

A experiência do PROEJA Indígena no Instituto Federal do Amazonas: Campus Tabatinga

*The experience of PROEJA Indigenous in the Federal Institute of Amazonas:
Campus Tabatinga*

Cinara dos Santos Costa

Instituto Federal do Rio Grande do Sul - Campus Porto Alegre - Rio Grande do Sul – Brasil

Ramofly Bicalho

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

<https://orcid.org/0000-0003-0571-6481>

Resumo: Este artigo é fruto das pesquisas realizadas no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Tem como objetivo apresentar algumas reflexões acerca das questões históricas da EJA e o Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Nesta investigação utilizamos a pesquisa qualitativa, considerando o universo das crenças, os valores, atitudes, motivações e histórias dos sujeitos individuais e coletivos. Ela permitiu explorar as questões históricas do PROEJA, em especial, os indígenas da etnia Tikuna, no IFAM – Instituto Federal do Amazonas, Campus Tabatinga. Dialogamos ainda com as legislações, decretos, portarias e a Constituição Federal de 1988. Documentos oficiais que trazem novas concepções da Educação Escolar Indígena, comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada, numa estreita relação com as políticas públicas, formação docente e projetos político-pedagógicos emancipadores, além de interagir com as comunidades pesquisadas nos encontros, reuniões, festas e demais eventos. Nos resultados verificamos que, mesmo sob condições adversas, a educação escolar indígena possui experiências bastante ricas, pautadas na formação crítica e emancipadora dos sujeitos, valorizando as histórias de vida, memórias, preservação da identidade cultural, além da articulação com os movimentos indígenas e demais lutas camponesas.

Palavras-chave: Educação Emancipadora. Educação Escolar Indígena. Formação Docente.

Abstract: This article is the result of research carried out in the Post-Graduate Program in Agricultural Education of the Federal Rural University of Rio de Janeiro. It aims to present some reflections on the historical issues of the EJA and the Program for the Integration of Technical Professional Education from High School to High School in the Modality of Education of Young and Adults (PROEJA). In this research we use qualitative research,

considering the universe of beliefs, values, attitudes, motivations and histories of individual and collective subjects. It allowed exploring the historical issues of PROEJA, especially the indigenous Tikuna, in the IFAM - Federal Institute of Amazonas, Campus Tabatinga. We also discuss with the legislations, decrees, ordinances and the Federal Constitution of 1988. Official documents that bring new conceptions of Indigenous, Community, intercultural, bilingual / multilingual, specific and differentiated school education, in close relation with public policies, teacher training and emancipatory political-pedagogical projects, besides interacting with the communities researched in the meetings, meetings, parties and other events. The results show that, even under adverse conditions, indigenous school education has very rich experiences, based on the critical and emancipatory formation of the subjects, valuing life histories, memories, preservation of cultural identity, and articulation with indigenous and other movements peasant struggles.

Keywords: Emancipating Education. Indigenous School Education. Teacher Training.

Introdução

Este texto é parte integrante da Dissertação de Mestrado, em fase de conclusão, no PPGEA - Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, da UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. A Educação de Jovens e Adultos – EJA vem sendo alvo de debates em diversos espaços. Nos congressos, seminários e encontros pedagógicos realizados nas diversas instituições de ensino. Vários estudos mostram a relação entre o analfabetismo e a faixa etária, bem como a baixa qualidade de vida. Sabe-se que o analfabetismo no Brasil traz à tona a necessidade de políticas públicas consistentes aliadas a outras estratégias de desenvolvimento social, econômico e cultural. Este artigo tem como objetivo abordar as questões históricas da EJA no país e o Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), refletindo sobre a formação de jovens e adultos, enquanto alternativa de melhoria pessoal e profissional.

Abordaremos ainda a educação escolar indígena, encarada como direito e conquista. Os povos indígenas do Brasil, historicamente, lutam pela efetivação dos seus direitos educacionais presentes, por meio das reivindicações do movimento indígena, na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) e no Plano Nacional de Educação (PNE). Trabalharemos com uma nova concepção de escola indígena, comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada.

O Documento-Base do Proeja elaborado em 2007 pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD e Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC, tem como objetivo fornecer referenciais para construção de uma

proposta integradora entre a Educação Profissional e Tecnológica e a Educação Escolar Indígena.

A educação profissional e tecnológica integrada à educação escolar indígena atende as reivindicações apresentadas ao Ministério da Educação pelos povos indígenas. Essa integração é possível a partir das mudanças na concepção de educação profissional. Ela visa “a formação integral aliando a formação profissional à formação de base propedêutica, numa perspectiva histórico-crítica, de modo a possibilitar a autonomia do sujeito” (DOCUMENTO-BASE, 2007, p. 12). Além dos aspectos históricos, contemplaremos neste artigo: a legislação vigente da EJA/Proeja e a trajetória dessa modalidade de ensino, voltada especificamente aos indígenas da etnia Tikuna do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM/Campus Tabatinga.

Nesta investigação utilizamos a pesquisa qualitativa, considerando o universo das crenças, valores, atitudes, motivações e histórias dos sujeitos individuais e coletivos. Ela permitiu uma inserção social mais profunda na realidade, explorando as questões históricas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no país e o Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), em especial, os indígenas da etnia Tikuna, do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM/Campus Tabatinga. Exploramos ainda as legislações, decretos, portarias e a Constituição Federal de 1988. Documentos oficiais que trazem novas concepções da escola indígena, comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada e sua estreita relação com as políticas públicas, formação docente e projetos político-pedagógicos emancipadores. No trabalho de campo conhecemos melhor os sujeitos estudados, a partir dos documentos oficiais citados e da interação com as comunidades pesquisadas nos encontros, reuniões, festas e demais eventos.

Esta pesquisa respondeu questões muito peculiares acerca da educação escolar indígena, em especial, a Educação de Jovens e Adultos, no período de 2014 a 2016. Importante notar que a preocupação com a realidade não pode ser quantificada, visto que exploramos um universo de significações, conhecimentos, identidades, memórias, experiências, atitudes e crenças bem diversificadas. Com tal metodologia aprofundamos a compreensão da realidade, respeitando as experiências pessoais, sociais e comunitárias dos indivíduos, seus coletivos e vivências familiares dos povos indígenas da etnia Tikuna, maioria na região de Tabatinga / AM e marcados por reivindicarem, através de suas organizações, seus direitos perante o governo.

Focalizamos as relações entre as histórias de vida das pessoas, no envolvimento com as lutas organizadas e as reivindicações dos movimentos indígenas por uma educação diferenciada que contemple a diversidade cultural dos sujeitos, individuais e coletivos, contribuindo para formação de novos sujeitos sociais, numa perspectiva popular e histórica.

Acreditamos nessa dimensão educativa e no fazer pedagógico que tais sujeitos realizam através da organização coletiva e no fortalecimento de seus projetos políticos. Reitero a realização de um amplo levantamento de materiais bibliográficos e leituras interpretativas dos documentos que norteiam a educação escolar indígena. Importante ressaltar que a observação foi uma das técnicas utilizadas, em especial, por se tratar de uma pesquisa de campo na área de ciências humanas e sociais. Embora seja uma técnica relativamente espontânea, a observação exige considerável sistematização de método, que a potencializa.

BREVE HISTÓRICO DA EJA NO BRASIL

A história da educação de jovens e adultos no Brasil é recente, embora a educação de adultos já exista desde o Período Colonial, com características doutrinárias e assistencialista. As efetivas iniciativas governamentais no sentido de oferecer educação para adultos no Brasil datam da década de 30, do século XX. Neste período a sociedade brasileira passava por grandes transformações associadas ao processo de industrialização e concentração da população em centros urbanos. Na efervescência política da democratização, após o fim da Ditadura Vargas / Estado Novo (1937 – 1945) e o fim da 2ª Guerra Mundial (1945), a ONU – Organização das Nações Unidas, alertava para a integração dos povos, a paz e a democracia, contribuindo para o incentivo da educação elementar comum e, no Brasil, a necessidade de aumentar, com certa urgência, as bases eleitorais. Nesse contexto histórico, os analfabetos não tinham direito ao voto e, nessas circunstâncias, a educação de adultos ganha destaque.

Em 1947, foi lançada a Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes – CEAA. Primeira Campanha regulamentada pelo Fundo Nacional de Ensino Primário – FNEP, recebendo forte influência da UNESCO. Nessa época, o Brasil possuía em torno de 50% de adultos analfabetos e já existia, no cenário brasileiro, a necessidade de alfabetização de adolescentes, jovens e adultos, basicamente, por conta dos processos de industrialização, urbanização e formação de eleitores, articulada ao movimento em defesa da cidadania política desses sujeitos. A CEAA atuou no meio rural e urbano, usando duas estratégias: os planos de ação extensivas, voltados para alfabetização de grande parte da população e os planos de ação em profundidade, voltados para capacitação profissional e atuação junto à comunidade.

Para esta campanha foi utilizado o “Método Laubach” de origem norte-americana. Esse método silábico foi adotado no primeiro guia de leitura distribuído pelo Ministério da Educação para as escolas supletivas. As lições eram organizadas a partir de palavras chaves, agrupadas segundo suas características fonéticas. As sílabas deveriam ser memorizadas e remetidas a outras palavras, formando pequenas frases. Nas atividades finais, as frases que apareciam nas lições anteriores formavam textos pequenos com orientações de preservação

da saúde, técnicas simples de trabalho e mensagens de moral e civismo. Vale lembrar, que pela primeira vez, esse método inspirou a iniciativa do MEC em produzir material específico para o ensino de leitura e escrita de adultos. Em curto período de tempo, inúmeras escolas supletivas foram criadas com aumento significativo de pessoas alfabetizadas. No entanto, esse entusiasmo diminuiu na década de 50, pois as iniciativas voltadas para ação comunitária na zona rural, não obtiveram sucesso, contribuindo para a extinção da CEEA, por volta de 1963. Nesse contexto, as poucas escolas supletivas que sobreviveram, passaram a ser de responsabilidade dos estados e municípios.

A CNEA – Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, criada em janeiro de 1958, trouxe novas discussões sobre a educação popular de adultos. Ela trazia consigo o desejo de eliminar o analfabetismo no Brasil entre crianças e adultos. Os organizadores dessa campanha defendiam que a simples ação alfabetizadora era insuficiente. Seria necessário priorizar a educação de crianças e jovens, pois “o desenvolvimento econômico e a mudança orgânica da sociedade dependiam, principalmente, da formação do homem” (PAIVA, 2003, p. 242). (PAIVA, 2003, p. 243) ainda acrescenta que “A Campanha deveria ser uma tentativa de ensinar métodos e processos de elevação do nível cultural de nossa população e, portanto de erradicação do analfabetismo...”

Para a expansão da campanha, o Congresso Nacional determinou que fosse escolhido um município de cada região: “na Região Norte, o Município de Santarém no Pará; no Nordeste, o de Timbaúba; no Sul, o de Júlio de Castilhos e, finalmente, no Centro-Oeste, o município de Catalão em Goiás...” (PAIVA, 2003, p. 244). Escolhidos os municípios, as primeiras atividades da campanha iniciaram em julho de 1958, tendo como base, as experiências de Leopoldina, Centro Nacional desta campanha. Nos anos seguintes, as atividades da CNEA atingiram outros municípios. Em 1961 atuava em 34 municípios, nas diversas regiões do país. Por conta de conflitos políticos e de dificuldades financeiras enfrentadas, a partir de 1961, a CNEA diminuiu suas atividades. Foi extinta em 1963, juntamente com outras campanhas, até então existentes.

Nesse período, as campanhas de educação para adultos no Brasil conquistaram mais espaços de atuação com os estudos no campo teórico-pedagógico e com os debates acerca das altas taxas de analfabetismo. O analfabetismo passou a ser visto como causa e não efeito do desenvolvimento social do país. Paulo Freire, nessa conjuntura, foi o inspirador de vários movimentos e inúmeras propostas de alfabetização de adultos na década de 60. De 1960 a 1964 diversos movimentos em prol da educação de adultos ganham visibilidade.

O MCP – Movimento de Cultura Popular, criado em 1960, durante a primeira gestão do prefeito de Recife, Miguel Arraes, se destacou na alfabetização e divulgação da cultura popular. Contou com o apoio de intelectuais da época e instituições políticas de esquerda como a União Nacional dos Estudantes (UNE), o Partido Comunista Brasileiro (PCB), entre

outras. Teve início em Recife e espalhou-se também por todo o Estado de Pernambuco, com o objetivo de emancipar o povo através da educação e cultura, promovendo e incentivando a educação de crianças, adolescentes e adultos.

Na cidade de Recife foram utilizados vários espaços para montar as escolas, em especial, clubes e associações. O trabalho foi realizado com apresentações de espetáculos em praças públicas; organização de escolas radiofônicas e grupos artísticos; oficinas e cursos de arte; exposições; edições de livros e cartilhas. O movimento realizou educação popular de diversas formas, atingindo grande público. Exerceu ainda, papel fundamental na promoção e divulgação do ensino de arte, sobretudo, tornando-a acessível às massas populares. Por meio da arte, contribuiu para conscientização política e crítica da população. Este movimento representou avanços em direção à educação conscientizadora. No final de 1962 e durante 1963, forças de direita tentaram sufocar o movimento, provocando uma mobilização nacional em sua defesa. No entanto, com o golpe civil-militar de 1964, o MCP foi extinto.

O MEB – Movimento de Educação de Base, criado em 1961 pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e apoiado pelo Governo Federal, tinha como objetivo desenvolver um programa de educação que atendesse milhares de escolas radiofônicas instaladas em emissoras católicas, proporcionando um amplo processo de alfabetização nas diversas regiões do país, principalmente, no Norte e Nordeste do Brasil. Com dois anos de funcionamento, esses objetivos foram ampliados. O Movimento compreendeu a educação de base como processo de conscientização das camadas populares, valorização plena do homem e leitura crítica da realidade, visando sua transformação. (PAIVA, 2003). A partir de 1964, as atividades do MEB diminuíram por conta das dificuldades orçamentárias. Aos poucos, o movimento encerra sua programação, culminando com sua total extinção, em 1966.

A Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler foi implantada em 1961, com origem na proposta popular de erradicação do analfabetismo em Natal, Rio Grande do Norte, na administração do Prefeito Djalma Maranhão. Este defendia a campanha como uma reivindicação do povo organizado. Segundo (FÁVERO, 2010, p. 08), “a designação “campanha” nada tem em comum com as experiências anteriores de alfabetização e educação de adolescentes e adultos desenvolvidas anteriormente pelo Ministério da Educação e Saúde”, foi muito mais que uma “campanha”. Ofereceu escolarização às crianças dos bairros populares e instrumentos de cultura para população, alfabetização de adultos e cursos de iniciação profissional.

Esse movimento teve início com a implantação do ensino primário em quatro anos. Foi ofertado nas escolas de chão batido e teto coberto de palha, localizada nas comunidades carentes. O objetivo era erradicar o analfabetismo em Natal, despertando a consciência

política do aluno e utilizando a filosofia freireana de alfabetização. Segundo (GÓES, 1991, p. 95) essa campanha tinha como filosofia “convocar as forças vivas da comunidade a um trabalho do, com e para o povo”. Assim, a intenção era atender as necessidades das camadas mais pobres, ofertando educação de qualidade, tendo em vista que no início da década de sessenta a educação em Natal, apresentava resultados desesperadores. Enquanto a população aumentava, regredia o número de escolas públicas primárias.

A cartilha de alfabetização, material didático utilizado em Natal-RN, era uma adaptação do livro de leitura para adultos do Movimento de Cultura Popular de Recife. A proposta metodológica adotada, era a síntese da filosofia freireana e das posições adotadas por Norma Porto Carreiro e Josina Maria de Godoy. Vale ressaltar que os temas abordados e a linguagem utilizada na cartilha estavam relacionados com a realidade dos educandos. Esta Campanha foi extinta em 1964, pelo golpe civil-militar. Nessa conjuntura adversa, Djalma Maranhão foi deposto. Algumas escolas de alvenaria e acampamentos foram abandonadas e utilizadas para outras atividades.

O Centro Popular de Cultura – CPC, movimento ligado à promoção da cultura popular, criado em 1961, foi idealizado por Oduvaldo Viana Filho. Reunia grupos formados por artistas, intelectuais e estudantes de esquerda, estimulados pela efervescência política e cultural dos anos 60. O objetivo principal era a transformação por meio da ação cultural, conscientizando os trabalhadores sobre a necessidade da revolução, pela transformação do voto consciente em detrimento da luta armada. Seu idealizador, Vianinha, como era conhecido, insatisfeito com a atuação do Teatro de Arena, propôs a criação de um elenco teatral que dialogasse com o público popular. Sua iniciativa aproximou a União Nacional dos Estudantes (UNE) e ganha seu apoio, sendo denominado de CPC da UNE. Esse movimento fez florescer os Centros Populares de Cultura por todo o país, entre os anos de 1962 e 1964. As atividades do CPC não se restringiam apenas ao teatro. Segundo (PAIVA, 2003, p. 261):

O próprio CPC da UNE promoveu cursos variados (de teatro, cinema, artes plásticas, filosofia), realizou o filme “Cinco Vezes Favela” e o documentário “Isto é Brasil”, promoveu exposições gráficas e fotográficas sobre reforma agrária, remessa de lucros, política externa independente, voto do analfabeto e Petrobrás em praças públicas e outros pontos de concentração popular, realizou o 1º Festival de Cultura Popular (quando foram lançados os Cadernos do Povo) e a 1ª Noite de Música Popular Brasileira, patrocinou a gravação dos discos “O Povo canta” e “Cantigas de eleição”.

Estas atividades foram divulgadas em todo o país por meio dos Centros Populares de Cultura. Geralmente haviam algumas divergências entre os CPCs, principalmente, em relação ao papel da alfabetização e a própria orientação a respeito da cultura popular. No final de 1963, o CPC da UNE propôs a organização da Universidade de Cultura Popular, com aulas por correspondência e material didático vendido em bancas de jornal. Outros Centros

elaboraram materiais didáticos próprios. Embora, com existência efêmera, a trajetória dos CPCs foi importante para compreensão dos debates ideológico-culturais de sua época. Assim como as demais campanhas, o golpe civil-militar inviabiliza sua continuidade.

Em janeiro de 1964, foi criado o Plano Nacional de Alfabetização – PNA, pelo Decreto nº 53.465 de 21 de janeiro de 1964, com o objetivo de implementar no Brasil programas de alfabetização, utilizando a filosofia freireana. O governo federal apoiou o PNA com recursos financeiros e “assistência técnica, ficando sua implementação a cargo dos sindicatos e entidades estudantis” (PAIVA, 2003, p. 283). Quando o programa já estava em fase preliminar de implementação, foram montados dois planos pilotos na região nordeste e sul. A intenção era, posteriormente, estender o programa para o restante do país e alfabetizar cinco mil jovens e adultos, num prazo de dois anos, utilizando-se da larga experiência do educador Paulo Freire.

Na região nordeste, o projeto foi implantado em Sergipe e, por receber verbas escassas, não iniciou de imediato. Na região sul, o programa foi localizado no Rio de Janeiro, com coordenação no próprio ministério, onde seus responsáveis ocupavam várias salas. Os alfabetizadores do programa passaram por um processo de seleção e treinamento com as equipes de Paulo Freire de Pernambuco e São Paulo. Tudo estava sendo preparado para inauguração oficial do programa, prevista para o dia 13 de maio de 1964, num grande comício na praça principal de Caxias, com a presença, inclusive, do Presidente da República. Com o golpe civil-militar, as atividades foram suspensas no dia 2 de abril, sendo extinto o PNA pelo Decreto nº 53.886 de 14 de abril de 1964. Segundo (PAIVA, 2003, p. 287) após o Golpe de 64 um grande número de programas de educação de jovens e adultos desapareceram, alguns poucos sobreviveram. Neste mesmo ano, deu-se o exílio de Paulo Freire.

Durante os dois primeiros anos do novo governo, o problema da educação de jovens e adultos foi deixado de lado. Após este espaço de tempo e, alertado pela UNESCO, o governo passou a comandar e controlar as iniciativas de alfabetização de jovens e adultos com a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), instituído pela Lei 5.379 em 1.967, com a proposta de acabar com o analfabetismo no país em apenas dez anos. O MOBRAL atuava com a população analfabeta entre 15 e 30 anos, objetivando a alfabetização funcional – aquisição de técnicas elementares de leitura, escrita e cálculo. Esse programa constituiu-se como organização autônoma em relação ao Ministério da Educação. Contava com diversos recursos e objetivava a valorização do homem e sua integração social, através do reajustamento familiar, comunidade local e sua pátria. Era vazio de sentido crítico e problematização, limitando-se alfabetizar de maneira funcional.

A metodologia utilizada neste programa considerava as experiências dos educandos e, embora divergisse da metodologia freireana, partia de temas geradores, ainda que

esvaziado de sentimento crítico. Como esclarece (RIBEIRO, 2001, p. 26) a alfabetização partia “de palavras-chave, retiradas “da vida simples do povo”, mas as mensagens a elas associadas apelavam sempre ao esforço individual dos adultos analfabetos para sua integração nos benefícios de uma sociedade moderna, pintada sempre de cor-de-rosa”. Não considerava as diferenças de linguagens e necessidades dos educandos, já que o material utilizado era uniformizado para todas as regiões do país, fato que o diferenciava da filosofia freireana. (COLETI, 2010, p. 05) lembra que “quem elaborava os objetivos e selecionava os conteúdos dos materiais pedagógicos era o MOBRAL / CENTRAL, os professores e alunos só seguiam as “ordens”. O que se discutia em aula era somente o processo de realização das atividades propostas”.

Percebe-se que a atividade educativa do MOBRAL estava muito mais voltada para manutenção da ordem e desenvolvimento da sociedade brasileira do que com o desenvolvimento intelectual dos educandos, visto como ameaça à ordem instalada. A expansão do MOBRAL por todo o território nacional ocorreu na década de 70. Dentre as iniciativas dessa política, a mais significativa, foi o Programa de Educação Integrada (PEI), correspondente às primeiras quatro séries do Ensino Fundamental, com oportunidades aos recém-alfabetizados continuarem seus estudos. Ainda nesta década, um marco importante na história da educação de adultos, foi a Lei 5.692/71. Lei de Reforma do Ensino de 1º e 2º Grau, aprovada em 11 de agosto de 1971, dedicando pela primeira vez na história da educação, um capítulo sobre o ensino supletivo. Trata da organização e oferta de cursos e exames supletivos para adolescentes e adultos que não concluíram, na idade própria, a escolarização regular.

Em 1974, o MEC propôs a implantação dos Centros de Estudos Supletivos (CES). Eles se organizavam com o trinômio: tempo, custo e efetividade. Esta modalidade de ensino foi vista como o maior desafio aos educadores brasileiros e uma solução para ajustar a realidade escolar às mudanças que se operavam em ritmo crescente no país e no mundo. A LDB 5.692/71 ainda concedeu flexibilidade e autonomia aos Conselhos Estaduais de Educação no sentido de normatizarem a oferta do ensino supletivo em seus respectivos estados, fato que gerou uma grande heterogeneidade nas metodologias de trabalho implantadas nas diferentes unidades da federação. Os cursos oferecidos foram fortemente influenciados pelo tecnicismo, adotando-se módulos instrucionais, atendimento individualizado, auto-instrução e arguição em duas etapas: modular e semestral.

A metodologia adotada trouxe alguns problemas, como por exemplo: ausência de frequência, contribuiu para elevada evasão; atendimento individualizado impediu a socialização dos estudantes; busca por formação rápida e ingresso no mercado de trabalho, restringiu a atuação dos estudantes. Sem consciência da formação e produção crítica do conhecimento, lutavam apenas para ter acesso ao certificado. Segundo (HADDAD, 1991) os

Centros de Estudos Supletivos não atingiram seus objetivos. Não receberam o apoio político, nem os recursos financeiros suficientes para sua plena realização.

Na década de 80, grupos dedicados à educação popular continuaram realizando experiências isoladas de alfabetização crítica, desenvolvendo os postulados de Paulo Freire. Tais experiências eram ligadas a movimentos populares de oposição à ditadura militar, entidades religiosas de base, oposições sindicais e associações de moradores. Estas experiências se ampliaram, proporcionando abertura de canais para troca de conhecimentos e reflexões sobre alfabetização de adultos, com avanços significativos nos estudos da língua escrita e operações matemáticas básicas. Os estados e municípios maiores ganharam autonomia em relação ao Mobral, acolhendo educadores com novas orientações para programas de educação básica de adultos.

Nesse contexto histórico surgiram várias críticas à alfabetização, realizadas apenas como trabalho de transcrição e decifração de letras e sons. Novos sentidos ao aprendizado foram defendidos, considerando os espaços da sala de aula, articulação com a realidade dos estudantes e diversidade de fontes. Em função das críticas e pressões recebidas de todos os lados, o governo extinguiu o Mobral, em 1985. Criou em seu lugar a Fundação Educar. Diferentemente do Mobral, esta Fundação fez parte do Ministério da Educação. Teve como principal objetivo, a promoção e execução de programas de alfabetização básica não-formais, destinados aos que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos prematuramente. A extinção do Mobral foi motivada por sua precária efetividade, origem e percurso autoritário, perdendo força e legitimidade ao longo dos anos. Segundo (PAIVA, 2003, p. 406):

O processo de extinção de uma instituição com uma longa história e fortemente enraizada em todo o país é necessariamente complexo. O país se livrou do imenso desperdício que significava a manutenção daquela estrutura, dentro da qual muitos interesses estavam fortemente sedimentados. Perdeu, por outro lado, um veículo de ímpar capilaridade. Muitos trabalhos valiosos eram realizados no plano micro e tiveram que ser igualmente extintos. Muitas pessoas perderam seus empregos.

Na década de 90 foi extinta a Fundação Educar, último programa de educação básica de jovens e adultos coordenada pelo Ministério da Educação. Enquanto isso, outros ministérios e organismos federais ingressaram nesse campo. Foram três os programas federais implementados a partir de 1995: o Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR), coordenado pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho (SEFOR/MT), iniciado em 1996; o Programa Alfabetização Solidária (PAS), coordenado pelo Conselho da Comunidade Solidária, vinculado à Presidência da República, implementado a partir de 1997; e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), coordenado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

(INCRA), vinculado ao Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF), iniciando suas operações em 1998.

Legislação atual e contextualização do proeja indígena

A educação está prevista na Constituição Federal de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) como base fundamental para que todos tenham acesso à vida em sociedade de maneira justa e igualitária, respeitando as diversidades e garantindo acesso aos direitos sociais, econômicos, políticos etc. Uma série de debates, reuniões, seminários e estudos promovidos pelos órgãos do Ministério da Educação – MEC, com a participação de várias entidades representativas dos sistemas de ensino foram realizados a fim de subsidiar as atualizações das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), obtendo aprovação em abril de 2010. O Presidente do Conselho Nacional de Educação (CNE), José Fernandes de Lima, afirma (DCN, 2013, p. 5):

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

São estas diretrizes que orientam a organização, articulação, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas dos sistemas de ensino. Asseguram ainda uma maior participação da sociedade no aperfeiçoamento do ensino no intuito de oportunizar que o maior número de pessoas tenha acesso aos saberes e à educação. Como pano de fundo das reflexões acerca da Educação de Jovens e Adultos - EJA no Brasil, é interessante situá-la no contexto histórico e legal da educação. A Constituição de 1988 consolida o direito do cidadão à educação de jovens e adultos e dever do estado. Direito social, civil e político. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/96) no § 1º do art. 37, afirma: “os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas”. Neste mesmo art. 37 §3º faz referência à articulação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) com a Educação Profissional, regulamentada pela Lei nº 11.741, de 16/7/2008.

A LDB foi promulgada em 20 de dezembro de 1996 e, desde então, vem regulamentando os mais diversos níveis e modalidades de ensino: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e técnico, ensino superior, educação especial, educação indígena, educação do campo e ensino a distância. Nela estão contemplados os princípios e finalidades da educação, recursos financeiros, formação e diretrizes para carreira dos profissionais da educação. Uma lei que se renova de acordo com as demandas e contexto

social. Cabe ressaltar que o direito do cidadão a uma educação escolar de qualidade, pode criar as condições necessárias de desenvolvimento do ser humano, como sujeito capaz de participar plenamente da vida social, política e cultural em que vive.

A inclusão da EJA como alternativa de oferta na Educação Profissional Técnica de nível médio integrado ao Ensino Médio foi posta pelo Decreto nº 5.154/2004 e no Decreto nº 5.840/2006, em seu art. 1º: "Fica instituído, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, conforme as diretrizes estabelecidas neste Decreto". A oferta do Proeja nos Institutos Federais de Educação, ampliou a qualificação profissional e as possibilidades de progresso local, contribuindo na construção de currículos voltados às especificidades locais, corroborando para aprendizagens mais significativas e pertencimento territorial.

As significativas modificações na LDB, sob o decreto nº 5.154/2004 e sob a Lei nº 11.741/2008, redimensionaram e integraram as ações da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e Tecnológica. No intuito de expandir e interiorizar a oferta de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) para população brasileira, foi sancionado, sob a Lei nº 12.513/2011, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), constituído a partir de subprogramas, projetos e ações de assistência técnica e financeira.

A ligação entre a Educação Profissional e o Ensino Médio, etapa final da educação básica, está explicitada no art. 40 da LDB, quando diz: "que a educação profissional é articulada com o ensino regular", onde se entende que, sejam ofertados aos adolescentes, na chamada idade própria, assim como para jovens e adultos na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). As políticas públicas voltadas para EJA e Educação Profissional vêm se expandindo com o desenvolvimento de ações voltadas para vida em sociedade, cidadania e respeito à diversidade cultural. A profissionalização dos trabalhadores deve dialogar com o aproveitamento dos estudos e saberes profissionais contínuos. (DCN, 2013, p. 210). A proposta de educação profissional articulada à EJA amplia os debates intercultural, interdisciplinar e interinstitucional na formação do "aluno-cidadão crítico", reivindicando direitos e autonomia na comunidade em que vive.

Sabemos que o direito à educação diferenciada está garantido pela Constituição Federal de 1988. No entanto, existem muitos impasses e contradições entre os direitos indígenas garantidos e as dificuldades de implementação dos programas de educação diferenciada no país. Segundo o Documento-Base – Proeja Indígena (2007, p. 19) é objetivo do Programa de Educação Profissional Integrada à Educação Escolar Indígena "a formação profissional em consonância com os contextos, significados e necessidades indígenas".

Trata-se da oferta de formação integral que prepare para o exercício profissional indígena, na comunidade de origem.

Sabemos que a relação do governo com os povos indígenas foi, historicamente, marcada pelo caráter autoritário e repressivo, gerando reações pouco pacificadoras, pois as reivindicações foram contrárias a “política de emancipação dos povos indígenas”, anunciadas pelo governo brasileiro na década de 70. Trata-se, conforme o documento-base do Proeja (2007, p. 25), de graus de integração dos indígenas, escalonados entre “isolados”, com “contato intermitente”, com “contato permanente” e “integrados”.

Na região norte do país aconteceram muitas lutas indígenas nas demarcações de terras, assim como, na melhoria das condições de vida na comunidade. Assembleias e conferências indígenas foram constantes em diferentes locais e regiões do país, intensificadas na década de 1980. A mesorregião do Alto Solimões, localizada na Amazônia, compõe-se de nove Municípios. A cidade de Tabatinga faz parte da Tríplice Fronteira (Brasil-Peru-Colômbia). Sua importância geopolítica se dá pela biodiversidade, sociodiversidade e reservas minerais.

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

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

Por ser uma região que representa estrategicamente o Brasil, presenciamos diversas ações voltadas para pesquisa nas áreas da diversidade biológica e dos recursos naturais, assim como, ações de incentivo às áreas do transporte, comunicação, turismo, educação e cultura. Por outro lado, a exploração constante dos recursos naturais, como por exemplo, o desmatamento predatório, a extração ilegal da madeira e a pecuária predatória, se mostram como atividades que, numa reação em cadeia, induzem uma série de outros processos degenerativos, como a diminuição da qualidade de vida e o aumento da violência.

Neste contexto geográfico e social, se deu a implantação e consolidação do Instituto Federal de Educação do Amazonas – Campus Tabatinga. A oferta de cursos profissionalizantes voltados para biodiversidade, sociodiversidade e pluralidade etnocultural, são extremamente relevantes para o crescimento local e regional. No intuito de atender tais especificidades, diversos cursos foram ofertados. O Proeja foi instituído com matrícula exclusivamente para os indígenas Tikuna. Criou-se no Campus a “Comissão Diversidade Educacional Etnocultural do IFAM – Campus Tabatinga”, denominada pela portaria nº 11 GAB/IFAM/TBT.

A Comissão foi composta por profissionais de diversas áreas do conhecimento com a missão de conduzir os trabalhos de consulta junto às lideranças indígenas e comunidade discente indígena Tikuna. Os pontos principais de debate foram: oferta do curso, critérios de ingresso, metodologias e perfil docente, orientados a partir do Documento – Base do PROEJA Indígena e das necessidades da Comunidade Indígena de Umariçu I e II. Participaram das audiências públicas: gestores, equipe técnica, comissão etnocultural, lideranças indígenas e a população, em geral, da Comunidade Indígena de Umariçu I e II. A definição dos cursos ofertados foi pautada no interesse da população e no perfil dos Institutos Federais (IF), com base na legislação vigente.

A Comunidade de Umariçu, fundada em 1943, está localizada na zona urbana do município de Tabatinga, Amazonas. Foi dividida em Umariçu I e II, por questões de ordem política e religiosa, porém seus habitantes convivem de forma harmoniosa e enfrentam as mesmas problemáticas acerca da educação, sustentabilidade e questões culturais. A proposta do Curso Técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia, na modalidade EJA/PROEJA Indígena, foi demanda apresentada pelos indígenas. Conforme o Plano de Curso em Agropecuária do IFAM - Campus Tabatinga (2010, p. 6) “a Pedagogia da Alternância é uma alternativa para a educação indígena, já que o ensino tradicional não contempla as especificidades e as necessidades da população indígena que vive nas aldeias”.

As limitações ainda são muitas, em especial, o reduzido quadro técnico e docente sem experiências em educação escolar indígena. O trabalho com uma educação diferenciada é o maior dos desafios. Como vincular o conhecimento tácito ao conhecimento formal? Além da Pedagogia da Alternância, que outras metodologias? Muitos questionamentos que, no decorrer do curso, sofreram significativas mudanças com o objetivo de atender as necessidades de infra-estrutura, as especificidades locais e, inclusive, climáticas.

Sabe-se que a Pedagogia da Alternância surgiu em 1937 na França, por famílias que residiam no meio rural. A formação em alternância requer da gestão escolar, dos educadores, educandos e comunidades, um elevado nível de organização na articulação dos tempos e espaços de ensino-aprendizagem diferenciados, considerando os resultados deste processo de formação humana, social, ética e profissional. O plano de estudo, por exemplo,

pode ser um instrumento utilizado para explorar as experiências dos alternantes. Ele proporciona a observação, pesquisas, debates e reflexões com os atores envolvidos nesse processo. É essencial para valorizar o ambiente cultural dos estudantes e a riqueza de suas linguagens, costumes e valores. (GIMONET, 2007). Este instrumento didático-pedagógico permite ao estudante assumir responsabilidades, conquistar autonomia de pensamento, interagir nos espaços de formação política e compreender que, além dos “muros” da escola, existem experiências com o trabalho e a produção da vida. Segundo (PINHO, 2007, p. 5):

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

Percebemos que a grande maioria dos currículos escolares nas instituições de ensino, obedece, primeiramente uma legislação que norteia e equaliza o processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, sabemos que as especificidades locais e regionais estão previstas na legislação, como critério a ser contemplado na garantia da diversidade local. Segundo (SILVA, 2012, p. 16). “selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento [em detrimento de outro] é uma operação de poder”. As reivindicações pelos povos indígenas foram pautadas numa educação escolar que contemplasse os interesses, especificidades e problemas enfrentados na própria aldeia. Por não se constituírem como classe dominante na sociedade brasileira, a representação da cultura indígena é vista como diferente, exótica, primitiva e atrasada.

O direito à diferença, previsto na Constituição de 1988, reforça e garante legalmente aos povos indígenas o respeito à sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições. Garante também o direito a uma educação específica e diferenciada, ao reconhecer o uso de línguas maternas e processos próprios de aprendizagens. (Art. 231 e Art. 210, § 2º, BRASIL, 1988). No Artigo 215, incube o estado de proteger as manifestações culturais indígenas, afro-brasileiras e demais grupos étnicos.

Somente em 1991, as escolas indígenas, até então vinculadas a Fundação Nacional do Índio – FUNAI foram incorporadas ao Ministério da Educação, desencadeando um forte movimento de afirmação da educação escolar indígena, com aparato legal e garantia de uma educação diferenciada. A LDB em seu art. 78, afirma: é dever dos sistemas de ensino, a oferta da educação escolar bilíngue e intercultural por intermédio de programas de ensino e pesquisa. Assegura também a recuperação de suas memórias históricas, reafirmação de suas identidades étnicas, valorização de suas línguas e ciências. Contempla ainda no art. 79 a

articulação dos sistemas de ensino para elaborar programas de pesquisa com a participação das comunidades indígenas. Importante ainda conhecer a Resolução nº. 003 do Conselho Nacional de Educação e o Plano Nacional de Educação, que asseguram o tratamento diferenciado da Educação Escolar Indígena. Segundo (MAHER, 2006, p. 18):

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

Desse modo, a comunidade utiliza os saberes, ainda que informais, para educar. O processo educativo ocorre de modo espontâneo, sem necessitar de espaço (escola) e sujeito específico (professor) para ensinar e aprender.

Considerações finais

Percebemos que a educação indígena é um processo de ensino aprendizagem que se dá ao longo da vida, com experiências passando de geração a geração. É uma ação coletiva onde cada sujeito é responsável por aquilo que ensina e contribui para preservação das culturas. A educação escolar indígena foi marcada por reivindicações no sentido de manter suas histórias e memórias a partir de aprendizagens que envolvem a diversidade dos conhecimentos. Essencial “pensar e buscar um modelo de educação que respeite seus saberes tradicionais, a diversidade étnica e cultural existente entre eles” (SANTOS E LOPES, 2009, p. 31).

Com base nessa concepção, a legislação tem se consolidado como norteadora nas instituições de ensino, intensificando debates, em torno das reivindicações dos povos indígenas. Por outro lado, é necessário repensar ações e práticas que considerem os saberes trazidos pelos educandos. O processo de ensino-aprendizagem pode ser construído a partir da junção dos conhecimentos prévios. Ação-reflexão-ação deve estar presente no cotidiano escolar com significado para educadores e educandos, enquanto sujeitos inseridos neste processo de transformação. Por fim, compreendemos, o empenho dos educadores e do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM/Campus Tabatinga, na preocupação com as questões históricas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e sua relação com o Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Modalidade Educação de Jovens e Adultos (Proeja), em especial, por respeitar os valores das comunidades indígenas da etnia Tikuna.

Mesmo sob condições adversas, a educação escolar indígena possui experiências bastante ricas, pautadas: 1) formação crítica e emancipadora dos sujeitos, 2) mediadora

entre o conhecimento empírico e formal, 3) intervenção na realidade, 4) valorização das reais necessidades dos sujeitos, 5) preservação da identidade cultural, 6) articulação com os movimentos indígenas e demais lutas camponesas. Importante novamente registrar que a educação escolar indígena vem, historicamente, reivindicando políticas públicas específicas e tem sua gênese no protagonismo de suas organizações. À medida que se eleva a consciência do povo sobre seus direitos, novas políticas públicas são exigidas, justificando a organização e engajamento dos movimentos indígenas nesta luta. Para (ARROYO, 2001, p. 60): “são esses movimentos os grandes educadores coletivos da nova consciência política dos direitos.”

Referências

ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempo de exclusão. Alfabetização e cidadania. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, São Paulo: n.11, p. 9-20, abr. 2001. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: 10 mai. 2015.

BRASIL. MEC – **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 22 mai. 2015.

BRASIL. MEC – **Lei nº 11.741**, de 16/7/2008. Inst. e integra ações da Educação Profissional Técnica do Ensino Médio a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional Técnica e Tecnológica.

BRASIL. MEC – **Lei nº 12.513/2011**. Inst. o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego PRONATEC.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral.

BRASIL. MEC – **Decreto nº 5.840/2006**. Inst. o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.

BRASIL. MEC – **Documento Base – Proeja**. Currículos e Programas em Educação. Profissional, no Ensino Médio e na EJA.

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

COLETI, Laura M. B. **Do Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização) aos Programas de EJA (Educação de Jovens e Adultos)** Atuais: Evolução ou Manutenção das Práticas Pedagógicas. 2010. Disponível em: http://www.alb.com.br/anais17/txtcompletos/sem02/COLE_3895.pdf. Acesso em: 20 mai. 2015.

FÁVERO, Osmar. **Os movimentos de cultura e educação popular dos anos 60**. 2010. Disponível em: www.forumeja.org.br/files/freire.primeirostempos.pdf Acesso em: 20 mai. 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a pedagogia dos CEFFAs**. Petrópolis: Vozes, 2007.

HADDAD, Sérgio. **Estado e Educação de Adultos**. FEUSP, SP, 1991. Tese de Doutorado.

GÓES, Moacyr. **De pé no chão também se aprende a ler: 1961 - 64: uma escola democrática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

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

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil: Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PINHO, Marcélia A. C. **Pedagogia da Alternância e Formação sobre Educação do Campo em Nova Iguaçu: Relato de uma experiência**, Revista da UNIG. 2007.

RIBEIRO, Vera M. Masagão. **Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.

SANTOS, Jânio R. & LOPES, Edinéia T. **A Educação Indígena como Ponto de Partida para Educação Escolar Indígena**. Ano 3, Volume 6 | jul-dez de 2009.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

Sobre os autores:

Cinara dos Santos Costa – Mestre em Educação pelo PPG em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ, Pedagoga no Instituto Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: cinara.santos@poa.ifrs.edu.br

Ramofly Bicalho – Doutor em Educação, Licenciado em História e Pedagogia, Professor Associado na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ. E-mail: ramofly@gmail.com