

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT), VOLTADAS PARA DIVERSIDADE E INCLUSÃO: À EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA - ENTRE 1995-2006

PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION (EPT) POLICIES, AIMED AT DIVERSITY
AND INCLUSION: TO INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION - BETWEEN 1995-2006

POLÍTICAS DE EDUCACIÓN PROFESIONAL Y TECNOLÓGICA (EPT), DIRIGIDAS A LA
DIVERSIDAD E INCLUSIÓN: A LA EDUCACIÓN ESCOLAR INDÍGENA - ENTRE 1995-2006

Hélio Teodósio de Melo Filho¹
Heriberto Silva Nunes Bezerra²
Olívia Moraes de Medeiros Neta³

Resumo

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir de levantamento e análise bibliográfica dos relatórios de avaliação da SETEC- Secretária de Educação Profissional e Tecnológica e da SECADI- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão apresentadas entre 1995-2006, que enfocaram a Educação Profissional Tecnológica Integrada à Educação Escolar Indígena. Com o objetivo de desenvolver um estudo sobre os desafios da gestão de avaliação de políticas públicas para a Educação Profissional no Brasil do século XXI, em especial ligada a Educação nas Escolas Indígenas. Fundamentamo-nos em trabalhos de Rodrigues (2016), Moll e Silva (2007), Henrique, Franco e Teles (2006), tendo uma abordagem metodológica quali-quantitativa, com base na avaliação dos objetivos das políticas do Projeto Xama e do Projeto Tucum. Assim, como resultados de investigação, consideramos que houve uma diminuição das desigualdades socioeducacionais dos indígenas em comparação com a população em geral, com exceção da região Centro-Oeste do País, e que os Projetos Xamã e Tucum, contribuíram para a melhora da Situação Escolar Indígena.

Palavras-chave: Educação Indígena; Diversidade; Inclusão; Educação Profissional; Políticas Públicas.

Abstract

This research was developed based on a survey and bibliographic analysis of the evaluation reports of SETEC- Secretary of Professional and Technological Education and SECADI- Secretariat of Continuing Education, Literacy, Diversity and Inclusion presented between 1995-2006, which focused on Technological Professional Education Integrated with Indigenous School Education. In order to develop a study on the challenges of managing public policy evaluation for Professional Education in Brazil in the 21st century, especially linked to Education in Indigenous Schools. We are based on works by Rodrigues (2016), Moll and Silva (2007), Henrique, Franco and Teles (2006), taking a qualitative and quantitative methodological approach, based on the evaluation of the objectives of the Xamã Project and Project policies Tucum. Thus, as a result of the investigation, we consider that there was a decrease in the socio-educational inequalities of the indigenous

¹ Mestre em Educação pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte. Professor na rede básica de ensino.

² Mestre em Educação pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte. Professor no Sesi Escola Natal.

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora no programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGED/UFRN).

compared to the general population, with the exception of the Midwest region of the country, and that the Xamã and Tucum Projects contributed to the improvement of Indigenous School Situation.

Keywords: Indigenous Education; Diversity; Inclusion; Professional education; Public policy.

Resumen

Esta investigación se desarrolló a partir de un relevamiento bibliográfico y análisis de los informes de evaluación de SETEC - Secretaría de Educación Profesional y Tecnológica y SECADI - Secretaría de Educación Continuada, Alfabetización, Diversidad e Inclusión presentados entre 1995-2006, que se centró en la Educación Profesional Tecnológica Integrado con la Educación Escolar Indígena. Con el fin de desarrollar un estudio sobre los desafíos de la gestión de la evaluación de políticas públicas para la Educación Profesional en Brasil en el siglo XXI, especialmente vinculados a la Educación en Escuelas Indígenas. Nos basamos en trabajos de Rodrigues (2016), Moll y Silva (2007), Henrique, Franco y Teles (2006), con un enfoque metodológico cualitativo y cuantitativo, basado en la evaluación de los objetivos del Proyecto Xamã y las políticas del Proyecto Tucum. Así, como resultado de la investigación, consideramos que hubo una disminución de las desigualdades socioeducativas de los indígenas frente a la población en general, con excepción de la región Medio Oeste del país, y que los Proyectos Xamã y Tucum contribuyeron a la mejora de Situación escolar indígena.

Palabras-claves: Educación indígena; Diversidad; Inclusión; Educación profesional; Políticas públicas.

Introdução

Inicialmente este artigo, tem como tema políticas públicas de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), voltadas para diversidade e inclusão: à Educação Escolar Indígena entre 1995-2006. Assim, se propõe a entender a avaliação de políticas públicas relacionadas à Diversidade e Inclusão, atreladas a Educação Profissional e Tecnológica às comunidades indígenas.

Nesse âmbito, tem por objetivo desenvolver um estudo sobre os desafios da gestão de avaliação de políticas públicas para a Educação Profissional no Brasil do século XXI. Como também, refletir sobre as políticas públicas de Diversidade e Educação dentro de uma perspectiva histórico/crítica, tendo como referencial de análise os relatórios de Avaliação das Políticas de Diversidade e Inclusão, presentes no site do Ministério da Educação, em especial nas plataformas da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC, e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI.

Neste cenário, este artigo insere-se no compreender da Avaliação das Políticas de Diversidade, de Inclusão na Modalidade de Ensino da Educação

Profissional Tecnológica, relacionando-se com aspectos avaliação da Diversidade e Inclusão de outras modalidades de ensino em especial com a Educação Escolar Indígena.

Dessa forma, visa compreender como as Políticas voltadas para Diversidade e Inclusão vem afetando a Educação Profissional Tecnológica no período de 1995 até 2006. Deste modo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: Diversidade e Inclusão, (BRASIL, 2013), afirmam que:

[...] na Educação Básica, o respeito aos estudantes e a seus tempos mentais, socioemocionais, culturais, indenitários, é um princípio orientador de toda a ação educativa. É responsabilidade dos sistemas educativos responderem pela criação de condições para que crianças, adolescentes, jovens e adultos, com sua diversidade (diferentes condições físicas, sensoriais e socioemocionais, origens, etnias, gênero, crenças, classes sociais, contexto sociocultural), tenham a oportunidade de receber a formação que corresponda à idade própria do percurso escolar, da Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e ao Médio (BRASIL, 2013, p.43).

Percebemos que, o respeito a diversidade social, cultural, cognitiva, étnica, religiosa, entre outras, é condição essencial para uma melhor perspectiva de formação humana-social e educacional dos estudantes. Além disso, as avaliações de políticas públicas são fundamentais para se entender os problemas de planejamento, processo e execução de políticas voltadas para a Diversidade e Inclusão. Como também na compreensão das demandas pontuais, específicas de um determinado segmento da população ou dos setores produtivos.

Portanto, as avaliações de políticas públicas para a Educação Profissional e Tecnológica também visam proporcionar aos sistemas de ensino apoio no enfrentamento das injustiças existentes, valorizando a diversidade da população brasileira, trabalhando e garantindo a formulação de políticas públicas e sociais como instrumento de cidadania.

Deste modo, este artigo aborda em termos de avaliação de políticas públicas, as mudanças ocorridas nos últimos anos, no que diz respeito às concepções que regem as políticas de educação indígena e de Educação Profissional e Tecnológica, e a aproximação destas duas modalidades. Nesta vertente, Moll e Silva (2007) salientam que:

[...] a confluência dos princípios e direitos da educação indígena traduzidos no respeito à sociodiversidade; na interculturalidade; no direito de uso de suas línguas maternas e de processos próprios de aprendizagem com os princípios da formação integral, devem visar a atuação cidadã no mundo do trabalho, da sustentabilidade sócio-ambiental e do respeito à

diversidade dos sujeitos, da educação profissional e tecnológica surgindo a possibilidade de uma educação profissional indígena que possa contribuir para a reflexão e construção de alternativas de auto-gestão, de sustentação econômica, de gestão territorial, de saúde, de atendimento às necessidades cotidianas, entre outros (MOLL E SILVA, 2007, p.7).

É bem verdade que, para se compreender as políticas públicas voltadas à diversidade e inclusão, direcionadas para a população indígena em termos escolares, é preciso entender também seu aporte histórico, ou seja, ao longo do período colonial até a atualidade grandes transformações afetaram a população indígena como destacam Moll e Silva (2007):

[...] a escola é uma instituição relativamente recente na história milenar desses povos. Só vai surgir, por iniciativa dos missionários jesuítas, na segunda metade do século XVI, centrada na catequese e destinada a desarticular as formas organizativas e os fundamentos culturais daqueles povos. Nos últimos cinco séculos, aproximadamente, 1.000 línguas indígenas foram extintas (e, com elas, muitos saberes que veiculavam), devido ao processo de Portugalização, imposto primeiramente pelo estado colonial lusitano e, em seguida, pelo próprio estado neobrasileiro (MOLL E SILVA, 2007, p.23).

Nesse cenário, para entender a relação entre educação profissional e educação na modalidade indígena é preciso compreender o contexto histórico, pois as relações entre as comunidades indígenas e a educação profissional, remetem ao Brasil colonial, embora a educação profissional, tenha recebido outra denominação no período. Diante disso, salientamos que a educação profissional na pedagogia jesuítica do plano de Nóbrega ao *Ratio Studiorum*, foi um marco dessa relação.

Dessa forma, o plano de Nóbrega inseria na perspectiva Jesuítica, marcada pelos aspectos coloniais portugueses, como também as ações do Estado português em sua ação governamental, em relação ao fato da educação aplicar a redizima, que segundo Saviani (2007, p.49): “[...] era uma determinação, pela qual dez por cento de todos os impostos arrecadados da colônia brasileira passaram a ser destinados à manutenção dos colégios jesuíticos”. Nessa nova situação, as condições favoreceram a disseminação do ensino jesuítico no Brasil fundamentado no *Ratio*.

Nesse sentido, a educação profissional no Brasil Colonial estava ligada as Corporações de Ofícios e a uma rudimentar indústria doméstica, relacionada a produção

de viveres, que segundo Saviani (2007) estava ligada aos colégios Jesuítas. O autor ainda complementa que:

[...] o realismo de Nóbrega o levou a estar atento as necessidades de prover as condições materiais dos colégios jesuítas envolvendo a posse de terra para a construção dos colégios, e sua manutenção, o que implicava suprir os víveres que envolvem a criação de gado e o cultivo de alimentos como a mandioca, o milho, arroz, a produção do açúcar, de panos (SAVIANI, 2007, p.44).

Assim sendo, a sociedade brasileira, em termos educacionais cumpriu toda a hierarquização do *Ratio Studiorum* em que a determinação de privilégios, leis, costumes e modo de vida definiam a dinâmica do ensino católico no Brasil Colonial. Nessa situação, a educação profissional era vista como não nobre, pois dedicar-se ao trabalho braçal e manual, como por exemplo, ser dona de loja, artesão e outra ocupação era considerada inferior, ou seja, uma concepção formada a partir de uma herança medieval, em relação às profissões relacionadas à educação profissional do período. Desse modo, Marx (2011) também reforça essa afirmação, que relaciona o trabalho manual com a educação profissional.

O princípio desenvolvido do capital é justamente tornar supérflua a habilidade particular e tornar supérfluo o trabalho manual, o trabalho físico imediato em geral, seja como trabalho especializado, seja como esforço muscular; melhor dizendo, consiste em colocar a perícia nas forças mortas da natureza (MARX, 2011, p. 488).

Por consequência, embora fossem consideradas atividades não nobres, eram também utilizadas pelos indígenas e afrodescendentes como uma fase para o processo de transição à condição de indivíduo livre, pois algumas profissões manuais, apesar de cansativas e exploratórias, possibilitavam a capacidade de obter bens materiais.

Inclusive, essa capacidade de obter bens materiais, e de acesso ao direito social foi negada por parte do Estado brasileiro, por um período de quase 500 anos. Logo, acreditamos ser importante compreender como se desenvolveu a ligação entre a educação Profissional e a educação na modalidade indígenas, através das políticas do Projeto Tucum e do Projeto Xamã.

Logo, este artigo está estruturado em sete (5) partes: a primeira é a introdução, contendo uma breve contextualização, problemática e objetivos da pesquisa. A segunda é o embasamento teórico, fundamentado a partir de estudos de autores

que debatem as temáticas. Posteriormente, discute-se a metodologia do trabalho, detalhando os caminhos percorridos ao seu desenvolvimento. Na quarta parte, apresentam-se os resultados e discussões e finalmente, expressa-se as considerações finais.

Fundamentação Teórica

A base fundamental deste trabalho está no relatório de avaliação do ministério da educação, presente na plataforma online, da Secretária de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC; o documento denominado “Proeja - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Educação Profissional e Tecnológica Integrada à Educação Escolar Indígena”.

Neste sentido o principal aporte teórico desta pesquisa, tem como objetivo ser um documento base de avaliação de políticas públicas para a Educação Profissional e Tecnológica voltada para integração com a modalidade de Educação Escolar Indígena. Pois segundo Moll e Silva (2007):

O presente Documento-Base tem como objetivo fornecer alguns referenciais para integração entre a educação profissional e tecnológica e a educação escolar indígena, orientando os interessados nessa oferta educativa na construção de seus projetos. Para tanto, o conhecimento das formas de organização das sociedades indígenas e a compreensão de sua diferença com relação ao padrão ocidental de organização social, política e econômica são fundamentais nas decisões e direção desses projetos, cujos resultados práticos influirão e serão afetados por essas estruturas (MOLL; SILVA, 2007, p.7).

A fundação teórica ainda, terá como base os relatórios de avaliação do Ministério da Educação (MEC), referentes a Educação Profissional, e a Diversidade e Inclusão. Nesse sentido, foram enfocadas as séries de avaliação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, relatórios esses que estão organizados em nove documentos que enfatizam temas como : alfabetização no campo, avaliação de políticas cognitivas, avaliação do programa Brasil alfabetizado, avaliação das escolas que atuam com a temática da educação ambiental, avaliação dos programas de experiências de formação de professores, avaliação da indicação de diferenças na diversidade

e inclusão, avaliação das parceiras, avaliação de entrevistas sobre o Brasil alfabetizado, avaliação do acesso e permanência da população negra no ensino superior.

Já em relação à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, foram enfocados três documentos de avaliações centrais: o primeiro foi o Proeja - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Formação Inicial e Continuada para o Ensino Fundamental. O segundo foi o Proeja - Educação Profissional Técnica de Nível Médio, e o terceiro foi o Proeja - Educação Profissional e Tecnológica Integrada à Educação Escolar Indígena.

Outro documento de vital importância para o aporte teórico e que serviu de base para a compreensão dos resultados e das discussões foi “As Diretrizes para Avaliação: para a América Latina e o Caribe”. Em que segundo Rodrigues (2006):

O objetivo é contribuir para o desenvolvimento de um marco comum de referência que sirva de orientação para a obtenção de avaliações com altos padrões de qualidade, a formação e prática profissional, a facilitação da comunicação entre os atores participantes, a aprendizagem e geração de conhecimentos a partir da prática profissional e o fomento de uma cultura de avaliação e responsabilização social (RODRIGUES, 2006, p.3).

Nesse cenário, é importante frisar que o aporte teórico foi voltado para a compreensão do problema central, que giram em torno da avaliação de políticas públicas direcionadas à diversidade e inclusão na educação profissional relacionadas com educação indígena.

Finalmente, outro documento que serviu para fundamentação do estudo, foi a publicação do Ministério da Educação, intitulada “**Diversidade na Educação: como indicar as diferenças?**”, que **abordou estatisticamente as tabelas de avaliação das políticas de diversidade e inclusão em uma** trajetória incipiente rumo à redução das profundas desigualdades socioeducacionais na educação escolar indígena.

Metodologia

Nessa pesquisa, concernente a metodologia, utilizamos a abordagem quanti-qualitativa, por usarmos concomitantemente tais métodos e técnicas para a coleta, interpretação, análise e apresentação dos dados. Segundo (MINAYO, 2000, p. 56) o método quantitativo “[...] tem o objetivo de trazer à luz dados, indicadores e tendências observáveis ou produzir modelos teóricos de alta abstração com aplicabilidade prática [...]”. Desse modo, numa perspectiva quantitativa colocaremos em números os resultados obtidos através das buscas realizadas na página da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, do Ministério da Educação.

Ainda, de acordo com (MINAYO, 2000, p. 57), o método qualitativo é o que se aplica ao “[...] estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam [...]”.

Logo, foi nessa perspectiva de interpretações e percepções que analisamos a diversidade e inclusão sobre a Educação Profissional e Tecnológica, em especial na Educação Indígena. Ainda, segundo Minayo (2000) concernente aos métodos qualitativo e quantitativo, “[...] ambos podem conduzir a resultados importantes sobre a realidade social, não havendo sentido de atribuir prioridade de um sobre o outro [...].” (MINAYO, 2007, p. 57). Dessa forma, entendemos que essas duas abordagens não são excludentes, mas sim, complementares.

Quanto à natureza das fontes, essa investigação se caracteriza como bibliográfica e avaliativa, visto que o objetivo deste trabalho é analisar os resultados de avaliação de políticas públicas voltadas para diversidade e inclusão entre 1995 e 2006, presentes no site da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, do Ministério da Educação.

Nesse sentido, a avaliação dos relatórios relaciona-se diretamente com a metodologia quali-quantitativa, tendo em vista que os documentos estudados também prezaram por uma análise dos conteúdos, gestão e percepção da Educação Profissional e Tecnológica de natureza metodológica quali-quanti.

Assim, o processo de avaliação através dessa metodologia preza pela compreensão dos aspectos contextuais, do objeto de pesquisa que é as políticas de diversidade e

inclusão na Educação Profissional, relacionada a Modalidade Ensino Indígena. A esse respeito, Rodrigues (2006) complementa que:

[...] esta contextualização também implica uma compreensão dos critérios locais ou regionais em relação à demanda de avaliação, das necessidades de informação a respeito do objeto avaliado, das regulações institucionais quanto à prestação de contas, transparência e enfoques de avaliação, entre outros aspectos que fazem da avaliação uma ferramenta adaptada e situada local ou regionalmente (RODRIGUES, 2006, p.14).

Portanto, esta abordagem metodológica quali-quantitativa prezará pela compreensão e avaliação de políticas públicas de diversidade e inclusão, voltadas para oferta de Educação Profissional para povos indígenas e paralelo entre as trajetórias da Educação Escolar Indígena e da Educação Profissional e Tecnológica.

Outrossim, referente ao tipo de avaliação de política pública, será focado neste artigo os objetivos da política estudada, em relação ao âmbito Nacional. Como também, com base na “Avaliabilidade adequada”, referente a viabilidade contextual, social e política e a gestão efetiva da avaliação, pois segundo Rodrigues (RODRIGUES, 2016, p.16) “[...] avaliabilidade adequada procura determinar se vale a pena realizar a avaliação em condições nas que se estabeleceu, colocando ênfase na efetividade, eficiência e utilidade da avaliação”.

Por fim, a metodologia no que se refere as políticas públicas estudadas em especial o Projeto Xama e o Projeto Tucum, irão focar a análise avaliativa referente à viabilidade contextual, social e política que procura reconhecer e ponderar os interesses culturais e políticos em jogo, assim como as necessidades particulares dos indivíduos e grupos, em especial os interesses dos grupos indígenas em relação a Educação Profissional.

Resultados e Discussão

Em primeiro lugar, em relação aos resultados e as discussões foi observado que enfocaram cinco eixos de compreensão de avaliação de políticas públicas. O primeiro foi a avaliação rigorosa, o segundo a avaliação adequada, o terceiro avaliação conduzida de acordo com os princípios éticos e jurídicos, a quarta compreensão cultural adequada, e a quinta relevância e utilidade.

Em relação aos resultados e discussões do trabalho, foram encontradas várias informações referentes à avaliação de políticas públicas para Educação Profissional na Modalidade Indígena. Entre elas as propostas de avaliação referentes aos projetos de Educação Profissional nas comunidades, a qual foi baseada na análise de cursos de formações voltados para as comunidades indígenas. Nesse sentido, Moll e Silva (2007) asseguram que “[...] a proposta de curso de formação deve necessariamente prever a avaliação participativa do processo, do funcionamento, do desenvolvimento e do impacto dos projetos de educação profissional nas comunidades indígenas”. (MOLL E SILVA, 2007, p. 105).

Já em relação a formulação da avaliação, alguns aspectos abordados no documento base do Ministério da Educação, segundo Moll e Silva (2007), foram desenvolvidos a partir de termos abordados na Convenção N° 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT). Além do mais, Moll e Silva (2007) atentam que:

[...] cabe lembrar que, tanto no que diz respeito à formulação quanto à avaliação, qualquer projeto a ser desenvolvido com povos indígenas precisa respeitar os termos da Convenção n° 169 da OIT, conforme já mencionado no item sobre a legislação referente aos povos indígenas no Brasil. Todavia, é grande a dificuldade encontrada pelas comunidades indígenas para aprovar os projetos político pedagógico de suas escolas, construídos coletivamente, quando eles extrapolam os padrões impostos pelos sistemas de ensino (MOLL E SILVA, 2007, p.105)

Sabe-se que no início século XX, as necessidades emergentes da agricultura e da indústria criaram as condições para o investimento público, e para a marcha de ocupação da região norte do Brasil, atrelada a criação em 1910, pelo presidente Nilo Peçanha do Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN)⁴, atrelado também, a criação em 1909 das Escolas de Aprendizes e Artífices.

Ademais, é observado, que há uma forte relação entre Educação Profissional e Tecnológica e a população indígena, pois segundo Moll e Silva (2007):

⁴ Segundo o Site oficial do Musel de Artes do Rio (2020, p.1), foi um órgão público criado durante o governo do presidente Nilo Peçanha, em 1910, com o objetivo de prestar assistência à população indígena do Brasil. O serviço foi organizado pelo Marechal Rondon, seu primeiro diretor. O órgão foi extinto e substituído pela Fundação Nacional do Índio (Funai) em 1967.

[...] durante todo o século XX, para restringirmo-nos ao período republicano, o esforço em transformar os índios em “trabalhadores nacionais” não se eximiu de arregimentar os indivíduos indígenas para as tarefas braçais da empresa da expansão. Replicando a dualidade estrutural entre aqueles que na sociedade brasileira sempre tiveram acesso ao trabalho intelectual e aqueles que somente tiveram acesso ao trabalho manual, aos índios cabia o segundo, e se podia prever sua “integração” nos segmentos dos trabalhadores mais pobres da sociedade brasileira (MOLL E SILVA, 2007, p.51).

Nesse cenário, é observado que as regiões centro-oeste e sudeste a partir da década de 1970, foram as mais afetadas, no que se refere a Educação Profissional dos Índios Guarani, levando esses ao não desenvolvimento da cidadania, mais ao seu enquadramento no mercado interno regional. Indo ao encontro desses apontamentos, Moll e Silva (2007) esclarecem que:

[...] pretendiam qualificar a mão-de-obra indígena com a instituição de “cursos volantes” para a formação de manicures, marceneiros, motoristas, pintores de parede e tratoristas, mantendo a força de trabalho à disposição do mercado regional. Para a agricultura, estavam “naturalmente” (...) implícitos a mecanização e o implemento da produção de hortifrutigranjeiros. O raciocínio era “lógico” (...) com terras produtivas, mas densamente ocupadas, a produção de hortaliças e a mecanização seriam o modo mais conveniente de tornar as áreas Guarani economicamente viáveis, uma vez que poderiam abastecer os centros urbanos da região (MOLL E SILVA, 2007, p.50).

Ainda mais, os resultados obtidos em relação as avaliações de políticas públicas da população indígena, giram em torno da avaliação das políticas de Educação Profissional voltadas para as áreas e projetos correlacionados como por exemplo, a formação do agente indígena agroflorestal no Acre, o Projeto Xamã, o Projeto de Escolarização dos Agentes Indígenas de Saúde e Saneamento na modalidade EJA – Guarani/RJ, a reformulação do Projeto Político-pedagógico da Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira/AM, o processo do Centro Federal de Educação Tecnológica de Januária/MG, entre outros que trouxeram informações sobre a atuação de políticas públicas na Educação Profissional para a população indígena.

Como também, a compreensão da avaliação, e implementação das políticas do Projeto Tucum, que foi fortalecido em termos legislativos, pela Lei Nº 6.916, de 24 de julho de 1997, que dispõe sobre as Diretrizes Orçamentárias para o ano de 1998.

Nesse sentido, é o observado que o Projeto Tucum, foi inserido nas leis orçamentárias do Mato Grosso como também, esteve presente nas discussões

da criação das Licenciaturas Interculturais, previstas pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, cujo curso foi instaurado pela Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT). Assim, essas licenciaturas foram avaliadas em aspectos positivos pois inseriram indígenas no quadro de graduandos das Universidade do Estado, que até então não tinham interação com o Projeto Tucum, passaram a interagir com este, tanto em termos legislativos, como em quadros políticos e de implementação das políticas públicas.

É observado que a maioria das avaliações do Ministério da Educação buscou tratar e analisar as desigualdades educacionais da população indígena em relação a população brasileira. Em segundo lugar, tratar-se-á do problema da invisibilidade desse grupo étnico, no que diz respeito às políticas públicas e programas. Neste sentido, as avaliações prezaram por dados quantitativos disponíveis que permitiram realizar um diagnóstico das reais condições de vida dessa população.

Ainda por cima, informações obtidas nos resultados giram em torno das tabelas de avaliação das políticas de inclusão das comunidades indígenas na escola entre elas a tabela 1, que enfoca o índice de igualdade nas escolas das comunidades por região sejam elas rurais ou urbanas.

Tabela 1: Grandes regiões - evolução do índice de desigualdade da educação escolar indígena e suas taxas de crescimentos - 2002/2005.

Grandes Regiões	Índice de Igualdade da Educação Escolar Indígena				Variação em relação ao ano anterior		
	2002	2003	2004	2005	2003	2004	2005
Norte	0,147	0,204	0,184	0,226	38,7%	-9,7%	22,9%
Sudeste	0,174	0,159	0,188	0,267	-8,5%	18,2%	42,2%
Nordeste	0,111	0,169	0,119	0,149	53,3%	-29,5%	25,1%
Sul	0,221	0,205	0,264	0,284	-7,4%	29,2%	7,2%
Centro-Oeste	0,312	0,266	0,220	0,245	-14,6%	-17,2%	11,2%

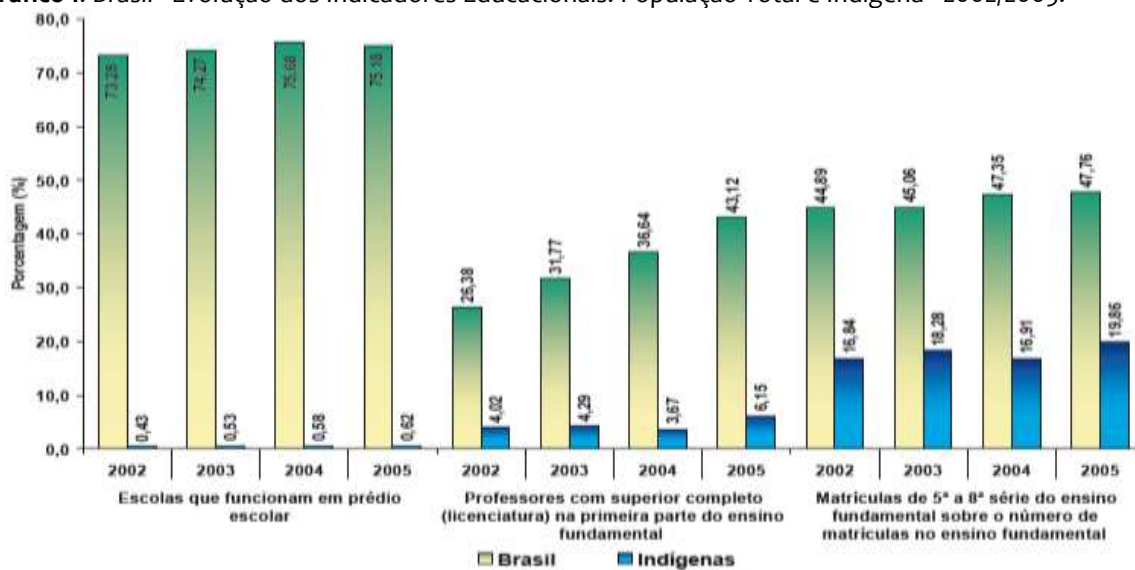
Fonte: HENRIQUES, Ricardo; FRANCO, Cláudia Tereza Signori; TELES, Jorge Luiz. **Diversidade na Educação: como indicar as diferenças?** Brasília: Ministério da Educação, 2006.

A maioria dos dados presentes nos relatórios de avaliação do Ministério da Educação enfoca os anos de 2002-2005. Assim, essas avaliações de políticas públicas, servem de indicadores a discussão, e também incorporam a construção de um índice sintético que tem como objetivo mensurar as desigualdades educacionais entre os indígenas: o denominado Índice de Igualdade da Educação Escolar Indígena (II-EEI). Assim, Henrique, Franco e Teles (2006) afirmam que:

[...] tal índice sintético, por sua vez, e composto por tres razões de igualdade, a saber: porcentagem de escolas que funcionam em prédios escolares; porcentagem de professores com superior completo na primeira parte do ensino fundamental; e porcentagem de matrículas de 5ª a 8ª série sobre o número de matrículas no ensino fundamental nas escolas. Finalmente, a terceira seção será dedicada as considerações finais, além de buscar delinear possíveis caminhos para a inclusão da população indígena no âmbito federal. (HENRIQUE, FRANCO E TELES, 2006, p.60).

Posteriormente, o gráfico 1, evidencia a evolução dos indicadores educacionais da população total e indígena entre os anos de 2002 e 2005, aspectos esses que se relaciona também com formação de professores destinados às comunidades indígenas e de matrículas no ensino fundamental II.

Gráfico 1: Brasil - Evolução dos Indicadores Educacionais. População Total e Indígena - 2002/2005.



Fonte: HENRIQUES, Ricardo; FRANCO, Cláudia Tereza Signori; TELES, Jorge Luiz. **Diversidade na Educação: como indicar as diferenças?** Brasília: Ministério da Educação, 2006.

Por intermédio do gráfico 1, verificamos que a porcentagem de escolas que funcionam em prédios destinado a educação indígena não ultrapassa 1%, uma informação que já tínhamos como hipótese, todavia não pensávamos ser tão pequena essa porcentagem. No que se refere a formação superior (licenciatura), é alarmante que, sendo as escolas destinadas as comunidades indígenas ou não, há baixa porcentagem de docentes com graduação. O que leva a alguns questionamentos: é possível desenvolver o ensino e aprendizagem com êxito tendo o educador a ausência de formação superior? O ensino e a aprendizagem ocorrem por meio de saberes prévios e conhecimentos obtidos pela prática diária? São perguntas que merecem uma reflexão.

No tocando ao número de matrículas escolares no ensino fundamental II, constatamos que houve entre os anos de 2002-2005, um pequeno aumento em ambas as colunas, o que demonstra a maior busca dos estudantes pelo conhecimento sistemático e por uma formação escolar.

Outrossim, a tabela 2 enfoca aspectos por região no que se refere a avaliação das políticas públicas de diversidade e inclusão voltadas para a população Indígena. A partir dos dados apresentados, conclui-se que houve uma progressiva diminuição das desigualdades socioeducacionais dos indígenas em comparação com a população em geral, tanto em nível nacional quanto em nível regional, com exceção da região centro-oeste do país.

Tabela 2: escolas indígenas segundo sua localização - Brasil - 2005.

Grandes Regiões	Rural		Urbana	
	N	%	N	%
Centro-Oeste	220	97,8%	5	2,2%
Nordeste	464	98,1%	9	1,9%
Norte	1461	99,3%	11	0,7%
Sudeste	38	77,6%	11	22,4%
Sul	103	95,4%	5	4,6%

Fonte: Censo Escolar 2005 MEC/Inep.

Fonte: HENRIQUES, Ricardo; FRANCO, Cláudia Tereza Signori; TELES, Jorge Luiz. **Diversidade na Educação: como indicar as diferenças?** Brasília: Ministério da Educação, 2006.

Entretanto, deve-se sublinhar que a educação escolar indígena apresenta os menores índices de igualdade, ou seja, as maiores desigualdades socioeducacionais dentre os grupos analisados. Nesse contexto, ocorre grandes problemas referentes à educação escolar indígena, no que se relaciona ao Ensino Profissional de Nível Médio, na medida em que a partir de 2004, ainda a maioria das escolas de técnicas estavam concentradas na rede privada e estadual, fazendo com que poucos investimentos e inclusão chegassem as comunidades indígenas como mostra a tabela 3.

Tabela 3: matrícula no ensino médio e na educação profissional técnica de nível médio no Brasil por dependência administrativa.

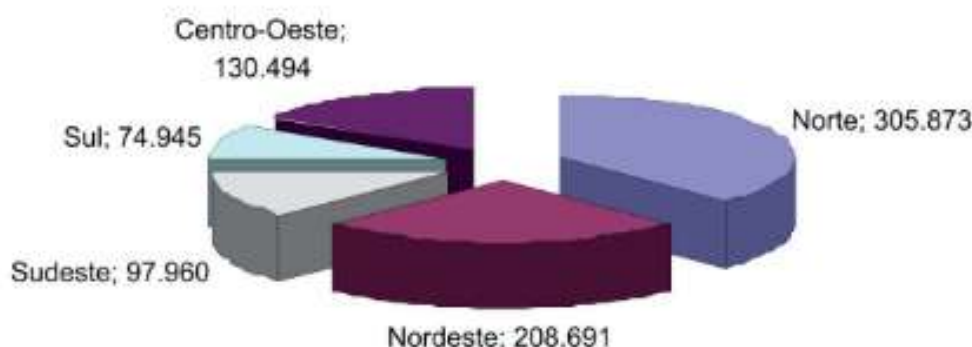
Dependência administrativa	Ensino Médio (Regular)	Ensino Médio (EJA)		Ensino Médio (TOTAL)	Educação Profissional Nível técnico
		Presencial	Semi presencial		
Brasil	9.169.357	1.157.593	551.460	10.878.410	676.093
Federal	67.652	316	0	67.968	82.293
Estadual	7.800.983	950.536	497.306	9.248.825	179.456
Municipal	189.331	37.894	17.993	245.218	21.642
Privada	1.111.391	168.847	36.161	1.316.399	392.702

Fonte: MOLL, Jaqueline; SILVA, Caetana Juracy Rezende. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos: Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

Diante disso, para fazer jus à demanda indígena por “profissionalização”, ela deve voltar-se para a conquista da autonomia indígena, que em um primeiro momento antes dos anos 2000, não estava sendo alcançada, com a ampliação de políticas de cotas para os povos indígenas, houve uma grande mudança nesse quadro no referente a ampliação das oportunidades dos indígenas na Escolas profissional de Nível Técnico na Rede Federal.

Ademais, percebe-se que grande parte da população indígena no Brasil, concentra-se na região norte, nordeste e centro-oeste, embora seja esta última a que mais sofre com a defasagem educacional, referente aos povos indígenas, visto que grandes avanços na região norte e nordeste foram mostrados através dos relatório de avaliação do Ministério da Educação.

Gráfico 2: distribuição da população indígena - IBGE - 2010.



Fonte: HENRIQUES, Ricardo; FRANCO, Cláudia Tereza Signori; TELES, Jorge Luiz. **Diversidade na Educação: como indicar as diferenças?** Brasília: Ministério da Educação, 2006.

Nesse sentido, a região centro-oeste além de sofrer das defasagens educacionais em relação a modalidade de Ensino Indígena, esbarra na questão dos conflitos financeiros de setores da economia. A esse respeito, Moll e Silva (2007) esclarecem que:

[...] o quadro das necessidades indígenas dentro do que se pode chamar de *educação profissional* apresenta-se hoje muito extenso. A pressão para a exploração capitalista dos territórios indígenas hoje é implacável, seja para mineração, para obtenção de recursos naturais, como madeira e pesca, seja para o arrendamento de terras indígenas para o agronegócio. (MOLL E SILVA, 2007, p.20).

Por consequência, mesmo com a grande defasagem na região centro-oeste, alguns estados tomaram iniciativas frente a essas dificuldades, como por exemplo, o Mato Grosso, através do Projeto Tucum.

Dessa maneira, o Projeto Tucum era um programa de formação de professores indígenas para o magistério, do governo de estado do Mato Grosso, em parceria com os municípios localizados nos entornos das terras indígenas, com a Fundação Nacional do Índio e organizações não-governamentais. Executado no período de 1995 a 1999, pretendeu a capacitação e habilitação de 200 professores indígenas que já estavam atuando em sala de aula nas aldeias, além de um professor substituto para cada uma das escolas. O projeto envolveu as comunidades indígenas Rikbaktsa, Paresi, Apiaká, Kayabi, Munduruku, Irantxe, Umutina, Nambikuara, Xavante, Bakairi e Bororo, no nível de magistério, distribuídas em quatro Pólos Regionais.

Outro dado, encontrado nos relatórios de avaliações, foram as contribuições do Projeto Xama⁵, no que se refere a saúde dos povos indígenas, relacionando-se também com aspectos de saúde na escola.

Portanto, os relatórios prezaram evidenciar nos dois projetos a relação com a Educação Profissional e Tecnológica, como modalidade, que deverá estar integrada à educação escolar indígena de forma a assegurar as competências e habilidades da formação profissional e que integrem o desenvolvimento coletivo e da melhoria da qualidade de vida.

Considerações Finais

Deste modo, foi concluído que as informações referentes a educação profissional, embora desatualizadas em termos de relatórios avaliativos que apenas completam o final dos anos 1990, e início dos primeiros anos dos anos 2000, entre 1995-2006, já mostra grandes mudanças referentes a dinâmica da população indígena na Educação Profissional. Nesse sentido os projetos inseridos nas políticas públicas voltadas para a população indígena trazem resultados positivos que contribuíram diretamente para a segurança alimentar e para o aumento da autoestima e da esperança nas comunidades.

Entre eles os Projetos Xamã e Tucum, este último para a formação de professores indígenas, constituíram-se em formações profissionalizantes com características diferenciadas, que abriram as portas das instituições públicas para a formação profissional indígena, demonstrando a viabilidade do processo, mesmo com dificuldades. Esses projetos demonstraram que é possível atender às demandas das comunidades indígenas, desde que em consonância com a diversidade cultural e com projeto de vida dos povos.

Foi concluído também que ensino médio indígena envolve demandas de duas naturezas: pelo ensino médio propedêutico (o de formação geral, convencional) e ensino

⁵ O Projeto Xamã foi elaborado para atender às reivindicações de lideranças e de agentes indígenas de saúde quanto à definição do papel destes últimos, para o seu reconhecimento e inserção no SUS, e para a intervenção política e administrativa no processo de criação e implantação dos Distritos Sanitários Especiais. O Projeto visava à formação de auxiliares de enfermagem indígenas e dele participaram 120 agentes de saúde de 30 etnias do estado de Mato Grosso (Moll e Silva, 2007. p.86).

médio técnico. Embora a demanda dos povos indígenas por formação técnica seja grande e importante, no sentido de contribuir para as alternativas de sustentabilidade das comunidades indígenas, o número de estudantes indígenas no ensino médio, em geral, é muito baixo. Isto ocorre devido à falta de escolas de ensino médio nas aldeias, às dificuldades de deslocamento para as cidades e de adaptação dos estudantes, e à inadequação das propostas das escolas urbanas.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão**. Brasília: Ministério da Educação, 2013. 480 p. Disponível em: file:///C:/Users/herib/Downloads/diretrizes_curriculares_nacionais_para_educacao_basica_diversidade_e_inclusao_2013.pdf. Acesso em: 03 de nov. de 2019.

HENRIQUES, Ricardo; FRANCO, Cláudia Tereza Signori; TELES, Jorge Luiz. **Diversidade na Educação: como indicar as diferenças?** Brasília: Ministério da Educação, 2006. (8).

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Trad. Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. Livro 1, v. 1. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 1996. p.1493.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MOLL, Jaqueline; SILVA, Caetana Juracy Rezende. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos: Educação Profissional e Tecnológica Integrada à educação escolar Indígena**. Brasília: Ministério da Educação, 2007. 128 p.

MUSEL DE ARTES DO RIO. **Serviço de proteção aos índios**. Página oficial, 2020. Disponível em: <https://cutt.ly/EdBkMOo>. Acesso em: 03/04/2020.

RODRIGUEZ, Bilella, P. D. et al. **Diretrizes para Avaliação para a América Latina e o Caribe**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Akian Gráfica Editora S.A., 2016.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 23-59.

Artigo recebido em: 03 de setembro de 2020

Aprovado em: 02 de novembro de 2020

SOBRE XS AUTORXS

Hélio Teodósio de Melo Filho – Licenciado em História e Mestre em Educação, com experiência na Organização de Acervos Históricos Digitais no âmbito público e privado.

Contato: helioteo@hotmail.com

ORCID: 0000-0002-8736-3415

Heriberto Silva Nunes Bezerra – Licenciado em Matemática, com mestrando em Educação. Tem experiência na área de Matemática, com ênfase em Matemática, atuando principalmente nos seguintes temas: práticas pedagógicas, ensino e aprendizagem, educação matemática, educação e jogos.

Contato: herinunes2010@hotmail.com

ORCID: 0000-0003-0684-6018

Olívia Moraes de Medeiros Neta – Licenciada e Bacharel em História, mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. É professora no Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e atua como professora-orientadora no Programa de Pós-Graduação em Educação (UFRN) e no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

Contato: olivianeta@gmail.com

ORCID: 0000-0002-4217-2914