento do Programa. O fato de os professores serem contratados por dois anos, é considerado “ruim” pelo coordenador, pois “quando o professor está se acostumando a ir para as aldeias é trocado por outro”. Além disso, ainda persistem a falta de professores indígenas e de material didático adequado.

Uma das propostas para que se consiga firmar uma educação escolar realmente voltada ao indígena é trabalhar com uma educação voltada para a interculturalidade.

1.3 Interculturalidade e Educação

O termo “cultura” é bastante empregado em diversas áreas do conhecimento, sendo que os diversos autores diferem na definição e alcance deste conceito..

Bauman (2002, pg. 95) aponta que:

A persistente ambiguidade do conceito de cultura é notória. Muito menos notória é a ideia de que essa ambiguidade se deriva tanto da forma que as pessoas definem cultura quanto da incompatibilidade existente entre numerosas linhas de pensamento que convergiram historicamente sobre o mesmo conceito.

Na visão de Risager (2006), cultura é aquilo que toda a humanidade compartilha, o que diferencia os seres humanos do resto do reino animal. Para Bauman (1999, pg.43, apud RISAGER, 2006, pg.33), cultura, nesse sentido, é um termo que equivale a toda construção sócio histórica humana que nos faz diferenciar dos seres vivos, ou seja, a “práxis” humana, o modo de ser do ser humano.

Para o antropólogo Roberto da Matta (1986, pg. 123):

“cultura” não é simplesmente um referente que marca uma hierarquia de “civilização”, mas a maneira de viver total de um grupo, sociedade, país ou pessoa. Cultura é, em Antropologia Social e Sociologia, um mapa, um receituário, um código através do qual as pessoas de um dado grupo pensam, classificam, estudam e modificam o mundo e a si mesmas.

Para que exista uma relação intercultural, o reconhecimento das diferenças envolve o “respeito ao outro” e à sua identidade cultural.

Autores como Walsh (2005), Lopez (2007), Tubino (2005), Candau (1998), abordam o conceito de Interculturalidade, mas apresentamos aqui a definição de Fleuri (2003, p. 17):

Conceito usado para indicar um conjunto de propostas de convivência democrática entre diferentes culturas, buscando a integração entre elas sem anular sua diversidade, ao contrário, “fomentando o potencial criativo e vital resultante das relações entre diferentes agentes e seus respectivos contextos.

Observamos que esse conceito vem sendo utilizado com frequência em ações e teorias pedagógicas, mas também se refere a práticas culturais e políticas públicas. A educação intercultural no meio indígena se concebe como um espaço estratégico para a valorização do pensamento dos povos tradicionais, e assim, contribuir com o processo de construção de uma sociedade intercultural. Utilizar estratégias interculturais é passar por um processo de “desconstrução” de estereótipos, que nos leva a compreender a dimensão ética de nossa diversidade cultural e a forte necessidade de levá-la a todo os âmbitos da vida cotidiana, e sobretudo, aos espaços pedagógicos que silenciaram as diferenças culturais e as subordinaram a uma sociedade nacional com valores supostamente homogêneos e universais.

Nesta perspectiva, uma educação que se propõe à valorização de formas de pensamento que tradicionalmente tem sido negadas, assim como também os saberes dos povos indígenas, não pode ter como ponto de partida os marcos ortodoxos da pedagogia, porque não se trata somente de abrir espaços com uma visão de escolarização, mas de construir uma opção educativa que potencialize o desenvolvimento integral dos sujeitos e das comunidades indígenas, e desta maneira, contribui no exercício da autonomia dos povos tradicionais, com plenos direitos e obrigações, como historicamente vem acontecendo. Assim aponta Candau (2012)

Diferentes culturas possuem linguagens, valores, símbolos e estilos de comportamentos diferentes, que têm de ser compreendidos na sua originalidade. As relações entre as culturas não podem ser analisadas numa perspectiva hierarquizadora. (...) O que precisa ser mudado não é a cultura do aluno, mas a cultura da escola, que é construída a partir de um único modelo cultural, o hegemônico, apresentando um caráter monocultural (pg. 112).

Desta forma, como observamos neste capítulo, na Constituição Federal de 1988, a problemática da educação indígena passou a ser utilizada para referir-se a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue². A partir de então, outros textos legais foram apresentados para garantir a educação escolar indígena diferenciada.

De acordo com Candau, (2005) a promoção de uma educação intercultural é uma questão complexa, que exige problematizar diferentes elementos do modo como atualmente em geral, são concebidas as práticas educativas e sociais. “Trata-se de afirmar uma perspectiva alternativa e contra hegemônica da construção social política e educacional” (Ibid. pg. 35).

Repetto (2002, p.238) questiona os sentidos da “educação diferenciada” reivindicada pelos professores que atuam na educação indígena. De acordo com o autor “essa definição do processo escolar, pretensamente, deve reconhecer e respeitar as diferenças culturais e sociais”.

Para Nanni (1998), o futuro da educação consiste na passagem das instituições de uma coexistência do multicultural (convivência pacífica de várias culturas em um mesmo ambiente) para a construção do intercultural (refere-se à interação entre culturas de uma forma recíproca, favorecendo o seu convívio e integração assente numa relação baseada no respeito pela diversidade e no enriquecimento mútuo), que observa o homem crescer e desenvolver-se no relacionamento com os outros e se exprimir no diálogo, na negociação, na gestão da pluralidade.

Canclini (2007) afirma que na atualidade os povos indígenas estariam mais preparados para o diálogo intercultural, já que os povos ameríndios construíram um

² O tema educação bilíngue se relaciona aos debates sobre os propósitos e objetivos fundamentais da educação como um todo para indivíduos, comunidades, regiões e nações. Educação bilíngue (...) é um componente dentro de uma estrutura social, econômica, educacional e cultural e política mais ampla. (BAKER, 2011,p.184).

“patrimônio para a interculturalidade” quando se refere a conhecimentos construídos historicamente e que resultam, por exemplo, em dominar ao menos uma língua nacional para estabelecer o diálogo de fato com outras sociedades, em circular entre saberes tradicionais e modernos, em lidar com economias de mercado e manter valores próprios da economia da reciprocidade, entre outras perspectivas. O pesquisador considera que interculturalidade não se limita a dialogar com o outro, mas valer-se dos conhecimentos e saberes do outro, para qualificar e estabelecer o diálogo.

A escola indígena proposta na Constituição Federal de 1988 atua ao mesmo tempo no seio das comunidades indígenas, convivendo com a tradição da educação daquele povo, seus próprios meios e vida, e, também em seu currículo, são apresentadas outras línguas, ciências não-indígenas, outros modos de vida, assim, estabelecendo um diálogo de equidade entre essas sociedades.

A instituição que se propõe a trabalhar a educação escolar indígena, tem que quebrar barreiras seculares para conseguir trabalhar de forma intercultural. Toda a comunidade escolar terá que empreender esforços para conhecer o povo (ou povos) com o qual trabalhará, sua cultura, história, e trabalhar, inclusive, o auto reconhecimento dos indígenas, pois, a colonização, o genocídio, exploração e catequização, silenciaram muitos povos e os afastou de sua identidade.

Apesar do pessimismo apresentado no século passado, iniciamos o século XXI, com crescimento populacional dos povos indígenas e fortes movimentos pelo reconhecimento de seus territórios, saúde, educação e autoafirmação étnica. Além disso, pesquisadores ligados à educação escolar indígena, vem combatendo a imagem do indígena apresentada na literatura romântica do século XIX e imagens estereotipadas como as que mostram indígenas nus, com corpos pintados, cocar e arco e flecha nas mãos.

Coelho (2010), aborda a problemática sob o ponto de vista da disciplina de história:

[...] uma gritante ambiguidade: enquanto, por um lado, se verifica o redimensionamento do lugar das populações indígenas, na composição dos conteúdos, em tudo atenta às pesquisas mais recentes; por outro lado, se nota a permanência de aportes que se aproximam daquela antiga vocação: as populações indígenas são representadas conforme aquela cultura histórica que os via como ingênuos, vítimas dos colonizadores, cujo traço cultural fundamental era, fora a preguiça, a relação com a natureza. (pg. 6)

Além da identidade étnica, do resgate histórico e linguístico, há de se observar quais os espaços, dentro da educação escolar indígena, reservados aos saberes tradicionais, para que a escola não se sobreponha à comunidade indígena, mas sim, a comunidade indígena se apossa da escola para estabelecer os limites da educação tradicional e o processo educacional estabelecido na escola.

Para Mindlin (2004):

A interculturalidade também deve levar os índios, em parte através da escola, a encontrar caminhos profissionais novos, com espaço nas comunidades indígenas, amalgamando conhecimentos ambientais, biológicos, artísticos, técnicos, com novas propostas de desenvolvimento sustentado, para que, mesmo cidadãos brasileiros, tenham opções específicas de trabalho e sobrevivência, em vez de serem condenados à integração na desigual e uniforme sociedade de classes. (pg. 132)

Os saberes tradicionais surgiram no decorrer do tempo e permitem explicar e interagir, a partir da realidade e da experiência. Podemos citar exemplos como a relação entre o homem e a natureza, as descobertas realizadas, as diversas atividades que executam os povos

tradicionais, o processo social em que se desenvolvem e as diferentes manifestações de expressão.

Segundo Cunha (1999, p. 156), a interdependência entre os “saberes dos antigos” e o cotidiano das populações conduz à compreensão dos conhecimentos tradicionais como “produtos históricos”, constituídos pela continuidade e transformação dos seus conteúdos.

Nascimento e Aguilera Urquiza (2010) apontam que:

[...] ao conquistarem o direito a uma escola específica e diferenciada, multicultural e comunitária os povos indígenas abrem um campo de estudos no qual movimentam-se como protagonistas, no sentido de pensar o currículo a partir de uma outra lógica: a lógica do diálogo entre os seus saberes e os saberes legitimados historicamente pela cultura escolar. (pg. 46)

Assim, observamos que as populações indígenas vivem essa dualidade: de um lado está a imposição de conhecimentos “universais” nos processos político-pedagógicos regulamentos pelo Estado e por outro temos os saberes/conhecimentos vivenciados na prática pela pedagogia indígena.

1.3.1 Desafios e possibilidades da escola intercultural indígena

O enfoque intercultural se apresenta para contribuir com a mudança nas formas de abordar e atender à diversidade cultural das escolas, melhorar as relações entre os sujeitos, fortalecer os planos e programas de estudo, a organização do ensino, as atividades didáticas na sala de aula e a gestão institucional. Ao mesmo tempo, fomenta processos pedagógicos participativos, dinâmicos e interdisciplinares, que ajudam a vincular a realidade sociocultural e linguística dos educandos com a escola e da escola com a comunidade. Este enfoque necessita de pedagogias diversas (libertadora e libertária) e não somente de “uma pedagogia para a diversidade”.

Mesmo em escolas não voltadas à educação indígena, o enfoque intercultural tem um alto valor formativo para os discentes, especialmente nos aspectos que se referem à construção do conhecimento sobre a diversidade na própria escola e na comunidade. Essa atitude fortalecerá a identidade individual e coletiva dos alunos como uma condição básica para propiciar uma identidade profissional e ética, coerente com a concepção que sustenta a interculturalidade.

A instituição de ensino que se propõe a trabalhar sob a ótica da interculturalidade, deve atentar-se a alguns aspectos. Este espaço deve ser integrador, dinâmico, flexível, desenvolver ferramentas, metodologias e conteúdos determinados. Apontamos algumas características necessárias.

- Preocupar-se com a adaptação e o progresso individual dos discentes, atendendo assim, à diversidade cultural e pessoal de cada um;
- Flexibilizar medidas organizacionais e grupais na sala de aula para permitir uma atenção personalizada e respeitar o ritmo de cada grupo;
- Flexibilizar o currículo e adaptá-lo para esta diversidade;
- Dispor de mecanismos para a integração linguística (junção da língua materna com a língua portuguesa) do aluno indígena, e não para a sua segregação;
- Integrar no cotidiano escolar toda a comunidade educativa: escola, família, comunidade;
- Formar o professor para aquisição de atitudes e aptidões para trabalhar a interculturalidade.

A instituição determina o contexto de organização e gestão para adequar-se ao público al qual se destina. Assim, segundo Sacristán (1998):

A estrutura da escola, as relações internas, as formas de organização dos professores, sua coordenação, as atividades culturais realizadas, a disposição do espaço, a ordenação do tempo, etc. determinam um contexto organizativo que dá significado particular ao projeto concreto que uma escola tem para seus professores e alunos. (pg. 89)

Para autores como Albuquerque e Grandó (2012), a escola se faz necessária aos povos indígenas para que se apropriem dos instrumentos da sociedade brasileira para que assim, tenham mais forças para as suas lutas. A escola também é um espaço para que se formem lideranças indígenas. Assim, tudo isso é necessário para que os povos indígenas consigam sua autonomia. O estudo da educação indígena deve ajudar na participação democrática desses povos e ajuda também a entender os limites da intervenção pedagógica nas comunidades indígenas.

Para Tasserani e Cohn (2012), a escola é um espaço onde conhecimentos indígenas e não-indígenas se encontram e tentam se comunicar. Por isso, as escolas são uma fronteira entre o indígena e o não-indígena, fronteira de negociação entre práticas e saberes.

Nascimento (2005), após analisar a apropriação do conceito de interculturalidade em escolas de Roraima, concluiu que ainda hoje ele tem várias interpretações. Porém, o termo “educação intercultural” já é utilizado para descrever as escolas indígenas na linguagem dos professores, planejadores e organizações indígenas.

Analisando Nascimento (2005) e Paladino e Almeida (2012), observamos que surge uma nova maneira de entender a escola intercultural, como espaço para construir um conhecimento de fronteira a partir do contato interétnico, que reconheça as políticas identitárias dos povos indígenas e permita esses conhecimentos nas suas línguas. Este formato de escola intercultural seria um projeto de auto-reconhecimento para mudar as relações de desigualdade desde as propostas políticas, desde cada comunidade e suas necessidades do cotidiano, até suas necessidades territoriais e políticas.

Para Fleury (2000), a perspectiva intercultural de educação implica em mudanças profundas na prática educativa, pois, além de reivindicar oportunidades educativas a, respeitando e incluindo a diversidade de sujeitos e visões de mundo d, considera a necessidade de desenvolver processos educativos, metodologias e instrumentos pedagógicos que deem conta da complexidade das relações humanas entre os indivíduos e culturas.

A Secretaria de Educação Fundamental, ligada ao Ministério da Educação, apresentou diversos dados sobre os povos indígenas no Brasil, que apresentam informações quantitativas sobre etnias, população, língua, terras, escolas, alunos e professores indígenas. De acordo com o MEC (2002), foram dois os objetivos ao divulgar esses dados: servir como subsídio para a realização de algumas atividades propostas no âmbito do Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena, e servir de apoio à leitura e compreensão do Mapa das Terras Indígenas no Brasil.

O Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena tem a proposta de propiciar momentos agradáveis de aprendizagem coletiva e a expectativa de que seja útil para aprofundar o estudo dos Referenciais Curriculares e espera-se que o programa colabore com o processo de institucionalização da educação escolar indígena no país.

Sabemos que não é tarefa fácil sistematizar as informações sobre a realidade indígena no Brasil, mas entendemos ser muito interessante esta publicação do Ministério da Educação, com dados do ano de 2002, quando deu-se início ao programa, pois há tabelas que apontam os trabalhos de escolas indígenas no que diz respeito à cultura e interculturalidade.

Tabela 1: Número e proporção de escolas que utilizam aspectos da cultura indígena no currículo escolar, por região

<i>Região</i>	<i>Escolas indígenas do Estado</i>	<i>Escolas que usam aspectos da cultura indígena</i>	<i>Percentual de escolas que usam aspectos da cultura indígena</i>
<i>Norte</i>	786	470	59,8%
<i>Nordeste</i>	283	63	22,3%
<i>Centro-Oeste</i>	210	158	75,2%
<i>Sudeste</i>	24	10	41,7%
<i>Sul</i>	89	50	56,2%
<i>Brasil</i>	1.392	751	54,0%

Tabela 2: Número e proporção de escolas que utilizam aspectos da cultura indígena no currículo escola, por estado-UF.

<i>Região</i>	<i>Escolas indígenas no Estado</i>	<i>Escolas que usam aspectos da cultura indígena</i>	<i>Percentual de escolas que usam aspectos da cultura indígena</i>
<i>Acre</i>	75	10	13,3%
<i>Alagoas</i>	10	1	10,0%
<i>Amapá</i>	38	7	18,4%
<i>Amazonas</i>	370	215	58,1%
<i>Bahia</i>	35	12	34,3%
<i>Ceará</i>	24	1	4,2%
<i>Espírito Santo</i>	10	0	0,0%
<i>Goiás</i>	2	1	50,0%
<i>Mato Grosso do Sul</i>	63	44	69,8%
<i>Maranhão</i>	138	0	0,0%
<i>Mato Grosso</i>	145	113	77,9%
<i>Minhas Gerais</i>	5	4	80,0%
<i>Pará</i>	62	42	67,7%
<i>Paraíba</i>	29	14	48,3%
<i>Paraná</i>	24	16	66,7%
<i>Pernambuco</i>	46	34	73,9%
<i>Rio Grande do Sul</i>	40	14	35,0%
<i>Rio de Janeiro</i>	2	2	100,0%
<i>Rondônia</i>	48	32	66,7%
<i>Roraima</i>	135	106	78,5%
<i>Santa Catarina</i>	25	20	80,0%
<i>São Paulo</i>	7	4	57,1%
<i>Sergipe</i>	1	1	100,0%
<i>Tocantins</i>	58	58	100,0%
<i>Brasil</i>	1.392	751	54,0%

Verificamos nas tabelas acima que mais da metade das escolas indígenas do país, 54% no total, utilizam aspectos da cultura indígena no cotidiano escolar, observando diferenças significativas entre as regiões brasileiras. À medida que na região Centro-Oeste, 75,2%, indicam que a cultura indígena faz parte do currículo, no Nordeste esse quantitativo cai para 22,3% do total das escolas

Contudo, quando falamos em cultura indígena, há diversos aspectos a serem observados. Pode se levar em conta a questão linguística, história, costumes, tradições, alimentação, cerâmica, organização social etc.

Tabela 3: Número e proporção de escolas que utilizam material didático específico ao grupo étnico, por região

<i>Região</i>	<i>Escolas indígenas no Estado</i>	<i>Escolas que usam material específico</i>	<i>Percentual de escolas que usam material específico</i>
<i>Norte</i>	786	284	36,1%
<i>Nordeste</i>	283	10	3,5%
<i>Centro-Oeste</i>	210	77	36,7%
<i>Sudeste</i>	24	7	29,2%
<i>Sul</i>	89	46	51,7%
<i>Brasil</i>	1.392	424	30,5%

Tabela 4: Número e proporção de escolas que utilizam material didático específico ao grupo étnico, por estado-UF

<i>Região</i>	<i>Escolas indígenas no Estado</i>	<i>Escolas que usam material específico</i>	<i>Percentual de escolas que usam material específico</i>
<i>Acre</i>	75	17	22,7%
<i>Alagoas</i>	10	1	10,0%
<i>Amapá</i>	38	18	47,4%
<i>Amazonas</i>	370	130	35,1%
<i>Bahia</i>	35	3	8,6%
<i>Ceará</i>	24	4	16,7%
<i>Espírito Santo</i>	10	1	10,0%
<i>Goiás</i>	2	0	0,0%
<i>Mato Grosso do Sul</i>	63	11	17,5%
<i>Maranhão</i>	138	1	0,7%
<i>Mato Grosso</i>	145	66	45,5%
<i>Minhas Gerais</i>	5	5	100,0%
<i>Pará</i>	62	12	19,4%
<i>Paraíba</i>	29	0	0,0%
<i>Paraná</i>	24	15	62,5%
<i>Pernambuco</i>	46	1	2,2%
<i>Rio Grande do Sul</i>	40	10	25,5%
<i>Rio de Janeiro</i>	2	0	0,0%
<i>Rondônia</i>	48	26	54,2%
<i>Roraima</i>	135	36	26,7%
<i>Santa Catarina</i>	25	21	84,0%
<i>São Paulo</i>	7	1	14,3%
<i>Sergipe</i>	1	0	0,0%
<i>Tocantins</i>	58	45	77,6%
<i>Brasil</i>	1.392	424	30,5%

Fonte: MEC/INEP/SEEC

Somente um terço das escolas indígenas do país, 30,5%, utilizam material didático específico. Na região Sul, 51,7% das escolas contam com esse tipo de material e no Nordeste tais escolas correspondem a somente a 3,5%.

A partir desses dados, observamos que, apesar dos avanços conquistados nas últimas décadas em relação à educação intercultural, ainda há muito por construir em termos de práticas na sala de aula, de produção de materiais didáticos para que as escolas indígenas ofereçam educação diferenciada, que valorizem a língua e os conhecimentos tradicionais dos povos.

Apesar do respaldo legal desde a Constituição Federal de 1988 até os dias atuais para a educação escolar indígena, é preciso realizar muitas mudanças, a começar pela formação de professores índios e não índios, e desenvolver propostas pedagógicas diferenciadas, materiais diversificados e didáticos, pesquisas, diagnósticos, estudos teóricos por parte dos professores indígenas e de pesquisadores comprometidos com a educação escolar indígena.

2 CAPÍTULO II

CONFIGURAÇÃO DA PESQUISA

2.1 Caracterização da Instituição Pesquisada

O Instituto Federal do Pará é um dos mais antigos do país. Sua primeira denominação foi Escola de Aprendizes Artífices do Pará, criada pelo decreto do presidente Nilo Peçanha em 23 de setembro de 1909 e instalada em 1910. Nesta época oferecia o curso primário, cursos de desenho e oficinas de marcenaria, funilaria, alfaiataria, sapataria e ferraria.

Passou a chamar-se Liceu Industrial do Pará, em 1937, com a reorganização do Ministério da Educação e Saúde Pública. Já em 1942, com a aprovação da Lei Orgânica do Ensino Industrial, recebeu o nome de Escola Industrial de Belém e em 1959 transformou-se em Autarquia Federal, assumindo autonomia didática, financeira, administrativa e técnica.

Em 1966 iniciou a oferta de Ensino Profissional em nível de 2º grau, atualmente Ensino Médio, concomitantemente com a gradativa abolição do Curso ginásio-industrial e em 1967 começou a admitir matrículas de alunos do gênero feminino.

A denominação Escola Técnica Federal do Pará (ETFPA) começou a ser utilizada em 1968, juntamente com a instalação definitiva na sede onde atualmente está localizado o Campus Belém do IFPA. (BASTOS, 1998)

No ano de 1999, converteu-se no Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (CEFET-PA), passando a ofertar, além dos cursos técnicos profissionalizantes, os cursos superiores de tecnologia.

Ademais de Belém, podemos destacar a Escola Agrotécnica Federal de Marabá (EAFMB), que teve sua origem na mobilização e organização da luta camponesa por reforma agrária e pela constituição de condições favoráveis ao desenvolvimento e sustentabilidade da produção familiar no sul e sudeste paraense. Assim, a Escola Agrotécnica Federal de Marabá, surgiu também como uma forma de contribuir para o Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), especialmente no tocante à formação de profissionais para a geração e difusão de conhecimentos para atender à demanda da Agricultura familiar e comunitária. Hoje, esta escola técnica transformou-se no Campus de Marabá Rural.



Figura 2: Campus Rural de Marabá, PA.

Fonte: <http://procampocrmb.blogspot.com.br/2011/08/>

Com a lei 11.892/08, o CEFET-PA e as Escolas Agrotécnicas se transformaram em *campi* do Instituto Federal.

Hoje o CEFET-PA e as Escolas Agrotécnicas Federais de Castanhal e de Marabá constituem os Campus Belém, Castanhal e Rural Marabá, respectivamente. No projeto de expansão do Governo Federal para a Rede foram incluídos os *campi* Abaetetuba, Altamira, Bragança, Conceição do Araguaia, Itaituba, Rural Marabá, Industrial Marabá, Tucuruí e Santarém. Posteriormente, Breves passou a compor a instituição. Na atual expansão, que se iniciou em 2013, houve a implantação de mais dois Campus, a saber, Óbidos e Parauapebas, bem como o início do processo de construção das unidades de Ananindeua, Cametá e Paragominas. Vale ressaltar, ainda, que o Campus Avançado de Vigia integra o conjunto de campus do IFPA (PDI, 20014 – 2018, pg.17-18).

A missão do IFPA, conforme descrição presente no PDI 2014 – 2018:

Promover a educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades por meio do ensino, Pesquisa e Extensão, para o desenvolvimento regional sustentável, valorizando a diversidade e a integração dos saberes. (PDI 2014 – 2018, pg. 24).

O IFPA objetiva a prática de uma educação que possibilite a aprendizagem de valores e de atitudes para conviver em sociedade, propiciando a melhoria da qualidade de vida, despertando nos alunos a conscientização quanto às questões ambientais e ao desenvolvimento econômico sustentável no estado do Pará.

No âmbito do ensino, o IFPA oferece Cursos Técnicos de Nível Médio (Integrado ao Ensino Médio e Subsequente ao Ensino Médio), PROEJA, Cursos Superiores de Engenharia, de Tecnologia e de Licenciatura, além de Cursos de Pós-Graduação. No IFPA, desenvolvem-se programas de Pesquisa e Extensão com o objetivo de capacitar profissionais na formação inicial e continuada, no âmbito estadual.

Além do ensino presencial, desde 2008 o IFPA atua na modalidade de Educação a Distância (EaD) ofertando cursos superiores, impulsionados pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), e cursos técnicos, subsidiados pela Rede E-Tec Brasil. As experiências assimiladas, ao longo desses anos, proporcionaram aquisição de conhecimentos e

desenvolvimento de habilidades e competências, referentes à EaD, no que diz respeito tanto à gestão quanto às questões pedagógicas.

O IFPA ainda participa de programas e ações governamentais voltados à educação. Como exemplo, temos o PROCAMPO (Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo), PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores de Educação Básica), Rede E-Tec Brasil (Cursos Técnicos a distância) e PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Distância).

De acordo com informações da Diretoria de Gestão de Pessoas, em 13 de julho de 2017, o Instituto Federal do Pará apresenta em seu quadro de servidores os seguintes números:

Tabela 5: Servidores lotados nos *Campi* do IFPA

<i>CAMPUS</i>	<i>DOCENTES</i>	<i>TÉCNICOS EM EDUCAÇÃO</i>
<i>Abaetetuba</i>	68	39
<i>Altamira</i>	21	29
<i>Ananindeua</i>	26	23
<i>Belém</i>	441	217
<i>Bragança</i>	74	39
<i>Breves</i>	36	33
<i>Cametá</i>	26	17
<i>Castanhal</i>	143	139
<i>Conceição do Araguaia</i>	57	47
<i>Industrial Marabá</i>	55	34
<i>Itaituba</i>	49	34
<i>Marabá Rural</i>	54	52
<i>Óbidos</i>	19	19
<i>Paragominas</i>	22	21
<i>Parauapebas</i>	27	22
<i>Reitoria</i>	102	257
<i>Santarém</i>	59	41
<i>Tucuruí</i>	86	50
<i>Vigia</i>	12	12

Segundo a Secretaria Acadêmica do Instituto Federal do Pará, a instituição contava, até a data de 22 de agosto de 2017, o quantitativo de alunos matriculados relacionados abaixo.

Tabela 6: Quantitativo de Alunos Matriculados

Formação Complementar	
Alunos matriculados na formação complementar	421
Graduação	
Alunos especiais	0
Alunos matriculados na Educação a distância	0
Alunos matriculados na graduação presencial	2.482
Alunos matriculados na Probásica ³	0
Pós Graduação	
Alunos especiais de pós-graduação	11
Alunos matriculados nos cursos de doutorado	0
Alunos matriculados nos cursos de especialização	397
Alunos matriculados nos cursos de mestrado	0
Técnico	
Alunos matriculados no ensino técnico	7.620
Total	10.931

O Instituto Federal do Pará continua em crescimento, visto que o Ministério da Educação adota alguns critérios para efetivar a expansão, em dimensões social, demográfica e de desenvolvimento. Leva-se em consideração o desenvolvimento local e regional, como por exemplo, implantar novos *campi* em cidades com índice de pobreza alto e regiões que não são atendidas por nenhuma escola de formação profissional

A interiorização⁴ dos Institutos Federais está viabilizando que populações rurais, antes negadas do acesso a um ensino público de qualidade, passem a ter contato com outra realidade educacional. Isto seguramente proporcionará a este contingente populacional um outro referencial de educação pública (ARRUDA&CARNEIRO, 2010).

Neste contexto, foi criada em 25 de outubro de 2007, pela lei 11.534, a Escola Agrotécnica Federal de Marabá, passando em 29 de dezembro de 2008, por determinação da Lei 11.892, a constituir o IFPA, Campus Rural Marabá. A cidade de Marabá pertence à região sudeste do Pará, composta por 14 municípios: Brejo Grande do Araguaia, Canaã dos Carajás, Curionópolis, Itupiranga, Marabá, Nova Ipixuna, Palestina do Pará, Parauapebas, Piçarra, São Domingos do Araguaia, São Geraldo do Araguaia, São João do Araguaia, Bom Jesus do Tocantins e Eldorado dos Carajás.

³ O Programa de Qualificação Profissional para a Educação Básica (Probásica) tem como uma de suas metas formar professores, em pleno exercício, para o Magistério do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, conforme Resolução nº 014, de 02 de fevereiro de 1999, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE).

⁴ Compreendemos que a interiorização dos Institutos Federais ocorreu a partir da acertada decisão política de que o desenvolvimento do país passa pelo desenvolvimento de seu interior. Nos últimos anos diversas ações estruturantes vem sendo adotadas para isso. A interiorização da educação profissional e tecnológica é uma das ações estratégicas dentro desse universo. Precisa justificar as notas de rodapé.

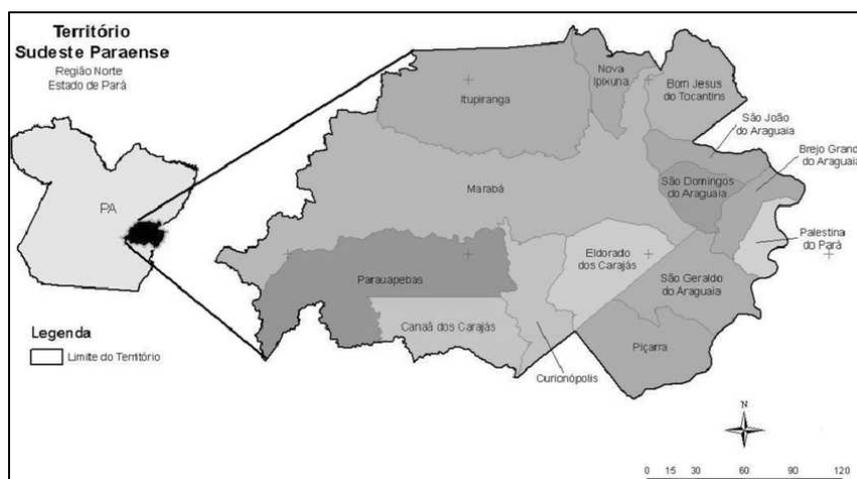


Figura 3: Mapa da Mesorregião Sudeste do Estado do Pará.

Fonte: https://www.researchgate.net/figure/280256612_fig1_Figura-1-Area-de-estudo-destacando-a-mesorregiao-Sudeste-paraense-Fonte-IBGE-2006

O Campus Rural Marabá (CRMB) é muito peculiar. Difere de todos os *campi* do Instituto Federal do Pará, já que surge como uma conquista da mobilização por educação do campo na região sudeste do Pará (MST e Movimento dos Sem Teto)⁵, e pauta-se nos pressupostos e princípios da Educação do Campo e da Educação Indígena Escolar.

No que se refere à Educação do Campo, Arroyo (2005) afirma que a luta do povo camponês pelo direito à educação escolar para si e para seus filhos está centrada não só na reivindicação da criação de escolas no campo ou pelo não fechamento das que já existem ou ainda pela ampliação da oferta dos níveis de escolarização. Mas, especialmente, pela efetivação de políticas públicas educacionais de formação de educadores do campo, defendendo que, de preferência, essa formação seja voltada para a realidade daqueles que morem no campo, pois são esses grupos os maiores conhecedores da realidade vivenciada pela comunidade.

Ainda citando Arroyo (2012)

A escola é mais um dos lugares onde nos educamos. Os processos educativos acontecem fundamentalmente no movimento social, nas lutas, no trabalho, na produção, na família, na vivência cotidiana. E a escola, que tem a fazer? Interpretar esses processos educativos que acontecem fora, fazer uma síntese, organizar esses processos educativos em um projeto pedagógico, organizar o conhecimento, socializar o saber e a cultura historicamente produzidos, dar instrumentos científico-técnicos para interpretar e intervir na realidade, na produção e na sociedade. A escola, os saberes escolares são um direito do homem e da mulher do campo, porém esses saberes escolares têm que está em sintonia com os saberes, os valores, a cultura e a formação que acontece fora da escola. (Pg. 22)

Tratando-se do conceito de Política Pública, Michelotti (2008) propõe o termo cidadania plena que para ele deve estar presente nas políticas públicas para que essas possam se materializar. O termo cidadania tratado pelo autor está relacionado ao acesso aos direitos humanos como: civis, políticos, sociais, econômicos ou culturais. Neste sentido, uma das críticas feitas por Michelotti (2008) é quanto às “políticas públicas que foram conquistadas

⁵ É o primeiro na história do Brasil criado pela influência da Emenda Constitucional (PEC) 438/2001, que prevê o confisco de terras de escravagistas. Em dezembro de 2008, o Instituto Nacional de Colonização de Reforma Agrária (Incra) determinou que a Fazenda Cabaceiras de propriedade da família de latifundiários Mutran fosse destinada para fins de Reforma Agrária por deter diversos crimes. Idem

pelos camponeses de maneira formal, mas que, por outro lado, provocam perdas do direito à terra e ao meio ambiente”, citando como exemplo políticas de apoio à produção, ao crédito e à assistência técnica que avançam de forma contrária ao projeto de produção camponesa (MICHELOTTI, 2008, p.88).

Desta forma, o Campus deve contribuir para atender a demanda da agricultura familiar e comunitária e tem forte ligação com o Programa Nacional de Reforma Agrária na produção de conhecimentos e formação de profissionais. Dentre os cursos ofertados o Campus conta com: Licenciatura em Educação do Campo, Técnico Integrado em Agropecuária, Técnico Integrado em Agroecologia e especialização *latu sensu* em Educação do Campo. O campus localiza-se a 25 km da sede do Município de Marabá, na BR-155 e possui uma área de 354 hectares, sendo que o terreno foi doado pelo assentamento 26 de março.

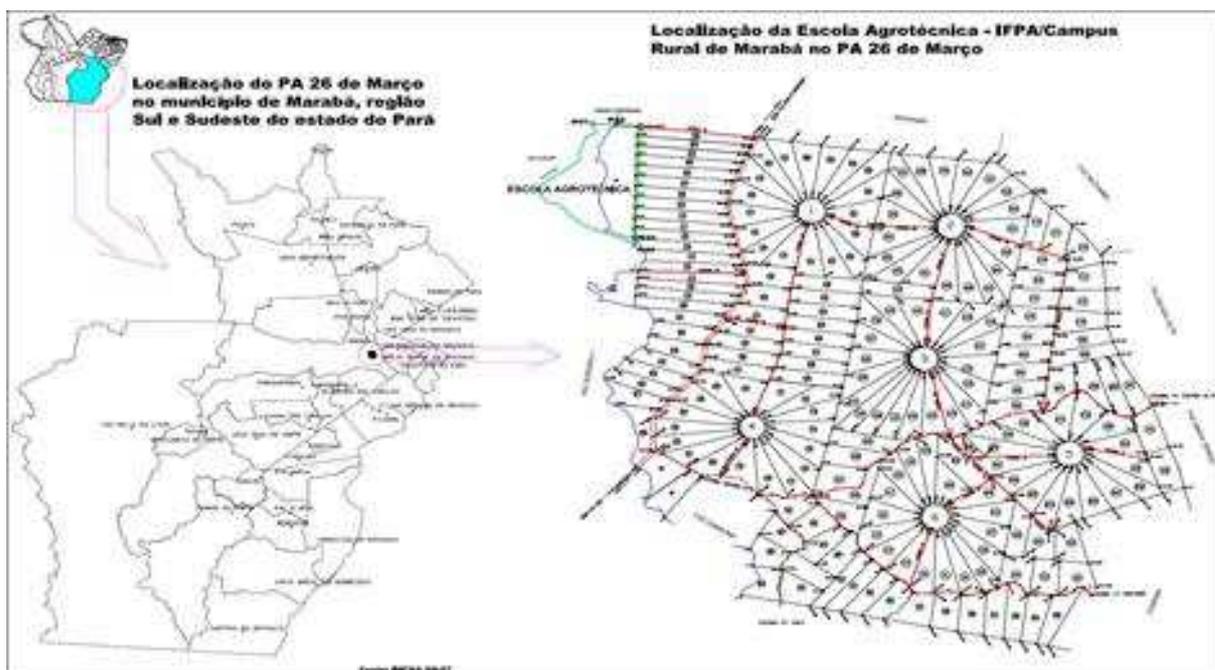


Figura4: Localização do Campus Rural de Marabá, Pará

Fonte: IFPA, 2010 – PPP/CRMB

Além de trabalhar com as populações do campo, de acordo com o PPP/CRMB, o campus deverá desenvolver uma política de educação escolar indígena, com prioridade para a oferta de cursos técnicos integrados, assumindo a educação intercultural como um dos seus princípios político-pedagógicos (IFPA/CRMB, 2010, p. 10-52).

2.2 A Construção Do Projeto Político Pedagógico

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9194/96, enuncia que entre as tarefas de todas as escolas está a de “elaborar e executar sua proposta pedagógica”. E mais, que o professor deve “participar” da elaboração da proposta. É a primeira vez que o sistema de Ensino brasileiro considera o planejamento como ferramenta importante no processo pedagógico, uma vez que é uma maneira viável de elaborar e planejar atividades e conteúdos, auxiliando a equipe de professores a conduzir de maneira mais dinâmica as suas aulas. A educação é um fator que deve ser pensado e construído por meio de processos.

Sobre a organização didática, o artigo 26 da LDB, afirma que “os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada por uma parte diversificada. Ainda ressalta no § 4º a necessidade de se estabelecer nos currículos escolares “as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro.”.

Desta forma, o processo educativo deve observar essa realidade plural, possibilitando aos indígenas o fortalecimento de sua identidade.

A proposta pedagógica é o compasso da escola, a bússola norteadora. É esta que define os trajetos que a escola seguirá para alcançar seus objetivos. Daí a importância de que seja bem estruturada e formulada pela escola e seus representantes.

Para Veiga, (2004), a finalidade do PPP é entendida como:

[...] instrumento de ação política[que] deve estar sintonizado com uma nova visão de mundo, expressa no paradigma emergente de ciência e de educação, a fim de garantir uma formação global e crítica para os envolvidos nesse processo, como forma de capacitá-los para o exercício da cidadania, a formação profissional e o pleno desenvolvimento pessoal. (pg.20)

Gadotti (2005), explana que o projeto que temos para a instituição e para o curso proposto, se ampara no que se tem no momento e no que se quer para o futuro:

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores. (pg. 52)

A resolução CEB nº 3, de 14 de dezembro 1999, designa as Diretrizes nacionais para o exercício das escolas indígenas, além de importantes termos regulamentados, no sentido de serem criados meios concretos para a garantia do direito dos povos indígenas a uma educação de qualidade e diferenciada.

Segundo o Art. 5º, no que tange a formulação do projeto pedagógico próprio, por escola ou por povo indígena, deverá por base:

- I – as Diretrizes Curriculares Nacionais referentes a cada etapa da educação básica;
- II – as características próprias das escolas indígenas, em respeito à especificidade etnocultural de cada povo ou comunidade;
- III – as realidades sociolinguísticas, em cada situação;
- IV – os conteúdos curriculares especificamente indígenas e os modos próprios de constituição do saber e da cultura indígena;
- V – a participação da respectiva comunidade ou povo indígena.

Ainda de acordo com a CEB nº 3, 1999, art. 4º, as escolas indígenas devem desenvolver suas atividades conforme o proposto em seus projetos pedagógicos e regimentos escolares com possibilidade de organizar as atividades “independentes do ano civil, respeitado o fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas” e a “duração diversificada dos períodos escolares, ajustando-a as condições e especificidades próprias de cada comunidade”

O MEC apresentou o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RECNEI) para apoiar na elaboração destes projetos. Tal documento afirma que as escolas indígenas devem ser comunitárias, interculturais, bilíngues ou multilíngues, específicas e diferenciadas; uma vitória de assembleias, encontros e seminários dos movimentos indígenas.

2.3 Conhecendo o PPP do Curso Técnico Integrado em Agroecologia Voltado Aos Povos Indígenas do IFPA Campus Rural Marabá

O Projeto Político Pedagógico do Curso Técnico Integrado voltado aos povos indígenas do Instituto Federal do Pará, Campus Rural Marabá, teve início no ano de 2009, através de diálogo estabelecido com as comunidades e lideranças indígenas de 09 povos, por meio de visitas e realização do diagnóstico preliminar da realidade sócio produtiva, de seminários com lideranças e professores indígenas, servidores do Campus Rural de Marabá (CRMB) e com parceiros como o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), a Universidade Federal do Pará (UFPA-Campus Marabá) e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e por momentos de estudo de documentos e de pesquisa sobre indígenas da região.

Destacamos que este curso constitui a primeira experiência do CRMB/IFPA com a educação escolar indígena e sua implementação foi um grande desafio para a Instituição.

Como observamos, o Campus Rural de Marabá tem uma vocação agrícola. De acordo com o PPP (Pg.5), o Campus tem como missão “promover a educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades para atender demandas das populações do campo”, composta por agricultores familiares, quilombolas, pescadores, extrativistas e indígenas, como forma de contribuir com a construção de um projeto de desenvolvimento do campo.

Desta forma, o curso visa contribuir para a formação técnica/tecnológica dos jovens indígenas, fomentando assim, a difusão de conhecimento para atender às demandas das aldeias, fortalecer e integrar os povos.

Um aspecto relevante na justificativa é a intenção de se desenvolver uma educação diferenciada junto aos povos indígenas, observando o respeito pelos conhecimentos tradicionais e oportunizar a inter-relação entre os conhecimentos tradicionais e escolares para o desenvolvimento de uma educação contextualizada, construir o currículo a partir de temas geradores e assumir a Pedagogia da Alternância, a pesquisa, o trabalho e a cultura como princípios educativos.

O termo *Alternância* deve ser compreendido como uma mudança de espaços. Assim, de acordo com Pineau (2010, pg. 1) “a denotação inicial da alternância é a da mudança temporal por repetição de dois movimentos diferentes (*alter*: outro). Silva (2003, p. 18) relata que no sentido etimológico da palavra, a palavra alternância surgiu nas origens da “palavra em latim *alternare* que, proveniente de *alter* significa outro”.

Na justificativa ainda é apresentada a pertinência e a relevância da relação com os povos indígenas, baseado em legislações como o art. 27 da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) de 1989 (sancionada pelo Decreto Presidencial n. 5.051, de 19 de abril de 2004):

Os programas e os serviços de educação destinados aos povos interessados deverão ser desenvolvidos e aplicados em cooperação com eles a fim de responder às suas necessidades particulares, e deverão abranger a sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e todas suas demais aspirações sociais, econômicas e culturais.

Desta forma, o Campus Rural de Marabá, assume como fundamento a gestão político pedagógica do curso, com parceiros como o Fórum Regional de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará (FREC), o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), a Universidade Federal do Pará (UFPA-Campus Marabá) e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

A justificativa ainda aborda o Diagnóstico socioeconômico das Aldeias que apresentam desafios em relação à sustentabilidade, em função do aumento de habitantes e à tendência de pecuarização das atividades produtivas. A partir da década de 70 a Amazônia

passou a ser uma fronteira de expansão econômica e demográfica, e por conseguinte surgiram diversos empreendimentos agropecuários e projetos de assentamento rural ou de colonização. Há uma tendência pela prática da pecuária, pois muitas vezes o produtor tem dificuldades em comercializar os produtos extrativistas e acaba optando pela criação de gado.

Também é citada a questão da “etnoeconomia indígena”, que se baseia em formas próprias de desenvolver relações econômicas, para que dentro da comunidade não exista grupos que acumulem grande parte de riqueza. O projeto apresenta um quadro com as principais atividades de produção das aldeias visitadas e os tipos de cultivo e territórios de produção. Como exemplos são citados, o cultivo de roçados e produção de farinha foi encontrado em todas as aldeias visitadas, o cultivo de sítios e pomares, horticultura, criação de pequenos animais, coleta de fruto e caça, criação de gado, pesca, artesanato, comercialização e beneficiamento da produção.

O objetivo geral do Curso é “formar técnicos em Agroecologia na modalidade integrado ao Ensino Médio, visando contribuir para a segurança alimentar e para a gestão territorial e ambiental dos povos indígenas”. (PPP, Pg.10)

Como objetivos específicos cita:

- Desenvolver ações integradas, unindo a preservação e conservação de recursos naturais à sustentabilidade social e econômica dos sistemas produtivos;
- Atuar na conservação do solo e da água e preservação da floresta;
- Auxiliar o desenvolvimento de ações integradas de produção familiar ou coletiva nas aldeias, considerando a sustentabilidade e os sistemas produtivos;
- Participar de ações de conservação e armazenamento de matéria-prima e de processamento e industrialização de produtos agroecológicos;
- Propiciar que a metodologia desenvolvida torne os educandos indígenas participantes ativos do processo de aprendizagem, por meio da inter-relação do saber-fazer tradicional e o conhecimento científico por meio de atividades desenvolvidas em diferentes tempos-espços formativos;
- Estimular a produção cultural valorizando os saberes tradicionais, as identidades étnicas, a oralidade, a memória histórica e os projetos societários de cada povo;
- Propiciar que a pesquisa/diagnóstico subsidie o processo educativo, valorizando a perspectiva do etnoconhecimento nos processos de aprendizagem;
- Fomentar a autonomia e o protagonismo dos povos indígenas.

De acordo com o PPP, o Curso Técnico em questão tem caráter regular e foi desenvolvido em regime de alternância pedagógica com o regime de internato, em que os alunos indígenas permaneceriam 15 dias na escola, com aulas ministradas nos períodos matutino e vespertino, e 20 dias nas aldeias.

A duração do Curso seria de três anos, para uma turma de 40 alunos de 12 aldeias da mesorregião Sudeste do Pará (é uma das seis mesorregiões do estado brasileiro do Pará. É formada pela união de quatorze municípios agrupados em duas microrregiões. Em 2016 sua população era de 544.752 habitantes. É ainda a região menos povoada do Estado do Pará, onde encontra-se uma considerável preservação da floresta nativa, com exceção da linha referente às rodovias Transamazônica e Santarém-Cuiabá que facilitam a logística de escoamento de soja (de Mato Grosso até o porto de Santarém) e a atividade madeireira, sendo essas duas atividades as principais responsáveis pelo crescimento econômico da área) e objetiva articular teoria e prática, Ensino, Pesquisa e Extensão.

A carga horária do curso atende à determinação da Lei 9.394/96 (LDB), em seu art.24, inciso I, para cursos de três anos de duração, devendo cumprir 2.400 horas de conteúdo nas disciplinas dos eixos cognitivos do Ensino Médio, ainda que o total da carga horária nesse

eixo seja de 2.464 horas, pois o Regulamento Didático do IFPA permite que o curso possua até 50% a mais da carga horária estabelecida em lei.

De acordo com a matriz curricular, o curso terá a carga horária total de 4.314 horas, 360 horas de Estágio obrigatório, além de 200 horas de Formação Complementar, como: participação do aluno em viagens de intercâmbio, visitas técnicas, congressos, simpósios, seminários, palestras, encontros, jornadas, oficinas, projetos de Pesquisa e Extensão, monitoria e Iniciação Científica

O tempo escola, terá a carga horária quinzenal de 100 horas, sendo que cada semestre é composto por cinco tempos escolas, totalizando uma média de 500 horas presenciais por semestre. Assim, as etapas do tempo escola correspondem a 70% da carga horária total de formação, enquanto as etapas do tempo aldeia correspondem a 30%.

O PPP aponta que “o curso técnico em Agroecologia Integrado atenderá jovens e adultos indígenas que já concluíram o Ensino Médio e que não possuem qualificação técnica para atuar nas aldeias” (pg.20). Porém, como já observamos, este curso atende a alunos que irão cursar o Ensino Médio e o Ensino Técnico simultaneamente, que denominamos Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio. Desta forma, entendemos que os alunos que ingressarem neste curso, estudarão novamente todo o Ensino Médio, pois o IFPA não credita disciplinas de curso técnico integrado que não sejam de outro Instituto Federal de Educação. Assim, seria interessante ofertar o curso na modalidade Subsequente, que se destina a alunos que já concluíram o Ensino Médio e estudam somente as disciplinas de cunho técnico.

Ainda sobre o perfil do curso, o PPP afirma que o mesmo está de acordo com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, pertencente ao Eixo Tecnológico Recursos Naturais, que prevê uma formação voltada para a atuação em “sistemas de produção agropecuária e extrativista fundamentados em princípios agroecológicos e técnicas de sistemas orgânicos de produção” (pg. 5). Observamos que:

O curso técnico integrado, ao integrar Ensino Médio e formação técnica, visa propiciar uma formação humana e integral mas se constitui em uma possibilidade para a construção dos projetos de vida dos estudantes (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2005, pg. 267)

De acordo com o apresentado no PPP, a formação em Agroecologia, no Curso Técnico Integrado, requer que os profissionais formados possam atuar no fortalecimento dos sistemas de produção agropecuária e extrativista, fundamentados em princípios agroecológicos, de modo a desenvolver ações integradas, de preservação e conservação de recursos naturais ainda existentes nas aldeias, garantindo a sustentabilidade social e econômica dos sistemas produtivos, visto que “os povos indígenas sofrem com a entrada, cada vez mais acelerada, dos hábitos alimentares, crenças e costumes da população não indígena” (p. 24)

É neste momento que o Projeto Político Pedagógico de Curso aborda mais claramente o termo “interculturalidade”. O texto refere-se a que o percurso formativo considera os princípios e os direitos educacionais dos povos indígenas, traduzidos no respeito à sócio diversidade, na interculturalidade, no uso de suas línguas maternas e de processos próprios de aprendizagem, na articulação entre os saberes indígenas e os conhecimentos técnicos-científicos.

Entre as características da formação escolar indígena tratadas neste tópico, destacamos o objetivo de:

Promover a interculturalidade, tendo como ponto de partida as realidades e projetos societários dos povos indígenas e possibilitando o acesso aos conhecimentos acumulados historicamente por outras sociedades e culturas humanas. (Pg. 22)

Os profissionais concluintes devem ser capazes de realizar uma leitura crítica da realidade, propondo ações que levem em consideração as especificidades culturais, identitárias e produtivas de cada povo indígena, apresentando formação técnica, política e humanista.

Dentre outras características, em síntese, o profissional indígena egresso tem que ser capaz de propor soluções aos problemas técnicos na produção de sua comunidade, contribuir com a sua aldeia na construção coletiva de uma educação escolar coerente com as suas próprias concepções, mobilizar outros profissionais de sua etnia para a discussão sobre o contexto tecnológico no mundo atual e sensibilizá-los sobre o auto reconhecimento do pertencimento à aldeia.

Ainda, em observância aos Eixos Cognitivos do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM (comuns a todas as áreas de conhecimento), os egressos indígenas, deverão:

- Dominar linguagens (DL): dominar a norma culta da Língua Portuguesa, o uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e bilíngue;
- Compreender fenômenos (CF): construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas;
- Enfrentar situações-problema (SP): selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema;
- Construir argumentação (CA): relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente;
- Elaborar propostas (EP): recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

O acesso ao Curso Técnico Integrado em Agroecologia, voltado aos povos indígenas, é permitido a portadores de certificado de conclusão do Ensino Fundamental e é feito através de Edital público específico, considerando alguns aspectos, tais como:

- O auto reconhecimento e o reconhecimento do pertencimento à comunidade/povo indígena;
- O apoio e a indicação pela comunidade;
- A sensibilidade, às expectativas e às demandas da comunidade relativas à educação e à sustentabilidade;
- Intenção de contribuir na superação das dificuldades produtivas;
- O interesse na inter-relação entre os saberes próprios relativos ao mundo social e natural e os saberes de outras culturas, para a valorização e a ampliação de seu próprio universo de conhecimento (BRASIL, 2007/2008);
- Residir nas aldeias.

O Curso Técnico Integrado em Agroecologia possui três ciclos, dispostos da seguinte forma: o 1º Ciclo se realiza em um ano, debate as dimensões históricas das populações do campo e o estudo do Lote, em que o objeto de estudo é a realidade local; o 2º Ciclo, de dois anos e meio, propicia o estudo dos agroecossistemas e a sustentabilidade no campo, que oportuniza partir do local e ampliar para o micro e macro e o 3º ciclo, com meio ano, destaca o desenvolvimento rural e inovações tecnológicas no campo.

Os 3 (três) ciclos de formação, são organizados da seguinte forma:

- Ciclo I: Diagnóstico sociocultural e agroambiental da aldeia, tem como objetivo conhecer a cultura e a identidade dos povos indígenas;
- Ciclo II: Agroecossistemas, gestão sustentável dos recursos naturais e segurança alimentar, com objetivo de discutir, conhecer e melhorar os sistemas de produção articulados a questão da terra, território e trabalho;
- Ciclo III: Etnodesenvolvimento e políticas públicas, objetivando discutir a relação sujeito-sociedade perpassando pelas políticas públicas e controle social.

A estrutura do curso em ciclos com o uso de temas geradores, assume a perspectiva de uma estrutura curricular que leva em consideração os interesses e as necessidades dos sujeitos envolvidos. Desta forma, as questões geradoras oriundas da problematização, pelos docentes e discentes organizam os componentes curriculares a serem trabalhados, garantindo a voz dos sujeitos. A seleção dos conteúdos visa atender aos interesses e as necessidades dos povos indígenas.

As disciplinas que compõem a matriz curricular deverão estar articuladas entre si, fundamentadas nos conceitos da interdisciplinaridade e contextualização. A Matriz Curricular do curso se define pela organização de ciclos e alternâncias de Tempos-Espaços Formativos, organizados em Tempo Escola, Tempo Comunidade e Tempo Espaço/Retorno, de acordo com o exposto na estratégia pedagógica, por ciclo e área do conhecimento.

É mais relevante apenas pontuar as atividades previstas por ciclo, acusando a intenção de propiciar uma formação integral de sujeitos, para atuar no mundo de constantes transformações.

Os conteúdos serão reelaborados em função da realidade e expectativas e interesses dos povos indígenas, conforme prevê o Ciclo I.

Tabela 7: Matriz Curricular do Curso Técnico em Agroecologia

Linguagens e suas tecnologias
<ul style="list-style-type: none"> • Língua Portuguesa • Educação física • Artes e cultura • Informática • Língua estrangeira – Espanhol
Ciências humanas e suas tecnologias
<ul style="list-style-type: none"> • Geografia • História • Filosofia • Sociologia • Relações étnico-raciais
Ciências da natureza e suas tecnologias
<ul style="list-style-type: none"> • Física • Biologia • Matemática • Química
PARTE DIVERSIFICADA/ PROFISSIONAL
<ul style="list-style-type: none"> • Metodologia de pesquisa • Direitos indígenas ambientais • Comunicação e educação

<ul style="list-style-type: none"> • Etnologia indígena
PARTE PROFISSIONALIZANTE
<ul style="list-style-type: none"> • Topografia e georeferenciamento • Agropedologia • Introdução a agroecologia • Introdução aos estudos dos agroecossistemas • Etnobotânica • Etnodesenvolvimento e território indígena • Construções e instalações rurais • Sistemas de criação agroecológico • Sistema de cultivo agroecológica • Sistemas agroextrativistas • Manejo ecológico dos solos e recursos hídricos • Economia indígena • Processamento e beneficiamento

Este Projeto Político Pedagógico considera a avaliação como um processo cumulativo e contínuo. Nesse sentido, são assumidas as funções diagnóstica, formativa e somativa de forma integrada ao processo Ensino-aprendizagem, as quais devem ser utilizadas como princípios orientadores para a tomada de consciência das dificuldades, conquistas e possibilidades dos alunos. O curso será avaliado pelos professores, pelos povos indígenas e pelos parceiros (Secretarias de Educação e Ministério da Educação), observando a coerência entre o proposto no PPP e as ações práticas desenvolvidas pelos docentes.

Além disso, também será constituída uma Comissão Própria de Avaliação (CPA), para oportunizar a realização da avaliação do curso em conjunto com a comunidade, para que atenda às necessidades dos povos indígenas envolvidos no curso.

É importante destacar que o processo de avaliação incluirá diferente público e espaço (níveis de Ensino e redes de Ensino) com a participação de estudantes e será feito ao final de cada ciclo; o segundo com a participação dos professores que atuaram na alternância, os quais avaliarão o curso, as práticas educativas e os alunos. Este processo é de extrema relevância para a nossa pesquisa, pois será através destas avaliações que analisaremos a interculturalidade na prática pedagógica.

Ainda de acordo com o PPP/IFPA, a proposta pedagógica poderá ser ressignificada no decorrer do percurso formativo do curso, já que este Plano pedagógico quer garantir “a voz dos educandos no currículo”.(Pg.67)

De acordo com as orientações da Organização Didática do IFPA⁶, a avaliação será realizada a cada tempo escola e os conceitos dos componentes curriculares serão somados e divididos pelo número de alternâncias no semestre, gerando um conceito semestral.

O processo de avaliação da aprendizagem deve ser diversificado, contínuo, cumulativo e cooperativo, envolvendo todos os aspectos qualitativos e quantitativos da formação do educando, conforme prescreve a Lei nº 9.394/96 e as diretrizes estabelecidas pela norma da Organização Didática dos Cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM).

Os discentes também serão avaliados considerando a presença, participação, compromisso e respeito ao outro, assim como as estratégias de produção escrita com vistas a identificar a apropriação dos conteúdos de área da base comum, diversificada e profissionalizante.

⁶ Tem por finalidade orientar os procedimentos didáticos pedagógicos a serem adotados e observados no desenvolvimento da ação educativa nos cursos ofertados pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnológica do Pará, com base na LDB nº 9394/96 e diretrizes internas do Instituto.

Após o início do curso, em 2012, observamos uma nova resolução que vem confirmar as propostas no PPP. De acordo com a Resolução CNE/CEB nº06/2012, Art. 34, que complementa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio:

A avaliação da aprendizagem dos estudantes visa à sua progressão para o alcance do perfil profissional de conclusão, sendo contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, bem como dos resultados ao longo do processo sobre os de eventuais provas finais. (p.10)

Diversos instrumentos de avaliação poderão ser utilizados durante o curso, como por exemplo:

- Diário de classe
- Portfólio (produções individuais e coletivas, memorial, produção artística, experiências produtivas)
- Fichas de auto avaliação dos educandos

O Estágio Curricular contempla o disposto na legislação vigente, na Lei nº 11.788/2008, no Regimento Geral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, na Organização Didática dos Cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e no Regulamento de Estágio Curricular dos Cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio do IFPA. No âmbito do curso Técnico em Agroecologia, terá caráter obrigatório, sendo, portanto, requisito para a conclusão do curso, com carga horária de 360 horas.

Os Estágios cumpridos nas Aldeias terão a carga horária de 200 horas e ocorrerão durante as atividades do segundo ciclo pedagógico, sendo acompanhado pelos professores indígenas e sábios (Chefes indígenas – caciques), que acompanharão os discentes e produzirão relatórios sobre suas atividades. Já o Estágio de Intercambio será realizado durante o percurso formativo do terceiro ciclo pedagógico, com carga horária de 160 horas de atividades e será realizado na área da escola, em cooperativas, associações de agricultura familiar.

De acordo com o PPP, o Estágio de Intercâmbio visa promover intercâmbios interétnicos entre os discentes/povos indígenas que compõem o curso, para que estes possam conhecer diferentes práticas culturais, organizativas, produtivas e de gestão de recursos naturais.

As atividades complementares serão desenvolvidas ao longo do curso e envolvem atividades como: eventos de caráter técnico, social, político, artístico e cultural, projetos de pesquisa, extensão, assim como, Monitoria e Iniciação Científica.

Por se tratar da primeira turma do Campus em formação com a proposta de Curso Técnico Integrado, o quadro de professores apresentado no PPP, retrata uma grande lacuna no que diz respeito a professores de base comum. Há carência de professores das áreas de Geografia, Educação Física, Língua estrangeira/Espanhol, Química, Artes e Filosofia.

A educação profissional e tecnológica integrada à educação escolar indígena é um grande desafio, pois são necessárias políticas públicas eficientes e concretas que possam realmente ser colocadas em práticas respeitando o espaço sociogeográfico da população indígena. O PPP deste curso é pautado pelo princípio da Educação Intercultural e realizar-se-á através de Projeto Pedagógico e Currículo Específico.

Pela localização do Campus de Marabá Rural e seu público alvo, o curso assume a alternância pedagógica, a pesquisa, o trabalho e a cultura como princípios educativos, pois é através destas vivências que os indivíduos de um determinado grupo pensam, agem, classificam, estudam e modificam o mundo e a si mesmo.

Desta forma, o PPP propõe como estratégia pedagógica orientadora do desenvolvimento de processos formativos integrados a articulação entre as áreas de

conhecimento, saberes tradicionais e científicos, formação humana e profissional, diferentes práticas, tempos e espaços pedagógicos.

2.4 Caminhos Metodológicos

2.4.1 Material e Métodos

Neste tópico descrevo os critérios para a escolha dos colaboradores, o processo para o recolhimento das informações e os processos de pesquisa. Os procedimentos metodológicos foram escolhidos em conformidade com os questionamentos e objetivos da pesquisa. Portanto, optou-se pela abordagem qualitativa utilizando como procedimentos técnicos a aplicação de questionário semiaberto.

O método pode ser definido como um conjunto de teorias ou conceitos que levam a determinados procedimentos técnicos utilizados para atingir determinado objetivo, (SILVA, 2005, p. 38) aponta que:

De acordo com Freire, os métodos aplicados à pesquisa necessitam guardar relação de coerência com os objetivos da mesma e com o referencial teórico adotado, ou seja, com os conceitos e teorias que subsidiarão os trabalhos de pesquisa e suas conclusões.

Conforme Cervo (1993), a pesquisa bibliográfica busca conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado existentes sobre um determinado tema ou problema. Para Gil (2010), a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado com o objetivo de analisar posições diversas em relação a determinado assunto.

Sobre a pesquisa documental, Menga Lüdke e André(1986), apontam que:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (Pg. 39)

A pesquisa documental é uma técnica decisiva para a pesquisa em ciências sociais e humana, pois a análise de documentos está presente na maior parte das fontes escritas e base de trabalho de muitos trabalhos de investigação. Através desta técnica pode-se explorar documentos contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos.

Este modelo de pesquisa o se utiliza de fontes como tabelas estatísticas, cartas, pareceres, fotografias, atas, relatórios, obras originais de qualquer natureza – pintura, escultura, desenho, etc.), notas, diários, projetos de lei, ofícios, discursos, mapas, testamentos, inventários, informativos, depoimentos orais e escritos, certidões, correspondência pessoal ou comercial, documentos informativos arquivados em repartições públicas, associações, igrejas, hospitais, sindicatos (Santos, 2000).

Nesta pesquisa utilizamos documentos oficiais como leis, decretos, normas e institucionais, como Projeto Político Pedagógico, Plano de Desenvolvimento Institucional e relatórios da Instituição pesquisada.

Para o intento de analisar questões pedagógicas relacionadas ao curso em que focamos a pesquisa, optamos por aplicar questionários semiabertos a docentes que ministraram disciplinas em diferentes momentos no curso em questão.

A aplicação do questionário é vantajosa quando o pesquisador pretende recolher informações de um determinado tema e o aplica a um público-alvo constituído. Construir um

questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas irão proporcionar dados ao pesquisador para descrever as características da população pesquisada. (GIL, 2008)

O mesmo autor supracitado (p. 128/129) apresenta as seguintes vantagens do questionário sobre as demais técnicas de coleta de dados:

- a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;
- b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
- c) garante o anonimato das respostas;
- d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
- e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

O método de amostragem utilizado foi a amostra por conveniência, que consiste em selecionar uma amostra da população que esteja acessível. Ou seja, os indivíduos empregados nesta pesquisa são selecionados porque estão prontamente disponíveis, e não pelo fato de serem selecionados por meio de um critério estatístico.

No período de aplicação do questionário, em junho de 2017, não havia aula nas dependências da instituição devido ao tempo-comunidade. Assim, poucos docentes estavam no Campus, e além disso muitos deles não trabalharam no curso que está sendo analisado. Desta forma, os questionários foram aplicados via e-mail, após conversa telefônica com professores do Campus. Alguns docentes relataram que não ministraram nenhuma disciplina para o curso em questão e não poderiam assim responder ao questionário.

Participaram da amostra 6 seis docentes, sendo quatro Licenciados, que fazem parte da Base Comum, e dois Bacharéis, que ministram disciplinas de áreas Técnicas. Destes seis docentes, quatro são homens e duas mulheres.

Para a sistematização da análise, dividimos o questionário em três temas: a) formação acadêmica e área de atuação o docente; b) o conceito de interculturalidade e práticas pedagógicas do docente; c) infraestrutura e dificuldades presentes. Entre as vinte e duas questões propostas, nove são mistas, nove abertas e quatro são fechadas.

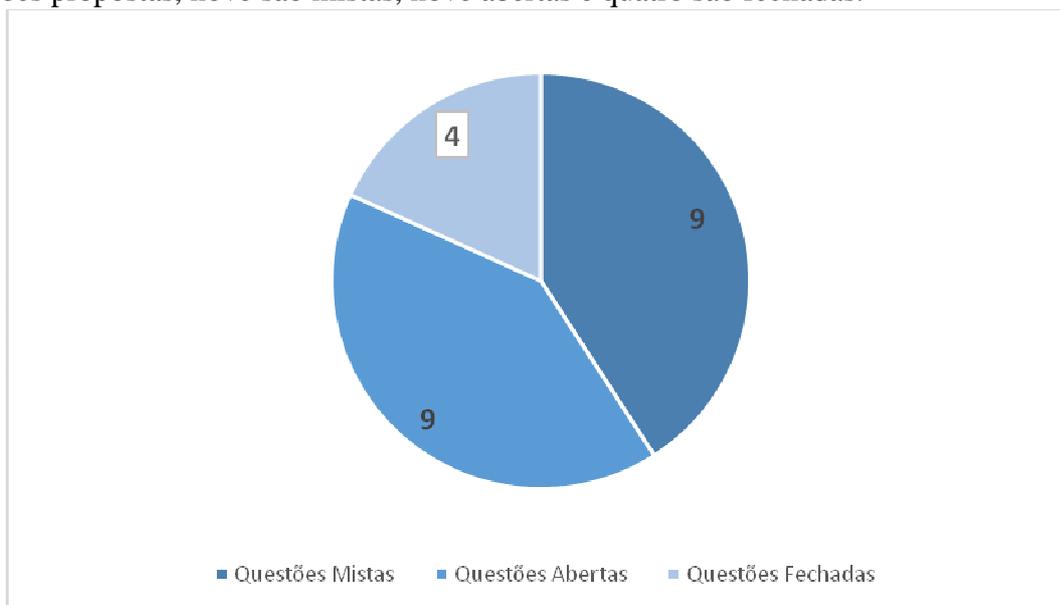


Gráfico 2: Distribuição das questões no Questionário aplicado aos docentes.

As questões abertas dão condição ao pesquisado de discorrer espontaneamente sobre o que está se questionando; as respostas são de livre deliberação, sem limitações e com linguagem própria. Já as questões fechadas são aquelas em que o pesquisado escolhe a sua resposta, através de um conjunto de categorias. As respostas podem ser limitadas entre duas opções: as de alternativa única e as de múltipla escolha, onde mais de uma resposta pode ser considerada para um mesmo questionamento. (FACHIN, 1993)

3 CAPÍTULO III

RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 Os Docentes e a Construção de Caminhos Interculturais

Para apontar como foi desenvolvido o processo pedagógico realizado pelos professores que participaram ministrando as disciplinas no curso e o conhecimento e os sentidos do termo “interculturalidade” abordado durante o curso, optamos por aplicar um questionário semiaberto aos docentes que ministraram disciplinas em diferentes períodos do curso em estudo. Participaram da amostra 6 (seis) professores. Optamos por destacar as questões inerentes à problemática em análise: a interculturalidade no processo pedagógico.

A primeira pergunta do questionário versou sobre a formação dos professores que participaram do curso, tanto acadêmica quanto a formação oferecida pela instituição. A totalidade possui curso de Graduação em nível Superior, sendo que dois possuem formação em bacharelado e quatro apresentam graduação na forma de licenciatura.

No que tange à Pós-graduação, cinco docentes são especialistas cursando Mestrado e um possui Especialização. Percebe-se o interesse por parte dos docentes no aperfeiçoamento acadêmico e também por parte da instituição que propôs um Plano Institucional de Qualificação (PIQ), onde a instituição define as políticas de desenvolvimento instituição no âmbito da qualificação dos servidores.

Sobre cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), os professores apontam que não houve nenhum curso proposto pela instituição, apenas encontros para o auxílio nos planejamentos pedagógicos.

De acordo com estudos realizados por ONOFRE (2000), ficou demonstrado que o desenvolvimento de programas de formação destinados a professores atuantes, em regime de parceria entre Universidade e poder público municipal (Secretarias de Educação municipais), pode representar um avanço no campo da formação continuada, já que, privilegiando a troca de experiências e a reflexão sobre a prática tende a tornar a proposta atualizada e pertinente às dificuldades dos docentes.

Podemos observar, a partir das respostas dos professores, que não houve a participação de nenhum professor indígena durante o curso. Os mesmos professores que trabalhavam em outros cursos da instituição, como Técnico Integrado em Agropecuária e Educação do Campo, ministravam disciplinas no curso voltado aos indígenas. A legislação nacional não impede a participação de não-índios como docentes em cursos voltados às populações indígenas, porém há grande crescimento de oferta de cursos de graduação em ensino intercultural indígena destinados a qualificar indígenas que desejam trabalhar em suas comunidades como professores. Um exemplo no Estado do Pará é o curso de Licenciatura em Educação Intercultural Indígena, ofertado pela Universidade do Estado do Pará, na modalidade PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores), ofertado nas cidades de Santarém, Oriximiná e São Felix do Xingu.

Defendemos que mais do que formação adequada, neste caso específico, para desenvolver atividades escolares diferenciadas para as comunidades indígenas, seria

necessário que os educadores se dispusessem a enfrentar situações novas a suas realidades. De acordo com Maher (2016):

Em primeiro lugar, é importante atentar para o fato de que, enquanto cabe ao professor não índio formar seus alunos como cidadãos brasileiros plenos, é responsabilidade do professor indígena não apenas preparar as crianças, os jovens e os adultos, sob sua responsabilidade, para conhecerem e exercitarem seus direitos e deveres no interior da sociedade brasileira, mas também garantir que seus alunos continuem exercendo amplamente sua cidadania no interior da sociedade indígena ao qual pertencem. (Pág. 24).

Também questionamos os docentes sobre a quantidade de disciplinas que ministraram durante o curso, e observamos que há docentes que ministraram até 6 disciplinas distintas.

Quanto à importância de sua disciplina para a formação dos alunos do Curso Técnico em Agroecologia voltado aos povos indígenas, transcreveremos algumas falas que nos parecem importantes no estudo de em um curso com características tão peculiares. A professora 1, que lecionou diversas disciplinas, como etnologia indígena e história e cultura afro-brasileira e africana, aponta a importância das matérias que lecionou:

São disciplinas fundamentais que levam a entender o funcionamento da sociedade em que vivemos, as questões relativas às desigualdades, violência, direitos e conflitos. Partimos de aspectos da realidade contemporânea para conhecer as teorias e debater acerca das instituições sociais que regulam a vida dos indivíduos e a partir disso refletimos sobre o nosso papel e limitações enquanto membros de uma determinada cultura.

O Professor 2, que trabalha com a disciplina Construções e instalações Rurais, destaca que: “A disciplina tem grande importância, pois aborda um importante elemento presente em todos os sistemas de produção de uma propriedade rural.”

O corpo docente do curso é formado por servidores efetivos do Campus Rural de Marabá e professores convidados de outros campi para ministrar disciplinas em que não havia docentes no campus.

Quando perguntados se a coordenação do Campus disponibilizou algum tipo de capacitação, promoveu encontros de planejamento para orientar suas práticas pedagógicas, obtivemos a mesma resposta dos educadores. Todos são unânimes em destacar os encontros pedagógicos proporcionados pela coordenação do curso.

Os docentes relatam que nos intervalos de cada alternância, a Coordenação do curso sempre realizou reuniões para mostrar o percurso formativo do curso, o que levava ao Tema Gerador e recomendações para a prática docente a ser trabalhada de forma interdisciplinar pelos professores. A coordenação também orientava para que as propostas tivessem “o máximo de sintonia com a realidade desses povos, afim de garantir uma educação mais significativa, sempre mostrando elementos culturais dos povos em questão”. (Professora 1)

Quando perguntados se conheciam o termo “interculturalidade” e como poderia defini-lo, cinco professores responderam afirmativamente e expuseram suas definições, e um docente expõe que “mais ou menos” e relata sua ideia de interculturalidade. Transcrevemos a definição de interculturalidade apresentada pelo Professor 3:

Interação entre duas ou mais culturas garantindo o respeito à diversidade de cada cultura. Essa integração deve ser baseada no respeito e crescimento mútuo, de modo que nenhuma cultura sobreponha outra.

O Professor 4 afirma saber “mais ou menos” o sentido desse termo, porém sinalizando a opção “sim” e escreve: “acredito ser a interação entre cultura diferente de forma harmônica e respeitosa onde ambos se ajudam”.

Para o Professor 6, o termo interculturalidade “significa a interação entre matrizes culturais distintas que se encontram com o objetivo de realizarem trocas, ou seja, construir conhecimentos a partir do diálogo cultural”.

Observando a fala de alguns professores, é importante salientar que quando pretendemos conceituar interculturalidade:

o conceito de formação intercultural ainda está em construção. Um contato superficial com o tema pode sugerir que a intercultural busca harmonizar a convivência entre diferentes culturas, excluindo ou minimizando conflitos, na medida em que uma cultura tolere a outra. Mas não se pretende desenvolver tolerância. Tolerar significa suportar, aguentar, e essa não é uma relação de igualdade, mas de superioridade de uma cultura sobre a outra. O que se pretende é desenvolver relacionamentos cooperativos entre as diferentes culturas, em que sejam mantidas – e respeitadas – as identidades culturais. A intercultural não busca a hegemonia, mas o reconhecimento da diversidade. Os conflitos permanecem inclusive em nome da democracia, mas devem existir em uma condição de igualdade, onde as diferenças não se reflitam em preconceitos e discriminações (VIEIRA, 2001, p. 118).

Quando questionados a respeito de se tiveram a oportunidade de apresentar propostas para trabalhar a interculturalidade durante o curso, as respostas são divididas igualmente, metade afirma ter apresentado propostas e a outra metade não apresentou propostas para trabalhar sob a ótica intercultural. Observamos que da metade que apresentou tal proposta, todos são licenciados.

Reproduzimos a resposta da professora 1 sobre a proposta para trabalhar a interculturalidade em sala de aula:

Esse tema apareceu de modo transversal tanto no debate acerca do conceito de cultura, como dentro da discussão sobre projetos em etnodesenvolvimento com povos indígenas. Um exemplo seria o debate sobre um artigo trabalhado abordando uma experiência com os Xikrin do Cateté. Nele havia uma reflexão acerca das metodologias de execução de projeto, na perspectiva da interculturalidade, ou seja, como os indígenas poderiam contribuir e aprender em processos orientados pela lógica burocrática e administrativa ocidental. Se tratava da reflexão acerca da efetiva participação dos indígenas e o papel da mediação de atores como técnicos de ONG's.

O professor 4 aponta que:

A interculturalidade foi abordada em alguns conteúdos da disciplina de biologia, mostrando como alguns elementos biológicos são considerados por diferentes povos, tipo um animal é sagrado em um e um alimento e produto de mercado para outro, mas todos têm seus motivos para tais ações.

O questionário aplicado também abordou a problemática do acompanhamento aos alunos no Tempo Aldeia. Foi satisfatório saber que quatro professores acompanharam ações durante o tempo aldeia, mesmo que dois deles tenham ido somente uma vez. Um dos professores que participou do tempo aldeia, aponta algumas dificuldades.

Visitei uma única vez a Aldeia Trocará do povo Assurini, localizada no município de Tucuruí, com o objetivo de acompanhar duas educandas na realização do projeto de intervenção que elas pretendiam, que era reativar uma horta comunitária na escola. Passei dois dias lá. No entanto, o fato de ter ido sozinha dificultou um pouco

o trabalho, já que na prática não conhecia a dinâmica dos povos da região e a forma de trabalhar a horta, pois não sou da área.

De acordo com o próprio PPP do Campus Rural Marabá:

O Tempo-Espaço Aldeia é o tempo de pesquisar suas realidades em vários aspectos: social, histórico, cultural, ambiental, econômico e político e resignificação dos conhecimentos e saberes apreendidos, e por fim o Tempo-Espaço Retorno em que socializam, sistematizam e avaliam as pesquisas realizadas no Tempo – espaço aldeia e é a partir dessa socialização que se constroem os Planos de aulas dos educadores para os momentos de atuação interdisciplinar no Tempo – Espaço escola (Cf. IFPA/CRMB, 2012).

Dentre as dificuldades mais citadas durante o decorrer das atividades pedagógicas, os docentes destacaram: falta de bibliografia específica para a elaboração das aulas, falta de bibliografia específica no Campus para a consulta dos alunos, formação inadequada do próprio docente e falta de laboratório de informática durante um grande período de tempo.

Isso indica a necessidade de melhorar a infraestrutura neste Campus, principalmente no que se refere à biblioteca adequada para dar suporte a um curso voltado à população indígena.

Sabemos que esta turma foi a pioneira no IFPA a ser integrada somente por estudantes indígenas e aparelhar o Campus para recebe-los seria um grande desafio, pois para atender às demandas da legislação nacional e das populações envolvidas no processo, é necessário que se façam adequações, como por exemplo: disponibilizar material didático adequado e alimentação adequada, já que os discentes passam o Tempo Escola morando no alojamento do Campus.

Sobre o material didático, apenas um professor respondeu que elaborou material e afirmou que “elaboramos cartazes da socialização do tempo aldeia que abordava o histórico da comunidade e da família de cada estudante.” Os outros professores não informaram as causas da não elaboração de material didático específico voltado aos povos envolvidos no curso.

Sobre a alimentação, foi perguntado se o professor tinha conhecimento acerca da introdução na alimentação escolar dos alunos indígenas de um cardápio especial para atender às especificidades culturais dessas populações, e apenas três professores apresentaram respostas discursivas, com diferentes observações. Os outros três professores responderam que não tinham conhecimento.

O Professor 4 afirmou que “o cardápio foi elaborado com a participação dos indígenas, mas a escola às vezes não tinha como manter o cardápio sugerido pelos estudantes e adaptações foram feitas”.

Já o Professor 3 apontou que “sim, a escola buscou atender isso também, principalmente pela reivindicação dos próprios alunos, era comum o açaí, peixe, farinha, etc.”

A Professora 1 narrou:

acompanhei inúmeras reivindicações dos educandos e educandas indígenas nesse sentido, mas o que o refeitório conseguia garantir era somente a eliminação do cardápio de algumas receitas que não eram bem aceitas, como lasanha. Houve uma negociação sobre disponibilizarem peixe para a turma assar no fim de semana, mas me parece que essa demanda não foi sanada pelo Setor de Alimentação e Nutrição, SAN

A Coordenação do Curso Técnico em Agroecologia promoveu uma ação para que os alunos indígenas se manifestassem quanto a costumes do passado e como se apresentam

atualmente, através de mapas comparativos. Podemos observar o que mudou em relação à alimentação.

Estudo da mudança dos hábitos alimentares.	
Comida e Cultura	
Antigamente	Atualmente
<p>* O que consumiam?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alimentos oferecidos pela natureza como: caça, pesca e frutos silvestres. 	<ul style="list-style-type: none"> • Alimentos produzidos na aldeia e alimentos produzidos pelo branco e oferecidos pela natureza: caça, pesca, frutos silvestres.
<p>* Quais ingredientes eram utilizados?</p> <ul style="list-style-type: none"> • ^{sal} Quando ocorreu mudanças nos hábitos alimentares? • A partir do contato com o branco. 	<p>Sal, anisco, pimenta de reino, canela, alho etc...</p> <p>Adotamos muitas práticas alimentares dos brancos conciliada aos nossos hábitos alimentares.</p>
<p>Quais festas foram extintas?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Festa do mel • Festa do milho • Festa da Manuana 	<ul style="list-style-type: none"> • Festa do mequado, festa da criança.
<p>* Saúde: antigamente</p> <p>Como era antes?</p> <p>Doa</p>	<p>Atualmente</p> <p>Inúmeras doenças</p> <p>Novas curas.</p>
<p>* Medicamentos utilizados antes</p> <p>Ervas medicinais.</p>	<p>Remédios farmacêuticos.</p> <p>Ervas medicinais.</p>
<p>O que era feito com o lixo?</p> <p>Não existia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Queimado.

Figura 5: Mudanças dos hábitos alimentares dos indígenas.

Fonte: Coordenação do Curso Técnico Integrado em Agroecologia.

Os alunos observam que houve mudanças na alimentação nas próprias aldeias, como a introdução de enlatados, açúcar refinado e refrigerantes. Esta mudança nos hábitos alimentares, com a incorporação de vários produtos industrializados que chegam até a aldeia ou introduzidos na alimentação escolar, tem implicações nocivas à saúde dos indígenas.

A alimentação envolve aspectos simbólicos, como: hábitos, tradições, gostos, preferências, tabus. GARCIA (1999), aponta a relação existente entre a gastronomia e a identidade regional, sendo a alimentação uma prática relacionada à cultura regional, integrada por costumes e comportamentos e tradições de um povo. Isso inclui o modo de preparo dos alimentos, já que ele está ligado ao modo de vida daquela população.

Quando questionados sobre ações desenvolvidas para trabalhar a língua materna de cada etnia participante, a metade disse ter conhecimento sobre ações e a outra metade alega desconhecer quaisquer ações neste sentido.

Assim, aponta a Professora 1:

Antes de chegar no Campus Rural uma professora de Língua Portuguesa desenvolvia um trabalho nesse sentido. No entanto, nunca consegui observar o resultado desse trabalho concretamente através de produto dos ciclos anteriores.

De acordo com o Professor 3, houve uma ação “através da área das linguagens, uma amostra de música onde as canções eram canções indígenas locais e das aldeias dos estudantes.”

As línguas devem ser elementos integrantes dos Projetos Político Pedagógicos para se evitar que o ensino dessa língua seja somente um apêndice na organização do currículo, como elaboração de projetos de extensão, seminários ou oficinas voltados para o estudo das línguas nativas dos alunos, pois as especificidades linguísticas são de grande relevância para o fortalecimento da identidade étnica dos povos.

Sobre a participação na construção do Projeto Político Pedagógico do Curso, apenas um professor afirmou ter participado. É importante destacar neste momento, que o PPP do curso em estudo, começou a ser elaborado no ano de 2009, quando o IFPA ainda estava dando seus primeiros passos. Desta forma, o Campus ainda não contava com muitos professores efetivos, necessitando de auxílio de outros campi para suprir suas necessidades, principalmente no referente a matérias da base comum. Além disso, o Campus, por suas peculiaridades como a grande distância da cidade, o trabalho com povos do campo e o uso do regime da Pedagogia da Alternância, tem uma grande rotatividade de servidores, que são removidos, redistribuídos ou mesmo são aprovados em concursos para outras instituições.

3.2 PPP Para a Construção de Currículo Intercultural

Através de intensas lutas os povos indígenas buscam ter suas próprias maneiras de organização social, de suas tradições, seus valores e saberes, fortalecidos e garantidos. A educação é uma grande possibilidade destes povos se apropriarem da escola, ambiente de consolidação de sua identidade. E, a partir do conhecimento da realidade e dos fatores sociais, políticos e econômicos, é possível agir, no sentido de contribuir para a transformação da realidade e para a emancipação dos sujeitos.

O MEC apresentou, em 1998, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RECNEI) para servirem de base na elaboração dos Projetos Político Pedagógicos, e este documento estabelece que as escolas indígenas devem ser comunitárias, interculturais, bilíngues ou multilíngues, específicas e diferenciadas. Os povos indígenas têm, em suas comunidades, maneiras próprias de organização e suas políticas internas acabam interferindo diretamente nas ações escolas.

Os desafios dos povos indígenas quanto à construção de uma educação escolar que responda às suas necessidades são enormes, e Bonin (2008) destaca que os desafios encontrados por esses povos não estão relacionados ao desconhecimento de procedimentos didáticos ou de conteúdos curriculares, mas ao fato de que “as lógicas que fundamentam as comunidades indígenas são diferenciadas em relação às implementadas na organização das escolas” (p. 96).

É compreensível, então, que a escola indígena se constitua como um espaço comunitário, por ser “conduzida pela comunidade indígena de acordo com seus projetos, suas concepções e seus princípios”, da mesma maneira que deve ser intercultural pois “deve reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística”. (RECNEI, 1998)

Ao observarmos a situação das escolas propostas aos indígenas, seus vínculos administrativos e suas orientações pedagógicas, percebemos uma pluralidade de situações que inibem a implementação de uma política nacional que possibilite a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngue às comunidades indígenas.

Embora não tenhamos encontrado dados estatísticos sobre esta situação, identificamos uma multiplicidade de tipos de escola que, usualmente, não se adequam aos princípios constitucionais e legais que deveriam regular a oferta de programas educacionais diferenciados aos povos indígenas.

Deste modo, após levantamento documental, observa-se que em 2009, o Campus Rural de Marabá, assumiu o desafio de construir o PPP para os povos indígenas do sudeste paraense, reconhecendo esses povos como sujeitos do campo.

A primeira etapa da construção do curso constou de visitas às aldeias, ambicionando conhecer as realidades específicas de cada povo. Em seguida foram realizados dois seminários. O I Seminário dos Povos Indígenas do sudeste paraense e CRMB contou com a participação de professores indígenas, lideranças indígenas, servidores do CRMB e entidades parceiras, como o CIMI. Esse Seminário foi realizado com o objetivo de restituir às comunidades indígenas o pré diagnóstico resultado das visitas a essas comunidades e iniciar a construção da proposta curricular. Neste seminário, a partir do pré-diagnóstico realizado, as lideranças demandaram ao IFPA a oferta de um curso de formação técnica integrada ao ensino médio em Agroecologia.

<i>Povo-Aldeia</i>	<i>Demanda para o ensino médio</i>
Atikum de Kanaí	03
Atikum de Ororobá	11
Aikewara-Suruí de Sororó	25
Aikewara-Suruí de Itahi	03
Guarani de Nova Jacundá	03
Amanayé de Barreirinha	14
Guajajara de Guajanaíra	05
Assuriní do Trocará	20
Akrátikatêjê	05
Kyikatêjê	15

Fonte: Relatórios de visita as Aldeias Indígenas (IFPA & CIMI, 2009) e Relatório do Seminário Regional IFPA – Povos Indígenas, 2009.

Figura 6: Demandas para o Curso Técnico em Agroecologia (2011)

A realização de visitas às comunidades, promoção de seminários e discussões com lideranças indígenas atendem a legislação sobre a prerrogativa desses povos de participação e decisão sobre suas próprias prioridades de desenvolvimento. Como exemplo disso citamos o Art. 27 da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) de 1989 (Sancionada pelo Decreto Presidencial Nº 5.051, de 19 de abril de 2004), prevê que:

Programas e serviços de educação destinados a esses povos deverão ser desenvolvidos e aplicados em cooperação com eles, a fim de atender às suas necessidades particulares, e deverão abranger sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e, mais ainda, suas aspirações sociais, econômicas e culturais.

Segundo Vasconcellos (2009), durante a elaboração e construção do Projeto Político-Pedagógico, devem-se observar algumas dimensões referentes ao processo reflexivo: análise da realidade, projeção de finalidades e elaboração de formas de mediação.

De acordo com professores que visitaram as aldeias, em quase todas elas havia escolas, porém, não regularizadas como escolas indígenas, mas sim, anexos e Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio. Tais escolas não possuíam material e currículo específico, havia professores não-indígenas atuando em todos os segmentos de ensino. Os professores indígenas que ali estavam, eram contratados pelas Secretarias de Educação dos municípios e atuavam em relação à valorização da língua e cultura.

O II Seminário dos Povos Indígenas do Sudeste Paraense e CRMB foi realizado com o objetivo de avaliar a proposta curricular, discutir o funcionamento do curso, identificar as demandas concretas de candidatos por aldeia e construir coletivamente a metodologia para o ingresso no curso.

Em conformidade com o determinado no II Seminário dos Povos Indígenas e CRMB, o processo seletivo para o ingresso no Curso Técnico Integrado em Agroecologia transcorreu nas aldeias. Foi realizado através de uma roda de conversa envolvendo toda a comunidade, mediada por educadores do CRMB. Nessa ocasião os candidatos ao curso e suas lideranças apresentaram elementos da história de seu povo, as principais dificuldades enfrentadas por eles e suas expectativas em relação ao curso. Adicionalmente esses candidatos redigiram um texto sobre os mesmos temas apresentados nas rodas de conversa. Posteriormente, os registros do processo seletivo foram consultados para o planejamento pedagógico do curso. (IFPA, 2011)

O Projeto Político Pedagógico foi elaborado a partir desses encontros de reflexão, através do diálogo instituído com as comunidades e lideranças indígenas de 9 povos (Atikum, Guarani, Aikewara-Suruí, Amanayé, Guajajara, Assuriní, Akrãtikatêjê, Parkatêjê e Kyikatêjê), bem como com os parceiros como, o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), a Universidade Federal do Pará (UFPA-Campus Marabá) e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI); e, por momentos de estudo de documentos e de pesquisas sobre os povos indígenas da região (PPP, 2011).

Neste processo de construção, onde houve encontros nas aldeias e em grupos de discussão, com a presença de sábios de cada comunidade indígena, encontramos o pressuposto de interculturalidade descrito por Walsh (2009) que apresenta a proposta curricular dialogada, implantando um currículo em movimento.

Segundo Silva (1994), os métodos e as matérias que as instituições indígenas devem ou não ensinar, é de responsabilidade dos povos indígenas para os quais ela existe. O direito de resolver o que deve ocorrer ou não nas escolas indígenas e de que forma deva acontecer depende do contexto indígena.

Porém, é necessário ressaltar que neste processo foram envolvidos nove povos, como já citamos acima. De acordo com Ramos (1984) não há duas sociedades indígenas iguais, mesmo quando ocupam zonas ecológicas semelhantes, elas mantêm a individualidade, tanto no plano das relações sociais, como no campo simbólico. Desta forma, é difícil se pensar em um PPP que contemple as necessidades de cada população indígena presentes nas discussões e diálogos prévios. Thomaz (1995) aponta que:

a cultura dos grupos indígenas, como a nossa, é dinâmica, assimila certos elementos culturais da sociedade envolvente, dando-lhes novos significados, e rechaça outros(...). É importante salientar que este processo se dá de forma diferenciada em cada grupo indígena específico (pg.438)

Bergamschi e Dias (2009) consideram que a escola indígena diferenciada não é garantida. Tanto os profissionais da educação como as comunidades indígenas enfrentam dificuldades em estabelecer nas escolas e nas aldeias uma educação que respeite, de fato, as peculiaridades de cada povo, à medida que inserem práticas educativas ligadas à realidade.

Corroborando com esta premissa, Fernandes (2003) reconhece que existe diversidade no interior das etnias, desde os espaços que ocupam até as formas de se relacionarem com as políticas dos não-índios. O autor ressalta que esses elementos não podem ser esquecidos ao se analisar a forma de organização e gestão de escolas indígenas.

Valorizar o ensino intercultural indígena vai muito além da presença de sábios e anciãos da comunidade indígena, em alguns contextos pedagógicos. Faz-se necessário que os saberes tradicionais estejam integrados ao currículo.

De acordo com Fernandes (2014):

(...) etnosaberes são o mediador na construção de propostas educacionais mais relacionadas e menos universais, como ontologia que poderá favorecer o diálogo de saberes no currículo e na prática pedagógica, em que as distintas percepções e

práticas entre os atos de aprendizagem não devem ter somente caráter valorativo, antes de tudo implicam em formas de apreensão e construção de realidades em perspectivas distintas. (Pg.5)

Observando as tentativas de construção da educação intercultural indígena, resgate da história percebe-se que, em muitos casos, privilegia-se a pesquisa como ferramenta da aprendizagem, não se trabalha a história oral, nem se estimulam trabalhos de campo e a etnografia; apenas há um contato com a comunidade indígena e ouve-se o relato dos discentes.

O PPP analisado propõe um ensino pautado em Temas Geradores. Para Freire (1992), uma educação humanizadora requer cultivar o conhecimento de forma interdisciplinar, articulando dialeticamente a experiência da vida prática com a sistematização rigorosa e a crítica. Esta proposta dá voz ao aluno no currículo e rompe com o paradigma do *disciplinamento do saber*.

Vê-se assim que a busca do conhecimento que se reduz à pura relação sujeito cognoscente -objeto cognoscível, rompendo a 'estrutura dialógica' do conhecimento, está equivocada, por maior que seja a sua tradição. Equivocada também está a concepção segundo a qual o que fazer educativo é um ato de transmissão ou de extensão sistemática de um saber. (Pg.68)

Ainda de acordo com Freire (2003), o trabalho pedagógico com Temas Geradores fundamenta-se na teoria dialética do conhecimento, e denominam-se “geradores” pela possibilidade de desdobramentos que esses temas permitem. Para esta teoria, essa metodologia estimula a formação de uma nova concepção de escola, pois ela deixa de ser campo de reprodução para assumir o papel de agente de transformação da realidade.

Outra importância de se adotar práticas com Temas Geradores é que desta forma o trabalho pedagógico supera ações isoladas, já que os saberes específicos, provenientes de diversas áreas de conhecimento, agrupados em questões com sentido para os distintos interlocutores, podem permitir a construção de um processo de criação e recriação do conhecimento, através do diálogo interdisciplinar.



Figura 7: Representação esquemática da articulação entre tema gerador, eixo temático, áreas de conhecimento e componentes curriculares.

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso Técnico em Agroecologia (IFPA, 2011)

Vale ressaltar que o PPP em análise é destinado aos povos indígenas e também é voltado para a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96) estabeleceu, no Artigo 37, capítulo II, seção V, que a “Educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”.

A intenção proposta no PPP, é de que os docentes venham trazer aos indígenas jovens e adultos a oportunidade de comunicação e troca de saberes ligados à cultura do homem branco. Desta forma, esses saberes são imediatamente contextualizados ao modo de viver dos indígenas através de um discurso próprio desses povos que tentam entrelaçar e, ao mesmo tempo, diferenciar na sua cultura.

Para Freire (2004), o importante:

Não é compreender só a cultura de lá, nem só a cultura de que eu faço parte, mas é sobretudo compreender a relação entre essas duas culturas. O problema é de relação: a verdade não está nem na cultura de lá e nem na minha, a verdade do ponto de vista da minha compreensão dela, está na relação entre as duas (Pg.75)

O Curso Técnico Integrado em Agroecologia possui três ciclos, como já citamos anteriormente: o 1º Ciclo se realiza em um ano, o 2º Ciclo, de dois anos e meio, e o 3º ciclo, com meio ano.

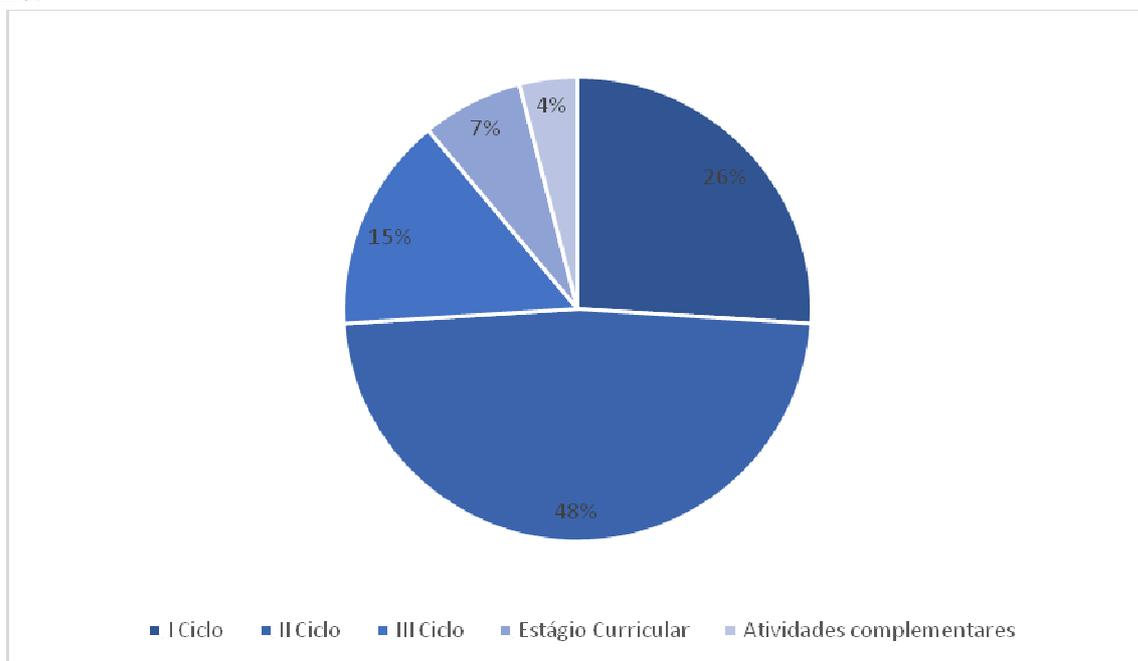


Gráfico 3: Distribuição percentual da carga horária total do curso em função dos ciclos de formação, estágio curricular e atividades complementares. *Fonte: PPP (IFPA, 2011).*

Observando estes aspectos, voltamos ao Capítulo I, quando conceituamos o termo “integrado”. De acordo com Torres Santomé (1998) e Kuenzer (2005), a denominação “currículo integrado” é a tentativa de ruptura com a dicotomia entre trabalho manual e conhecimento científico e dualidade estrutural, por meio de práticas interdisciplinares e constituídas coletivamente de inserção social e construção da cidadania.

Ciavatta (2010) entende que o Médio Integrado, enquanto conteúdo, apresenta uma proposta de educação que remete ao sentido filosófico e político de unir o Ensino Médio com a Educação Profissional, onde o princípio educativo da formação integrada é o trabalho.

Assim, consideramos que trabalhar o currículo através de Tema Geradores e por ciclos viabiliza o currículo integrado, já que estimula as competências de cada grupo. O currículo

não se torna restrito a uma determinada quantidade de conteúdos repassados aos alunos de forma isolada e descontextualizada.

Cada grupo, ou cada indivíduo envolvido na ação pedagógica, dispõe de algum tipo de conhecimento acerca dos conteúdos a serem aprofundados. O importante não é transmitir conteúdos específicos, mas despertar uma nova forma de relação com a experiência vivida. Essa transmissão de conteúdos estruturados fora do contexto social do educando é considerada como uma "invasão cultural" ou um "depósito de informações," porque são exteriores aos saberes populares. Desta maneira, é preciso, em primeiro lugar, conhecer o aluno. Conhecê-lo enquanto sujeito que faz parte de um contexto social particular, de onde deverá sair o "conteúdo" a ser trabalhado.

De acordo com Oliveira (2012):

A interculturalidade em Paulo Freire tem como referência, não apenas a compreensão de que há diferenças entre as culturas e tensões entre elas, mas, sobretudo, a valorização das relações interculturais, que pressupõe a dialogicidade e a eticidade. Relações de respeito que se dimensionem como uma síntese cultural, viabilizando a dinâmica criadora do processo de produção cultural.(Pg.14)

Observa-se que a interculturalidade freireana destaca a relevância das relações entre as culturas, não se restringindo apenas à "compreensão" da cultura do outro. Dessa forma, reconhecer as diferenças pressupõe o respeito ao outro e à identidade cultural do outro, este implica na recusa e na oposição radical à discriminação de qualquer tipo: racial, de gênero, de classe e cultural. (FREIRE, 2001)

Não se pode deixar de mencionar que a interculturalidade crítica engloba questões políticas voltadas à emancipação, e atenta para a importância da sensibilidade, da afetividade, do contato com o outro, para então contribuir com o questionamento dos preconceitos, dos processos de dominação e dos estereótipos. De acordo com Fleuri (2003) e Walsh (2007), mais do que o diálogo entre as culturas, a interculturalidade propõe repensar a educação, de modo que a diferença não seja apenas reconhecida, mas que seja posta como base constitutiva da realidade e de instituições sociais como a escola.

Na construção do PPP observa-se pouca atenção à questão linguística dos povos participantes do curso. As nove etnias presentes possuem diferentes línguas, e isto faz com que o bilinguismo não esteja presente durante o tempo escola.

A língua é uma ferramenta fundamental para a comunicação e para a integração de diversas culturas e grupos minoritários, que vivem no mesmo espaço territorial. A língua materna das comunidades indígenas é um dos componentes mais importantes de sua cultura, a partir dela se organizam e integram os conhecimentos acumulados ao longo de gerações.

O linguista brasileiro Câmara Jr (1979) afirma que a língua é a expressão em miniatura de toda a cultura de um povo. O estudioso esclarece que o conhecimento produzido pelo estudo de uma língua indígena contribui decisivamente para a solução de problemas educacionais, já que a língua é a chave que nos permite conhecer todo o universo cultural de um povo.

Em relação à interculturalidade, Hamel (1993) a concebe de uma maneira diglósica, ou seja, observando os conflitos linguísticos que se manifestam em decorrência da dominação de uma língua considerada majoritária sobre a minoritária. Sob este aspecto, há, antes de uma discussão sobre diferenças culturais, uma discussão sobre a desigualdade social. Assim, estamos reproduzindo uma estrutura excludente, que trata da pluralidade apenas como uma identificação de culturas diferentes, e não como o diálogo entre essas culturas.

Trabalhar na modalidade da pedagogia da alternância constitui uma experiência ímpar. Pois, no tempo-aldeia é possível observar as necessidades, os problemas apresentados pela

comunidade e elaborar uma posterior intervenção pedagógica no currículo da turma, para contribuir com as comunidades de origem dos alunos indígenas.

A pedagogia da alternância é uma possibilidade para as populações tradicionais, no sentido de possibilitar a diminuição do fluxo migratório de jovens para o meio urbano e ao mesmo tempo proporcionar uma educação integral. A metodologia do ensino não separa o estudante da família nem da escola, pois prevê atividades curriculares na escola e em meio à sua comunidade.

A alternância propicia uma realidade integrativa entre o teórico e o prático, entre a educação e o meio, superando a dicotomia sentida na educação tradicional entre a vida cotidiana e a educação.

Para Azevedo (1998)

A Pedagogia da Alternância não se apresenta como uma panaceia milagrosa para resolver todos os males da educação nacional. Entretanto, em virtude de priorizar o desenvolvimento do processo de transmissão/assimilação de novos conhecimentos através do construtivismo, contextualizar os conteúdos a serem trabalhados na realidade do aluno e buscar a articulação horizontal e vertical de tais conteúdos dentro dos diferentes componentes curriculares, a Pedagogia da Alternância capacita-se a pelo menos reduzir as causas dos problemas anteriormente apontados. (Pg.121)

Muñoz (2010) nos aponta que a aprendizagem por meio das relações comunitárias, da observação, da oralidade, do saber ser, do saber estar, do saber fazer, a partir da experiência e da prática, que caracteriza a pedagogia indígena e dos povos tradicionais, deve ser não somente reconhecida, mas também valorizada e articulada num cenário de interculturalidade.

Fortalecendo esta ideia, Leff (2010) afirma que o diálogo de saberes abre uma via de compreensão da realidade a partir de diferentes racionalidades; estabelece um diálogo intercultural a partir das identidades coletivas e dos sentidos subjetivos, para além da integração sistêmica de objetos fragmentados do conhecimento.

É oportuno que reflitamos a respeito da inserção de novas metodologias construídas em conjunto com os indígenas, para possibilitar o diálogo de saberes. Assim, deste diálogo podem surgir condutas e práticas que transcendam o espaço escolar, sempre objetivando levar em consideração os saberes e conhecimentos dos povos na mesma esfera de complexidade e relevância que os conhecimentos científicos.

Para Morin (2011), a educação deve mostrar que não há conhecimento que não esteja, em algum grau, ameaçado pelo erro e pela ilusão. Esta premissa é importante para abrir espaços de troca de experiências e permitir o diálogo de forma democrática.

Sobre o tempo aldeia, pela narrativa de alguns docentes do curso, houve apenas “visitas” às aldeias e desta forma, puderam perceber alguns elementos que pudessem ser trabalhados na formação dos alunos, além da intenção de que o estudante pudesse desenvolver atividades em sua aldeia, compatíveis com a realidade ali presente e, logo o estudante se tornar agente ativo em sua localidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desafio de uma educação escolar indígena de fato é uma luta política de grande relevância para os povos indígenas e para as instituições que apoiam estes povos. O tema deixou de ser uma pauta secundária e alcançou magnitude ao passo que mobiliza diversos setores da sociedade e diversas instituições. Sabemos da existência de inúmeras reuniões, encontros, debates e seminários que discutem questões relativas à legislação educacional e a propostas voltadas para as necessidades das escolas indígenas.

A legislação vem avançando de forma lenta, porém gradativa, desde a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e a Resolução 3/99 do Conselho Nacional de Educação, o amparo da educação escolar indígena a partir da inclusão no Plano Nacional de Educação, aprovado em 2001, e no projeto de lei de revisão do Estatuto do Índio, em tramitação no Congresso Nacional. A educação escolar indígena passou mudanças e tem avançado, tanto no plano legal quanto na esfera administrativa. Porém, o sistema não está estruturado para atender às demandas dos povos indígenas em conformidade com seus interesses e necessidades, respeitando seu ritmo e modo de vida. Observa-se que a educação escolar indígena caminha devagar, pois alcança algumas conquistas, mas sempre se depara com inúmeros entraves.

Com a citada legislação já é possível tentar construir uma escola indígena que preserve as características de cada povo indígena, falar a sua língua materna, interligar o ensino de saberes tradicionais e científicos, utilizar materiais produzidos por professores indígenas, estudar com um calendário adaptado às atividades dos povos indígenas, implementar currículos diferenciados e promover a participação efetiva da comunidade indígena nas decisões que definam as metas e objetivos da escola. Além destes avanços, a legislação coloca os indígenas e comunidades como personagens principais da escola indígena, com o direito de indicar seus próprios membros para trabalhar como docentes, com formação específica para a interculturalidade.

Lamentavelmente, toda essa gama jurídica se apresenta mais como teoria do que como prática norteadora no processo de concretização de uma escola efetivamente indígena.

A proposta do Instituto Federal do Pará, Campus Marabá Rural, de ofertar uma turma de Curso Técnico Integrado em Agroecologia voltado aos povos indígenas, na modalidade PROEJA, é de grande importância para o IFPA como um todo, pois é a primeira e única experiência da instituição até o momento, de educação escolar indígena. Após a conclusão da turma, no ano de 2015, o Campus não ofertou mais turmas específicas para indígenas, porém a antiga coordenação do curso confirmou que há uma grande demanda na região para que sejam abertas novas turmas.

O objetivo desta pesquisa foi analisar a partir dos referenciais da interculturalidade, se o PPP do curso técnico em Agroecologia do Campus Marabá Rural contempla esse referencial de ensino.

Pode-se observar no Capítulo III, que as diretrizes propostas pelo PPP são favoráveis a um ensino intercultural com a presença de lideranças e anciãos das aldeias em todo o processo de elaboração do projeto, o ensino através de Temas Geradores e a Pedagogia da Alternância, o que favorece uma sistematização de saberes científicos e tradicionais no tempo aldeia, o desenvolvimento da pesquisa e da extensão. A Pedagogia da Alternância é importante, pois estabelece a aproximação entre a educação indígena e a educação escolar indígena. A orientação dada pelos mais velhos da aldeia estabelece um processo participativo de

aprendizagem, de troca de experiências e de compreensão da realidade do dia-a-dia das aldeias.

Também se observaram algumas fragilidades. O fato do curso abarcar muitas etnias distintas, impede que se trabalhe a língua materna de cada povo, a alimentação escolar dos alunos não foi condizente com a sua cultura alimentar, o calendário acadêmico do Campus foi adotado sem verificar datas importantes para os indígenas, o material didático não era específico para o grupo e o curso não contou com nenhum professor indígena, além de não haver formação específica para o docente trabalhar com povos indígenas. A formação específica dos professores para trabalhar com os alunos indígenas é importante, já que desta forma o educador compreenderá o universo indígena, seu contexto histórico e cultural.

O processo de construção do PPP mostrou grande amadurecimento nas discussões e reflexões proporcionadas pelos encontros da Instituição Escolar e as comunidades indígenas. Isto faz com que, de fato, a elaboração do documento seja coletiva e constantemente avaliada e modificada, quando necessário, e a organização curricular seja planejada de forma a atender as demandas das comunidades.

A abordagem da prática intercultural no PPP fortalece a construção de identidades abertas e plurais. Potencializa os processos de empoderamento, principalmente dos sujeitos e o fortalecimento da autoestima, assim como estimula os processos de construção da autonomia numa perspectiva de emancipação social, de composição de sociedades em que sejam possíveis relações igualitárias entre diferentes sujeitos e atores socioculturais.

A missão do Instituto Federal do Pará, como já citamos em outra oportunidade, é *promover a educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades por meio do ensino, pesquisa e extensão, para o desenvolvimento regional sustentável, valorizando a diversidade e a integração dos saberes* e a equipe do Campus de Marabá Rural, foi extremamente desafiada com a proposta de implantar um curso voltado exclusivamente à população indígena, e mesmo com grandes entraves, cumpriu com a missão do instituto: contribuir para o desenvolvimento regional, valorizar a diversidade e integrar os saberes.

A carta do IV Seminário dos povos indígenas e Campus Rural de Marabá, elaborada por lideranças indígenas em novembro de 2015, aponta diversos caminhos para que o IFPA como um todo, não somente o Campus Rural de Marabá, reflita acerca do curso ofertado aos povos indígenas, como também aponta as demandas dos povos indígenas do sudeste paraense no que se refere à educação escolar indígena.

5 REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Marco Alexandre dos Santos; GRANDO, B. S. Apresentação. In: TASSINARI, A. M. I.; GRANDO, B. S.; ALBUQUERQUE, Marco Alexandre dos Santos (Org.). **Educação indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização**. Florianópolis: Editorial da UFSC, 2012. p. 7-15.
- ALMEIDA, Eliene Amorim de; DA SILVA, Rosa Helena. **A Política de Educação Escolar Indígena na Década de 90**. In: COLE – Congresso de Leitura do Brasil. Campinas: ALB/Unicamp, 2003 (mimeo).
- ARAÚJO, Sandra Regina Magalhães de. **Contemporaneidade, pedagogia da alternância e desenvolvimento sustentável na educação do campo: tecendo diálogos. Educação e Ruralidades: Memórias e narrativas (auto) biográficas**. EDUFBA, 2012. 463p.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. **“Educandos e educadores: seus Direitos e o Currículo”**. In: BEUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- ARRUDA, Maria da Conceição Calmon. **“Escolas Técnicas Federais: escolas de elites ou instituições que formam para o trabalho?”** In: **Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas**, n.1, 2010.
- _____. **A Reforma do ensino médio técnico: democratização ou cerceamento? Tese (doutorado em Educação Brasileira)** – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. 185p.
- BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.
- BAUMAN, Z. **Desafios educacionais da modernidade líquida**. **Revista Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 148, p. 41-58. jan./mar. 2002.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. DIAS, Fabiele Pacheco. Kãki Karan Fã: **reflexões acerca da educação escolar indígena**. In: CARNEIRO, Luiz Carlos da Cunha. PENNA, Rejane. SILVA, Gilberto Ferreira da. (organizadores). **RS Índio: cartografias sobre a produção do conhecimento [recurso eletrônico]**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.
- BONIN, Tatiana Iara. **Educação Escolar Indígena e docência: princípios e normas na legislação em vigor**. *Povos Indígenas & educação*. Maria Aparecida Bergamaschi (org.) Porto alegre: Mediação, 2008. 160p. (Série Projetos e Práticas Pedagógicas).
- BORGES, L.F.F. **Currículo, Cultura e docência: uma tríade integrada**. In: GALVÃO, A.T. e SANTOS, G. L. (Org). **Escola, currículo e cultura, ensino/aprendizagem, psicologia da educação, trabalho e movimentos sociais**. Brasília, Líber Livro Editora, Anped, 2008.
- BRASIL. **As leis e a educação escolar indígena**. Parâmetros Curriculares em Ação de Educação Escolar Indígena/ Organização Luis Donizete Benzi Grupione. Brasília: MEC/SEF, 2001.

_____. **Conselho Nacional de Educação.** Câmara de Educação Básica. Parecer n. 39 de 8 de dezembro de 2004. Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 12/08/2016

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1988.

_____. **Decreto de nº 26 de 1991.** Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1971.

_____. **Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, 18 abr. 1997, p. 7.760.

_____. **Decreto nº 4.876 de 12 de novembro de 2003.** Dispõe sobre a análise, seleção e aprovação dos Projetos Inovadores de Cursos, financiamento e transferência de recursos, e concessão de bolsas de manutenção e de prêmios de que trata a Lei nº 10.558, de 13 de novembro de 2002, que instituiu o Programa Diversidade na Universidade. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 12 de novembro, de 2003b. 129

_____. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, 26 jul. 2004, p. 18.

_____. **Decreto nº 6.095 de 24 julho de 2007.** Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, 2007.

_____. **Decreto nº 5.051 de 19 de Abril de 2004.** Promulga a conversão nº 169 da OIT sobre Povos Indígenas e tribais. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 19 de Abril de 2004.

_____. **Decreto nº 6.223 de 1968.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1968.

_____. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.** Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional na Reforma Agrária – PRONERA. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 04 de novembro de 2010.

_____. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, 23 dez. 1996, p. 27.833.

_____. **Lei de nº 10.558 de 13 de novembro de 2002.** Cria o programa diversidade na Universidade. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 13 de novembro de 2002c.

_____. **Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 09 de janeiro de 2001.

_____. **Lei nº 11.096 de 13 de Janeiro de 2003.** Institui o Programa universidade para todos. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 13 de Janeiro de 2003a.

_____. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 18 de agosto de 2008b.

_____. **Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, 30 dez. 2008.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: Arte / Secretaria de. Educação Fundamental.** – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Plano Nacional de Educação.** MEC: Brasília, 2001.

_____. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas./Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental.** - Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Referencial para formação de professores indígenas/ Secretária de Educação Fundamental – Brasília: MEC; SEF, 2002a.**

_____. **Resolução CNE/CEBnº 1, de 3 de abril de 2002.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básicas nas Escolas do Campo. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 03 de abril de 2002b.

_____. **Resolução nº 03/99.** Fixa Diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. MEC: Brasília, 1999.

_____. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008.** Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação Básicas do Campo. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 28 de abril de 2008a.

BROSTOLIN, M. **El papel da educación en programas de desarrollo local en poblaciones indígenas.** 2005. Tese de (Doutorado) - Universidade Complutense de Madri,,Espanha, 2005.

_____. **“Estilos de ensinagem e aprendizagem na escola indígena Terena”.** *In: Revista Construção Psicopedagógica*, v. 17, n. 14, p. 24-43, jun. 2009.

CÂMARA JÚNIOR, J. Mattoso. **Introdução às línguas indígenas brasileiras.** 3. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1979.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas.** Trad. Ana Regina Lessa e Heloísa Rezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 2008.

CANDAU, Vera Maria. **“Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas”**. In: *Revista Currículo sem Fronteiras*, v.11, n.2, p.240-255, Jul/Dez, 2011.

_____. **“Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença”**. In: *Revista Brasileira em Educação*. V 13, nº 37, p.45-56, Jan/Abril. 2008.

CIAVATTA, Maria. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

COELHO, Mauro Cezar. **As populações indígenas no livro didático, ou a construção de um a gente histórico ausente**. Caxambu: 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT13-3000--Int.pdf>>. Acesso em 11 de maio de 2014.

CUNHA, Luiz Antônio. **“O ensino industrial-manufatureiro no Brasil”**. In: *Revista Brasileira de Educação*, n.14, maio/ago. 2000, p.89-107.

_____. **“O legado da ditadura para a educação brasileira”**. In: *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 127, p. 357-377, abr./jun. 2014.

_____. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Editora da Unesp, 2005.

_____. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1991.

CURY, C.R.J. **Democracia e Construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro**. Organizado por Osmar Fávero, Giovani Semeraro. Petrópolis. RJ: Vozes, 2002.

DA MATTA, Roberto. **O que faz o Brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

_____. **Você tem cultura?** In: *Explorações – ensaios de sociologia interpretativa*. Rio de Janeiro: Rocco, 1986, p.121- 129.

FACHIN, O. **Fundamentos de Metodologia**. São Paulo: Atlas, 1993.

FALCÃO, Luciane Quintanilha; CUNHA, Luiz Antônio. **IDEOLOGIA, POLÍTICA E EDUCAÇÃO: A CBAI (1946/1962)**. *Revista Contemporânea de Educação*, [S.l.], v. 4, n. 7, jul. 2009. ISSN 1809-5747. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1579>>. Acesso em: 15 Nov. 2017.

FERREIRA, E. B.; GARCIA, S. R. O. **”O ensino médio integrado à educação profissional: um projeto em construção nos Estados do Espírito Santo e do Paraná”**. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 148-173.

FLEURI, R.M. (org.). **Educação Intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**, 14a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983..

_____. **“Educação: Sonho Possível”**. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **O Educador: Vida e Morte**, 2a ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997. _____ . **Pedagogia da Tolerância**. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

_____. **Pedagogia do Oprimido**, 9a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981b.

_____. **Virtudes do Educador**. São Paulo: Vereda, s/d.

FRIGOTTO, Gaudêncio et al. **“A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita”**. In: _____. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005a. 175 p. p. 21-56.

_____. **“A Política de Educação Profissional no governo Lula: um processo histórico controvertido”**. In: **Educação Social**., Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005b. Número Especial.

GADOTTI, M. **Pressupostos do projeto pedagógico**. In: MEC, Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos. Brasília, 28/8 a 2/9/94.

GARCIA, Carlos. **Formação de professores. Para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HAMEL, Rainer Enrique. **Políticas y planificación del lenguaje: una introducción**. *Iztapalapa*. n. 29 (Políticas del lenguaje em America Latina), p. 5-39, 1993.

INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ. **Projeto Político Pedagógico do Campus Rural de Marabá**. Marabá: 2010.

INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ. **Projeto Político Pedagógico do Curso Técnico em Agroecologia Integrado ao ensino médio dos povos Indígenas do sudeste paraense**. Marabá: 2012.

KUENZER, Acácia. **Exclusão incluyente e inclusão excluyente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho**. In: LOMBARDI, Claudinei; SAVIANI, Demerval (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, 2005.

LEFF, E. **Saber Ambiental: Sustentabilidade, Racionalidade, Complexidade, Poder**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

MAGALHÃES, E. D. **O Estado e a saúde indígena: a experiência do distrito sanitário Yanomami**. 2001. p. 203 (Mestrado em Política Social) - Universidade de Brasília, Brasília.

MAHER, Terezinha Machado. **Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória**. In: **Formação de Professores indígenas: repensando trajetórias**. GRUPIONI, Luís Donizete (ORG). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação

Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. Pág.11-37. (Coleção Educação para Todos).

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

MANGOLIM, O. **Da escola que o branco faz à escola que o índio necessita e quer: uma educação indígena de qualidade**. Campo Grande: UCDB, 1999.

MARRA, Maria Lúcia Martins Pedrosa. **Escola itinerante: uma experiência de formação de professores indígenas no estado do Pará, Brasil**. 2015. 291 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2015. Programa de Pós-Graduação em Educação.

MEC. Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Expansão da rede federal**. Brasília, 2010. Disponível em: http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=2. Arquivo consultado em 11/08/2016

MICHELOTTI, Fernando. **Educação do Campo: reflexões a partir da tríade produção, cidadania e pesquisa**. Palestra realizada no III Seminário Nacional do PRONERA. Luziânia, 2007.

MINDLIN, Betty & MUÑOZ, Hector. & AZEVEDO, Marta M. (Coord.). **Apreciação das políticas públicas em educação indígena no período 1995-2002**. Relatório. Brasília: MEC/SEF, 2002.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez: Brasília, UNESCO, 2011.

NANNI, A. **L educazione interculturale oggi in Itália** Brescia: EMI, 1998

NASCIMENTO, Adir Casaro; AGUILERA URQUIZA, Antônio H. **Escola indígena: um cotidiano a ser inventado**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL COTIDIANO DIÁLOGOS SOBRE DIÁLOGOS, Rio de Janeiro: GRUPALFA/UFF. 2005.

NEY, Antonio Fernando Vieira. **A reforma do ensino médio técnico: concepções, políticas e legislação**. In: Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta. **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de TESSER, Ângela Rangel Ferreira. **“A Docência como profissão: novos processos identitários na licenciatura e a educação profissional e tecnológica”**. In: XV ENDIPE, Belo Horizonte, 2010. *Anais...UFMG*, 2010. 1 CD.

OTRANTO, Celia Regina. **“A Criação e Implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs”**. In: **Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas - Revista Retta**. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola. Ano 1, Vol.1, Seropédica, RJ: EDUR, 2010, p.89-110.

PALADINO, M.;ALMEIDA,N.P. **Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula**. Rio de Janeiro: Museu Nacional/UFRJ/LACED, 2012.

PINEAU, G. **Pedagogia da alternância**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

RAMOS, Marise N. **“Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado”**. In: ROSEMBERG, Fúlvia. **2º Grau no Brasil: cobertura, clientela e recursos**. São Paulo, **Cadernos de Pesquisa**, n. 68, p. 39-54, fev. 1989.

REPETTO, Maxim. **“Reivindicações por educação escolar indígena em Roraima”**. In: REPETTO, M. **Roteiro de uma etnografia colaborativa: as organizações indígenas e a construção de uma educação diferenciada em Roraima, Brasil**. Tese (Doutorado em Antropologia), Universidade de Brasília, 2002. p. 228-283.

RODRIGUES, Ayrton. **As outras línguas da colonização do Brasil**. In: CARDOSO, Suzana; MOTA, Jacyra & MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia (Orgs.). **Quinhentos anos de história lingüística do Brasil**. Salvador: Secretaria da Cultura e Turismo do Estado da Bahia, 2006. p. 143-161.

SACRISTÁN J. **O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática**. In: _____; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000. Cap. 6, p. 119-148.

_____. **Aproximação ao conceito de currículo**. In: _____. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, 1998. Cap. 1, p. 13-87.

_____. **A cultura para os sujeitos ou os sujeitos para a cultura? O mapa mutante dos conteúdos na escolaridade**. In: _____. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ArtMed, 1999. Cap. 4, p. 147-206.

SANTOMÉ, J.T. **As culturas negadas e silenciadas no currículo**. In: SILVA, T.T. (Org.). **Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, Eloísa Helena. **A interdisciplinaridade como eixo articulador do Ensino Médio e do Ensino Técnico de Nível Médio Integrados**. In: **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: Integrar pra que?** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

SAVIANI, Demerval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007. 473p.

SETEC. **Concepções e diretrizes**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília: MEC, 2008. 43 p.

SILVA, A. L., FERREIRA, M. K. L. (orgs.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.

SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés. **O renascer dos povos indígenas para o direito**. Curitiba: Juruá, 2009.

TASSINARI, A.M.I.; COHN, Clarisse. **Escolarização indígena entre os Karipuna e Mebengokré-Xikrin: uma abertura para o outro**. In: TASSINARI, A. M. I.; GRANDO, B. S.; ALBUQUERQUE, Marco Alexandre dos Santos(Org.). **Educação indígena: reflexões**

sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização. Florianópolis: Editorial da UFSC, 2012.p. 247-274.

TEODORO, Elinilze Guedes. **Escolhas profissionais de adolescentes em carreiras técnicas no Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará. Belém. 2005.

TORRES, Carlos Alberto. **“Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo”.** In: APPLE, Michael W. et. al; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação.** Trad. Vânia Paganini Thurler e Tomaz Tadeu da Silva. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. (Coleção Estudos Culturais em Educação)

TORRES, Rosa María. **Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial.** Trad. De Mónica Corullón. In: TOMMASI, Livia De; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p.125 -193.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** São Paulo: Libertad Editora, 2009.

VEIGA (Org.). **Escola indígena: identidade, étnica e autonomia.** Campinas, SP: ALB, 2003.

_____. **“Cultura, culturas e educação”.** In: **Revista Brasileira de Educação.** São Paulo, n.23, p. 5-15, 2003.

WALSH, C. **Estudios (inter)culturales en clave decolonial.** *Tabula Rasa*, n. 12, p. 209-227. 2010.

_____. **Interculturalidad y (de)colonilidade: perspectivas críticas y políticas.** *Visão Global.* v. 15, 1-2, p. 61-74, 2013.

_____. **Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver.** In. CANDAU, V. M. (Ed.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

ZÍLIO, Anita Carmen Rossetto & PAULA, Lucilia Augusta Lino de. **“Educação profissional, regime de internato e relação família-escola: convergências”.** In: **XV ENDIPE,** Belo Horizonte, 2010. *Anais.UFMG,* 2010. 1 CD.

6 APÊNDICES

Apêndice A - Questionário

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA)

Orientanda: Sarah Elizabeth de Menezes Teixeira

Orientadora: Profa. Dra. Andrea Berenblum

Questionário – Docentes das Disciplinas Ministradas no Curso Técnico Integrado em Agroecologia voltado aos povos indígenas, Campus Rural Marabá

Caro docente,

Ao preencher este questionário, você estará colaborando com a pesquisa que aborda o tema da Interculturalidade presente no PPP do Curso Técnico Integrado em Agroecologia. Sua participação é importante para entender a prática pedagógica dos docentes durante o curso. Sua identidade será preservada e, para isso, não pedimos qualquer identificação.

Informamos que o questionário é semi aberto, com as respostas devendo ser espontâneas.

Obrigada por sua colaboração!

1. Qual é sua formação em nível superior? (Escreva abaixo o curso de graduação que você cursou).

Licenciatura Bacharelado Tecnológico

Qual curso? _____

2. Qual é sua formação acadêmica?

Especialização (Cursando)

Especialização

- Mestrado (Cursando)
- Mestrado
- Doutorado (Cursando)
- Doutorado
- Apenas graduação

Especifique a área: _____

3. Que tipo de vínculo você tem com a instituição:

- Docente do quadro Efetivo
- Docente Substituto
- Docente Horista

4. Que disciplina(s) que leciona ou já lecionou neste curso?

5. Qual é a importância da(s) disciplina(s) que lecionou para a formação profissional dos discentes?

6. A coordenação do curso disponibilizou algum tipo de capacitação/encontro de planejamento para orientar suas práticas pedagógicas e seu planejamento?

- Sim
- Não

Caso a resposta seja sim, descreva como ocorreu essa atividade:

7. Você conhece o termo interculturalidade? Como poderia defini-lo?

8. Você considera importante trabalhar o conceito de interculturalidade em um curso voltado aos povos indígenas?

- Sim
- Não

Por que?

9. Você teve acesso ao Projeto Político Pedagógico de Curso?

Sim, todo o PPP Apenas a parte correspondente a minha disciplina

Não tive acesso ao PPP

10. No planejamento da sua disciplina, você apresentou propostas para trabalhar a interculturalidade?

Sim Não

Caso a resposta seja Sim, descreva como se deu essa proposta em sala de aula.

11. Quais as maiores dificuldades encontradas ao ministrar disciplina(s) no curso de Técnico Integrado em agroecologia?

Minha formação não era adequada;

Faltou motivação por parte dos alunos;

Faltou motivação por minha parte;

Faltou bibliografia específica para elaboração das aulas;

Faltou bibliografia específica no campus para consulta dos alunos;

Carência de equipamentos multimídia para ministrar as aulas;

Condições inadequadas do ambiente físicos;

Faltou laboratórios pedagógicos;

Faltou laboratórios de informática;

Desvalorização das licenciaturas na instituição;

A Matriz Curricular não era adequada;

Não tive dificuldades;

Alto índice de evasão.

Outros. Especifique : _____

12. Você aprova a implementação de cursos voltados aos povos indígenas?

Sim Não

Justifique sua resposta:

13. Você recebeu algum tipo de assistência pedagógica durante período que ministrou a disciplina?

Sim Não

14. Após ministrar sua disciplina(s) você manteve um acompanhamento das ações denominadas Tempo Aldeia?

Sim Não

15. Caso a resposta seja Sim, como ocorreu esse acompanhamento do Tempo Aldeia?

16. Você participou da elaboração do projeto político pedagógico do curso?

Sim Não

Se você respondeu **Sim** à questão anterior, descreva como se deu sua participação e dê sua opinião a respeito dos resultados obtidos. Se você respondeu **Não** à questão, especifique por qual motivo você não participou.

17. Você participou da elaboração de algum material didático voltado para a interculturalidade?

Sim Não

Se você respondeu **Sim**, especifique na elaboração de qual material. Se você respondeu **Não** à questão, especifique por qual motivo você não elaborou esse material.

18. Você tem conhecimento se houve alguma ação para trabalhar a questão da língua materna dos alunos indígenas? Se Sim, qual ou quais?

19. Você tem conhecimento se na alimentação escolar dos alunos indígenas foi introduzido cardápio para atender especificidades culturais dessa população? Descreva.

20. Você tem conhecimento se os alunos participaram de atividades extracurriculares voltadas às questões relacionadas às causas indígenas (território, cultura: história, língua; legislações pertinentes, etc.)? Se Sim, quais?

21. O tempo estabelecido para início e término do curso foi respeitado? Se Não, por que?

22. Você utilizou ou foi orientado (a) a utilizar métodos diferenciados de avaliação coma turma? Discorra.

7 ANEXOS

Anexo A - Carta



CARTA DO IV SEMINÁRIO DOS POVOS INDÍGENAS E CAMPUS RURAL DE MARABÁ (IFPA/CRMB)

Nós, lideranças dos povos Atikum, Amanayé, Aikewara, Kyikatêjê, Parakatêjê, Akrátikatêjê, Guarani e Guajajara, povos indígenas do Sudeste Paraense, reunidos no IV SEMINÁRIO DOS POVOS INDÍGENAS E CAMPUS RURAL DE MARABÁ (IFPA/CRMB), durante os dias 26, 27 e 28 de novembro de 2015, na sede do campus rural de marabá, em Marabá, realizado pela Coordenação do Colegiado do Curso Técnico em Agroecologia dos Povos indígenas do Sudeste Paraense do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará com o apoio da FUNAI e do Grupo de Pesquisa Territórios Indígenas e Etnodesenvolvimento, nos encontramos para avaliar e discutir a primeira turma do curso de Agroecologia e propor novos cursos de acordo com a demanda dos povos da área de abrangência do CRMB.

Considerando os direitos já assegurados nas leis (OIT LDB Constituição novo plano nacional de educação).

Considerando ainda que o Estado brasileiro, não tem efetivamente assegurado esses direitos nem atendido todas as nossas demandas; têm aprovado inúmeras leis anti-indígenas, provocando um verdadeiro genocídio de nosso povo. Diante disso, nosso território, nosso costume e nosso modo de vida encontra-se cada vez mais ilhado, pressionado de todos os lados pelo modelo do agronegócio, exportador e de exploração mineral, onde somente o grande capital é beneficiado, às custas de nossas vidas. Nossa floresta foi derrubada e nosso povo foi expulso para dar lugar a pastagens, hidrelétricas e empreendimentos de mineradoras. Considerando que não é possível falarmos de etnodesenvolvimento e agroecologia sem termos a garantia pelo Governo da demarcação, homologação, registro e desintrusão das

terras tradicionalmente ocupadas pelos indígenas e outros territórios em diferentes situações fundiárias, conforme determina a Constituição Federal, tais como TUWA APEKUOKAWERA, SORORÓ, AMANAYÉ, NOVA JACUNDÁ, OROROBÁ, GUAJANAÍRA. Não é possível lutarmos pela floresta frente às propostas de emendas constitucionais como a PEC 215, Lei da Mineração e Lei da Biodiversidade.

Considerando a luta histórica pelos direitos à educação, saúde e bem viver está inteiramente ligada à luta pela demarcação e autogestão de nossos territórios. Por isso, os cursos ofertados pelas instituições públicas de educação devem ser realizados dentro de nossas aldeias, respeitando os nossos princípios cosmológicos e se fundamentando nas nossas sabedorias. Incitamos as instituições escolares, que por tantos anos andaram de mãos dadas com um sistema opressor e colonizador, neste momento se reinventem e se permitam serem reinventadas pelos povos indígenas. Isso implica a valorização de nossas línguas, temporalidades e o reconhecimento de nossa sabedoria ancestral. Com isso, estamos dizendo que não temos que nos adaptar ao sistema de educação escolar do não-índio: temos que construir o nosso próprio sistema de educação escolar, a nossa própria Universidade. Nós queremos que as instituições aprendam conosco.

Considerando que necessitamos de cursos que nos ajudem a fortalecer nossos territórios, nossos povos e nossa sabedoria. Precisamos produzir nosso material didático próprio, usá-lo e distribuí-lo para outras comunidades para servir de exemplo para aqueles alunos que não conhecem as histórias, as brincadeiras, os remédios tradicionais possam conhecer. Cursos que garantam nossa soberania alimentar e a geração de renda através de nossos projetos sócio-produtivos.

Considerado que não estamos contentes com a forma como as Instituições Ensino Básico, Técnico, Tecnológico e Superior do Estado do Pará têm nos tratado, pois para nós não basta ofertar vagas especiais para povos indígenas, em um sistema de cotas. É preciso que se crie a viabilidade de nossa permanência durante os cursos. Isso significa desde o repensar da grade curricular até a proposição de auxílios financeiros, passando pela construção de possibilidades de convivência intercultural entre nós e os alunos não-índios.

Diante disso, demandamos das instituições de Ensino Básico, Técnico, Tecnológico e Superior do Estado do Pará:

- 1- Que o IFPA crie o Núcleo Docente Estruturante (NDE) de Educação Escolar Indígena, no âmbito do CRMB, o qual deverá ser propositivo e responsável por coordenar e acompanhar todos os cursos específicos para povos indígenas ofertados pelo CRMB. Este Núcleo é embrionário para um projeto de Colegiado.

- 2- Que o IFPA crie, no âmbito do CRMB, o Observatório Escolar Indígena do IFPA/CRMB.
- 3- Que o IFPA contribua na efetivação da ATER Indígena e implementação do PNGATI no Sudeste Paraense, a partir da formação técnica específica para os jovens indígenas dessa região, bem como assessorando as organizações indígenas nas articulações para atender essa demanda;
- 4- Que o IFPA ofereça cursos, nas diversas modalidades, preferencialmente nas aldeias, de forma que os estudantes não tenham que se distanciar das comunidades, de suas famílias e suas responsabilidades nas aldeias;
- 5- Que o IFPA elabore, utilize e distribua entre as aldeias materiais didáticos a partir dos conhecimentos e realidades específicas dos povos indígenas, em vista de não utilizar somente materiais elaborados pelos não-indígenas;
- 6- Que o IFPA firme Acordo de Cooperação com a FUNAI para assegurar a realização das propostas aqui apresentadas;
- 7- Que o IFPA, no âmbito dos cursos ofertados pelo CRMB, respeite o calendário agro-cultural das comunidades indígenas;
- 8- Que o IFPA, no âmbito dos cursos ofertados pelo CRMB, respeite e considere em todas as etapas da formação a diferença cultural;
- 9- Que o IFPA, no âmbito dos cursos ofertados pelo CRMB, garanta a infraestrutura e quadro completo de professores para realização dos cursos;
- 10- Que o IFPA, no âmbito dos cursos ofertados pelo CRMB, assegure que a construção dos currículos tenha como ponto de partida as necessidades e potencialidades de cada povo indígena;
- 11- Que o IFPA, no âmbito dos cursos ofertados pelo CRMB, inclua a Educação intercultural no PPP do campus e de todos os cursos ofertados pela instituição, invertendo a lógica de que os povos indígenas precisam se adaptar às instituições escolares;
- 12- Que o IFPA, no âmbito dos cursos específicos para povos indígenas ofertados pelo CRMB, assegure a presença dos sábios indígenas nos processos formativos;
- 13- Que o IFPA, no âmbito dos cursos específicos para povos indígenas ofertados pelo CRMB, aumente cursos específicos para povos indígenas a carga horária da disciplina de Direitos Indígenas;

- 14- Que o IFPA, no âmbito dos cursos específicos para povos indígenas ofertados pelo CRMB, acompanhe os projetos sócio-produtivos nas aldeias;
- 15- Que o IFPA proporcione mais espaços de debate para o fortalecimento do Movimento Indígena e da Educação Escolar Indígena.
- 16- Que MEC, SETEC, FUNAI e IFPA aportem e viabilizem recursos financeiros e de logística para garantir o acesso e permanência dos estudantes indígenas nos cursos ofertados pelas instituições de Ensino Básico, Técnico, Tecnológico e Superior do Estado do Pará;
- 17- Que as Instituições de Ensino Básico, técnico, Tecnológicos e Superiores no estado do Pará atuem na formação inicial, continuada e pós-graduação dos professores que atuam nas escolas indígenas das aldeias do sudeste paraense;
- 18- Que os professores das instituições de Ensino Básico, Técnico, Tecnológico e Superior no Estado do Pará, que atuam junto aos estudantes indígenas, se aproximem da realidade das comunidades indígenas;
- 19- Que as Instituições de Ensino Básico, técnico, Tecnológicos e Superiores, Secretaria Estadual de Educação e Secretarias Municipais de Educação se aproximem mais das aldeias;
- 20- Que o IFPA em articulação com as Instituições de Ensino Básico, Técnico, Tecnológicos e Superiores ofereça cursos, preferencialmente nas aldeias, nas diferentes modalidades:
 - Graduação em Gestão Ambiental com enfoque em Reflorestamento
 - Graduação em Engenharia Florestal
 - Especialização em Gerenciamento de Projeto
 - Graduação em Etnodesenvolvimento
 - Graduação em Agroecologia Nível Superior
 - Técnicos Integrados e/ou Subsequentes:
 - Agentes Territoriais Indígenas (com ênfase em reflorestamento)
 - Cursos de Extensão
 - Associativismo e Cooperativismo
 - Cursos de enfermagem padrão
 - Cursos de Avicultura, piscicultura e apicultura
 - Gestão e gerenciamento

- Licenciatura em Educação Indígena
- Técnico em agropecuária com ênfase em agroecologia

21- Que as lideranças e comunidades indígenas acompanhem de perto e se envolvam na formação dos estudantes indígenas;

22- Que as lideranças e comunidades indígenas apoiem e se envolvam nas atividades de pesquisa e intervenção realizada pelos alunos indígenas e professores-pesquisadores comprometidos com o Movimento Indígena do sudeste paraense;

23- Apoio e envolvimento das comunidades nas atividades de pesquisa e intervenção realizada pelos alunos;

Contra a violência do Estado e do latifúndio, apresentamos nossa autodeterminação. Perante o massacre do agronegócio, respondemos com a unificação dos povos indígenas dentro de um só movimento de luta, o Movimento Indígena do Sudeste do Pará, a nível regional; o qual, a nível nacional, compõe o Movimento Indígena Nacional. Um movimento que luta pelo reconhecimento da memória, cosmologia, sabedoria e soberania dos povos indígenas. Um movimento que luta pela demarcação e autogestão de nossos territórios. Nós queremos ser os autores da nossa própria história, não queremos ser narrados. Reafirmamos a nossa indignação e salientamos o nosso repúdio ao Estado e suas políticas e ações autoritárias.