

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DA REDE FEDERAL FACE A DIVERSIDADE ÉTNICA E CULTURAL

PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION OF THE FEDERAL NETWORK IN THE FACE OF ETHNIC AND CULTURAL DIVERSITY

Amanda Karine Monteiro Lima¹

Francisco Alves Gomes²

RESUMO: Trata-se de estudo que versa sobre a educação profissional e tecnológica – EPT proposto pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, também conhecida por Rede Federal, face a diversidade ilustrada, especificamente, pelas vértices da educação do campo e da educação escolar indígena, tendo como público-alvo os alunos e as alunas indígenas e não indígenas provenientes do contexto rural. Objetiva-se analisar a política de educação profissional e tecnológica no âmbito da educação do campo e da educação escolar indígena face ao *habitus* cultivado no sistema de ensino profissional e tecnológico, bem como compreender como a educação profissional e tecnológica se organiza e como deve objetivar a prática docente e curricular no espaço político e ideológico repleto de demandas vinculadas as idiosincrasias típicas, que acionam sempre que possível, enigmas da ruralidade e da indianidade dentro dos limites territoriais e geográficos que se apresentam. Nestes termos, parte-se de uma pesquisa essencialmente bibliográfica atrelado à história e teorias antropológicas, conectadas à observação participante no âmbito da pesquisa de campo, tendo como subsídio técnico e metodológico a entrevista não diretiva, em um embasamento teórico e epistemológico da educação pautado nos fragmentos conceituais de autores clássicos e contemporâneos da área. A partir desse encaminhamento, aduz-se que a concepção educativa e matriz curricular adotada pela Rede Federal face a diversidade étnica e cultural fundamentam-se, em parte, nos nortes pedagógicos típicos da lógica educacional urbana. Isto é, os pilares da concepção de educação do campo e indígena não estão sendo edificados a partir de práticas capazes de materializar os objetivos mais amplos almejados pelo movimento social de trabalhadores camponeses e entidades indígenas, para formação dos membros das respectivas organizações e para as futuras gerações.

139

Palavras-chave: Educação profissional e tecnológica. Educação do campo. Educação indígena. Relações de poder.

¹Psicóloga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima – IFRR. Mestre em Antropologia Social pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Roraima – PPGANTS/UFRR. E-mail: amandakml@hotmail.com.

² Professor do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima – Cap/UFRR. Doutor em Antropologia Social pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Pernambuco – PPGA/UFPE. E-mail: francisko_ag@yahoo.com.br.

ABSTRACT: This is a study that deals with vocational and technological education - EPT proposed by the Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education, also known as the Federal Network, in view of the diversity illustrated, specifically, by the vertices of rural education and school education indigenous, having as target audience indigenous and non-indigenous students from the rural context. The objective is to analyze the professional and technological education policy in the field of rural education and indigenous school education in the face of the habitus cultivated in the professional and technological education system, as well as to understand how professional and technological education is organized and how it should aim at teaching and curricular practice in the political and ideological space full of demands linked to typical idiosyncrasies, which trigger, whenever possible, enigmas of rurality and indigianity within the territorial and geographical limits that present themselves. In these terms, it starts from an essentially bibliographical research linked to anthropological history and theories, connected to participant observation in the field of research, having as a technical and methodological subsidy the non-directive interview, in a theoretical and epistemological basis of education based on the conceptual fragments of classic and contemporary authors in the area. From this point of view, it is argued that the educational concept and curriculum adopted by the Federal Network in the face of ethnic and cultural diversity are based, in part, on the pedagogical guidelines typical of urban educational logic. That is, the pillars of the concept of rural and indigenous education are not being built from practices capable of materializing the broader objectives sought by the social movement of peasant workers and indigenous entities, for the training of members of the respective organizations and for future generations.

Keywords: Professional and technological education. Field education. Indigenous education. Power relations.

1 INTRODUÇÃO

Esta proposta versa sobre a Educação Profissional e Tecnológica - EPT na Rede Federal, a partir de uma análise antropológica em torno da educação profissional e tecnológica, face a ruralidade e indianidade típica da região norte do Estado de Roraima, tendo por base os princípios da educação do campo, bem como a educação escolar indígena. Nestes termos, parte-se de uma pesquisa essencialmente bibliográfica atinente a literatura em torno do objeto que se estuda, conectado à observação participante no âmbito da pesquisa de campo, tendo como subsídio técnico e metodológico a entrevista não diretiva (MICHELAT, 1982) junto aos agentes envolvidos no território demarcado da pesquisa.

Nessa perspectiva, objetiva-se analisar a política de educação profissional e tecnológica no âmbito da educação do campo e da educação escolar indígena face ao *habitus* cultivado no sistema de ensino profissional e tecnológico e, a partir disso, compreender como a educação profissional e tecnológica se organiza e como deve objetivar a prática

docente e curricular no espaço político e ideológico repleto de demandas vinculadas as idiossincrasias típicas, que acionam sempre que possível, enigmas da ruralidade e da indianidade dentro dos limites territoriais e geográficos que se apresentam.

Assim sendo, o presente trabalho seguirá um embasamento teórico e epistemológico da educação pautado nos fragmentos conceituais de Andrade (1963), Velho (1969), Kautsky (1980), Shanin (1980), Chayanov (1985), Abramovay (1992), Queiroz (1993), Bonanno (1994), Tavares dos Santos (1994), Godelier (2001), Kuper (2002), Sigaud (2002), Goldman (2006), Bourdieu (2009), Neves (2002), Silva (2004), Cavalcanti (2004, 2005), dentre outros, tendo por base a exposição contextual e histórica das políticas educacionais no campo da Educação Profissional e Tecnológica - EPT no Brasil e em Roraima, com ênfase em sua aproximação e diálogo com a educação do campo e com a educação escolar indígena.

Assim sendo, para início de conversa, o *locus* de pesquisa está situado na região do Amajari, localizado no norte do Estado de Roraima, na mesorregião Norte, microrregião Boa Vista, situado nas coordenadas geográficas 61º 25' 15" de longitude Oeste e 03º 39' 19" de latitude Norte, conforme podemos verifica no Mapa 01. O município limita-se ao norte com a República Bolivariana da Venezuela; ao sul com o município de Alto Alegre e Boa Vista; a leste com o município de Pacaraima e a oeste com a República Bolivariana da Venezuela (MINISTÉRIO DA DEFESA, 2004).

Mapa 01 – Município do Amajari - RR



Autoria: Raphael Lorenzeto de Abreu

Tabela 01 – População indígena da região do Amajari – RR

Tabela 9 - Municípios brasileiros com as maiores proporção da população indígena, por situação do domicílio - Brasil - 2010

Unidades da Federação	Municípios	Maiores proporção da população indígena (%)
Total		
Roraima	Uiramutã	88,1
Paraíba	Marcação	77,5
Amazonas	São Gabriel da Cachoeira	76,6
Paraíba	Baía da Traição	71,0
Minas Gerais	São João das Missões	67,7
Amazonas	Santa Isabel do Rio Negro	59,2
Roraima	Normandia	56,9
Roraima	Pacaraima	55,4
Acre	Santa Rosa do Purus	53,8
Roraima	Amajari	53,8

Fonte: Censo IBGE 2010.

Em termos proporcionais, 53,8% dos habitantes da região são formados pela população indígena que vive em uma região rural do município roraimense, conforme se observa na Tabela 01. Em virtude disso, de acordo com os dados da pesquisa, a instituição escolar em análise é composta por 70% de estudantes indígenas e 30% de alunos provenientes de assentamentos³ e estrangeiros advindo da República Bolivariana da Venezuela.

Nesse contexto, o referido tema surge em um momento crucial no âmbito das políticas atinentes a tríade relacional protagonizada pela Rede Federal, isto é, a Educação Profissional e Tecnológica – EPT, a Educação do Campo e a Educação Escolar Indígena. Nesse sentido, o debate acerca desse tripé tático em referência se torna importante nesse início de discussão na medida em que se evidencia as possíveis contradições historicamente impostas a esta relação, sobretudo no campo do senso comum.

Tais contradições se destacam ainda mais nessa relação tridimensional tendo em vista que, em um primeiro momento, a educação profissional, em seu sentido *stricto*, denota incompatibilidade com a realidade camponesa, bem como com a vivência dos povos indígenas, uma vez que a “educação profissional” não foi pensada para atender populações do campo, muito menos as populações indígenas e suas especificidades, conforme evidenciaremos nas linhas que se avizinham.

³ Os assentamentos rurais são elementos novos do contexto rural brasileiro. Surgiram basicamente em meados do final dos anos 70 e início dos 80 do século passado, como resultado da fragilidade do regime militar e da resistência e lutas dos trabalhadores do meio urbano e do meio rural, sobretudo com as diretrizes do primeiro e segundo Plano Nacional de Reforma Agrária (NORDER, 1997).

2 OS NORTES DE UMA REVISITAÇÃO CONCEITUAL: O DOM DIANTE DA REALIDADE RURAL E INDÍGENA NO ÂMBITO DA EPT

Na atual conjuntura política, econômica e social, os agentes envolvidos nessa prática educacional intercultural passam a cobrar dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia projetos de formação profissional e tecnológica, que sejam capazes de responder as demandas específicas de suas comunidades, de modo que atendam às necessidades educacionais e profissionais dentro da realidade rural e indígena.

O processo de discussão e implementação de projetos na área de educação profissional indígena no campo visa o atendimento as demandas dos filhos dos pequenos produtores rurais das regiões de Roraima. Nesse contexto, essas demandas, em tese, passam a ser atendidas com a criação de 1 (uma) unidade de ensino na região do Amajari, área rural situada no interior do Estado de Roraima. Assim sendo, é com base nesse quadro situacional que a presente proposta edifica-se, com o propósito reflexivo da observação, da realização e da descrição, cuja abordagem antropológica permitirá compreender o teor da formação profissional e tecnológica que está sendo empreendida no âmbito da EPT.

A abordagem antropológica referenciada acima segue os preceitos da observação participante no sentido enfatizado por Goldman (2006, p. 170), ao afirmar que “[...] a observação participante significa, pois, muito mais a possibilidade de captar as ações e os discursos em ato do que uma improvável metamorfose em nativo”. E consiste, também, no meio privilegiado para a elaboração de teorias etnográficas [...]. Este modo de operar guiará nosso olhar clínico à compreensão do sentido de ser dos cursos técnicos na concepção dos professores que atuam nas modalidades de ensino profissional e tecnológico, principalmente nos cursos técnicos integrados ao ensino médio.

Diante disso, algumas questões pairam no ar: de que modo está sendo implementada a formação profissional e tecnológica no campo? Quais os impactos sociais e culturais dessa implementação para a comunidade e aos jovens indígenas da região? De que forma a Rede Federal está atuando no campo, diante das especificidades dos filhos de produtores rurais da região do Amajari? Como os alunos estão ressignificando o conhecimento técnico adquirido? Como se dá a construção da identidade profissional no contexto da indianidade do meio rural?

Desse modo, partimos da expectativa de que as contribuições de Velho (1969) deverão ser consideradas e aprofundadas, principalmente sobre seu entendimento

acerca das situações camponesas no país, na qual aponta um entendimento *continuum*, referente a categorias camponês/proletário, registrado entre dois polos determinados, edificando-se uma lógica cultural camponesa e uma lógica cultural proletária.

Nesse âmbito propedêutico atinente a cultura, busca-se o diálogo teórico e epistemológico de Velho (1969) com Kuper (2002), uma vez que este último desenvolve uma genealogia do conceito de cultura, ou seja, apresenta um estudo com a intenção de apresentar as origens conceituais e intelectuais das diferentes noções de cultura. Essa exposição fica evidente logo na primeira parte da obra, intitulado de “Genealogias”. Além disso, podemos agregar a essa narrativa os estudos de Andrade (1963), com base em seu estudo sobre as tentativas de organização das massas rurais.

Em outras palavras, podemos utilizar Andrade (1963), sobretudo sua análise sobre as Ligas Camponesas e a sindicalização dos trabalhadores do campo, de modo a refletir sobre as articulações dos produtores rurais da região do Amajari, no sentido político de reivindicar cursos de formação profissional e tecnológica as futuras gerações, em prol da verticalização da formação inicial desse público-alvo. Neste ponto, destaca-se a noção de “agência” muito bem refletida por Viveiros de Castro (1996), em seu artigo clássico sobre “os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio”.

Essa questão do agenciamento é, de certo modo, muito bem objetivada (BOURDIEU, 1989; 2009), pelos trabalhadores do campo que vivem nas adjacências da região do Amajari, uma vez que negociam intensamente as condições de cidadania que entendem ser necessárias para a realidade local (MOREIRA, 2009).

A análise supramencionada é muito bem relacionada ao pensamento de Queiroz (1993), uma vez que a referida autora introduz um novo olhar à discussão sociológica sobre a existência de extenso segmento de trabalhadores do campo denominados de “pequenos agricultores sitiantes”. Assim sendo, *a priori*, podemos categorizar aqueles trabalhadores rurais que vivem na região analisada como sitiantes, uma vez que ainda não compartilham de um estilo de ser, viver e agir típico de uma relação polarizada como aquela clássica relação entre o capital e o trabalho, pois vivem da chamada agricultura de subsistência.

Em outras palavras, o objetivo maior desses pequenos agricultores sitiantes não está baseado na conquista do lucro ou do mercado, pelo contrário, está atrelado a uma economia de subsistência. Nesse contexto, buscaram uma formação de caráter científica para utilizar diferentes tecnologias relativas à agricultura voltado para a produção familiar e a

sustentabilidade, contribuindo para o desenvolvimento dos cidadãos da região. Corroborando está ideia, temos a percepção de Cavalcanti (2005), sobre esse tempo em que situamos as práticas da agricultura em sua estreita relação com o meio ambiente. Neste prisma, a autora afirma que:

[...] Em geral, há um debate na academia de que as nossas ações e reflexões sobre o mundo atual se encaixariam no rótulo de pós-modernidade. É esse o ‘tempo’ em que nos situamos para analisar as nossas vivências, trazendo ao debate o lugar da agricultura e do meio ambiente na sociedade contemporânea (CAVALCANTI, 2005, p. 135).

Sendo assim, a preocupação que surge, neste momento, refere-se a esta relação que se manifesta entre agricultura familiar e o aperfeiçoamento da técnica protagonizada pela atuação exógena da educação profissional e tecnológica ou mais precisamente a forma como a Rede Federal está atuando ou ao modo como os estudantes indígenas, filhos dos pequenos agricultores, estão ressignificando este conjunto de conhecimento técnico face ao contexto rural da circunvizinhança. Uma vez que, historicamente, em determinados casos motivados pela ânsia mercadológica, os processos de modernização, tanto intelectual quanto instrumental, têm contribuído para fragilizar a agricultura familiar.

Dessa forma, neste primeiro momento, entende-se que, ao implementar a formação profissional e tecnológica no campo, em razão do atendimento as demandas dos produtores rurais da região do Amajari, a Rede Federal passa a navegar em um mundo distinto do que lhe é comum, ressignificando a sua prática e visão de mundo, ao mesmo tempo que passa a influir no *ethos* social e no estilo de vida da comunidade atendida, levando o jovem a ressignificar o conhecimento técnico adquirido por meio da EPT, com o objetivo de utilizá-la em prol de seus projetos sociais e políticos.

O dom ofertado pela Rede Federal à comunidade do Amajari é tratado pela instituição com ares de flor kadupul⁴, por ser considerado um projeto caro e frágil, que pode vir a ser estacionado ou interrompido em qualquer momento, devido a fragilidade financeira, ocasionado pelos excessivos cortes orçamentários, sobretudo em relação aos últimos anos. Neste contexto, a educação profissional e tecnológica ofertada pela rede é compreendida neste trabalho como um dom porque, nas palavras de Godelier (2001, p. 7) “o dom existe em todo lugar, embora não seja o mesmo em toda parte”. Na percepção deste

⁴ A Flor Kadupul figura como a espécie mais cara do mundo. Esta flor é tão rara e tão frágil que vive apenas algumas horas e depois morre.

autor, o dom é tipicamente uma relação dupla de aproximar e de afastar; de generosidade e de violência muita das vezes simbólica (BOURDIEU, 1989).

Importando essa leitura de Godelier (2001) sobre o dom de inspiração mausseana para a análise do fato concreto, isto é, a Educação Profissional e Tecnológica do Campo, ofertado pela rede, aos jovens da região, podemos compreender que tal oferta, do ponto de vista dos profissionais da instituição de ensino supramencionado se configura como uma dádiva resultante do “esforço conjunto dos servidores das instituições ligadas a Rede Federal em planejar e executar esse projeto tão importante para a formação dos alunos indígenas e não indígenas da região do Amajari”⁵.

Todavia, a questão sobre a Educação Profissional e Tecnológica do Campo não se configura com algo tão simples e unilateral como estilizado na visão dos profissionais da rede de ensino. A educação do campo é resultado de inúmeros fatores e variáveis políticas envolvidas neste processo. Ribeiro (2013), vai apresentar exatamente esses contornos em sua obra “Movimento camponês, trabalho e educação”, uma vez que aborda a relação entre trabalho agrícola e educação escolar a partir das experiências vividas pelos movimentos sociais populares rurais/do campo, por meio da militância política, com foco na liberdade, autonomia e emancipação dos agentes envolvidos.

Conforme Ribeiro (2013), os movimentos sociais se apresentam, neste contexto, como os principais propulsores e formuladores de propostas e sistematizadores de experiências de educação rural/do campo. Caldart (2012) corrobora Ribeiro (2013), quando afirma que os protagonistas do processo de criação da Educação do Campo são os movimentos sociais camponeses em “estado de luta”, com destaque aos movimentos sociais de luta pela Reforma Agrária e particularmente ao MST.

É exatamente desse modo que observamos as experiências pedagógicas gestadas na região do Amajari, uma vez que se encontra em um intenso contexto de luta social, e mais além, de mobilização popular, que, apesar dos excessos de limites e obstáculos, demonstra as possibilidades de propensão de envolvimento de outros projetos educativos enraizados na própria luta social.

Todavia, um ponto de caráter pedagógico merece real atenção, sobretudo quando se refere a concepção de educação e matriz formativa típica da educação profissional e tecnológica. Nesse sentido, observa-se que o corpo docente das unidades de ensino ligado à

⁵ Narrativa de um professor da Rede Federal.

Rede Federal é composto, em sua maioria, por profissionais advindos da capital Boa Vista-RR e de regiões metropolitanas do sudeste, centro-oeste e sul do país. Em razão disso, talvez, a concepção educativa e matriz curricular sigam os nortes pedagógicos típicos da escola da cidade, com propensão a lógica educacional urbana.

Em outros termos, os pilares da concepção de educação do rural/do campo não foram construídos a partir de práticas que buscaram materializar os objetivos mais amplos almejados pelo movimento social de trabalhadores camponeses e entidades indígenas, para formação dos membros das respectivas organizações e para as futuras gerações, conforme defendido por Caldart (2012). A Rede Federal encontra-se, ainda, em sua zona de conforto, camuflando a diferença, situando os professores no ponto de referência educativa, em detrimento de seu público-alvo: os alunos indígenas e de assentamentos rurais.

3 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Tratar a respeito da formação profissional e tecnológica no contexto da educação escolar indígena significa adentrar em um campo de discussão empírica, teórica e epistemológica ainda em fase de consolidação, uma vez que o seu estado da arte encontra-se em pleno desenvolvimento bibliográfico, principalmente quando refere-se a educação escolar indígena em sua temática isolada, isto é, sem relaciona-la a educação profissional.

[...] a educação escolar indígena problematiza enfaticamente a relação entre sociedade, cultura e escola, reassociando a escola a todas as dimensões da vida social e estabelecendo novos sentidos e funções a partir de interesses e necessidades particulares a cada sociedade indígena. Assim, a escola indígena será específica a cada projeto societário e diferenciada em relação a outras escolas, sejam de outras comunidades indígenas, sejam das escolas não-indígenas (BRASIL, 2009, p. 21).

A literatura existente acerca do tema é unânime em afirmar que “no Brasil os povos indígenas têm reconhecidos suas formas próprias de organização social, seus valores simbólicos, tradições, conhecimentos e processos de constituição de saberes e transmissão cultural para as gerações futuras” (HENRIQUES; GESTEIRA; GRILLO, 2007, p. 9). Nessa perspectiva, a própria Constituição Federal de 1988 reforça essa ideia ao estabelecer os direitos dos povos indígenas em um capítulo específico, no qual reconhece a organização social, costumes, línguas, crenças e tradições indígenas.

A conquista desse reconhecimento no campo do direito educacional levou os povos indígenas a cobrarem cada vez mais uma escola estruturada em suas especificidades, tendo

por base a cultura e a identidade indígena. Nesse contexto, edificou-se a escola indígena, norteado pelos princípios da especificidade, da organização comunitária, do multilinguismo e da interculturalidade, assegurados pelo art. 210, § 2º, da Constituição Federal de 1988.

A escola indígena tem como objetivo a conquista da autonomia sócio-econômico-cultural de cada povo, contextualizada na recuperação de sua memória histórica, na reafirmação de sua identidade étnica, no estudo e valorização da própria língua e da própria ciência - sintetizada em seus etno-conhecimentos, bem como no acesso às informações e aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade majoritária e das demais sociedades, indígenas e não-indígenas (MEC, 1994, p. 12).

Assim sendo, qual o significado de “educação escolar indígena”? Nas palavras de Luciano (2007, p. 129), “refere-se à escola apropriada pelos povos indígenas para reforçar seus projetos socioculturais e abrir caminhos para o acesso a outros conhecimentos universais, (...), a fim de contribuírem com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global”.

Essa apropriação supramencionada é resultante de uma longa história de lutas dos povos indígenas, com o apoio crucial dos movimentos sociais, em direção as mudanças de paradigmas dominantes acerca da educação escolar indígena. “Neste cenário nacional de mudanças de paradigma sobre a educação escolar, os povos aprenderam a se organizar e a reivindicar seus direitos de cidadania [...]” (ÂNGELO, 2002, p. 37). Em outros termos, os movimentos sociais serviram no sentido de mobilização indígena e de sensibilização da consciência de alguns setores da sociedade brasileira.

A atual demanda indígena por formação no âmbito profissional e tecnológico carrega em seu bojo inúmeros desafios para a sua implementação, devido a vários fatores que devem ser levados em consideração no contexto em que se direciona, conforme apontado por Pacheco (2002):

- I. princípios e direitos da educação escolar indígena, traduzidos no respeito à sociodiversidade;
- II. a interculturalidade;
- III. o direito de uso de suas línguas maternas e de processos próprios de aprendizagem, com a articulação entre os saberes indígenas e os conhecimentos técnico-científicos; e
- IV. os princípios da formação integral da EPT, visando a atuação cidadã no mundo do trabalho, a sustentabilidade socioambiental e o respeito à diversidade dos sujeitos.

Nessa perspectiva, observa-se que a educação profissional indígena se constrói a partir de uma educação profissional diferenciada. Conforme Brasil (2009, p. 17), “a educação diferenciada realiza-se como um espaço de “fronteira”, erigido nos contextos dos encontros interétnicos”. Foi a partir desses encontros interétnicos que novos arranjos particulares se desenharam e motivaram a construção de um discurso em defesa de uma educação diferenciada, no qual os povos indígenas se apropriam para ressignificar a educação escolar ocidental, com o objetivo de utilizá-la em prol de seus projetos sociais e políticos.

Em princípio, a educação profissional enquanto tal pareceria não se coadunar com a realidade indígena, pois, cabe lembrar, as categorias “profissional” ou “educação profissional”, enquanto ligadas à idéia de emprego, de meio de subsistência, ou “meio de vida” do indivíduo, são inexistentes nos universos indígenas tradicionais e mesmo em seus projetos para o atendimento das suas necessidades dentro das terras indígenas. Para fazer jus à demanda indígena por “profissionalização”, ela deve voltar-se para a conquista da autonomia indígena em termos de necessidades coletivas, como no caso da saúde ou outras áreas de grande interesse, como a gestão territorial e a re-colocação produtiva das gerações mais jovens nos seus territórios (sic) (BRASIL, 2009, p. 17-18).

Em outras palavras, a educação profissional indígena passa a ser possível de implementação a partir do momento em que se direciona à conquista da autonomia indígena, por meio do reconhecimento de um princípio chave, a interculturalidade. Ou seja, a EPT precisa se ater a diversidade cultural indígena enquanto instrumento norteador do processo de ensino e aprendizagem no contexto da educação escolar indígena.

O ensino profissionalizante ofertado em uma escola tipicamente indígena deve trabalhar com os valores, saberes tradicionais e práticas de cada comunidade, de modo a “garantir o acesso à conhecimentos e tecnologias da sociedade nacional relevantes para o processo de interação e participação cidadã na sociedade nacional (BRASIL, 2009, p. 21).

Esse entendimento caminha ao encontro do que preconiza a Lei nº 9.394 que dispõe sobre Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, que regulamentou o reconhecimento da diversidade sociocultural no campo da educação, destacando os princípios norteadores do ensino, tais como o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, a gestão democrática do ensino e a valorização da experiência vivida fora da escola formal.

Neste contexto, é interessante fomentar o debate em torno da conceituação de “políticas públicas para a educação”, pois quem estuda acerca dessa temática percebe, nos diversos círculos de discussões, falas exaltadas de jovens e velhos acadêmicos que, de

forma clichê, afirmam: “para a educação do país melhorar, deve-se investir em políticas públicas na área”. Todavia, a partir dessa contextualização, o que se observa são afirmações baseadas no senso comum, vagas e reproduzidas ao léu.

É evidente que o país necessita de políticas públicas para a educação, mas o que isso significa? Souza (2003) consegue sintetizar muito bem essa definição a partir dos conceitos dos principais pensadores do tema. De acordo com a análise da autora em questão:

Não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública. Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas e Lynn (1980), como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”. A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por que e que diferença faz (2003, p. 12-13).

Nessa perspectiva, observa-se que é unânime o sentido atribuído a noção de políticas públicas atrelado a ideia de produção de efeitos e influência em determinado meio social. Assim sendo, após análise dos diferentes e complementares conceitos acerca de políticas públicas, Souza (2003, p. 13) aduz políticas públicas da seguinte maneira:

[...] campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e/ou entender por que e como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real.

Oliveira (2010), em seu artigo “Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática”, vai mais além e expõe uma análise integral acerca do tema na medida em que consegue definir separadamente cada termo integrante do conceito, para posteriormente apresentar a significação completa de “políticas públicas” para a educação. De acordo com o autor, resumidamente falando, “políticas públicas é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer; políticas públicas educacionais é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação” (OLIVEIRA, 2010, p. 04).

Nesse sentido, as políticas públicas fomentadas pelo Estado no âmbito do reconhecimento e valorização da sociodiversidade tem suas bases legais fincadas na Constituição de 1988, no momento histórico em que se decide levar em consideração a interculturalidade dos povos indígenas, isto é, a influência da diversidade cultural no processo de ensino e aprendizagem, dando ênfase aos valores, saberes e conhecimentos

tradicionais, às práticas sociais de cada cultura (GUIMARÃES, 2006), bem como o anseio de garantir o acesso de conhecimentos e tecnologias próprias da sociedade ocidental necessários ao processo de interação e participação cidadã na sociedade nacional.

As políticas educacionais atuais para a realidade indígena partem dos fundamentos legais e conceituais presentes na Constituição de 1988 que colocou sobre novas bases os direitos indígenas. São direitos constitucionais dos povos indígenas: o reconhecimento e a garantia de seus territórios, de suas formas de organização social e de sua produção sociocultural, o ensino ministrado nas línguas indígenas e o reconhecimento dos processos próprios de aprendizagem (GUIMARÃES, 2006, p. 18).

Assim sendo, observa-se então que esses direitos pós constituição de 1988, passam a nortear as políticas públicas relativas à Educação Escolar Indígena, com foco a valorização e fortalecimento das identidades étnicas, por meio do reconhecimento do saber indígena, das tradições e costumes de cada comunidade. Para tanto,

É relevante compreender a diversidade implícita na pluralidade étnica para a formulação de políticas e ações adequadas às realidades e perspectivas de cada povo indígena. Por isso, não são condizentes com essa realidade propostas de políticas e ações que tomem os povos indistintamente, sem contemplar suas especificidades em termos culturais, linguísticos, de histórias de contato com a sociedade nacional, de projetos de futuro e de presente (BRASIL, 2009, p. 19-20).

Em outras palavras, quando se fala em educação escolar indígena, não cabe generalizar as demandas e as estratégias de atuação em um único pacote fechado, como se a lógica das sociedades indígenas fosse única e similar. Ao contrário, a literatura é enfática ao defender a heterogeneidade e pluralidade de etnias indígenas no Brasil. Nesse contexto, não tem como tratar todas as demandas com uma mesma estratégia de ação, pois deve-se levar em consideração as especificidades de cada uma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tudo que foi exposto, a presente proposta teve por finalidade refletir sobre a política de EPT no âmbito da educação do campo e da educação escolar indígena executado pela Rede Federal, a partir da perspectiva dos professores diante das diversas faces da ruralidade e indianidade na região do Amajari. Neste ponto, tentamos dá ênfase a revisitação de alguns conceitos clássicos no âmbito do campesinato, de maneira a elasticizar a análise até o contexto contemporâneo, com vistas em atrelar essa análise ao contexto das políticas públicas nos municípios rurais (SILVA, 2004), tendo com recheio glacê a questão indígena que permeia as arestas deste debate de complexa envergadura temática.

Com base nesta revisitação conceitual, objetivou-se elencar pistas sobre o *modus operandi* da formação profissional e tecnológica diante do cenário da alteridade e da diversidade étnica e cultural, e, em razão disso, aprofundar os estudos acerca dos impactos sociais e culturais dessa implementação para a comunidade e aos jovens da região do Amajari. Em um segundo momento, com o aprofundamento teórico atrelado a solidez da pesquisa de campo, desbravamos outros nortes, partindo-se dos rastros epistemológicos destacadas neste trabalho.

O primeiro ponto digno de destaque e registro tem a ver com a complexidade do diálogo entre a Educação Profissional e Tecnológica no contexto desafiador da educação do campo e da educação escolar indígena. Diferente do que se tinha em mente, essa aproximação entre cenários distintos não se desenha de modo simples e unilateral como identificado em algumas conversas direcionadas com os profissionais da rede de ensino. A educação do campo, bem como a educação escolar indígena, tal como se almejam, ilustram os esforços dos movimentos sociais, que se colocam como os principais propulsores e formuladores de propostas e sistematizadores de experiências de educação rural/do campo, em intensa parceria com os docentes envolvidos.

O segundo ponto possível de comentário tem a ver com as experiências pedagógicas objetivadas na Rede Federal face a alteridade, uma vez que identifica-se forte apelo a uma concepção de educação e matriz formativa típica da educação profissional e tecnológica do meio urbano, com filosofia pedagógica adequada para as instituições de ensino da cidade, com propensão a lógica educacional urbana.

Em outras palavras, os pilares da concepção de educação do rural/do campo não foram construídos a partir de práticas que buscaram materializar os objetivos mais amplos almejados pelo movimento social de trabalhadores camponeses e entidades indígenas, para formação dos membros das respectivas organizações e para as futuras gerações. A Rede Federal encontra-se, ainda, em sua zona de conforto, camuflando a diferença, situando os professores no ponto de referência educativa, em detrimento de seu público-alvo: os alunos indígenas e de assentamentos rurais.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, R. **Paradigmas do capitalismo agrário em questão**. Rio de Janeiro: ANPOCS; Campinas: Hucitec, 1992.

ALBERT, Bruce e RAMOS, Alcida Rita. **Pacificando o branco**: Cosmologias do contato Norte-Amazônico. São Paulo: Editora UNESP; Imprensa Oficial do Estado, 2002.

ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre dos Santos. A INTENÇÃO PANKARARU (a “dança dos praiás” como tradução intercultural na cidade de São Paulo). **Cadernos do LEME**, Campina Grande, vol. 2, nº 1, p. 2 - 33. jan./jun. 2010.

ANDRADE, Manuel Correia de. As tentativas de organização das massas rurais - As Ligas Camponesas e a sindicalização dos trabalhadores do campo. 1963. In.: WELCH, Clifford Andrew [et al] (Orgs.). **Camponeses brasileiros**: leituras e interpretações clássicas. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2009.

ÂNGELO, Francisca Novatino P. de. A educação e a diversidade cultural. In.: **Cadernos de educação escolar indígena - 3º grau indígena**. Barra do Bugres: Unemat, v. 1, n. 1, 2002. p. 34-40.

BONANNO, Alessandro. **From Columbus to conagra**: the globalization of agriculture and food. Lawrence: University Press of Kansas, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BRASIL. **Educação Profissional e Tecnológica Integrada à Educação Escolar Indígena** (Documento-base), Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Brasília: SEMTEC/SECAD, 2009.

CALDART, Roseli Salete. Caminhos para transformação da escola. In.: AUED, Bernardete Wrublevski; VENDRAMINI, Célia Regina (Orgs.). **Temas e problemas no ensino em escolas do campo**. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

CAVALCANTI, Josefa Salete Barbosa. Globalização e ruralidade. In.: WANDERLEY, Maria Nazareth Baudel. **Globalização e Desenvolvimento sustentável**: dinâmicas sociais rurais no nordeste brasileiro. São Paulo: *Polis*; Campinas, SP: Ceres - Centro de Estudos Rurais do IFCH, Unicamp, 2004.

_____. Repensando a agricultura familiar para além da modernidade: reflexões sobre a conferência do Dr. Alessandro Bonanno. In.: MOTA, Dalva Maria da;

SCHMITZ, Heribert; VASCONCELOS, Helenira Ellery. **Agricultura familiar e abordagem sistêmica**. Aracaju - SE: Sociedade Brasileira de Sistemas de Produção, 2005.

CHAYANOV, A. V. **La organización de la unidade econômica campesina**. Buenos Aires: Nueva Vision, 1985.

DURHAM, Eunice. **Malinowski**. São Paulo: Editora Ática, 1986. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

FELDMAN-BIANCO, Bela. **Antropologia das sociedades contemporâneas: métodos**. São Paulo, SP: Global, 1987. 402 p.

GODELIER, Maurice. **O Enigma do Dom**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GUIMARÃES, Susana Martelletti Grillo. Diretrizes da educação escolar indígena. In.: **Educação escolar indígena**. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Curitiba: SEED-PR. 2006. p. 18-22.

HENRIQUES, Ricardo; GESTEIRA, Kleber; GRILLO, Susana (ORGs). Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. **Cadernos SECAD 3**. Brasília, abril de 2007.

HERBETTA, Alexandre Ferraz. **Peles Braiadas: modos de ser Kalankó**. Tese. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Departamento de Antropologia. PUC-SP, 2011.

KAUTSKY, K. A questão agrária. São Paulo: Proposta Editorial, 1980.

LAPLANTINE, François. **Aprender antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

LUCIANO, Gersem dos Santos. O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. **Coleção Educação para Todos**. Série Via dos Saberes ^o 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MEC. Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar. **Cadernos de Educação Básica**. Série Institucional; 2. 2 ed. Brasília: 1994.

154

MICHELAT, Guy. Sobre a utilização da entrevista não diretiva em sociologia. In: THIOLENT, Michel. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Polis, 1982, p.191-212.

NEVES, D. P. A agricultura familiar e o claudicante quadro institucional. In.: LOPES, E.S.A; MOTA, D.M; SILVA, T.E.M (Orgs.). **Ensaio: Desenvolvimento rural e transformações na agricultura**. Aracaju: Embrapa Tabuleiros Costeiros, Universidade Federal de Sergipe, p. 133-159.

NORDER, Luiz Antonio Cabello. **Assentamentos rurais: casa, comida e trabalho**. Campinas, IFCH/Unicamp, 1997.

OLIVEIRA, Adão F. de. Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In.: OLIVEIRA, Adão F. de.; PIZZIO Alex; FRANÇA, George (Orgs.). **Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Editora da PUC Goiás, 2010, páginas 93-99. Disponível em: <<http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/texto-4-pol%C3%8Dticas-p%C3%9Ablicas-educacionais.pdf>>. Acesso em 25 mai. 2022.

OLIVEIRA, João Pacheco de (org). 2011. **A presença indígena no Nordeste: processos de territorialização, modos de reconhecimento e regimes de memória**. Rio de Janeiro: Contra Capa. 714pp. (Trabalhamos com a seleção de 4 artigos).

PACHECO, Eliezer. **Perspectivas da educação Profissional técnica de nível médio: Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais.** SETEC/MEC. Brasília, 2012.

PEIRANO, Mariza G.S. **A favor da etnografia.** Série antropológica, 130. Brasília, 1992.

POUPART, Jean. A entrevista do tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In Poupart et al, **A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis: Vozes, 2010, p. 215-253.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Uma categoria rural esquecida. 1963. In.: WELCH, Clifford Andrew [et al] (Orgs.). **Camponeses brasileiros: leituras e interpretações clássicas.** São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2009.

REESINK, Edwin B. A felicidade do povo brasileiro: notas sobre a visão do mundo construído no discurso oficial a respeito de etnicidade e nações indígenas no Brasil e os embates de disputa simbólica. **MNEME – Revista Virtual de Humanidades**, n. 11, v. 5, jul./set.2004.

_____. Sete teses equivocadas sobre os “500 anos do descobrimento do Brasil. **Vivência.** UFRN/CCHLA. v. 1., n.28, 2005.

_____. Raízes históricas: a Jurema, enteógeno e ritual na história dos povos indígenas no Nordeste. In: MOTA, Clarice Novaes da; ALBUQUERQUE, Ulysses Paulino de (Orgs.). **As muitas faces da Jurema: de espécie botânica a divindade afro-indígena.** Recife : Bagaço, 2002. p. 61-96.

_____. (2000), "O Segredo do Sagrado: O Toré entre os índios do nordeste". In: **Índios do nordeste: temas e problemas - II.** L. S. de Almeida, M. Galindo e J. L. Elias (orgs.). Maceió: EDUFAL.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação; princípios/fins da formação humana.** 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SANTOS, Raimunda Maria Rodrigues; GODOY, Marília Ghizzi. A proposta de educação profissional integrada ao ensino médio indígena do Centro Indígena de Formação e Cultura Raposa Serra do Sol. **Tellus**, ano 11, n. 20, p. 215-239, jan./jun. 2011.

SHANIN, T. A definição de camponês: Conceituações e desconceituações. **Estudos CEBRAP**, 26, Cultural, 1980.

SILVA, Aldenor Gomes. Do rural ao local: os reflexos das políticas públicas nos “municípios rurais” do Nordeste. In.: WANDERLEY, Maria Nazareth Baudel. **Globalização e desenvolvimento sustentável: dinâmicas sociais rurais no nordeste brasileiro.** São Paulo: Polis; Campinas, SP: Ceres – Centro de Estudos Rurais do IFCH, Unicamp, 2004.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**, Salvador, n. 39, jul./dez. 2003.

TAVARES DOS SANTOS, J. V. Et al. **Produção familiar**: processos e conflitos agrários. Cadernos de sociologia, UFRGS, Nº 6, 1994.

VELHO, Otávio Guilherme. O conceito de camponês e sua aplicação à análise do meio rural brasileiro. 1969. In.: WELCH, Clifford Andrew [et al] (Orgs.). **Camponeses brasileiros**: leituras e interpretações clássicas. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2009.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. O mármore e a murta: sobre a inconstância da alma selvagem. **Revista de Antropologia**. Vol. 35, 1992, pp. 21-74.

XAVIER, Alice Pereira. Uma visão antropológica da aplicação de questionários na pesquisa em educação. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 44, p. 293-307, jun. 2012.