



Diseño de imagen: Natalia Lucentini

Recepción: 30-09-2018
Aceptación: 22-12-2018

Educación intercultural no contexto da educação técnica e tecnológica: um olhar sobre o Instituto Federal do Amazonas – Brasil

Educación intercultural en el contexto de la educación técnica y tecnológica: una mirada sobre el Instituto Federal de Amazonas - Brasil

Intercultural education in the context of technical and technological education: a look at Federal Institute of Amazonas - Brazil

Rosimeire Dias de Camargo
Claudio Afonso Peres
Fabio Mariani

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Resumo: O presente trabalho tem como propósito socializar os resultados da primeira fase de uma pesquisa que tem como temática central a educação intercultural no contexto da Educação Técnica e Tecnológica vinculada aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia brasileiros. A proposta geral da pesquisa toma como objetivo central analisar e compreender como os Institutos Federais têm tratado a questão da interculturalidade em seus espaços educativos e curriculares, bem como em suas práticas pedagógicas no cotidiano escolar. Para este trabalho são apresentados os resultados referentes à primeira etapa da pesquisa que analisou os documentos norteadores dos processos educativos no Instituto Federal do Amazonas - IFAM. Os documentos analisados compreenderam: os documentos que deram origem aos Institutos Federais no ano de 2008; Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI; Plano de Organização Didática, bem como documentos relacionados aos cursos, programas, projetos, disciplinas e outros instrumentos normativos do IFAM. Os resultados apontam para uma preocupação inicial e crescente no que se refere à educação intercultural, principalmente relacionado à educação indígena, evidenciando ainda, a necessidade de outros olhares que reconheçam as diferenças regionais (centro-periferia), as diferenciações culturais e raciais em geral. **Palavras chave:** Educação Intercultural; Educação Técnica e Tecnológica; Institutos Federais; Documentos; Amazonas.

Resumen: El presente trabajo tiene como propósito socializar los resultados de la primera fase de una investigación que tiene como temática central la educación intercultural en el contexto de la Educación Técnica y Tecnológica vinculada a los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología brasileños. La propuesta general de la investigación toma como objetivo central analizar y comprender cómo los Institutos Federales han tratado la cuestión de la interculturalidad en sus espacios educativos y curriculares, así como en sus prácticas pedagógicas en el cotidiano escolar. Para este trabajo se presentan los resultados referentes a la primera etapa de la investigación que analizó los documentos orientadores de los procesos educativos en el Instituto Federal de Amazonas - IFAM. Los documentos analizados incluyeron: los documentos que dieron origen a los Institutos Federales en el año de 2008; Plan de Desarrollo Institucional – PDI; Plan de Organización Didáctica, así como documentos relacionados a los cursos, programas, proyectos, disciplinas y otros instrumentos normativos del IFAM. Los resultados apuntan a una preocupación inicial y creciente en lo que se refiere a la educación intercultural, principalmente relacionado a la educación indígena, evidenciando aún, la necesidad de otras miradas que reconozcan las diferencias regionales (centro-periferia), las diferenciaciones culturales y raciales en general. **Palabras clave:** Educación Intercultural; Educación Técnica y Tecnológica; Institutos Federales; Documentos; Amazonas.

Abstract: The present work aims to socialize the results of the first phase of a research that has as its thematic core intercultural education in the context of Technical and Technological Education linked to the Federal Institutes of Brazilian Education, Science and Technology. The general proposal of the research has as the main aim to analyze and understand how the Federal Institutes have addressed interculturality in their educational and curricular spaces, as well as their pedagogical practices in daily school life. This work presents the results regarding the first phase of the research which analyzed the guiding documents of the educational processes at the Federal Institute of Amazonas – IFAM. The documents analyzed comprised: the documents that gave origin to the Federal Institutes in 2008; Institutional Development Plan – IDP; Didactic Organization Plan, as well as documents related to courses, programs, projects, disciplines and other IFAM normative instruments. The results point to an initial and increasing concern in relation to intercultural education, mainly related to indigenous education, and highlights the need for other perspectives that recognize the regional (center-periphery), cultural and racial differences in general.

Keywords: Intercultural Institute; Technical and Technological Education; Federal Institutes; Documents; Amazonas.

Introdução

A escola se constitui como espaço privilegiado de encontro de grupos socioculturais diversos, o que pode colocar em evidência os múltiplos conflitos, crises e tensões que têm demarcado a sociedade de um modo geral. Por outro lado a escola pode constituir-se, também, em um espaço propício para a construção de diálogos, discussões, negociações e lutas pelo reconhecimento e afirmação das diferenças, sejam elas étnicas, de orientação sexual, de gênero, religiosas, de classes entre outras tantas, contribuindo, assim, com os esforços de movimentos sociais diversos que têm se dedicado em denunciar situações de preconceito, injustiça, desigualdade e discriminação.

Tal protagonismo da escola, que deve inscrever-se como compromisso ético, político e estético de transformação social, vem ganhando espaço nas preocupações e atuações de educadores e educadoras no Brasil (Candau, V.M. 2012) e ampliando a perspectiva do que se tem compreendido como uma "educação intercultural". Porém, tais esforços ainda são bastante tímidos, o que evidencia a necessidade urgente de um olhar mais apurado e cuidadoso para com essas questões, tanto no que compete às políticas públicas voltadas para a educação, quanto às práticas pedagógicas que demarcam o fazer cotidiano dos professores.

Afinal, a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática, justa e igualitária, passa necessariamente pelos processos educativos que valorizem a expressão da vida em suas múltiplas características, manifestações e possibilidades, e priorizem a formação de um ser humano ao mesmo tempo uno, plural e diverso, capaz de comprometer-se e engajar-se com a superação das contradições do seu tempo histórico.

Com essa perspectiva, o trabalho que segue tem como propósito apresentar e discutir resultados da primeira fase de uma pesquisa que tem como temática central a educação intercultural no contexto da Educação Técnica e Tecnológica vinculada aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. O objetivo maior da pesquisa é analisar e compreender como os Institutos Federais têm tratado a questão da interculturalidade em seus espaços educativos e curriculares, bem como em suas práticas pedagógicas

no cotidiano escolar. No presente trabalho abordaremos os resultados da primeira etapa da pesquisa que consistiu, num primeiro momento, na análise dos documentos que deram origem aos Institutos Federais no ano de 2008, para logo a seguir nos delimitarmos ao Plano de Desenvolvimento Institucional, Plano de Organização didática, análise de cursos, programas, projetos, e disciplinas e outros instrumentos normativos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM. Optamos por nos delimitarmos ao contexto do IFAM por ser este, dentre os 38 (trinta e oito) Institutos Federais brasileiros, um dos que possui relação com a educação intercultural iniciada a partir da educação escolar indígena, visto que o Amazonas é o Estado brasileiro com maior percentual de população indígena do País.

Na primeira parte do trabalho abordaremos alguns conceitos que consideramos centrais para as discussões sobre educação intercultural e que nos servirão de base para as reflexões e análises dos referidos documentos que regem as políticas interculturais educacionais no Brasil e nos Institutos Federais que serão apresentadas no segundo momento do texto.

Educação Intercultural: proposições teóricas

A perspectiva de educação intercultural que assumimos como basilar neste trabalho está inserida nas discussões sobre multiculturalismo, interculturalidade e educação que têm alimentado o debate na América Latina (Lerner, D. 2007; Lopez-Hurtado Queiroz, H.Q., 2007; Tubino, F. 2005; Walsh e García, 2005; Walsh, C. 2012) com destaque aos estudos da pesquisadora Vera Maria Ferrão Candau (2000; 2006; 2008; 2009; 2012; 2016), que propõe leituras e discussões desde o contexto brasileiro no qual nos inserimos.

Ancorados nesses estudos, temos clareza de que as discussões que envolvem a interculturalidade e a educação se iniciaram no contexto latino-americano com as questões relacionadas à educação escolar indígena (Collet, 2001; López e Sichra, 2004; Candau, V. M. e Russo 2010), seguindo-se por discussões que envolveram os movimentos negros

(Candau, V. M. e Russo, 2010) e ganharam destaque, também, nos movimentos de educação popular (Gohn, 2002; Candau, V. M. e Russo, 2010), com forte presença das ideias do educador brasileiro Paulo Freire.

A partir desse movimento as discussões nesse campo se alargaram no decorrer do tempo e hoje contemplam uma pluralidade de enfoques que tomam as diferenças como escopo central: étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, econômicas, políticas, cognitivas (Candau, V. M., 2012, 2016; Candau, V. M. e Russo, 2010) e demarcam tensões e conflitos nos variados contextos sociais e, como não poderia ser diferente no contexto educativo, afinal “a educação participa inevitavelmente do debate no qual a nossa sociedade em crise se encontra envolvida e da angústia que ela suscita. A educação é um lugar onde toda a nossa sociedade se interroga a respeito dela mesma, ela se debate e se busca” (Gadotti, M. 2004, 43).

Tais discussões no campo da educação assumem como propósito central a luta por “uma educação que respeite e valorize as diferenças culturais” (Candau, V. M. e Russo, 2010, 154) em contraposição a uma tendência evidenciada de se pensar a escola a partir de uma perspectiva de caráter “monocultural” que tende a homogeneização e padronização de sua organização curricular e dinâmica de funcionamento das suas práticas educativas: “acreditamos que somente avançaremos na construção de uma qualidade adequada aos tempos atuais se questionarmos essa lógica.” (Candau, V. M. 2016, 807).

Isso porque, a negação das diferenças nos contextos educativos acaba por impetrar uma lógica de segregação, violência e exclusão de diferentes grupos socioculturais que compõe a diversidade dos espaços escolares, prejudicando e limitando processos de aprendizagens e interações culturais que poderiam beneficiar a coletividade, alargar o debate das múltiplas possibilidades de interpretação e expressão do mundo e, assim, contribuir para a construção de espaços mais democráticos de interação humana, bem como impulsionar o combate a preconceitos múltiplos. Na direção dessas discussões, as proposições que envolvem a multiculturalidade na educação evidenciam o princípio de que

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza.

Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos –, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça - socioeconômica, política, cognitiva e cultural –, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença. (Candau, V. M. 2012, 1)

Como evidenciado, a percepção da “diferença” que comumente se apresenta nos contextos da escola na forma de violência, preconceito e exclusão, gerando tensões e conflitos diversos, assume na perspectiva da educação intercultural papel de destaque como afirmação potencializadora e enriquecedora dos processos pedagógicos e de práticas “comprometidas com a equidade, a democracia e a afirmação do direito à educação e à aprendizagem de toda criança, de todo adolescente, de toda pessoa humana” (Candau, V. M. 2012, 237). Tal concepção, portanto, se contrapõe à compreensão da diferença como problema a ser resolvido, como deficiência, como anormalidade ou como déficit de capital cultural (Candau, V. M. 2012). Nesse sentido, “a igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade, e a diferença não se opõe à igualdade e sim à padronização, à produção em série, à uniformização” (Candau, V. M. 2012, 239).

Importante frisar, nesse contexto, que há uma variedade de perspectivas para o termo multiculturalismo e interculturalidade, alicerçado em uma, também, variedade de referenciais teóricos (Candau, V. M. 2016). Neste trabalho assumimos a perspectiva que aponta para um “multiculturalismo aberto e interativo, que acentua a interculturalidade, por considerá-la a mais adequada para a construção de sociedades democráticas que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade e reconhecimento dos diferentes grupos culturais” (Candau, V. M. 2012, 243) e nesse sentido, os processos educativos são fundamentais.

Tal perspectiva se concretiza e ganha justificativa e fundamento, em função de suas bases estruturantes que se encontram afirmadas na concepção da “interculturalidade crítica” (Tubino, F. 2005; Walsh e García, 2005; Walsh, C. 2012; Candau, V. M., 2000; 2006; 2008; 2009; 2012; 2016) que se constrói a partir do pressuposto de que “la interculturalidad

debe ser entendida como desígnio y propuesta de sociedad, como proyecto político, social, epistémico y ético dirigido a la transformación estructural y socio-histórica, asentado em la construcción entre todos de una sociedad radicalmente distinta (Tubino, F. 2005, 04-05).

Sendo assim, os pressupostos da interculturalidade crítica apresentam-se como verdadeiro projeto político, social, epistêmico e ético de transformação social e superação dos processos de dominação cultural, discriminação, inferiorização e desumanização de grupos socioculturais diversos e ou minoritários (Walsh, C. 2009). Pressupostos esses que ganham solidez nas proposições do filósofo peruano Fidel Tubino, F. (2005) para quem a interculturalidade crítica desponta como um projeto ético-político de ação transformadora e de democracia radical:

[...]Interculturalidad es en este contexto sinónimo de construcción de ciudadaníasinterculturales y de democracias multiculturales. La Interculturalidad es, pues, una oferta ético-política de democracia inclusiva de ladiversidad alternativa al carácter occidentalizante de la modernización social. No se trata de unanti-modernismo o de um pre-modernismo camuflado. (Tubino, F. 2005, 02)

As teorias críticas dos anos 1980 que embasavam o questionamento ao capitalismo resultante da modernidade davam foco especial à desigualdade, nesse sentido o ensino profissional no Brasil era visto como fator de inclusão e formação para o trabalho. Esse formato de educação tecnicista acaba atendendo apenas ao sistema, ao formar mão de obra despolitizada. A lógica dos IF, a partir da integralidade entre formação humana geral e formação para o mundo do trabalho e da iniciação científica no Ensino Médio, além da pesquisa aplicada e da extensão acadêmica em todos os níveis de ensino, aliada à preocupação com o desenvolvimento local, permite penetrar no campo da interculturalidade ao permitir compreender a própria realidade envolvida, para criticá-la e transformá-la.

Importante ressaltar, que a militância na propositura de uma educação intercultural crítica se concretiza na contraposição do que se tem identificado como interculturalidade funcional (Walsh 2012, F.; Candau, V. M., 2012, 2016). Tal concepção é apresentada como uma estratégia do capitalismo global de ordem neoliberal excludente, que consiste na

incorporação da interculturalidade no discurso oficial favorecendo a “coesão social, assimilando os grupos socioculturais subalternizados à cultura hegemônica” (Candau, V. M. 2012, 244), ao passo em que se mantém a ordem vigente pelo fato de não se questionar o modelo sociopolítico predominante:

Aquí la perspectiva de interculturalidad se enraíza em el reconocimiento de la diversidad y diferencia cultural con metas hacia la inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida. Desde esta perspectiva “liberal” – que busca promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia –, la interculturalidad es “funcional” al sistema existente; no toca las causas de la asimetría y desigualdad social y cultural, ni tampoco “cuestiona las reglas del juego” y por eso, “es perfectamente compatible con la lógica del modelo neoliberal existente [...] En este sentido, el reconocimiento y respeto a la diversidad cultural se convierten en una nueva estrategia de dominación, la”. (Walsh, C. 2012, 63)

Portanto, uma proposta educativa que se queira comprometida com processos de transformação e justiça social, por meio da valorização das diversidades culturais, que aqui entendemos como educação intercultural crítica, precisa fazer frente à concepções que se apresentam como “funcionais” ao sistema dominante e excludente e comprometer-se com o empoderamento dos diversos grupos socioculturais que compõem os espaços escolares, promovendo o diálogo entre eles, valorizando os saberes diversos deles oriundos, estimulando o fortalecimento de suas identidades, “favorecendo processos coletivos na perspectiva de projetos de vida pessoal e de sociedades ‘outras’” (Candau, V. M. e Russo. 2010, 166). O conhecimento produzido valorizando a realidade da escola que o ensina pode incluir a diversidade na perspectiva intercultural, afinal:

El enfoque de la educación que se desprende de la crítico-liberadora es disfuncional, o, em otras palabras, no es interculturalidad funcional al modelo societal vigente. Desde este enfoque no se puede ni se debe dissociar interculturalidad de ciudadanía. El enfoque de la interculturalidad crítica en la educación es un enfoque que prioriza la formación de ciudadanas y ciudadanos interculturales comprometidos em la construcción de una democracia multicultural inclusiva de la diversidad. (Tubino, F. 2005, 03)

Partindo dessa perspectiva teórica, aqui tomada sinteticamente, nos debruçamos a seguir em reflexões e discussões sobre a educação intercultural em uma perspectiva crítica no contexto da Educação Técnica e Tecnológica, objeto de nossa investigação.

A interculturalidade no IFAM – uma possibilidade em construção

Ao buscar compreender a relação entre educação e interculturalidade é importante reconhecer que, embora o Brasil seja um dos países com a maior diversidade no mundo, nossos instrumentos normativos historicamente não permitiram o reconhecimento e a valorização dessa diversidade na perspectiva intercultural. Embora traga algum progresso no âmbito da cultura em relação às constituições anteriores, a Constituição Federal da República Brasileira de 1988 está distante de conseguir os avanços conquistados por alguns países latino-americanos na perspectiva intercultural, como o Equador, por exemplo¹. Com efeito, a carta brasileira prevê no parágrafo único do art. 3º que “A República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações” (Brasil, 1988). O Capítulo III, que é dedicado à Educação, Cultura e Desporto, trata da cultura em dois artigos: o Art. 215 trata da garantia do Estado para o exercício dos direitos culturais e acesso às fontes de cultura, bem como garante apoio e incentivo às manifestações culturais e o art. 216 trata do patrimônio cultural e do Sistema Nacional de Cultura. O termo interculturalidade ou qualquer descritor que dê sentido semelhante não aparece no texto constitucional, assim como não aparecem modos de abordagem de questões culturais que tenham relação com seu conceito.

¹A constituição equatoriana trás, no mínimo, três exemplos concretos da possibilidade de interculturalização. “1) la pluralización de la ciencia y el conocimiento, 2) los derechos de la naturaleza, y 3) el sumak kawsay o buen vivir.” (Walsh, C. 2012, 69). Na ciência, conseguem criar uma verdadeira epistemologia, com respeito aos saberes locais e tradicionais, enfrentando a colonialidade do saber. Conseguem atender ao direito da mãe natureza de se manter viva e preocupar-se, ainda, com “una nueva forma de convivencia ciudadana, em diversidad y armonia com la naturaleza, para alcanzar el buen vivir” (p. 69).

Percebemos nesses textos uma perspectiva funcional de interculturalidade, a exceção do Art. 3º, que traz uma perspectiva crítica no âmbito da decolonialidade² ao tratar da integração dos povos latino-americanos, embora nas políticas de cultura e na prática educacional esse assunto não seja observado efetivamente.

Por sua vez, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9396), a questão da Educação Intercultural Indígena aparece nas disposições gerais em seu Art. 78: “O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas”. Já no Art. 26-A garante que, “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e Indígena” (Brasil. 2018).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica traz como objetivo “assegurar que os princípios da especificidade, do bilinguismo e multilinguismo, da organização comunitária e da interculturalidade fundamentem os projetos educativos das comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais” (Brasil, 2012). Observa-se nesse documento e em outros que tratam da Educação Escolar Indígena a preocupação com a língua associada a questão da interculturalidade.

De maneira geral, as políticas que levam a interculturalidade vêm sendo implementadas na educação brasileira. Com efeito, a partir da criação dos IF, percebe-se que as condicionantes para a busca da perspectiva intercultural na educação ganha mais espaço. Os Institutos Federais (IF) brasileiros, implementados pela Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, no

² Eduardo Restrepo e Axel Rojas explicam que a decolonialidade refere-se ao “proceso que busca transcender historicamente la colonialidad (...) Por eso, la decolonialidad supone un proyecto con un calado mucho más profundo y una labor urgente em nuestro presente; supone subvertir el patrón de poder colonial (2010, 16-17). Entendemos aqui que o espírito colonial está fortemente presente no Brasil, na crença de pertencermos a uma cultura greco-romana, na visão do político liberal que idolatra norte-americanos e europeus, assim como na prática do professor “forasteiro” no interior do Amazonas, que às vezes subordina o saber e a cultura local ao seu conhecimento científico e aos seus costumes.

contexto de sua expansão, são tratados pela sociedade e por muitos intelectuais da educação como a “síntese daquilo que de melhor a Rede Federal construiu ao longo de sua história e das políticas de educação profissional e tecnológica do governo federal” (Pacheco, E. 2011, 12). É recorrente a crença no Instituto Federal como Instituição capaz de revolucionar a educação brasileira, por permitir uma práxis educativa que busca contribuir com o desenvolvimento regional³ e por formar pessoas na sua totalidade, seja por intermédio da politecnia e da possibilidade da formação do indivíduo omnilateral no Ensino Médio Integrado - tendo o trabalho como princípio educativo, seja por intermédio da função social e do êxito que vem sendo obtido nos cursos subsequentes, cursos de formação inicial e continuada, cursos superiores e cursos de pós-graduação.⁴

No que tange aos aspectos culturais, a citada lei de criação trata, no inciso IV do Art 6, como finalidade e característica dos IF “orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal” e no inciso VII do mesmo artigo, de “realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico” (Brasil, 2008). Com efeito, não é o descritor cultura ou mesmo a perspectiva intercultural nas letras da lei que vão facilitar e viabilizar a busca da interculturalidade no Instituto - mesmo porque a abordagem possui traços funcionais, mas o que vai importar é a

³ Desenvolvimento regional e local são definidos como “melhoria do padrão de vida da população de uma região geograficamente delimitada, em grande parte fruto do maior dinamismo das atividades produtivas aí presentes; maior dinamismo como resultado de alterações fundamentais na estrutura da economia da região, em boa parte provocada pelo incremento de conhecimento, tecnologia e mão-de-obra qualificada” (MEC. 2008, 149)

⁴ A Rede Federal está vivenciando a maior expansão de sua história. De 1909 a 2002, foram construídas 140 escolas técnicas no país. Entre 2003 e 2016, o Ministério da Educação concretizou a construção de mais de 500 novas unidades referentes ao plano de expansão da educação profissional, totalizando 644 campi em funcionamento. Essa Rede ainda é formada por instituições que não aderiram aos Institutos Federais, mas também oferecem educação profissional em todos os níveis. São dois Cefets, 25 escolas vinculadas a Universidades, o Colégio Pedro II e uma Universidade Tecnológica. (MEC, 2018)

relação com o local, com a pesquisa aplicada e com o desenvolvimento regional, a partir do objetivo de “estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional (Brasil, 2008)”. É nessa perspectiva do local e da pesquisa aplicada aos interesses da comunidade que o Instituto encontra os caminhos para a interculturalidade.

O Ensino Médio Integrado⁵, principal modalidade de ensino dos Institutos, é a melhor estratégia para contribuir com o desenvolvimento regional que interesse às pessoas do local, pois a integração pressupõe que os currículos tenham sua origem no mundo real dos alunos, que é a comunidade onde vivem. Com os currículos pensados a partir do local, a perspectiva é a de que o desenvolvimento desejado pelas pessoas do local o acompanhe, valorizando os saberes e necessidades locais. Trata de “transformar o educando em sujeito cognoscente e autor da sua própria história” (Freire, P. 2014), desde a composição dos currículos. Nesse ponto, o “tema gerador” freireano é a própria realidade local. Trata aqui de entender os saberes locais e os conhecimentos ancestrais dando-lhe o mesmo valor da ciência e do conhecimento tradicional, na busca da perspectiva decolonial (Walsh, C. 2012, 70). Se o conhecimento tradicional é resultado da modernidade e a modernidade é caracterizada pelo colonialismo, é necessário questionar a validade dos conhecimentos e currículos tradicionais, propondo, ao menos um diálogo em que os saberes locais sejam tratados no mesmo nível.

Nos campi do Instituto Federal no interior do Amazonas, essa relação entre o saberes e costumes locais entra em debate com o conhecimento

⁵ O Ensino Médio Integrado, de fato, é aquele que busca o rompimento da dicotomia histórica entre o manual e o intelectual, tendo a formação geral e a formação técnica integradas. Nessa direção, na organização do ensino médio integrado a lida com o conhecimento parece se constituir a principal categoria. O empenho em formar sujeitos/profissionais autônomos, capazes de intervir nas complexas relações do mundo do trabalho constitui-se numa das principais responsabilidades dessa modalidade de ensino. Tal educação requer não apenas formação que articule a competência científica e técnica com a inserção política e a postura ética, mas também a capacidade de produzir e aplicar os conhecimentos técnicos e científicos, através de critérios de relevância social e ética (Vieira & Vieira, 2014, 84).

científico e com as experiências dos professores “forasteiros”, das áreas técnicas e da formação geral, permitindo o diálogo intercultural e a proposição de ideias e projetos significativos.

A interculturalidade ganha espaço nos aspectos legais no IFAM a partir do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI e no Art. 34 da resolução 94-CONSUP/IFAM, de 23 de dezembro de 2015, que trata da Organização Didática, nos quais consta que

A Educação Escolar e Intercultural Indígena é destinada às comunidades indígenas localizadas nos territórios etnoeducacionais das mesorregiões dos campi do IFAM, respeitadas as especificidades etnoculturais e visa à valorização plena das diferentes culturas e à afirmação das diversidades étnicas. (IFAM, 2014, 85)

O Amazonas é o Estado com maior predominância indígena no Brasil, sendo que, no Município de São Gabriel da Cachoeira são reconhecidas como línguas oficiais, ao lado do português, três idiomas indígenas, o nheengatu, o tucano e o baníua, línguas tradicionais faladas pela maioria dos habitantes do município, dos quais 74% são indígenas. Neste contexto, “o processo de desenvolvimento do Campus São Gabriel da Cachoeira ocorre num diálogo intercultural” (IFAM. 2014, 30).

Nesse sentido, o Instituto implementou os programas Saberes Indígenas na Escola, em desenvolvimento nos campi de São Gabriel da Cachoeira, Lábrea e Eirunepé e o Programa de Licenciatura Intercultural em Física, ofertado no Campus São Gabriel da Cachoeira, inserido no Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e no Programa de Licenciatura Indígena (PROLIND). Oferta ainda os cursos de Ensino Médio Integrado na Educação de Jovens e Adultos Profissionalizante - EJA PROEJA Indígena em Agroecologia no Campus Maués, o Ensino médio Integrado EJA PROEJA Indígena em Florestas no Campus Lábrea e o Curso Técnico Subsequente em Agroecologia para a Etnia Mura no Campus Manaus Zona Leste. No Campus São Gabriel da Cachoeira, localizado próximo à fronteira com a Colômbia (Figura 01 - Mapa do Estado do Amazonas), 80% dos cursos ofertados são direcionados aos povos indígenas da Região.

Essas ofertas são ministradas na perspectiva da interculturalidade, na qual a troca de saberes e sua relação com a ciência são fundamentais para o processo de ensino e de aprendizagem. Por exemplo, durante a I Semana de Agricultura Familiar de Maués, alunos indígenas, não indígenas e membros de comunidades rurais interagiram e compartilharam experiências significativas em torno do tema.

As ações interculturais no âmbito do Instituto ocorrem não apenas pelo viés do ensino, mas também na pesquisa e na extensão, com importantes projetos desenvolvidos e em desenvolvimento nos 15 campi do IFAM.

Com efeito, conforme observamos neste trabalho, no Instituto Federal do Amazonas, a educação escolar indígena é o centro das políticas interculturais, não havendo ainda atenção para outros grupos sociais, embora existam no Amazonas grupos significativos para além da população indígena, como quilombolas, populações ribeirinhas e o próprio caboclo que reside no interior, grupos que possuem saberes e práticas bastante diferentes dos grupos urbanizados, com riquezas culturais e modos de vida que significam a própria preservação sustentável da Região.

Possíveis Considerações Finais

Embora a LDB aponte o caminho e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, especifique e oriente várias políticas para a interculturalidade na Educação e o IFAM tenha implementado significativa política de educação intercultural, a instituição não dispõe ainda de legislação ou regulamentação própria para a atividade, estando em fase de elaboração.

Em um país caracterizado por políticas educacionais liberais em sua história, com o permanente interesse em transferir as responsabilidades da educação para o mercado, os Institutos Federais surgiram como uma possibilidade de valorização das diferenças e das culturas nas periferias no Brasil, como ocorre no interior do Amazonas, localidade na qual o mercado não tem interesses, dado a baixa renda da população e a necessidade de manter um desenvolvimento com respeito ao meio ambiente.

A Figura a seguir 01 – Mapa do Estado do Amazonas, demonstra a

realidade do Estado, caracterizado pela limitação de estradas e pelo acesso fluvial. Para se ter uma ideia, a distância entre Manaus e os campi de Tabatinga e Eirunepé são maiores que 1.100km, em linha reta, não havendo acesso por estradas. No caso de Eirunepé não existem voos regulares e o Rio Juruá é de difícil navegação, chegando a viagem de barco a durar 8 dias. Isso implica em uma limitação ao morador do interior de se deslocar para a capital e aos professores do Instituto, que são de outros estados, uma dificuldade para manter as relações anteriores e uma necessidade de se inserir e conviver com a cultura local, considerando também que a telefonia celular e o sinal de internet são precários.



Figura 01 – Mapa do Estado do Amazonas (Brasil, 2018)

Diante dessas características geográficas do Amazonas, com contatos difíceis e precários entre os municípios, pressupõe-se a necessidade de estudos sobre o local a partir do local, sem se desfazer do global, como nos sugere Wallerstein, no contexto da análise do Sistema-Mundo, que considera a relação centro, periferia e semi-periferia e suas implicações para a pesquisa prática (2008, 21). Essas considerações são válidas para que possamos formar um pensamento latino-americano, a partir de nossas próprias experiências e perspectivas, propondo saídas a fim de frear a

forma desumana de desenvolvimento e economia que presenciamos na atualidade.

A interculturalidade é um processo político que vai além da educação, como vemos no caso do interior do Amazonas, mas a escola é um espaço privilegiado do encontro de diferenças e culturas que dialogam para garantir a existência da sociedade. A escola intercultural traz a possibilidade de crítica à lógica do capitalismo perverso que defende os impérios atuais e a meritocracia, como se a sociedade fosse um todo homogêneo. Um bom projeto de educação intercultural que se inicia no Brasil é esse que ocorre no interior do Amazonas no âmbito do Instituto Federal, o diálogo entre a ciência e a experiência dos servidores da escola com a vivência da comunidade e com os saberes locais. O modelo organizado nos IF e sua expansão pelo interior e pelas periferias levou a questão da interculturalidade para seu âmago, tornando-se imperativo sua realização nesses espaços.

Com efeito, apesar dos aspectos positivos e de certo amparo legal para levar a perspectiva intercultural aos locais mais distantes, falta, em geral, a construção de outros paradigmas escolares, “outras formas de organizar os currículos, os espaços e tempos, o trabalho docente, as relações com as famílias e comunidades, de conceber a gestão de modo participativo, enfatizando as práticas coletivas, a partir de um conceito amplo e plural de sala de aula (Candau, V. M. 2016)”. A perspectiva liberal que paira sobre as políticas individualizam os processos e dificultam essas iniciativas, principalmente nas localidades mais remotas.

Permanece, portanto, o desafio de integrar os currículos de forma epistemológica, considerando os conteúdos, as metodologias e as práticas educativas, com a atenta leitura da teoria existente e da realidade local, na busca de um desenvolvimento alternativo e pensando em um processo educacional que reconheça as diferenças regionais (centro-periferia), as diferenciações culturais e raciais em geral e a desigualdade econômica entre as classes sociais.

Bibliografia

- Brasil. 2018. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96.
http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf
- Brasil. 1988. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado e Presidência, promulgada em 5 de outubro.
- Brasil. 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Resolução nº 5, de 22 de junho.
- Brasil. 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro.
- Brasil. 2018. Guia Geográfico do Brasil. Mapas do Brasil. Mapa do Amazonas. <https://www.guiageo.com/amazonas.htm>
- Candau, Vera Maria. 2006. Educação intercultural e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras.
- Candau, Vera Maria. (Org.). 2009. Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras.
- Candau, Vera Maria. 2000. Cotidiano escolar e cultura(s): encontros e desencontros. In: Candau, Vera Maria (Org.). Reinventar a escola. Rio de Janeiro: Vozes. p.61-78.
- Candau, Vera Maria. 2016. Cotidiano escolar e práticas Interculturais. Cadernos de pesquisa. v.46, n.161, p.802-820, jul./setembro
- Candau, Vera Maria. 2012. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. Educação & Sociedade, v. 33, n. 118, p. 235-250.
- Candau, Vera Maria. 2008. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56
- Candau, Vera Maria e Russo, Kelly. jan./abr.2010. Interculturalidade e educação na América Latina. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v.10, n. 29, p. 151-169.

- Collet, C. 2001. Quero progresso sendo índio: o princípio da interculturalidade na educação escolar indígena. 150 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Museu Nacional, Rio de Janeiro.
- Freire, Paulo. 2014. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gadotti, Moacir. 2004. Pedagogia da práxis. 4. ed. São Paulo: Cortez.
- Gohn, M. G. 2002. Educação popular na América Latina no novo milênio: impactos do novo paradigma. ETD-Educação Temática Digital, Campinas, v. 4, n.1, p. 53-77.
- IFAM. 2014. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional 2014 - 2018. Manaus: IFAM.
- Lerner, D. 2007. Enseñar en la diversidad; conferencia dictada en las Primeras Jornadas de Educacion Intercultural de la Provincia de Buenos Aires, La Plata, 28 de junio de 2007. Lectura y Vida, Buenos Aires, v. 26, n. 4, p. 6-17, dez.
- Lopez-Hurtado Quiroz, L.E. 2007. Trece claves para entender la interculturalidade em la educacion latino americana. In: PRATS, E. (Coord.). Multiculturalismo y educacion para la equidad. Barcelona: Octaedro-OEI, . p. 13-44
- López, L. E. e Sichra, I. 2004. La educación en áreas indígenas de América Latina: balances y perspectivas. In: Hernaiz, I. (Org.). Educación en la diversidad: experiencias y desafíos en la educación intercultural. Buenos Aires: IIPE, p.121-149.
- MEC. 2008. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, Brasília, v. 1, n. 1, jun.
- MEC. 2018. Ministério da Educação. Expansão da Rede Federal. <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>.
- Pacheco, Eliezer. (Org.). 2011. Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Brasília: Fundação Santillana; São Paulo: Moderna.
- Restrepo, Eduardo e Rojas, Axel. 2010. Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos. Popayán: Editorial Universidad de Cauca.

- Tubino, F. 2018. La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. In: Encuentro Continental De Educadores Agustinos, 2005, Lima. Anais eletronicos. <http://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html>
- Vieira, J. A. ; Vieira, M. M. M. Formação integrada do ensino médio com a educação profissional: o que dizem as pesquisas. Revista Thema, v. 13, p. 79-92, 2016.
- Wallerstein, Immanuel. 2008. Talk to the Braziliam Colloquium. On the Political Economy of the World-System. Manuscrito e mmímeo.
- Walsh, Catherine e Garcia, J. 2002. El pensar del emergente movimiento afroecuatoriano: Reflexiones (des) de un proceso. In: Mato, D. (Org.). Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder. Caracas: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales y Universidad Central de Venezuela, p.317-326.
- Walsh, Catherine. 2009. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. In: Congreso da Association pour la Recherche Interculturelle, 12., Florianópolis. Anais... Florianópolis: UFSC.
- Walsh, Catherine. 2012. Interculturalidad y (de) colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. Visão Global, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez