

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

DISSERTAÇÃO

A MODALIDADE PROEJA E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO
INDÍGENA Tikuna:
UMA ANÁLISE METODOLÓGICA DO ENSINO

CINARA DOS SANTOS COSTA

2016



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

**A MODALIDADE PROEJA E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO
INDÍGENA TIKUNA:
UMA ANÁLISE METODOLÓGICA DO ENSINO**

CINARA DOS SANTOS COSTA

Sob a Orientação do Professor
Dr. Ramofly Bicalho dos Santos

Co-Orientação da Professora
Dra. Aline Abbonizio

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

Seropédica, RJ
Junho de 2016

630.7

C837m

T

Costa, Cinara dos Santos, 1972-

A modalidade PROEJA e a formação profissional do indígena Tikuna: uma análise metodológica do ensino / Cinara dos Santos Costa - 2016.

64 f.: il.

Orientador: Ramofly Bicalho dos Santos.

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

Bibliografia: f. 84-89.

1. Ensino agrícola - Teses. 2. Índios - Educação - Teses. 3. Professores - Formação - Teses. 4. Ensino - Metodologia - Teses. 5. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Brasil) - Teses. I. Santos, Ramofly Bicalho dos, 1970-. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola. III. Título.

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

CINARA DOS SANTOS COSTA

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 29/06/2016.

Ramofly Bicalho dos Santos, Prof. Dr. UFRRJ

Nilton Paulo Ponciano, Prof. Dr. IFAM

Nádia Maria Pereira de Souza, Profa. Dra. UFRRJ

Aos meus pais,
Ao meu esposo, Roberto,
Aos meus filhos, Alyson e Valentina,
que torcem pelo meu sucesso
e souberam entender minha introspecção e minhas
ausências durante o curso.

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me concedido a sabedoria e a persistência para realizar este curso.

À coordenação do PPGEA e demais servidores pela atenção dispensada.

Aos professores do PPGEA pelos conhecimentos compartilhados e apoio.

Ao professor orientador Ramofly Bicalho por ter me conduzido de forma brilhante nesta caminhada sempre me indicando o caminho certo a ser trilhado, por ter acreditado no meu potencial, pelo carinho e afeto que serviram de estímulo para a realização deste trabalho.

À direção do Instituto Federal de Educação Campus-Tabatinga pelo apoio e condições para a realização do curso.

Aos meus pais pelo carinho, incentivo e não mediram esforços para que eu tivesse acesso à educação.

Aos colegas de turmas pelo companheirismo, troca de experiências e convívio durante a realização do curso.

Aos professores do Instituto Federal de Educação do Amazonas - Campus Tabatinga, do Curso Técnico em Agropecuária na modalidade EJA/Proeja - Indígena, turma 2011, pela colaboração na realização deste trabalho.

À minha família, em especial ao meu esposo e filhos que compreenderam meus momentos de ausências por conta dos estudos e partilham comigo desta conquista.

RESUMO

COSTA, Cinara dos Santos. **A Modalidade Proeja e a Formação Profissional do Indígena Tikuna: Uma Análise Metodológica do Ensino** 64f. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2016.

Esta pesquisa analisa as dificuldades metodológicas do ensino enfrentadas pelos docentes e discentes do Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária na Forma Integrada, Modalidade EJA/PROEJA - Indígena do Instituto Federal de Educação do Amazonas – Campus Tabatinga. Aborda questões sobre a contextualização histórica da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no país e do Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Outra questão abordada nesta pesquisa é a Educação Escolar Indígena, vista como um direito, uma conquista. A partir da experiência da autora como coordenadora pedagógica no período 2013/2015, foi possível, por intermédio de relatos de professores nas reuniões pedagógicas, perceber dificuldades metodológicas no trabalho docente diante do desafio em ministrar aulas na modalidade Proeja. Outro desafio apontado por eles foi de mediar o conhecimento com alunos indígenas. Afinal, a oferta desse curso foi com matrícula exclusiva para indígenas e, muitos falavam e compreendiam o português com dificuldade, pois a língua materna predominava. Esta pesquisa tem por objetivo examinar a trajetória do Curso de Agropecuária – Modalidade Proeja - Indígena do Campus Tabatinga com base no Plano de Curso desde sua implantação e verificar os impactos da metodologia, a Pedagogia da Alternância, na prática docente. Nesse contexto, busca-se apoio na fundamentação legal e nos autores que abordam o tema educação escolar indígena, assim como, nas políticas públicas educacionais voltadas aos indígenas e na formação de professores indígenas e não indígenas. A pesquisa foi realizada através de uma abordagem qualitativa, tendo como sujeitos envolvidos a equipe gestora do Campus Tabatinga, docentes e discentes do curso já mencionado, utilizando como instrumentos de coletas de dados a pesquisa bibliográfica e entrevistas, através da história oral.

Palavras-Chaves: Educação Escolar Indígena; Formação Docente; Metodologia de Ensino.

ABSTRACT

COSTA, Cinara Santos. **The Modality PROEJA and Professional Training of the Indigenous Tikuna: A Methodological Analysis of Education**. 64p. 2016. Dissertation (Master in Agricultural Education) of the Federal Rural University Post-Graduate Program of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2016.

This research analyzes the methodological difficulties in teaching faced by the school teachers and students of the Middle Level Technician Course in Agriculture Livestock in the Integrated Shape, mode EJA / PROEJA - Indigenous of the Federal Education Institute of Amazonas - Campus Tabatinga. Addresses questions about the historical contextualization of the Youth and Adult Education (EJA) in the country and of the Integration Program of Professional Technical Education of Middle Level to the High School in the Youth and Adult Education Model (PROEJA). Another issue addressed in this research is the Indigenous Education, seen as a right, an achievement. From the author's experience as a pedagogical coordinator in the period 2013/2015, it was possible, through teacher reports in pedagogical meetings, to perceive methodological difficulties in teaching in the challenge at teaching classes in the PROEJA modality. Another challenge pointed out by them was to mediate knowledge with indigenous students. After all, the offer of this course was exclusively registration for indigenous and many spoke and understood Portuguese with difficulty, as the native language predominated. This research aims to examine the trajectory of the Course of Agriculture and Cattle Raising - Modality PROEJA - Indigenous of the Tabatinga Campus based on the Course Plan since its implementation and to verify the impacts of the methodology, the Pedagogy of Alternation in teaching practice. In this context, it seeks support in the legal basis and the authors that address indigenous education, as well as in educational public policies to the indigenous and training of indigenous teachers and non-indigenous. The survey was conducted through a qualitative approach, having as individuals involved the management team, of Campus Tabatinga, teachers and students of the already mentioned course, using as instruments of data collection, bibliographic research and interviews, through oral history.

Keywords: Indigenous Education; Teacher Training; Teaching Methodology.

LISTA DE SIGLAS

AM – Amazonas

AGROSOL – Desenvolvimento Agro Sustentável do Alto Solimões

CEB – Câmara de Educação Básica

CEE – Conselho Estadual de Educação

CGTT – Conselho Geral da Tribo Tikuna

CNCT – Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

EAD – Ensino à Distância

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EPT – Educação Profissional Tecnológica

FAPEAM - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas

GAB - Gabinete

IF – Instituto Federal

IFAM – Instituto Federal do Amazonas

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

ISA - Instituto Socioambiental

LDB – Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MEPF – Ministério Extraordinário da Política Fundiária

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

OGPTB – Organização dos Professores Tikuna Bilíngues

OIT – Organização Internacional do Trabalho

PAS – Programa Alfabetização Solidária

PPP – Plano Político Pedagógico

PLANFOR – Plano Nacional de Formação do Trabalhador

PNAC – Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação de Jovens e Adultos

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PTDRS – Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

SEFOR/MTb – Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho

SENAC – Serviço Nacional do Comércio

SENAI – Serviço Nacional de Indústria

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SPI – Serviço de Proteção aos Índios

TBT – Tabatinga

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa da região do Alto Solimões	12
Figura 2 - Máscaras da Festa da Moça Nova	25
Figura 3 - Representação do Ritual da Moça Nova dos Indígenas Tikuna	25
Figura 4 - Artesanato Tikuna feito com sementes.....	26
Figura 4 - Museu “Magüta”	27
Figura 5 - Mandala Curricular.....	36
Figura 6 – Turma do 4º ano	37
Figura 7 - Atividade Interdisciplinar (Ilha Miquiles).....	38
Figura 8 - Matriz Proeja - Indígena	40
Figura 9 - Matriz Versão Modificada.....	41

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Demanda por Cursos Técnicos Comunidades Indígenas de Umariacú I e II 10

Quadro 2 - Distribuição das Terras indígenas Homologadas, por área, população, área de abrangência e etnias presentes na Mesorregião do Alto Solimões. 13

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1. CAPÍTULO I O PROEJA – INDÍGENA: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E A LEGISLAÇÃO VIGENTE	3
1.1. Dos Percursos à Legislação Atual do Proeja	3
1.2. A Trajetória do Proeja – Indígena no Campus Tabatinga	7
1.2.1. Contexto histórico-geográfico da Tríplice fronteira.....	12
1.2.2. O Instituto Federal do Amazonas – IFAM – Campus Tabatinga na Tríplice Fronteira	15
2. CAPÍTULO II A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NAS COMUNIDADES TIKUNA UMARIAÇÚ I E II	17
2.1. Educação Escolar Indígena e a Formação de Professores.....	17
2.2. A Comunidade Indígena Tikuna: Umariacú I e II.....	24
2.3. A Educação Escolar Indígena Tikuna: Umariacú I e II.....	27
3. CAPÍTULO III CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA EJA/ PROEJA INDÍGENA: METODOLOGIAS DO ENSINO APRENDIZAGEM.....	31
3.1. Reflexões Metodológicas à luz do Plano de Curso	31
3.1.1. As Diretrizes e o Contexto Pedagógico do Ensino Aprendizagem	31
3.1.2. A Pedagogia da Alternância: uma análise metodológica	34
3.1.3. Reformulação do Plano de Curso e da Matriz Curricular	39
3.2. O olhar docente e discente: atuação no Curso Técnico em Agropecuária EJA/ PROEJA indígena	44
CONSIDERAÇÕES FINAIS:	50
REFERÊNCIAS	52
ANEXOS	56

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovem e Adultos (EJA) vem ganhando cada vez mais espaço nos debates educacionais e, como pano de fundo às reflexões acerca desse assunto, torna-se interessante situá-la no contexto histórico e legal da educação. Segundo (SOARES e GALVÃO, 2004), historicamente a EJA existe desde o período colonial, época em que ocorreu a educação e catequese das crianças indígenas. Foi realizado com índios adultos pelos jesuítas, que aprenderam a língua nativa para catequizá-los e educá-los. Já no período imperial, a institucionalização do ensino no Brasil foi fortemente marcada, inclusive a escolha de conteúdos abordados na escola, era diferenciada para os adultos em relação à aprendizagem das crianças.

No entanto, ainda que o direito à educação seja garantido pela Constituição de 1988 a todos, em pleno século XXI, muitos jovens e adultos ainda estão à margem da educação formal. Diante disso, foi instituído pelo Decreto Nº 5.840, de julho de 2006 o Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Assim, as Instituições Federais de Educação Profissional, em atendimento ao citado Decreto, passaram a ofertar a Educação de Jovens e Adultos.

Aliado a oferta do Proeja, o Instituto Federal do Amazonas – IFAM/ Campus Tabatinga ofertou o Curso Técnico de Ensino Médio em Agropecuária na Forma Integrada, Modalidade EJA/Proeja – Indígena, com matrícula exclusiva para indígenas Tikuna. Assim, outra questão a ser abordada nesta pesquisa será a Educação Escolar Indígena, vista como um direito, uma conquista, assim como a formação de docentes indígenas e não indígenas. As reivindicações dos indígenas por uma educação diferenciada que contemple a diversidade cultural vêm de longo tempo, dos movimentos indígenas postos na Constituição federal de 1988 e demais legislações que trazem uma nova concepção da escola indígena, caracterizada como comunitária, intercultural, bilíngue, específica e diferenciada.

Trabalhar com uma educação diferenciada é o maior dos desafios. Como vincular o conhecimento formal ao conhecimento Tradicional¹? Como lidar com as diferentes metodologias de trabalho e de pesquisa acerca desse assunto? Questionamentos que trouxeram significativas mudanças na implantação desse curso que teve como objetivo atender as especificidades locais, demandadas pela comunidade e lideranças indígenas da etnia Tikuna.

Segundo pesquisas, os indígenas dessa etnia são maioria na região e considerados um povo indígena marcado por reivindicarem, através de organizações, como a Organização dos

¹ Neste caso, **Tradicional** refere-se ao conhecimento passado de geração em geração e faz parte do modo de vida da comunidade e de sua cultura.

Professores Tikuna Bilíngue (OGPTB), seus direitos perante o governo, exigindo políticas públicas adequadas, inclusive por uma educação diferenciada.

Busca-se fazer uma análise da metodologia inicialmente aplicada no curso, a Pedagogia da Alternância, que foi um grande desafio à equipe gestora e quadro docente, devido à complexidade da proposta que exige um estudo mais aprofundado acerca da teoria e da prática no processo de ensino-aprendizagem. Assim que, relacionar a experiência com o trabalho, o conhecimento empírico vinculado ao conhecimento formal, é um processo contínuo de ação-reflexão-ação, onde o protagonista é o educando e o educador é o mediador desse aprendizado. Dessa forma, torna-se relevante repensar a prática cotidiana e, foi sob esse olhar que, ao contribuir na Coordenação Geral de Ensino no período de 2013/2015, foi considerado que a aprendizagem precisa ser construída de forma significativa para que educadores e educandos, sejam capazes de intervir ativamente na transformação social do meio em que vivem.

Assim este trabalho está estruturado da seguinte forma: no primeiro capítulo aborda questões sobre a contextualização histórica da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no país e do Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Propõe-se uma reflexão sobre a importância da formação e qualificação profissional de jovens e adultos de modo a construir/ reconstruir alternativas de melhorias pessoais e profissionais. Além dos aspectos históricos, estará contemplada neste capítulo a legislação vigente da EJA/ Proeja e a trajetória desta modalidade de ensino voltada especificamente aos indígenas do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM/ Campus Tabatinga.

No segundo capítulo enfocam-se aspectos relevantes da Educação Indígena e da Educação Escolar indígena. Apresenta um breve histórico e parte da trajetória legal acerca da escolarização de indígenas, resultado das lutas e reivindicações que aconteceram no intuito de buscar um modelo de educação que considerassem os saberes tradicionais e a cultura dos povos indígenas. Busca-se refletir a importância da formação de professores indígenas e não indígenas a partir de um documento norteador: o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI). Além disso, estão contemplados neste capítulo aspectos marcantes da etnia Tikuna, as organizações, a cultura, enfim os anseios de um povo indígena que vive na Comunidade Umariacú em uma tríplice fronteira no interior do Amazonas.

No terceiro e último capítulo propõe-se refletir acerca da metodologia proposta inicialmente no curso, a Pedagogia da Alternância, assim como os impactos dessa metodologia na prática docente durante a oferta do Curso do Técnico em Agropecuária – Proeja Indígena. A análise desse contexto à luz do Plano de Curso, bem como, as modificações na Matriz Curricular, as alterações na legislação, sobretudo busca refletir a formação de docentes indígenas e não indígenas como mediadores de um ensino diferenciado.

1. CAPÍTULO I

O PROEJA – INDÍGENA: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E A LEGISLAÇÃO VIGENTE

Este capítulo tem como objetivo abordar questões sobre a contextualização histórica da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no país e do Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Pretende também refletir sobre a importância da formação e qualificação profissional de jovens e adultos de modo a construir/reconstruir alternativas de melhorias pessoais e profissionais. Além dos aspectos históricos, estará contemplada neste capítulo a legislação vigente da EJA/ Proeja e a trajetória desta modalidade de ensino voltada especificamente aos indígenas do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM/Campus Tabatinga.

1.1. Dos Percursos à Legislação Atual do Proeja

A qualificação profissional exigida nos dias atuais faz com que o ensino, tanto nos aspectos sociais quanto nos aspectos legais, seja repensado e reestruturado. A educação está prevista na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e no Estatuto da Criança e do Adolescente, ECA (BRASIL, 1990) como base fundamental para que todos tenham acesso à vida em sociedade de maneira justa e igualitária, respeitando as diversidades e garantindo acesso aos direitos sociais, econômicos, políticos etc.

Uma série de debates, reuniões, seminários e estudos promovidos pelos órgãos do Ministério da Educação (MEC), com a participação de várias entidades representativas dos sistemas de ensino, foram realizados a fim de subsidiar as atualizações das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), obtendo aprovação em abril de 2010. A respeito disto, o Presidente do Conselho Nacional de Educação (CNE), José Fernandes de Lima, indica que:

É nossa expectativa que essas diretrizes possam inspirar as instituições educacionais e os sistemas de educação na elaboração de suas políticas de gestão, bem como de seus projetos político-pedagógicos com vistas a garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos resultante de uma educação de qualidade social que contribua decisivamente para construção de uma sociedade mais justa e mais fraterna. (BRASIL, 2013, p. 5).

São estas diretrizes que orientam a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas dos sistemas de ensino. Assegura ainda, uma maior participação da sociedade no aperfeiçoamento do ensino no intuito de oportunizar que o maior número de pessoas tenha acesso aos saberes e à escolarização.

Como pano de fundo às reflexões acerca da Educação de Jovens e Adultos - EJA torna-se interessante situá-la no contexto histórico e legal da educação. Segundo (SOARES e GALVÃO, 2004), historicamente a EJA existe desde o período colonial, época em que ocorreu a educação e catequese das crianças indígenas, foi realizada com índios adultos e

pelos jesuítas, que aprendeu a língua nativa para catequizá-los e educá-los. Já no período imperial, a institucionalização do ensino no Brasil foi fortemente marcada, inclusive a escolha de conteúdos abordados na escola, era diferenciada para os adultos em relação à aprendizagem das crianças e também em relação a gênero².

Longos caminhos foram percorridos. Informalmente, a EJA se fez presente em grupos de estudos nos diferentes segmentos culturais da época, pois a alfabetização e o aprendizado da leitura e escrita tão necessárias para esse grupo conquistar direitos civis (SOARES e GALVÃO, 2004). Na década de 60, novos movimentos acerca da educação de adultos surgem à luz das concepções de Paulo Freire, o que, segundo PALUDO (2001) contribuíram para as primeiras experiências com a educação popular:

É no início dos anos 1960 que surgem os primeiros Movimentos de Cultura Popular (MCP), o primeiro, data de 1960 e esteve ligado à prefeitura de Recife. Paulo Freire pertenceu a este grupo. Em seguida é criado, pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o movimento de Educação de Base (MEB – março de 1961. Por iniciativa da União Nacional dos Estudantes (UNE), são criados os Centros Populares de Cultura (CPC) e, em 1963, surge o Plano Nacional de Alfabetização”. (PALUDO, 2001, p. 89).

Assim, em Janeiro de 1964 foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização, com a proposta de disseminar programas de alfabetização que tivesse como base as orientações do educador Paulo Freire (Ação Educativa/ MEC, 1996). Como protagonista da Educação Popular, Paulo Freire, desenvolveu seus métodos pautados em uma pedagogia com o intuito de ensinar o aluno a “ler o mundo” para poder transformá-lo, como o Método Paulo Freire³, proposta para a alfabetização de Adultos.

Com o Golpe Militar de 1964, a Educação Popular foi vista como uma ameaça, já que apresentava um pensamento pedagógico político e crítico. Ainda assim, em pleno regime militar, em 1967, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) com a finalidade de preparar o cidadão para o mercado de trabalho e erradicar o analfabetismo funcional (AGLIARDI, 2012, p.7). Conforme HADDAD (2000):

Estávamos em 1970, auge do controle autoritário pelo Estado. O MOBRAL chegava com a promessa de acabar em dez anos com o analfabetismo, classificando como ‘vergonha nacional’ nas palavras do presidente militar Médice. Chegou imposto, sem a participação dos educadores e de grande parte da sociedade. As argumentações de caráter pedagógico não se faziam necessárias. Havia dinheiro, controle dos meios de comunicação, silêncio nas oposições e intensa campanha de mídia. Foi o período de intenso crescimento do MOBRAL (HADDAD, 2000, p.116, apud AGLIARDI, 2012).

² Para saber mais com relação à aprendizagem separada por gênero abordado neste texto buscar em: <http://paulofreirefae.blogspot.com.br/p/eja-no-brasil.html>

³ Método Paulo Freire: <http://paulofreirefae.blogspot.com.br/p/importancia-do-ato-de-ler.html>

Mesmo com todas as ações para acabar com o analfabetismo, o MOBRAL não logrou êxito, sendo extinto nos anos 80. Diante de várias ações governamentais para acabar com o analfabetismo, com o governo Collor, foi lançado o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), com a promessa de reduzir em cinco anos 70% do número de analfabetos no país (AGLIARDI, 2012, p. 8). Na década de 90, a política educacional passou por uma redefinição com a Lei de Diretrizes e Bases - LDB 9.394/96, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) e a reforma da Educação Profissional, por meio do Decreto 2.208/97.

A LDB 9394/96, desde então, vem regulamentando os mais diversos níveis do ensino: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e técnico, ensino superior, educação especial, educação escolar indígena, educação do campo e ensino a distância. É uma lei que se renova de acordo com as demandas e com o contexto social. Nela estão contemplados os princípios e as finalidades da educação, os recursos financeiros, a formação e as diretrizes para a carreira dos profissionais da educação.

Também outros ministérios e organismos federais ingressaram nesse campo, a exemplo, os programas implementados a partir de 1995: o Plano Nacional de Formação do Trabalhador (Planfor), coordenado pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho (Sefor/MTb), iniciado em 1996; o Programa Alfabetização Solidária (PAS), coordenado pelo Conselho da Comunidade Solidária, vinculado à Presidência da República, implementado a partir de 1997; e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), coordenado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), vinculado ao Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF), que iniciou suas operações a partir de 1998.

A partir do governo Lula, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECAD) que evidenciou temas como alfabetização e educação de jovens e adultos, educação do campo, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação escolar indígena, e diversidade étnico-racial. O objetivo dessa Secretaria é “contribuir para a redução das desigualdades educacionais” (AGLIARDI, 2012, p. 10).

A educação de pessoas jovens e adultas aparece como dever do Estado na Constituição Federal de 1988, que garante “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988). Este direito foi novamente assegurado pela LDB (Lei nº 9.394/96), que no § 1º do art. 37 indica que “os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames”.

Neste mesmo art. 37 §3º, a LDB aponta que Educação de Jovens e Adultos (EJA) deverá se articular, preferencialmente, com a Educação Profissional. Já no art. 38 está expresso que, “os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular”. Nesse sentido, a LDB apresentou mudanças nos conceitos de Ensino Supletivo para Educação de Jovens e Adultos, porém o termo “supletivo” continuou

sendo utilizado, ou seja, permanecendo o sentido de correção de escolaridade. Alguns educadores entendem de forma positiva, como Soares (2002) que diz:

A mudança de ensino supletivo para educação de jovens e adultos não é uma mera atualização vocabular. Houve um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação. Enquanto o termo “ensino” se restringe à mera instrução, o termo “educação” é muito mais amplo, compreendendo os diversos processos de formação (SOARES, 2002, p. 12).

Cabe ressaltar que, a formação integral do cidadão passa por uma educação escolar de qualidade a fim de garantir um bem maior, ou seja, dar condições de desenvolvimento a um indivíduo capaz de participar plenamente na vida social, política e cultural do meio em que vive. Com isso, a modalidade EJA representa uma nova concepção de ensino, um novo modelo pedagógico debatido e consolidado nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das instituições de ensino.

O PPP é um documento legal previsto na LDB que norteia e deve apresentar a identidade, as concepções, os anseios e a expectativa das instituições de ensino. Define o compromisso da instituição em relação ao processo de ensino-aprendizagem, ao papel socioeducativo, político, cultural e ambiental nos quais todos são protagonistas e responsáveis por uma educação de qualidade. Contudo, sabe-se que a construção de um PPP em uma Instituição é bem mais complexa e, muitas vezes não reflete a realidade, ou seja, há uma discrepância entre o “discurso” e a prática.

A inclusão da EJA como alternativa de oferta na Educação Profissional Técnica de nível médio integrado ao Ensino Médio foi posta pelo Decreto nº 5.154/2004. Já o Proeja foi instituído a partir do Decreto nº 5.840/2006 dispõe em seu art. 1º, que o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, conforme as diretrizes estabelecidas neste Decreto.

A oferta do Proeja nos Institutos Federais de Educação buscou ampliar a qualificação profissional e, conseqüentemente, possibilidades de progresso local fazendo com que se pense na construção de um currículo voltado às especificidades locais, pois o sentimento de pertencimento territorial corrobora para uma aprendizagem mais significativa. As modificações na LDB sob o decreto nº 5.154/2004 e sob a Lei nº 11.741/2008, redimensionaram, institucionalizaram e integraram as ações da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e Tecnológica.

A atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais passou também pelo reexame do parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica - CNE/CEB 23/2008 que institui Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, no que se refere à idade mínima e duração dos cursos, assim como faz referência a esta modalidade por intermédio da educação à distância.

No intuito de expandir e interiorizar a oferta de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) da população brasileira foi sancionado, sob a Lei nº 12.513/2011, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Foi constituído a partir de subprogramas, projetos e ações de assistência técnica e financeira. A Portaria nº 1.569/2011 –

que fixa as diretrizes para a execução da Bolsa Formação⁴ é outra ação do PRONATEC. Vai além das redes públicas e inclui as unidades de serviços nacionais de aprendizagem, o chamado “sistemas S”, como o Serviço Nacional do Comércio (SENAC) e o Serviço Nacional de Indústria (SENAI).

A ligação entre a Educação Profissional e o Ensino Médio, etapa final da educação básica, está explicitada no art.40 da LDB quando diz que a educação profissional é articulada com o ensino regular, onde se entende que, sejam ofertados aos adolescentes na chamada idade própria assim como para jovens e adultos na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). As políticas públicas voltadas para a EJA e a Educação Profissional vêm se expandindo somado ao desenvolvimento de ações voltadas para a vida em sociedade, cidadania, respeito à diversidade cultural e sustentabilidade. A profissionalização dos trabalhadores rumo para a possibilidade de aproveitamento de estudos e de conhecimentos, saberes e competências profissionais contínuos e articulados, que, segundo as Diretrizes de 2013:

os habilitem efetivamente para analisar, questionar e entender os fatos do dia a dia com mais propriedade, dotando-os, também, de capacidade investigativa diante da vida, de forma mais criativa e crítica, tornando-os mais aptos para identificar necessidades e oportunidades de melhorias para si, suas famílias e a sociedade na qual vivem e atuam como cidadãos. (BRASIL, 2013, p.210).

A proposta da educação profissional articulada a EJA amplia o olhar das Instituições de Ensino, possibilita debates acerca da interculturalidade, da interdisciplinaridade e porque não dizer de ações de parcerias interinstitucionais com um objetivo comum: a formação do “aluno-cidadão” capaz de reivindicar seus direitos, lutar por melhorias na sua comunidade e na sociedade em que vive, ou seja, ser um sujeito autônomo e crítico.

Nesse sentido, trazer à tona assuntos como a valorização da cultura, das trocas de experiências, inclusive entre as instituições de ensino e de considerar ainda as especificidades regionais, poderá contribuir para legitimar os saberes do aluno que estão presentes no cotidiano. Normalmente, ações como esta não fazem parte do ambiente escolar, mas podem e devem ser recuperadas com propostas de um ensino interdisciplinar significativo.

1.2. A Trajetória do Proeja – Indígena no Campus Tabatinga

Adentrar no aspecto de uma educação que envolva a bagagem cultural, o saber empírico, a regionalidade, a etnia, faz-se necessário abrir um espaço para discutir a educação diferenciada. Sabe-se que o direito à educação diferenciada está garantido pela Constituição Federal de 1988. Educadores trazem em suas obras que, a aprendizagem, para ter sentido,

4 Os beneficiários da Bolsa Formação (BRASIL/ MEC/ PRONATEC, 2012) “terão direito a cursos gratuitos e de qualidade, a alimentação, o transporte e a todos os materiais escolares necessários que possibilitarão a posterior inserção profissional”

precisa estar relacionada aos interesses, crenças, valores ou saberes daquele que escuta. Ou seja, os processos de aprendizagem vividos, sejam eles formais ou cotidianos, envolvem a possibilidade de atribuição de significado, por parte daqueles que aprendem (OLIVEIRA, 2007 P.87).

A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e a SECAD, especificamente abordando o tema Educação Escolar Indígena, produziram em 2007 o Documento Base – Proeja Indígena. Com a Educação Escolar Indígena e a Educação Profissional e Tecnológica, surge a possibilidade de uma “educação profissional indígena” a fim de possibilitar “a reflexão e construção de alternativas de autogestão” desse público diferenciado, no sentido de gerir a própria economia, a própria saúde, a gestão de seu território, enfim, a atuação autônoma do seu espaço.

Segundo o Documento Base – Proeja Indígena (2007, p.19), é objetivo do Programa de Educação Profissional Integrada à Educação Escolar Indígena “a formação profissional em consonância com os contextos, significados e necessidades indígenas”. Trata-se da oferta de uma formação integral que o prepare para o exercício profissional indígena na comunidade indígena. O Documento Base tem a finalidade de nortear as instituições de ensino na construção dos seus projetos pedagógicos, uma vez que, para ofertar uma educação diferenciada para indígenas se faz necessário conhecer a forma de organização do público alvo. Impasses e contradições em garantir os direitos indígenas, assim como as dificuldades de implementação de programas de educação diferenciada e a implantação de cursos específicos são amplamente discutidos.

No Instituto Federal do Amazonas – IFAM/ Campus Tabatinga não foi diferente. A implantação do Curso Técnico Em Agropecuária na Forma Integrada, Modalidade Proeja – Indígena, segundo a Comissão Etnocultural, foi discutido pelas lideranças indígenas, comunidade escolar e equipe técnica e docente do Campus. No intuito de atender as especificidades locais e regionais, diversos cursos foram ofertados. Assim, o Proeja foi instituído com matrícula exclusivamente para os indígenas Tikuna. O curso foi planejado na gestão do professor Ivamilton Araújo a partir de uma experiência em Proeja – Indígena em São Gabriel da Cachoeira. Nesse sentido, tendo como documento norteador o Documento Base do Proeja foi criada no Campus a “Comissão Diversidade Educacional Etnocultural do IFAM – Campus Tabatinga”, denominada pela Portaria nº 11 GAB/ IFAM/ TBT.

A Comissão foi composta inicialmente por poucos profissionais tendo em vista o baixo número de servidores e, segundo (ALVES, 2015), a linguista que esteve à frente, como presidente da Comissão Etnocultural, a comissão foi criada não especificamente para atender o Curso Proeja Indígena e sim, no intuito de “orientar e fiscalizar toda e qualquer ação do IFAM – Campus Tabatinga em relação a povos indígenas”, ou seja, para que as ações de pesquisa e trabalhos técnico-científicos desenvolvidos em áreas indígenas ou com indígenas do Campus pudessem respeitar os princípios éticos e morais dos povos indígenas.

Com base nos mesmos relatos, muitos indígenas demonstravam descontentamento com os pesquisadores que adentravam nas comunidades, segundo eles “pegavam o que queriam” (sementes, mudas de plantas nativas, relatos das pessoas que habitavam o local etc.) e “não retornavam para ‘dar satisfação’ do livro publicado, ou da dissertação defendida, da tese que tinha sido publicada” enfim, faltava esse retorno à comunidade pesquisada.

A Comissão começou a planejar o Curso Proeja Indígena, que se tornou o principal trabalho da Comissão, apoiado, é claro, no Documento Base que foi publicado pelo MEC, assim como iniciaram os trabalhos de consulta junto às lideranças indígenas e comunidade docente indígena Tikuna.

Os pontos principais de debate da Comissão Etnocultural para a construção do Plano de Curso, documento norteador do Curso Proeja Indígena foram os critérios de ingresso, as metodologias e perfil docente a partir do Documento – Base do PROEJA Indígena e da realidade do público alvo: a Comunidade Indígena Tikuna do Umariacú I e II. A proposta da Comissão foi de promover uma jornada técnico-científica para trazer ao debate todas essas questões acima mencionadas à luz do Documento Base. Assim, foram organizados três seminários, onde dois seminários de discussão com o objetivo de discutir e refletir sobre a realidade dessa Comunidade e o terceiro de discussão e aprovação do curso.

Porém, segundo a presidente, por questões políticas e por demandar de recursos, foi possível a realização de dois seminários: o primeiro realizado na sede da igreja da comunidade contando com várias lideranças indígenas, representantes das Universidades Estadual e Federal do Amazonas, Secretaria Municipal de Ensino e dos os servidores do Campus Tabatinga.

Como dinâmica do seminário, algumas lideranças relataram ações, dificuldades, angústias, enfim, os avanços acerca da educação escolar indígena. Essa dinâmica serviu de parâmetro para planejar o curso a partir da realidade e das expectativas do público alvo. Na contrapartida, o IFAM foi apresentado para as lideranças com o objetivo de esclarecer qual a importância de um curso técnico e quais os benefícios de uma qualificação profissional na região. No segundo seminário, a dinâmica gerou entorno dos arranjos produtivos locais para se chegar à definição do curso a ser ofertado. Os representantes foram organizados em grupos e a partir daí se chegou ao tema que mais se repetiu em cada grupo.

A área que obteve maior destaque, segundo os grupos, foi Agrária, que foi justificada pela falta de apoio e subsídios para a efetivação de projetos referente à produção local, criação de animais, horticultura, saneamento básico, meio ambiente etc. Dessa forma, pelas necessidades evidenciadas, foi trazida pela Comissão, a sugestão de um Curso Técnico em Agroecologia. No entanto, a comunidade indígena ali representada pelas lideranças, conforme (ALVES, 2015),

eles não queriam um curso que deixassem eles isolados do mundo, eles queriam um curso que dessem parâmetros pra eles ficarem na aldeia, trabalharem, fazerem a sua manutenção, o seu trabalho local, mas que também pudesse dar acesso fora da comunidade, que eles também pudessem, se quisessem, ter acesso a um emprego estadual, a um emprego federal, ao municipal... (ALVES, 2015, relato 08/09/15),

Enfim, a escolha do curso foi pautada no interesse da população indígena que almejava um curso onde pudessem ampliar as oportunidades dentro da aldeia e também fora dela. Essa expectativa deu origem, segundo Alves (2015), ao primeiro nome “Curso Técnico em Agropecuária na modalidade PROEJA com ênfase em Agroecologia” que foi uma demanda apresentada pelos indígenas (quadro 1), segundo os debates, por características

econômicas de sustentabilidade social e ambiental considerando o perfil dos Institutos Federais (IF) com base na legislação vigente.

Quadro 1 - Demanda por Cursos Técnicos Comunidades Indígenas de Umariacú I e II

Nº	ÁREA	%
1	Agropecuária	26,0
2	Artes	26,0
3	Recursos Pesqueiros	17,0
4	Recursos Florestais	13,0
5	Gestão de Negócios	7,0
6	Comércio	7,0
7	Zootecnia	4,0

Fonte: Plano de Curso Agropecuária/Proeja Indígena (IFAM-TBT) /2010

Segundo os relatos da presidente da Comissão Etnocultural, a oferta do curso foi direcionada para as Comunidades Umariacú I e Umariacú II por questões de logística, pois era a comunidade mais próxima da zona urbana. Das 40 vagas ofertadas, foram distribuídas metade para cada comunidade. Cabe ressaltar que outras comunidades mais distantes solicitaram o curso, porém, segundo a presidente da comissão, por não haver recursos financeiros houve dificuldade de apoio logístico da FUNAI e não foi possível atender.

A Presidente da Comissão Etnocultural relatou ainda que, a forma de ingresso já estava prevista no Documento Base, que considera, que seleção dos candidatos seria feita pela própria comunidade utilizando como critérios, a indicação do cacique da aldeia, apresentação de uma auto declaração como indígena também uma declaração da comunidade, informando que ele vive na comunidade.

Deveriam também apresentar o ensino fundamental ou ensino médio incompleto (prioridade), posteriormente seriam indicados os que já teriam ensino médio completo. Além disso, os candidatos deveriam redigir um documento, conforme (ALVES, 2015), uma “carta de intenção”, seria um documento onde deveriam relatar a importância, ou seja, “porque que eu quero fazer parte desse curso”.

A Presidente entendeu que a Instituição não estava preparada para realizar tal oferta, pois, segundo ela, mesmo com critérios previstos em uma normativa, o Instituto mandou provas para o processo seletivo na disciplina de Língua Portuguesa, “totalmente fora das especificidades”, isto que dizer que, mandaram as provas “como se fosse qualquer outro curso técnico”. Contudo, após as discussões junto a Reitoria e Direção Sistêmica dos Cursos Técnicos, prevaleceu o processo seletivo inicial, com base na normativa do MEC.

Após a formação da turma, outro tema relevante esteve em pauta no planejamento do curso: a metodologia a ser aplicada para um público alvo diferenciado e o perfil docente. Segundo os relatos concedidos na entrevista, comenta (ALVES, 2015), que o Documento Base apontou algumas sugestões e relatos de experiências acerca de metodologias e do trabalho com indígenas. Dentre algumas propostas, optou-se pela Pedagogia da Alternância. Um dos motivos da escolha dessa metodologia se deu porque “*no momento em que o campus estava, estávamos com poucos profissionais... e tinham os cursos regulares que estavam em andamento no campus... era uma maneira de atender a todos*”.

Conforme o Plano de Curso Agropecuária do IFAM-Campus Tabatinga (2010, p.6) “*a Pedagogia da Alternância é uma alternativa para a educação indígena, já que o ensino tradicional não contempla as especificidades e as necessidades da população indígena que vive nas aldeias*”. Sabe-se que, a Pedagogia da Alternância⁵ surgiu em 1937 na França por um grupo de famílias do meio rural e, abordá-la é fazer referência a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, aonde o movimento de ir e vir se faz em pensar a prática e retornar a ela para transformá-la, ou seja, “ação e reflexão se dão simultaneamente” (FREIRE, 1987, p.125). Trabalhar a alternância em uma formação é relacionar a experiência com o trabalho, com a produção, com a vida fora dos “muros” da escola. Quanto a isso, Pinho (2007), diz que:

A Pedagogia da Alternância é criada com o objetivo de que em tempos e espaços alternados o jovem tenha condições e acesso à escolarização e ao conhecimento e valores familiares e comunitários. Ao alternar períodos na escola e períodos em seu meio de vivência, o jovem pode construir seus conhecimentos no diálogo entre o saber cotidiano, fomentado na prática e no trabalho que é passado de gerações a gerações e o saber escolarizado que possibilita a apropriação do conhecimento historicamente construído e o acesso às técnicas cientificamente comprovadas. (PINHO, 2007, p.5)

Nesse sentido, o jovem é o protagonista de seu aprendizado, onde a ação-reflexão-ação dá o suporte para a aprendizagem significativa utilizando o conhecimento empírico e o conhecimento formal. Com relação ao perfil dos professores, a presidente relatou que a

5 Alternância de tempo e de local de formação, ou seja, de períodos em situação socioprofissional e em situação escolar; [...] uma outra maneira de aprender, de se formar, associando teoria e prática, ação e reflexão, o empreender e o aprender dentro de um mesmo processo. A Alternância significa uma maneira de aprender pela vida, partindo da própria vida cotidiana, dos momentos de experiências colocando assim a experiência antes do conceito. Gimonet (1999, p. 44-45).

maioria dos professores de compunham do quadro de docentes não eram oriundos da região, e que ao serem solicitados, estes alegavam que não tinham o perfil para trabalhar com esse “público”. Nesse sentido, a equipe gestora, levou à reflexão a questão que, na maioria das turmas, havia discentes indígenas e “ao vir para essa região, não tem como fugir dessa realidade...”, comentou a presidente da Comissão referindo-se a região norte.

Sabe-se que umas das dificuldades elencadas foi o reduzido quadro técnico e docente sem experiência em educação escolar indígena. Assim, após o início do Curso Proeja em 2011, com matrícula exclusiva para os Indígenas Tikuna da Comunidade Umariacú I e II, em 2013, ou seja, dois anos depois, a Instituição ofertou um Curso de Especialização em Proeja Indígena em EAD para os servidores do Campus. Torna-se relevante destacar que, a trajetória do Curso Proeja foi marcada por significativas mudanças com o objetivo de atender os anseios e as expectativas dos alunos deste curso e também da equipe gestora e dos servidores.

A troca de gestão no IFAM - Campus Tabatinga em 2012 e a legislação da Rede Federal de Ensino Médio Técnico e Tecnológico, a exemplo dos Catálogos Nacionais dos Cursos Técnicos (CNCT), que demandou modificações acerca da nomenclatura de alguns cursos, da Carga Horária, de ementários, de Matriz Curricular, enfim, da formação pedagógica de vários cursos. Por ser um campus em implantação, a revisão das matrizes curriculares, bem como dos planos de cursos e ementários das disciplinas passaram por readequações por orientações da Reitoria e Direção Sistêmica do Campus, conforme relatado pelo Chefe do Departamento de Ensino Pesquisa e Extensão do IFAM - Campus Tabatinga.

1.2.1. Contexto histórico-geográfico da Trílice fronteira

A mesorregião do Alto Solimões, localizada na Amazônia brasileira, é composta por nove Municípios (figura1). A cidade de Tabatinga faz parte da Trílice Fronteira (Brasil-Peru-Colômbia). A importância geopolítica se dá pela sua biodiversidade, sociodiversidade e suas reservas minerais.

Figura 1 - Mapa da região do Alto Solimões



Fonte: Adaptado de www.mesoaltosolimoes.com.br

A localização geográfica dessa Tríplice Fronteira, na qual Tabatinga representa o Brasil, está em destaque, pois além de apresentar um percentual de população elevada em relação aos demais municípios da mesorregião, traz uma importante contribuição no setor comercial, uma vez que funciona como polo socioeconômico. A privilegiada localização como se observa no mapa acima (figura 1) serve de escoamento de produtos às margens do rio Solimões. Dessa forma, a cidade de Tabatinga vem se desenvolvendo de forma acelerada atraindo a migração regional, pois se transformou em um importante centro administrativo, econômico, comercial e financeiro. É onde se concentram as principais instituições e órgãos públicos, assim como alguns serviços fundamentais para o desenvolvimento da mesorregião.

Destaca-se ainda a pluralidade etnocultural dos povos indígenas que habitam esta área, além da peculiar convivência com peruanos e colombianos, pois a fronteira com a Colômbia se faz pela cidade de Letícia e são separadas somente por uma avenida onde se posiciona a guarda nacional dos dois países. A fronteira com o Peru é feita pela cidade de Santa Rosa, separada pelo rio Solimões.

Sabe-se que nesta região do Alto Solimões a população indígena é bem numerosa (quadro 2). Há um número expressivo de etnias que habitam a região onde se destacam seis (Tikuna, Kokama, Kulina, Marubo, Matsé, Kaixana), que embora vivam nas aldeias, estabelecem contatos com não indígenas e muitos estão inseridos no contexto urbano. No entanto, ainda existem diversas tribos isoladas.

Quadro 2 - Distribuição das Terras indígenas Homologadas, por área, população, área de abrangência e etnias presentes na Mesorregião do Alto Solimões.

Nº	Nome da TI	Área (ha)	População	Municípios	Etnias
01	Nova Esperança do Jandiatuba	20.003,00	180	São Paulo de Olivença	Tikuna
02	São Domingos do Jacapari	134.781,00	428	Jutaí e Tonantins	Kokama
03	Betânia	122.769,03	3.029	Santo Antônio do Içá	Tikuna
04	Vui-Uata-In	121.198,60	1.900	Amaturá	Tikuna
05	Uati Paraná	127.198,06	330	Tonantins, Fonte Boa	Tikuna
06	Tikuna Feijoal	40.948,80	2.830	São Paulo de Olivença	Tikuna
07	Evare I	548.177,60	13.023	Tabatinga e Santo Antônio do Içá São Paulo de Olivença	Tikuna
08	Evare II	176.205,72	2.200	São Paulo de Olivença	Tikuna
09	São Francisco do Canamarí	3.331,00	80	Amaturá	Tikuna
10	São Sebastião	61.058,00	224	Tonantins	Kaixána e Kokama
11	Maraitá	4.700,00	141	Amaturá	Tikuna
12	Lauro Sodré	9.400,00	395	Benjamin Constant	Tikuna
13	Bom Intento	1.613,04	126	Benjamin Constant	Tikuna
14	Tikuna Porto Espiritual	2.839,35	160	Benjamin Constant	Tikuna
15	Tikuna de Santo Antônio	1.065,27	1.095	Benjamin Constant	Tikuna
16	Tikuna Umariçu	4.855,00	4.300	Tabatinga	Tikuna

17	São Leopoldo	69.270,54	400	Benjamin Constant	Tikuna
18	Espírito Santo	33.849,00	121	Jutaí	Kokama
19	Estrela da Paz	12.876,00	383	Jutaí	Tikuna
20	Macarrão	44.267,00	404	Jutaí	Tikuna
21	Prosperidade	5.572,00	120	Tonantins	Kokama
22	Vale do Javari	8.544.482,27	3.750	Atalaia do Norte, Benjamin Constant, Jutaí e São Paulo de Olivença	Kanamari, Kulina (Arawá), Kulina (Pano), Marúbo, Matís, Matsés, Mayoruna e Isolados.
	Total	10.090.460,28	35.619	---	---

Fonte: Adaptado de PTDRS, 2011, apud, Instituto Socioambiental – ISA, 2011

Observa-se que, conforme ilustrado acima (quadro 2), a representação da etnia Tikuna está destacada na distribuição das terras indígenas. A localização geográfica da região é muito valorizada, pois conforme o Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável (PTDRS), realizado pela Associação para o Desenvolvimento Agro Sustentável do Alto Solimões – Manaus (AGROSOL, 2011, p.1):

É uma região de grande importância estratégica para o Brasil, em face de sua inserção na faixa de fronteira internacional com o Peru e a Colômbia. Essa imensa região é, também, um dos maiores patrimônios de florestas e rios do planeta Terra, que se tem constituído tanto em fator de esperança para grande parcela da humanidade como de preocupação, pela crescente ameaça da exploração predatória desses recursos naturais. Bem no centro geográfico desse quase continente que está situado o estado do Amazonas.

Por serem uma região que representa estrategicamente o Brasil, diversas ações voltadas para a pesquisa nas áreas de diversidades biológicas e de recursos naturais, assim como ações de incentivo às áreas dos transportes, comunicações, turismo, educação e cultura. No entanto, a exploração constante dos recursos naturais, como o desmatamento predatório, ou seja, as extrações ilegais da madeira e a pecuária predatória se mostram como atividades fundamentais que, como uma reação em cadeia, induzem uma série de outros processos degenerativos como a diminuição da qualidade de vida e o aumento da violência.

Neste contexto geográfico e social que se deu a implantação e consolidação do Instituto Federal de Educação do Amazonas – Campus Tabatinga. Com a biodiversidade, sociodiversidade e pluralidade etnocultural, a oferta de cursos profissionalizantes seriam de alta relevância para o crescimento local e regional.

1.2.2. O Instituto Federal do Amazonas – IFAM – Campus Tabatinga na Tríplice Fronteira

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM /Campus Tabatinga foi criado em 27 de maio de 2010 com a missão de promover uma educação de excelência através do ensino, da pesquisa, da extensão e da inovação tecnológica para formar cidadãos críticos, autônomos e empreendedores comprometidos com os desenvolvimentos sociais, científicos e tecnológicos da região e do país. Para a implantação do campus Tabatinga, várias articulações e parcerias foram estabelecidas entre a reitoria do IFAM, representada pelo então reitor Professor João Martins Dias, e Instituições locais, especialmente a prefeitura do município.

Dentre as ações da prefeitura, destaca-se a doação de uma área de aproximadamente vinte hectares de terras para a construção do campus. Porém se fazia necessário iniciar as atividades e, enquanto a sede do campus estava em construção, foi cedido um espaço na Diocese do Alto Solimões para a instalação da equipe administrativa a fim de planejar o início dos cursos. Os cursos técnicos inicialmente ofertados foram Administração, Informática, Meio Ambiente e Agropecuária na Forma Integrada e Subsequente. As salas de aula foram cedidas pela Escola Municipal Maria Andrade.

Em 2011 a sede do Instituto Federal – Campus Tabatinga foi inaugurado e, neste mesmo ano, foi ofertado o Curso Técnico em Recursos Pesqueiros na Forma Subsequente e, sob demanda da Comunidade Indígena Umariacú I e II, foi construído o Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Ensino Médio em Agropecuária na Forma Integrada na Modalidade Proeja – Indígena.

O Curso na Modalidade Proeja Indígena iniciou em 2012 juntamente a outros cursos na modalidade Ensino à Distância – EAD. No intuito de desenvolver a região do alto Solimões e promover uma educação de excelência, o campus atuou com eficácia no tripé Ensino, Pesquisa e Extensão. Na área do Ensino, a atuação na sede do campus, destaca-se pelas Unidades Educativas de Produção como Laboratórios de Biologia, Química, Física e Cultura de Tecidos. As salas de aula são equipadas com recursos audiovisuais.

Na área da Pesquisa, vários projetos foram executados e apresentados em eventos locais, regionais, nacionais e até internacionais. Na área da Extensão, as visitas técnicas em municípios vizinhos, nas comunidades rurais e inclusive nos países vizinhos, Colômbia e Peru, foram e são realizadas constantemente. Neste contexto geográfico e social que se deu a implantação e consolidação do Instituto Federal de Educação do Amazonas – Campus Tabatinga. A oferta de cursos profissionalizantes voltados para a biodiversidade, sociodiversidade e pluralidade etnocultural, são de alta relevância para o crescimento local e regional.

Compartilhar conhecimentos, trocar informações e aprendizados, agregar conhecimentos a partir de uma cultura diversificada e, relacionar o conhecimento técnico ao saber popular dos indígenas foi um grande desafio aos educadores e equipe gestora. Sabe-se que é preciso garantir o direito a uma educação escolar de qualidade e dar condições de desenvolvimento de um indivíduo capaz de participar na vida social, política e cultural do meio em que vive.

No capítulo a seguir será abordado o tema Educação Escolar Indígena na Comunidade Umariacú I e II, as conquistas e os desafios na busca de um ensino considerando as especificidades da língua, da cultura, da alfabetização a qualificação profissional seja no ensino técnico e /ou ensino superior.

2. CAPÍTULO II

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NAS COMUNIDADES TIKUNA UMARIAÇÚ I E II

Este capítulo tem como objetivo abordar aspectos relevantes sobre a Educação Indígena e a Educação Escolar indígena. Apresenta um breve histórico e parte da trajetória legal acerca da escolarização de indígenas, resultado das lutas e reivindicações que aconteceram no intuito de buscar um modelo de educação que considerassem os saberes tradicionais e a cultura dos povos indígenas. Busca refletir a importância da formação de professores indígenas e não indígenas a partir de um documento norteador: o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI). Além disso, estão contemplados neste capítulo aspectos marcantes da etnia Tikuna, as organizações, a cultura, enfim os anseios de um povo indígena que vive na Comunidade Umariaçú em uma tríplice fronteira no interior do Amazonas.

2.1. Educação Escolar Indígena e a Formação de Professores

Ao abordar o tema educação escolar indígena, se faz necessário refletir sobre a um processo educativo considerando as diversidades, as especificidades. Da mesma forma, quando se aborda o tema educação, que deve ser considerado como um processo inerente ao ser humano. No site Povos Indígenas no Brasil - portal do Instituto Socioambiental (ISA), o historiador Bruno Ferreira ⁶ diz que “a educação sempre fez parte do ser humano, desde sua existência enquanto ser histórico”. Então, concluiu que: “o local de construção do saber ocorre no meio social, não necessariamente na escola, mas a escola é um importante espaço, que envolve os educadores”. Nesse sentido, antes de debater sobre a “educação escolar” dos indígenas, é preciso relacionar à educação indígena. Entende-se que a educação indígena está vinculada à aprendizagem empírica, o conhecimento, o saber, se dá entre as gerações nas diferentes culturas indígenas.

Como exemplo disso seguem alguns depoimentos encontrados em Ferreira (2000), de diferentes etnias que se reuniram em grupos de trabalho no I Encontro de Professores Indígenas de Roraima e do Amazonas. Os professores se reuniram para discutir acerca da educação escolar indígena nas comunidades em que vivem. Na ocasião, relatam que formalizar o processo educativo implica em considerar as “raízes”, ou seja, tudo que é aprendido dentro de cada cultura, na comunidade.

A educação tradicional deve estar vinculada às especificidades de cada costume, conforme afirmam em um dos grupos de trabalho: “cada tribo tem seus costumes e tradições diferentes” (professor kokama). Neste sentido, outro depoimento sobre a aprendizagem empírica vem de representantes da etnia Tikuna:

⁶ Professor de História, especialista em Educação, Diversidade e Cultura Indígena. Kaingang da Terra Indígena de Guarita-RS

Se aprende a viver desde a infância com os pais e com a comunidade. As mães ensinam as meninas a fazer o artesanato. Os pais ensinam os meninos a caçar, pescar, andar de canoa e tudo mais. Se aprende a conhecer e respeitar a natureza, preservar os lagos, o meio ambiente. (FERREIRA, 2000, p. 107).

Com esse olhar, entende-se que a educação indígena está em cada espaço físico da comunidade, todo o processo de aprendizagem, todos os ensinamentos utilizados por cada povo, sejam eles complexos ou simples. Para Maher:

A escola é todo o espaço físico da comunidade [...]. Na Educação Indígena não existe a figura do “professor”. São vários os professores da criança. A mãe ensina; ela é professora. O pai é professor, o velho é professor, o tio é professor, o irmão mais velho é professor... e todo mundo é aluno. Não há, como em nossa sociedade, um único “detentor do saber” autorizado por uma instituição para educar as crianças e os jovens. (MAHER, 2006, p. 18).

Cabe ressaltar que as aprendizagens nas comunidades indígenas ocorrem independentes de quem aprende ou de quem ensina. Os mais novos aprendem com os mais velhos no curso da vida, vivenciando experiências mesmo sem um espaço físico determinado de forma coletiva, ou seja, cada um contribui com o que sabe e estes saberes são compartilhados com os demais. Pode-se dizer que a educação na comunidade indígena é um ato pedagógico, pois cada comunidade apresenta seus ritos, costumes, língua, cultura e utiliza uma forma de educar. Para Melià:

Os povos indígenas mantiveram sua alteridade graças à estratégias próprias, das quais uma foi precisamente a ação pedagógica. Em outros termos: continuou havendo nesses povos uma educação indígena que permite que o modo de ser e a cultura venha a se reproduzir nas novas gerações, mas também encare com relativo sucesso situações novas. (MELIÀ, 1997, p. 1).

Assim, a educação escolar indígena foi encarada como um novo desafio, uma forma de acessar novas informações, novas tecnologias. Segundo Néspoli:

A formação da consciência da cidadania, a capacidade de reformulação de estratégias de resistência, a promoção de suas culturas e a apropriação das estruturas da sociedade não-indígena, pela aquisição de novos conhecimentos úteis para melhoria de suas condições de vida, estão em pauta nas propostas relativas à educação escolar indígena. Abandonam-se os pressupostos educacionais que, desde a colônia, tinham características integracionistas visando a homogeneização da sociedade brasileira pela aculturação e assimilação. (NÉSPOLI, 2007, p. 2).

Dentro de um contexto histórico, várias obras ressaltam que a escolarização de indígenas, que se confundiu com a catequização dos povos nativos, iniciou com a vinda dos padres jesuítas, período em que os portugueses chegaram ao Brasil, e durou até o final do período colonial. Assim, o professor Kaingang, Bruno Ferreira (2006, p. 201), afirma que “a educação tradicional dos povos passou a ter uma nova visão, européia, uma educação que não

respeita as diferenças existentes entre as sociedades, dessa maneira criando conflitos de identidade cultural e de nação”. Corroborando com essa afirmação, segundo Freire (2004):

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. (FREIRE, 2004, p. 23)

Com isso, por muitos anos, pouca mudança houve com relação à educação escolar indígena. A negação à cultura indígena perdurou por muito tempo. Para Ciaramello (2014, p.112), *“no Brasil, no que diz respeito aos povos indígenas, esses ares de transformações soaram apenas como uma brisa leve. A realidade desses povos e, em especial, o quadro da escolarização continuaram por muitas décadas marcados pela negação à diferença”*.

Com a expansão territorial, intensificaram-se as mudanças políticas e sociais, pois a demarcação territorial resultou em guerra e muitas mortes dos povos indígenas. Criou-se então, em 1910, o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), órgão do governo que visava à proteção aos índios, mas que, na verdade, por trás dessa pretensão, transferia os indígenas de suas terras tradicionais para reservas, liberando-as aos interesses colonialistas (CIARAMELLO, 2014). Ao longo dos anos, muitas lutas e reivindicações aconteceram no intuito de buscar um modelo de educação que considerassem os saberes tradicionais e a cultura dos povos indígenas. Segundo o antropólogo Luís Donisete Benzi Grupioni:

a educação escolar indígena virou uma pauta política relevante dos índios, do movimento indígena e de apoio aos índios. Deixou de ser uma temática secundária, ganhou importância à medida que mobiliza diferentes atores, instituições e recursos. Encontros, reuniões e seminários têm se tornado recorrente para a discussão da legislação educacional, de propostas curriculares para a escola indígena, de formação de professores índios, do direito de terem uma educação que atenda a suas necessidades e seus projetos de futuro. Hoje não mais se discute se os índios têm ou não que ter escola, mas sim que tipo de escola. (GRUPIONI, 2012)

Com isso, se intensificam as articulações entre povos indígenas, Organizações Não Governamentais (ONG's), antropólogos, educadores, entre outros. Em consequência dessa crescente articulação, foi aprovado o Estatuto do Índio, Lei 6.001, onde os artigos 50º ao 55º apontam para uma mudança de concepção visando a integração do indígena na comunhão nacional (Grupioni, 1994).

Nesse contexto, Grupioni (1994b) comenta também que, a década de 1980, foi marcada pelo Movimento Indígena⁷ com a realização de diversos Encontros de Professores Indígenas e

⁷ As professoras e os professores indígenas e as comunidades passam a tomar a frente nos processos de escolarização.

Seminários com o apoio de Universidades e Instituições. Nestes encontros, discutiam problemas e elaboravam documentos. No entanto, a legislação avança lentamente no que se refere às políticas da educação escolar indígena. Cabe destacar brevemente parte da trajetória legal dos fatos:

- A Constituição Federal 1988, no Artigo 210, assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. No Artigo 215, incube o Estado de proteger as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras e das de outros grupos étnicos e no Artigo 231 reconhece aos índios a organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, bem como direitos sobre as terras que ocupam. E no Artigo 232, garante aos índios, ingressar em juízo, em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo.
- A LDB aprovada em 20 de dezembro de 1996 que contempla dentre outros, os direitos educacionais indígenas dispostos na Constituição. Em seu Artigo 78, a oferta da educação escolar bilíngüe e intercultural por meio de programas de ensino e pesquisa. Assegura também a recuperação de suas memórias históricas, reafirmação de suas identidades étnicas, à valorização de suas línguas e ciências. Já no Artigo 79 assegura a articulação dos sistemas de ensino para elaborar programas de pesquisa com a participação das comunidades indígenas.
- A Resolução CNE/ CEB 03/99 - Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências como reconhecer às escolas indígenas, aquelas localizadas em terras indígenas, a importância de diretrizes curriculares específicas, com ensino intercultural e bilíngüe ou multilíngüe, a organização das atividades escolares, respeitado o fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas e as especificidades de cada comunidade, independentemente do calendário oficial. Assim, resolve em seu art. 1º:

Estabelecer, no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngüe, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica. (Resolução Nº 3/99, p. 5)

Cabe ressaltar que a referida resolução fixou normas garantindo às escolas indígenas a estruturação, organização, gestão e funcionamento com a participação das comunidades e seus representantes na construção de seus projetos pedagógicos, conforme segue no artigo 5º Resolução CEB 3/99: A formulação do projeto pedagógico próprio, por escola ou por povo indígena, terá 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 étnico cultural de cada povo ou comunidade;
- III - as realidades sociolingüística, 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.

- Estão garantidos ainda nos artigos 6º ao 8º a formação e permanência de forma prioritária dos professores indígenas nas comunidades escolares indígenas.
- Parecer CNE/CEB 14/99 - Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, que fundamentam a educação indígena, determinam a estrutura e funcionamento da escola indígena.
- O PNE de 2001 assegurou o tratamento diferenciado da Educação Escolar Indígena e apresentou diretrizes, objetivos e metas a serem alcançados pelos sistemas de ensino.
- Resolução CEE nº 106/2004 - Estabelecem diretrizes e procedimentos para a organização e oferta da Educação Escolar Indígena, no Sistema Estadual de Ensino, e dá outras providências.
- Decreto nº 5.051/04 – Promulga a Convenção no 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais, adotada em Genebra, em 27 de junho de 1989.
- A Lei nº 11.645/08 que altera a Lei nº 9.394/96, modificada pela Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.
- Decreto nº 6.861/09 – Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais e dá outras providências.
- Resolução CNE/CEB Nº 13/2012, de 15 de junho de 2012 – Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.

Assim, Grupioni (2001, p. 135) comenta que, além da legislação nacional, todos esses princípios também foram respaldados por normativas regionais, a fim de atender as especificidades locais “*em respeito às diferentes situações socioculturais e sociolingüísticas de cada povo indígena, bem como em relação aos seus diferentes projetos de futuro*”.

Uma das conquistas, porém com uma visão formativa e não normativa, foi o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), que foi elaborado pelo comitê de educação escolar indígena, formado por educadores, antropólogos, pesquisadores, Ministério da Educação, com a participação de lideranças e professores indígenas de diferentes povos. O RCNEI foi apresentado pelo MEC em 1998, com o objetivo de orientar e subsidiar os programas de educação escolar indígena a fim de atender as expectativas da comunidade indígena e também auxiliar na elaboração de materiais didáticos e na formação de professores indígenas.

Contudo, Grupioni (2001, p.96) alerta que “*nenhuma legislação específica para a educação escolar indígena no Brasil, que tenha abrangência nacional, poderá prever ou dar conta da imensa diversidade de situações históricas e culturais vividas pelas inúmeras sociedades*

indígenas contemporâneas”. Assim, em diversas regiões do país, a educação escolar indígena foi ganhando força e se tornando uma possibilidade de agregar conhecimentos formais às especificidades de cada cultura e a identidade dos povos. Neste contexto, Grupioni (2001, p.91) comenta que não cabe ao governo ditar modelos prontos, “mas oferecer os meios para que os povos indígenas possam formular livremente e sem constrangimentos seus projetos de escola”.

Para tanto, a construção de um projeto que atenda às especificidades desse público, precisa de um olhar diferenciado. Faz-se necessário resignificar currículo, tempo, enfim, oferecer realmente uma “escola diferenciada”. A própria legislação voltada aos indígenas vem sendo elaborado com o apoio de antropólogo, pesquisadores, linguistas, enfim, pessoas ligadas à questão indígena. A exemplo disso, Grupioni, que além de antropólogo, é consultor do Ministério da Educação para a política de Educação Escolar Indígena. Ele conceitua a educação diferenciada como “as diferentes situações socioculturais e sociolinguísticas de cada povo indígena, bem como em relação aos seus diferentes projetos de futuro” (GRUPIONI, 2001, p.135).

Maher define que, “nas sociedades indígenas, o ensinar e o aprender são ações mescladas, incorporadas à rotina do dia-a-dia, ao trabalho e ao lazer e não estão restritas a nenhum espaço específico. A escola é todo o espaço físico da comunidade”. No RCNEI, uma das características da escola indígena é ser comunitária,

porque é conduzida pela comunidade indígena, de acordo com seus projetos, suas concepções e seus princípios. Isto se refere tanto ao currículo quanto aos modos de administrá-la. Inclui liberdade de decisão quanto ao calendário escolar, à pedagogia, aos objetivos, aos conteúdos, aos espaços e momentos utilizados para a educação escolarizada. (BRASIL, 1998, p. 24)

Outra característica da educação escolar indígena presente no RCNEI é ser intercultural e bilíngue, pois deve manter a diversidade cultural e o domínio da língua para que se mantenha a sua identidade, como também, específica e diferenciada, para que seja um “reflexo das aspirações particulares de povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não-indígena” (BRASIL, 1998).

Em 2005, o RCNEI foi reeditado pelo MEC que, de acordo com o então coordenador da educação escolar indígena da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/ MEC), Kleber Gesteira, o documento foi relevante tanto na implantação de escolas indígenas quanto no fortalecimento da formação de professores do ensino médio. Neste contexto, faz-se necessário abordar a questão que protagoniza o sucesso ou não das ações planejadas e executadas na escola indígena: a formação de professores indígenas. Se, por muitos anos as escolas serviram para “catequização” dos povos nativos, um novo olhar passou a ser construído a partir de muitas lutas e reivindicações dos povos indígenas.

A escola entre grupos indígenas ganhou, então, um novo significado e um novo sentido, como meio para garantir acesso a conhecimentos gerais, sem precisar negar

as especificidades culturais e a identidade daqueles grupos. Diferentes experiências surgiram em várias regiões do Brasil, construindo projetos educacionais específicos à realidade sociocultural e histórica de determinados grupos indígenas, praticando a interculturalidade e o bilinguismo, adequando essas experiências ao projeto de futuro daqueles grupos. (Parecer Nº 14/99, p. 5)

As experiências dos indígenas sobre o modo de aprender, suas concepções de vida, seus valores, aliados à escola formal, que ao longo dos anos sofreu significativas mudanças, contribuíram para uma nova visão de educação escolar dos próprios indígenas.

Assim, o Referencial para a Formação de Professores Indígenas elaborados pelo MEC, pela Secretaria de Educação Fundamental (SEF), pelo Departamento de Política de Educação Fundamental (DPE) com a parceria da Coordenação-Geral de Apoio às Escolas Indígenas foi um documento norteador cuja intenção era subsidiar “a implantação de programas de formação inicial de professores indígenas, visando a sua habilitação no magistério intercultural” (MEC;SEF, 2002).

O documento foi elaborado a partir de experiências na formação de professores indígenas em todo o Brasil contando com a participação de indígenas e de povos que vivem em vários estados brasileiros (MEC;SEF, 2002). Nesse sentido, formar professores indígenas poderá oferecer condição favorável de uma escola intercultural de qualidade, pois, a escola contará com um professor que traz consigo a bagagem cultural, o sentimento de pertencimento àquela comunidade onde será estabelecido o vínculo com o conhecimento sistematizado.

Com base no Referencial para a Formação dos Professores Indígenas (2002, p. 20) “os professores indígenas são os mediadores, por excelência, das relações sociais que se estabelecem dentro e fora da aldeia, por meio também da escola”. Com isso o papel desses professores “mediadores”, é de alta relevância, pois além de “ponte” entre as culturas, atuam como interpretes e devem inclusive incentivar a continuidade da cultura por intermédio da pesquisa na comunidade. Em contrapartida, “são responsáveis também por estudar, pesquisar e compreender, à luz de seus próprios conhecimentos e de seu povo, os conhecimentos tidos como universais reunidos no currículo escolar”.

Nesse sentido, entende-se que, se faz necessário aprofundar a discussão acerca do Projeto Político Pedagógico no espaço escolar indígena, pois é um documento que deve nortear o perfil profissional para a programação da formação de professores indígenas. Isto porque, segundo o Referencial MEC/SEF.

Por meio dele, pode-se identificar a história da escola na comunidade, a situação nos dias atuais, os avanços e problemas do ponto de vista da comunidade envolvida, o que se espera da escola no presente e no futuro, quais as expectativas de aprendizagem que se tem para os alunos e alunas (Brasil, 2002, p.22).

As discussões nas escolas das aldeias devem levar em conta o que for pertinente a cada comunidade, para tanto os professores indígenas serão os protagonistas dessa construção do Projeto Político Pedagógico.

2.2. A Comunidade Indígena Tikuna: Umariacú I e II

Observa-se na região do Alto Solimões, no Amazonas, uma grande população indígena, tanto de brasileiros, como de peruanos e de colombianos. Há um número expressivo de etnias que habitam a região onde se destacam seis (Tikuna, Kokama, Kulina, Marubo, Matsé, Kaixana), que embora vivam nas aldeias, estabelecem contatos com não-indígenas e muitos estão inseridos no contexto urbano. Porém, ainda existem diversas tribos isoladas. Diante de diversas fontes e pesquisas bibliográficas pode-se constatar que a etnia Tikuna representa grande parte da população de indígenas do Alto Solimões. Segundo O Instituto Socioambiental,

Originários do igarapé Eware, situado nas nascentes do igarapé São Jerônimo (Tonatü), tributário da margem esquerda do rio Solimões, no trecho entre Tabatinga e São Paulo de Olivença, os Tikuna configuram o mais numeroso povo indígena na Amazônia brasileira, compreendendo cerca de 23 mil habitantes, com maior concentração na Mesorregião Alto Solimões, sendo encontrados em oito dos nove municípios do território. Sua população está distribuída em mais de 20 Terras Indígenas. Possuem uma história marcada pela entrada violenta de seringueiros, pescadores e madeireiros na região do rio Solimões e, foi somente nos anos 1990 que os Tikuna lograram o reconhecimento oficial da maioria de suas terras. Hoje enfrentam o desafio de garantir sua sustentabilidade econômica e ambiental, bem como qualificar as relações com a sociedade envolvente mantendo viva sua riquíssima cultura (ISA, 2011).

Por ser maioria, busca-se conhecer um pouco mais a sua cultura, a sua língua, ou seja, o seu modo de viver, que mesmo inserido em um contexto urbano e aprendendo a cultura do “homem branco”, não abandonam seus rituais, suas comidas e ainda preservam sua língua materna. Um dos rituais que eram realizados na aldeia, o Ritual da Moça Nova (figura 2 e 3), conforme aborda Cruz,

A festa caracteriza-se como um ritual de passagem, referindo-se a transição de menina a mulher e é composto por inúmeros atos significativos, como o convite aos Tikuna de clãs diferentes; a construção do curral para isolar a moça; músicas e instrumentos musicais selecionados especificamente para a festa; presença de mascarados e máscaras representando seres mitológicos; a fase da pelação - momento em que os cabelos da moça são arrancados -; a cerimônia de purificação, que consiste no banho de rio. A cerimônia se encerra quando a moça coloca o vestido de adulta, marcando simbolicamente a sua entrada no mundo social. (CRUZ, 2010, p.7)

Figura 2- Máscaras da Festa da Moça Nova



Foto: Altamiro Vilhena

Fonte: site www.estudosamazonicos.com.br

Figura 3- Representação do Ritual da Moça Nova dos Indígenas Tikuna
São Paulo de Olivença



Fonte: Arquivo Pessoal

Outra importante característica dos “Tikuna” é a aptidão e a criatividade utilizadas na arte. A confecção de artesanatos utilizando sementes das árvores é transformada em brincos, pulseiras, colares (figura 4). Algumas comunidades já possuem Centros de Artesanatos, onde as habilidades são transformadas em fonte de renda, assumindo papel importante como meio de sobrevivência.

Figura 4- Artesanato Tikuna feito com sementes



Fonte: Maximiliano Barros

Os indígenas Tikuna revelam ainda outros aspectos marcantes: as Organizações e as Associações. Destaca-se o Conselho Geral da Tribo Tikuna (CGTT) criado em 1982, com a função de fiscalizar e reivindicar as políticas públicas do governo a fim de lutar pelos seus direitos sociais e territoriais. A Organização dos Professores Tikuna Bilíngues (OGPTB) é outra importante entidade que foi criada com a finalidade de formar professores indígenas para atuarem nas escolas garantindo que a construção do Plano Político Pedagógico (PPP) fosse compatível com as suas especificidades culturais.

São muitas organizações que refletem a união dessa etnia, como já foi dito, são em maioria na região. Em conversa com o Tikuna Sansão, que é um dos professores fundadores da OGPTB, segundo ele, na década de 70, a partir da luta por demarcação de terras, foi iniciado o movimento de lutas indígenas por intermédio das organizações. A busca por seus direitos, que começou pelas terras, passou por vários momentos. Na década de 80, já contando com várias lideranças, fundaram o Conselho Geral da Tribo Tikuna – CGTT coordenada pelo indígena Pedro Inácio, e liderada pelos caciques.

A partir desses movimentos de lutas pelos direitos desde os anos 70, foram criando projetos e programas na área da saúde e da educação. Em relação à educação, em 1986 criaram a OGPTB, pois, conforme Sansão (2015), “a maioria de nós não tinha formação e quem dava aula *pra* nós eram professores não indígenas... e não tinha escolas indígenas nas aldeias”. A partir dessas dificuldades que se pensou uma maneira de que os “próprios professores indígenas pudessem trabalhar a sua educação”.

No intuito de fortalecer a cultura Tikuna, foi fundado em 1986 o “Magüta”: Centro de Documentação e Pesquisa do Ato Solimões (figura 4), localizada no Município de Benjamin Constant, tendo como um dos fundadores o Antropólogo brasileiro João Pacheco de Oliveira. Trata-se de um museu indígena, uma biblioteca e uma sala de artesanato. Segundo o Art. 2º do Estatuto do Museu, sua meta é “promover, apoiar ou orientar estudos e pesquisas, de natureza ou repercussões práticas, sobre a cultura e a história dos povos indígenas do Alto Solimões, especialmente dos Tikuna”.

Figura 4 - Museu “Magüta”



Foto: Maximiliano Barros

A partir da análise dessa trajetória de lutas dos povos indígenas, percebe-se que muitos são os avanços acerca de direitos conquistados e das políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade de vida nas comunidades. Como bem enfatiza Silva (2005), *“apostar na autonomia dos povos indígenas é confiar em seu protagonismo, nas escolhas que vão fazendo coletivamente e na força de suas culturas e instituições. São eles que vão traçar as linhas de sua autonomia”*. Sabe-se que a caminhada ainda persiste, porém ressalta-se que, especialmente em contato com a etnia Tikuna, existe uma vontade muito grande em desenvolver o conhecimento para a melhoria da aldeia e também para inserção no mercado de trabalho, para que cada vez mais conquistem sua autonomia como um cidadão.

2.3. A Educação Escolar Indígena Tikuna: Umariacú I e II

A Educação Profissional aliada a Educação Escolar Indígena, segundo o Documento Base do Proeja – Indígena objetiva valorizar as culturas, as memórias, a língua materna, entre outros, ao mesmo tempo em que se leva a informação técnica e científica na educação formal. Nesse sentido, as reflexões acerca da educação específica, diferenciada e intercultural têm sido presentes em debates e discursos na área da educação e também em projetos voltados a

educação escolar indígena onde ainda apresenta, como ressalta Sampaio (2006, p.167), uma visão “etnocêntrica e distante da produção de um real diálogo cultural com as posições indígenas”.

Cabe-nos refletir também, a educação escolar indígena específica, diferenciada e intercultural, a partir das demandas colocadas pelas lideranças indígenas, neste caso, mas especificamente pelos indígenas Tikuna que vivem na comunidade Umariáçu da cidade de Tabatinga, AM. A partir de conversas com lideranças da OGPTB, percebe-se a preocupação de manter viva a cultura e as tradições desse povo. Esse anseio do povo Tikuna não difere das demais etnias, se tratando de educação escolar indígena. Porém, sabe-se que, o grande desafio é relacionar os saberes tradicionais com os saberes científicos de forma a contemplar as demandas dos povos indígenas, seja dos Tikuna ou de qualquer outra etnia.

Torna-se relevante entender que é preciso ainda considerar as especificidades e limitações locais e, para tanto, o pensar e o fazer pedagógico de uma escola dentro da comunidade indígena, deve ser pensada e discutida na formação de professores que vivem a realidade da aldeia, que conhece os anseios do seu povo. Ademais, como comenta Santana (2010, p.90), “os sujeitos índios precisam se apossar da escola, dar as regras, estabelecer os limites entre as formas de educação tradicional e os processos de educação escolar por eles vivenciados”.

Os impasses da educação escolar indígena para Nobre (2005, p. 91), passa pelas dificuldades e limitações na maioria das escolas indígenas que “as práticas escolares apontam para uma escola sem recursos didáticos, com professores sem capacitação político-pedagógica, sem material didático específico, monolíngue em português e atrelado a secretarias despreparadas para ajudá-las”.

Com base nessas questões, a intensificação das lutas dos indígenas Tikuna ao fundarem a OGPTB que, apesar de ter sido criada na década de 80, somente foi oficializada em 1996, apontou para a formação dos professores indígenas, tema abordado de modo geral no subitem anterior, em nível fundamental. Contou com a parceira da Secretaria de Educação do Município de Tabatinga/ AM – SEDUC, pois, segundo Sansão (2015), além do ensino fundamental, conseguiu concluir a formação para os professores indígenas também no ensino médio.

A OGPTB tornou-se um relevante veículo para as conquistas e reivindicações nos assuntos pertinentes à educação. Em 1993 programou o Projeto Educação Tikuna para formar professores Tikuna em nível de magistério. Farah e Barboza (2001, p. 5) traçaram um perfil da Formação nas aldeias dos municípios Tabatinga, Benjamin Constant, São Paulo de Olivença, Amaturá e Santo Antônio do Içá por intermédio desse projeto. A partir desse processo, o curso foi reconhecido pela Secretaria de Educação do Estado do Amazonas, com apoio e participação do Museu Nacional que iniciou a formação, e da UEA que concluiu o processo de formação.

Ainda informa Farah e Barboza que a certificação da Formação em Magistério foi pela OGPTB conforme autorização nº. 51/97 do Conselho Estadual de Educação do Amazonas, totalizando 95% do total que atuam em 93 escolas nos municípios de Benjamin Constant, Amaturá, São Paulo de Olivença, Tabatinga e Santo Antônio do Içá, favorecendo

indiretamente 7.800 alunos das escolas das comunidades; preparação e implantação do currículo de 1º. a 4º ano do ensino fundamental; produção e publicação do material elaborado por professores do Curso de Professores Tikuna: “O livro das Árvores”, utilizado nas escolas e disponível nas bibliotecas das escolas.

Segundo Gruber (1998, p.7) o material retrata a relação dos Tikuna com o meio ambiente, ou seja, “apresenta a intensa e rica relação dos Tikuna com as árvores que formam a floresta, focalizando o valor e o significado de várias espécies, preferencialmente nativas, para a sua sobrevivência física e cultural”. Com os avanços na formação do ensino fundamental e médio, as lideranças indígenas Tikuna buscaram parcerias com as universidades para ofertar formação no ensino superior. Segundo ele, a Universidade Estadual do Amazonas – UEA foi uma grande aliada nesse objetivo, pois, em 2010 e 2011 foi possível formar 204 professores indígenas.

O curso atendeu nos primeiros semestres uma formação geral e depois atenderam as especificidades como a formação de antropólogos, linguistas, considerados especialistas bilíngues: língua portuguesa e língua Tikuna, matemática, biologia, física e química. Relata que, “foi bacana porque, esse curso, além de ter uma formação geral nos dois primeiros momentos... né... nos finais ela definiu as especificidades de cada vocação... *vocacionado*” (SANSÃO, 2015)

No entanto, segundo ele, ainda não atendeu a necessidade demandada pela região. E, os cursos de formação superior que hoje são criados pelas universidades, citando, a UEA, ofertam o curso intercultural, porém “tecnológicos”, ou seja, à distância (EaD). Para os indígenas não atende o que eles querem, porque dificulta a aprendizagem. Dessa forma, a luta é pela educação presencial, considerado, por eles, o “gargalo” da formação dos professores e, que até o momento, não foram atendidos pelas universidades do Amazonas.

Na visão das lideranças indígenas, segundo o professor Tikuna, houve um afastamento do governo nos últimos anos, no sentido de programas voltados às questões indígenas, ao ensino bilíngue, por exemplo, as capacitações nem formações pedagógicas de professores indígenas a fim de dar seguimento à formação obtida na universidade. Por ter experiência como professor ao longo dos anos, Sansão (2015) diz que adaptou tudo o que aprendeu na escola dos “brancos” para a sua vida e para seu trabalho docente nas escolas da aldeia. Outra questão abordada pelo professor foi sobre a falta de professores especializados para atender a educação infantil, pois, segundo ele, é onde “começa a vida do aluno” e diz, “somos como médico clínico geral, a gente atende a todos”.

Diante dos questionamentos e anseios abordados no que se refere à educação escolar indígena tem-se buscado vincular o ensino formal, técnico e sistemático ao ensino não formal, considerando costumes, valores e crenças de um povo. Há de se considerar que, com a consolidação dos direitos, visto sob os aspectos legais, fica cada vez mais evidente a reafirmação e valorização da identidade dos povos indígenas, especialmente do povo Tikuna. Nesse sentido, os questionamentos acerca dessas questões, para Silva (2014)

Mas, o que faz pensar que a escola pode vir a ser o elemento capaz de modificar e tornar melhor toda uma cultura que conseguiu estabelecer suas crenças, costumes, valores, rituais, enfim todo seu modo de vida, ao longo de toda uma época? O que

tem sido ensinado nas instituições escolares pode ser considerado como verdade incontestável? O currículo ensinado nestas instituições tem dialogado com as diversas culturas existentes nas escolas? ou a escola ainda continua segregando os grupos étnicos e as demais culturas, impondo uma educação evangelizadora, ambígua, conveniente aos interesses políticos, econômicos e financeiros de uma minoria dominante? SILVA (2014, p. 83)

Contudo, além da influência das culturas nas instituições sociais a partir dos aspectos legais, a reflexão apontada por Freire (2004) sobre a dicotomia da “escola para índios”, pensada nos moldes da sociedade, como um modelo pré-estabelecido, ou a “escola de índios” pensados pelos povos indígenas com vistas à afirmação da identidade e interculturalidade. Com base nessa escola pensada pelos povos indígenas, segundo Silva (2014), que participou de um evento realizado no Instituto de Natureza e Cultura, da Universidade Federal do Amazonas em Benjamin Constant, foi abordada a construção de um currículo intercultural e interdisciplinar. O tema do evento foi “Escola, Currículo e Cultura: Trilhando caminhos rumo à diversidade”.

A proposta do tema foi com o objetivo de trazer ao debate a inserção de assuntos pertinentes às comunidades indígenas nas propostas curriculares, nos planejamentos escolares, ou seja, que constem nos PPPs das escolas. Para tanto, se faz necessário, que o poder público e as próprias escolas, se responsabilizem e invistam em formação continuada para os docentes em exercício, sejam eles indígenas ou não indígenas.

No capítulo a seguir será proposta uma reflexão acerca da formação básica e profissional fazendo referência a um currículo com pressupostos e fundamentos que consideram as dimensões da formação humana integradas ao trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Apresenta ainda uma análise metodológica do ensino-aprendizagem no Curso Técnico em Agropecuária EJA/Proeja indígena, as conquistas e os desafios na busca de um ensino considerando as especificidades da língua, da cultura, da alfabetização a qualificação profissional. Estarão contemplados também alguns depoimentos de docentes que contribuíram para a formação profissional dos jovens e adultos indígenas Tikuna.

3. CAPÍTULO III

CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA EJA/ PROEJA INDÍGENA: METODOLOGIAS DO ENSINO APRENDIZAGEM

Este capítulo propõe a reflexão acerca da metodologia proposta, a Pedagogia da Alternância, assim como os impactos dessa metodologia na prática docente durante a oferta do Curso do Técnico em Agropecuária – Proeja Indígena. A análise desse contexto se deu à luz do Plano de Curso, bem como, as modificações na Matriz Curricular, as alterações na legislação, sobretudo buscam refletir a formação de docentes indígenas e não indígenas como mediadores de um ensino diferenciado.

3.1. Reflexões Metodológicas à luz do Plano de Curso

3.1.1. As Diretrizes e o Contexto Pedagógico do Ensino Aprendizagem

A criação da Lei de Diretrizes¹ e Bases da Educação Nacional (LDB) sancionada pela Lei nº 9.394/96 consagra a Educação Profissional e Tecnológica entre os níveis e modalidade de educação e de ensino à luz do direito à educação e do direito ao trabalho garantido na Constituição Federal como *direito à profissionalização*. A Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), com base no Parecer CNE/CEB nº 16/99, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico pela Resolução CNE/CEB nº 4/99.

A educação básica, reconhecida como direito público fundamental a todos os cidadãos, e a qualificação profissional de forma integrada foi aprovada na sessão nº 92 da Conferência Anual Geral da Organização Internacional do Trabalho (OIT). Esta política pública evidencia a educação básica, a formação profissional e a aprendizagem e objetiva uma autonomia intelectual no intuito de acompanhar as mudanças tecnológicas e científicas e buscar seu crescimento profissional. As recomendações da OIT em um documento orientador na definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio apontam para a necessidade de identificar as demandas da sociedade e do mundo do trabalho para o planejamento das atividades de Educação Profissional e Tecnológica.

As necessidades no atual contexto do mundo do trabalho e a formação profissional exigem conhecimentos integradores da prática profissional. Contudo, avaliações nacionais e internacionais, apontam defasagens na educação básica, o que dificulta a inserção no mundo do trabalho, pois, a globalização e as novas tecnologias, principalmente a informatização, são requisitos de acesso ainda um pouco distantes das escolas de hoje. O grande desafio para superar essa distância é um ensino contextualizado, uma metodologia diferenciada, garantindo o necessário para o "pluralismo de ideias e concepções pedagógicas" (inciso II do art. 3º da LDB) e que esteja relacionado "a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina" (inciso IV do art. 35 da LDB).

A relevância em referenciar e nortear a oferta dos cursos técnicos de nível médio nas diferentes esferas dos sistemas de ensino (Federal, Estadual e Municipal) do país, bem como a

adoção da nomenclatura, da carga horária e do perfil descritivo, possibilitaram à instituição de ensino qualificar seus cursos e propiciar ao estudante uma maior aceitação no mercado de trabalho. O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio (CNCT), instituído pela Resolução CNE/CEB nº 3/2008, dispôs de uma atualização em 2012 com a publicação da Resolução CNE/CEB nº 04 de 06 de junho de 2012. A nova versão apresentou a inserção de 35 novos cursos, considerados de grande relevância para a formação profissional dos jovens e adultos do país. Assim, a versão atualizada de 2012 contempla 220 cursos, distribuídos em 13 eixos tecnológicos, sendo um documento norteador e a referência para a oferta dos cursos técnicos no país. O CNCT determina, conforme Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN (2013) que:

os cursos constantes desse Catálogo sejam organizados por eixos tecnológicos definidores de um projeto pedagógico que contemple as trajetórias dos itinerários formativos e estabeleça exigências profissionais que direcionem a ação educativa das instituições e dos sistemas de ensino na oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.(BRASIL, 2013, p.203)

Como resposta a este desafio e, atendendo a legislação vigente, as Instituições de Educação Profissional buscaram diversificar seus cursos e programas, melhorando a qualidade do ensino profissionalizante, atendendo a novas áreas profissionais e abordando temas por eixos tecnológicos. A atualização do CNCT e dos eixos abrangem uma política educacional que contempla a ciência e tecnologia, o desenvolvimento agrário, a saúde pública, a indústria e o comércio. Conforme as DCNs (2013):

A Educação Profissional requer além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões no mundo do trabalho (BRASIL, 2013, p.209).

Nesse sentido, os avanços tecnológicos modificaram a relação entre trabalho e educação provocando significativas mudanças no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica. A nova realidade mudou o perfil do trabalhador, fazendo com que a Educação Profissional propiciasse às pessoas o “desenvolvimento de conhecimentos, saberes e competências profissionais complexos”. (DCN, 2013). O conhecimento científico e o tecnológico devem andar juntos e estes conectados com a realidade do mundo do trabalho. O ensino integrado é a melhor ferramenta que a instituição pode colocar a disposição dos cidadãos para que possam enfrentar os desafios de sua vida profissional e social, como evidencia a Recomendação nº 195/2004 da OIT.

Com base nessas questões, se fez necessário rever os currículos escolares, principalmente no ensino técnico e tecnológico, tendo em vista que a Educação Profissional busca, requer o entendimento do todo, “com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões no mundo do trabalho”. (BRASIL, DCN 2013) O Parecer CNE/CEB nº 7/2010 ao tratar da Educação Profissional Tecnológica em relação aos Currículos Escolares organizados por eixos, salienta que:

fundamenta-se na identificação das tecnologias que se encontram na base de uma dada formação profissional e dos arranjos lógicos por elas constituídos. Por considerar os conhecimentos tecnológicos pertinentes a cada proposta da formação profissional, os eixos tecnológicos facilitam a organização de itinerários formativos, apontando possibilidades de percursos tanto dentro de um mesmo nível educacional quanto na passagem do nível básico para o superior. (BRASIL, DCN 2013, p. 213)

Com isso, os eixos possibilitaram um norte à construção dos currículos escolares voltados para as áreas do conhecimento de forma específica, valorizando a formação profissional com foco na especificidade do curso. Buscam-se, aprimorar as reflexões teóricas no intuito de discutir os currículos escolares para a formação básica e profissional e fazer referência a uma proposta de ensino com pressupostos e fundamentos que consideram as dimensões da formação humana integradas ao trabalho, ciência, tecnologia e cultura. O comentário acerca do trabalho como princípio educativo o parecer CNE/CEB nº 5/2011 diz:

Considerar o trabalho como princípio educativo equivale a dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, dela se apropria e pode transformá-la. Equivale a dizer, ainda, que é sujeito de sua história e de sua realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social. O trabalho também se constitui como prática econômica porque garante a existência, produzindo riquezas e satisfazendo necessidades. (BRASIL, 2011, p.21)

Assim, busca-se refletir o que representa essa relação trabalho e sujeito, no sentido de que, ao se qualificar, o sujeito deve considerar a sua história e conhecê-la, para que possa intervir na sua realidade e conseqüentemente no meio em que vive. Em relação à pesquisa este mesmo parecer se manifesta com a concepção de que o crescimento acelerado das novas tecnologias eleva também o nível de educação da população e eleva também a produção do conhecimento. Faz com que as transformações no mundo educacional sejam inevitáveis. O impacto dessas novas tecnologias, segundo o mesmo Parecer nº 5/2011, altera o processo educativo: as infraestruturas, os modelos de gestão, o papel do professor e do aluno, assim como as metodologias, os instrumentos avaliativos, enfim, as estratégias educacionais, pois a instituição não é mais o único meio de geração de informações. Comenta que:

Essas novas exigências requerem um novo comportamento dos professores que devem deixar de ser transmissores de conhecimentos para serem mediadores, facilitadores da aquisição de conhecimentos; devem estimular a realização de pesquisas, a produção de conhecimentos e o trabalho em grupo. Essa transformação necessária pode ser traduzida pela adoção da pesquisa como princípio pedagógico. É necessário que a pesquisa como princípio pedagógico esteja presente em toda a educação escolar dos que vivem/viverão do próprio trabalho. Ela instiga o estudante no sentido da curiosidade em direção ao mundo que o cerca, gera inquietude, possibilitando que o estudante possa ser protagonista na busca de informações e de saberes, quer sejam do senso comum, escolares ou científicos. (BRASIL, 2011, p.22)

A categoria *profissional* ou *educação profissional*, nesse contexto, está ligada aos projetos comunitários de vida, definidos a partir de demandas coletivas e do conhecimento

sobre as formas de organização, nesse caso, das sociedades indígenas e de suas diferenças sociais, políticas, econômicas e culturais. Nessa perspectiva de atender as lideranças indígenas e suas comunidades, para elevar os níveis de pesquisa nas aldeias torna-se relevante buscar a contribuição dos próprios indígenas, pois são eles que tornarão a pesquisa fidedigna e poderão de fato e de direito intervir para a melhoria das condições de saúde, educação, economia, enfim, da qualidade de vida de um modo geral na própria comunidade.

As DCNs, os eixos pedagógicos definidos pelo CNCT e todo o embasamento legal referente aos Currículos Escolares e os princípios educativos envolvendo o trabalho, a pesquisa e a extensão oferecem subsídios para a fundamentação na construção de um Plano de Curso fiel ao curso ao qual representa. Contudo, a Instituição Escolar precisa se apropriar de todos esses recursos para que ocorra uma simbiose entre a teoria e a prática.

O Plano de Curso é uma construção coletiva, principalmente quando se refere a um Curso como o de Agropecuária – Proeja indígena, onde, além da especificidade de ser uma proposta de qualificação profissional voltado aos jovens e adultos, atende a uma demanda mais específica ainda: indígenas. A diversidade sociocultural da educação escolar indígena requer um planejamento cuidadoso, uma avaliação diferenciada, enfim, uma ressignificação do ensino aprendizagem.

A construção do Projeto Pedagógico de Curso - PPC do Curso Técnico em Agropecuária – Proeja Indígena do IFAM - Campus Tabatinga passou por diversas adequações desde a sua implantação em 2011. Cabe ressaltar que, houve a preocupação em aproximar teoria e prática, planejamento e ação, tanto por parte da equipe diretiva local, incluindo docentes e discentes, quanto da Direção Sistêmica da Pró-Reitoria de ensino (PROEN). Diante do desafio de ofertar um curso com matrícula exclusiva para atender as demandas indígenas do povo Tikuna, a comunidade muito bem se articulou em busca de uma educação de qualidade, pautados nos aspectos legais e pedagógicos já mencionados ao longo desse trabalho.

3.1.2. A Pedagogia da Alternância: uma análise metodológica

No sentido de atender a uma demanda diferenciada, conforme aponta o entrevistado I⁸ (2015), a metodologia proposta inicialmente para o Curso de Agropecuária – Proeja-indígena foi a Pedagogia da Alternância, segundo a qual:

em tempos e espaços alternados o jovem tenha condições e acesso à escolarização e ao conhecimento e valores familiares e comunitários. Ao alternar períodos na escola e períodos em seu meio de vivência, o jovem pode construir seus conhecimentos no diálogo entre o saber cotidiano, fomentado na prática e no trabalho que é passado de gerações a gerações e o saber escolarizado que possibilita a

⁸ Entrevista I. [set. 2015]. Entrevistador: Cinara dos Santos Costa. Tabatinga/ AM, 2015. 1 arquivo .mp3 (56 min.). A entrevista na íntegra poderá ser solicitada pelo e-mail santoscosta.c@hotmail.com.

apropriação do conhecimento historicamente construído e o acesso às técnicas cientificamente comprovadas. (PINHO, 2007, p.5)

Desse modo, é possível verificar que, conforme os conceitos da Pedagogia da Alternância há uma intrínseca relação entre os conhecimentos empíricos e os científicos. Contudo, essa metodologia da Pedagogia da Alternância foi interpretada de forma equivocada pelos idealizadores do curso, pois relata Alves (2015), “no momento em que o campus estava, estávamos com poucos profissionais... e tinham os cursos regulares que estavam em andamento no campus... era uma maneira de atender a todos” (informação verbal).

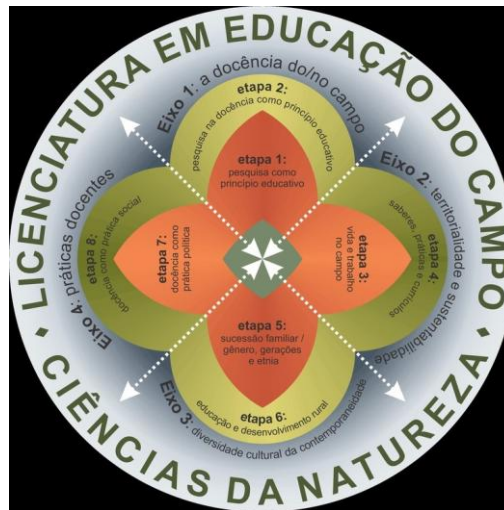
A maneira como ocorreu, em grande parte do curso, houve apenas uma mudança de espaço físico, ou seja, da Comunidade para o Campus, não sendo observada nenhuma relação entre os conhecimentos científicos, “repassados” pelos docentes e a os conhecimentos tradicionais da comunidade indígena Tikuna. A pedagogia da Alternância baseia-se na ideia principal de que deve existir uma forte relação entre os saberes e o espaço físico, por isso da utilização do tempo escola e do tempo comunidade.

No tempo escola oferece subsídios para que os alunos troquem saberes, através de projetos, sob orientação dos docentes do Curso. Durante o tempo comunidade a aprendizagem do aluno ocorre a partir da pesquisa, na qual são relacionados os saberes locais e as atividades práticas, de modo que assuntos abordados surjam a partir de eixos pedagógicos. Cada um desses eixos compõe um tema gerador e a partir do tema gerador constrói-se coletivamente por áreas do conhecimento, baseado na interdisciplinaridade. Quanto a isso Gimonet (1999) diz que

Alternância de tempo e de local de formação, ou seja, de períodos em situação sócio profissional e em situação escolar; [...] uma outra maneira de aprender, de se formar, associando teoria e prática, ação e reflexão, o empreender e o aprender dentro de um mesmo processo. A Alternância significa uma maneira de aprender pela vida, partindo da própria vida cotidiana, dos momentos de experiências colocando assim a experiência antes do conceito. (GIMONET, 1999, p. 44-45).

A exemplo disso, é válido ressaltar o trabalho realizado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS na Faculdade de Educação - FAGED com o Curso de Licenciatura de Educação do Campo, habilitação em Ciências da Natureza que utiliza como metodologia a Pedagogia da Alternância como forma de trabalho. O curso está organizado por eixos pedagógicos (figura 5) e o principal objetivo do curso é “a formação de educadores para atuar em escolas do campo e outros espaços educativos no meio rural” (PPC- UFRGS, 2013).

Figura 5- Mandala Curricular



Fonte: Faculdade de educação da UFRGS

A Mandala Curricular, nome que foi dado à estruturação dos eixos foi construída a partir de reuniões para se definir como sintetizar a dimensão do curso. Assim foi pensada a partir de algo que representasse “movimento”, ou seja, um movimento circular deixando explícito a questão dos eixos articuladores e dos temas no intuito de complemento entre os “pilares” ensino, pesquisa e extensão.

Como se viu, a aula baseada na **Pedagogia da Alternância** parte-se do tradicional, do que é vivenciado na comunidade, ou seja, de situações reais vividas no cotidiano para os conhecimentos científicos. Durante o tempo em que o aluno vem para universidade, como neste caso, ele traz consigo as demandas de sua realidade e recebe toda a orientação e suporte da aprendizagem formal no intuito de subsidiar sua pesquisa quando retorna para a comunidade. Ao retornar, aplica em pesquisa orientada pelos docentes de cada eixo, o que foi estudado durante o tempo universidade. Dessa forma recebe ainda uma visita docente durante o período em que está na comunidade. Como os professores trabalham por área do conhecimento, dentro e fora da sala de aula, as visitas são divididas para contemplar o que é previamente planejado.

Como exemplo desse acompanhamento e das atividades aplicadas no curso, toma-se por base o depoimento de uma das discentes que frequenta a Licenciatura de Educação do Campo, relata que ao frequentar o curso, foi se identificando cada vez mais com a proposta

apresentada, disse o entrevistado II⁹ (2015), “foi um presente de Deus, algo que caiu na minha mão quando eu *tava* precisando. O que eles falavam era o que eu queria”. Com relação ao curso, todos os assuntos abordados nos eixos são importantes. A aluna se identificou com o curso por perceber a importância da Educação do Campo e a valorização dos professores no que se refere ao saber dos alunos, ela diz: “eles me valorizam, mais eu aprendo, mais eu quero saber, eu saio sempre daqui um pouco melhor como profissional e como ser humano”. (informação verbal)

Percebe-se que na conversa com a discente, a satisfação dela com o que está aprendendo no curso. As experiências são replicadas na sala de aula da escola em que ela leciona. O T.U. oferece subsídios para que os alunos levem esses conhecimentos até os seus alunos. Assim, eles compartilham e trocam saberes com atividades práticas, com projetos orientados pelos docentes do curso.

Nesse sentido, a aluna diz que: “tudo que faço aqui, eu vou lá e faço lá, porque eu gosto tanto de fazer aqui que eu parto do pressuposto que meu aluno vai gostar também.” E dessa forma ela foi construindo uma aprendizagem junto aos alunos. Para exemplificar, o Projeto: **“A MAIS LONGA JORNADA COMEÇA POR UM PASSO (qual a medida do seu?)”** realizado com a turma do 4º ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental Lauro Silva Azambuja. A atividade com os alunos da escola (figura 6) foi assim descrita pela professora:

Na roda, sentados na areia, com os novelos de lã construímos nosso território, descobrimos limites e distâncias. Mas também trabalhamos as figuras geométricas, seus nomes e características e onde na nossa comunidade a gente podia enxergá-las. Com esses dados também criamos nosso próprio Infográfico, nele a informação era Quantos moram na mesma distância da escola? (informação verbal)

Figura 6 – Turma do 4º ano



Foto: Acervo da entrevistada

⁹ Entrevista II. [set. 2015]. Entrevistador: Cinara dos Santos Costa. Porto Alegre/ RS, 2015. 1 arquivo .mp3 (22 min.). A entrevista na íntegra poderá ser solicitada pelo e-mail santoscosta.c@hotmail.com.

Percebeu-se que, se a Pedagogia da Alternância, realmente fosse colocada em prática no Curso Proeja Indígena, contribuiria de fato com a pesquisa dentro e fora do curso e da Instituição. O Alto Solimões, por ser uma região que representa estrategicamente o Brasil, teriam muitas ações e projetos voltados para a pesquisa, como as diversidades biológicas e os recursos naturais, ações de incentivo às áreas dos transportes, comunicações, turismo, educação e cultura, seriam possíveis e, de grande valia para o desenvolvimento da comunidade e da região.

Pode-se destacar também, outra experiência na região do médio Solimões, uma comunidade indígena localizada no Rio Marau, no município de Maués/Amazonas, habitada pelo povo Sateré-Mawé, povo que vive na Ilha Michiles, terra indígena Andirá-Marau, situada na divisa entre os estados do Amazonas e Pará. Andirá-Marau compreende, além da cidade de Maués, as cidades de Parintins e Barreirinha, também no Amazonas (TEIXEIRA, 2005).

Na referida comunidade o ensino é ministrado por professores indígenas, a partir de um trabalho interdisciplinar vivenciado com crianças, jovens, adultos e idosos, membros da comunidade indígena, habitada pelo povo Sateré-Mawé. Abordar o tema Interdisciplinaridade nas escolas junto aos educadores geram angústias, descontentamentos, frustrações e incertezas. Levando em consideração o tema em questão, destacam-se ainda, nesta pesquisa, a produção e o manejo dos quelônios que acontecem na própria Ilha Michiles, com apoio de Instituições parceiras e da população local.

A comunidade busca se fortalecer na construção do Projeto Pedagógico adequado às especificidades do campo. Percebe-se também, o envolvimento dos estudantes da comunidade e a relação constituída no grupo (figura 7), o que reflete um aprendizado centrado nas interações estabelecidas no dia-a-dia do espaço escolar.

Figura 7- Atividade Interdisciplinar (Ilha Miquiles)



Fonte: Acervo pessoal

Para Libâneo (2002), o sentido real de uma boa aprendizagem, está na relação que o aluno faz com o mundo externo aos “muros” escolares:

Na verdade, aluno com uma aprendizagem de qualidade é aquele que desenvolve raciocínio próprio, que sabe lidar com os conceitos e faz relações entre um conceito e outro, que sabe aplicar o conhecimento em situações

novas ou diferentes, seja na sala de aula seja fora da escola, que sabe explicar uma ideia com suas próprias palavras (LIBÂNEO, 2002, p.4).

A complexidade do ensino interdisciplinar passa por essa relação aluno x aprendizagem x professor, pois o aluno traz consigo as suas experiências e, para que a aprendizagem tenha significado, cabe ao professor, ser “um parceiro mais experiente na conquista do conhecimento, interagindo com a experiência do aluno” (LIBÂNEO, 2002, p.5). Cabe ressaltar que, na região do Amazonas, por predominar as terras de várzea, as quais são inundadas no período de março a maio, denominado inverno amazônico, as cheias e secas tendem a modificar os modos de vida das populações amazônicas (RODRIGUES, FIORI, PESSOA, 2013). Essas transformações no modo de vida dos moradores dessas regiões de várzea têm como consequência mudanças significativas na mobilidade urbana dessas cidades.

Ofertar uma formação técnica em Agropecuária a uma comunidade indígena torna-se um importante instrumento para o desenvolvimento sustentável da comunidade e da região, pois ao vincular o saber técnico profissional ao saber tradicional, deve considerar as peculiaridades locais e a diversidade cultural do povo que vive tanto no Alto Solimões, quanto no Médio Amazonas.

3.1.3. Reformulação do Plano de Curso e da Matriz Curricular

O Curso Técnico em Agropecuária na modalidade PROEJA com ênfase em Agroecologia foi uma demanda apresentada pelos indígenas que, segundo os debates e audiências públicas realizadas, se deu considerando as características econômicas de sustentabilidade social e ambiental e, levando em conta o perfil dos Institutos Federais (IF) com base na legislação vigente.

A região do Alto Solimões, segundo já mencionado nos capítulos anteriores, representa estrategicamente o Brasil, tendo em vista as diversas ações voltadas para as pesquisas nas áreas das diversidades biológicas e dos recursos naturais, assim como ações de incentivo às áreas dos transportes, comunicações, turismo, educação e cultura. No entanto, a exploração constante dos recursos naturais, como o desmatamento predatório, ou seja, as extrações ilegais da madeira e a pecuária predatória se mostram como atividades fundamentais que, como uma reação em cadeia, induzem uma série de outros processos degenerativos como a diminuição da qualidade de vida e o aumento da violência.

Nesse sentido, pensando nos desafios regionais e locais, bem como, as demandas da comunidade Umariacú I e II, as lideranças indígenas e representantes do IFAM Campus Tabatinga, se reuniram para discutir a implantação desse curso que, segundo os indígenas, careciam de uma qualificação profissional a fim de pudessem, de forma mais efetiva, contribuir na melhoria da qualidade de vida da comunidade, aliando os saberes técnicos aos saberes tradicionais.

Assim, no decorrer do curso, houve atualizações de normativas, resoluções e pareceres que, conseqüentemente, implicaram na modificação de vários itens do PPC, fazendo com que se ampliassem as discussões em nível de reitoria do IFAM. Como o Plano estava sob a análise de instâncias superiores de um campus que ainda estava em fase de implantação, vieram

A saber, deveria modificar o nome do curso que, em conformidade com o CNCT (2012) seria retirado o termo “ênfase” da nomenclatura do curso, portanto, passaria de “Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária na Forma Integrada na Modalidade EJA/Proeja – Indígena com ênfase em Agroecologia” para “Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária na Forma Integrada na Modalidade EJA/Proeja – Indígena”.

Sabe-se que a metodologia de ensino utilizada no Curso de Agropecuária Projeção Indígena foi no intuito de atender à especificidade do público-alvo ao qual era destinado o curso, porém não atendeu as expectativas da equipe docente tampouco dos discentes indígenas. Por isso o curso passou por uma reestruturação que abarcou desde a nomenclatura do curso, metodologia de ensino, ementários e matriz curricular (figura 8).

LE FERRAZ VARIANTE: REVISÃO VARIANTE DE ACERTO NA TABELA BASE DE CONTEÚDOS DE CURSOS E TÍTULOS REDES SAGIS - UNIVERSIDADE PA. SAGIS/2020		MATRIZ CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADO EM AGROPECUÁRIA - PROJETA INDIGENA		C.H. SEMESTRAL							C.H. TOTAL
		BASE NACIONAL - COBRAR	MODULO 05								
			I	II	III	IV	V	VI			
FORMAÇÃO GERAL	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	50	50	50	40	40	40				
	Matemática	40									
	Arte	40									
	Ensino de Física	40									
	Química	40									
	Biologia	40									
	Física	40									
	Geografia	40									
	História	40									
	Informática	40									
	Psicologia	20	20	20							
	Sociologia	20	20	20							
	Educação Especial	20	20	20							
	PARTE DIVERSIFICADA										
FORMAÇÃO PROFISSIONAL	Língua Indígena - Triunfo	20	20	20	20	20					
	Arte Indígena Triunfo	40									
	Técnicas Especiais de Reparos e Projetos	20									
	Mecânica Tradicional	40									
	SUBTOTAL C.H.					25	25	16	2.500		
	Química Rural e Comércio Rural										
	Ensino Técnico										
	Geografia										
	Produção Animal										
	Produção Vegetal										
	Construção e Instalações Rurais										
	Indústria e Comércio										
	Administrativo Rural										
	Veículo, Selo e Uso Sistema										
Agropecuária											
Produção Agropecuária											
Indústria											
SUBTOTAL C.H.					09	15	7	1.160			
CARGA HORÁRIA TOTAL					34	39	23	3.760			
ESTÁGIO SUPERVISIONADO								360			
CARGA HORÁRIA FINAL								4.250			

A parte considerada diversificada, ou seja, aquelas disciplinas que atendem às especificidades são disciplinas que passaram por modificações nas nomenclaturas, a saber: língua indígena; língua estrangeira optativa; informática básica, práticas tradicionais de saúde indígena, a qual era denominada inicialmente como medicina tradicional e na segunda versão (figura 9) como práticas tradicionais de saúde indígena e finalmente como práticas tradicionais de homeopatia indígena e a arte indígena Tikuna foi suprimida da matriz em vigor, antes mesmo de ser ofertada no semestre ao qual era destinada.

Figura 9 - Matriz Versão Modificada

MATEMÁTICA PROBIA												
INVENTARIO FEDERAL DE BIBLIOTECAS E BIBLIOTECAS DE UNIVERSIDADES - PLAN NACIONAL												
GRUPO TEMÁTICO DE MATERIA DE INVESTIGACIÓN EN FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE MODALIDAD DE EDUCACIÓN A DISTANCIA												
FORMACIÓN BÁSICA												
ÁREA DE CONOCIMIENTO	SEMESTRES						TOTAL					
	1º	2º	3º	4º	5º	6º						
LINGÜÍSTICAS												
Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	40	40	40	40	40	40	240					
Gramática	40	40	40	40	40	40	240					
Redação: Pênia	30	30	30	30	30	30	180					
Língua Estrangeira - Espanhol	30	30	30	30	30	30	180					
MATEMÁTICAS												
Matemática	30	30	30	30	30	30	180					
CIÊNCIAS DA NATUREZA												
Física	40	40	40	40	40	40	240					
Química	40	40	40	40	40	40	240					
Biofísica	30	30	30	30	30	30	180					
CIÊNCIAS HUMANAS												
História	30	30	30	30	30	30	180					
Geografia	30	30	30	30	30	30	180					
Sociologia	30	30	30	30	30	30	180					
CURRÍCULO DA BASE NACIONAL COMUM												
Formação Interdisciplinar							1.000h					
FORMAÇÃO DE GRADUAÇÃO												
Língua Portuguesa	20	20	20	20	20	20	120					
Língua Estrangeira - Espanhol	30	30	30	30	30	30	180					
Matemática	30	30	30	30	30	30	180					
Física	30	30	30	30	30	30	180					
CURRÍCULO DA FORMAÇÃO DISCIPLINAR												
							1.000					

Fonte: Plano de Curso 2012 – IFAM/CTBT

Essas modificações refletiram a necessidade de reformulação do Plano de Curso na intenção de atender melhor a demanda indígena. Uma das constatações foi a dificuldade de colocar efetivamente em prática a metodologia do curso, a Pedagogia da Alternância, isto porque, segundo o entrevistado III¹⁰ (2015), chefe do Departamento de Ensino, na época em que o curso estava em andamento no Campus, havia uma “limitação técnica de conhecimento dessa metodologia... os professores não foram capacitados *pra* trabalhar com a Pedagogia da Alternância e nós não tínhamos esse corpo técnico pronto” (informação verbal). Dentre as atividades de reformulação do Plano de Curso do Proeja - Indígena, houve vários encontros com os docentes, onde se construiu um grupo de trabalho que reuniram por área do conhecimento para que revisassem os ementários a fim de contemplar a especificidade do curso.

Nesse sentido, foi possível também, reunir os docentes para a Formação Pedagógica. Houve um Seminário dividido em dois momentos: Apresentação da Modalidade EJA/Proeja com o tema: “Proeja: O aprendizado é a melhor fase da vida porque dura a vida toda” e a Pedagogia da Alternância, com a professora Graça Passos do IFAM. O Seminário, que aconteceu em outubro de 2012, foi aberto a todos os docentes do Instituto no intuito foi de debater sobre os desafios de um curso diferenciado com um público alvo específico: indígenas.

Ainda em 2012 intensificaram-se as discussões entre o Campus Tabatinga e Pró-Reitoria de Ensino do IFAM em torno do Plano de Curso e da metodologia utilizada no Proeja. Dessa forma, foi necessário novamente repensar a prática. Para tanto, em 2013, aconteceu outra reunião de Formação Pedagógica com o tema “Metodologia da

¹⁰ Entrevista III. [set. 2015]. Entrevistador: Cinara dos Santos Costa. Tabatinga/ AM, 2015. 1arquivo.mp3 (12min.). A entrevista na íntegra poderá ser solicitada pelo e-mail santoscosta.c@hotmail.com.

Problematização” que teve como objetivos a orientação e o contato com a metodologia que, por sugestão da Pró-Reitoria de Ensino do IFAM, seria a metodologia que “atenderia” ao público alvo.

Com isso, o Campus recebeu a visita das pessoas que estavam à frente do processo de reestruturação dos Planos de Curso, o que causou, entre os docentes, certo “desconforto”. Ora, na metade do curso, uma nova proposta, que até então era pouco conhecida, uma vez que muitos docentes são formados na área técnica, portanto sem a expertise do assunto. Essa ação não foi bem recebida pelo corpo docente.

Essas alterações também foram motivo de preocupação para o Departamento de Ensino, pois o curso em questão estava em andamento, o que dificultava, naquele momento, “parar tudo e capacitar os professores”. Assim, as modificações foram acontecendo gradativamente, considerando a especificidade de um curso diferenciado, tendo em vista que os alunos não poderiam ser prejudicados e, deveriam, ao final do curso estar aptos a receber a certificação como “Técnicos em Agropecuária”, (informação verbal). A reflexão do contexto pedagógico, sociocultural e até mesmo político que acontecem nos eventos educacionais, sejam eles seminários, palestras, encontros, formação de professores, no âmbito da instituição ou fora dela, busca-se, mesmo que gradualmente, uma linha de ação, a fim de atender as demandas do contexto atual.

Para isso, definem as características organizacionais dos cursos de formação, o calendário anual, o tempo ou carga horária prevista, as opções metodológicas para sua organização curricular, as abordagens transversais, os enfoques (se disciplinares, se por eixos temáticos), os perfis dos formadores, etc. Algumas dessas propostas são feitas como texto provisório, no início dos programas, e vão sendo aperfeiçoadas durante o desenvolvimento das diferentes etapas da formação, no planejamento e na avaliação dos cursos, e no acompanhamento dos professores em suas práticas nas escolas (BRASIL, SEF, p. 31).

Assim, em relação à formação de professores indígenas e não indígenas, os cursos de formação passam por modificações ao longo das etapas, pois as influências interculturais potencializa a participação das comunidades corroborando com a concepção de um currículo flexível e dinâmico, construído em processo e conseqüentemente sofrendo alterações. Nota-se que o Campus Tabatinga, no que se refere à formação de professores, no caso, não indígenas, proporcionou em vários momentos esses debates sobre a educação escolar indígena sob o olhar da educação diferenciada e inclusiva. Assim, em 2014, uma nova Formação Pedagógica contou com o tema “Educação e Diversidade: A formação de Educadores para a Inclusão” com a professora Sandra Mello da URRJ.

A abordagem do tema “Inclusão”, nessa formação pedagógica, possibilitou um olhar de maior amplitude no sentido de compreender que a educação escolar indígena também é educação inclusiva e, sob essa perspectiva, a inclusão da educação diferenciada para povos indígenas entrou como ponto central de reflexão, pois se considerou a realidade local. Cabe ressaltar que, o termo “inclusão”, neste trabalho, aponta para o sentido amplo da palavra, pois não se reporta a pessoas com deficiência e sim busca refletir a respeito da inclusão social. Dentre as políticas e programas de educação, o MEC instituiu o “Programa de

Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento”, pela portaria nº 1.129/2013. O objetivo do programa é oferecer formação e capacitação a estudantes auto declarados pardos, pretos e indígenas, além das pessoas com deficiência, conforme art. 2º desse parecer:

oportunidades de novas experiências educacionais e profissionais voltadas à educação, à competitividade e à inovação em áreas prioritárias para a promoção da igualdade racial, do combate ao racismo, do estudo e valorização das especificidades socioculturais e lingüísticas dos povos indígenas, da acessibilidade e inclusão no Brasil, e da difusão do conhecimento da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena; (BRASIL,2013)

Tais oportunidades são ofertadas por intermédio de concessões de bolsas de estudos, inclusive em instituições internacionais, a fim de promover ações voltadas a participação em grupos de pesquisa brasileiros e estrangeiros que desenvolvem ações na área de educação, saúde, ciência e tecnologia, enfim, políticas onde envolvam ações de promoção de igualdade racial, de especificidades socioculturais e lingüísticas dos povos indígenas, entre outros. (BRASIL, 2013).

Como exemplo dessas questões percorridas até o momento, uma professora de história do IFAM - São Gabriel da Cachoeira vem desenvolvendo um trabalho com o apoio do governo do Amazonas e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) com o objetivo “integrar os saberes indígenas às metodologias de Ensino dos conteúdos de História nas turmas de ensino Técnico e Tecnológico do IFAM de São Gabriel da Cachoeira”. (SEDUC/ FAPEAM, 2016). Ações como essas promovem a interdisciplinaridade, pois a integração permite uma produção do conhecimento de forma conjunta. Esse olhar para o específico com o objetivo de atender a um público diferenciado, que, segundo a publicação no site da FAPEAM,

visa contribuir com outras instituições fora do Amazonas, dada sua especificidade, pois irá inserir um ensino mais próximo à realidade do aluno indígena, ajudando na melhoria da compreensão, interpretação e contextualização dos conteúdos desenvolvidos em todo o ano letivo.

Esse trabalho, com a participação dos indígenas oportunizará uma nova configuração da disciplina de história, uma vez que, ao contribuir na construção desse conhecimento de forma conjunta, fará com que os estudantes vejam a história como parte de sua cultura e como forma de subsídio para projetos de sustentabilidade social, cultural e ambiental das comunidades indígenas (FAPEAM, 2016). Segundo a pesquisadora, Silva¹¹ (2016),

A proposta da pesquisa está centrada na construção de uma metodologia para o ensino de História que articule os saberes indígenas com os conteúdos de História.

¹¹ Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), Letícia Alves da Silva possui graduação em História pela Universidade do Estado do Amazonas (2005) e especialização em Gestão de Política Ambiental (2006).

Portanto, o nosso objetivo primordial é subsidiar a formação de professores para trabalhar com essa realidade pluriétnica, que demanda novas práticas pedagógicas a respeito dessas identidades.

A relevância desse trabalho realizado em São Gabriel da Cachoeira alicerça e incentiva a produção de trabalhos e pesquisas voltados para a questão da diversidade cultural em diversas regiões, mas principalmente no Amazonas, onde as pesquisas apontam para o grande número de população indígena. Contudo, o Curso Técnico em Agropecuária – Proeja Indígena se consolidou mesmo com diversos obstáculos como a parte geográfica, que é peculiar da região, de equívocos com relação à metodologia proposta, a carência de servidores técnicos e docentes para o desenvolvimento do curso, ou seja, muita dificuldade para a conclusão de uma proposta onde se modificou metodologia, matriz curricular, ementários dos conteúdos, planos de ensino, enfim, tudo isso com o curso em andamento.

3.2. O olhar docente e discente: atuação no Curso Técnico em Agropecuária EJA/ PROEJA indígena

As mudanças ocorridas no contexto educacional voltadas a educação escolar indígena, por ter os direitos reconhecidos e, com as novas concepções, ou seja, o direito à educação diferenciada e inclusiva, impôs aos educadores um olhar mais cuidadoso para a diversidade identitária e intercultural. Nesse sentido, prima-se “pela afirmação das identidades étnicas, pela recuperação das memórias históricas, pela valorização das línguas e conhecimentos dos povos indígenas e pela revitalizada associação entre escola/ sociedade/ identidade”. (SECAD, BRASIL, 2007)

Diante disso, pensar em um currículo integrado onde se planeje de forma coletiva considerando as especificidades do indígena, como na situação em questão, se faz necessário um planejamento mais minucioso, pois a construção das propostas curriculares que conhecemos é caracterizada pela fragmentação do ensino, desconsiderando o diálogo com os saberes e com as experiências discentes, como diz Oliveira (2007, p.87), onde cada um tem uma forma própria e singular de tecer conhecimentos através dos modos como atribui sentido às informações recebidas, pois estabelece conexões entre as experiências anteriores e as experiências novas.

O impacto da construção de um currículo integrado para atender um curso diferenciado e específico como um Proeja – Indígena apresentam seus limites. E essas limitações são admitidas pelos professores quando se deparam com uma turma de jovens e adultos indígenas que buscam uma qualificação profissional para atender aos anseios de sua comunidade. Assim, precisam acolher esse público diferenciado considerando um currículo que integre a ciência, a cultura, o trabalho e a tecnologia. Segundo o Documento Base (2007) é,

uma possibilidade de inovar pedagogicamente na concepção de ensino médio, em resposta aos diferentes sujeitos sociais para os quais se destina, por meio de uma concepção que considera o mundo do trabalho e que leva em conta os mais diversos saberes produzidos em diferentes espaços sociais. Abandona-se a perspectiva

estreita de formação para o mercado de trabalho, para assumir a formação integral dos sujeitos, como forma de compreender e se compreender no mundo (2007, p.23).

Diante desse desafio do currículo que integra a formação geral e a formação técnica é que muitos professores ponderam de como fazer as requeridas mudanças na prática. Com base nessa questão, se faz necessário refletir sobre a formação pedagógica de professores não indígenas que precisam estar preparados para lidar com a educação diferenciada de indígenas que freqüentam o Instituto Federal que, por sua vez, apresenta como proposta educacional à formação profissional baseada no tripé ensino, a pesquisa e a extensão.

No estado do Amazonas, existe um quantitativo de 15 *Campi* que atendem a formação profissional técnica e tecnológica. No entanto, o curso do PROEJA indígena em Agropecuária ofertado no Campus Tabatinga, foi o único com matrícula exclusiva para indígenas, ainda que a realidade, quanto ao número de alunos indígenas, não seja uma prerrogativa apenas de Tabatinga.

Na região do Alto Solimões, há um número significativo de professores oriundos de locais diversos do país e que se propuseram a trabalhar em Instituições onde estão inseridos discentes indígenas com matrícula regular. Sabe-se que nesta região, com base em dados apontados pelo Censo Escolar da Educação Básica realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), vinculada ao Ministério da Educação, havia 205.141 alunos na Educação Indígena. Sendo que 52,3% na Região Norte.

Com relação à formação pedagógica docente, busca-se refletir acerca de um olhar para a educação diferenciada, no que tange a inclusão, porém focado na educação escolar indígena. Educação essa que deve ser pensada de forma a contemplar os ensinamentos científicos tendo como base a experiência empírica e a bagagem cultural discente.

Assim, relata Flores (2015), professor Tikuna, que participou ativamente na construção de materiais didáticos e pedagógicos específicos para contemplar a diversidade a fim de preservar a cultura, a língua materna e a tradição desse povo. Segundo ele, naquela época, por não haver professores indígenas formados, o ensino para indígenas era ministrado por professores não indígenas.

Os materiais didáticos e pedagógicos utilizados em escolas indígenas foram elaborados na formação de professores indígenas através do Projeto Educação Tikuna, que em 2001 foi publicado originalmente no Programa Gestão Pública e Cidadania, tendo como proponente e executora do projeto a OGPTB, que como já mencionado, se trata de uma organização com o intuito de reivindicar as melhorias e qualidade na educação escolar para os indígenas Tikuna.

Cabe ressaltar que, o curso de formação conta com aulas teóricas e práticas onde os professores indígenas em formação, além de elaborar os planos de ensino, produzem os materiais pedagógicos. Dessa forma, garantem a inserção de conteúdos específicos com um ensino diferenciado. Destacam-se também as aulas de música, onde utilizam instrumentos como flauta e violão que ajudam a descontraí-los e ajudam na memorização das informações.

A experiência que se tem no IFAM- Campus Tabatinga perpassa por inúmeros desafios, no sentido de atender a um público discente diferenciado, como mencionado, e também com uma equipe de docentes diversificada, oriundos de várias partes do Brasil, cada um trazendo um pouco da sua cultura, de seus costumes, enfim, de experiências que culminam em um local que também apresenta uma cultura local e, que por vezes, se conflitam. Os indígenas da

etnia Tikuna, que vivem na Comunidade Umariacú I e II, são a maioria do público indígena que estão matriculados no Campus Tabatinga. Isto porque o Curso Técnico em Agropecuária - Proeja foi uma demanda das lideranças daquela comunidade, pois como já foi dito, há um histórico bem significativo de lutas desse povo, principalmente referente à educação.

Diante das questões abordadas no decorrer desse capítulo, torna-se relevante o relato de docentes que contribuíram com o desenvolvimento do curso e que, mesmo diante dos desafios apontados, de alguns sem experiência na educação de jovens e adultos, tampouco com indígenas. Nesse sentido, o entrevistado IV¹² (2015), docente do Curso Técnico em Agropecuária Proeja Indígena, formada em Ciências Sociais, bacharelado em Antropologia pela Universidade Federal de Campina Grande, relata que, sua experiência com a educação diferenciada e educação escolar indígena foi na graduação como assistente de pesquisa de um projeto voltado para a proposta de um curso de graduação para formação de professores indígenas.

No IFAM, a experiência como professora da disciplina de Sociologia no Curso Proeja, a docente observou que no que se refere à comunicação, o uso da língua materna entre os alunos é bem forte, o que justifica pela turma ser somente formado por discentes indígenas. Isso não acontece em outras turmas, que também é frequentada por indígenas, pois existe uma preferência em se expressarem em português. Segundo ela, nas turmas maiores, “pode haver uma dificuldade dos alunos se expressarem na língua materna por uma questão de constrangimento do coletivo, que nem sempre é uma ação violenta, mas é uma ação que não deixa de ser constrangedora”. (informação verbal)

Por ser docente da disciplina de Sociologia em outros cursos integrados no próprio campus, comenta que têm discentes indígenas e não indígenas e, ressalta que, em relação ao discente se auto declarar indígena, possivelmente haja constrangimento. Diz, “a gente não pode fingir que eles sempre foram tratados de forma igual o tempo todo... eles podem ter sido ensinados a não se auto declararem”. Esse fato se dá por uma questão histórica na relação entre indígenas e não indígenas aponta ela. (informação verbal)

Por outro lado, uma questão observada pelo entrevistado (2015) é que, “essa necessidade de declaração... que eles se declarem indígena talvez seja uma necessidade muito nossa e não deles... será que é importante pra eles estarem se declarando o tempo todo que são indígenas”. Quando ingressou como docente no Campus Tabatinga, não conseguiu diferenciar discentes indígenas e não indígenas pelo fato de considerar que, por questões de regionalidade, as características físicas são semelhantes. Só percebeu a diferença, de fato, no Proeja, onde os alunos mantêm, mais fortemente, a comunicação na língua Tikuna. Em relação ao Currículo voltado às especificidades, cabe ressaltar que, na visão de entrevistado, em relação a esse assunto, reconhece sua limitação porque, no âmbito da sua formação no bacharelado em Antropologia, foram abordados mais assuntos de questão política do que propriamente questão pedagógica ou metodológica.

¹² Entrevista IV. [set. 2015]. Entrevistador: Cinara dos Santos Costa. Tabatinga/ AM, 2015. 1arquivo. mp3 (16min.). A entrevista na íntegra poderá ser solicitada pelo e-mail santoscosta.c@hotmail.com.

No entanto, quanto ao Curso Proeja, onde ministrou a disciplina de Sociologia em dois módulos, diz que é difícil expressar o trabalho realizado com a turma porque acontece um aprendizado também, pois “a gente tenta fazer essas pontes com eles sabendo da distância cultural”. O desafio é relacionar os conteúdos da sociologia e como dar a noção de temporalidade, embora eles trabalhem muito com essa questão, por exemplo, em história, sobre as questões indígenas desde o descobrimento do Brasil, de como eram os índios antigamente e de como são os índios hoje. Por outro lado, comenta que conseguiu relacionar muitos bem os assuntos ditos “universais”, pois ao abordar o tema “trabalho”, foi bem interessante e produtivo, pois se trata de um assunto que é relevante para todos. Outro tema inserido no contexto da disciplina foi a “cultura”, que permite “resgatar essas percepções que eles têm né, sobre a diversidade cultural, de como eles se diferenciam entre si também.” (informação verbal)

Em relação às disciplinas técnicas, torna-se relevante entender como o acontece a interação entre o conhecimento, o docente e o discente na teoria e na prática, pois se considera que a formação profissional como a de um Técnico em Agropecuária tem relação direta com a prática. Para tanto, o Art. 21, da Resolução Nº 28-CONSUP/IFAM, de 22 de agosto de 2012, destaca que “a Educação Profissional do Campo, destinada à população rural localizada nas mesorregiões dos *campi* do IFAM, visa o princípio da sustentabilidade para assegurar a preservação da vida no campo” (BRASIL, 2012). No Art. 22 da mesma Resolução, garantem o respeito à cultura e a diversidade etnocultural, diz:

A Educação Escolar e Intercultural Indígena, destinada às comunidades indígenas localizadas nos territórios etnoeducacionais das mesorregiões dos *campi* do IFAM, respeita as especificidades etnoculturais e visa à valorização plena das diferentes culturas e à afirmação das diversidades étnicas. (BRASIL, 2012, p.6)

Assim, com base na legislação e no perfil do curso, buscou-se o olhar do docente atuante em disciplinas da formação técnica. O professor graduado em Medicina Veterinária e especialista em Vigilância Sanitária comenta que em sua formação universitária, em termos de educação diferenciada, foi abordado sobre o produtor rural e não sobre a educação escolar indígena. Dentre várias disciplinas técnicas do curso, o entrevistado V¹³ (2016), relatou a sua experiência ministrando disciplinas de Produção Animal. Comenta que os indígenas Tikuna têm uma proximidade no trato de animais silvestres, o que facilitou a contextualização do conteúdo e da prática. As visitas técnicas foram de grande importância na construção do conhecimento, isso facilitou o aprendizado. (informação verbal)

A percepção por parte do docente em relação à didática utilizada nas aulas técnicas foi de que, com exposição de fotos e apresentação de vídeos não havia tanto envolvimento quanto

¹³ Entrevista V. [mai. 2016]. Entrevistador: Cinara dos Santos Costa. Tabatinga/ AM, 2015. 1arquivo. mp4 (18 min.). A entrevista na íntegra poderá ser solicitada pelo e-mail santoscosta.c@hotmail.com.

uma visita técnica, como por exemplo, a visita ao zoológico da cidade. Ressaltou que por ser o curso no período da noite, a apresentação de mídia (vídeos, filmes, slides) os alunos acabavam dormindo em aula e não participavam, segundo ele, os discentes eram “passivos”, pois não havia interação docente/discente, não havia “questionamentos”. Comenta que, diante disso, mudou as estratégias de ensino,

quando eu percebi que a turma era passiva nesse sentido, eu acabei mudando a metodologia, fazendo aulas mais dinâmicas, mais contextualizadas, com aulas práticas, com... com... visitas técnicas, justamente pra tentar quebrar é...essa...essa situação apática na sala de aula”.(SOUSA,2016, áudio 83)

Com relação ao curso no horário noturno, ressalta que de um Curso Técnico em Agropecuária que envolve muitas práticas, não fazendo sentido ser ofertado à noite, uma vez que “é praticamente impossível algumas práticas serem realizadas no noturno, imagina, como é que eu vou levar um aluno *pra* campo, *pra* um aviário, numa propriedade rural à noite”. Nesse sentido, ressalta que na disciplina técnica, a prática é fundamental e quando marcava uma prática durante o dia, muitos alunos trabalhavam e não compareciam, enfim, muitas dificuldades em termos de logística, pois quando havia uma prática durante o dia, chegavam cansados para a aula de outro professor à noite. Então, além dessa questão, a dificuldade de transporte, da comunicação, ou seja, como já foi citada por outro docente, a forma mais comum de comunicação entre eles era a língua materna.

Por ser uma turma diferenciada era preciso ter bastante cuidado na forma de abordar os conteúdos das disciplinas porque os alunos demonstravam bastante dificuldade em aprender os termos técnicos que, segundo o docente, pela dificuldade de comunicação em língua portuguesa. Apesar das disciplinas técnicas e ementários (conteúdos), contemplarem as especificidades do público indígena, na disciplina de Agroindústria, teve que iniciar bem da base e buscar contextualizar com a realidade, nesse caso, à produção de farinha, considerado um potencial na região. Dessa forma, o conhecimento foi “partilhado, mas não de forma salutar... dentro de um conceito do termo técnico, eu tinha que formar um novo conceito”, aponta o docente. (informação verbal) – (SOUSA, 2016, áudio 86)

Durante a atuação como docente dessa turma, o docente, médico veterinário, por não ter em sua graduação disciplinas didáticas, pois o curso era bacharelado, buscou autores que tratavam do tema sobre a educação escolar indígena. Essa postura adotada por ele minimizou as dificuldades em trabalhar com indígenas. Conta ainda que, assim que chegou ao município, visitou comunidades indígenas e ribeirinhas não indígenas para saber da realidade do setor agropecuário e o que eles sabiam a respeito desse assunto. (SOUSA, 2016, áudio 85)

Nesse sentido, percebe-se que, sob o olhar discente, os impactos também são significativos, pois relata o entrevistado VI¹⁴, discente entrevistada, que há muita dificuldade

¹⁴ Entrevista VI. [mai. 2016]. Entrevistador: Michele de Oliveira. Tabatinga/ AM, 2015. 1arquivo. mp4 (15min.). A entrevista na íntegra poderá ser solicitada pelo e-mail santoscosta.c@hotmail.com.

na comunicação (verbal e escrita), “a turma toda”, reforça em depoimento, principalmente na compreensão dos conteúdos da Base Nacional Comum, por exemplo, as disciplinas da área das exatas. Porém, quando o professor vincula o assunto com a realidade, facilita a compreensão, como aponta a discente ao se referir às visitas técnicas, diz que “a parte do curso em que a gente aprendeu, né, visitando, ensinando as *pessoa*, os agricultores, as *coisa* que eles não sabiam, né, a gente ia lá e visitava as *comunidade*”(informação verbal).

Uma das questões levantadas na entrevista foi sobre os aspectos positivos do curso, que além das visitas técnicas, eles aprenderam indo à própria comunidade, sobre os riscos da utilização de agrotóxicos e quem o usa acaba se prejudicando, diz que “se a gente não cuidar das *pessoa*, né, se a gente não *vai lá fala* com as *pessoa*, assim, *orienta* as *pessoa*, né, eles cada vez mais vão se *destruí*, né, a saúde, a própria saúde... e a gente como técnico tem que *orienta* as *pessoa*”(informação verbal).

Entendem a importância do curso ofertado e de como valorizam o aprendizado como técnicos, no sentido de contribuir na melhoria da comunidade e na orientação aos agricultores que vivem na comunidade, assim como estarem qualificados para atuarem no mercado de trabalho, a fim de diminuir a distância entre eles e o “homem branco” (FERREIRA, 2016, áudio 38). Comenta da necessidade de manter os jovens da comunidade ocupados, por isso a importância da educação, de ter projetos nas escolas, para evitar que se envolvam em situações de risco (drogas, bebidas etc.), seguirem os estudos até a universidade e assim conseguirem melhorias para a própria comunidade, para a família e futuramente um emprego melhor.

Diante dos relatos, nota-se que, mesmo havendo uma relação de conteúdos pré-estabelecidos, de assuntos a serem abordados em cada módulo ou semestre, cabe ao professor saber como vincular ou adaptar o assunto à realidade do grupo em que se trabalha. O grande desafio é buscar na transversalidade e na interdisciplinaridade uma forma de contemplar os conteúdos e, ao mesmo tempo, aproximar o conhecimento técnico ao conhecimento tradicional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

A preocupação com ensino de crianças, jovens e adultos se tornou uma bandeira erguida pelas lideranças indígenas, em seus movimentos de lutas, principalmente por uma educação de qualidade. Entretanto defendem claramente que este ensino deve ser realizado dentro do âmbito da comunidade, pois temem que o contato com a cultura não indígena induza seus jovens a deixarem os costumes e modo de vida indígena. Durante a pesquisa, percebeu-se que os conhecimentos técnicos do ensino formal são reconhecidos como necessários para o desenvolvimento sustentável de suas atividades produtivas, por isso, buscam uma sinergia entre o conhecimento técnico e seu saber popular, desde que mantenham sua identidade e sua cultura.

A proposta da educação profissional articulada a EJA amplia o olhar das Instituições de Ensino, possibilita debates acerca da interculturalidade, da interdisciplinaridade e porque não dizer de ações de parcerias interinstitucionais com um objetivo comum: a formação do “aluno-cidadão” capaz de reivindicar seus direitos, lutar por melhorias na sua comunidade e na sociedade em que vive, ou seja, ser um sujeito autônomo e crítico. Segundo o Documento Base – Proeja Indígena (2007, p.19), é objetivo do Programa de Educação Profissional Integrada à Educação Escolar Indígena “a formação profissional em consonância com os contextos, significados e necessidades indígenas”. Trata-se da oferta de uma formação integral que o prepare para o desempenho profissional na comunidade indígena, uma vez que, inserido nesse contexto, é conhecedor das reais necessidades do seu povo.

A oferta do Proeja nos Institutos Federais de Educação buscou ampliar a qualificação profissional e, conseqüentemente, possibilidades de progresso local fazendo com que se pense na construção de um currículo voltado às especificidades locais, pois o sentimento de pertencimento territorial corrobora para uma aprendizagem mais significativa. No entanto, durante a análise do Plano de Curso do Técnico em Agropecuária – Proeja Indígena, foi possível observar que colocar em prática a proposta de um curso voltado a educação escolar indígena tem muitas implicações.

No capítulo I da presente pesquisa, constatou-se que as políticas públicas adotadas para a Educação Escolar Indígena, na prática, avançaram a passos lentos. Os avanços e as conquistas foram a partir de muitas lutas das lideranças indígenas junto ao poder público. As reflexões acerca de uma educação diferenciada de qualidade movimentaram as instituições de ensino. No Instituto Federal do Amazonas – IFAM/ Campus Tabatinga não foi diferente. A implantação do Curso Técnico em Agropecuária na Forma Integrada, Modalidade Proeja – Indígena, segundo a Comissão Etnocultural, foi amplamente discutido pelas lideranças indígenas, comunidade escolar e equipe técnica e docente do Campus no intuito de atender as especificidades locais e regionais, onde diversos cursos foram ofertados, porém, o Proeja, foi instituído com matrícula exclusivamente para os indígenas Tikuna.

O capítulo II abordou aspectos relevantes sobre a Educação Indígena e a Educação Escolar indígena. Busca refletir a importância da formação de professores indígenas e não indígenas a partir de um documento norteador: o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI). Além disso, estão contemplados neste capítulo aspectos

marcantes da etnia Tikuna, as organizações, a cultura, enfim os anseios de um povo indígena que vive na Comunidade Umariacú em uma tríplice fronteira no interior do Amazonas.

Nesse sentido, foram apresentados, no III capítulo, os resultados das análises realizadas à luz do PPC do Curso Técnico em Agropecuária – Proeja Indígena, as modificações da Matriz Curricular tendo em vista as alterações na legislação e as orientações da Pró-Reitoria de Ensino do IFAM. Foi abordada também a questão da formação docente, tanto de indígenas, quanto não indígenas, a partir do olhar docente e do depoimento discente que freqüentaram o curso. Foi possível observar os desafios em trabalhar com a educação escolar indígena, os impactos da cultura nos envolvidos, o entrave na comunicação.

Por outro lado, foi possível observar que cada docente busca suas estratégias, seu caminho para lidar com a diferença, independente de ter recebido ou não uma formação para lidar com a educação diferenciada. Quando questionados se, durante a graduação, receberam qualquer orientação em relação a isso, foi relatado que as informações ou experiências que tiveram foram em algum seminário ou palestras, ou seja, não existe receita, mas, sem dúvida, deve existir, por parte das pessoas envolvidas, comprometimento, seriedade e o querer fazer, sabendo que poderá interferir positiva ou negativamente na vida de outra pessoa, seja indígena ou não indígena.

REFERÊNCIAS

- AGLIARDI, D. A. Percursos e Trajetórias das Políticas e Práticas Educativas de Jovens e Adultos: Do Direito à Educação a Diversidade, UCS, 2012.
- Ação Educativa / MEC. Breve histórico da educação de jovens e adultos no Brasil. In: Educação de jovens e adultos: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental. São Paulo: Ação Educativa / MEC / UNESCO, 1996.
- ALVES, Antônia Marines Góes. Entrevista I. [set. 2015]. Entrevistador: Cinara dos Santos Costa. Tabatinga/AM, 2015. 1 arquivo .mp3 (56 min.). A entrevista na íntegra poderá ser solicitada pelo e-mail santoscosta.c@hotmail.com.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6023: Informação e documentação – referências – elaboração. Rio de Janeiro, 2002a.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 10520: Informação e documentação – citações em documentos – apresentação. Rio de Janeiro, 2002b.
- BENRHARD, Gustavo Galdino Rodrigues. Entrevista II. [set. 2015]. Entrevistador: Cinara dos Santos Costa. Tabatinga/ AM, 2015. 1arquivo.mp3 (12min.). A entrevista na íntegra poderá ser solicitada pelo e-mail santoscosta.c@hotmail.com.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: 1988.
- _____. Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008. Brasília: 2008.
- _____. Ministério da Educação. Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- _____. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2001.
- _____. Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional para a Educação Escolar Indígena. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais Da Educação Básica. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral.
- _____. Ministério da Educação. Documento Base - PROEJA. Currículos e Programas em Educação. Profissional, no Ensino Médio e na EJA. 2007
- _____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 14/99. In As Leis e a Educação Escolar Indígena. MEC / SECAD, 2005.
- _____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 03/99. In As Leis e a Educação Escolar Indígena. MEC, SECAD, 2005.
- _____. Referenciais para a formação de professores indígenas/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC. SEF, 2002.
- _____. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: 1988.
- _____. Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008. Brasília: 2008.
- _____. Ministério da Educação. Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

- _____. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2001.
- _____. Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional para a Educação Escolar Indígena. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais Da Educação Básica. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral.
- _____. Ministério da Educação. Documento Base - PROEJA. Currículos e Programas em Educação. Profissional, no Ensino Médio e na EJA. 2007
- _____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 14/99. In As Leis e a Educação Escolar Indígena. MEC / SECAD, 2005.
- _____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 03/99. In As Leis e a Educação Escolar Indígena. MEC, SECAD, 2005.
- _____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, DF, 1996.
- _____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988._____. Câmara de Educação Básica – CEB. Parecer n. 14/1999a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf .
- _____. Câmara de Educação Básica – CEB. Resolução n. 3/1999b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf .
- _____. Decreto nº 5.840/2006. Inst. o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Proeja. Educação profissional e tecnológica integrada à educação escolar indígena – documento base Brasília: CNE, 2007.
- _____. Presidência da República. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- _____. Presidência da República. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 11.741, de 16/7/2008. Inst. e integra ações da Educação Profissional Técnica do Ensino Médio a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional Técnica e Tecnológica.
- _____. Presidência da República. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 12.513/2011. Inst. o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego PRONATEC.
- CANTO, A. C. (org.). PTDRS - Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável da Mesorregião Alto Solimões. Amazonas - Manaus: Associação para o Desenvolvimento Agro Sustentável do Alto Solimões – AGROSOL, 2011. [172-] 1 CD-ROM.
- CIARAMELLO, Patrícia Regina. Escolarização Indígena, Cultura e Educação. Educação, Sociedade & Culturas, nº 41, 2014.

IFAM. A Instituição. Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018. Manaus: Instituto Federal e Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, 2014.

_____. Resolução Nº 28-CONSUP/IFAM. Manaus: Instituto Federal do Amazonas, 2012.

FARAH, Marta F. S. (2001). 20 Experiências de Gestão Pública e Cidadania. In Hélio Batista Barboza (Orgs.), Programa Gestão Pública e Cidadania, 2001. São Paulo:

FERREIRA, Bruno. Experiência de Formação de professores. In: GRUPPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade, 2006.

FERREIRA, M. K. L. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da Situação do Brasil. In: SILVA, A. L. e FERREIRA, M. L. (orgs.). Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola. MARI/FAPESP/GLOBAL. 2000.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; SOARES, Leôncio José Gomes. História da alfabetização de adultos no Brasil. In: ALBUQUERQUE, E. B.; LEAL, T.F. A alfabetização de jovens e adultos: em uma perspectiva de letramento. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. In: Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis - tempo de novo descobrimento. Rio de Janeiro: Ibase, 2004.

GIMONET, Jean-Claude. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as casas familiares rurais de educação e orientação. In: Pedagogia da alternância: alternância e desenvolvimento. Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, 1999.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. VIDAL, Lux Boelitz e FISCHMANN, Roseli (org). Povos Indígenas e Tolerância: Construindo Práticas de Respeito e Solidariedade. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001

IFAM - Instituto Federal do Amazonas– Campus Tabatinga. Plano do Curso Técnico de Ensino Médio em Agropecuária na Forma Integrada, Modalidade EJA: PROEJA - Indígena, 2010.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. VIDAL, Lux Boelitz e FISCHMANN, Roseli (org). Povos Indígenas e Tolerância: Construindo Práticas de Respeito e Solidariedade. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001

LIBÂNEO, J. C. Didática, Novos e Velhos Temas. São Paulo: Cortez, 2002.

MAHER, Terezinha Machado. Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luiz Donisete Benzi (Org.). Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

MARTINS, Roberto Antônio. Et al. Metodologia de Pesquisa em Engenharia da Produção e Gestão de Operações.

MELIÀ, Bartomeu. Ação pedagógica e alteridade: por uma pedagogia da diferença. Mato Grosso: Secretaria de Estado de Educação /Conselho de Educação escolar Indígena de Mato Grosso, 1997.

MOREAU, Filipe Eduardo. Os índios nas cartas de Nóbrega e Anchieta. AnnaBlume. Teoria Crítica e Literária, 2003

NÉSPOLI, Aurélio W. Educação Indígena no Brasil. Núcleo José Reis de Divulgação Científica da ECA/USP – São Paulo, setembro/outubro de 2007, ano 7, no 40

NOBRE, Domingos. Para uma síntese dos avanços e impasses da educação escolar indígena hoje. In: VEIGA, Juracilda; FERREIRA, Maria Beatriz Rocha (Org.). Desafios atuais da educação escolar indígena. Campinas, SP: ALB, Núcleo de Cultura e Educação Indígena: [Brasília, DF]: Ministério do Esporte, Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer, 2005.

OLIVEIRA, I. B. de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. Educar, Curitiba, 2007. Editora UFPR

ORLETTI, Elisabeth. “Novos Desafios para a Qualificação Profissional”, artigo Trabalho Necessário, 2007.

PALUDO, Conceição. Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático popular. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

RAMOS, Ana Sávila. Entrevista IV. [set. 2015]. Entrevistador: Cinara dos Santos Costa. Tabatinga/ AM, 2015. 1arquivo. mp3 (16min.). A entrevista na íntegra poderá ser solicitada pelo e-mail santoscosta.c@hotmail.com.

RODRIGUES, R. A.; FIORI, A. L. de; PESSOA, E. S. Mudanças na divisão familiar de tarefas em função do enfrentamento da seca de 2010 na Amazônia. Ponto Urbe, 2013.

SANTANA, José Valdir Jesus de. “Educação escolar indígena específica, diferenciada e intercultural: o caso Kiriri”. Artigo Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2010

SILVA, Rosa Helena Dias da. Escola Indígena, Identidade Étnica e Autonomia. II Seminário de Educação Escolar Indígena do Município de Manaus. SEMED. 2005

SILVA, Shirlane Pantoja da. O conhecimento escolar socializado aos Tikuna do Brasil e da Colômbia: interculturalidade e identidade. Dissertação de Mestrado UFAM 2014.

SOUSA, Eduardo Lima de. Entrevista V. [mai. 2016]. Entrevistador: Cinara dos Santos Costa. Tabatinga/ AM, 2015. 1arquivo. mp4 (18 min.). A entrevista na íntegra poderá ser solicitada pelo e-mail santoscosta.c@hotmail.com.

TEIXEIRA, P. (org.) Sateré-Mawé: Retrato de um Povo Indígena. Manaus: UNICEF, 2005.

THOMAZ, Omar R. (1995). A antropologia e o mundo contemporâneo: Cultura e diversidade. In Aracy L. Silva & Luís B. Grupioni (Orgs.), A temática indígena na escola: Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus (pp. 425-444). Brasília: MEC/MARI/UNESCO.

ANEXOS

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você estudante está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “A MODALIDADE PROEJA E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO INDÍGENA TIKUNA: UMA ANÁLISE METODOLÓGICA DO ENSINO”, sob a coordenação de **Cinara dos Santos Costa**, Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto federal de Educação - IFAM- Campus Tabatinga e mestrandia do curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ.

O Curso Técnico de Nível Médio em Agropecuária na Forma Integrada – Modalidade Proeja – Indígena do IFAM Campus Tabatinga tem a finalidade de propiciar a seus estudantes o conhecimento técnico que, aliado ao conhecimento empírico, traz a perspectiva de melhoria na qualidade de vida na comunidade indígena que demandou a oferta do curso. Torna-se relevante também repensar a relação: sociedade, ciência, tecnologia e ambiente. Dessa forma, essa pesquisa busca fazer uma reflexão acerca do processo de formação deste estudante, considerando a metodologia aplicada ao curso, a Pedagogia da Alternância, bem como suas implicações no ambiente escolar.

Os dados serão coletados através de entrevistas e análise do Plano de Curso. As atividades serão planejadas de modo a evitar situações de desconforto, caso eventualmente ocorra, elas serão discutidas e modificadas. A proposta desta pesquisa é contribuir a partir dos resultados para uma reflexão acerca do curso ofertado no IFAM - Tabatinga. A coordenadora da pesquisa acompanhará cada etapa do trabalho.

Você será esclarecido (a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. Sua participação é voluntária e sua recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. A pesquisadora irá preservar a sua identidade na publicação da pesquisa e na apresentação do relatório de estágio. Os resultados obtidos serão apresentados em relatórios e uma cópia será emitida ao Coordenador (a) e permanecerão confidenciais. Seu nome ou material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Uma cópia deste consentimento informado será arquivada na UFRRJ e outra será fornecida a você. A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

Eu, _____, RG _____

fui informado(a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e motivar minha decisão se assim o desejar. Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética _____, protocolo _____. A pesquisadora Cinara dos Santos Costa certificou-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais. Também sei que caso existam gastos adicionais, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa. Em caso de dúvida poderei comunicar-me com a coordenadora através do IFAM- Tabatinga ou pelo e-mail santoscosta.c@hotmail.com. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi

uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e tive oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

Porto Alegre, __, _____ de 2015.

Assinatura do participante _____

Cinara dos Santos Costa _____RG _____

Assinatura da Testemunha _____RG _____

TERMO DE CONCESSÃO

Eu,

declaro que todos os participantes foram devidamente informados dos objetivos da pesquisa “A MODALIDADE PROEJA E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO INDÍGENA TIKUNA: UMA ANÁLISE METODOLÓGICA DO ENSINO”, no Instituto Federal do Amazonas *campus* Tabatinga por intermédio de uma reunião coletiva. Nesta ocasião todos os participantes concordaram em CONCEDER à **Cinara dos Santos Costa**, do IFAM/Tabatinga, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, os direitos de imagem fotografadas e/ou cedidas pelos participantes das atividades durante o período de estágio, as imagens onde a pesquisadora participou com observações das aulas, dos seminários Integradores e das reuniões com a equipe de docentes assim como os trabalhos realizados pelos alunos nos Tempo Comunidade para eventual publicação em trabalhos acadêmicos, na íntegra ou em parte. Igualmente, declaro que todos os participantes foram devidamente informados sobre a preservação de sua identidade em todos os trabalhos acadêmicos provenientes dessa pesquisa.

Porto Alegre, de de 2015.

NOME COMPLETO: _____ RG _____

ASSINATURA: _____

Termo de concessão e autorização da pesquisa

TERMO DE CONCESSÃO

Eu,

declaro que todos os participantes foram devidamente informados dos objetivos da pesquisa “A MODALIDADE PROEJA E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO INDÍGENA TIKUNA: UMA ANÁLISE METODOLÓGICA DO ENSINO”, no Instituto Federal do Amazonas *campus* Tabatinga por intermédio de uma reunião coletiva. Nesta ocasião todos os participantes concordaram em CONCEDER à **Cinara dos Santos Costa**, do IFAM/Tabatinga, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, os direitos de imagem fotografadas e/ou cedidas pelos participantes das atividades durante o período de estágio, as imagens onde a pesquisadora participou com observações das aulas, dos seminários Integradores e das reuniões com a equipe de docentes assim como os trabalhos realizados pelos alunos no Tempo Comunidade para eventual publicação em trabalhos acadêmicos, na íntegra ou em parte. Igualmente, declaro que todos os participantes foram devidamente informados sobre a preservação de sua identidade em todos os trabalhos acadêmicos provenientes dessa pesquisa.

Porto Alegre, de de 2015.

Assinatura pelo IFAM/Tabatinga

RG.....

ENTREVISTA GESTÃO - QUESTÕES A SEREM ABORDADAS

- **A Trajetória do Proeja – Indígena 2011/2012:**

Entrevistado 1 – Presidente da Comissão Etnocultural do Campus Tabatinga

DATA: 08/09/2015

1. No intuito de atender as especificidades locais e regionais, diversos cursos foram ofertados no Campus Tabatinga. No entanto, o Proeja foi instituído com matrícula exclusiva para os indígenas Tikuna. Como aconteceu a escolha do Curso Técnico em Agropecuária no Campus Tabatinga e a articulação com as lideranças indígenas?
2. Sabe-se que houve a criação no Campus de uma Comissão denominada “Diversidade Educacional Etnocultural do IFAM – Campus Tabatinga”. Como foi criada e quais foram as atribuições dessa comissão?
3. Constam no Plano de Curso que os pontos principais de debate da Comissão Etnocultural foram a oferta do curso, os critérios de ingresso, a metodologias e perfil docente. Como aconteceram essas discussões?
4. Conforme o Plano de Curso 2010, a proposta da metodologia de ensino foi a Pedagogia da Alternância. Como foi colocado em prática essa metodologia?

- **A Trajetória do Proeja – Indígena 2013/2015:**

Entrevistado 2 – Chefe do Departamento de Ensino Pesquisa e Extensão (DEPE)

DATA: 10/09/2015

1. Você poderia se apresentar dizendo seu nome e local de onde veio e fazer uma síntese de sua formação profissional?
2. O objetivo desta entrevista é fazer um breve relato de sua experiência como Chefe do Departamento de Ensino Pesquisa e Extensão – DEPE a partir do período em que assumiu essa função sobre o Curso Técnico em Agropecuária - Proeja Indígena que foi instituído com matrícula exclusiva para os indígenas Tikuna.
3. A trajetória do Curso Técnico em Agropecuária - Proeja Indígena foi marcada por dois momentos. A primeira fase de implantação do Curso durante a primeira gestão do Campus e a segunda fase a partir de 2013 com a gestão atual. A sua participação como chefe do departamento se deu na segunda fase. Gostaria que fizesse uma explanação a respeito desse período destacando pontos positivos e/ou dificuldades encontradas ao longo do processo.

- **A Educação Escolar Indígena e a Formação de Professores Indígena:**

Entrevistado 3 - Professor Indígena Presidente da OGPTB

DATA: 04/09/2015

1. A Organização Geral de Professores Tikuna Bilíngue – OGPTB. O histórico: Como se deu essa Organização?
2. Quando foi criada a OGPTB, qual a intenção, objetivos e anseios da equipe?
3. Como acontece a Formação de Professores organizada pela OGPTB? (período/temas abordados)
4. Em sua opinião, como professor indígena, como acontece a aprendizagem dos indígenas?

• **O olhar docente: A atuação no Curso Técnico em Agropecuária EJA/PROEJA Indígena**

Entrevistado 4 – Docente da área de Sociologia do Curso Proeja - Indígena

DATA: 09/09/2015

1. Você poderia se apresentar dizendo seu nome e local de onde veio e fazer uma síntese de sua formação profissional?
2. Estudos mostram que na região do Amazonas, principalmente na região do Alto Solimões a população indígena é muito grande. Qual foi sua expectativa ao ingressar como docente no Instituto Federal do Amazonas?
3. O seu curso de formação abordou em algum momento a temática Educação Escolar Indígena ou Educação Diferenciada?
4. A partir de sua formação como docente, relate sobre como você vê essa temática e qual a sua opinião sobre como e quem deveria trabalhar com a educação diferenciada.
5. Ao longo de sua atuação como docente você recebeu alguma formação ou buscou alguma informação sobre o trabalho com público indígena? (documentos, legislação, Diretrizes etc)
6. O Curso Técnico em Agropecuária EJA/PROEJA Indígena iniciou suas atividades em 2011. Qual o período que ministrou aula no curso? Faça um breve relato sobre a sua experiência com a turma do Proeja Indígena.
7. O currículo ofertado no Curso Técnico em Agropecuária - Proeja Indígena, em sua opinião, contempla as especificidades da clientela? Se **Não** como você entende que deveria ser:

ENTREVISTA DOCENTE - QUESTÕES A SEREM ABORDADAS

- **O olhar docente: atuação no Curso Técnico em Agropecuária EJA/PROEJA Indígena**

Entrevistado 5 – Docente da área técnica do Curso Proeja - Indígena

DATA: 18/05/16

1. Você poderia se apresentar dizendo seu nome e local de onde veio e fazer uma síntese de sua formação profissional?
2. O seu curso de formação abordou em algum momento a temática Educação Escolar Indígena ou Educação Diferenciada?
3. A partir de sua formação como docente, relate sobre como você vê essa temática e qual a sua opinião sobre como e quem deveria trabalhar com a educação diferenciada.
4. Ao longo de sua atuação como docente você recebeu alguma formação ou buscou alguma informação sobre o trabalho com público indígena? (documentos, legislação, Diretrizes etc)
5. O Curso Técnico em Agropecuária EJA/PROEJA Indígena iniciou suas atividades em 2011. Qual o período que ministrou aula no curso? Qual a disciplina ministrada no curso. Faça um breve relato sobre a sua experiência com a turma do Proeja Indígena.
6. O currículo (disciplinas/ conteúdos) ofertado no Curso Técnico em Agropecuária - Proeja Indígena, em sua opinião, contempla as especificidades da clientela? Se **Não** como você entende que deveria ser:

ENTREVISTA DISCENTE - QUESTÕES A SEREM ABORDADAS

Entrevistado 6 – Discente da turma A – Etapa 3 do Curso de Licenciatura de Educação no Campo

DATA: 20/09/2015

1. Apresentação e experiência profissional;
2. Como você soube da oferta desse curso e como você foi selecionada?
3. Ao decidir fazer parte do curso de graduação de educação do campo, o que você buscou?
4. A estrutura curricular, ou seja, os assuntos abordados até o momento, em sua opinião, contemplam o que você buscou aqui? Por quê?
5. Relate sobre as atividades aplicadas no Tempo Universidade e no Tempo Comunidade:
6. Qual a sua expectativa no que se refere à contribuição do curso para sua vida profissional e/ou pessoal?

ENTREVISTA DISCENTE - QUESTÕES A SEREM ABORDADAS

Entrevistado 7 – Discente do Curso Técnico em Agropecuária - Proeja

DATA: 18/05/16

1. Apresentação: nome, função dentro da comunidade, pertencente à qual clã ou família;

2. Fale um pouco da sua comunidade e da relação cultural dos indígenas com os não indígenas nos dias atuais;
3. A comunidade Umariáçu é praticamente um bairro da cidade de Tabatinga. O que pode ser destacado de positivo nessa proximidade com a cidade? O que dificulta?
4. Em relação à educação, o que pensa a comunidade?
5. Qual a expectativa das pessoas da comunidade com a vinda do IFAM para a cidade?
6. Sabemos que o curso Técnico em Agropecuária foi ofertado somente para indígenas. O que você sabe sobre a escolha do curso e dos alunos?
7. Durante o tempo em que o curso aconteceu (2011 a 2015) o que você destacaria de positivo? E de dificuldades?
8. Ao fazer parte do curso técnico em agropecuária o que você buscou?
9. Como os temas ou assuntos trabalhados pelos professores na sala de aula contribuíram para a experiência que você queria? Poderia dar exemplos?
10. Fale sobre as atividades aplicadas nas aulas práticas:
11. Qual a sua expectativa no que se refere a contribuição do curso para sua vida profissional e/ou pessoal?