



EDUCACIÓN FORMAL INDÍGENA EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN PROFESIONAL Y TECNOLÓGICA (EPT)

ARTÍCULO ORIGINAL

PEREIRA, Jamilli Santos Martins¹, OLIVEIRA, Cleber Macedo de², FECURY, Amanda Alves³, DENDASCK, Carla Viana⁴, DIAS, Claudio Alberto Gellis de Mattos⁵

PEREIRA, Jamilli Santos Martins. *et al.* **Educación formal indígena en el ámbito de la Educación Profesional y Tecnológica (EPT)**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Año. 07, ed. 01, vol. 05, págs. 47-59. Enero 2022. ISSN: 2448-0959, Enlace de acceso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacion-es/educacion-formal-indigena>, DOI: 10.32749/.nucleodoconhecimento.com.br/educacion-es/educacion-formal-indigena

RESUMEN

La educación puede significar el vínculo entre los no indígenas y los indígenas. La Ley 12.711/2012 trata sobre la obligación de reserva de plazas en las universidades e institutos federales, combinando la asistencia a la escuela pública con la renta y la etnia. La construcción de cursos de formación profesional integrados a la educación escolar indígena debe considerar los impasses, así como las potencialidades, en la relación entre los saberes y prácticas indígenas y los saberes técnico-científicos, así como la posibilidad de que los pueblos indígenas efectivamente se inscriban su propia perspectiva. El objetivo de este trabajo es discutir la educación formal indígena en el ámbito de la Educación Profesional y Tecnológica (EPT)[6]. Para eso, se realizó una búsqueda bibliográfica en portugués en bases de datos. La educación parece ser el camino para la integración de los indígenas y su formación en beneficio propio y de la comunidad. La política de cuotas o acciones afirmativas es un intento de reducir la distancia social a la hora de acceder a las vacantes en educación, incluidas las técnicas. La existencia de centros de estudios afrobrasileños e indígenas parece contribuir, aunque tímidamente, a la investigación y divulgación de las identidades y relaciones étnico-raciales, con el objetivo de reducir la distancia socioeducativa y



las diferencias al interior de las instituciones. A pesar de la preparación, aunque en construcción, de instituciones para atender a un público diverso como el indígena, su acceso aún se considera pequeño.

Palabras clave: Docencia, EPT, Educación Indígena, FIPA.

INTRODUCCIÓN

La educación puede significar el vínculo entre no indígenas e indígenas en una búsqueda de espacio, no en forma de guerra, sino como garantía de resistencia y valorización.

O problema indígena não pode ser compreendido fora dos quadros da sociedade brasileira, mesmo porque só existe onde e quando índio e não-índio entram em contato. É, pois, um problema de interação entre etnias tribais e a sociedade nacional (RIBEIRO, 1989).

Para Darcy Ribeiro, la educación es una gran aliada en el proceso de formación y reconocimiento de los indígenas, una educación en la que el alumno se ve a sí mismo y puede cambiar su contexto, una ayuda, una participación paulatina con el resto de su comunidad indígena.

Em se tratando de povos indígenas no Brasil, observa-se que o contato dos nativos com os colonizadores europeus transformou a forma de esses povos conceberem sua educação. Hoje a educação formal e a educação informal são realizadas paralelamente e quase com igual importância dentro de muitas comunidades indígenas, sobretudo dentro daquelas que mantém maior contato com não-indígenas (QUARESMA e FERREIRA, 2013).

RUTAS DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN BRASIL

Se libraron muchas guerras y batallas, ya que los indígenas se resistían a la escolarización de los jesuitas y, por lo tanto, la educación escolar indígena comenzó a materializarse solo después de 1945 (MENDES *et al.*, 2017).



Con el advenimiento de la Constitución Federal (CF) de 1988, la educación escolar indígena se volvió hacia objetivos como: preservar la historicidad, etnicidad y cultura de los pueblos indígenas (BRASIL, 1988). Así, la Unión pasó a ser la responsable de ofrecer y garantizar una educación escolar indígena de calidad y salvaguardar su cultura, organización social, costumbres, lenguas, creencias, tradiciones y los derechos originarios sobre sus tierras, así como la aplicación de metodologías de aprendizaje específicas para las poblaciones indígenas (MENDES *et al.*, 2017).

Siete años después de la promulgación de la Constitución Federal, se publicó la ley de lineamientos y bases de la educación nacional (LDB)[7], utilizando el término educación escolar indígena, fundamentada en la igualdad social, el bilingüismo, la interculturalidad, la historicidad de un pueblo, en la preservación de la la lengua materna, la apreciación étnica y sus ciencias y garantizar a estas comunidades el acceso a la información y al conocimiento técnico-científico de la sociedad nacional e internacional, indígena y no indígena (BRASIL, 1996). La LDB ratifica algunos derechos garantizados en la Constitución Federal de 1988 como se presenta en la constitución, artículo 210: “§ 2º La educación primaria regular se impartirá en portugués, asegurando a las comunidades indígenas también el uso de sus lenguas maternas y sus propios procesos de aprendizaje” (BRASIL, 1988).

En 1999 se instituyeron los primeros Lineamientos Curriculares Nacionales para la Educación Escolar Indígena, que establecían normas para el funcionamiento de la educación básica indígena, definición y competencia para ofrecer, también se ocupaba de la formación de docentes indígenas, currículo, flexibilidad y libertad pedagógica y curricular (BRASIL, 1999).

Posteriormente, en 2001, el Plan Nacional de Educación (PNE)[8], con sus objetivos y metas, otorgó a los estados competencia para la educación escolar indígena y tuvo como objetivos la cooperación de los pueblos indígenas en las



decisiones de sus escuelas y la libertad en la construcción de sus proyecto político pedagógico, creando así la categoría Escuela Indígena (BRASIL, 2001).

En 2012 se aprobó la Ley N° 12.711/12, una de las políticas públicas utilizadas para reducir y enfrentar las desigualdades étnico-raciales. Esta ley también establece medidas para ampliar el acceso de los segmentos más pobres, negros e indígenas a universidades vinculadas al Ministerio de Educación e instituciones federales de educación secundaria técnica (BRASIL, 2012).

Siempre de acuerdo con la ley de cuotas, como se denomina popularmente a la Ley N° 12.711/12, las instituciones federales de educación superior deben reservar por lo menos el 50% de sus vacantes para estudiantes que cursaron el bachillerato en escuelas públicas y de este porcentaje, el 50% de sus las vacantes deberán reservarse para estudiantes con ingreso familiar per cápita hasta un máximo de un salario mínimo y medio. Artículo 4 de la ley establece que las instituciones federales de educación media técnica deben reservar el 50% de sus vacantes en cada selección de ingreso para estudiantes que cursaron la educación básica en escuelas públicas. Estas vacantes deben ser ocupadas por autodeclarados negros, pardos, indígenas y personas con discapacidad, con un total mínimo de vacantes con la misma proporción de la población de esas minorías en la unidad federativa donde se encuentra la institución, según el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística/ IBGE[9] (BRASIL, 2012).

LA RED FEDERAL

La Red Federal de Educación Profesional, Científica y Tecnológica fue creada en 1909, por el entonces Presidente de la República, Nilo Peçanha, mediante Decreto nº 7566/1909:

Considerando: que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela



existência: que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; Que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar cidadãos uteis a Nação: Decreta: Art. 1º Em cada uma das capitais dos Estados da Republica o Governo Federal manterá, por intermédio do Ministério da Agricultura, Industria e Commercio uma Escola de Aprendizizes Artífices, destinada ao ensino profissional primário e gratuito (BRASIL, 2020).

Por el mencionado decreto, fueron creadas 19 escuelas de Aprendizices y Artesanos, que luego se convirtieron en los primeros Centros Federales de Educación Profesional y Tecnológica (CEFET)[10] (BRASIL, 2020).

El 29 de diciembre de 2008, Ley nº. 11.892/08, que transforma los Centros Federales de Educación Tecnológica (CEFET), las Unidades Descentralizadas de Enseñanza (UNED)[11], las escuelas agrotécnicas y las escuelas técnicas federales, así como las escuelas vinculadas a las universidades, en Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología. Los institutos federales son instituciones de educación básica, profesional y tecnológica, multicurriculares y multicampus. Ofrecen educación profesional y tecnológica en diversas modalidades de enseñanza, combinando conocimientos técnicos y tecnológicos, formando y enfocando profesionales en diversas áreas de la economía, con énfasis en el desarrollo económico y social regional y nacional (BRASIL, 2008).

En 2020, la red federal llegó a más de un millón de estudiantes matriculados y 80.000 funcionarios. Está integrado por 38 Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología (IFs), Dos Centros Federales de Educación Tecnológica (Cefets); Colegio Pedro II; Una Universidad Tecnológica Federal; y 23 Escuelas Técnicas Vinculadas a Universidades Federales. Las instituciones con sus respectivos campus suman 661 campus, distribuidos en todo el territorio nacional (IFFAR, 2021).



El proceso de expansión de la Educación Profesional y Tecnológica (EPT) ha pasado por transformaciones, reconfiguraciones e incorporaciones institucionales. Conforman un programa que, a pesar de ser criticado por asociarlo con ideas economicistas, ha traído considerables y visibles beneficios a la sociedad donde opera. Este crecimiento depende de las políticas públicas de educación y de las debilidades del escenario político (SOUZA y SILVA, 2016).

OBJETIVO

Discutir la educación formal indígena en el ámbito de la Educación Profesional y Tecnológica (EPT).

MÉTODO

Se realizó una búsqueda bibliográfica en portugués en bases de datos de investigación como *Scientific Electronic Library Online* – SciELO; Google académico; Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones - BDTD; y revistas CAPES (*Portal da CAPES*).

RESULTADOS Y DISCUSIONES

LA POLÍTICA DE CUOTAS DE ACCESO A LA EDUCACIÓN

La Ley 12.711/2012 trata sobre la obligación de reservar vacantes en las universidades e institutos federales, combinando la asistencia a la escuela pública con la renta y la etnia (BRASIL, 2012). Su principal objetivo es promover el acceso a una educación de calidad y gratuita en instituciones federales de educación media y técnica superior a estratos de la sociedad que en el pasado no tuvieron oportunidades (WANDROSKI y COLEN, 2014). También definida como política de acciones afirmativas, sistema de cuotas se utiliza como estrategia de promoción, con el fin de fomentar la inclusión de grupos vulnerables, y brindar reparación,



justicia distributiva y diversidad. Las acciones afirmativas se pueden clasificar en políticas públicas y privadas. El primero se deriva de acciones del poder ejecutivo o judicial y acciones encaminadas a combatir la discriminación instauradas por el sector privado (TORRES *et al.*, 2021).

En un contexto histórico de políticas afirmativas, utilizadas como soporte para acciones en Brasil, como el sistema norteamericano, se justifica por una historia similar de explotación por parte de las colonias europeas y uso de esclavos (WANDROSKI y COLEN, 2014). En India se hace referencia al sistema de vacantes para los *dalits*, los llamados “intocables”, el grupo más discriminado del país. Es el sistema más grande jamás ideado, inspirando a muchos países, construyendo igualdad desde la diferencia. Otros países también desarrollaron acciones afirmativas, así como: Malasia, Australia, Canadá, Nigeria, Sudáfrica, Argentina, Cuba (MOEHLECKE, 2002).

La sociedad brasileña (multiétnica, con indígenas, blancos, negros y otras etnias) debe estar representada en la decisión e implementación de las políticas públicas educativas. La participación de los movimientos sociales es un elemento importante para la construcción de estas políticas, siendo los pueblos indígenas uno de los segmentos que más demandan del Estado acciones encaminadas a la construcción de estas políticas. La implementación de este acceso debe considerar las diferencias socioculturales, políticas, demográficas y, lo más importante, sus propios procesos educativos (BANIWA, 2013).

En este sentido, es importante mencionar que si bien la política de cuotas ha sido una respuesta positiva, su implementación ha generado temas controvertidos. El primer tema es que se refiere a los derechos indígenas como colectivos (donde la comunidad es el individuo). Las instituciones educativas consideran el derecho de admisión de forma individual, lo que se considera un riesgo o amenaza a sus principios y formas de vida. Este grupo es responsable de elegir candidatos y



cursos de interés, así como de monitorear la capacitación y brindar retroalimentación a la comunidad. Sin embargo, lo que se observa, en su mayoría, son individuos indígenas residentes en centros urbanos que no están comprometidos con la comunidad beneficiada por la política actual. La situación se ve agravada por la complejidad del acceso a las pruebas y exámenes de ingreso. Sería necesario atender, en la misma proporción, a los indígenas que viven en las comunidades, ya que es más probable que mantengan el compromiso de regresar a ella después de terminar el curso (BANIWA, 2013).

Existen desafíos que enfrentan los estudiantes indígenas frente a la educación formal. Es importante considerar la importancia de nivelar los conocimientos y adaptarlos al mundo académico. Esto trae la necesidad de programas de seguimiento y tutoría para asistirlos desde el acceso hasta la finalización de los cursos, con el fin de reducir la deserción (SOUZA *et al.*, 2020). Proporcionar cuotas no es suficiente. También es prioritario subsidiar proyectos y programas, así como posibilitar becas de investigación que preserven la vinculación del individuo con su comunidad. Entonces se vuelve interesante brindar también acciones pedagógicas con el objetivo de reducir la discriminación que enfrentan estos estudiantes (BANIWA, 2013).

La ley de cuotas representa un paso significativo, aunque modesto, hacia la inclusión y democratización del acceso y la permanencia en la educación. Para comprender la realidad de este proceso, es importante presentar el contexto y las consecuencias de la política de reserva de vacantes (KOSTRYCKI, 2020).

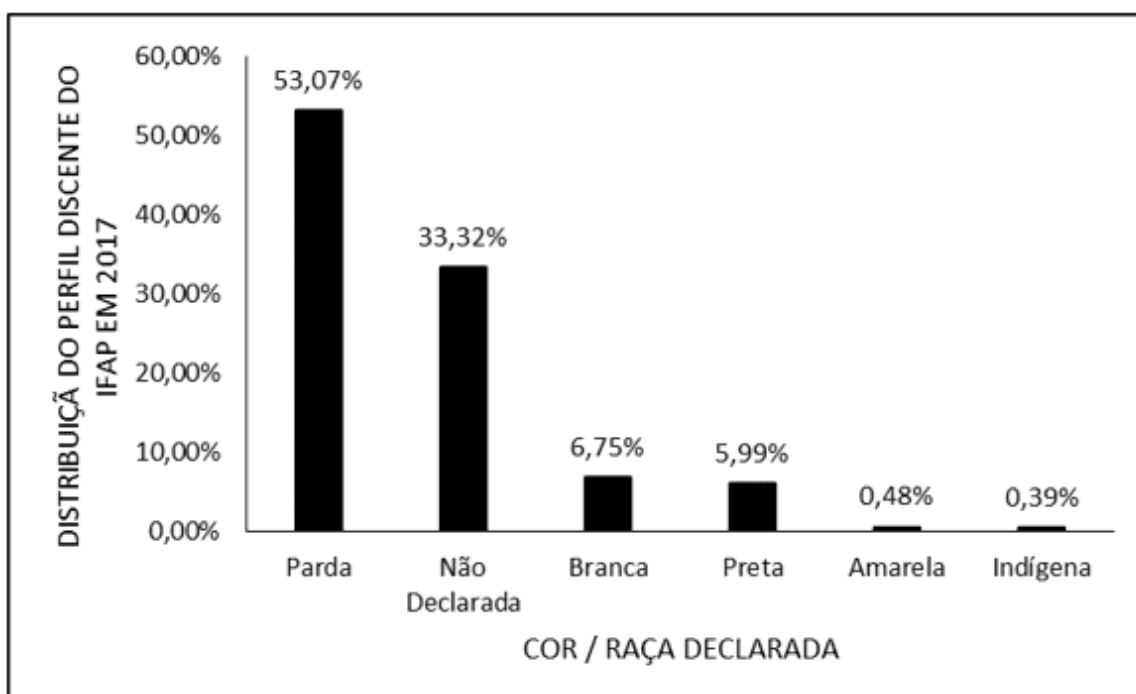
POLÍTICA DE CUOTAS Y EL INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ (IFAP)

El Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá fue creado por la Ley nº 11.892/2008, misma ley que instituyó la Red Federal de Educación

Profesional, Científica y Tecnológica, a partir de la Escuela Técnica Federal de Amapá (ETFAP), instituida por Ley N° 11.534, de 25 de octubre de 2007 (RAMOFLY y MACEDO, 2020). Inició sus actividades en 2010, con las unidades Macapá y Laranjal do Jari, ofreciendo cursos técnicos en la modalidad Posterior, proporcionando 420 vacantes (MIRANDA, 2021).

El Plan de Desarrollo Institucional (PDI)[12] 2010-2014, guiado por acciones afirmativas, en cumplimiento de la ley 12.711/2012, sobre la implementación de cuotas, tenía el 10% de las vacantes asignadas a cuotas para negros e indígenas (IFAP, 2012). El gráfico ejemplifica la distribución del perfil del estudiante IFAP, por color/raza, en el año 2017.

Gráfico 1: Distribución del perfil del estudiante IFAP, por color/raza, en 2017



Fuente: Adaptado de FIPA (2019a).



En su PDI 2019, la FIPA se compromete, al 2023, a aumentar el porcentaje de cupos asignados a estudiantes de escuelas públicas, indígenas y quilombolas en su proceso de selección (FIPA, 2019a).

Actualmente, el Instituto Federal do Amapá, en sus convocatorias de procesos de selección, reserva el 50% de sus vacantes para cupos (IFAP, 2021). Las vacantes se brindan como reserva de vacantes y no como garantía. El estudiante debe cumplir con los requisitos para la vacante y tener los documentos de respaldo para calificar para la vacante (KOSTRYCKI, 2020). El proceso de selección de cursos integrados, por ejemplo, se realiza a través del análisis de documentos (FIPA, 2021).

Los candidatos que pasan por todas las etapas enfrentan otro desafío, permanecer en la institución y terminar el curso, estos representan a los demás estudiantes que no tuvieron la oportunidad de acceder. Corresponde a la institución promover las condiciones para la permanencia y la salida exitosa (KOSTRYCKI, 2020).

NÚCLEO DE ESTUDIOS AFRO-BRASILEÑOS E INDÍGENAS – NEABI/IFAP

El Núcleo de Estudios Afro-Brasileños e Indígenas – NEABI/IFAP[13] tiene un carácter propositivo, consultivo, vinculado al Decanato de Extensión, Investigación, Posgrado e Innovación. Tiene la función de coadyuvar en la dirección de estudios, estimular y promover acciones de docencia, investigación y extensión que promuevan la reflexión sobre los temas de las identidades y las relaciones étnico-raciales, refiriéndose a las cuestiones de la diversidad en la perspectiva de los principios multiculturales, teniendo como alcance la promoción de estudios y desarrollo de acciones de valorización de las identidades afro e



indígena, en el ámbito de la institución y en sus relaciones con la comunidad externa (FIPA, 2019b).

LO INDÍGENA EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN PROFESIONAL Y TECNOLÓGICA

La construcción de cursos de formación profesional integrados a la educación escolar indígena debe considerar los impasses, así como las potencialidades, en la relación entre los saberes y prácticas indígenas y los saberes técnico-científicos, así como la posibilidad de que los pueblos indígenas inscriban efectivamente en ellos a sus perspectiva propia (BRASIL, 2007).

Para SANTOS y MÜLLING (2019), el problema radica en saber con qué relación étnica se está tecnificando la mano de obra, cuando el objetivo de eliminar el hambre está en una actitud moderna, útil y rentable, económica y divorciada de una ética interna y cultural, de un proyecto colectivo étnico y sostenible y fortalecido. Ya que, una vez reconocido el derecho constitucional a los procesos de existencia indígena, se legitima su resistencia a la inserción en el mundo capitalista, legitimándose su lucha por caminar en la construcción de espacios alternativos al actual sistema universalista.

Sua reexistência trata-se da reconfiguração da vida indígena em diálogo com o mundo, do movimento do que é mutável e imutável na cultura, sob a perspectiva de seus sujeitos. Além disso, não se trata meramente de pedir acesso às vantagens dos avanços do ocidente mediante acesso à educação, nem de demonstrar que a sabedoria indígena detém também caráter científico, mas de demarcar a vigência das culturas indígenas na vida cotidiana da população latino americana em uma perspectiva descolonial. (SANTOS e MÜLLING, 2019).

Las necesidades de la formación profesional indígena están permeadas por las políticas institucionales y su éxito depende de adaptaciones curriculares, como el uso de la oralidad en las evaluaciones (ESTEVÃO y BARBOSA, 2021). La presión



por la explotación capitalista de los territorios indígenas hoy es incesante, ya sea para la minería, para la obtención de recursos naturales como la madera y la pesca, o para el arrendamiento de tierras indígenas para la agroindustria. En todas las regiones del país, los indígenas han sido hostigados, por falta de alternativas, por agentes del modelo de desarrollo económico depredador. Es necesario apoyar a los pueblos indígenas para que encuentren alternativas sostenibles para la gestión autónoma de sus territorios (SILVA, 2018).

La población indígena en Brasil es significativa y el acceso a la educación para estos pueblos necesita ser discutido. Garantizar no solo su acceso, sino también la permanencia y el éxito de los estudiantes. El último censo realizado registra que la porción de la población que se declaró de color o raza indígena fue de 896.817 mil personas, lo que representa el 0,4% de la población brasileña en el año de la referida encuesta. Esto demuestra la gran importancia de estudiar y discutir la educación indígena (IBGE, 2012).

En investigaciones realizadas en la base de datos de la Capes, la educación secundaria técnica indígena es un tema escaso y reciente, ya que su perspectiva puede asociarse a la ampliación de la Red Federal de Educación, Ciencia y Tecnología, iniciada en 2008, por lo tanto, un área de amplias demandas políticas y académicas. La difusión y profundización de estudios en el área es importante para la construcción y consolidación de los derechos a la educación de los pueblos indígenas (MULLING y SANTOS, 2016).

BÚSQUEDA DE CALIFICACIÓN PARA ESTAS PERSONAS

En Brasil, encontramos una gran diversidad de procesos de escolarización vividos por los pueblos indígenas. Personas que ya tienen una larga experiencia con la educación formal que ofrecen las agencias gubernamentales y no gubernamentales, otros que la iniciaron más recientemente y aún otros se resisten a aceptar la escuela que se les ofrece en sus comunidades, temiendo el impacto



de esta acción en la organización tradicional de los procesos de aprendizaje y educación de los sujetos indígenas (BRASIL, 2007).

Una calificación educativa que busque no solo su inclusión en el mundo de los no indígenas, sino que los prepare para su relación con el mundo externo lejano de la comunidad indígena, una formación capaz de prepararlos dentro y fuera de su contexto local (DOWBOR, 2007).

A ideia da educação para o desenvolvimento local está diretamente vinculada a esta compreensão, e à necessidade de se formar pessoas que amanhã possam participar de forma ativa das iniciativas capazes de transformar o seu entorno, de gerar dinâmicas construtivas. Hoje, quando se tenta promover iniciativas deste tipo, constata-se que não só os jovens, mas inclusive os adultos desconhecem desde a origem do nome da sua própria rua até os potenciais do subsolo da região onde se criaram. Para termos cidadania ativa, temos de ter uma cidadania informada, e isto começa cedo. A educação não deve servir apenas como trampolim para uma pessoa escapar da sua região: deve dar-lhe os conhecimentos necessários para ajudar a transformá-la (DOWBOR, 2007).

En este sentido, es importante discutir las metodologías utilizadas con los pueblos indígenas, las políticas públicas e institucionales de asistencia para la inclusión, permanencia y éxito de los estudiantes indígenas. Una educación escolar intercultural, considerando la realidad y los saberes históricamente contruidos por la comunidad indígena, hace más significativo el proceso de enseñanza y aprendizaje, acercando las disciplinas formales que se ofrecen a la vida cotidiana. La interculturalidad debe contribuir a la superación de las divergencias en cuanto a la convivencia con los diferentes, facilitando la relación con la pluralidad social y cultural, siendo fundamental para la formación de todos los educandos indígenas y no indígenas. Es importante romper con el patrón de enseñanza impuesto y construir estrategias que aborden una educación escolar que valore los saberes tradicionales (SILVA y FELZKE, 2021).



CONCLUSIONES

La educación parece ser el camino para la integración de los indígenas y su formación en beneficio propio y de la comunidad. Esto probablemente significaría que los indígenas tendrían oportunidades similares a las de los no indígenas.

La política de cuotas o acciones afirmativas es un intento de reducir la distancia social a la hora de acceder a las vacantes en educación, incluidas las técnicas. Tratar diferente a los diferentes puede ayudar, en el futuro, a la existencia de una sociedad más igualitaria.

La existencia de centros de estudios afrobrasileños e indígenas parece contribuir, aunque tímidamente, a la investigación y divulgación de las identidades y relaciones étnico-raciales, con el objetivo de reducir la distancia socioeducativa y las diferencias al interior de las instituciones.

A pesar de la preparación, aunque en construcción, de instituciones para atender a un público diverso como el indígena, su acceso aún se considera pequeño, en un estado como, por ejemplo, Amapá. Para atraer estudiantes indígenas, sería necesario difundirlo más ampliamente y acercarlo a la realidad de las comunidades indígenas, incluso respetando su cultura diferente, donde la comunidad funciona como si fuera un individuo.

REFERENCIAS

BANIWA, G. A Lei das Cotas e os povos indígenas: mais um desafio para a diversidade. **Cadernos do Pensamento Crítico Latino-Americano**, n. 34, p. 18-21, 2013.

BRASIL. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. Brasília DF, 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm >. Acesso em: 21 mai 2021.



_____. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Brasília DF, 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm >. Acesso em: 21 mai 2021.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Brasília DF, 1999. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf >. Acesso em: 21 mai 2021.

_____. LEI Nº 010172 , DE 9 DE JANEIRO DE 2001. Brasília DF, 2001. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf> >. Acesso em: 14 mai 2021.

_____. PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com A Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Brasília SP, 2007. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf >. Acesso em: 05 mai 2021.

_____. **LEI Nº 11.892, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008.** Brasília DF: Casa Civil 2008.

_____. **LEI Nº 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012.** Brasília DF: Casa Civil 2012.

_____. DECRETO Nº 7.566, DE 23 DE SETEMBRO DE 1909. Brasília - DF, 2020. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html> >. Acesso em: 05 mai 2020.

DOWBOR, L. Educação e apropriação da realidade local. **Estudos Avançados**, v. 21, n. 60, p. 75-90, 2007.

ESTEVÃO, F. L. B. S.; BARBOSA, X. C. Wari': Identidade E Diferença Na Composição Da Educação Profissional E Tecnológica No Instituto Federal De Rondônia. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 5, p. 99-123, 2021.

IBGE. Censo 2010: população indígena é de 896,9 mil, tem 305 etnias e fala 274 idiomas. Rio de Janeiro RJ, 2012. Disponível em: < <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo?busca=1&id=3&idnoticia=2194&view=noticia> >. Acesso em: 05 mai 2020.



IFAP. Plano De Desenvolvimento Institucional. Macapá AP, 2012. Disponível em: < http://www.siteantigo.ifap.edu.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=121&Itemid=66 >.

_____. Plano de Desenvolvimento Institucional. Macapá AP, 2019a. Disponível em: < <https://ifap.edu.br/index.php/quem-somos/pdi> >. Acesso em: 13 jan 2022.

_____. **RESOLUÇÃO Nº 123/2019/CONSUP/IFAP, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2019.** Macapá AP: CONSUP/IFAP: 1-5 p. 2019b.

_____. EDITAL IFAP PROEN Nº 10/2021. Macapá AP, 2021. Disponível em: < <https://ifap.edu.br/index.php/publicacoes/item/3872-edital-10-2021-proen-integrado-2022-1> >. Acesso em: 17 jan 2022.

IFFAR. Rede Federal completa 112 anos! , Santa Maria RS, 2021. Disponível em: < <https://iffarroupilha.edu.br/noticias-jaguari/item/23223-rede-federal-completa-112-anos> >. Acesso em: 05 jan 2022.

KOSTRYCKI, X. M. **Para Além Do Acesso: A Política De Cotas E O Abandono Escolar No Instituto Federal Do Paraná, Campus Paranaguá.** 2020. 104p. (Mestrado). Instituto Federal do Paraná, Curitiba PR.

MENDES, M.; OLIVEIRA, N.; VALENTE, H. **Atuação docente na diversidade.** Pará de Minas, MG: VirtualBooks, 2017. 85p.

MIRANDA, L. D. V. A. **METODOLOGIA ATIVA: analisar o papel do projeto integrador no processo ensino/aprendizagem dos alunos dos cursos técnicos na modalidade subsequente do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia no município de Oiapoque-AP.** 2021. 29p. (Graduação). IFAP, Oiapoque AP.

MOEHLECKE, S. Ação Afirmativa: História E Debates No Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 197-217, 2002.

MULLING, J. D. C.; SANTOS, S. V. D. **Educação Escolar Indígena: levantamento das pesquisas sobre Ensino Médio e Ensino Técnico.** Curitiba - PR: UFPR: 1-16 p. 2016.

QUARESMA, F. J. P.; FERREIRA, M. N. Os povos indígenas e a educação. **Revista Práticas de Linguagens**, v. 3, n. 2, p. 234-246, 2013.



RAMOFLY, B.; MACEDO, P. C. S. História e Memória da Educação Profissional e Tecnológica: as narrativas do processo de implantação e expansão do Instituto Federal do Amapá. **Revista Labor**, v. 2, n. 24, p. 372-395, 2020.

RIBEIRO, D. **Os índios e a civilização**. Rio de Janeiro RJ: Círculo do Livro, 1989. 460p.

SANTOS, S. V.; MÜLLING, J. C. A presença de estudantes indígenas na educação profissional e tecnológica. **Educação**, v. 42, n. 3, p. 475-485, 2019.

SILVA, E. C. A. Povos indígenas e o direito à terra na realidade brasileira. **Serv. Soc. Soc.**, n. 133, p. 480-500, 2018. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/rX5FhPH8hjdLS5P3536xgxf/?lang=pt> >.

SILVA, M. A. X.; FELZKE, L. F. Aspectos Culturais E Metodológicos No Processo De Aprendizagem Dos Estudantes Indígenas Macuxi: Experiências Do Instituto Federal De Roraima Campus Amajari. v. 5, p. 77-98, 2021.

SOUZA, F. C. S.; SILVA, S. H. S. C. Institutos Federais: Expansão, Perspectivas E Desafios. **Revista Ensino Interdisciplinar**, v. 2, n. 5, p. 17-26, 2016.

SOUZA, K. C. B. D. *et al.* Evasão escolar no Ensino Médio Integrado da Rede Federal de Educação nas capitais da Região Norte, Brasil (2014-2018). **Research, Society and Development**, v. 9, n. 8, p. 1-13, 2020.

TORRES, L. O.; DIAS, J. C.; FILHO, J. C. M. B. Ações afirmativas como instrumento de promoção da igualdade de recursos: o caso do programa de trainee exclusivo para negros do Magazine Luiza. **Revista de Direito**, v. 13, n. 3, p. 01-24, 2021.

WANDROSKI, S. F.; COLEN, F. R. C. As ações afirmativas para ingresso de estudantes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. **O Social em Questão**, n. 32, p. 165-182, 2014.

APÊNDICE - NOTA AL PIE

6. Educação Profissional e Tecnológica (EPT).
7. Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB).
8. Plano Nacional de Educação (PNE).
9. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).



10. Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs).
11. Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs).
12. Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).
13. Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas – Neabi/Ifap.

Enviado: Enero de 2022.

Aprobado: Enero de 2022.

¹ Letrista, Especialista en Educación Especial e Inclusiva, Alumna del Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT IFAP).

² Ingeniero Agrónomo, Especialista en Docencia en Educación Profesional y Tecnológica, Doctor en Entomología, Docente e Investigador del Instituto de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Amapá (IFAP) y del Programa de Pós Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT IFAP).

³ Biomédica, Doctora en Enfermedades Tropicales, Docente e investigadora del Curso de Medicina Campus Macapá, Universidade Federal do Amapá (UNIFAP).

⁴ Doctora en Psicología y Psicoanálisis Clínico. Doctorado en curso en Comunicación y Semiótica en la Pontificia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) . Maestría en Ciencias Religiosas de la Universidade Presbiteriana Mackenzie. Máster en Psicoanálisis Clínico. Licenciado en Ciencias Biológicas. Licenciado en Teología. Trabaja con Metodología Científica (Método de Investigación) desde hace más de 15 años en la Orientación de la Producción Científica de Estudiantes de Maestría y Doctorado. Especialista en Investigación de Mercados e Investigación en Salud. ORCID: 0000-0003-2952-4337.

⁵ Bióloga, Doctora en Teoría e Investigación del Comportamiento, Docente e Investigadora de la Carrera de Licenciatura en Química del Instituto de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Amapá (IFAP) y del Programa de Pós Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT IFAP).