

A EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA NO AMAZONAS: O IFAM, A IDENTIDADE NACIONAL E SEUS DESAFIOS FRENTE ÀS NOÇÕES DE SEGREGAÇÃO E HOMOGENEIZAÇÃO

Denis da Silva Pereira¹

Resumo:

Este ensaio descreve o processo de constituição do Instituto Federal do Amazonas – IFAM e apresenta algumas interpretações sobre a sociedade brasileira, ideias seminais que vão da segunda metade do século XIX à primeira do século XX, em diálogo com os projetos políticos de construção de uma identidade nacional marcada por princípios e processos segregacionais, sendo a região Amazônia o campo privilegiado desse desafio do Estado brasileiro. Neste sentido, este artigo descreve os processos fundacionais e de desenvolvimento e expansão do IFAM no Estado, aponta para seus desafios socioeducacionais e postula a possibilidade de que ao se considerar a Amazônia, o mesmo represente um elemento contemporâneo de construção de nacionalidade por meio da educação tecnológica. Inequivocamente, o Instituto representa uma política salutar para o Amazonas, entretanto o texto desenvolve algumas críticas, como a noção homogeneizadora que tem representado o IFAM para o Amazonas.

Palavras-chave: IFAM; Identidade nacional; Segregação; homogeneização.

Abstract:

This essay describes the process of constitution of the Federal Institute of Amazonas – IFAM and presents some interpretations about brazilian society, seminal ideas that go from the second half of the nineteenth century to the first half of the twentieth century, in dialogue with the political projects of building an identity national context marked by segregational principles and processes, being the Amazon region the privileged field of this challenge of the Brazilian State. Considering this, this article describes the foundational, as well as the development and expansion processes of the IFAM in the state, pointing to its socio-educational challenges and posits the possibility that when considering the Amazon, it represents a contemporary element of nationality construction through of technological education. Unequivocally, the Institute represents a salutary policy for the Amazon, however the text develops some critics, such as the homogenizing notion that IFAM has represented for the Amazon.

Keywords: IFAM; National Identity; Segregation; homogenization.

¹ Doutor em Antropologia Social PPGAS – UFAM, Mestre em Sociedade e Cultura na Amazônia- PPGSCA – UFAM, Especialista em Educação Superior – Universidade Cândido Mendes UCAM – RJ, Graduado em Licenciatura Plena em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais PUC – MG. E-mail: denisspereira3@gmail.com.

Introdução

No momento em que me propus a produzir este exercício sobre a criação da ação do Instituto Federal de Educação no estado do Amazonas, como resultado das leituras e discussões empreendidas em uma disciplina ministrada pelo Professor Alfredo Wagner Berno de Almeida, intitulada *Antropologia no Brasil*, três acontecimentos vieram de forma simultânea à minha memória:

O primeiro, ocorrido quando ocupava a Departamento de Desenvolvimento Educacional IFAM – CMZL Campus Manaus Zona Leste (2010-2011), quando ocorreu a evasão escolar de um estudante indígena² do segundo ano do ensino médio integrado, curso de agropecuária. A desistência do referido discente aconteceu devido ao seu pouco domínio da língua portuguesa, de forma mais perceptível no campo da escrita. A suposta dificuldade fez com que ele enxergasse o processo de ensino aprendizagem como desafio intransponível.

O segundo acontecimento marcante foi a comunicação realizada à Direção de Ensino de que um estudante ticuna do curso subsequente em Recursos Pesqueiros que havia conquistado mais uma nota zero em seu histórico na disciplina de Língua Portuguesa, consequência da ausência de domínio da língua oficial, mesmo que ele dominasse duas outras línguas, o Ticuna e o Espanhol.

O terceiro acontecimento foi no ano de 2012, neste momento não mais na função de direção, mas como membro do comando de greve dos servidores federais. Momento em que pude verificar o modelo de gestão, de grande parte dos campi do IFAM, demarcados por anacrônicas formas de reprodução do “coronelismo de barranco” na forma de gestões marcadas por autoritarismos administrativos e pedagógicos.

Tais elementos, sem equívoco, fizeram parte do quadro motivacional para a feitura deste exercício. Nesta reflexão, não pretendo esgotar as inúmeras questões sobre a criação e ação do IFAM, muito menos, ocupar o espaço de diversos pesquisadores que têm dedicado suas vidas à investigação dos processos educacionais profissionalizantes no Amazonas. Na prática, o exercício tem por finalidade possibilitar algumas interpretações da Amazônia em momentos específicos; apresentar algumas falas de agentes que desenvolvem atividades no Instituto e que vivenciaram o processo de transição das antigas Escolas Técnicas para o atual Instituto e, finalmente, expor a interpretação teleológica deste empreendimento educacional, postulada neste estudo, observando seus desafios internos.

Esclareço que minha autoridade empírica no assunto está circunscrita na temporalidade iniciada quando atuei como professor substituto da Antiga Escola Agrotécnica Federal de Manaus (EAFM), no período de 2002 a 2003, como professor conveniado em 2004, entre EAFM e Secretaria Estadual de Educação do Estado do Amazonas (SEDUC), e com meu retorno àquele espaço educacional em 2010, como professor efetivo, lotado no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), antiga Escola Agrícola/Agrotécnica.

A Amazônia tem se constituído, nos diversos processos decorridos, como espaço perene de conquista, colonização ou recolonização, local alvo de constantes projetos que almejam a inserção de seus povos ao contexto nacional ou até mesmo a criação de processos de povoamento. Essa inserção almejada, bem como seu povoamento, faz parte da política de construção de uma nacionalidade em direta relação com os interesses do mercado.

² Neste período não foi identificado à etnia do estudante, somente sabia-se que o mesmo era oriundo do Alto Solimões.

Assim, o extrativismo das conhecidas “drogas do sertão”; as políticas pombalinas de aculturação, “Diretório dos Índios”; os empreendimentos da economia gomífera, o “rodonismo”, a própria criação da Escola de Aprendizado Agrícola Rio Branco no estado do Acre em 1940,³ as imigrações de populações do sul ao longo da transamazônica, o PIM (Polo Industrial de Manaus) são exemplos de tantas políticas voltadas para a Amazônia, quer seja pelo viés do povoamento e territorialização; do desenvolvimento econômico que é sabido tinham como objetivo a criação de uma identidade nacional a partir de práticas integradoras da Amazônia ao contexto nacional. Silva (2012) aponta a Revolta Cabana como acontecimento que estabelece o início das disputas entre o local e o nacional. Dessa forma, “a derrota militar da cabanagem foi à expressão do caráter unificador da sociedade nacional” (SILVA, 2012 p. 177), que desencadearia diversas políticas que tinham por finalidade a construção da identidade nacional.

Observa-se que o conflito e a violência são, conforme Ernest Renan (1997) escreve em 1882, a base do princípio da Nação e, no Brasil, podemos verificar em outros contextos esta marca sendo descrita, seja em Palmares (RODRIGUES, 2006) ou em Canudos. Nesta perspectiva, desejo demonstrar que as políticas voltadas para a Amazônia, que a tornaram espaço consagrado de conquista permanente, não passam de um desafio do ideário de nacionalidade.

É possível afirmar que as atuais políticas possuem a preocupação de reconhecer as diferenças culturais na Amazônia, no entanto, a efetivação dessas políticas, por meio de projetos e ações locais, possui a finalidade de dotar o Estado Brasileiro de atributos homogeneizantes que configurem, minimamente, a ideias de nação.

O uso de termo homogeneização, neste exercício, não possui o mesmo sentido daquele exercido no período de colonização da Amazônia, que se baseava na perspectiva de que a Nação brasileira passaria a existir ao se apagar as diferenças identitárias. Neste contexto, homogeneizar significava pensar a nacionalidade pelo fim de qualquer diferenciação. Aqui, o termo homogeneização indica de forma ampla à garantia da inserção local ao circuito mundial nos campos da produção e do trabalho, sem perder de vista que o fenômeno “homogeneidade cultural” continua em curso, como demonstrei nos primeiros parágrafos deste artigo.

Mesmo que seja reconhecido o fenômeno da indigenização e a crise de uma análise pautada no binarismo centro e periferia postulado por Appadurai (2009), a meu ver, considerar menores os fatores determinantes oriundos de fora da Amazônia e do próprio Brasil, não passa de “romantismo multicultural”. O binarismo é suplantado, possivelmente porque as formas nativas já teriam se apropriado daquilo que realmente importa aos interesses econômicos mundiais que atualmente, por vezes, suplantam até mesmo os interesses do Estado Nação.

A discussão estabelecida pelos “porta-vozes” do século XIX e início do XX sobre a concepção daquilo que embasaria a ideia de nação, seja pelo Francês Ernest Renan (1882) no contexto europeu ou por pensadores brasileiros que, ao estabelecerem classificações, postularam modelos de compreensão de “brasilidades”, como José Veríssimo (1887), Silvio Romero (1894), Couto de Magalhães (1876), Nina Rodrigues (2006) entre outros; são relevantes para se pensar o processo de desenvolvimento fenomênico e abstrato do Brasil como nação.

³ Escola de Artífice Rio Branco criada no Acre vem para Manaus na década de 1940, passando a funcionar no Paredão – atual Vila Buriti; na década de 1970 transferiu-se para a Alameda Cosme Ferreira; na década de 1990 passou a ser Escola Agrotécnica Federal de Manaus e em 2008 IFAM-CMZL.

Minha incursão, nesta proposição, ganha fôlego quando se percebe, no campo da educação, as implantações de políticas de acesso ao ensino médio das últimas décadas e a expansão da oferta de vagas da educação tecnológica no Brasil com a criação dos Institutos Federais de Educação Tecnológica (IFETs). Neste contexto, destaco a inserção dessa modalidade de ensino na Amazônia, a partir do processo em decorrência no estado do Amazonas. Até 2002, o estado contava com três escolas técnicas federais, sendo duas em Manaus CEFET⁴ e EAFM, e uma em São Gabriel da Cachoeira. A partir de 2008, Presidente Figueiredo, Parintins, Maués, Lábrea e Tabatinga ganharam unidades do Instituto e em 2014 foram criados os campi de Itacoatiara, Manacapuru, Humaitá, Eirunepé e Tefé. A expansão que interiorizou a educação profissional tecnológica no estado do Amazonas é o dispositivo do debate sobre sua representação para a Amazônia no século XXI e nos coloca frente aos dilemas de sua ação homogeneizadora, ao pensarmos o papel da tecnologia para o capital e, num sentido mais específico, os desafios do IFAM no fazer educação profissional na Amazônia, considerando as inquietações citadas no início deste artigo.

Das concepções de nacionalidade e brasilidades

Parto do pressuposto de que a criação dos Institutos Federais de Educação possui forte apelo nacionalizante e que aqui o IFAM reflete de forma mais intensa o desafio constante de dar à Amazônia atributos que lhe garantam a brasilidade necessária para que se possa governamentalmente se falar de uma nação brasileira. Dessa forma, nesta sessão colocarei em discussão algumas reflexões de autores estudados no decorrer da disciplina citada acima, que nos dão alguns elementos para compreensão genealógica desse processo, visto que aqui todos serão vistos sob o prisma da nacionalidade brasileira.

Segundo Renan (1882), em seu breve texto “*O que é uma Nação?*” a nacionalidade se constrói a partir do princípio da vontade, ela passa pelo campo do afeto. Um elemento que contribui para que a nação se efetive está no esquecimento da sua história, pois somente quando não se penetra no campo da memória é que a nação pode passar a existir, afinal toda construção da nacionalidade tem seu princípio na violência.

Partindo desse pressuposto, Renan faz a tipologia das coletividades que não podem ser confundidas como uma nação: “aglomeração, tribos, cidades, regiões unidas à maneira do Império Carolíngio, comunidades sem pátria, formadas por laços religiosos, confederações, parentesco – raças ou língua” (RENAN, 1882, p. 158).

Constituem-se como equívocos radicais em Renan pensar nacionalidade a partir do conceito de raça, visto que para ele “o direito primordial das raças é estreito e danoso ao verdadeiro progresso” (idem, p. 165), sem esquecer que não existindo raça pura, pensar a política sobre a análise étnica é baseá-la em uma quimera; a linguagem segundo o mesmo autor “convida à reunião, mas não a torna forçosa”, assim não seria uma categoria determinante para se pensar uma nação; a religião no Estado Moderno possui caráter individualizado, o que lhe deslegitima como princípio formador da nacionalidade; as comunidades de interesse “servem somente para tratados de comércio” e o aspecto geográfico, por mais que possua valor na divisão das nações, considerá-lo como determinante ao princípio da nação seria prender-se a uma “doutrina arbitrária e funesta” (idem, p. 172).

⁴ CEFET contava com duas unidades descentralizadas, sendo um no Distrito Industrial de Manaus e outra no município de Coari.

A formação nacional brasileira passou e passa por uma série de eventualidades que a tornam singularizada. Basta citar sua origem como colônia lusitana, sua autonomia marcada pelo acolhimento de toda uma corte europeia e a república na condição de um processo arbitrário e autoritário, somado à formação social construída a partir de várias matrizes étnicas locais e oriundas de outros continentes. Esses elementos são importantes para verificar o quão complexo e único é tratar do conceito de nação brasileira.

A discussão sobre a formação da nacionalidade é pensada por caminhos heterogêneos, a exemplo de José Veríssimo em sua obra *“Populações indígenas e mestiças na Amazônia”* (1887), que ao propor sua classificação do nacional toma como referência a metáfora do “Cadinho”.

O Cadinho foi apropriado para demonstrar a hibridação da qual o Brasil seria resultante. A ideia de que o povo brasileiro seria o resultado de uma fusão e que, portanto, este espaço de fusão resultaria na unidade histórica. A analogia do Cadinho é interessante quando se observa que ao se misturar uma substância no cadinho, ela jamais volta à sua natureza inicial. Veríssimo (1887) enxergou nessa mistura um processo degenerador, afinal “o resultado de não interrompidas misturas entre sangues – *mistos*, é uma classe de homens, nos quais o tipo puro despereceu, e com ele todas as boas qualidades físicas e morais das raças primitivas, deixando em seu lugar um povo degenerado” (VERÍSSIMO, 1887. p.301).

Enquanto José Veríssimo pensa a brasilidade por caminhos raciais ou étnicos, dentro do princípio de mistura, Silvio Romero (1894) por mais que utilize a analogia do caldeamento para pensar a formação nacional, discute com mais ênfase a identidade nacional a partir do cenário composto pelos grupos políticos e intelectuais de seu momento histórico, final do século XIX.

Este teórico ao postular suas ideias a respeito da formação sócio-política do Brasil, se indisputa com diversas forças, fato que lhe exigiu a construção de um arsenal argumentativo de defesa e de ataque. Seu estudo sociológico do Brasil possui forte teor crítico aos membros do partido restaurador, aos militares e religiosos, aos liberais, socialistas etc. apontando a ideia de crise como conceito explicativo do Brasil naquele momento.

Não cabe aqui adentrarmos nas questões dissonantes entre Silvio Romero e quase a totalidade de grupos e corporações, mas é importante contextualizar que o mesmo escreve em momento de crise do padroado, do militarismo liderando a república, dentro de uma sociedade, segundo ele, republicana e mentalidade monárquica, onde a adoção de teorias e ideologias europeias em um contexto distinto daquele eram bastante comuns. Tais paradoxos apontados por Silvio Romero são em linhas gerais o combustível das discussões sobre o Brasil neste contexto marcado pelo anacronismo e inautenticidade.

Entretanto, dentro desta perspectiva vale citar um fragmento onde Silvio Romero aborda a questão da formação de uma Nação brasileira sob forte influência evolucionista e positivista: “É preciso formar a educação republicana tornando uma convicção consciente no seio da nação. É mister formar alicerces bem seguros para a nova construção política ser armada e tornar-se um fermento de ordem e progresso” (ROMERO, 1894, XVII).

José Vieira Couto de Magalhães (1876) em suas obras *“O selvagem”* e *“Os selvagens”* propugna o interior do Brasil “como grande laboratório” e o selvagem como objeto de sua pesquisa. Magalhães era grande conhecedor das brenhas do país, construiu a proposição de que o processo de dominação e homogeneização se daria pela linguística. Dessa forma, propõe um curso de linguagem com claros objetivos: conquistar, adquirir e incorporar a população indígena à civilização. A formação linguística seria o meio de construção de uma mão-de-obra nativa, funcionado como amansamento do selvagem.

Observa-se que a proposta inicial de apresentação resumida de algumas ideias de teóricos selecionados para a disciplina de História da Antropologia, como pequenas fagulhas teóricas, numa perspectiva histórica, não dá conta dos próprios teóricos citados, na medida em que percebemos como Couto de Magalhães (1876) não se restringe ao campo intelectual, sendo um grande propositor de uma modelagem de nacionalidade pelo campo educacional, questão central neste exercício.

Outro pensador brasileiro de extenso e profundo legado sobre formação social brasileira é Raymundo Nina Rodrigues, médico legista que sobre as influências da antropologia antropométrica, especialmente a italiana, desenvolveu estudos sobre a relação da formação biológica brasileira pelo campo da concepção de “raça pura”, vermelha ou aborígene, negra e branca em um processo de mestiçagem. Assim, em seu texto intitulado “*Lucas da Feira*” inicia afirmando que “só podemos falar de um povo brasileiro do ponto de vista político. Do ponto de vista sociológico e antropológico, muito tempo se passará antes de podermos considerar unificada a população do Brasil” (RODRIGUES, 2006, p. 103).

Entretanto, na introdução da coletânea “*Coletividades anormais*”, Artur Ramos (2006) antecipa o caráter inovador das análises de Nina Rodrigues, na medida em que estabelece que não se possa fazer um estudo sobre os caracteres do povo brasileiro e suas anomalias, sem considerar os aspectos sociais e psicológicos. Dessa junção, seu comentador afirma que Nina Rodrigues desponta como um dos fundadores da Psicologia Social, mesmo que ele dê significativo espaço para o campo antropológico brasileiro de sua época, com a teoria da craniometria. Quando Nina Rodrigues produz seu texto sobre Antônio Conselheiro, na obra “*A loucura Epidêmica em Canudos*” (2006), fica explicitado o entrelaçamento de uma análise biológica, social e psicológica. Entretanto, cabe esclarecer que o mesmo coloca ainda na mestiçagem a causa central do desajustamento social brasileiro.

Por sua vez, a publicação de Gilberto Freyre de 1933, *Casa Grande e Senzala* (2001) procurou a contraposição de teorias racistas, introduzindo a noção de miscigenação como desencadeadora de democracia, fato que lhe rendeu duras críticas, à medida que se interpretou que o mesmo pensou o Brasil a partir da Casa Grande e da miopia de não perceber que o país se construiu em bases autoritárias excludentes, sob a batuta da aristocracia. A noção da ideia de nacionalidade brasileira postulada por Sergio Buarque de Holanda encontra-se pautada na perspectiva de um “homem cordial”, onde a própria perspectiva do espaço público, do Estado, é pautada pelo autor como vinculados ao campo doméstico ou familiar; considera que o projeto de uma sociedade democrática não passaria de um “mal-entendido”, haja vista que se encontra ancorada pelo romantismo, na indiferença, na hierarquia, numa visão senhorial e conservadora; Caio Prado Junior representa a superação de análises da identidade nacional pautadas em noções como raça, clima, escravidão e psicologias dos grupos dominantes, visto que por sua formação materialista, postula compreender o Brasil a partir de sua inserção aos interesses do capital internacional, onde a colonização representa o modelo de exploração que construiu as bases sociais brasileiras (PRADO JR, 2000).

Observa-se que as noções teóricas que construíram as ideias de brasilidade e os processos políticos administrativos produziram amplo espectro de segregações ligadas à redistribuição vinculada à desigualdade de classe; de reconhecimento, marcada por concepções eugenistas e regionais pautadas em perspectivas conceituais discriminatórias, onde, por exemplo, a região amazônica foi colocada numa condição de apêndice do Brasil, marcado por percepções exóticas e/ou românticas, por processos de anexação e de negação, por interesses macroeconômicos que determinaram ações governamentais recursivas e não recursivas na região. Ambas as faces das segregações são interdependentes e complementares.

Aqui pontuo que a criação do Instituto pode ser compreendida como mais um projeto que teve por finalidade construir determinada unidade social no Brasil pelo caminho da educação tecnológica, fato que se pode verificar nos critérios de implantação, na sua dimensão de alcance nacional e, fundamentalmente, na sua lógica de desenvolvimento socioeconômico de alcance de pessoas que residem em locais distantes dos centros urbanos, que possibilitou o acesso de negros, indígenas e de quaisquer indivíduos das classes menos abastadas.

A educação profissional e algumas premissas quanto aos seus fins

As políticas voltadas ao Ensino Profissional no Brasil possuem sua gênese no século XIX. Entretanto, neste apontamento apresento seis momentos que considero relevantes para se compreender o processo que resulta na criação dos Institutos, porém não pretendo ater-me unicamente nos acontecimentos, visto que não se deseja construir um trabalho de cunho puramente histórico:

1ª. A criação das primeiras escolas técnicas, da qual o atual IFAM – Manaus Campus Centro é tributário, na primeira década do século XX;

2ª. Demarca-se o ano de 1942 em Plena Ditadura Vargas, a criação do incipiente Sistema “S” (inicialmente SENAI e SENAC), como política voltada à formação de mão-de-obra para indústria e comércio, visando atender o processo de urbanização recente do país;

3ª. Projetos MEC USAID tornados públicos em 1966 e legitimados pela Lei 5.540/68, para o Ensino Superior, e pela Lei 5.692/71, para o antigo “segundo grau”, durante o regime militar, com forte embasamento teórico tecnicista. Esta última, determinava o Ensino Médio Técnico obrigatório, o que revolucionou o sistema de ensino;

4ª. A política fracassada de expansão do Ensino Profissional do governo Sarney, que resultou na criação das Escolas Técnicas nos municípios de São Gabriel da Cachoeira e Coari, no estado do Amazonas;

5ª. A política do governo Fernando Henrique Cardoso-FHC, com a aprovação da LDB n. 9.394/96 e publicação do decreto 2.208/97 que regulamentou a Educação Profissional (SOUZA, 2008);

6ª. A política implementada pelo governo Lula constitui-se como a última fase desse processo, demarcado pelo Decreto 5.154/2004 como ponto de partida e os decretos 6.095/2007 e 11.892/2008 que criam os IFETs (SOUZA, 2008).

A rápida apresentação das políticas voltadas para a educação profissional evidencia a relação simétrica das mesmas com a inserção paulatina do Brasil nos moldes da economia mundial, considerando que o Brasil do século XX estava em plena “revolução industrial”. Dessa forma, a criação dos Institutos pode ser vista como mais um passo governamental de expansão da educação para o trabalho, que traz consigo a concepção de rede de ensino propondo-se a promover a diminuição das disparidades educacionais e de desenvolvimento econômico.

A criação dos Institutos extingue as antigas autarquias de ensino profissional, adotando uma estrutura de Reitoria para cada Instituto. Salvo algumas escolas, caso do CEFET-MG, que mantiveram seus *status* autárquicos ao se recusarem a aderir ao processo de “ifetização” (IFET: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA, nome genérico dos Institutos).

Este artigo, portanto, tem como foco patente à análise da educação profissional no Estado do Amazonas e como tese-transfundo a máxima de que este processo de escolarização profissional, bem

como os demais, possui caráter de política integracionista e homogeneizadora da Amazônia, tanto em dimensão interna como nacional.

Educação formal: a dialética das perspectivas

Por mais que se postule a relevância da democratização da educação formal tecnológica, é sabido que diversos teóricos produziram arcabouços teóricos de quanto a natureza e a finalidade da escola, em especial quando nos referimos a sua inserção em contextos de dominação capitalista. São posições, que procuram desmascarar o verdadeiro intuito das escolas e de suas redes.

Karl Marx, quando preconiza a dicotomia entre Infraestrutura e Superestrutura, acaba por atribuir à escola papel preponderante na transmissão da ideologia. Mesmo assim, como crítico da forma de reprodução empreendida pela escola no contexto de industrialização da Europa, propõe um modelo escolar que conjugasse educação mental, física e tecnológica em sistema unitário. Mais tarde, Makarenko, Pistrak, Freinet, Gramsci, Lobrot, Arroyo, Giroux, Paulo Freire e tantos outros, categorizados como progressistas, não pouparam esforços teóricos e políticos na busca da superação da Escola Dualista, conceito desenvolvido por Baudelot e Establet em sua obra *A escola capitalista na França* (1971).

Bourdieu e Passeron, em suas obras *Os Herdeiros* (1964) e *A Reprodução* (1970) colocaram a escola como local da violência simbólica mascaradora da diferenciação de classe. Assim, a homogeneização da sociedade se pautaria no próprio dualismo. Nesta perspectiva, não se pode imputar nenhuma autonomia ao sistema escolar. A partir dessa premissa, Althusser reforça a crítica por meio de sua teoria dos Aparelhos Ideológicos do Estado (1985), sendo a Escola um aparelho ideológico de Estado, sua finalidade seria legitimar a dualidade por meio da existência de escolas públicas e particulares.

Nessa perspectiva, democratização do acesso à escola, projeto pragmatista de John Dewey (1979), não passa de oferta de base comum, fundamentada no princípio falacioso do interesse e das vontades individuais. A Escola Nova foi um excelente aparato ideológico e político da homogeneização dos grupos sociais e do reforço da educação, pois no mesmo momento em que homogeneiza, estabelece padrões de subalternidade.

Pelo que se observa, por mais mordazes e até exagerados que tenham sido os críticos da escola, na prática a educação escolar permanece como instituição sistêmica, reprodutora da desigualdade, criada e recriada *para* e não *com* os grupos sociais. O poder moral representado pelas instituições educacionais parece demonstrar para o professor que não há como sair das postulações durkheimiana, onde a norma sempre se impõe sobre os indivíduos, e que, portanto, a formação do “intelectual orgânico”, pretendido por Gramsci, no caso dos oprimidos se restringe ao campo da utopia.

A educação profissional ou técnica foi planejada, historicamente, para a formação de mão-de-obra especializada, atendendo em cada momento os interesses produtivos. No Brasil, a formação profissional tinha também a função de garantir outros aspectos, tais como: integração nacional, com fins nacionalistas; ou ainda, funcionar como elemento equilibrador das desigualdades educacionais e sociais.

Portanto, mesmo sendo esta modalidade voltada historicamente para a classe trabalhadora urbana e rural, ao observar os contextos das redes estaduais e municipais de educação da maioria dos estados e cidades, e o projeto do Instituto Federal de Educação tecnológica é possível verificar uma reviravolta na educação pública brasileira: esta compreensão consolida-se em 2016, quando o Instituto superou todas as escolas privadas, sendo o primeiro colocado no ranqueamento nacional de nível médio, isto faz com que estudar em um campi do Instituto se configure como um privilégio.

O processo de formação do IFAM: aspectos legais e memória

A proposta de reflexão desse exercício, como já foi posto, é de colocar em discussão a criação do Instituto Federal de Educação do Amazonas - IFAM, como ação que visa a dar mais um passo rumo à construção de identidade nacional pelo campo da educação profissional. Neste percurso foi colocado na sessão anterior um breve resumo de algumas ideias que buscavam compreender a sociedade brasileira em épocas a partir da segunda metade do século XIX, período seminal da criação de uma identidade nacional.

A finalidade aqui é de compreender o IFAM como resultado político de um longo processo de construção da nacionalidade norteadas historicamente por moldes distintos. No passado, como já vimos, passava pelo campo da racialidade, da civilização, da exploração e da anexação territorial e política. Na atualidade, passa necessariamente pela formação de uma massa de seres “aptos” ao trabalho, se bem que enquanto ideário, essa questão não pode ser vista como novidade após observarmos as ideias de Couto de Magalhães e as postulações de Silvio Romero.

Este artigo contou com a contribuição direta da pesquisadora Ágida Maria Cavalcante dos Santos, doutora em educação do programa de Pós-graduação da UNICAMP, que ao conceder entrevista, abordou sobre Educação Profissional no Amazonas, pontuando sua tese de doutorado que resultou de uma pesquisa sobre Educação Profissional neste estado – na modalidade PROEJA; foram realizadas ainda entrevistas com três servidores do IFAM que vivenciaram a criação do Instituto: Professor Dr. Rinaldo Sena Fernandes, professor do Instituto, ex-diretor da Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira (2004 a 2007) e à época coordenador do PRONATEC (Programa Nacional de acesso ao Ensino Técnico e Emprego) Campus Zona Leste - CMZL; Professor Dr. Aldenir Carvalho Caetano, atual diretor do Campus Zona Leste, e o Professor Dr. José Eurico Ramos Souza, pesquisador da Educação Profissional no Amazonas que teve como campo a Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel, atual IFAM-CSGC.

As escolas técnicas são resultado das escolas de ofício, da qual o atual campus IFAM-CMZL (Campus Manaus Zona Leste) tem sua origem fundacional na década de 1940, ainda no estado do Acre, constituindo-se em política de abrasileiramento do espaço anexado tardiamente, a saber o Acre. Segundo Santos (2003), o IFET é tributário de um longo processo de políticas educacionais, partindo das escolas de ofício, passando pela implantação do SENAI; e conseguinte pela implantação do ensino médio profissionalizante, a cargo dos Estados até aprovação da LDB n. 9394/96, este resultado de uma discussão de treze anos. Demarca-se que a reforma da educação profissional desencadeada pós LDB, foi baseada na “Teoria da Competência”, legitimando a política paranaense de criação dos centros de excelência.

O Estado do Amazonas, ao se inserir nesta política e criar os seus centros de excelência da década de 1990, acabou por sucatear as escolas estaduais profissionalizantes de ensino médio. Atualmente, o governo do estado do Amazonas tem desenvolvido sua política de educação profissional por meio do CETAM (Centro de Educação Tecnológica de Amazonas), mas para Santos (2003) o Estado estendeu o ensino profissionalizante ao interior, porém, se restringiu ao nível médio fundado em EAD (Educação a Distância), em sua grande ação, e utilizando a mesma estrutura das escolas do Estado no interior.

No bojo dessas mudanças, no âmbito federal se iniciou o processo de reestruturação do ensino profissional com o Decreto n. 11.892 de criação dos Institutos. Para a autora, um novo “problema”, pois juntou em uma mesma Instituição “o médio, o técnico, o tecnológico, a pós-graduação – mestrado e doutorado”, inicialmente como proposta, depois como exigência executiva de realização.

Santos (2012) pesquisa especificamente o Programa de Educação de Jovens e Adultos - profissionalizante – PROEJA, dentro do IFAM, e observou em sua pesquisa que poucos conheciam o projeto de implantação, apenas um coordenador participou de sua elaboração e que nos campi os cursos dessa modalidade não são colegiados, isto é, não são construídos pela comunidade, questão elementar desse tipo de ação educacional.

Quando fala do Instituto de forma geral, a pesquisadora o classifica como um conjunto de intenções acima da capacidade histórica do próprio instituto, pois ao tomar como exemplo os países de primeiro mundo, o governo brasileiro elabora uma proposta de reestrutura profissional que contemple a inovação e a pesquisa tecnológica, objetivando equilibrar a balança de *royalties* por meio de pesquisas. Entretanto, o Estado Brasileiro não “pensou em estrutura física, humana e nem na formação para os agentes do Instituto”. Dessa maneira, um Instituto que teria como foco a pesquisa, no Amazonas tem conseguido, com significativos entraves, estender sua estrutura física de ensino, sem uma proposta educacional que atenda a gênese proposta.

Outros elementos que considero importantes na entrevista realizada com Santos são: a observação de que possivelmente as antigas escolas que possuíam seus cursos voltados para a Indústria teriam conseguido se apropriar da identidade de Instituto, entretanto, as antigas escolas agrícolas, na fala de Santos, *tiveram maior dificuldade de se verem como Instituto*; a segunda seria a de que o Instituto, na prática, os Institutos, são *universidades às avessas, visto possuírem estrutura de reitoria, mas sem colegiados ou comitês*.⁵

Na entrevista com Fernandes, foi notório seu desencantamento após a criação do Instituto. Afirma ele que *a eleição do Presidente Lula representava para as diversas organizações sociais de São Gabriel, preponderantemente indígenas, a oportunidade de realização do sonho de uma política nacional para a educação agrícola*. Inclusive relata que os movimentos indígenas chegaram a encaminhar carta ao governo demonstrando que tipo de escola Agrotécnica eles desejavam. Afinal, a escola de São Gabriel da cachoeira, resultado da política Sarney para Educação profissional caracterizava-se como “uma escola fora de contexto”.

Inicialmente, a nomeação de Cristóvão Buarque como Ministro da Educação significou um avanço para a política de educação agrícola, na medida em que se empreendeu um processo de democratização. Fernandes dá o exemplo do fim da lista tríplice na nomeação de diretores, respeitando a vontade do corpo de servidores e alunos de cada unidade em suas respectivas eleições. Entretanto, todo o processo de discussão sobre os caminhos da educação profissional agrícola é brechado com a saída de Buarque do ministério em 2006.

Fernandes relatou que quando assumiu a direção geral da escola em São Gabriel da Cachoeira, vários foram os desafios, mas aponta que o mais relevante era a ausência de diálogo com as comunidades locais. Exemplo disso era que o CONDIR (Conselho Diretor) possuía representação da Indústria e Comércio, mas nenhuma representação de indígenas, agricultores. O conselho de Diretor das escolas foi extinto com a criação do Instituto, mas esse fato revela que historicamente os projetos de educação se constroem dentro da ideologia de política *para eles* e não *com eles*.

O primeiro passo do governo federal foi o de criar os Centros de Educação tecnológica (CEFET), modelo que o atual IFAM-CMC aderiu em 2006. Foi *a posteriori* que o Governo Lula concebeu o Instituto,

⁵ Cabe esclarecer que o Instituto já criou as instâncias de decisões colegiadas e seus conselhos. A última a se consolidar foram os conselhos educacionais dos campi.

que nas palavras de Fernandes, *foi construído de cima para baixo*, isto é, não passou por um processo de discussão com a sociedade, sendo que a principal forma de pressão para que as escolas aderissem ao Instituto foi a da restrição de recursos.

A lei 6.095/2007 de criação do Instituto estabelecia que os CEFETs devessem encabeçar a implantação do Instituto em cada Estado. Aqui o processo foi bastante complexo: O CEFET-AM construiu o projeto sem o devido debate com as demais escolas; no outro polo, as escolas Agrotécnicas idealizavam a criação de um Instituto Agrícola com ênfase ambiental (Sistemas Agroflorestais, Permacultura, Agroecologia, Ciência Verde). Segundo Caetano, o atual Diretor do Campus Manaus Zona Leste, o tempo era exíguo, mas a morte do projeto do Instituto Agrícola se deu quando o Campus São Gabriel aceitou compor com o CEFET.

Apimentando a discussão, Fernandes, que hoje se encontra lotado no Campus Zona Leste, arrematou que além da questão legal, o pequeno prazo, ainda se tinha a desconfiança por partes dos educadores de São Gabriel de criar um Instituto liderado pela Agrotécnica de Manaus.

O Diretor do IFAM-CMZL, Caetano, observa que o processo de interiorização da educação profissional por meio da criação do Instituto é muito positiva, opinião corroborada por Souza e Fernandes. Entretanto, o primeiro aponta que a efetivação foi e está sendo repleta de problemas: criação de cursos distantes da realidade dos municípios; campus que iniciaram atividades em prédios provisórios; ausência de acompanhamentos administrativos e pedagógicos, gerando problemas como o do Campus Tabatinga, que em 2013 não ofertou vagas por falta de planejamento educacional, haja vista que em anos anteriores criou cursos e vagas acima da capacidade humana (quantidade e diversidade de formação de professores) e física (estrutura predial). A ausência de discussão da reitoria com os agentes do Instituto na expansão do IFAM aparece como a grande lacuna e motivo de reclamação comum dos entrevistados.

Após cinco anos da criação do Instituto, foi comum entre os entrevistados considerar salutar a expansão e interiorização da Educação Profissional em nível federal. É reconhecida a guinada realizada pelo Governo Lula para a reestruturação do Ensino Profissionalizante em Instituições públicas, mesmo que mereça crítica contundente no que se refere às condições de criação de Instituto e o repasse avassalador de verbas públicas para o setor privado por meio de programas como PROUNI ou PRONATEC, nada pode ser comparado ao programa de desmonte da educação pública promovida pelo Governo FHC para a educação, em especial a educação profissionalizante.

Breve perfil dos cursos oferecidos pelo IFAM, 2013⁶

O Instituto Federal de Educação foi criado com o desafio de desenvolver atividades de formação em todos os níveis de educação, excetuando a educação infantil e ensino fundamental. Significa que o Instituto atua no ensino médio, ensino profissionalizante de nível médio, ensino tecnológico, licenciatura e pós-graduação. O governo conseguiu em única estrutura física, material e humana conjugar as mais diversas modalidades de educação. O efeito poderá se avaliar com mais legitimidade no futuro, mas o processo já contabiliza inúmeras críticas.

Aqui exporei o panorama de cursos oferecidos pelo IFAM. São dados extraídos dos editais do processo seletivo 2013 referentes ao ensino médio integrado, cursos técnicos subsequentes e nível supe-

⁶ O panorama apresentado se restringe ao ano de 2013, momento em que a expansão 3 – Manacapuru, Tefé, Eirunepé, Itacoatiara ainda não estavam consolidadas.

rior. Os cursos na modalidade Educação a Distância – EaD, PRONATEC e os cursos do PARFOR não constarão na exposição, na medida em que o objetivo é de apenas apresentar uma visão geral.

Os cursos integrados do IFAM Campus Manaus Centro (CMC) e Manaus Distrito Industrial (CMDI) são ofertados em único edital, considerando que antes da ifetização, o CMDI fazia parte do CEFET/CMC. Os cursos integrados ofertados em 2013 foram: Edificações, Eletrotécnica, Informática, Química e Mecatrônica; os cursos subsequentes ofertados por estes dois campi foram: Edificações, Segurança no trabalho, Eletrotécnica, Informática, Mecânica, Meio Ambiente, Química, Automação industrial, Logística e Eletrotécnica. O que se conclui preliminarmente em relação à oferta de vagas para estes dois níveis de ensino é o da continuidade daquilo que historicamente a escola técnica, e depois o CEFET, já vinha realizando como formação profissional no estado do Amazonas.

Ainda dentro do contexto da capital do Amazonas, o campus Manaus Zona Leste (CMZL) do IFAM ofereceu em 2013 em nível integrado os seguintes cursos: agropecuária, agroecologia e paisagismo. No nível subsequente os cursos foram: agropecuária, floresta, recursos pesqueiros e secretariado. O quadro de cursos ofertados sofreu também pouca variação se considerarmos os cursos atuais com os cursos ofertados pela Antiga Escola Agrotécnica Federal de Manaus, quando se registra apenas a criação dos cursos de Paisagismo e Agroecologia diversificando a formação integrada do campus.

No interior do estado, os cursos estão distribuídos da seguinte maneira: Coari – Curso integrado em Informática; Lábrea - Integrado em Agropecuária e Administração; Maués – Integrado em Administração, Agropecuária e Informática; Parintins – Agropecuária e Informática; Presidente Figueiredo – Integrado em Eletrotécnica; São Gabriel da Cachoeira – Administração, Agropecuária e Meio Ambiente.

Cursos Subsequentes dos campi do interior do estado estão organizados dentro da seguinte ordem: Coari – Administração, Informática, Manutenção e Suporte em Informática; Lábrea – Recursos Pesqueiros e Informática; Parintins – Informática, Meio ambiente, e Recursos Pesqueiros; Presidente Figueiredo - Administração, Eletrotécnica e Recursos Pesqueiros; São Gabriel da Cachoeira – Secretariado Escolar, Administração e Agente Comunitário de Saúde.

Na modalidade de Ensino Técnico denominada PROEJA (Educação Profissionalizante na Modalidade de Jovens e Adultos), o Campus Manaus Centro ofertou em 2013 o curso de Mecânica e o Campus Manaus Distrito Industrial – Eletrotécnica; Campus Manaus Zona Leste – Informática e Comércio; Coari – Administração; Lábrea – Secretariado; Maués – Recursos Pesqueiros e São Gabriel da Cachoeira – Administração.

Em nível superior o CMC oferta vagas para dez cursos distribuídos entre Tecnólogos, Engenharia e Licenciaturas, são eles: Tecnólogo em Processos Químicos; em Construção de Edifícios; em Alimentos; em Análise e Desenvolvimento de Sistemas; em Produção Publicitária; e em Engenharia Mecânica; Licenciatura em Química; em Ciências Biológicas; em Física; e em Matemática.

O CMDI possui quatro cursos em nível superior: Engenharia de Controle de Automação; Tecnologia em Eletrônica Industrial; Tecnologia em Mecatrônica Industrial; e em Sistema de Telecomunicação. O CMZL possui, à época, apenas um curso em nível superior: Tecnologia em Agroecologia.

Pontos de reflexão: desafios internos e sociais do IFAM

Nesta etapa do texto, exporei um breve balanço da ação do Instituto Federal do Amazonas IFAM, sintetizados por meio das entrevistas realizadas para este exercício e complementadas pelas várias

discussões realizadas, especialmente no período de greve dos servidores públicos federais em educação de 2012, da qual participei como integrante do comando de greve no estado.

1. Alta rotatividade de professores que por dificuldades de adaptação, locomoção e problemas de saúde não permanecem por muito tempo, salvo algumas exceções. O problema da rotatividade de professores nos campi do interior do estado é bastante comum. Em reunião com a reitoria no período da greve, o próprio reitor afirmou que somente no campus de Lábrea, vinte professores pediram exoneração, visto que não conseguiram transferência para os campi da capital. Os fatores são diversos, mas é consenso que a ausência de qualquer compensação financeira por parte do governo seria a principal causa dessa evasão docente. O “custo amazônico” dificulta inclusive o retorno desses aos seus lares durante o período de férias, considerando que grande parte dos servidores do Instituto são agentes exógenos.

2. Criação de cursos sem a devida discussão com os agentes sociais dos municípios, resultando à exemplo do campus de Figueiredo, que possui um curso de mecânica sem possuir professores para ministrar as aulas (Caetano), e um curso subsequente em recursos pesqueiros ministrado no período noturno (Souza). Ainda merece destaque, como citei acima, o caso do Campus Tabatinga, que possui mais cursos e alunos que suas próprias condições estruturais, Coari com cursos em Construção Civil (não oferecido em 2013); e o fato de que os campi do interior, em sua maioria, possuem cursos integrados de Informática. Aqui não estou emitindo opinião avaliativa quanto a pertinência desses cursos, mas enfatizando a ausência de discussão em suas criações.

3. Os campi, especialmente do interior, não recebem o devido acompanhamento da estrutura das Pró-reitorias, o que Caetano classificou como “filhos com os pais ausentes”. O fato de os pró-reitores não visitarem os campi tem nas dimensões do estado e na dificuldade de transporte uma boa justificativa. O problema é que a reclamação existe também nos campi da capital.

4. A permanência da reitoria dentro do espaço físico do IFAM-CMC também é motivo de reclamação, haja vista que se observa uma confusão espacial e gerencial entre os dois e, muitos garantem, o Instituto na prática não existe, existe sim, uma cefetização das outras autarquias, anexação, portanto. Cabe observar que todos os Pró-reitores são do antigo CEFET.

5. A seleção possui diversos problemas, mas aqui centrarei em apenas um deles. O IFAM ainda não universalizou o acesso a seus cursos, ou seja, os alunos do interior continuam tendo como opção somente os cursos oferecidos no campus instalado em seu município, o que ainda revela uma política anacrônica de fixação de pessoas em seus municípios.

6. A política de expansão do IFAM é definida apenas por dados nacionais oferecidos pelo IBGE, à exemplo temos o IDH como forte aparato referencial das políticas de governo. Fruto dessa prática foi a intenção do governo em criar um campus em Ipixuna. Somente depois de muita discussão se pôde dissuadir o governo desse projeto, transferindo o mesmo para Eirunepé. Bem, aqueles que conhecem minimamente a geografia do Amazonas sabem das dificuldades existentes para se administrar um campus naquele município. A ideia excelente, a viabilidade técnica complexa e, praticamente, inviável, pelo menos para a estrutura atual de transporte e a política de fixação de educadores no interior do Amazonas.

7. Centralização de poder na reitoria. O Instituto permite ao Reitor um amplo campo de exercício de poder, que passa pelo político, financeiro e pedagógico, sendo o Conselho Superior (CONSUP) a única agência de controle. Na atualidade, o Reitor possui todas as possibilidades de garantir maioria dos votos no CONSUP. Assim, democratizar o Instituto é um desafio posto.

8. Os novos campi: Presidente Figueiredo, Maués, Parintins, Lábrea e Tabatinga possuem diretores nomeados, pois somente após cinco anos esses campi poderão realizar eleições diretas. As direções têm sido distribuídas atendendo critério único: relação de aliança política com a reitoria. Na primeira eleição internas do Instituto, que reconduziu o então reitor ao cargo, no campus Lábrea não houve sequer um voto dissonante (alunos, técnicos administrativos e professores). No período da greve pude verificar a relação autoritária que alguns desses diretores estabelecem com seus pares. Pressão e perseguição a servidores marcam algumas gestões, além de relações de compadrio com os poderes locais e regionais. Este aspecto deve ser levado em conta para se pensar o alto índice de servidores que solicitam transferência ou demissão do serviço público⁷.

9. A reclamação de ausência de recursos: instalações, equipamentos de ensino, profissionais de algumas áreas são comuns e pôde ser verificado durante a greve, fato empírico.

10. Com exceção de São Gabriel da Cachoeira, que possui curso de Pedagogia Intercultural, Tabatinga que possui um curso técnico em agroecologia para Ticuna e o Campus Manaus Zona Leste, que coordena o projeto de educação do campo, baseado na Pedagogia da Alternância em Boa Vista do Ramos; têm sido recorrentes avaliações que indicam que o IFAM não tem dado conta da diversidade social e étnica do estado do Amazonas. Considerando que a formação de seus agentes, de forma geral, é extremamente tecnicista, essa resposta parece ainda mais difícil. Registro aqui que o projeto de educação do campo foi rejeitado pelo Campus Parintins devido a gestora não desejar o diálogo com os movimentos sociais do município.

11. Necessidade de promover uma política que garanta a efetivação do conceito de Rede Federal de Ensino e que ao mesmo tempo garanta espaços de autonomia e de diversidade.

12. A noção de desenvolvimento que privilegia o urbano tem deixado alguns campi de cunho mais agrícola em situação de vulnerabilidade em relação aos seus cursos. Cabe neste contexto aprofundar a discussão sobre a temática.

Considerações

As questões colocadas no primeiro parágrafo deste artigo apontam para a premência de ressignificação dentro da binária relação entre a intenção clara da política educacional brasileira para a Amazônia e a realidade dos agentes sociais que atuam dentro do Instituto como educadores ou como estudantes dos vários cursos. Neste sentido é possível considerar que alguns avanços aconteceram como consequência da atuação de servidores com formação e sensibilidade com a realidade dos povos e comunidades tradicionais do Amazonas de 2013 para cá. Esta inserção do Instituto, marcado por projetos de pesquisa, extensão e, registro, pela criação da Pós-Graduação em Desenvolvimento, Etnicidade e Políticas Públicas na Amazônia ofertada pelo IFAM CMZL configura-se como condição elementar para a superação de entraves internos e para a minimização das três faces de segregação apontadas acima.

Observa-se que a política visa a oferecer educação profissional aos povos que residem nos lugares mais distantes dos centros populacionais e econômicos e que podemos encontrar objetivos de homogeneização, inclusive pelos equívocos na criação de cursos e pela radicalidade que tem sido a proposta de harmonização⁸ curricular em curso. Entretanto, a relação que se estabelece dos agentes educacionais com

⁷ Referencias empíricas de 2012.

⁸ Processo de homogeneização dos currículos dos cursos entre os campi.

esses povos estão bem distantes da simplificação representada pela implantação de um campi a partir de dados do IBGE sobre Índice de Desenvolvimento Humano, mesmo que esta formatação possa servir de explicação da interpretação da busca de construção de uma identidade homogeneizadora por princípios da redistribuição e reconhecimento.

Outra questão que merece reflexão concentra-se na forma como os Institutos foram criados, especialmente no estado do Amazonas, marcados por um distanciamento dos povos que são, na prática, a razão de sua existência. A situação dos campi novos, em sua maioria, era gritante os processos de negação da própria Amazônia, onde até 2013 tínhamos apenas algumas experiências de campi ou de agentes que desenvolviam trabalhos realizados em parceria com povos amazônicos. Registro que somente em 2016 o IFAM abriu uma vaga para Antropologia em São Gabriel da Cachoeira.

Os campi que eram autarquias e que aderiam à ifetização depois de um período de letargia, caracterizados acima, tiveram nos últimos anos consolidado suas missões no sentido de avançarem significativamente para o campo do ensino superior, pós-graduações, pesquisa e extensão. Considero que o trabalho consistente de muitos campi do interior do estado contribuiu para que especialmente CMZL, CMC e CMDI tenham compreendido seus respectivos papéis dentro do IFAM.

Este exercício não conseguiu aprofundar as questões mais antropológicas do trabalho do Instituto no estado do Amazonas, pois para isto seria elementar dar voz aos agentes que são público-alvo das ações do IFAM, seus estudantes. Contudo, para isto seria necessário maior período temporal e estrutura para viajar aos campi e exercitar o olhar e a audição. Como ambos condicionantes estão fora de cogitação, o artigo demarca seu limite.

Entretanto, como citei no início da tecelagem do texto, o objetivo primordial seria expor apenas algumas angústias que diagnostiquei atuando como professor nos últimos anos, especialmente no período de novembro de 2010 a julho de 2011, quando estive dirigindo o Departamento de Ensino do Campus Manaus Zona Leste, durante a greve de 2012, e pude coordenar assembleias em todos os campi de Manaus e nos campi de Presidente Figueiredo e Parintins. Não esquecendo que o comando esteve em contato constante com os demais campi. Por fim, o exercício deve muito aos entrevistados, Santos, Souza, Caetano e Fernandes, pelas informações repassadas a mim sobre o Instituto.

Dessa forma, o exercício tem mais a função de apontar para a necessidade de se estudar com mais profundidade a relação do IFAM com os povos atendidos que oferecer uma compilação de informações e reflexões sobre tal fenômeno e de colocar como questão a ser refletida, no que concerne à produção identitária e/ou de nacionalidade, projetos como este possui em seu âmago.

Portanto, no campo teórico as questões apontadas aqui acabam por reforçar a tese que norteou este trabalho fincado na ideia de que o IFAM constitui-se como forte aparato de mais uma ação política que visa à plenificação da nacionalidade brasileira. Por mais que se fale de crise do Estado-Nação, ele está presente e forte e deseja a todo o momento garantir seu espaço no mercado mundial.

Outro elemento importante desse exercício concentra-se na breve apresentação de algumas ideias seminais sobre a formação do povo brasileiro. As reflexões empreendidas podem parecer inicialmente como questões anacrônicas, fora de lugar em uma discussão sobre questões atuais. Todavia, o desconhecimento dessas formas de compreender a formação do Brasil, inviabiliza o aprofundamento da compreensão da problemática da formação da nacionalidade. As questões raciais estão na agenda do dia das políticas nacionais, à exemplo do convite a um geneticista para definir leis de cota no Supremo Tribunal de Justiça; discussões e disputas étnicas e de territorialização são cotidianas; a percepção de Couto de

Magalhães de educar os indígenas norteia a discussão sobre escolarização indígena; forças oriundas de mega corporações midiáticas e de grupos militares que entendem o processo de demarcação de terras indígenas como elemento que compromete a nação brasileira, ou seja, que defendem o princípio do esquecimento étnico como propugnado por Renan estão postos. A relação de questões seria extensa, mas o apresentado aqui serve para ratificar a premissa de que é imprescindível o conhecimento dessas ideias.

Assim, este artigo que ora se encerra e que aponta o IFAM como agente homogeneizador dos povos da Amazônia (Amazonas), possui o caráter de chamar a atenção para os autores, que por se encontrarem mais distantes historicamente, por vezes, são desconsiderados quando se fala de Brasil e Amazônia e convida todos os agentes sociais que direta ou indiretamente lutam por processos de democracia, de educação transformadora para reconstruir a todo momento o IFAM e em sentido mais amplo faça a sua defesa neste momento em que forças neoliberais com faceta ultraconservadora ameaçam a existência do Instituto, desconstrói todas as garantias constitucionais conquistadas pelos povos e comunidades tradicionais e promovem a entrega da Amazônia aos interesses destrutivos do capital internacional.

Referências

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. Nota sobre aparelhos ideológicos de Estado (AIE) Trad. de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

APPADURAI, Arjun. *O medo ao Pequeno Número*: ensaio sobre a geografia da raiva. São Paulo: Iluminuras/Itaú Cultural, 2009.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A Reprodução*: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de C. Perdigão Gomes da Silva. São Paulo, Francisco Alves, 1975.

DEWEY, John. *Democracia e educação*: introdução à filosofia da educação. 4ª ed. Trad. de Godofredo Rangel e Anísio Spíndola Teixeira. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. 6ª ed. Trad. de Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1965.

ESTABLET, Roger. "A escola". Trad. Lourenço Filho. In: *Tempo Brasileiro*, nº 35, out.-dez. de 1973. pp. 93-125.

_____; BAUDELOT, Cristian. *L'écolecapitaliste en France*. Paris: Maspero, 1971.

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala*. 42ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 5ª ed. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

MAGALHÃES, Couto de. *O Selvagem*. Rio de Janeiro, Typographia da Reforma 1876.

PISTRAK, *Fundamentos da escola do trabalho*. Trad. Aarão Reis Filho. São Paulo, Brasiliense, 1981.

PRADO JR., Caio. *Formação do Brasil Contemporâneo*. São Paulo: Brasiliense; Publifolha, 2000.

RENAN, Ernest. "O que é uma Nação? (1882)". Trad. de Samuel Titan Jr. In: *Plural*. São Paulo: USP, 1997.

RODRIGUES, Raymundo Nina. *Coletividades Anormais*, Pref. Artur Ramos. vol. 76. Brasília: Editora do Senado Federal, 2006.

ROMERO, Silvio. *Doutrina contra doutrina*. O evolucionismo e o positivismo na República do Brasil. Rio de Janeiro, Editor J. B. Nunes, 1894.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*; teorias da educação, 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1988.

SILVA, M. Correa. *O Complexo do Amazonas*. Manaus, EDUA 2012.

SOUZA, J. E. R. *As Reformas da Educação Profissional e a Diversidade Cultural*: um estudo de caso na escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira (Mestrado em Educação). Manaus: UFAM, 2011.

VERÍSSIMO, José. *As populações indígenas e mestiças do Amazonas*. Rio de Janeiro: Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, 1887.

