

Educação Escolar Indígena: levantamento das pesquisas sobre Ensino Médio e Ensino Técnico

Juliana da Cruz Mulling

Simone Valdete dos Santos

Resumo

O presente trabalho disserta sobre a presença do Ensino Médio e Técnico nas pesquisas de Educação Indígena no Brasil, datando seu surgimento e possíveis fatores causais. Para isso, parte do levantamento realizado por Bergamaschi (2012) acerca das pesquisas relacionadas à educação e à escola indígena, estabelecendo a complexidade desdobrada sobre o campo da educação específica e diferenciada desde a Constituição Federal de 1988; utiliza-se dos dados apresentados por Doebber e Brito (2014) para compreender o fenômeno de aproximação entre os povos originários e o Ensino Superior, pontuando principais fatores e agentes envolvidos; e em seguida, com base no levantamento das pesquisas produzidas acerca desta temática e com suporte de dados do Censo Escolar, analisa o nível médio da educação básica, considerando também o Ensino Médio e sua vinculação ao Ensino Técnico. É destacada a relevância do nível médio, dada a conjuntura da educação escolar indígena e suas demandas por formação profissional. Emprega como metodologia a análise de conteúdo para compreensão das motivações e processos das pesquisas, empregando como unidades de análise os títulos e resumos das mesmas.

Palavras-chaves: Educação Escolar Indígena; Ensino Médio; Ensino Técnico.

1. Contextos possíveis para a presença da Escola Indígena

Aos “elementos” indígenas, considerados relativamente incapazes, não coube representação política na constituição do patriarcal, autoritário e oligárquico Estado Moderno Brasileiro. A eles, assim como aos pretos e pardos, biscateiros, camelôs, mendigos, também alijados da condição de cidadãos, excluídos dos processos democráticos, ainda que urbanos, nada - ou muito pouco - coube desde a origem da estruturação social nacional (SANTOS, 1999).

As lutas dos povos indígenas alcançam apenas na Constituição de 1988 alterações nas relações com o Estado Nacional, conquistando o direito às formas de existência dos povos originários, centradas em sua organização social, línguas, usos e costumes tradicionais, bem

como o direito à educação escolar bilíngue e diferenciada, rompendo com a política tutelar e integracionista (DOEBBER; BRITO, 2014, p. 3).

A garantia constitucional de tais direitos mobiliza a continuidade das lutas por políticas que concretizem estes direitos, visto que a escola específica e diferenciada representa também a inovação desafiadora da práxis educativa, e suas problematizações e proposições serão possibilidades fecundas de novas ordenações para a educação (BALANDIER, 1997).

Os desafios se dão pela necessidade indígena de dominação dos mundos tradicional moderno, bem como pelo reconhecimento das insuficiências da escola tradicional e das experiências indígenas isoladas ou dos hibridismos contraditórios e colonizadores previamente experimentados. Segundo Baniwa: “Tudo isso está, metodologicamente, muito mal resolvido, pois não dá conta nem da perspectiva de acesso à vida moderna nem da perspectiva da vida tradicional” (2011, p. 40). Para o autor, a definição de escola indígena implica em uma escola que esteja sob a gestão da comunidade desde a definição de sua concepção organizacional, espaço-temporal, estrutural, curricular, metodológica e pedagógica (2011, p. 77). Os povos indígenas ingressaram em um processo de tomada de consciência de seus direitos de cidadania, de consciência histórica, política e cultural e das possibilidades de (re) construção de seus projetos étnicos de bem viver, em que a escola passa a ser uma instituição de suma importância.

O conceito de *bem viver* implica na filosofia que tem origem entre os povos Aimara e Quechua. Designa um horizonte de sentido alternativo ao capitalismo sem negar a inserção comunitária em um ambiente global articulado. Este pensamento pauta-se em relações duais como o equilíbrio e o conflito, a materialidade da vida social e a subjetividade humana (MAMANI, 2015). O conceito de bem viver não é comum a todos os povos indígenas, mas alguns povos possuem filosofias que se aproximam deste conceito e que, sem tornar-se um discurso pelo desenvolvimentismo, irão justificar sua busca pela escolarização como uma busca também pelo *viver melhor* (BANIWA, 2011, p. 186-188).

Essa nova concepção de vida ou bem viver indígena contemporâneo, associada à apropriação de bens e serviços do mundo moderno e junto com a escola, formam elementos de força sedutora que mais impactam a vida atual dos povos indígenas do Alto Rio Negro. Isso porque realizar essas “melhorias” inevitavelmente traz consigo para dentro das comunidades indígenas o pacote ideológico que vem com receitas de “como pensar e o que se deve pensar”, além do pacote ideológico do mundo capitalista, consumista, materialista e individualista das sociedades modernas europeias e neoeuropeias. Não considero essa mudança de todo negativo. A vida indígena tradicional não é fácil, principalmente no tocante à luta diária por sobrevivência alimentar. É justo e legítimo que os povos indígenas queiram melhorar essas condições de trabalho, de deslocamento e até lazer com auxílio das tecnologias do mundo moderno. Além disso, mesmo considerando as influências e impactos produzidos pelas ideologias externas que acompanham a nova concepção

de “melhorias de vida”, os povos indígenas apresentam capacidade para manter o equilíbrio necessário para a continuidade de seus projetos etnopolíticos específicos, em suas bases cosmológicas, filosóficas e sociopolíticas. (BANIWA, 2011, p. 186)

Após a Constituição Federal de 1988 evidenciou-se como política educacional a implantação de escolas em Terras Indígenas. Bergamaschi aponta que das 2.550 escolas em funcionamento em Terras Indígenas até o ano de 2009 no país, a maioria possuía apenas o Ensino Fundamental Incompleto (2012, p. 9).

Santos afirma que em todo o país existem apenas cem escolas com oferta de nível médio específico para os indígenas (2013, p. 368). A presença e a gradual indianização das escolas nas comunidades representa um grande avanço para as políticas educacionais em Educação Indígena, ou seja, os indígenas estão se apropriando desta instituição moderna, branca e ocidental e determinando a sua forma de ser e estar escola indígena. Por indianização, Bergamaschi define o processo de apropriação, que coloca “a escola a serviço dos interesses e necessidades dos povos indígenas, enquanto partes de seus projetos de presente e futuro” (2008, p. 24).

No entanto, a maioria das escolas é de Ensino Fundamental, há um caminho a percorrer para a implementação do Ensino Médio Indígena diferenciado.

A formação de professores indígenas apresenta-se como problemática importante para as pesquisas acadêmicas diante da emergência deste novo modelo escolar e de um novo profissional docente: a escola diferenciada e específica e o professor indígena. Cabe ressaltar que o indígena fora excluído de toda e qualquer condição de cidadania ao longo da história brasileira, tendo permanecido nesta condição até a Constituição de 1988.

Ocorria deste modo, a prática do magistério para indígenas a critério e em poder dos não indígenas.

Além da necessidade de formação de professores indígenas, a demanda por ensino superior se evidencia na necessidade de ter quadros formados para realizar a interlocução com a sociedade envolvente e ocupar cargos hoje ocupados por não indígenas na condução de políticas governamentais (DOEBBER e BRITO, 2014, p. 4).

A atenção das agendas públicas aos povos indígenas amplia-se à medida que os mesmos conseguem articular sua representação política em cargos governamentais.

Desde 2004 tem sido significativo o ingresso de estudantes indígenas em Instituições de Ensino Superior (IES) com a contribuição destacada para o Programa

Universidade para Todos (PROUNI), do Governo Federal, e o Programa de Licenciaturas Interculturais (PROLIND)¹, criado pelo Ministério da Educação (MEC). Em 2012, a promulgação da Lei nº 12.711, intitulada Lei de Cotas, garante formalmente mecanismos de acesso às Universidades Federais para cidadãos autodeclarados negros e indígenas (DOEBBER E BRITO, 2014, p. 4) e estão aos poucos ingressando nos programas de Pós-Graduação e já apresentam os resultados de suas próprias pesquisas. Conforme Bergamaschi (2014, p. 15), a maioria dos professores indígenas permanece ainda sem formação escolar ou acadêmica, sendo indicados pela comunidade. Compreende-se este dado pelas mudanças ainda recentes nos meios de acesso à formação docente para os indígenas, mas considera-se tal dado importante para reflexão acerca dos níveis e modalidades de formação a serem ofertados, considerando-se em especial a demanda pelo magistério, sendo este um curso de nível médio, respeitada a perspectiva intercultural e intercientífica² para a educação específica e diferenciada.

Destaca-se que, conforme o Censo Escolar da Educação Básica de 2013, o número de matrículas totais da Educação Indígena aumentou em 1,4% comparativamente ao número de matrículas detectadas no Censo Escolar de 2012, conforme a tabela abaixo:

Ano	Matrículas de Educação Básica por Modalidade e Etapa de Ensino								
	Total Geral	Ensino Regular						EJA Pres. e Semi pres.	Ed. Esp.
		Ed. Infantil	Ensino Fundamental			Ensino Médio	Ed. Prof.		
			Total	Anos Iniciais	Anos Finais				
2007	208.205	18.389	151.323	112.673	38.650	14.987	0	23.403	103
2008	205.871	20.281	151.788	112.358	39.430	11.466	1.367	20.766	203
2009	229.945	22.537	164.727	117.119	47.608	19.021	152	23.343	165
2010	246.793	22.048	175.032	119.597	55.435	27.615	1.021	20.997	80
2011	243.599	23.782	175.098	121.167	53.931	19.193	1.639	23.794	93

¹ O Prolind é um programa de apoio à formação superior de professores que atuam em escolas indígenas de educação básica, cujo objetivo é formar professores para a docência no ensino médio e nos anos finais do ensino fundamental das comunidades indígenas. Fonte: <http://portal.mec.gov.br>

² Por Interculturalidade, Baniwa considera as sociedades em interação e transformação e estabelece a importância da busca por relações menos assimétricas entre as diferenças, aponta a necessidade de considerar o histórico de conflitos para além do diálogo cultural, englobando as relações sociais emergentes em contextos de dominação colonial. Por Intercientificidade, o autor defende a interação entre o conhecimento tradicional e ciência moderna, entendendo a ciência como “conjunto organizado de conhecimentos relativos a um determinado objeto, especialmente obtidos mediante a observação, a experiência dos fatos e um método próprio”, e aponta a pluralidade de formas de fazer ciência (2011, p. 98 - 104).

2012	234.869	22.856	167.338	113.495	53.843	17.586	824	26.022	243
2013	238.113	22.612	175.348	115.420	59.928	15.721	567	23.834	31
Δ% 2012/13	1,4%	-1,1%	4,8%	1,7%	11,3%	-10,6%	-31,2%	-8,4%	-87,2%

Tabela 1 – Número de Matrículas da Educação Indígena por Modalidade e Etapa de Ensino no Brasil – 2007 a 2013. Fonte MEC/Inep/Deed³.

No entanto, ao analisarmos especificamente o nível Médio e a modalidade Educação Profissional – centros de interesse desta pesquisa –, bem como a modalidade Educação de Jovens e Adultos, representam percentual negativo no número de matrículas (Ensino Médio: menos 10,6%, e Ensino Profissional: menos 31,2%).

A análise da mesma tabela possibilita ainda visualizar um crescimento nas matrículas até os anos de 2010/11, nestes estão os maiores índices de matrículas em quase todos os níveis de ensino. Mas se considerarmos as taxas de queda no número de matrículas desde então o percentual negativo chega a 43% no Ensino Médio e Ensino Médio Integrado, e 44,5% no Ensino Profissional no período de 2010 a 2013, balizando-se esta recente redução como mais um dado justificativo para investigações acerca das políticas públicas e processos que envolvem o Ensino Médio e o Ensino Profissional Indígena no país.

Em todos os anos, é possível observar que na passagem dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental existe grande evasão escolar, acentuada intensamente na passagem para o Ensino Médio, o que corrobora com a visão de uma educação em níveis segregadores.

Segundo o Documento Base do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) Indígena, a partir da constatação de consequências negativas do êxodo de jovens indígenas, cujo abandono de suas comunidades se dava pela busca de Ensino Médio, o MEC empreendeu em 2004 e 2005 pesquisas abrangendo todo o território nacional a fim de alcançar o diagnóstico das áreas de interesse entre os indígenas para oferta de cursos de Educação Profissional. Entre as áreas apontadas, encontram-se, segundo a pesquisa: mecânica de motores, informática, eletricidade residencial ou de automóveis, processamento de

³ Notas: 1) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE). 2) Ensino Médio: Inclui matrículas de ensino médio integrado à educação profissional e no ensino médio normal/magistério. 3) Educação especial classes comuns: as matrículas já estão distribuídas nas modalidades de ensino regular e/ou educação de jovens e adultos. 4) Educação de jovens e adultos: inclui matrículas de EJA presencial, semipresencial, EJA presencial de nível fundamental Projovem (Urbano) e EJA integrado à educação profissional de nível fundamental e médio.

alimentos, gerenciamento de projetos, comercialização de produtos, entre outras (MEC, 2007, p.70).

A pesquisa registrou ainda experiências pioneiras nas áreas: agrofloresta, magistério, saúde, gestão territorial, gestão de organizações, produção e comércio. Dessa forma, cabe indagar de que forma as demandas levantadas pelo MEC tem sido atendidas pela Rede⁴ Federal de Educação Profissional e Tecnológica ou por outros programas governamentais e instituições igualmente responsáveis por qualificar e democratizar a educação pública, pois são geradoras das pesquisas acadêmicas, as quais percebemos neste estudo ainda em baixo número e restrita abrangência temática e aquém da contribuição acadêmica necessária para o desenvolvimento e aprimoramento conceitual das políticas nas áreas demandadas na pesquisa do MEC 2004-2005 evidenciadas no Documento Base PROEJA Indígena de 2007.

Diante dos investimentos em políticas públicas de acesso para indígenas ao Ensino Superior, é preciso levar em consideração que o Ensino Médio constitui condição para ingresso no Ensino Superior, necessitando para si investimentos que equivalham aqueles do Ensino Superior.

A educação técnica integrada à educação básica, no nível médio, além de representar possível via de acesso ao Ensino Superior, proporciona integração dos saberes da produção e do trabalho para o estabelecimento de melhorias nas condições de vida dos sujeitos, respeitado o pressuposto da interculturalidade na qualificação técnica, como um dos pressupostos para a construção de relações menos assimétricas com o mundo branco, podendo significar um efetivo avanço em relação ao que Baniwa afirma como objetivo central na busca dos povos indígenas pela educação escolar: *o bem viver* ou *o viver melhor* (2011, p. 186).

A discussão acerca do entendimento sobre trabalho e suas possibilidades de associações entre as diferentes etnias, de acordo com suas formulações originárias e seus processos históricos de contato, torna-se fundamental neste processo. Melià e Temple (2004), em estudos com os guaranis estabelecidos em territórios atualmente paraguaios, apontam que se se encontrava originariamente estabelecido entre estes o sistema econômico a que se denominou por “economia de reciprocidade”, o *jopói*⁵. Neste, diferentemente de um sistema

⁴ A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica foi instituída pela lei 11.892/2008, é conformada pelos 38 Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia e seus 562 campi em atividade, 2 Centros Federais de Educação Tecnológica, 25 Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, o Colégio Pedro II do Rio de Janeiro e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

⁵ *Jo*: “recíproco mutuo”; *pói*: “abrir la mano dando” (MELIÀ e TEMPLE, 2004, p. 49).

de trocas, a base está centrada no gesto da doação e os interesses que estimulam a produção estão baseados no bem estar do outro e não de si mesmo, ou seja, em uma matriz de valores humanos e não de consumo. Segundo os autores, entre os guaranis paraguaios e brasileiros contemporâneos permanece viva a concepção de trabalho coletivo e festivo não remunerado, o *potirõ*⁶, baseado na reciprocidade (p. 57). O *potirõ* executa-se como mutirão a partir do convite (*pepy*), ao qual o convidado tem compromisso moral em corresponder. Ao término das tarefas laborais organiza-se a festa, as famílias participantes usufruem dos benefícios sociais em caso de trabalhos que gerem melhorias de infraestrutura para a comunidade, ou tem o direito de levar provisões para suas casas nas épocas de colheitas.

A intelectual Kaingang Maria Inês de Freitas (2010) conceitua o trabalho como uma intervenção humana sobre a natureza, a qual se dá com o objetivo de satisfação das necessidades dos indivíduos conjuntamente às do coletivo social. A concepção de bem estar individual é vinculada ao bem estar coletivo, portanto, a partilha e a doação do que é produzido, novamente numa economia de reciprocidade, tal qual a filosofia Guarani, norteiam as formas de organização do trabalho.

Cabe salientar o caráter intercultural, e suas possibilidades de contribuição à escola pública não indígena, visto que o desenvolvimento tecnológico não está a serviço das melhorias das condições de vida das populações, mas sim da expansão da produtividade capitalista. Nesse sentido, filosofias análogas ao *bem viver*, bem como técnicas e métodos de produção e organização do trabalho dos povos originários apresentam-se como potencialidades a serem largamente problematizados, pesquisados e até mesmo aplicados a fim de obter resultados condizentes com o aprimoramento das finalidades da Educação Profissional pública, concebendo a escola como instrumento de construção de diálogos interculturais e de autogestão sustentável, econômica, tecnológica, e cultural, possibilitando paralelamente o resgate identitário tradicional em diálogo e respaldado pelo conhecimento científico.

Os apontamentos apresentados contextualizam, de modo geral, a situação da educação escolar indígena no Brasil e justificam a opção de pesquisa pelo nível Médio e a modalidade Educação Profissional. Em seguida, passamos às considerações acerca da produção acadêmica levantada neste estudo.

⁶ *Potirõ* = trabalho cooperativo (*po* = todas as mãos). (MELIÁ e TEMPLE, 2004, p. 48).

A análise a seguir é quantitativa por realizar o levantamento numérico das pesquisas, categorizando-as por nível, área, tema, instituição e ano. A análise é também qualitativa na medida em que busca compreender as pesquisas sobre educação de nível Médio e Técnico para indígenas inseridas no processo histórico da Educação Escolar Indígena.

O método utilizado foi a análise de conteúdo. Conforme vários estudos já produzidos, a análise de conteúdo pode ser concebida de diferentes formas, tendo em vista a vertente teórica e a intencionalidade do pesquisador que a desenvolve, seja adotando conceitos relacionados à análise do discurso propriamente dita, ou ainda, visando à inferência por meio da identificação objetiva de características das mensagens (BARDIN, 2002).

Para o presente estudo foi utilizada a identificação objetiva do texto, considerando como unidades de análises os títulos dos trabalhos, palavras chaves e resumos, identificados no portal eletrônico “Banco de Teses” vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O contexto da educação escolar indígena foi reconstruído como contexto de produção dos conteúdos da análise, bem como fundamentação para as categorias estabelecidas para organização dos dados.

2. A pesquisa acadêmica sobre Educação Escolar Indígena

Segundo Bergamaschi (2012), entre 2001 e 2009, estão registradas no Portal da Capes 179 pesquisas de Pós-Graduação que tratam de temáticas relativas aos povos indígenas, tendo considerando sua busca pelas palavras chave: “*educação indígena*”, “*escola indígena*” e “*temática indígena na escola*”, sendo 128 destas pertencentes à área da Educação (29 teses e 99 dissertações). As demais pesquisas se dividem em números muito menores nas áreas de Antropologia (3 teses e 12 dissertações), Linguística (6 teses e 8 dissertações) e ainda tem representação as áreas de História, Comunicação, Desenvolvimento Sustentável, Administração, Desenvolvimento Regional, Meio Ambiente, Educação Matemática, Psicologia, Sociologia, Estudos Comparados sobre as Américas, Teologia, Serviço Social e Direito (Bergamaschi, 2012, p. 8). A autora menciona levantamento realizado no mesmo portal por Grupioni, no ano de 2003, abrangendo o período de 1978 a 2002, somando outras 53 dissertações e 21 teses. Afirma que as pesquisas estão centradas na área da Educação, Linguística e Antropologia, sendo centralizadas as seguintes temáticas:

do papel da escola em determinados povos indígenas, reflexões sobre currículos, diários de classe, produção de materiais didáticos; análise dos programas e cursos de formação de professores indígenas, estudo de políticas indigenistas, do movimento indígena pela educação escolar e da história da implantação de escolas em terras indígenas; estudos das relações entre oralidade e escrita; descrições linguísticas e

análise do bilingüismo; análise de processos de alfabetização, em português e língua materna; estudos sociolingüísticos; estudos sobre formas de transmissão de conhecimentos e processos de socialização de crianças indígenas; análise de práticas lingüísticas, discursivas e de letramento; estudo das contribuições de certas disciplinas (Geografia, Matemática, Educação Física, etc.) para a escola indígena; análise de textos escritos por alunos e professores indígenas; estudos da aquisição da segunda língua; investigações sobre a noção de infância, de aprendizagem e de pedagogias indígenas. (Grupioni, 2003, p. 199-200, *apud* Bergamaschi, 2012, p. 4)

Bergamaschi (2012) destaca que é a partir dos anos 2000, sobretudo com o aumento do número de escolas em Terras Indígenas, que tem crescido o número de pesquisas relacionadas às temáticas indigenistas, especialmente diante da necessidade de formação de professores indígenas em cada povo e comunidade étnica, sendo que muitos estudos trarão enunciado em seus títulos seu pertencimento étnico.

O acesso indígena ao Ensino Superior se inicia de forma pouco significativa na década de 1990 por meio de convênios estabelecidos entre a FUNAI e IES privadas. A partir de 2004, o PROUNI e o PROLIND, e em 2012 a Lei de Cotas, constituem-se como políticas públicas notórias para o ingresso indígena ao Ensino Superior, contribuindo sobremaneira para a aproximação entre os povos indígenas e as universidades. Tal fenômeno passa a ser inquirido academicamente no ano de 2007, segundo apontam Doebber e Brito, em sua investigação sobre a presença de estudantes indígenas nas universidades públicas brasileiras. Até o ano de 2014, seu levantamento registrou 10 (dez) pesquisas: 2 (duas) teses e 8 (oito) dissertações, sendo 7 (sete) da área de Educação, 2 (duas) da área de Ciências Sociais e 1 (uma) Multidisciplinar – Avaliação de Políticas Públicas.

Os levantamentos apresentados por Bergamaschi e por Doebber e Brito apontam, respectivamente, um panorama das pesquisas em Educação Indígena até o ano de 2009, e um panorama das pesquisas acerca da presença indígena no Ensino Superior.

Em ambos os levantamentos, não foram registradas as temáticas “Ensino Médio Indígena”, “Ensino Profissional Indígena” ou “Ensino Técnico Indígena” ou outros termos relacionados. A presente pesquisa, empreendeu junto ao Portal de Pesquisas da Capes a busca por tais termos, e ainda aos termos “Técnico Indígena”, “Profissional Indígena”, “Projeja Indígena”, “Magistério Indígena” e “Etnodesenvolvimento”⁷.

⁷ Foram consideradas as pesquisas relacionadas a Cursos Técnicos em Etnodesenvolvimento, de acordo com a análise de seus resumos.

As informações analisadas são referenciadas nos trabalhos que podem ser observados no quadro abaixo, cujas cores seguem a categorização efetuada conforme as temáticas.

Ensino Médio	Ensino Técnico	Magistério		
Ano	Autor/Título		Nível/Área	Instituição
2011	Bendazzoli, Sirlene. Políticas Públicas de Educação Escolar Indígena e a Formação de Professores Ticunas no Alto Solimões/Am.		Doutorado Em Educação.	Universidade De São Paulo
2011	Cardoso, Wanderley Dias. A História da Educação Escolar para o Terena: Origem e Desenvolvimento do Ensino Médio na Aldeia Limão Verde.		Doutorado Em História.	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande Do Sul
2011	Follmann, Helga Bruxel Carvalho. Indígenas como Trabalhadores da Enfermagem: o papel de técnicos e auxiliares no modelo de atenção à saúde indígena.		Mestrado Em Saúde Coletiva.	Universidade Federal de Santa Catarina
2011	Monteiro, Helio Simplicio Rodrigues. Magistério Indígena: Contribuições da Etnomatemática para a Formação dos Professores Indígenas do Estado do Tocantins.		Mestrado Em Educação E Ciências Matemáticas	Universidade Federal do Pará
2011	Novais, Luciane Aparecida. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - Campus Colorado do Oeste e seu Trabalho nas Questões Étnico-Raciais no Âmbito da Lei 10.639/2003.		Mestrado Em Educação Agrícola	Universidade Federal Rural do Rio De Janeiro
2011	Orellana, Aly David Arturo Yamall. Formação de Professores Indígenas em Rondônia: A Interculturalidade e seus Desafios.		Mestrado Em Educação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
2011	Souza, Jose Eurico Ramos De. X.		Mestrado Em Educação	Universidade Federal do Amazonas
2011	Strentzke, Izolda. Inajá, Homem-Natureza, Tucum e Geração: Uma Análise da Proposta Pedagógica.		Mestrado em Educação	Universidade Federal de Mato Grosso
2011	Toro, Leonor Ferreira Neta. Educação Profissional em Comunidades Indígenas no Alto Rio Negro.		Mestrado em Educação Agrícola	Universidade Federal Rural do Rio De Janeiro
2011	Vasconcelos, Rinaldo Farias de. Estudo Da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena: Limites e Possibilidades de Implementação no Contexto do Ensino Técnico em Agropecuária no Campus Barreiros - IFPE.		Mestrado em Educação Agrícola	Universidade Federal Rural do Rio De Janeiro
2011	Venere, Mario Roberto. Projeto Açaí: Uma Contribuição à Formação dos Professores Indígenas no Estado de Rondônia.		Doutorado em Educação	Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho
2012	Antunes, Claudia Pereira. Experiências de Formação de Professores Kaingang no Rio Grande do Sul.		Mestrado em Educação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

2012	Bastos, Gabriela Santana. Processo de Trabalho do Agente Indígena de Saúde: Interrelação Étnica e Cultural na Atenção Básica de Saúde no Contexto Kiriri.	Mestrado em Saúde Coletiva	Universidade Estadual de Feira de Santana
2012	Silva, Debora Soares Alexandre Melo. Estudos Metodológicos para Atendimento da Comunidade indígena do Araçá, com Educação Profissional pelo Câmpus Amajari	Mestrado em Educação Agrícola	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
2012	Silva, Ilma Maria De Oliveira. Os Cursos de Magistério Indígena do Estado do Maranhão e as Implicações na Formação dos Professores Krikati numa Perspectiva Específica e Diferenciada	Mestrado em Educação	Universidade Federal do Maranhão
2013	Martins, Francinete Soares. O Diálogo Intercultural que Nasceu no Espaço da Maloca: Relato da Experiência dos Cursos Técnicos de Nível Médio em Etnodesenvolvimento e em Desenvolvimento Sustentável Indígena no Alto Rio Negro.	Mestrado em Desenvolvimento Sustentável	Universidade de Brasília

Quadro 1 – Trabalhos localizados no Portal de Pesquisas da Capes.

Não foi aplicado filtro temporal no levantamento junto ao portal da CAPES, pois todas as pesquisas encontradas são recentes e a produção tem número reduzido. Foram localizados 17 (dezessete) trabalhos: três teses e quatorze dissertações, datadas entre os anos de 2011 e 2013.

A distribuição cronológica das pesquisas é bastante díspar: o ano de 2011 desponta com doze das referidas pesquisas, em 2012 estão registradas quatro e, em 2013, apenas uma. Não há registros mais recentes.

Dentre os temas, sete estão especificamente focados nos processos de formação de professores indígenas, englobando exclusiva ou inclusivamente cursos de Magistério em nível médio, sendo que dois dos trabalhos de doutorado são dedicados a este tema e apenas um dos trabalhos acolhe a aparição singular do Proeja Indígena.

Nove trabalhos investigam questões relacionadas às temáticas indígenas na Educação Profissional Técnica e Tecnológica: dois estão voltados para o profissional técnico indígena agente de saúde; dois tratam de analisar a implementação nos cursos técnicos de Instituições Federais mediante a Lei 11.645/2008⁸; enquanto os outros cinco efetivamente discutem metodologias e problemáticas de atendimento às comunidades indígenas pela Educação Profissional.

⁸ Lei que institui como obrigatório na Educação Básica o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, estabelecendo seu encargo às disciplinas curriculares de Arte, História e Literatura.

Torna-se evidente já em seus títulos o protagonismo da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica como agente promotor das políticas públicas e processos a serem investigados.

Há ainda uma tese de doutorado, centrada na análise histórica da escola de Ensino Médio, a qual não oferta cursos de Educação Profissional, de uma comunidade Terena.

Segundo os temas, portanto, podemos melhor visualizar no quadro abaixo as categorias e subcategorias aplicadas às pesquisas como forma de organização das mesmas:

Magistério (7)	Ensino Técnico (9)			Ensino Médio (1)
	Relações étnico-raciais em cursos técnicos (2)	Educação Profissional Indígena (5)	Perfil do profissional indígena técnico em agente de saúde (2)	

Quadro 2 – Categorias e subcategorias aplicadas aos trabalhos segundo os temas.

Em relação às áreas foram registradas produções na Educação (oito trabalhos, sendo um destes com a especificidade “Educação Escolar”); Educação Agrícola (quatro); Saúde Coletiva (dois); Desenvolvimento Sustentável (um); História (um); e Educação em Ciências e Matemáticas (um).

Quanto à natureza das instituições de ensino, apenas dois dos trabalhos mencionados foram produzidos em Instituição de Ensino Superior privada, quais sejam Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, enquanto os demais são pesquisas produzidas nas Universidades Públicas, com destaque para a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro com os quatro trabalhos desenvolvidos na área de Educação Agrícola; seguida pela Universidade de Brasília com dois trabalhos.

As demais instituições apresentam-se com uma produção cada, são elas: Universidade de São Paulo, Universidade Estadual de Feira de Santana, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita, Universidade Federal do Mato Grosso, Universidade Federal do Amazonas, Universidade Federal do Maranhão, Universidade Federal do Pará, Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Universidade Federal de Santa Catarina.

É possível perceber que a principal demanda indígena de formação profissional em Nível Médio investigada academicamente no referido período é o Magistério Indígena, seguida pelas investigações na área da educação agrícola e saúde coletiva.

3. Considerações finais

Pelo estudo empreendido pode se concluir que são escassos os estudos acerca do Ensino Médio e do Ensino Técnico Indígena, configurando-se esta uma área de amplas demandas políticas e acadêmicas. Infere-se que os avanços alcançados desde a Constituição de 1988 em relação à educação escolar têm seus perímetros delimitados muito aquém do necessário para constituírem-se como pilares construtivos do direito às formas de existência dos povos originários, visto que o direito à educação diferenciada se consolida e plenifica na medida em que se disseminam e aprofundam seus estudos, possibilitando espaços de formação intercultural para seus atores.

Compreende-se que o Ensino Técnico constitui temática ainda mais recente de pesquisa, visto que sua perspectiva está associada à expansão da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, iniciada em 2008, sob o lema da democratização da educação básica.

Esta se institui como uma problemática complexa: a demanda indígena por educação básica profissional associa-se ao Magistério Indígena tanto como facilitador de acesso às Licenciaturas como para a qualificação de profissionais docentes indígenas que já se encontram atuantes sem nenhuma formação pedagógica, reiterando a importância da modalidade de Educação para Jovens e Adultos trabalhadores (PROEJA).

No entanto, esta terminalidade não é considerada no Catálogo de Cursos Técnicos do MEC, tendo sua oferta dificultada na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, constituindo-se tal ausência como elemento contraditório ao discurso de democratização da educação pública, contribuindo para a manutenção da segregação de uma importante parcela de indivíduos historicamente afastados de sua cidadania.

Encontra-se protocolada, mas ainda sem resultados junto à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), do MEC, pelo menos uma proposta de inclusão do curso “Técnico em Magistério Intercultural Indígena” ao Catálogo de Cursos Técnicos, encaminhada durante consulta pública no ano de 2012 pelo Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul⁹ (SANTOS, 2013, p. 366).

Das mais de quatorze áreas que aparecem na pesquisa do MEC em 2004-2005 apontadas como demandas ou com registros de experiências em curso, apenas o Magistério e a Saúde encontram-se contempladas pelas pesquisas acadêmicas analisadas.

⁹ Protocolo CN- 8CI494/2012 – enviado em 27/09/2012.

As conclusões do presente estudo evidenciam a necessidade de continuidade nos avanços acerca da educação escolar indígena e da ampliação do interesse acadêmico acerca das questões referentes ao Ensino Médio e ao Ensino Técnico Indígena, o qual se mostra como amplo e complexo campo para o desenvolvimento de pesquisas que problematizem e tornem evidentes os referenciais e demandas oriundas dos próprios indígenas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BALANDIER, Georges. *A desordem – elogio do movimento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1987.
- BANIWA, Gersem dos S. L. *Educação para Manejo e Domesticação do Mundo: entre a escola ideal e a escola real – Dilemas da Educação Indígena do Alto Rio Negro*. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de Brasília, 2011.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2002.
- BERGAMASCHI, Maria A. *Da escola para índios às escolas indígenas*. *Presente!* Ano XVI, nº 63, dezembro de 2008.
- _____. *Intelectuais Indígenas, interculturalidade e Educação*. *Tellus*, Campo Grande-MS, ano 14, n. 26, p. 11-29, jan./jul. 2014.
- _____. *Processos e práticas educativas dos povos ameríndios no Brasil: um olhar a partir de pesquisas contemporâneas*. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*. Arizona State University, Vol. 20, N. 35, outubro de 2012.
- BRASIL, MEC. *Catálogo Nacional de Cursos Técnicos*. 2012.
- BRASIL, MEC. *Documento Base PROEJA Indígena*, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Ministério da Educação, 2007.
- BRASIL, *Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.
- CAVALCANTE, Ricardo B. CALIXTO, Pedro. PINHEIRO, Marta M. K. *Análise de conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método*. *Inf. & Soc.: Est.*, João Pessoa, v.24, nº 1, p. 13-18, jan./abr. 2014.

- DOEBBER, Michele B. BRITO, Patrícia O. Estudantes indígenas nas universidades públicas brasileiras: análise a partir das produções de dissertações e teses. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.
- FREITAS, Maria I. Educação de Jovens e Adultos: Subsídios para construção de curso de técnicas Agrícolas Kaingang. In: ARENHALDT, Rafael. MARQUES, Tania B. I. Memórias e Afetos na Formação de Professores. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária/UFPEL, 2010.
- MAMANI, Pablo R. Qamir Qamaña: un paradigma de vida en el presente. In: QUINTERO, Pablo. Alternativas descoloniales al capitalismo colonial/moderno. Buenos Aires: del Signo, 2015.
- MELIÀ, Bartolomeu. TEMPLE, Dominique. *El don, la venganza y otras formas de economia guaraní*. Asuncion: Centro de Estudios Paraguayos “Antonio Guasch”, 2004.
- SANTOS, B. *Reinventar a democracia: entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo*. In: HELLER, et al (orgs.). A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o século XXI. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999.
- SANTOS, Simone V. dos. Políticas de Educação Profissional e Tecnológica para os povos Indígenas. In: BENVENUTI, Juçara. BERGAMASCHI, Maria A. MARQUES, Tania B. (orgs). Educação Indígena sob o ponto de vista de seus protagonistas. Porto Alegre: Evangraf, 2013.
- WWW. <http://capesdw.capes.gov.br/?login-url-success=/capesdw/> acesso de 03 de jan. de 2016 a 15 de abril de 2016.