



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE –
FURG
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-
GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO AMBIENTAL – PPGA
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL**



**A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO IFRS: ESTRATÉGIAS
ECOSÓFICAS PARA CONSTRUIR OS DISPOSITIVOS DE
INGRESSO, PERMANÊNCIA E ÊXITO
DOS ESTUDANTES INDÍGENAS**

DARCI EMILIANO

Rio Grande, março de 2020



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE –
FURG
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-
GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO AMBIENTAL – PPGEA
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL**



DARCI EMILIANO

**A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO IFRS: ESTRATÉGIAS
ECOSÓFICAS PARA CONSTRUIR OS DISPOSITIVOS DE
INGRESSO, PERMANÊNCIA E ÊXITO
DOS ESTUDANTES INDÍGENAS**

Tese apresentada junto ao programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação Ambiental. Linha de Pesquisa: Fundamentos da Educação Ambiental - FEA
Orientador: Prof. Dr. Humberto Calloni

Rio Grande, março de 2020

Ficha catalográfica

E53e Emiliano, Darci

A Educação Ambiental no IFRS : estratégias ecosóficicas para construir os dispositivos de ingresso, permanência e êxito dos estudantes indígenas / Darci Emiliano ; Orientador Prof. Dr. Humberto Calloni . – Rio Grande, RS, 2020.

130 f.

Tese apresentada ao programa de Pós – Graduação em Educação Ambiental – PPGA, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação Ambiental. Linha de Pesquisa : Fundamentos da Educação Ambiental – FEA Rio Grande do Sul.

1. Educação Ambiental. 2. Ecosofia. 3. Estudantes Indígenas. 4. Estratégias.
I. Calloni, H. II. Título.

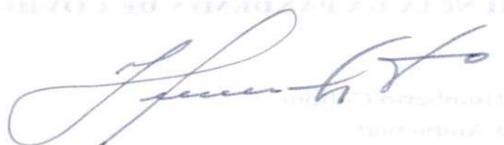
CDU 502

Catálogo na Fonte: Bibliotecário Victor de Carvalho Gonçalves CRB1-2947

DARCI EMILIANO

“A Educação Ambiental no IFRS: Estratégias ecosóficicas para construir os dispositivos de ingresso, permanência e êxito dos estudantes indígenas”

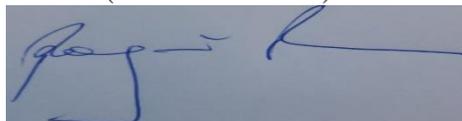
Tese aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação Ambiental no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Comissão de avaliação formada pelos professores:



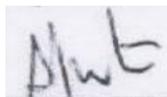
Prof. Dr. Humberto Calloni - FURG



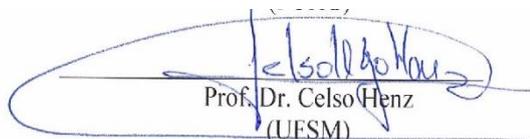
Prof. Dr. Gianpaolo Knoller Adomilli
(PPGEA/FURG)



Prof. Dr. Rogério Réus Gonçalves da Rosa - UFPEL



Prof. Dr. Alfredo Guillermo Martin - FURG



Prof. Dr. Celso Henz
(UESM)



Prof. Dr. Marcio Rodrigo Vale Caetano

FURG



Profª. Drª. Michele Sato -UFMT

AGRADECIMENTOS

Ao concluir essa etapa importante de minha vida pessoal e profissional externo minha gratidão pelo apoio incondicional do prof. Dr. Vilmar Alves Pereira, sou agradecido ao orientador prof. Dr. Humberto Calloni, ao Coorientador prof. Dr. Alfredo Martin Gentini pela ajuda, compreensão e apoio incondicionais.

À minha esposa Ider Maria Emiliano e aos meus filhos Masssay Nênkanh Emiliano, Taynan Mĩnká Emiliano e Daiana Emiliano pela compreensão e incentivo permanentes durante a trajetória de construção desse estudo.

Minha gratidão aos professores e colegas do PPGEA (Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental) – da FURG pelo companheirismo.

Ao IFRS através da Reitoria, Campus Sertão, dos professores, dos técnicos administrativos e dos estudantes por terem auxiliado em todos os sentidos, inclusive no fornecimento de informações e avaliações tornando essa pesquisa um documento mais consistente.

Às Escolas indígenas, pelo apoio e ajuda dos professores e dos estudantes.

Um agradecimento especial às lideranças indígenas e aos pais dos estudantes por terem tido a compreensão nessa investigação e por terem auxiliado com suas experiências no fornecimento de dados importantes durante os estudos.

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho aos povos indígenas, de onde vem minha formação de início de vida e o espírito de preservação da cultura, da arte e dos valores indígenas.

Dedico também aos meus avós maternos: Timóteo e Maria (*in memoriam*)

“Acho que vocês deveriam sonhar a terra, pois ela tem coração e respira”.
(Davi Kopenawa)

RESUMO

Ao considerar que a ação afirmativa pode ser um meio de incentivo às interações culturais, visando à qualidade socioeducativa, o propósito dessa pesquisa consiste em investigar o ingresso, a permanência e o êxito de estudantes indígenas em uma Instituição de Ensino Médio da rede federal, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Campus Sertão. Diante desse contexto, emergiram algumas questões que orientaram a investigação: Por que os indígenas que efetivamente integraram essa pesquisa desistiram de investir em seus estudos em cursos de nível médio de formação profissional? Quais foram efetivamente os motivos que os levaram à evasão escolar? Seria possível a implementação de uma pedagogia indígena no processo formativo do IFRS? Quais as possibilidades da ecosofia como alternativa no processo de formação de estudantes indígenas no IFRS? A fim de percorrer os eixos dessa pesquisa, buscou-se entrevista em profundidade realizada junto aos estudantes e ex-estudantes indígenas, responsáveis, professores, caciques e servidores técnicos administrativos do Campus. A análise dos dados contemplou a análise de conteúdo proposta por Bardin (2009), a qual possui três fases, sendo elas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Dentre os resultados alcançados considera-se o reconhecimento sobre os conhecimentos tradicionais dentro dos programas e cursos de formação no Ensino Médio e Superior do IFRS respeitando-se as regras de circulação e de idades desses conhecimentos, como elemento fundamental, além de propostas pedagógicas de modalidades diversas de cursos e acompanhamento mais intenso aos estudantes indígenas como contribuições importantes para o êxito na formação de estudantes indígenas no Campus Sertão.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Ecosofia; Estudantes Indígenas; Estratégias.

ABSTRAT

When considering that affirmative action may be a means of encouraging cultural interactions, aiming at socio-educational quality, the purpose of this research is to investigate the entry, permanence and success of indigenous students in an Institution of Ensino East network federal, the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Sul, Campus Hinterland. In this context, some questions emerged that guided the investigation: Why did the indigenous people who effectively integrated this research give up investing in their studies in medium-level professional training courses? What were the reasons that effectively led them to drop out? Would it be possible to implement indigenous pedagogy in the IFRS formative process? What are the possibilities of eco - philosophy as an alternative in the process of training indigenous students in IFRS? In order to cover the axes of this research, an in-depth interview was carried out with indigenous students and former students, guardians, teachers, chiefs and Campus administrative technical servers. The analysis of the contemplated data or the content analysis proposed by Bardin (2009), which has three phases, namely: pre - analysis, exploration of the material and treatment of the results. Among the results achieved is considered the recognition of traditional knowledge within the programs and training courses in Ensino Médio and Superior IFRS respecting the traffic rules and ages of this knowledge, as a fundamental element, and pedagogical proposals for different types of courses and more intense monitoring of indigenous students as important contributions to the success in the training of indigenous students at Campus Sertão.

Keywords : Environmental Education; Ecosophy; Indigenous students; Strategies.

TO RÁ SĪ

Tojānfin há han tág vỹ kanhgág, ag tỹ vėnhkanhrānrān nỹtĩ ěn to ke, ag tỹ vėnhkanhrān fā tỹ federal ra ge kỹ tá nỹ tĩn ke ěn kar, ag tỹ fĩn rāmrām ge ěn nón tũgnỹm ke, to ke nĩ. Há ta vĩ tóg nĩ, mỹr vy tá ěg tũ pė, to ki kanhró ěn tỹ jagnė mỹ vĩgven ge nĩ, IFRS kākĩ. Tág mė kỹ, nėn nũ jėmĩgměj ke tóg ve hághá ke mũ: Hėren kỹ kanhgág ag ty vėnhkanhrān fā tũgvānh tĩ? Ne tũgnĩn ag ty vėnhkanhrān fā tũgvānh tĩ? Mỹ vėnhmỹ ke ny hėn, kanhgág ag kanhró pė tỹ IFRS ki rāg geti?

Ěg nė hán ag vėnhkarān kān jė, ecosofia tỹ kākĩ kỹ? Jėmĩgměj ke kar tág ve kỹ ne jagy nĩ, vėnhmỹ kānỹg tĩ hėn kanhgág ag mỹ, ag tỹ ki ge kar tá nỹtĩ kỹ fĩn rāmrām tũ nĩnjė, Guattari ti tỹ to vėnhjykre krĩn já ve kỹ ěg to vāmėn mũ kanhgág ag tỹ, ag vėnhkarān fā tá krỹgkrỹg sór kỹ fĩn rāmrām kỹ kar rānrāj jė. Jānfin tág jė jykrėn já tóg há ta vĩ nĩ mũ Instituto Federal do Rio Grande do Sul Campus Sertão kākĩ han jė. Nėn ũ kar kinhra ěn vej ke tóg nĩ jānfin tág to jykrėn já ti. Vėnhkanhrũnrān nỹtĩ ag, ag tỹ tovānh ja ag mrė vāmėn ge tóg kỹ nĩj mũ vėnh jóg ag, vėnhkarũnrān fā federal ag, pā'i má gag, Campus ki vėnhkarān nytĩ á kanhgág ag, vėnhkarũnrān fā tá, ěg ga kākĩ rānrāj nytĩ ag, técnico ag ke ge, kar kujá ag. Vėnh so rá tág tóg han ge ěn ki rāj mũ gé Bardin (2009) tỹ to jykrėn já ti, fase tāgtũ vỹ nĩ, hā ve tỹ tũgnỹm vė, tỹ rānrāj ke to kinhra ěn to jykre kar ti tỹ tá jun ge ěn. Ti tỹ tá jun ěn ũ toměj ke vỹ tỹ vėnhkanhró pė tỹ vĩnh ve já ěn nĩj mũ programa kar, cursu kar tág ki IFRS kākĩ ki, vėnhkanhró pė ěn prỹg to ge ke já ěn ki ěměj ke tóg nĩ, kỹ kanhgág tỹ vėnhkarān kāmũ mũ ag tóg tá fĩn rāmrām mũ...

Vėnh vĩ tar: Nėn kāmĩ nėn ũ to vėnhkanhrān ge; inhkóra; Ki kanhró tĩ; Vėjykre

SIGLAS

CORLAC – Companhia Riograndense de Leite e Correlatos
FUNAI – Fundação Nacional do Índio
FURG – Fundação Universidade de Rio Grande
IF – Instituto Federal
IFRS – Instituto Federal do Rio Grande do Sul
IES – Instituições de Ensino Superior
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC - Ministério da Educação e Cultura
NEABI – Núcleo de Educação de Afrodescendentes e Indígenas
PL – Projeto de Lei
PNE – Plano Nacional de Educação
PPGEA – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental
PPPI – Projeto Político Pedagógico Indígena
PROEJA – Programa de Educação Profissional de Jovens e Adultos
PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional
RS – Rio Grande do Sul
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC/MT – Secretaria de Educação do Mato Grosso
SEMTEC - Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SETEC – Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica
SPI – Serviço de Proteção ao Índio
TEE – Território Etnoeducacional indígena
TI – Território Indígena
UFAM – Universidade Federal do Amazonas
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFLA – Universidade Federal de Lavras
UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
UPF – Universidade de Passo Fundo

FIGURAS

	p.
Figura 1 - Indígenas matriculados no Campus Sertão.....	16
Figura 2 – Escola TI – Cacique Doble	18
Figura 3 – Cultura indígena – ritual queima de ervas	21
Figura 4 – Acesso às terras indígenas preservadas.	23
Figura 5 – Estrada que corta terras no agronegócio.....	23
Figura 6 – IFRS – Campus Sertão	26
Figura 7 – Escola indígena localizada em Mato Castelhanao	26
Figura 8 – Mapa dos Campi do IFRS	31
Figura 9 – Cultura indígena Guarani	40
Figura 10 – Cultura e memória dos povos indígenas.....	44
Figura 11 – Sala de aula indígena – horário da merenda.....	54
Figura 12 – Reunião no Campus Sertão com pais de estudantes indígenas.....	55
Figura 13 – Liderança espiritual indígena.....	57
Figura 14 – Jovens estudantes indígenas do IFRS	66
Figura 15 – NEABIs no Campus Sertão em reunião com estudantes indígenas...72	
Figura 16 – Comunidade indígena do INCRA - integração dia do índio 2019.....	99
Figura 17 – Apresentação da cultura e arte indígena	102
Figura 18 – Produção de alimentos para subsistência.....	103
Figura 19 – Referência de ecologia mental e espiritualidade	105
Figura 20 – Identidade indígena.....	105
Figura 21 - Saberes da cultura indígena compartilhada	114

SUMÁRIO

I - INTRODUÇÃO	14
1.1 Justificativas	16
1.2 Relevância Social, Cultural e Ambiental da Pesquisa	19
1.3 Desenvolvimento da Sustentabilidade Ambiental	20
1.4 Ensino e Sustentabilidade.....	22
1.5 Conhecendo a História da Educação Profissional no Brasil	24
1.6 Os Institutos Federais e o Campus Sertão.....	25
2. Caracterização da Pesquisa	33
2.1 Objetivos.....	37
II - OLHARES COMPREENSIVOS	39
2.1 A Compreensão da Cultura Kaingang: história, memória, identidade	39
2.2 O Contexto Social Indígena: a manifestação do autor	49
2.3 Refletindo sobre a Educação Ambiental e as Necessidades do Sujeito	60
III - METODOLOGIA.....	70
IV- RESULTADOS E DISCUSSÃO DA PESQUISA.....	76
V - UMA AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA.....	97
5.1 - Microintervenções	100
VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
VII - REFERÊNCIAS.....	115
VIII - APÊNDICES.....	122

I INTRODUÇÃO

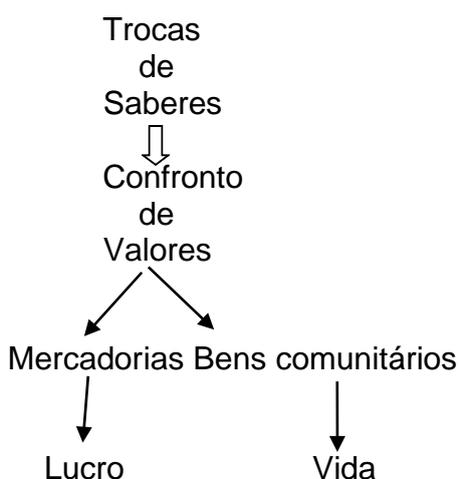
A temática que nos mobiliza na presente pesquisa, envolve o processo de ingresso, permanência e êxito de estudantes indígenas no Instituto Federal do Rio Grande do Sul – IFRS, Campus Sertão, tendo-se como base a Educação Ambiental e suas possibilidades e dificuldades, a qual atualmente se torna essencial devido à convivência e a proximidade com os não indígenas, os quais não possuem a mesma visão sobre a natureza e os recursos naturais que o indígena.

Entendemos que para o indígena preservar a natureza e os recursos naturais é fundamental preservar seu modo de vida. Dessa forma compreendemos que é preciso conhecer os saberes e processos sociais e históricos que venham potencializar o processo de aprendizagem dos povos indígenas no que tange à Educação Ambiental.

O ingresso indígena no IFRS Campus Sertão e nas unidades públicas em geral, apresenta-se como uma oportunidade múltipla:

1) Para os estudantes indígenas: poder se apropriar dos conhecimentos científicos atuais,

2) Para os estudantes “brancos”: poder se apropriar dos conhecimentos tradicionais indígenas. Na minha Dissertação de Mestrado apresentei: uma diferença importante entre indígenas e brancos em relação com o conhecimento.



Para melhor compreender as características que definem os contextos que identificam os estudantes indígenas e os não indígenas, definimos:

EDUCAÇÃO BRANCA

- Desindianizar

EDUCAÇÃO INDÍGENA

- Reindianizar

- Desculturação
- Melhor emprego
- Salários altos e lucro
- Meio ambiente / mercadoria
- Hierarquia
- Individualismo
- Revitalizar a cultura e a identidade
- Liberdade
- Autonomia
- Respeito à natureza e à família
- Horizontalidade
- Mutirão, participação em atividades coletivas, instrumento de luta, sustentabilidade

3) para ambas as comunidades: poder inventar novas alternativas de sobrevivência, proteção do meio ambiente, das espécies, etc.

4) possibilidade de envolver outras lógicas de cuidado das terras e produção dos meios de vida.

5) criação de novas pedagogias, convite para os kujà e anciões para vir às universidades dar seminários, os brancos ir às aldeias passar um tempo de trabalho nas colheitas, etc.

Observe-se o que comenta, Vilmar Alves Pereira, sobre a “Ecologia Cosmocena”:

[...] alternativa viável para pensarmos as relações entre os seres vivos e não vivos no sentido de podermos garantir melhor qualidade de vida no planeta e, quem sabe, no universo. Ela nasce em meio a este cenário de desesperança e medo reforçado pela Era Antropocena e pelas conseqüentes crises: dos fundamentos da EA, do paradigma filosófico metafísico, da racionalidade ocidental e do sujeito, do esgotamento do sistema capitalista, da lógica do lucro e, conseqüentemente, da crise financeira, crise política, socioambiental e, fundamentalmente, da crise de sentido existencial-ontológico sobre o espaço e sentido humano no cosmo. (2016, p. 45)

A tarefa de investigar o ingresso, a permanência e o êxito dos indígenas em instituição de ensino da Rede Federal, constitui de fato uma necessidade porque no contexto de inserção dos indígenas no convívio diário com não indígenas, alguns fatores interferem no processo ensino e aprendizagem e adaptação à residência e participação nas atividades de formação.

Figura 1 - Indígenas matriculados no Campus Sertão



Foto: arquivo e autoria do pesquisador

Nesse sentido, cabe compreendermos como ocorrem as relações natureza e humanidade na cultura indígena não mais na lógica do interesse e do lucro, mas na do reconhecimento e da vinculação estreita entre ambos. É o que é reforçado na perspectiva da ecologia, como veremos nesse estudo.

Mas para isso é preciso, nesse estudo, considerar alguns aspectos introdutórios que permeiam esse contexto de inserção de estudantes de origem e hábitos diferentes, num mesmo meio de convivência e aprendizagem.

1.1 Justificativas

Implicações do Pesquisador na sua Pesquisa

Consideramos fundamental na apresentação das motivações do referido estudo de doutoramento relacionar os percursos e trajetória do pesquisador. Em nossa compreensão, esse contexto contribuiu para a busca do conhecimento que culminou no desenvolvimento desta proposta, a qual envolve as questões que demandam ações afirmativas que venham ao encontro do êxito dos estudantes indígenas no que se refere ao processo de aprendizagem.

Ao consideramos que nossas pesquisas nunca surgem num vazio, gostaria de afirmar que o eu pesquisador Darci Emiliano, nasci em 23 de janeiro de 1970 na

Terra Indígena Cacique Doble, que está localizada em Cacique Doble, município localizado no Estado do Rio Grande do Sul (RS). Sou filho biológico de Florindo da Silva e de Lurdes Emiliano. Devido a um problema de saúde de minha mãe fui criado desde que nasci pelos avós maternos, Timóteo Emiliano e Maria Ribeiro Emiliano, a quem sempre considerei como meus pais, pois na cultura kaingang pai ou mãe é quem cria a criança.

Apesar das condições de vida desfavoráveis (pouca roupa e calçado, pouca comida, moradia precária), das situações adversas que nos exigiam pensar alternativas, das intempéries (frio, chuva, calor) eu ia diariamente cantando e assobiando nas estradas e atalhos para chegar à escola e poder estudar. Minha família, juntamente com os funcionários locais não índios¹, que trabalhavam naquela época na TI., me incentivaram ao estudo. Eram 7 km para ir e mais 7 km para voltar, sendo que muitas vezes saía de casa sem me alimentar, ou me alimentava durante o caminho ou quando do retorno em casa e no retorno não sendo diferente, mas, mesmo assim, persisti na busca de meus objetivos.

Também me recordo dos momentos de alegria, quando desfrutava de frutas nativas ou silvestres, tais como: guabiroba, pitangueira, araticum, sete-capotes, butiá, guabiju, ovaia, pinhão, cereja, amora do mato etc. Muitas vezes era a minha única refeição diária. Lembro-me, igualmente, dos chás que minha mãe preparava (cidreira, hortelã, marcela, carqueja, cipó mil homens, folha de laranjeira entre outros). Estes ajudavam a curar não só as dores físicas, mas espirituais, pois preparar um chá para alguém é um gesto de afeição e cuidado ambiental.

A minha primeira escola (1978) foi a escola indígena localizada na própria TI. Nela cursei os quatro primeiros anos do Ensino Fundamental². Nestas séries enfatizavam mais o estudo do idioma kaingang onde aprendíamos a ler, escrever e falar o idioma, o que hoje percebo como um diferencial e como um vínculo indissolúvel com a minha cultura. Como somente era oferecido estudo até a quarta série, a quinta série cursei na Escola Municipal Ricardo Zeni, localizada na comunidade de São Pedro, município de Cacique Doble – RS. A sexta, sétima e oitava séries estudei na Escola Estadual Silvio Dal Moro, localizada na própria cidade de Cacique Doble – RS, nos anos de 1984 a 1986.

¹ Na língua kaingang os não indígenas são chamados de *fóg*.

² A escola ainda existe e atualmente é denominada “Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Faustino Ferreira Doble”.

No período de 1987 a 1989 estudei na Escola Agrotécnica Federal de Sertão³, em regime de internato, distante 90 km da TI. Tornei-me Técnico em Agropecuária. Após concluir esta etapa de estudos, retornei à TI, onde trabalhei por dois anos junto com a minha comunidade.

Em 15 de fevereiro de 1991 nasceu a minha primeira filha, Daiana Emiliano, na TI, Cacique Doble. Pela necessidade de adquirir mais conhecimentos e trabalho fui morar no município de Sertão – RS (outubro de 1991), quando casei com Ider Maria Mattana Emiliano, com a qual tive dois filhos (gêmeos) em 22 de fevereiro de 1994: Massay Nēnkanh Emiliano e Taynan Mĩnká Emiliano. De novembro de 1991 a janeiro de 1995, trabalhei na Companhia de Laticínios e Correlatos - CORLAC. No ano de 1995 ingressei na Escola Agrotécnica Federal de Sertão, através de concurso público, como Técnico Administrativo, portanto, servidor público federal, na função de Vigilante a qual exerço até os dias de hoje.

De 1996 a 2000 estudei na Universidade de Passo Fundo – UPF, onde cursei Licenciatura em Técnicas Agropecuárias. No ano de 2000 a 2002 concluí o curso de Pós-Graduação *Lato-Sensu* em Solos e Meio Ambiente pela Universidade Federal de Lavras – MG (UFLA). Isto foi me despertando cada vez mais o interesse em desenvolver projetos nas terras indígenas. Buscar formação e qualificação parece que me motivava e me tornava melhor preparado na luta pela emancipação e reforço de identidade.

Figura 2 – Escola TI – Cacique Doble



Foto: arquivo e autoria do pesquisador

³Desde 2008 denomina-se IFRS, *Campus Sertão*.

Esta escola está localizada na comunidade indígena de Cacique Doble RS, no município de mesmo nome, onde os estudantes indígenas realizam a formação de Ensino Fundamental com professores da rede pública de ensino.

Mesmo tendo saído da reserva indígena no ano de 1991, sempre mantive vínculo com minha cultura materna, utilizando os conhecimentos adquiridos na academia para melhorar a qualidade de vida dos meus irmãos (régre), mantenho contatos com familiares e lideranças indígenas locais e regionais, em busca de promover parcerias, convênios, projetos, visitas e acessos de estudantes indígenas nas Universidades e mais recentemente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

O estudo de mestrado objetivou revitalizar, através da produção de ervas e plantas medicinais, a cultura dos ancestrais indígenas que as utilizavam para a prevenção e tratamento de doenças mediante a utilização devida dos recursos naturais e técnicas alternativas de produção com a devida vocação étnica de cada povo indígena, respeitando sua cultura e seu modo tradicional de se relacionar com a natureza.

Essa investigação suscitou a necessidade, após a conclusão do Mestrado em 2015 na Universidade Federal de Rio Grande (FURG), de darmos continuidade ao aprendizado, direcionando-o para educação indígena e os desafios que permeiam esta questão, mas com enfoque na Educação Ambiental e as relações existentes.

1.2 – Relevância Social, Cultural e Ambiental da Pesquisa

Cabe aqui dissertar sobre a relevância social da temática proposta, que se justifica na reflexão sobre aprendizagem: o processo de ingresso, permanência e êxito de estudantes indígenas no ensino médio. As ações afirmativas neste sentido têm se tornado um desafio. Todavia propostas e projetos que se encontram implementados buscam criar condições para o ingresso e permanência de indígenas no ensino médio. As políticas afirmativas foram implementadas no ensino superior brasileiro há mais de uma década e, agora, chegam à educação básica através da Lei Federal 12.711/12.

A lei dispõe sobre as reservas de vagas, com corte racial e econômico, para estudantes originários de escolas públicas para o seu ingresso em universidades e

instituições em nível médio federais. A lei estabelece a porcentagem mínima de 50% das vagas por curso e turno, através de processo seletivo, para estudantes oriundos/as integralmente do ensino médio público em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos, inclusive em cursos de educação profissional técnica. As ações afirmativas geraram, como afirma Valentim (2012, p. 23), uma nova categoria de estudantes/as: os/as cotistas. Apesar de estar tratando de estudantes ingressantes no ensino técnico de nível médio, entendemos que os cotistas são os “novos” sujeitos que passam a vivenciar a experiência escolar, com suas diferentes especificidades: cotistas de baixa renda, negros, indígenas, quilombolas, oriundos de escolas públicas, portadores de necessidades especiais, professores em exercício, entre outras. (...) estudantes considerados “malditos” por tantos, dentro e fora da comunidade universitária; eu diria estudantes estigmatizados, sem voz, ou melhor, emudecidos, visto que raramente são ouvidos.

Abre-se esse entendimento acerca das ações afirmativas no contexto das políticas públicas em educação e que estão afinadas com as políticas públicas de educação profissional com a mesma fidelidade às propostas nacionais, também no IFRS, espaço instituição onde fixamos nosso estudo.

Porém, pode-se inferir que ainda existem demandas no campo da educação quando se trata do êxito de estudantes indígenas. Neste sentido, observe-se que é importante elaborar uma forma de ampliar o diálogo com os órgãos federais de ensino para que possam responder “às expectativas indígenas frente à educação escolar e superior”, já que “lidamos como povos distintos, com cosmovisões próprias e, portanto, apresentam, também, expectativas múltiplas frente à educação”. (BRAND; CALDERONI, 2012, p. 5)

Desta forma, evidencia-se a necessidade de compreensão recíproca por parte dos agentes que atuam no IFRS, servidores, professores, e comunidades originárias. Considera-se ação afirmativa o incentivo as trocas de saberes culturais visando à inserção no IFRS dos estudantes indígenas com qualidade socioeducativa.

1.3 – Desenvolvimento da Sustentabilidade Ambiental

Ainda se destaca como relevante o desenvolvimento da sustentabilidade ambiental, devido à valorização das culturas tradicionais sobre a preservação da

fauna e flora, assim como outros recursos do meio ambiente: água, ar, espaços de vida comunitária, o que oportuniza o compartilhamento de conhecimento cultural e Educação Ambiental com a sociedade, assim, há que se falar em valorização de culturas, etnias diferentes, conhecimento e respeito.

Figura 3 – Cultura indígena – ritual queima de ervas



Foto: arquivo e autoria do pesquisador

A importância acadêmica da proposta de desenvolver uma tese com esta abordagem consiste em contribuir no melhor aproveitamento dos saberes dos servidores do IFRS nas ações didáticas e pedagógicas a serem desenvolvidas, bem como a partir do conhecimento adquirido escrever sobre o povo indígena auxiliando na minimização das dificuldades de adaptação junto à comunidade acadêmica, o que tem sido apontado como um dos fatores de desistência de estudantes indígenas do Ensino Médio. Destacam-se ainda outros fatores que merecem registro como currículo tradicional e que não contempla a demanda indígena, visão clara de formação para o agronegócio, falta de recursos humanos e falta de preparação dos profissionais para tratar das especificidades dos estudantes indígenas.

Neste sentido, as ações voltadas ao desenvolvimento de projetos de ensino específico, como seminários de agroecologia, plantas e alimentos tradicionais, controle de pragas sem agrotóxicos, projetos de extensão que envolvam aulas e palestras nas aldeias voltados para a realidade indígena e nas escolas dos brancos

sobre temas ecológicos comuns, poderiam contribuir para diminuir essa desistência. Essa, aliás, se constitui a grande inquietação do pesquisador.

A crise ambiental, que está intimamente associada à crise política, à ética e à diminuição ou encolhimento dos direitos, à exploração das reservas, ao campo dos fundamentos da Educação Ambiental e à contribuição para compreensão das culturas com questões de territorialidade e sustentabilidade, sustentam o caminho que muitos índios estão buscando na educação para que possam se preparar, adequadamente, para os embates nestes confrontos e atuarem de forma mais incisiva na busca de seus direitos, em relação a educação em todos os níveis. Pois, cada vez mais há um empenho por parte dos povos indígenas para que se efetivem de fato as condições necessárias para formação acadêmica, e que esta venha ao encontro de melhores condições de sustentabilidade e cidadania dos indígenas.

1.4 – Ensino e Sustentabilidade

Eis que há uma relação entre ensino e sustentabilidade demandando que a ação educacional “se volte para contribuir com subsídios e reflexões para a sustentabilidade socioeconômica das comunidades indígenas”. (HENRIQUES et al., 2007, p. 18)

Para tanto, é preciso refletir sobre a relação do sujeito com o ambiente que o cerca, considerando as questões de transversalidade entre as dimensões social, mental e ambiental. O pensamento ecológico-filosófico sugere uma tentativa de compreender o indivíduo através de seus pontos de contato com a realidade que o produz e o atravessa, em suas múltiplas dimensões. (GUATTARI, 2012)

Registre-se que a pressão para a exploração econômica dos recursos naturais existentes nos territórios indígenas e a presença de grandes projetos do agronegócio no entorno têm contribuído e gerado a degradação da vida social e o esgotamento dos recursos naturais refletindo na qualidade da vida das comunidades indígenas. (HENRIQUES et al., 2007)

Figura 4 – Acesso às terras indígenas preservadas



Foto: arquivo e autoria do pesquisador

Figura 5 – Estrada que corta terras produtivas no agronegócio



Foto: arquivo e autoria do pesquisador

As imagens por si só já identificam que suas margens estão demarcadas por culturas e cuidados até certo ponto antagônicos, ou seja, são ladeadas por atividades de preservação ambiental na figura 4 e por culturas na figura 5 onde se explora o agronegócio.

Isto tem levado os representantes indígenas a buscar junto aos dirigentes públicos de diferentes setores responsáveis pelas políticas indigenistas, a coordenação de políticas que contribuam para a sustentabilidade socioambiental, articulando conhecimentos tradicionais com novas tecnologias para que possam desenvolver a gestão de seus territórios com autonomia e a partir de seus interesses

e necessidades. (HENRIQUES et al., 2007, p. 18).

Esse contexto demonstra a importância da escola e escolaridade dos povos indígenas, para que a partir do conhecimento e informação possam colaborar e participar da formulação e execução de projetos de autossustentação, além de propor fundamentos de educação para uma pedagogia indígena. Por isso, os princípios da ecologia devem ser compreendidos e utilizados para a criação de comunidades humanas sustentáveis. Nesse passo, é necessária uma revisão dos pressupostos educativos, econômicos, políticos e jurídicos de modo a viabilizar uma observação ecológica da realidade, buscando-se assim a consideração de uma ética ecológica como reflexo de uma mudança de paradigma cultural. (JUNGES, 2010, p. 95)

Nessa linha de análise torna-se importante produzir conhecimentos acadêmicos transculturais a partir de uma estratégia de intervenção ecosófica no IFRS e nas comunidades originárias para facilitar: a sensibilização recíproca para o ingresso, a permanência e a conclusão dos estudantes indígenas, juntamente com a construção de dispositivos pedagógicos tanto internos (no IFRS), quanto externos (aldeias) ao IFRS para assegurar esse processo: monitorias personalizadas, saídas de campo, férias de ciências ecológicas e ferramentas audiovisuais, são alguns exemplos de ações. Os projetos de cursos integrados comportam também essa característica de integração de conteúdos e saberes porque estão organizados por um conjunto de disciplinas da educação básica e formação técnica. Outro aspecto relacionado com as práticas pedagógicas estruturadas nos cursos é a definição do próprio projeto político pedagógico do IFRS que estabelece a integração em igual nível de exigência entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

Aliás, a situação da rede federal de educação profissional e tecnológica requer que consideremos alguns aspectos importantes.

1.5 – Conhecendo a História da Educação Profissional no Brasil

A história da educação profissional no Brasil se inicia ainda em 1909, no governo de Afonso Pena, quando foram criadas as escolas de artífices e aprendizes, propondo os primeiros aprendizados de formação profissional e destinados aos desvalidos da sorte para oportunizar o ingresso no mundo do trabalho. Uma longa

trajetória de criação de Conselhos e legislação que aos poucos foi aprimorando e modernizando a estrutura de formação técnica no Brasil.

Nesse sentido, as primeiras iniciativas de criação do ensino profissional no Brasil revelam uma clara intensão assistencial, e relacionada às necessidades emergentes da economia. Destacamos aqui alguns momentos mais significativos dessa etapa: primeiro momento foi no começo do século XX quando foram criadas as escolas de aprendizes e artífices já referidas. O segundo momento foi a reforma educacional de 1931 que regulamentou e organizou o ensino secundário bem como o ensino profissional comercial. E o terceiro momento inicial foi em 1942 quando foi criado o conjunto de leis orgânicas da Educação Nacional, denominada de Reforma Capanema.

O quarto momento importante da história da educação profissional no Brasil foi a equivalência entre estudos acadêmicos e profissionais, que passou a ser possível a partir de 1950. Os egressos de ensino profissional passaram a gozar de direito de prosseguir seus estudos. No quinto momento constatamos a promulgação da Lei nº 5.692/71 que fixou diretrizes e bases para os ensinos de primeiro e segundo graus quando tornou obrigatória a profissionalização para o segundo grau. O sexto momento dessa história da educação ocorreu somente em 1996 através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Lei nº 9.394/96 que configura o ensino médio como etapa final da educação básica e dedica um capítulo específico sobre a educação profissional.

1.6 Os Institutos Federais e o Campus Sertão

Muito embora já se tratava de educação profissional em 1809, com a criação dos Colégios de Fábrica no Rio de Janeiro, para órfãos abandonados, para diferentes ofícios, as primeiras formações para artífices e aprendizes na história da educação profissional no Brasil ocorreram somente em 1909 no governo de Nilo Peçanha. Nesse sentido, pode-se dizer que até o século passado havia poucas escolas consideradas elementares para atender às necessidades e demandas de trabalho das populações da época. Nesse período quem recebia instrução privilegiada eram as elites, frequentando escolas profissionais superiores, restando à maioria da população, o acesso às escolas elementares.

Figura 6 – IFRS - Campus Sertão



Foto: arquivo e autoria do pesquisador

Por outro lado, a realidade indígena que contrasta com a estrutura bem constituída dos IFs, marcadamente pelos investimentos intensos nas escolas não indígenas e a humildade descrita nas estruturas das áreas indígenas.

Figura 7 – Escola indígena localizada em Mato Castelhanao



Foto: arquivo e autoria do pesquisador

Nas figuras 6 e 7 estão demonstradas as duas realidades que caracterizam as instituições de ensino que são frequentadas por estudantes indígenas. A do IFRS Campus Sertão, cuja estrutura é de excelente qualidade e com recursos humanos e financeiros da rede federal e a seguinte com dificuldades de estrutura humana e física onde os estudantes indígenas fazem sua formação de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Para Manfredi, (2002, p.55) vivia-se nesse período uma contradição explícita, ou seja, muitos desejavam ter acesso à escola, mas a escola podia atender a poucos, provocando o conhecido problema de desequilíbrio entre a oferta e a procura. O Brasil viveu uma situação do descompasso entre a escolarização e a exigência de educação das camadas sociais, devido ao crescimento da população urbana do ciclo da hegemonia oligárquico-rural e do avanço do novo padrão de relações produtivas e sociais, ocasionada pelo início do período da industrialização.

Em 1932, com a criação do Conselho Nacional de Educação, foi efetivada uma reforma educacional que prevaleceu até 1942. Pelo Decreto nº 20.158/1931, foi organizado o ensino profissional comercial e foi regulamentada a função do contador. Este foi o primeiro instrumento legal a estruturar cursos já incluindo a ideia de itinerários de profissionalização.

A própria Constituição Federal de 1934 definiu como competência da União “traçar diretrizes da Educação Nacional e fixar o Plano Nacional de Educação”. Então, o Decreto nº 24.558 de 03 de julho de 1934 previu a expansão do ensino industrial através da reestruturação das escolas existentes no país. Foram criadas seções de especializações de acordo com as necessidades industriais, existentes em cada região e, por isso mesmo, remodelou-se o ensino profissional técnico.

Algumas modificações na economia capitalista provocaram a necessidade de uma reorganização do sistema de trabalho, com novas tecnologias, novas formas de organização. Essas modificações implicaram obviamente mudanças também na organização do trabalho, na perspectiva da produção em massa lembrando as práticas fordistas e tayloristas.

As escolas vocacionais e pré-vocacionais foram mencionadas na Constituição Federal de 1937, como dever do Estado, a quem foi dada a responsabilidade, com a contribuição dos sindicatos econômicos e das indústrias, de criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes voltadas a atender aos filhos de seus associados e operários.

No ano de 1942, o Decreto-Lei nº 4.073 de 30 de janeiro de 1942, o Presidente Getúlio Vargas decretou a Lei Orgânica do Ensino Industrial, através da Lei Orgânica de 1942 e suas normas subsequentes, como revela Cunha (1977, p. 95). Mantém-se no Executivo Federal, além de suas redes de escolas técnicas oriundas das antigas Escolas de Aprendizes e Artífices, Liceus e Escolas Industriais, o poder de autorizar, reconhecer e fiscalizar os estabelecimentos de outras esferas

que se propuserem a atuar nesse campo. Ao lado dessa autoridade, somente ao governo federal era dada a possibilidade para equiparar os cursos oferecidos pelas demais esferas àqueles mantidos na sua própria sede.

Somente em 1946 foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto-Lei nº 8.529/46), do Ensino Normal (Decreto-Lei nº 8.530/46) e do Ensino Agrícola (Decreto-Lei nº 9.613/46).

Em 1961 com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, através da Lei nº 4.024, de 29 de dezembro de 1961, foi garantida maior flexibilidade na passagem entre o ensino profissionalizante e o secundário, mas a dualidade processual ainda persistia. O ensino profissional alcançava finalmente, a equivalência de tempo, isto é, os cursos técnicos industriais, comerciais e agrícolas deveriam ser oferecidos em dois ciclos: ginásial com duração mínima de quatro anos e o colegial de no mínimo três anos.

Segundo Manfredi (2002, p.57) nos vinte anos seguintes a educação começou a ter maior importância social, como condição para o desenvolvimento do homem em termos de cidadania ampliada e do crescimento industrial. Houve um aumento significativo de cursos e vagas, mas ainda insuficientes para atender às demandas do mundo do trabalho.

A Lei Federal nº 5.692/71 assumiu a generalização da profissionalização do ensino médio, na época, denominado de segundo grau. Instituiu a profissionalização universal e compulsória para o ensino secundário, estabelecendo formalmente a equiparação entre o curso secundário e os cursos técnicos. Essa proposta fazia parte do projeto desenvolvimentista do Governo Militar que dirigia o País. Em 1976, entretanto, essa obrigatoriedade foi sendo flexibilizada pela pressão das classes média e alta que não aspiravam a essa formação para seus filhos. Além disso, a precariedade de condições para uma profissionalização universal foi sepultando a proposta inicial.

Em 1994 a Lei Federal nº 8.948/94 criou o Sistema Nacional de Educação Tecnológica e em 1996 a Lei Federal nº 9.394/96, atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) configurou a identidade do Ensino Médio como uma etapa de consolidação da educação básica, preparando o educando para o trabalho e para a cidadania.

Configuram-se, assim, em mais uma tentativa de organização do ensino profissional e médio. O Decreto nº 2.208 em 1997 veio regulamentar a educação

profissional e a separar do ensino médio. Nesse mesmo ano criou-se o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP).

A antiga SEMTEC/MEC, hoje SETEC, em 2003 propôs um amplo processo de debates com a sociedade visando ao aperfeiçoamento da legislação da Educação Profissional e Tecnológica, especialmente no que tange à certificação profissional, fontes de financiamento, a institucionalização de um subsistema nacional de Educação Profissional e Tecnológica e implementação do Ensino Técnico articulado ao Ensino Médio.

Somente em 2004, através do Decreto nº 5.154 de 23 de julho, revogando o Decreto nº 2.208/97, regulamentou-se que a Educação Profissional deve ser desenvolvida por meio de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores; educação profissional técnica de nível médio, nas formas integrado, concomitante ou subsequente e, educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

E por fim, através da Lei Federal n. 11.892 de 29 de dezembro de 2008 foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia⁴. Os Institutos Federais a partir de sua organização em 2008 têm como objetivo implementar a educação profissional, preferencialmente na forma integrada. Entretanto não houve um estudo de demanda e pouco foram ouvidos os docentes, a comunidade escolar e tampouco o mundo do trabalho para essas definições legais. Essa constatação preliminar ajuda a entender as dificuldades agora existentes nos *Campi* dos Institutos Federais. Faltam orientações, debates e metodologias claras para que se organizem com eficiência os cursos integrados e se atendam às determinações legais e pontuais de formação discente para a cidadania e para o desempenho profissional.

Esse rápido retorno à história da Educação Profissional no Brasil permite constatar alguns avanços significativos, mas, ao mesmo tempo um efeito de descontinuidade na organização de cursos. Inicialmente, um caráter eminentemente dual da educação que, de um lado, formava especialistas (técnico-científico-político)

⁴ A nomenclatura Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foi instituída pela Lei Federal nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. É constituída por: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; Universidade Tecnológica Federal do Paraná; Centros Federais de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro e de Minas Gerais e Escolas Técnicas Federais vinculadas às Universidades, além da Escola Pedro II do Rio de Janeiro.

e, de outro, formava técnicos (instrumental e prático), quando a escola definia a qualificação profissional do indivíduo de acordo com sua origem social, mantendo assim as classes subalternas nas funções instrumentais, atendendo aos interesses da sociedade industrial. Atualmente a proposta para formação é outra, mas há o questionamento se a articulação entre formação humana e técnica realmente possa atender às necessidades discentes tanto para a cidadania quanto para a formação profissional.

O ano de 2009 produziu um evento de grande impacto para a educação profissional no Brasil. Em 28 de dezembro de 2008, através da Lei nº 11.892/08 foram criados os IFs com 38 unidades no Brasil, oriundos de Centros Federais de Educação, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades. Foi nesse evento legal que foi constituído o Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Rio Grande do Sul – IFRS, com 5 *campi*. Hoje o IFRS possui 17 *campi*, com atuação destacada na educação básica, cursos técnicos, cursos superiores de tecnologia, licenciaturas e bacharelados.

Obedecendo às determinações e fins dos IFs há uma integração na mesma proporção de investimentos no tripé que sustenta essas instituições de ensino federais: o ensino, a pesquisa e a extensão.

Figura 8 – Mapa dos Campi do IFRS



Foto: Folders IFRS

O *Campus Sertão* está localizado na região Norte do Rio Grande do Sul, no município de Sertão RS. Desenvolve uma importante contribuição na formação de técnicos em agropecuária, em Manutenção e Suporte em Informática e Técnico em Comércio, nas formas integradas, concomitantes e PROEJA. Os cursos superiores de tecnologia desenvolvidos estão nas áreas de agronegócio, gestão ambiental, informática, alimentos, licenciatura em ciências biológicas, em ciências agrícolas. Há cursos superiores denominados de bacharelados em zootecnia e agronomia, além de um curso de pós-graduação lato sensu em teorias e metodologias da educação.

Há uma estrutura muito significativa para atendimento dos seus estudantes, oriunda da antiga Escola Agrotécnica Federal de Sertão, com uma área de 237 hectares, com espaço para cultura de grãos, setores de fruticultura, agroindústria, mecanização agrícola, zootecnia, dezenas de laboratórios, refeitório, residência estudantil, quadras de esportes, centro administrativo, biblioteca e outros importantes espaços de uso para formação e acomodação de estudantes.

É nesse contexto, de convívio e estudos que está situada nossa investigação,

ou seja, de estudantes dos cursos técnicos e superiores, que frequentam as salas de aulas, os laboratórios, os setores produtivos e pedagógicos, a residência estudantil, o refeitório, oriundos de mais de uma centena de municípios dos três estados da região sul do Brasil. Nessa realidade estão alguns indígenas partilhando dos mesmos espaços e da mesma organização didática e pedagógica.

Muitos são os programas e núcleos de apoio no Campus Sertão que dão sustentação à vida estudantil. Um deles é o NEABI – Núcleo de Estudos Afrodescendentes e Indígenas criado pela Resolução do Conselho de Campus nº 021, de 25 de fevereiro de 2014 cujas ações principais é propor e promover ações de ensino pesquisa e extensão e desenvolver ações afirmativas de apoio às identidades específicas de estudantes no Campus.

O ingresso, a permanência e o êxito desses estudantes perpassam esse contexto de estrutura, claro, sem distinção de origem ou condição sócio-econômica. E claro, aí estão os estudantes indígenas e não indígenas, num mesmo contexto, com espaços comuns e pouco adequados à realidade de origem dos estudantes indígenas, quem provêm de uma realidade específica de vida familiar, comunitária e de escola.

Planejamento Pedagógico do IFRS Campus Sertão

A estrutura organizacional dos cursos técnicos e superiores, no seu aspecto pedagógico, segue a determinação legal de todos os IFs, tanto em suas leis específicas, quanto em seus decretos que definem com clareza as modalidades e formas de se desenvolverem os cursos, tanto em termos de carga horária, disciplinas, metodologias, avaliação, ementas e estágio curricular.

A matriz curricular dos cursos técnicos está organizada de forma integrada, ou seja, há disciplinas dos cursos técnicos intercaladas com disciplinas da educação básica. São 1800 horas aulas de formação técnica, além de 360 horas de estágio curricular supervisionado obrigatório e também de 2.400 horas aulas do ensino médio conforme determina a legislação vigente.

Há uma intensa programação de visitas técnicas, projetos agropecuários e da área de informática e comércio, que são desenvolvidos paralelamente aos estudos de sala de aula. Os inúmeros setores pedagógicos e de produção, além de

laboratórios de alta tecnologia onde se desenvolvem projetos de ensino, pesquisa e extensão, além de seminários, palestras e fóruns que permitem aos estudantes aprimorarem seus conhecimentos.

Os cursos superiores seguem também a mesma dinâmica de organização, mas evidentemente com uma estrutura disciplinar específica com uma intensidade ainda maior de projetos integradores.

2 Caracterização da Pesquisa

Para situar o problema e hipóteses de pesquisa, a pergunta da tese desse estudo encontra-se vinculada a outros aspectos e quero destacar a síntese do documento que apresenta os resultados obtidos no “I Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas – Metas e Desafios no Caminho do Ensino Superior”, realizado em São Carlos – SP pela Universidade Federal de São Carlos/UFSCar, entre 02 e 06 de setembro de 2013. Ele contou com a participação de aproximadamente 400 pessoas, entre profissionais e lideranças indígenas.

A iniciativa de realização foi dos estudantes indígenas da UFSCar, os quais propuseram um evento em que todas as mesas seriam compostas por indígenas – lideranças, estudantes, formadores e profissionais atuantes em diversas áreas – para debater os principais temas referentes ao acesso, à permanência e a formação de profissionais indígenas. (ENEI, 2013)

Salienta-se a discussão e propostas geradas sobre o tema “A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA”, mesa cujo coordenador foi o Baniwa, Custódio Benjamin da Silva (UFSCar) e os palestrantes Anari Braz Bonfim (UFBA/SECADI/MEC); o também Baniwa Edilson Martins Melgueiro (UnB); Rosilene Piratapuia (UFAM); o Bororo Félix Rondon Adugoenau (UFMT, SEDUC/MT) e Josias Sateré (UEA).

Ao discutirem o modelo da educação escolar indígena e as necessidades de adequação deste modelo para afirmação dos povos, sua diferença em relação ao modelo tradicional de educação, os objetivos da formação da escola indígena, a inserção dos estudantes indígenas em outros modelos educacionais fora da aldeia, identificaram 22 propostas: quero destacar 10 das propostas:

- Garantir o ensino específico e diferenciado de qualidade nas escolas

indígenas e garantir que a escola não substitua ou desvalorize os modos tradicionais de educação;

- Formação e capacitação dos conselheiros dos Conselhos Municipais e Estaduais de Educação para que estejam preparados a avaliar os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas indígenas respeitando a legislação referente à educação escolar indígena;
- Formação das instâncias de acompanhamento acadêmico para a permanência do estudante indígena nas universidades, e contratação de profissionais, indígenas ou não-indígenas, que tenham experiência com o modelo escolar indígena específico e diferenciado e com a temática indígena;
- Que os Projetos Políticos Pedagógicos sejam amplamente discutidos e elaborados com a participação comunitária e com a colaboração, quando solicitada, de pedagogos, linguistas, antropólogos, pesquisadores e gestores responsáveis pelo setor nos municípios e estados;
- Criação de Projetos Políticos Pedagógicos Indígenas (PPPIs);
- Garantir a participação de representantes indígenas nos Conselhos Municipais e Estaduais de Educação e nas Secretarias Municipais e Estaduais de Educação;
- Garantir uma vaga para indígena na Comissão Nacional da Educação Escolar Indígena no MEC;
- Lutar e reivindicar para que os governos Federal, Estadual e Municipal garantam recursos para continuar e ampliar os programas de formação dos professores indígenas em nível médio, superior e de pós-graduação;
- Garantir recursos financeiros para a infraestrutura: construções, reformas e ampliações de escolas indígenas e garantir que eles sejam executados;
- Garantir apoio técnico e recursos financeiros junto ao Governo Federal, Estadual e Municipal para que possam operacionalizar as

ações pactuadas nos Territórios Etnoeducacionais (TEE) no Brasil desde 2009, e que ainda não estão sendo executados;

Destaco que esses documentos têm propiciado reflexões sobre vários fatores que interferem na problemática da desistência de estudantes indígenas dos estudos. Compreendemos que a evasão está associada a uma dissonância entre ausência de recursos e também ao fato do choque cultural e conseqüentemente processo de preconceito e discriminação entre os próprios estudantes.

Apresentamos para melhor compreensão desse estudo, alguns dados estatísticos que ratificam a existência do contexto de evasão de estudantes indígenas no IFRS.

CONDIÇÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES INDÍGENAS

Ano letivo	Nível escolar	Nº matrículas	Efetivos	Evadidos
2013	Médio Técnico	3	1	2
2014	Médio Técnico	15	1	14
2015	Médio Técnico	3	1	2
2016	Médio Técnico	13	1	12
2017	Médio Técnico	4	0	4
2018	Médio Técnico	6	6	0

Fonte: Setor de Registros Acadêmicos do Campus Sertão

Há uma comprovação bem evidente de que a questão da evasão escolar de estudantes indígenas é preocupante, uma vez que de 2013 a 2017 o percentual de evasão é muito elevado. A motivação da pesquisa está relacionada com a nossa origem indígena, a preocupação com a educação que se constitui uma oportunidade de abrir caminhos para a vida e também em função de que nenhum estudo tem sido realizado nesse contexto em razão das desistências de tantos jovens em cursos que oferecem um conhecimento profissional.

Diante desse contexto, emergem algumas questões que orientam nossa investigação: Por que os indígenas apresentam dificuldades em seus estudos em cursos de nível médio e de formação profissional? Quais são efetivamente os motivos que levam à evasão escolar? Seria possível a implementação de uma

pedagogia indígena no processo formativo do IFRS a partir de estratégias ecosófica? Qual a possibilidade da ecosofia como alternativa no processo de formação de estudantes indígenas no IFRS?

A partir dessas questões, as hipóteses levantadas se respaldam na proposta “I Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas – Metas e Desafios no Caminho do Ensino Superior”:

H₁: Um dos fatores que incidem na evasão escolar dos estudantes indígenas no IFRS é a não valorização dos conhecimentos tradicionais dentro dos programas e cursos de formação no ensino médio e técnico.

H₂: Os programas educacionais destinados aos povos indígenas não devem ser anexos ou adendos adaptados de outros programas, como costumam ser atualmente, mas próprios a realidade e ao modo em que vivem, neste sentido a Educação Ambiental pode ser considerada uma ferramenta que contribua para motivação e permanência dos indígenas nas escolas e nos cursos de ensino médio e técnico, ou até mesmo nas universidades.

H₃. A Educação Ambiental ser considerada como ferramenta para contribuir com a valorização mais efetiva de conhecimentos técnicos; mas nessa hipótese deve ser precedida por: uma boa definição de Educação Ambiental; uma explicação das relações entre Educação Ambiental e motivação e reforma curricular.

É oportuno registrar as inúmeras e sequenciais tentativas de fomento, tanto em parcerias, quanto em convênios e discussão dessa realidade díspar entre indígenas e não indígenas, ao ingresso de indígenas da região nos processos seletivos do Campus Sertão. No entanto, esse esforço quase sempre ocorreu em vão: por não haver estímulos de acolhida na instituição, por não se perceber um processo de estruturação adequada para atendimento a demandas específicas como indígenas e também pelas dificuldades que os estudantes indígenas vivenciam ao saírem de um ambiente com costumes, hábitos e cultura diferente, se inserindo na comunidade onde a grande maioria é de estudantes não indígenas.

Propõe-se que se definam políticas específicas para estudantes indígenas que sustentam uma formação completa e não apenas ajustes curriculares ou didáticos para permitir que esses estudantes apenas logrem êxito no final do curso. Há necessidade, a princípio, de que se pense antes na permanência dos estudantes

e então a formação pedagógica de qualidade, portanto exitosa.

2.1 Objetivos

Objetivo geral

Compreender os fatores que promovem e/ou dificultam o processo de ingresso, permanência e êxito de estudantes indígenas nos *campi* do Instituto Federal do Rio Grande do Sul visando discutir alternativas de solução que encaminhem para o ingresso, permanência e êxitos dos estudantes indígenas no contexto de formação.

Objetivos específicos

- Promover uma experiência de troca de saberes ecoambientais para tentar resolver ou melhorar essas dificuldades;
- Realizar um levantamento junto ao Instituto Federal do Rio Grande do Sul dos estudantes indígenas quanto ao seu ingresso, permanência e êxito para tomar ciência da realidade que os envolve;
- Estudar as questões que demandam ações afirmativas que venham ao encontro do êxito dos estudantes indígenas no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem;
- Compreender os desafios relacionados à educação indígena no que se refere à continuidade ou substituição da formação propriamente indígena e formação tradicional;
- Buscar apresentar uma experiência concreta de uma ação baseada em princípios orientadores de uma pedagogia indígena para estudantes indígenas na educação profissional.

O presente estudo está organizado com uma introdução que descreve o contexto inicial da pesquisa, com uma justificativa que orienta a necessidade dessa investigação, o problema da pesquisa, as hipóteses, o objetivo geral e os

específicos. Também contém uma fundamentação teórica cujo diálogo com autores que tratam das questões indígenas e os contextos de formação, além da intrigante relação de diálogo entre os saberes indígenas e os saberes dos não indígenas. Um aspecto importante que está inserido nesse capítulo, diz respeito à organização e a histórica da educação profissional no Brasil, além dos registros importantes do pesquisador acerca de minha experiência na gestão dos conflitos que caracterizam e descaracterizam as comunidades indígenas investigadas.

Por fim há um texto que define a metodologia utilizada para esse estudo, a análise, discussão e conclusões acerca dos resultados da pesquisa a partir dos entrevistados e as considerações finais do estudo, especialmente com encaminhamentos acerca de possíveis alternativas que deem contorno à dicotomia que está se estabelecendo entre a formação indígena num contexto de estudos constituído para estudantes não indígenas e as alternativas para diminuir a evasão, essência dessa pesquisa.

II OLHARES COMPREENSIVOS

2.1 A Compreensão da cultura kaingang: história, memória, identidade, cultura e míticos

A importância de abordar memória, cultura e identidade, se justifica na necessidade de demonstrar que não é possível pensar e entender o presente e o futuro, sem o conhecimento do passado. Esse, sempre foi vivenciado pela experiência dos mais velhos, os quais revelavam seus conhecimentos aos mais novos, através da oralidade, e assim sucessivamente. Os fragmentos da história, em muito auxiliaram as gerações presentes a construir o que se conhece hoje, valores, culturas, sociedades, enfim, os mais velhos sempre foram uma espécie de referência para formação dos mais novos. Na concepção de Le Goff (1992, p. 213) tratava-se de compreender o tempo e o passado fornecia subsídios para essa compreensão. Dessa forma, a inovação era vinculada ou interpretada a partir do passado. Para o autor:

[...] o nosso horizonte temporal consegue desenvolver-se muito além das dimensões da nossa própria vida. Tratamos os acontecimentos que a história do nosso grupo social nos fornece, tal como tínhamos tratado a nossa própria história. Ambas se confundem: a história da nossa infância e a das nossas primeiras recordações, mas também a das recordações dos nossos pais, e é a partir de umas e outras que se desenvolve esta parte das nossas perspectivas temporais. (LE GOFF, 1990, p. 207)

É possível inferir que o passado se reconstrói no presente, e esse se justifica no passado. Tempos que interagem, e por meio da memória passada se constrói uma imagem presente. Como se os indivíduos do passado oportunizassem entrar num túnel do tempo, e fosse possível por alguns momentos, ou nesses específicos, circular em dois mundos.

Figura 9 – Cultura indígena Guarani



Foto: arquivo e autoria do pesquisador

Concorda-se com Le Goff, quando diz que:

É indispensável que o passado, considerado como real e decisivo, seja estudado seriamente: na medida em que os tempos passados são considerados dignos de atenção e lhes é atribuída uma estrutura, em que lhes são dados traços atuais, todo o discurso significativo do passado deve poder estabelecer claramente por que razão – em função de quais documentos e testemunhos – ele dá, de uma dada sucessão de acontecimentos, uma versão e não outra. Convém principalmente que a datação e localização do acontecimento seja muito cuidada, tanto mais que o passado só adquire. (1990, p. 2015)

Seguindo a mesma linha de pensar Bosi (1993, p. 280) explica que o papel da consciência é vincular o passado ao presente, por meio da memória, ela é “o fio condutor”. A memória traz para o presente um momento único, irreversível da vida, esse depende do outro, da visão do outro, do momento vivido por ele lá naquele período, somente a ele cabe a riqueza de detalhes, sentimento, emoções e experiências a serem colocadas no tempo presente. Note-se que o passado é essencial para compreensão do presente e do futuro, e constitui a identidade de um indivíduo. É necessário ter a consciência do passado enquanto indivíduo e sociedade. A lembrança desconsiderada, um monumento ou documento destruído na memória social, pode significar a perda ou a redução do conhecimento, é preciso

estar pronto para interagir com o passado, para que a identidade se perpetue.

Observe-se o que diz Pollak:

A fronteira entre o dizível e o indizível, o confessável e o inconfessável, separa, em nossos exemplos, uma memória coletiva subterrânea da sociedade civil dominada ou de grupos específicos, de uma memória coletiva organizada que resume a imagem que uma sociedade majoritária ou o Estado desejam passar e impor. Distinguir entre conjunturas favoráveis ou desfavoráveis às memórias marginalizadas é de saída reconhecer a que ponto o presente colore o passado. Conforme as circunstâncias, ocorre a emergência de certas lembranças, a ênfase é dada a um ou outro aspecto. Sobretudo a lembrança de guerras ou de grandes convulsões internas remete sempre ao presente, deformando e reinterpretando o passado. Assim também, há uma permanente interação entre o vivido e o aprendido, o vivido e o transmitido. E essas constatações se aplicam a toda forma de memória, individual e coletiva, familiar, nacional e de pequenos grupos. O problema que se coloca a longo prazo para as memórias clandestinas e inaudíveis é o de sua transmissão intacta até o dia em que elas possam aproveitar uma ocasião para invadir o espaço público e passar do "não-dito" à contestação e à reivindicação; o problema de toda memória oficial é o de sua credibilidade, de sua aceitação e também de sua organização. Para que nos discursos políticos exista um fundo comum de referências que possam constituir uma memória nacional, um intenso trabalho de organização é indispensável para superar a simples "montagem" ideológica, por definição precária e frágil. (1989, p. 6-7; grifos do autor)

Não por outro motivo que comenta Gomes (2012, p. 140) que saber realmente o que os índios pensam sobre o mundo dos brancos, não é uma questão fácil de ser tratada. Já que abrange um conjunto heterogêneo de afirmações, pequenas histórias, interpretações secundárias de depoimentos indígenas, coletados por indivíduos com os mais diversificados interesses, antropólogos, viajantes, indigenistas, missionários, pessoas do campo e da cidade, curiosos, dentre tantos outros. Todavia, essa construção que se refletia como verdade, atualmente está sendo transformada, em razão do surgimento de escritores indígenas, cujos depoimentos embasados em história pessoal e em memória coletiva e individual, resgatando fragmentos que tornam compreensível suas vidas no mundo atual, bem como sua cultura e real identidade.

Em se tratando de escritores indígenas, faço uma referência. O sociólogo Florestan Fernandes (1989) dizia que a educação tupinambá se caracterizava por ser tradicional, sagrada e fechada. Outros tipos de educação têm sido caracterizados de outra maneira. Eu me permito, ainda, recomendar aquele livro feito em mutirão, na aldeia dos rikbátsa, intitulado *Educação indígena e alfabetização* (Melià 1979), no qual se encontram reproduzidas várias definições de

educação indígena.

Faz-se referência aqui a Florestan Fernandes por ser o fundador da sociologia crítica no Brasil. Toda a sua produção intelectual está impregnada de um estilo de reflexão que questiona a realidade social e o pensamento. As reflexões sobre os problemas da indução na sociologia avaliam cada uma e todas as teorias, os métodos e as técnicas de pesquisa e explicação, da mesma maneira que oferecem novas contribuições para o conhecimento das condições lógicas e históricas de reconstrução da realidade. Essa perspectiva está presente nas monografias e ensaios sobre o problema indígena, escravatura e abolição, educação e sociedade, folclore e cultura, revolução burguesa, revolução socialista e outros temas da história brasileira e latino-americana.

Florestan Fernandes (1989) compreendia a razão dos índios, negros e pobres serem explorados, uma vez que estamos imersos no sistema capitalista que é produtor da desigualdade e injustiça social, fazendo com estes segmentos sejam excluídos da sociedade. Pela sua experiência sabia que não existem oportunidades iguais para ricos e pobres, e mesmo com sua estabilidade como professor da USP e mais tarde deputado federal se manteve fiel a sua classe de origem.

Talvez seja nesse sentido que Pollak (1989, p. 4) menciona que à memória herdada só é atribuída sentido, quando o indivíduo a constrói de sua própria imagem, parte de si para o outro, significa dizer que na memória está o passado, o presente e o futuro, ela se autoconstrói, mas também é imposta, enquadrada, quando interesses conflitantes estão em jogo.

Na percepção de Diehl (2002, p. 117) “a memória como qualquer outra fonte histórica sofre uma fraqueza que é o seu desgaste ao longo do tempo”, razão pela qual exige uma continuidade, aqui interpretada como passar para as gerações presentes o conhecimento para que elas passem para as futuras gerações, e, assim, por diante, evitando rupturas e perdas.

Comenta Cenci que:

A ignorância e a ingenuidade frente ao processo histórico possibilitam transportar para um passado distante, às vezes idílico, a responsabilidade para o extermínio do índio enquanto grupo cultural. Responsabilidade essa que a presença já contraditória do índio e suas formas de resistência denunciam. (1994, p. 205)

A ressignificação de uma história, de uma cultura, de um estar e fazer parte; torna-se cada vez mais uma necessidade que desafia o presente. Trata-se de buscar um espaço, no qual a memória, seja revitalizada, abrindo precedente para o conhecimento e a criação de novos arquivos e documentos que venham a contribuir para que o povo indígena tenha preservada sua cultura, sua identidade, sua verdade, sua história real. Como pontua Nora:

[...] memória pesa definitivamente sobre o indivíduo e somente sobre o indivíduo, como sua revitalização possível repousa sobre sua relação pessoal com seu próprio passado. A atomização de uma memória geral em memória privada dá à lei da lembrança um intenso poder de coersão interior. Ela obriga cada um a se lembrar e a reencontrar o pertencimento, princípio e segredo da identidade. Esse pertencimento o engaja inteiramente. (1993, p. 18)

Pode-se afirmar com base em Nora (1993) que a memória é a vida, a experiência vivida, em permanente evolução, pode estar repleta de lembranças e fadada ao esquecimento, também ela é vulnerável a manipulações, contudo ela é o único elo com o presente. Assim, torna-se essencial para construção da identidade, da consciência do indivíduo e dos grupos sociais, manter vivo o registro de um aprendizado que se construiu por meio da memória em espaços que estabelecem relação com o presente. Ela passa a ser a única forma de resgatar informações e conhecimentos, e referenciando Halbwachs (1990, p. 16), a lembrança trazida pelos outros pode ser ressignificada sobre uma base comum, se houver pontos de contato.

Figura 10 – Costumes e memória dos povos indígenas



Foto: arquivo e autoria do pesquisador

Assim cabe dizer que o povo kaingang organiza-se socialmente em dois segmentos ou dualidades clássicas. De acordo com a tradição, conta-se que no princípio do surgimento do mundo os kaingang surgiram do solo, por isso a cor da pele do corpo dos índios é semelhante à cor da terra. Logo já com esses dois grupos formados, kamẽ e kanhru, cada qual tinha suas características e habilidades.

Na cosmologia Kaingang em tudo há espírito:

- Kanhkã kuprĩg = espírito do céu;
- Rã kuprĩg = espírito do sol;
- Kysã kuprĩg = espírito da lua;
- Krĩn kuprĩg = espírito das estrelas;

- Gój kuprĩg = espírito da água;
- Gá kuprĩg = espírito da terra;
- Nén kuprĩg = espírito das matas.

Trata-se de um pertencimento múltiplo que compreende etnia, gênero, lugar, família, história comunitária, religião e crenças, idade, educação, vivências.

Para melhor caracterizar esse contexto indígena, é oportuno se registrar as falas Índio velho Rufino⁵ numa roda de histórias, e que aqui será contada com as palavras do autor:

“Há muito tempo atrás, houve uma grande enchente que inundou toda Terra, morrendo todas as pessoas e animais, restando somente dois sobreviventes (kajrukre e kamé), dois índios que nadavam muito, no momento que toda a Terra estava sendo inundada, eles começaram a nadar, nadaram por muitos dias até avistarem o topo de uma montanha que ficou de fora da água. Kajrukre e Kamé ficaram no topo da montanha por muitos dias vendo todo o mal que havia acontecido com seu povo e com a natureza, até que certo dia as águas começaram a baixar, eles ficaram apavorados com tanta morte e destruição. Vendo que não havia mais nenhuma vida além deles, começaram a chorar, pois seu povo havia desaparecido assim como a natureza e os animais, não existia mais nada. Então Tope “um ser espiritual superior, que na cultura branca pode ser reconhecido como Deus” apareceu a eles e contou o porquê de tanta morte e porque eles haviam sobrevivido. Tope, mandou os dois índios voltarem para a sua aldeia, porém eles não poderiam ir pelo mesmo caminho, ou seja, teriam que seguir rumos diferentes. Kajrukre mais apressado decidiu ir por um atalho, enfrentou dificuldades, feriu seus pés, mas chegou primeiro. Já o Kamé que não tinha muita pressa foi por um caminho mais longo não encontrando dificuldades no percurso e chega na aldeia tempo depois. Tope já os esperava na aldeia, Ele olha para os dois, observa que Kajrukre está com seus pés inchados, porém sabia que ele tinha vindo correndo por um atalho, já o Kamé não estava cansado, nem machucado. Tope, então, deu poderes para cada um deles: Kamé criou toda a fauna e a flora e Kajrukre criou o ser humano para habitar toda a terra novamente. Depois de toda a Terra estar habitada, Kamé e Kajrukre fizeram um combinado em que repartiriam a população meio a meio: de um lado Kamé e de outro Kajrukre. Os membros receberiam suas marcas (clãs) e

⁵ Seu Rufino é um índio velho residente na Terra Indígena de Nonoai, que tem o costume de contar histórias em rodas e nas escolas da aldeia para repassar seu conhecimento para as crianças. Esta história foi contada na escola Cacique Sygre da aldeia Pinhalzinho, Terra Indígena Nonoai, no ano de 2002.

a população que estava no lado do Kamé seriam todos Kamé e do lado do Kajrukre todos Kajrukre. Todas as pessoas da mesma marca seriam irmãos, não podendo casar-se entre si, mas podendo unir-se com marcas opostas, e para a população se diferenciar entre si, Tope decidiu representar graficamente uma marca para cada um, o Kajrukre pintaria uma bolinha no seu rosto, devido ser apressado e estar com seus pés inchados e Kamé pintaria dois riscos no seu rosto, devido aos seus pés estarem “finos” (desinchados) quando comparados ao do Kajrukre. Estas pinturas seriam usadas em festas, batalhas, rituais e casamentos. Esse mito é respeitado até os dias de hoje pelo povo da etnia Kaingang.

Como características, os kamẽ, eram caracterizados pela força, por serem guerreiros tinham o corpo avantajado, pés e mãos grandes, unhas cumpridas, mas vagarosos. Os kanhru tinham o corpo franzino, as mãos e pés pequenos, unhas curtas, mas tinham agilidade no pensamento e iniciativa, mas de pouca persistência.

A dualidade não está presente somente nas pessoas, mas nas plantas, nos animais, nos planetas, no sol e na lua, nos fenômenos meteorológicos que estão permeando todas as dimensões da realidade.

Na natureza tudo se relaciona com as marcas kamẽ e kanhru, há semelhanças nas pinturas corporais, nas peles dos animais, nas folhas e cascas de árvores, o kamẽ, usa as pinturas cumpridas no corpo e também nos artesanatos, é de identidade, até por que outros povos indígenas, também possuem suas características próprias de identidade. O kanhru utiliza traços circulares no corpo e também nos artesanatos e identificam os animais com suas marcas. Os membros de cada clã podem se casar com uma pessoa do outro clã que não seja o seu, digo kamẽ com kanhru ou vice-versa.

Para os kaingang, a figura do pai é o que define a perpetuação de seu clã, conseqüentemente filho de kanhru sendo homem ou mulher será kanhru. Já filhos de pai kamẽ serão kamẽ. Como para o povo kaingang a figura masculina define descendência, existem casos em que não é aconselhado o casamento de uma mulher kaingang com um homem não-kaingang, pois se acredita que desse relacionamento nasceriam crianças não-kaingang enquanto que o homem kaingang pode casar com a mulher não-kaingang - originando desse casamento filhos kaingang.

Mas o que é muito observado ou levado em conta é que se a “mulher”

kaingang casar com um homem não-kaingang (branco), esta não deve permanecer dentro da Terra Indígena, ela deve sim sair para morar com seu esposo na nova morada. O homem branco não deve utilizar, nem se apropriar das terras por ter ganâncias sobre o capitalismo. Já o homem kaingang casando com uma mulher não kaingang (*fóg fñ*), pode trazer a mesma morar junto na Terra Indígena, acreditando que essa união não trará problemas. Essa é uma referência social e tradicional.

Como referência ecológica, sente-se a necessidade de que os novos antropólogos que venham a trabalhar com a questão indígena, apresentem os desafios do trabalho de preservação das florestas, pois o motivo da derrubada da floresta não é só referente ao agronegócio (de tirar floresta e colocar somente soja), mas também da ordem do patrimônio, criando estatutos para tentar preservá-la. Neste sentido, conectam-se uma série de conceitos para que não seja feito o derrubamento da floresta, e seria importante a criação e aplicação de políticas públicas para coibir estas derrubadas, com o argumento de que a floresta é o epicentro da cultura kaingang. Além desse olhar social, ecológico, há a percepção do mito.

O mito de origem kaingang- kanhgag

Em tempos imemoráveis, deu-se um dilúvio que cobriu a terra inteira, habitada de nossos antepassados. Somente o cume da serra krinjinjimbé (Serra do Mar) sobressaía das águas diluviais. Os kaingang, kaiurukré e kamé nadavam na direção dela, cada um com um luminoso tição entre os dentes. Os kaiurukré e os kamé cansaram, afundaram-se e pereceram; suas almas foram habitar o interior da montanha. Os kaingang e uns poucos Curutons atingiram com dificuldade o cume da serra, onde permaneceram uns no chão, outros nos ramos das árvores porque não acharam mais lugar. Lá passaram uns dias sem alimento e sem que as águas baixassem. Já esperavam a morte, quando ouviram o canto das saracuras que traziam cestinhos de terra, que deitavam nas águas. Assim, as águas foram recuando de vagar. Os kaingang clamavam às saracuras que se apressassem. Estas redobram suas vozes e pediram aos patos que as ajudassem. Em pouco tempo conseguiram formar uma planície espaçosa no monte, que dava bastante campo aos kaingang, com exceção daqueles que se refugiaram nas árvores. Estes foram transformados em macacos e os curutons em macacos urradores. Desaparecida a inundação, os kaingang estabeleceram-se nas proximidades da serra do mar. Os kaiurukré e os kamé, cujas almas moravam no interior da serra, começaram a abrir caminhos. Depois de muitos trabalhos e fadigas, uns puderam sair de um lado, os outros do outro. Na abertura de onde saíram os kaiurukrés, teve sua nascente um belo arroio e lá não havia pedras; daí veio que eles têm os pés pequenos. Pelo contrário o caminho dos kamé levava sobre terreno pedregoso, daí eles terem os pés compridos. Na noite em que tinham saído da abertura da serra, acenderam fogo e kaiurukré formou de cinzas e carvão tigres e lhes disse: ide e devorai homens e animais! E os tigres se

*foram rugindo. Não tendo mais carvão para pintar, fez de cinza as antas e disse-lhes: ide e comei folhas e ramos! Kaiurukré estava outra vez a formar um animal; faltavam a estes ainda os dentes, a língua e umas garras quando apontou o dia. Não tendo mais forças de dia, pôs-lhe uma vara na boca e disse-lhe: não tendo dentes, vive de formigas! Isto é a razão por que o tamanduá é um animal não acabado e imperfeito. Na noite seguinte continuou e formou outros animais, entre eles as abelhas boas. Kamé também fez animais, porém diversos, para combater aqueles. Assim ele fez os leões americanos, as cobras venenosas e as vespas. Acabado este trabalho, marcharam e foram se unir aos kaingang. [...] Depois de terem chegado a uma grande planície, reuniram-se e aconselharam-se como deviam casar os filhos. Casaram primeiro os kaiurukré com as filhas do kamé, e vice versa. Quando porém, restavam ainda muitos jovens, casaram-nos com as filhas dos kaingang. E daí veio que os kaiurukré, os kaingang e os kamé são parentes e amigos. *Narrado pelo Cacique Araxô a Telemaco Borba, em 1908. JAHN, Livia Petry; TETTEMANZY, Ana Lúcia; FREITAS, A. E. C. (2007)*

Ascendendo nesta mesma perspectiva de análise, é procedente dizer que as demandas indígenas apresentam especial complexidade, decorrente do forte sentimento “antiindígena”, que, também, perpassa as Instituições de Ensino Superior, atualizado pelos constantes conflitos em torno da posse dos territórios indígenas, e assumido, abertamente, pelos grandes latifundiários, ligados ao agronegócio e veiculado, cotidianamente, pelos meios de comunicação. São, certamente, ainda muitas as dificuldades em entender e dialogar com o universo cultural indígena e, assim, compreender seus esforços de inserção num ambiente percebido por eles, em muitos momentos, como hostil e discriminador. (BRAND; FERREIRA, 2016, p. 5)

Desta forma, observe-se que

O engajamento nos projetos de pesquisa e extensão, além de provocar repercussões no âmbito das comunidades indígenas, em especial uma melhor compreensão da situação vivenciada pelos seus povos, seus problemas e desafios. Favorece relações de solidariedade com os professores orientadores, o que contribui para fortalecer a presença indígena nas IES. E, finalmente, tem permitido a geração de trabalhos que apresentados em eventos científicos, contribuiram, ainda, para uma maior visibilidade da contribuição indígena no enfrentamento de problemas atuais. (BRAND; FERREIRA, 2016, p. 5)

É preciso compreender que o diálogo com os povos indígenas, pode viabilizar que seus saberes e concepções de mundo, de sociedade e economia, possa abrir inéditas possibilidades, contribuindo para o enfrentamento de velhos e novos problemas que atingem a todos, índios e não-índios. (BRAND; FERREIRA, 2016, p.

2.2 – O contexto social indígena: a manifestação do autor

Conflitos internos

Os conflitos nas T.I. do RS, já antigos, há algum tempo vem ocorrendo. Sem dúvida alguma, isso tudo tem a ver sim, com os problemas que enfrentamos na área da saúde e educação dos nossos estudantes e familiares.

Dialogando com o parente indígena Luiz Adriano Sales, este comenta que já estão fazendo uma avaliação de toda essa situação de conflitos. Existe um grupo que tem conhecimento, como universitários, lideranças mais novas que são detentores de uma formação acadêmica e que tramitam em mundos dos não indígenas e indígenas. Praticamente estamos perdendo totalmente nossa autonomia de organização. Acontece eventualmente uma intervenção militar “Força Nacional de Segurança”. Isso é o que está ocorrendo na TI. do Ligeiro município de Charrua RS. São agentes federais que foram solicitados pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) para acompanhar e garantir segurança entre os indígenas após o conflito interno e que resultou em morte. Essa postura também está sendo requerida em outras comunidades indígenas tais como TI Ventara município de Erebangó RS e TI. Votouro município de Benjamin Constant do Sul RS.

Na realidade é uma velha prática que está ocorrendo, por ação do governo brasileiro e há muitos anos, que é “dividir para conquistar”. Foi assim no passado e agora como nunca, ela está se acirrando cada vez mais.

Como tenho falado constantemente: se você observar hoje no Google Earth como estão as nossas TI distribuídas aqui no Rio Grande do Sul, e no Brasil, observamos que estamos sendo afunilados para dentro de um espaço que hoje ainda é o menos depredado, em tese, do que outros espaços de terras dos municípios, onde ainda o verde predomina em função de sermos preservadores natos da natureza.

Então quando observarmos a TI. de Guarita- RS como referência, não é por que a gente não gosta da TI. de Guarita município de Tenente Portela RS, mas porque é um exemplo que se tem. Trata-se de uma reserva de 24.000 hectares, sendo cercados e pressionados por 6 ou 7 municípios do entorno. Estes municípios sobrevivem diretamente da exploração destas reservas e podemos citar várias explorações constituídas. No passado era a madeira, depois veio a questão de

arrendamentos de terras. Ocorre hoje a grilagem de terras, aposentados, funcionários da área da saúde, de educação, tudo isso está sendo explorado pelo não índio. São mercados explorando aposentados, mediante um comércio, estabelecido dentro destas áreas. Ali há uma liderança que deveria ser tutora desta comunidade, mas que está sendo cooptada, coagida, a vender o que tem de bom, o território que é produtivo, a própria infância, a juventude do próprio indígena, definida aqui como poluição social e mental.

Nesse contexto entra a questão de drogas. Isso tudo gera o conflito interno. Aquilo que pode trazer um pouco de conforto momentâneo, que é a questão financeira, o “dinheiro”, entra uma questão legal, pois o próprio estatuto do índio, infelizmente deixa essa questão em aberto. Então governo precisa interferir onde existe um confronto dentro de uma área e por isso que há a interdição militarmente a que nos referimos anteriormente.

E o povo indígena está ficando refém disso, por que estão se autodestruindo, as lideranças não estão se entendendo na comunidade. Quando falo lideranças não estou falando só do cacique hierarquia militar, falo de organização familiar também. Então começa a gerar uma disputa até, porque é uma questão de sobrevivência hoje de muitas reservas.

Tomando algumas TI. Ligeiro e TI Cacique Doble por exemplo, ao fazermos uma tomada via satélite nestas áreas, vemos que estão sendo introduzidas lavouras. Não existem mais araucárias e matas como havia no passado. Devemos continuar a preservar as matas e continuar tendo matéria prima base para a confecção de artesanatos.

No que se refere à agricultura, vem a questão da soja que gera conflitos. Entende-se que a soja, dentro da TI, oferece produtividade em torno de 20% maior do que fora da área indígena, até por que o homem não indígena depredou suas terras. Isso traz um engodo na cabeça do índio, que ele esteja lucrando com isso (poluição mental) e o não indígena fica explorando tanto o indígena quanto a área de cultivo.

Existe uma tendência ao monopólio, onde as lideranças têm um certo poder, (poluição social) acabam agregando maior parte das terras e automaticamente mais valor financeiro, e o restante da população fica revoltado, porque não tem acesso às mordomias e confortos que as lideranças têm, e por outro lado quem deveria organizar e dar uma linha estrutural, de como esse povo deveria viver seriam as

lideranças, esses estão pensando na questão umbilical deles.

Na virada do século XX já estava previsto isso, e essa realidade está interferindo diretamente nos acampamentos onde que estão lutando por terra, porque os últimos governos foram os governos que menos demarcaram terras, e usam destes argumentos para alegarem que o índio não precisa de terras. Julgam que os indígenas possuem excesso de terras e estão brigando sobre as terras existentes. Nós estamos mostrando ao governo que não temos condições de administrar nosso povo, e o governo precisa interferir. Cabe a nós fazer um contraponto a isso, nos organizar, organizar uma forma mais sensata para combater este tipo de situação. Será um trabalho árduo e difícil com certeza.

Alcoolismo

É necessário fazermos um contraponto com base no princípio da tutela a qual terminou com a Constituição Federal de 1988. Nós, indígenas, não éramos responsáveis pelas nossas ações, sempre havia quem falasse por nós, a FUNAI. Assim, no instante em que acaba a tutela passou-se uma falsa impressão de liberdade. Essa liberdade foi confundida com a libertinagem. A questão das bebidas alcoólicas dentro das TI. deixa de ser um processo cultural, usado no Kiki, para comemorar festivamente a questão dos mortos, ligada espiritualmente em homenagem aos mortos. Mas com o trabalho forçado daquela época se inicia uma forma de lazer na roda de conversa baseado em bebida alcoólica. Então deixou de ser um processo cultural, que foi confundido com libertinagem, e não houve uma regra ou regramento para juventude.

No período de 1980 a 1987 ainda havia um controle da questão da bebida alcoólica dentro das TI. De lá para cá ela passou a ser vista como um refúgio desse grupo que hoje está com 40 a 60 anos de idade, um refúgio para todos os sofrimentos e os adolescentes agregaram isso para eles como valor de lazer, de sofrimento, das privações. No momento em que estão alcoolizados, tudo é menos difícil, pois nessa condição tudo fica festivo, esquecem os problemas, viram heróis, viram líderes dentro daquele contexto. A partir de então, vem a prostituição, uso de drogas e o abandono dos estudos.

Então o uso da bebida alcoólica mesmo que a princípio tivesse um caráter cultural utilizado para o Kiki, a cachaça hoje é um alento para os problemas

enfrentados pelo povo, pois esse povo veio de um princípio de escravidão e hoje se tornou um problema sério dentro das comunidades.

Pode-se abrir um debate grande sobre esses desvirtuamentos. Os próprios estudantes das Universidades hoje tratam essa questão do alcoolismo de forma muito intensa aqui na FURG. Aqui já se trata de uma ecologia social, tema que ainda será detalhado no presente texto. Observo essa prática após as discussões com lideranças indígenas e lideranças da FURG, no momento de confraternização como forma de comemorar as discussões que foram realizadas no dia, como vitórias. Só que infelizmente dentro das TI. ela está gerando conflitos, porque no momento de consumo da bebida o indivíduo está num estado de êxtase e neste instante tudo fica fácil e é o momento em que se questiona a conjuntura atual. Aqui se identifica a ecologia mental.

Se tornou problema crônico de saúde e até cultural dentro das comunidades, somado à prostituição e às drogas gerando conflitos (ecologia social) e acontece a interferência do não indígena. A cachaça é vista hoje como o espelho da conquista, no passado davam espelho e conseguiam madeiras e hoje conquistam os indígenas de todas as formas, levando madeiras, mulheres indígenas e territórios. A sociedade envolvente usa isto muito, como subterfúgio de conquistas, e o nosso povo está caindo nesta ciranda e é triste ver essa constatação.

A bebida alcoólica culturalmente é usada nas festas do Kiki aos mortos. Então os kujà são regrados à bebida, na preparação na escolha do pinheiro, ao fazer o coxo para o mel, ervas e garapa, quando deixam ela fermentar para dar o famoso Kiki. Antes de ir ao cemitério o kujà faz o seu trabalho com queimas de ervas e com banhos, logo seguem ao cemitério para lá terminar o ritual. Até ir ao cemitério ocorre tudo normal a queima de ervas, banhos e fumaça. Ao chegar ao cemitério os kujà fazem todas as orações com rezas da igreja católica no idioma kaingang. É realizado um círculo em torno da cruz mestre, e se for um dia de verão e calor, estes kujà tomam cerveja e quando é inverno tomam cachaça. Esses kujà podem ser do sexo masculino ou feminino. A partir da ingestão da bebida alcoólica eles iniciam os seus trabalhos no cemitério.

A bebida tem um contexto histórico cultural dentro do povo kaingang, só que se criou paralelamente à questão cultural, um outro princípio ainda imperceptível, que é a questão de domínio da bebida, que leva para brigas, desentendimento e até morte. Quando culturalmente era visto como uma outra forma era uma ligação dos

kujà, do ser carnal com o espírito ele precisava estar nesse princípio de êxtase.

Há também momentos em que o kujà faz a festa do mastro que não é no cemitério. Nesse instante é procedido todo o trabalho de cura com queima de ervas e banho e na hora da festa do mastro, não mais em cemitério e sim numa nascente de água, aqui ocorre a ecologia ambiental, o kujà exige também a bebida alcoólica, e sem o consumo dessa o kujà não dá prosseguimento ao trabalho, portanto a necessidade de ingestão.

Como o kaingang vê a bebida alcoólica e como a sociedade vê a bebida alcoólica? A sociedade vê como uma denominação numa situação preconceituosa de exclusão e generaliza. O kaingang vê a bebida alcoólica como uma forma de êxtase, é um princípio de liderança espiritual de ligação, tanto é que muitos jovens que a gente observa hoje, inseridos nas bebidas alcoólicas, muitas vezes ficam falando em espíritos que nem os kujà falam. Para amenizar essa situação, precisa-se considerar que a bebida não é de todo o mal, mas a forma como ela está sendo usada, como ela está sendo vista, a percepção é que está havendo uma concepção de valor equivocado.

Educação e suas possibilidades nesse contexto

Há a necessidade de avaliarmos qual o tipo de educação que nós temos e qual o tipo de educação que queremos (ecologia social). Existe uma diferença entre a teoria e a prática hoje estabelecida dentro das comunidades indígenas. Atualmente nós temos uma estrutura montada dentro das TI baseada no princípio de passar o conhecimento que o não indígena quer que o índio esteja inserido. Em nenhum momento as escolas hoje estão preocupadas realmente que o povo indígena aprove ou julgue positiva e adequada para a comunidade indígena, até por que a estrutura da educação hoje não está sendo construída por indígenas.

Figura 11 –Sala de aula indígena no horário da merenda



Foto: arquivo e autoria do pesquisador

As escolas nas comunidades indígenas são de responsabilidade pública ou municipal ou estadual, dependendo da localização de cada comunidade. São simples e de poucos recursos técnicos mas com possibilidade de desenvolver boa formação.

Existe hoje uma situação quando o povo indígena é chamado para debater a educação indígena e na verdade é o índio que está indo lá e está sendo usado, por que existe o contexto de uma proposta política pedagógica para as comunidades indígenas inserido, com base no conhecimento do branco. Ao se tomar essa estrutura montada o índio professor passa a ser um monitor com a função de elo entre o branco e o indígena, ou seja, o mundo externo e o mundo interno do índio, passa apenas a ser um tradutor de situações do que realmente protagonista da educação indígena.

Quando o governo criou uma base de que a criança teria que estar com 4 a 5 anos de idade dentro de uma escola indígena, não se levou em consideração o tempo dessa criança dentro da família na qual ela aprende a questão da língua oral, de valores, costumes, tudo com a família. Ela foi tirada deste berço familiar e foi colocada entre quatro paredes e nesse espaço colocou-se uma enorme quantidade de conhecimentos para uma criança indígena, cujo contexto é totalmente desconhecido. Ela passa anos e anos por que não dizer décadas nesse meio, sendo preparada para quê? Supostamente para ser vencedor lá no mundo do branco. Então chega a um limite não confortável quando vai para o ensino médio e às Universidades.

Quando ela chega em níveis mais elevados da formação, se depara que tudo

o que ela aprendeu como criança, que não é do contexto indígena não deixou ela preparada para nada. Simplesmente ela vivenciou dois mundos e ela não foi preparada para nenhum dos dois (ecologia social). Houve um equívoco nisso tudo, então essa criança chega despreparada, ela vai confrontar a ideia do branco que é de agregar valores financeiros e não valores que há na terra indígena como base o valor familiar, organização interna culturalmente. A partir de então entendo que gera um choque e conflitos no Instituto Federal.

Figura 12 – Reunião no Campus Sertão com pais de estudantes indígenas



Foto: arquivo e autoria do pesquisador

Todas as instituições da rede federal de ensino estão organizadas com núcleos de apoio à diversidade cultural e no Campus Sertão igualmente há um núcleo atuante e que acompanha também a vida escolar dos estudantes indígenas e mantém contato com as famílias dos estudantes.

Diante disso aparece o preconceito, a exclusão. Isso faz com que muitos estudantes desistam porque na concepção destes, existe um deslumbramento primário, por estar numa instituição pública, num IFRS e nesse contexto, o branco vai agregar valores depois de formado e então, quando ele julgar estar inserido neste contexto na verdade ele não está, ele está totalmente desajustado do processo formativo, então se sente totalmente oprimido por todas estas situações.

A educação indígena hoje está sendo realizada com base num entendimento de branco, voltada para aquela questão de dominação, aculturação, são termos utilizados dentro educação indígena. Quando se questiona isto, acaba-se gerando um desconforto porque as instituições estruturadas dentro das comunidades

indígenas não estão visando à questão de educação indígena como deveria ser, dos seus valores e costumes. Simplesmente busca-se a questão de mercado, em vez de criar um ser lutador e guerreiro, cria-se um robô, que fica somente traduzindo conhecimento do branco para dentro das comunidades indígenas.

Por isso o conhecimento buscado fora da comunidade indígena vem gerar transtornos no seu interior, porque há um embate muito sério, um perigo que está acontecendo e que nosso povo não está sabendo lidar com isso. O estudante pós formado retorna para a comunidade trazendo conhecimentos, mas é conhecimento de branco, ele vai ter um choque com o conhecimento cultural estabelecido que fica fora desta estrutura escolar.

Hoje há outro problema sério dentro das TI que é a briga dos estudantes indígenas formados com as lideranças. Nessas lideranças indígenas, alguns são privadas de conhecimentos para fazer esta gestão da comunidade e um estudante vem com um conhecimento grande do branco, traz princípios e conceitos novos, aprendeu técnicas disso e aparece como adversário para as lideranças e muitas vezes até para o povo indígena. Sai com um princípio de buscar formação e retorna para trabalhar com sua comunidade, amenizar problemas que ali existem, mas logo se transforma num robô que vem reproduzir conhecimento do branco.

Nesse sentido existe esse choque que exige que o indígena tenha que se adaptar aos dois mundos e com dificuldade. Porém, essa é a nossa maior aposta, recuperar valores e princípios em nosso estudante indígena para, ao retornar às TI possa ajudar nesta guerra de entraves e grandes confusões que viraram as comunidades indígenas.

Nos últimos anos tivemos grandes conquistas na área de educação a partir dos projetos governamentais implementados, mas a cada dia cresce a sensação que todas essas vitórias estão em risco.

Política Indígena e Religiosidade

Na política indigenista temos a questão de institucionalização dos setores de trabalhos dentro das comunidades indígenas, ou seja, saúde, educação e questão de territórios. Nota-se que ocorre uma sangria nas comunidades, porque tudo o que é institucionalizado volta a ser uma política indigenista. Desde o passado é a política

do governo inserido nas comunidades, com um simples pressuposto de denominação com artimanhas e para dominar um povo existem estratégias montadas, quando chegam então as hierarquias militarizadas introduzidas dentro das comunidades em vez de que prevaleçam nos cargos de lideranças.

Figura 13 – Liderança espiritual indígena



Foto: arquivo e autoria do pesquisador

Na cultura indígena efetivamente os idosos exercem uma função importante tanto na preservação da cultura quanto no exercício da liderança e aconselhamento.

No passado tínhamos a liderança espiritual do kujà, mas que passou a ser cacique desde a era do SPI – Serviços de Proteção aos Indígenas, a partir de então se criou a hierarquia militar com a tentativa de dominar um povo que de certa forma se tornava rebelde frente à força expansionista, como os ideais do governo. Para exemplificar, o panelão só existiu porque o governo usou da força militar, deu uma patente aos indígenas e estes se tornaram senhores de seu povo, colocaram armas, chicote, cassetete e cordas, e então se criou uma “polícia”. Uma força policial para o domínio desses indígenas mais rebeldes. Então eram pegos aqueles que eram considerados mais líderes da comunidade que tinham voz mais forte, colocavam um poder de força brutal para eles e lhes davam um poder superior aos demais, para mandar nos demais e assim se criou uma política diferente.

Já nos tempos atuais a política partidária é aquela que tem interesse de lucros, e existe uma força de trabalho dentro das comunidades indígenas, e a questão capitalista vem evidenciada sobre isso. E essa força política se sustenta no uso das terras para o plantio da soja.

Há interesse político partidário do voto, que em algumas terras indígenas com

o grande número de eleitores, conseguem eleger vereadores, prefeitos e até podendo eleger deputado estadual com candidatos indígenas. Isso acaba provocando divisões internas em função de siglas partidárias que vêm maculadas sobre um princípio ideológico. Ou possui tendência esquerdista que supostamente foi criado para trabalhar o lado social e na verdade a prática é outra, ou é da direita que visa a questão do capitalismo.

Então essas siglas partidárias acabam criando facções dentro das comunidades e criam grupos que acabam questionando a gestão destas comunidades.

No passado, o kujà gerenciava isto da melhor forma possível, porque ele não deixava direcionar isso para o lado externo, fora das comunidades e sim para o lado interno das comunidades com leis e normas estabelecidas para o cotidiano diário do povo. Com a entrada da nova estrutura de hierarquia, inclusive militar, passou a ser um elo com o mundo exterior, esse organizado para dominar

Dessa forma, a política partidária hoje é o que mais incomoda dentro das comunidades, porque os setores de trabalho que estão evidenciados dentro da comunidade, todos visam ao capitalismo. Ao se dar uma assistência para o povo, coloca-se recursos na comunidade, exige uma contrapartida e essa contrapartida do povo é de estar inserido no âmbito político partidário. Aparece então o interesse de um governo extremamente capitalista, nepotista, ruralista que nós temos hoje e que propõe simplesmente a desapropriação destas terras indígenas, tem-se então, uma política estabelecida de quanto mais criar o caos ali no seio da comunidade e mais dividida, mais fácil de conquistá-la e dominá-la.

Podemos relançar uma ideia que se tem dos dois grupos que hoje estão atuando para depravar a questão de nossa organização interna visando política ruralista e religiosa. Os deputados ruralistas que querem parar com as questões de demarcação de terras e as conquistas de territórios que é de fato um direito nosso: isso colocado dentro de um princípio constitucional. E o grupo de deputados da bancada evangélica que é a questão de domínio através da fé. Vivemos uma crise política no Brasil, em que deixaram de lado a Constituição Federal e a Democracia.

Os governos recentes e atual e seus deputados, não são reconhecidos pelo povo indígena devido a seus golpes porque retiram direitos conquistados a custos de sangue, massacres e extermínio de povos indígenas, sem consulta prévia aos povos originários, artigos 231 e 232 da Constituição Federal de 1988. Não contentes criam

Projeto de Lei (PL) como por exemplo a PL 6818/2013. Este inviabiliza demarcações e facilita obras e a exploração de recursos naturais em terras indígenas e ainda inclui a tese do marco temporal, segundo a qual os povos indígenas só teriam direito à demarcação das terras que estivessem sob sua posse em 05 de outubro de 1988 e retira direito de consulta.

Portanto, entendemos que a bebida alcoólica que é um dos problemas, não é o maior problema e sim as igrejas como princípio de dominação. Antes usaram a dominação quando criaram a hierarquia militar das lideranças da força do uso do ferro e fogo, não conseguindo ter êxito porque havia uma troca de liderança a cada vez que a comunidade julgava que aquele indivíduo não era suficientemente preparado para representar. Então começaram a dominar de uma outra forma, começaram a usar a fé, e continua a mesmo princípio de divisão.

Hoje temos evangélicos, luteranos, adventistas e católicos dentro das comunidades indígenas, e estão intervindo diretamente nas trocas de caciques. Temos pastores enriquecendo dentro das comunidades, são donos de mercados que sobrevivem dos salários dos aposentados. Existe um domínio desses pastores, são arrendatários de terras. Temos templos estabelecidos ali dentro que pregam que o que é tradicional e cultural do povo é feio, isso tem que ser banido (ecologia social).

O kaingang não acredita no céu nem no inferno, nós acreditamos culturalmente na reencarnação do ser. Então as igrejas e seitas entram com questões de ideologia de conquista através da fé, que existe o céu e o inferno e tem que fazer o bem aqui na terra, simplesmente para ir ao céu. Também se não fizer o bem na terra vai ao inferno, e as pessoas caem nisso acabam sendo alienadas e se transformam em robôs.

Além de ter todo um princípio de usurpação de direitos constitucionais através da política nós temos a perda da nossa maior riqueza que se tem que é a nossa religiosidade, as nossas crenças, constituídas sobre uma promessa de salvação que se sabe que não existe. Estão criando um caos dentro das comunidades, principalmente com a nossa juventude, tudo isso cria uma grande confusão. Os indígenas não estão sabendo lidar com essa confusão. Muitos se perdem no álcool, nas drogas e, em alguns casos, até suicídios.

É necessário fazer uma análise profunda de toda a história, quando se fala do povo kaingang, não podendo falar a partir da realidade atual, mas sim a partir de um princípio histórico para ver o que ocorreu ao longo dos anos, décadas, se

transformando nessas questões de domínio. Percebemos que as comunidades hoje pecam, principalmente em suas lideranças, porque não existe uma preocupação em fiscalizar o que é posto no contexto das comunidades indígenas.

2.3 Refletindo sobre a Educação Ambiental e as Necessidades do Sujeito Indígena

Trago neste estudo uma definição de Educação Ambiental adotada por Trevisol (2003, p. 15) para quem emerge atualmente uma consciência, que se torna diariamente evidente qual seja, o conflito homem e natureza (ecologia mental). Nesse cenário, a Educação Ambiental ganha espaço em diversas esferas, políticas, econômicas, sociais, culturais, as quais refletem a preocupação que a sociedade planetária tem para com o futuro, reivindicando mudanças paradigmáticas quanto ao tratamento dos recursos naturais e de uma forma de produção embasada na sustentabilidade (ecologia ambiental).

Santos e Sato (2003, p. 430) revelam que a Educação Ambiental assume extrema relevância, devido à emergência de novos saberes para aprender processos sociais que minimizem os riscos complexos e desafiadores que envolvem as questões ambientais, as quais se intensificam. A Educação Ambiental está também caracterizada por conservar e preservar valores sociais, organização, mitologias e crenças, na coletividade de um povo. (EMILIANO, 2015, p. 26-27)

Baumann comenta que:

[...] precisamos de conhecimento e capacidades morais com mais frequência, e com mais urgência, que de qualquer conhecimento das leis da natureza ou de capacidade técnicas. [...] nunca houve tanto poder ligado com tão pouca orientação para seu uso.... Precisamos mais de sabedoria quando menos cremos nela. (1997, p. 24)

Concorda-se com o autor, principalmente quando se observa a assertiva pela percepção de Milton Santos (2006, p. 157), “quando tudo era meio natural, o homem escolhia da natureza aquelas suas partes ou aspectos considerados fundamentais ao exercício da vida [...]”, referindo que havia uma valorização, diferente, na qual estava presente lugares e culturas, as quais eram condições naturais, constituindo-

se em base material à existência do grupo. Ainda segundo o autor, “esse meio natural generalizado era utilizado pelo homem sem grandes transformações. As técnicas e o trabalho se casavam com as dádivas da natureza, com a qual se relacionavam sem outra mediação”.

Aqui é oportuna uma referência sobre filosofia. Segundo Felix Guattari, (vídeo sobre filosofia, PPGEA - FURG).

“A filosofia é um movimento de produção de conceitos, um movimento que retoma continuamente o passado para dá-lo uma densidade de virtualidade, uma densidade de possíveis. Deleuze e eu nunca pensamos na morte da filosofia, nós pensamos que a filosofia se faz, que está em movimento, mesmo através de outras culturas que não a ocidental – como formas de sabedoria, por exemplo – a filosofia é algo de essencial à existência humana”.

Essa a razão do movimento contínuo de preservação do meio ambiente e das características dos indígenas, mesmo em contato com outras comunidades não indígenas.

Por si só, nós indígenas somos conhecidos como preservadores do meio em que vivemos que é a natureza, terra, matas e rios. Existe uma relação recíproca de trocas, cuidados e respeito. Para nós é fato de o rio ser sagrado, sobretudo quando os kujà falam com o espírito das águas, para que conduzam certas doenças para longe das aldeias, e ser também fonte de alimentos, tais como peixes. E que sabemos que em breve ela está sendo motivo de guerra entre nações (por exemplo, entre Israel e Palestina...), e está sendo comercializada a preço de ouro, e mesmo assim o não indígena acha que é uma fonte inesgotável, conseqüentemente não valorizando e poluindo. Em relação às matas, estas são fontes de alimentos e fontes de ervas e plantas medicinais, para cuidar da saúde física e mental do povo. (EMILIANO, 2015, p. 33-34)

Daí emerge a necessidade referenciada por Bauman de conhecimento sobre as novidades atuais, graduais e contínuas da sociedade, pois o uso inconsciente de inúmeros produtos que são despejados a todo o momento na natureza, está trazendo conseqüências inimagináveis para os seres humanos e o meio em que vivem. Salienta Bauman (1997, p. 25), que tudo que é feito pelo homem contra

homem e contra o meio em que vive terá efeitos proporcionais. Dessa forma, não há que se falar em progresso e desenvolvimento, pois “[...] que podem abafar quaisquer bons propósitos que se fazem e produzir desastres e sofrimento que nós e ninguém quisemos vislumbrar”. Ora, é fato que às atitudes que não são permeadas por uma consciência de si e do outro refletem nas relações humanas, e por sua vez essas na natureza. Portanto, é preciso que o ser humano atue de modo a manter uma relação consciente de sua sobrevivência com o meio no qual vive, reduzindo suas ações predatórias, as quais têm por base o desenvolvimento e o progresso, independentemente do preço a ser pago por todos, sendo que os benefícios em termos econômicos alcançam uma minoria.

Em minha compreensão, o que está acontecendo é que alguns indígenas foram contaminados pelo pensamento do não indígena, conseqüentemente se adequando ao sistema dominante “capitalista”, que aí está, pensando em tirar proveito, se beneficiar, cercar suas dependências, o qual para nós indígenas é novidade, pois não somos povos de viver em locais delimitados, ou cercados, num sentido de propriedade, e sim espaços coletivos. (EMILIANO, 2015, p. 40)

Como diz Giddens:

[...] Vivemos num mundo de transformações, que afetam quase tudo o que fazemos. Para o melhor ou para o pior, estamos a ser empurrados para uma ordem global que ainda não compreendemos na sua totalidade, mas cujos efeitos já se fazem sentir em nós. Mais do que inimigos, os países atuais enfrentam riscos e perigos, uma transformação profunda da sua própria natureza. [...]. Continuamos a falar da nação, da família, do trabalho, da tradição, da natureza, como se todas estas instituições se mantivessem iguais ao que eram. Mas isso não é verdade. A carapaça exterior mantém-se, mas no interior houve modificações. [...] São aquilo que eu chamo «instituições incrustadas». São instituições que se tornaram inadequadas para as tarefas que são chamadas a desempenhar. À medida que vão adquirindo massa suficiente, as instituições descritas neste capítulo estão a criar algo que nunca existiu antes: uma sociedade cosmopolita global. Somos a primeira geração a viver nesta sociedade, cujos contornos ainda mal conseguimos vislumbrar. [...] Ainda não se trata, pelo menos de momento, de uma ordem global conduzida por uma vontade humana coletiva. Em vez disso, está a emergir de forma anárquica, ao acaso, movida por uma mistura de influências. (2001, p.19-29)

Essa mistura de influências se constitui um grande desafio: vive-se numa época e nesta se realiza uma diversidade de proposições e reflexões sem ter o exato conhecimento quais serão as conseqüências futuras. O fato é que as ações presentes, como queimadas, já são observadas na natureza e nos recursos que são

extraídos desta, afetando o local, o regional, o nacional e o global, transformações que afetam a vida de todos.

Portanto, como diz Schön (2000), é preciso inserir-se num argumento útil para justificar a escolha da intervenção nessa realidade e não se contentar com a mera análise de dados estatísticos, sem propostas concretas de mudanças de atitudes.

É inconcebível que o ser humano fique estagnado mediante suas ações e não tome consciência das consequências, quando se trata de afetar a vida de todos e do meio do qual depende sua sobrevivência.

A propósito Gadotti faz referência à Carta da Terra, que

[...] constituiu-se numa declaração de princípios globais para orientar a questão do meio ambiente e do desenvolvimento. Ela inclui os princípios básicos que deverão reger o comportamento da economia e do meio ambiente, por parte dos povos e nações, para assegurar nosso futuro comum. Ela pretendia ter a mesma importância que teve a Declaração dos Direitos Humanos, assinada pelas Nações Unidas em 1948. Contem 27 princípios com o objetivo de estabelecer uma nova e justa parceria global através da criação de novos níveis de cooperação entre os Estados, setores importantes da sociedade e o povo. Para conseguir o desenvolvimento sustentável e melhor qualidade de vida para todos os povos, a Carta da Terra propõe que os Estados reduzam e eliminem padrões insustentáveis de produção e consumo e promovam políticas demográficas adequadas. (1998, p. 7)

De fato, como diz Trevisol (2003, p. 15-18), a Educação Ambiental corporificou-se gerando inúmeros estudos, livros, debates e atualmente é tema recorrente em seminários e congressos. Cada vez profissionais de áreas diversificadas tratam sobre o tema, a ela já é possível dizer que é atribuído grande relevância científica, cultural, social e política. Pois, na década de 1990, o Ministério da Educação, com a Lei Federal n. 9.795, de abril de 1999, incluiu o meio ambiente nos temas transversais instituindo, assim, uma política nacional de Educação Ambiental no Brasil. Ainda explica o autor que a Educação Ambiental hoje com seu novo *status* já incorporada num novo paradigma pedagógico, fundamenta-se numa perspectiva prática teórica e metodológica.

Explica Sato (2003, p. 14-20), que o papel da Educação Ambiental hoje pode ser vinculado ao diálogo. Para que a ação e a consciência sejam direcionadas não só ao eu, mas ao outro. Exigindo desses compromissos éticos para fortalecer um sistema educativo, que propicie uma atenção maior a sua conduta para com os

recursos naturais e a redução da degradação ambiental, em prol de todos os povos.

Nesse sentido, trata-se de delinear um processo de aprendizagem inclusivo, pois de acordo com Sato (2003, p. 24-25), Educação Ambiental é acima de tudo o respeito a formas de vida, as quais demandam ações humanas responsáveis. De fato, novas metodologias podem fortificar a Educação Ambiental, gerando mais informação e conhecimento, provendo, assim, a cultura e o respeito, a identidade seja do meio ambiente ou do próprio homem.

O indígena vive para manter a biodiversidade, e esse povo da floresta, no entanto não quer abandonar sua forma tradicional de sustentabilidade, utilizando essas fontes para subsistência e não com objetivo de ganância. (EMILIANO, 2015, p. 33-34)

Têm-se assim fatores econômicos, políticos, culturais e sociais que ensejam reflexões, pois como dizem Silva et al.:

Os conhecimentos tradicionais levantam questões sobre muitas noções fundamentais. As comunidades Kaingang locais não podem mais ser vistas como receptoras passivas da ajuda ao desenvolvimento. Elas possuem rico acervo de conhecimento específicos sobre o meio natural, assim como visão própria da forma como se deve efetuar sua gestão, preservados principalmente na memória dos velhos. (2009, p.13)

Por essa razão, atualmente já há um consenso no campo educacional indígena de que cada comunidade encontre entre seus próprios membros aqueles que se tornarão professores da escola local. Essa questão encontrou amparo na legislação da educação escolar indígena no Brasil, inclusive apresentando um elevado grau de detalhamento sobre esse tema. Todavia, faz-se uma síntese do tratamento dado por essa legislação para a formação dos professores indígenas. Há uma produção considerável sobre a mudança de paradigma, trazida pela Constituição de 1988, no tratamento dos direitos indígenas, e, a partir dos novos direitos consagrados, uma nova legislação foi elaborada de modo a garantir aos índios o direito a uma educação respeitosa da diversidade linguística e cultural, presente entre os mais de 200 povos indígenas que habitam o território nacional. (GRUPIONI, 2003, p. 16)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, ao estabelecer

que cabe à União apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino para o provimento da educação intercultural às comunidades, determina que sejam criados “programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas”. Essa é a primeira referência legal à necessidade de formar pessoal qualificado para atuar na educação indígena. Ainda que não limitando ou priorizando esses programas aos representantes indígenas, como constava em projetos anteriores a esta lei, esse é o sentido que ela aponta. Isto pode ser confirmado com o texto da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE). Com efeito, nas diretrizes da modalidade de ensino da educação indígena, esta lei estabelece claramente essa prioridade afirmando que a formação inicial e continuada dos professores índios deve ocorrer em serviço e concomitantemente à sua própria escolarização. (GRUPIONI, 2003, p. 16)

Tal preceito encontra detalhamento em cinco objetivos e metas estabelecidos para essa modalidade de ensino: o PNE estabelece a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena, a necessidade de se criar a categoria de professores indígenas como uma carreira específica do magistério, bem como a criação e manutenção de programas contínuos de formação de professores indígenas, inclusive para o ensino superior. Além da meta 16, o PNE trata da questão da formação de professores e profissionais indígenas nas metas de número 15, 17, 19 e 20, contudo enfatiza-se a meta de número 16 do PNE.

Cabe destacar a necessidade de cursos básicos de economia, na lida com questões financeiras e ou como lidar com o próprio dinheiro, pois temos muitos indígenas aposentados e pensionistas que não conhecem, o valor do dinheiro, ficando, portanto, a mercê e dependente de outros. Assim, há casos em que os comerciantes principalmente ficam com o Cartão e Senha destes aposentados fazendo todas as transações necessárias e comprometendo sempre a relação de endividamento destes para com o estabelecimento do comerciante, fazendo inclusive financiamentos com estes cartões. Estes casos já foram inclusive denunciados, a mais ou menos 10 anos atrás, foi quando a Polícia Federal realizou algumas prisões de comerciantes, mas que ainda hoje continua acontecendo casos semelhantes. (EMILIANO, 2015, p. 42)

Não obstante como diz Ferreira (2014, p. 114) sobre os kaingang e os povos indígenas em geral, a perda da cultura é uma preocupação constante e esta, “tem sido o reflexo das principais lutas indígenas na contemporaneidade”. Ademais, “o enfrentamento deste cotidiano tem levado indígenas e seus povos a repensarem escolhas onde a cultura ocupa o papel central [...]”

Neste cenário, os jovens e adultos estão alienados, não estão sabendo em que direção tomar, se questionam o que estou fazendo aqui? Para onde vou? Quem sou eu? Não tendo em quem se espelhar quanto a lideranças políticas “autoridades” locais vivem praticamente em conflitos internos, desviando assim todo o foco das suas funções. Apoiar, incentivar, buscar e direcionar este povo para um caminho próspero é uma tarefa importante para não deixar os jovens desorientados. (EMILIANO, 2015, p. 42)

Figura 14 – Jovens estudantes indígenas do IFRS



Foto: arquivo e autoria do pesquisador

Esta figura 14 registra encontro de jovens estudantes indígenas que estão matriculados no Campus, nos cursos técnico integrado em agropecuária e curso técnico integrado em manutenção e suporte em informática.

Daí reside a importância da questão da formação do próprio professor indígena que recebeu tratamento também na Resolução nº 3/99, do Conselho Nacional de Educação, que “fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências”. (GRUPIONI, 2003, p. 17)

Os artigos 6º e 8º estabelecem que a “atividade docente na escola indígena será exercida prioritariamente por professores indígenas oriundos da respectiva etnia”, e que a formação desses professores deverá ser específica, realizar-se-á em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização. (GRUPIONI, 2003, p. 17)

A Resolução estabelece ainda que os cursos de formação de professores

indígenas devem dar “ênfase à constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades e atitudes” (artigo 7º), que possibilitem aos professores: a) construir currículos e programas escolares, b) produzir materiais didáticos próprios e c) conhecer e empregar metodologias de ensino e pesquisa. (GRUPIONI, 2003, p. 17)

Os referidos objetivos deverão ser promovidos pelos sistemas de ensino estaduais, a quem caberá “promover a formação inicial e continuada de professores indígenas”, contando com apoio técnico e financeiro da União, que também deverá “orientar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento de ações na área da formação inicial e continuada”. (GRUPIONI, 2003, p. 17)

Pela Resolução, caberá aos Conselhos Estaduais de Educação estabelecer critérios específicos para a criação e regularização dos cursos de formação de professores indígenas. Essas determinações podem ser analisadas como desdobramentos do Parecer nº 14/99, também produzido no âmbito da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que fixa diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena. Justifica, inclusive, a prioridade na formação de índios das respectivas etnias, na complementação da escolarização, na promoção da titulação desses professores, bem como na elaboração de programas diferenciados de formação. (GRUPIONI, 2003, p. 17)

Assim, observa-se que pesquisas e estudos se direcionam para incentivar a educação indígena em nível superior, sugerindo que:

[...] sejam elaborados e implementados com a participação das comunidades indígenas a partir das suas demandas a fim de que a interculturalidade deixe de ser apenas discurso de intelectuais, que nas suas práticas pedagógicas acabam reafirmando e reproduzindo o preconceito e a exclusão. Isso implica talvez numa relativização do papel de cientista ou de educador na academia, para entrar num local desconhecido para a maioria: o universo indígena. E para conhecê-lo é preciso se despir dos pré-conceitos, dos prejuízos de valores e pôr em prática a alteridade. (RODRIGUES; WAWZYNIAK, 2005, p. 30)

As iniciativas no campo da educação indígena foram marcadas pelas orientações em favor de práticas diferenciadas e interculturais para os povos indígenas instituídas pela Constituição de 1988. No plano do ensino superior, apesar das reivindicações das organizações indígenas, algumas iniciativas tímidas foram

desenvolvidas por universidades esparsas, algumas com sucesso e adquirindo alguma sustentabilidade e outras descontinuadas. (FARIAS; BROSTOLIN, 2016, p. 11)

As demandas restringiam-se, inicialmente, às licenciaturas e, posteriormente, por cursos de formação técnica em áreas como direito, saúde, ciências agrárias e outras e, cada vez mais as políticas públicas voltadas para a diversidade e as universidades estruturam iniciativas que objetivam facilitar o acesso através de propostas de reservas de cotas, bolsas e outras ações afirmativas que possibilitam ao acadêmico indígena adentrar nas universidades. (FARIAS; BROSTOLIN, 2016, p. 11)

Porém, o que se identifica é que mesmo sendo facilitado o acesso, a permanência continua a ser um desafio, tornando-se uma questão fundamental nas discussões realizadas pelos índios e não-índios que estudam, pesquisam e lutam por este objetivo, qual seja, criação de políticas públicas que garantam a formação em nível superior. (FARIAS; BROSTOLIN, 2016, p. 11)

A incorporação da visão indígena e de suas lógicas (ou de outros) abre, certamente, novas perspectivas e fortalece iniciativas e projetos centrados numa relação mais equilibrada com os recursos naturais e tendo como eixo central o território e o conhecimento que sobre ele tem cada povo indígena, aliado a sua experiência histórica, novas e inéditas alternativas de desenvolvimento poderão ser construídas, contribuindo para o efetivo bem estar desses outros, fortalecendo sua organização social e sua autonomia. (BRAND; CALDERONI, 2012, p. 10)

Desta forma, ao se refletir sobre Ecosofia, tendo como base “As Três Ecologias” de Félix Guattari, pode-se inferir que é preciso unir cultural e natural, humano e não humano. Ou seja, a subjetividade humana está vinculada ao meio ambiente e as relações sociais. Significa dizer que, cada vez mais o meio ambiente dependerá dos saberes e práticas humanas, o que requer adotar uma ética ecosófica. (GUATTARI, 2012, p. 19-20). Aliás, daremos a seguir no texto, mais profundidade à Ecosofia e as Três Ecologias.

Assim, o desenvolvimento de uma ecosofia social levaria ao estabelecimento de práticas que tenderiam à reinvenção dos *modos de ser* do indivíduo no meio social, ao passo que o aprofundamento de uma ecosofia mental possibilitaria a

renovação da relação do sujeito com o corpo, em suas instâncias psíquicas individuais e coletivas (GUATTARI, 2012, p. 19-20).

Guattari (2011) alerta sobre os desequilíbrios ecológicos, dos modos de vida contemporâneos que estão indo rumo a uma progressiva deterioração. A esse respeito, sugere que em resposta a esta crise ecológica se faça em escala planetária uma transformação política, social e cultural. Daí surge a ecosofia como alternativa de superação dos problemas ambientais, dividindo-a em: ecosofia mental (subjetividade humana), ecosofia social (relações sociais) e ecosofia ambiental (meio ambiente).

Aliás o mesmo autor nos orienta a vermos três frentes primárias:

➤ **ecologia social:** consiste, portanto, em desenvolver práticas específicas que visam modificar e reinventar maneiras de ser no seio da família, do contexto urbano, do trabalho. Certamente seria inconcebível pretender retornar a fórmulas anteriores, correspondentes a períodos nos quais, ao mesmo tempo, a densidade demográfica era mais fraca e a densidade das relações sociais mais forte que hoje.

➤ **ecologia da mente:** provoca a necessidade de reinventar a relação do sujeito com o corpo, com o tempo que passa, com os “mistérios” da vida e da morte. Ela será levada a procurar antídotos para a uniformização midiática e telemática, o conformismo das modas, as manipulações da opinião pela publicidade, pelas sondagens.

➤ **ecologia ambiental:** Essa está relacionada tanto com os desequilíbrios naturais e as evoluções flexíveis, ambas cada vez mais dependentes das intervenções humanas. Guattari (2011) ao registrar as três ecologias, manifesta sua preocupação perante o mundo. Através de sua teoria, ratifica a busca pelo equilíbrio ecológico e novas práticas sociais baseadas na ética. Ao articular a subjetividade e a criatividade humana, propõe que tenhamos novas soluções para as crises de nossa época.

III METODOLOGIA

A pesquisa teve como *locus* o IFRS-Sertão e voltou-se a investigar o ingresso, evasão e permanência de estudantes indígenas. Entende-se que os Institutos Federais apontam para um novo tipo de instituição, identificada e pactuada com o projeto de sociedade em curso no país. Especificamente, esse território de educação construiu uma história de 60 anos de formação humana e técnica. Trata-se de uma pesquisa predominantemente qualitativa.

Os Institutos Federais foram instituídos como projeto progressista que entende a educação como compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos objetivos capazes de modificar a vida social e de atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana, proposta incompatível com uma visão conservadora de sociedade. Essas instituições federais surgiram, na sua maioria, a partir de outras instituições públicas Federais como escolas agrotécnicas, Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica, ou mesmo de escolas técnicas vinculadas às Universidades, ou seja, já possuem uma trajetória de educação profissional consolidada. No que se referente aos Institutos Federais - IFs, trata-se, portanto, de uma estratégia de ação política e de transformação social. (PACHECO, 2016, p. 4)

Para essa pesquisa, enfocamos a escola como uma necessidade, uma imposição para os indígenas, mas sem garantia de que se tenha transformado de instrumento de dominação em um meio de emancipação. Discute-se a convivência num contexto étnico e multicultural, em que a educação escolar é uma alternativa e estratégia dos povos indígenas de buscarem a sua autonomia e melhorias nas condições de vida. (MATTE, 2009, p. 106)

Seguindo essa linha de análise selecionamos alguns métodos de investigação que vão nos ajudar a conhecer melhor e ressignificar a realidade dos indígenas na educação tradicional e histórica do IFRS, através de análise documental referente ao ingresso de indígenas no Campus Sertão do IFRS, bem como sua permanência e evasão. Esse estudo documental será realizado mediante a análise de Projeto Pedagógico de Cursos, Projeto Político Pedagógico do Campus, a Legislação que instituiu os IFs e outros documentos que sustentam os cursos técnicos integrados e superiores do Campus. Também será realizada coleta de dados através de

questionário logo a seguir referidos.

Posto isso, entende-se que quanto à abordagem do problema trata-se de uma pesquisa teórico-empírica. As pesquisas visam buscar informações capazes de construir hipóteses por meio da experiência, do saber ordenado e de proposições que possibilitem o desenvolvimento de novos conhecimentos. (MARCONI; LAKATOS, 2003)

Quando se refere ao estudo de campo, significa atuar *in loco*. A pesquisa de campo analisa fenômenos ou eventos que podem ser identificados em diferentes planos pelo pesquisador e, por sua vez, estes podem ser tratados de forma isolada ou em associação: social, político, econômico, histórico, mas sempre submetido à avaliação jurídica. (MARCONI; LAKATOS, 2003). Uma das atividades de investigação relaciona a vida indígena na sua origem e o contexto de escola, em outro campo de vivência e que as implicações recíprocas, essas realidades contribuem ou auxiliam na permanência e êxito dos indígenas nos cursos de formação.

A pesquisa tem abordagem qualitativa, pois não pode ser dissociada, a princípio, do procedimento técnico de estudo de campo, sendo fundamental a localização dos dados empíricos para a interpretação e análise da realidade concreta. O caráter qualitativo da pesquisa permite emergir a voz do sujeito, e a interpretação propicia novas descobertas, contribuindo na construção de um saber científico. (GIL, 1999)

Minayo (2006) considera que não há uma escala hierárquica entre o caráter quantitativo e qualitativo da pesquisa, pois a abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados e esse nível de realidade não é visível, precisa ser exposta e interpretada. Para a autora, o processo de trabalho científico na pesquisa qualitativa pode ser dividido em três etapas: fase exploratória, trabalho de campo e análise e tratamento do material empírico e documental. É o que caracteriza nossa pesquisa social.

E quanto ao objetivo geral a pesquisa se caracteriza como estudo exploratório e de caso, pois conforme Diehl e Tatim (2004, p. 53), proporcionam “[...] maior familiaridade com o problema” e “[...] na maioria dos casos, envolve o levantamento bibliográfico, [...] e a análise de exemplos que estimulem a compreensão”.

Nesse sentido, explica Gil que:

As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista, a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. De todos os tipos de pesquisa, estas são as que apresentam menor rigidez no planejamento. Habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental [...]. Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis. (2008, p. 43)

Triviños (1987, p. 109) considera que os estudos exploratórios têm a finalidade de ampliar o conhecimento a respeito de um determinado problema. Segundo o autor, esse tipo de pesquisa, aparentemente simples, explora a realidade buscando maior conhecimento.

Escolhemos o Campus Sertão do IFRS para o estudo em função de que possui um maior número de ingresso de estudantes indígenas para que sejam realizadas entrevistas com pais de estudantes, professores indígenas e não indígenas, lideranças políticas, estudantes indígenas e não indígenas, servidores de escola e integrantes do NEABIs. Esse território de investigação está localizado na região Norte do Estado do RS, onde também se concentram as comunidades indígenas ou terras indígenas demarcadas ou em processo de demarcação e, dessa forma, uma maior comunidade indígena na região. A forma da entrevista será aberta.

Figura 15 – NEABIs no Campus Sertão em reunião com estudantes indígenas



Foto: arquivo e autoria do pesquisador

Através de questões semiestruturadas investigou-se a opinião dos estudantes indígenas evadidos, estudantes indígenas que frequentam os cursos, pais, caciques, professores e funcionários, como já referido buscando identificar as circunstâncias

por que ocorrem as evasões ou desistências. O questionário é uma das mais usuais técnicas para obtenção de dados. É composto por um conjunto ordenado de perguntas, apresentadas e respondidas por escrito.

As informações foram coletadas por meio de questionários com perguntas realizadas com:

- Estudantes que estão evadidos da instituição (Apêndice 1) que versam sobre, como foi a escolha de estudar no Campus Sertão? Quanto tempo foi aluno do Campus Sertão? Que ordem familiar você está? Você tem filhos? (durante ou anterior aos estudos) O que motivou a sua evasão no curso? Quais foram as situações mais difíceis que você enfrentou enquanto estava no Campus? Você gostaria de voltar a estudar no Campus? O que você gostaria de propor para resolver ou amenizar as situações de dificuldades enfrentadas?

- Pais (Apêndice 2), questões como: por que foi escolhido o Campus Sertão para seu filho estudar? Houve conhecimento prévio de como eram os cursos e a realidade de convivência no Campus Sertão? O seu filho se preparou para o ingresso no curso? Você acha importante que os estudantes indígenas tenham um tempo de adaptação e preparo para ingressar nos cursos no Campus Sertão? O que você ouviu de seu filho sobre a realidade do Campus Sertão? Houve registro de que havia dificuldades para permanecer nos estudos lá? Você sugere alguma iniciativa para melhorar essa realidade de ingresso, permanência e êxito de seu filho nos estudos em cursos técnicos? Quando do retorno do filho evadido, que providencia tomaram?

- Professores da rede federal (Apêndice 3), questões como: Que conhecimentos você tem sobre culturas indígenas? Com quantos estudantes indígenas você trabalha/trabalhou? Que experiências você teve com estes estudantes? Qual foi a maior dificuldade dos estudantes indígenas com a disciplina que você ministra? E qual foi a sua dificuldade em relação aos estudantes indígenas? Que sugestões você propõe para melhorar o desempenho dos estudantes indígenas e evitar evasão escolar?

- Caciques (Apêndice 4) algumas questões: Como você considera o fato de estudantes indígenas estudarem no Campus Sertão? O que você fez para que alguns jovens fossem estudar fora da aldeia? Quais são as principais dificuldades

dos jovens para estudar fora da terra indígena? Quais são as principais vantagens, contribuições que esses jovens podem trazer para a aldeia? Como se faz a escolha dos jovens para estudar fora da terra indígena? Qual a formação que mais está precisando na aldeia? Uma vez formado, como os estudantes poderiam se inserir e ou trabalhar na aldeia, ajudar nas necessidades desta? Como suas crenças religiosas têm influenciado nas escolhas dos estudos? O que significa natureza?

- Professores indígenas da rede estadual (Apêndice 5), essas questões: Como você poderia ajudar os estudantes indígenas para evitar a evasão nos cursos do Campus Sertão? Em função da sua experiência, você acha que os nossos estudantes indígenas estão preparados para seguir estudos fora da terra indígena? Que sugestões você oferece na área de educação, para facilitar acesso e diminuir evasão dos estudantes indígenas nos cursos técnicos?

- Servidores técnicos administrativos do Campus (Apêndice 6) foram colhidas: Que conhecimentos você tem sobre culturas indígenas? Que dificuldades os estudantes indígenas apresentam no Campus Sertão? Que dificuldades você tem com eles? Que sugestões você oferece para melhorar o desempenho dos estudantes indígenas e evitar evasão?

- Estudantes indígenas que concluíram o curso (Apêndice 7) foram dirigidas as seguintes questões: Como foi a escolha de estudar no IFRS? Quanto tempo foi estudante do Campus Sertão? Quantas pessoas compõem a sua família? Que ordem familiar você está? Se tem filhos? (Durante ou anterior) Você concluiu o curso técnico em que ano? Muitos estudantes indígenas evadem ao curso. O que motivou você a levar os estudos até o final do curso? Você sentiu dificuldades durante a realização do curso em relação à integração com colegas ou em função da cultura indígena? Que sugestões você propõe aos seus colegas indígenas para persistirem e concluírem os seus estudos no IFRS?

No processo de definição dos entrevistados houve o cuidado para que em torno de 90% dos estudantes indígenas, pais, caciques e professores fossem ouvidos. A coleta de dados foi possível em diversas comunidades indígenas da região em função de que o pesquisador estava afastado de suas atividades para a realização dos estudos de doutorado e portanto, havia tempo disponível para estender a pesquisa e torna-la mais completa e concreta.

Visa-se com este tipo de pesquisa propiciar maior familiaridade com o objeto

de estudo. A estes foi oferecido apenas questionário com perguntas semiestruturadas. Entende-se que deste modo, pode-se aprofundar as análises e hermeneuticamente alcançar uma maior compreensão sobre os problemas da pesquisa.

O questionário geralmente é utilizado para obter informações sobre opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas ou ainda para descrever as características e medir determinadas variáveis. Perguntas abertas admitem respostas diferentes dos pesquisados, isto é, cada pesquisado pode responder livremente às perguntas. Esse tipo de questionário normalmente é utilizado para obter opiniões, sentimentos, crenças e atitudes por parte do pesquisado.

Portanto, coletar dados de entrevistados se caracteriza como um momento distinto e fundamental, para que nosso propósito de entender a evasão de estudantes indígenas no Campus Sertão seja atingido. A partir disso tivemos novos encaminhamentos acerca desse estudo de caso, para prevenir outros cenários que favoreçam o ingresso, a permanência e o êxito desses estudantes na instituição.

Em suma a investigação se efetiva com análise documental, coleta de dados por aplicação de questionários com perguntas semiestruturadas num primeiro momento de estudo. Num segundo momento e com base nas análises dos dados recolhidos na primeira etapa, construímos um dispositivo pedagógico apropriado aos níveis mencionados nos objetivos.

No final, efetuamos uma avaliação do funcionamento desse dispositivo, ajuizando com base as sugestões e resultados obtidos. Não há pleno significado investigar um tema tão precioso sem apresentar pontuais encaminhamentos para dirimir o que denominamos aqui a questão da pesquisa.

IV RESULTADOS E DISCUSSÃO DA PESQUISA

No que se refere à análise dos dados que emergem de uma pesquisa de campo, institui-se que o processo contemple a análise de conteúdo proposta por Bardin (2009), a qual possui três fases, sendo elas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. E, dessa forma será possível elucidar categorias para análise neste estudo.

Os resultados esperados envolvem o reconhecimento sobre os conhecimentos tradicionais dentro dos programas e cursos de formação no ensino médio do IFRS respeitando-se as regras de circulação e de idades desses conhecimentos, para oportunizar o êxito aos estudantes indígenas. Trata-se, portanto, de uma análise qualitativa.

É importante se verificar também se os programas educacionais destinados aos povos indígenas não são anexos ou adendos adaptados de outros programas, como costumam ser atualmente, mas próprios a realidade e ao modo em que vivem. Nesse sentido, presume-se que a Educação Ambiental pode ser considerada uma ferramenta para motivar a permanência dos indígenas nas escolas, assim espera-se que as hipóteses levantadas possam ser confirmadas como um caminho que vem se consolidando no decorrer do estudo.

A fase do tratamento do material leva o pesquisador à teorização sobre os dados, produzindo o confronto entre a abordagem teórica anterior e o que a investigação de campo aporta de singular como contribuição. Após a coleta de dados, a fase seguinte da pesquisa é a de análise e interpretação. Estes dois processos, apesar de conceitualmente distintos, aparecem sempre estreitamente relacionados: A análise tem como objetivo organizar e sumariar os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos (GIL, 1999, p. 168).

A análise de dados é o processo de formação de sentido além dos dados, e

esta formação se dá consolidando, limitando e interpretando o que as pessoas disseram e o que o pesquisador viu e leu, isto é, o processo de formação de significado. A análise dos dados é um processo complexo que envolve retrocessos entre dados pouco concretos e conceitos abstratos, entre raciocínio indutivo e dedutivo, entre descrição e interpretação. Estes significados ou entendimentos constituem a constatação de um estudo. Dentre as várias técnicas de análise de dados na pesquisa qualitativa, Merriam (1998) destaca: análise etnográfica, análise narrativa, análise fenomenológica, método comparativo constante, análise de conteúdo e indução analítica. Em estudo qualitativo o jeito certo para analisar dados é fazê-lo simultaneamente com a coleta de dados.

Em nosso estudo faz-se uma análise do conteúdo das respostas dos questionários, avaliação das informações das entrevistas buscando respostas ao objetivo geral proposto, ou seja, avaliar o que compromete a permanência e o êxito de estudantes indígenas no Campus Sertão a partir de seu ingresso nos cursos, sem, no entanto, a necessidade de aferição de gráficos ou dados estatísticos, pois o mais importante é a avaliação qualitativa das informações..

Apesar da variação das formas que podem assumir os processos de análise e interpretação, em boa parte das pesquisas sociais podem ser observados os seguintes passos: a) estabelecimento de categorias; b) codificação; c) tabulação; d) análise estatística dos dados; e) avaliação das generalizações obtidas com os dados; f) inferência de relações causais; e g) interpretação dos dados (Gil, 1999). Por isso mesmo a análise que vamos empreender se dá na comparação das opiniões de estudantes evadidos, estudantes indígenas que permanecem nos cursos, pais, professores funcionários e lideranças indígenas, pois não nos propomos apenas a levantar e concluir com dados, mas oferecer propostas de melhorar essa situação, ao favorecer os estudantes indígenas hoje evadidos e sem perspectivas.

Observe-se que para a escolha dos entrevistados para essa pesquisa foram levados em consideração estudantes evadidos do IFRS Campus Sertão, caciques e lideranças indígenas, professores indígenas que ensinaram os estudantes em escolas na comunidade indígena, professores não indígenas do IFRS Campus Sertão no curso de nível médio, servidores técnicos administrativos do Campus Sertão que atuam diretamente no atendimento ao educando e pais de estudantes

indígenas.

A escolha foi aleatória, não na sua totalidade por categoria, suficiente para manifestar a avaliação que representam os segmentos de entrevistados e que ilustram a opinião de todos os que diretamente têm relação com os estudantes indígenas, evadidos dos cursos de nível médio do IFRS Campus Sertão, foco principal desse estudo.

Nesse sentido, estão expressos em forma de síntese analítica, as informações coletadas dos instrumentos aplicados a cada segmento da pesquisa. Para isso definiu-se como legenda dos entrevistados, para não se proceder à identificação de cada um, os seguintes cognomes: categoria estudantes evadidos com “A”, que são nove entrevistados, seguindo-se numericamente em ordem crescente dos entrevistados; para o segmento Caciques “B” e em ordem numérica e do mesmo modo numérico para os segmentos, professores indígenas “C”, professores não indígenas “D”, pais de estudantes indígenas “E”, servidores técnicos administrativos “F” e estudantes indígenas formados “G”. As questões versam basicamente sobre as causas de evasão, dificuldades encontradas, situações de vida de estudantes indígenas no contexto escolar, tanto de relacionamento e integração quanto no acompanhamento do processo formativo e de aprendizagem.

Estudantes evadidos

Os estudantes evadidos e que talvez sejam os entrevistados de maior relevância nesse estudo, se manifestaram indicando que a escolha por estudar no IFRS, na maioria deles foi em função de ser uma formação profissionalizante e por ter havido divulgação do processo seletivo. O aluno evadido A5 disse ter havido a influência do irmão que já estuda no IFRS.

Em relação ao tempo que estuda no IFRS, nenhum aluno estudou no Campus mais que 2 anos, havendo, portanto, a evasão a partir, inclusive em alguns casos, de um semestre do início do curso. Outros dados menos significativos e de ordem familiar dos estudantes evadidos não são registrados, porque são pouco relevantes.

O que de mais importante consta nas informações é a questão que indica os motivos que levaram o aluno a evadir. Os estudantes A1, A2, A4 indicam que evadiram por problemas de saúde na família e por se constituírem o filho mais velho

da família, precisavam atender aos doentes. O informante A7 justifica que evadiu porque reprovou em disciplinas e por problemas de frequência o que se repete como argumentos de outros entrevistados também. Aparecem também a questão de estrutura de alojamento, por influência de outros estudantes indígenas que desistiram, houve problemas de discriminação, preconceito e brincadeiras de mau gosto de colegas de quarto, na residência estudantil, dificuldades financeiras porque precisava pagar aluguel em residência no entorno do IFRS pois não dispunha de internato.

O informante A3 foi mais precisa e apresentou detalhes das razões que provocaram sua desistência dos estudos.

Motivo da evasão; (saúde, familiar, trabalho na aldeia, conflitos internos ou externos, alojamento, moradia, transporte, financeira). Primeiramente por ter sido reprovado, e quando morava no regime de internado nos apartamentos frequentemente sofria com discriminação e preconceito e brincadeiras de mau gosto dos colegas de quarto: (enquanto dormia amarava os pés, jogava o colchão para fora do apartamento) isso foi denunciado ao DAE (Departamento de Apoio a Estudantes) e que foram tomadas as providencias.

O aluno A4 fez referência à questão de saúde familiar, trabalho e conflitos o que caracteriza também no seu depoimento uma sequência de razões que provocaram a evasão escolar.

Motivo da evasão; (saúde, familiar, trabalho na aldeia, conflitos internos ou externos, alojamento, moradia, transporte, financeira). Falta de recursos financeiros, moradia, preconceito e discriminação. (nessa mesma época houve conflito na Terra Indígena de Faxinalzinho – RS, deste resulta na morte de dois agricultores.

Há ainda argumentos relacionados com excesso de disciplinas no curso, por estar no curso que não escolheu, brigas em função de preconceito e discriminação. Percebe-se uma incidência maior de registros em relação à reprovação em disciplinas, infrequência, discriminação e preconceito, além das dificuldades financeiras.

Uma outra importante questão constante do questionário diz respeito às situações mais difíceis que o informante enfrentou enquanto estava no Campus. Sobre dados recolhidos, evidenciaram-se algumas informações importantes tais como: acompanhar estudantes do 3º ano para arrecadar moedas dos estudantes

novos e outras situações constrangedoras, quando ocorreram suspensões, falta de alojamento feminino, falta de bolsas, situação financeira, ausência da família. As dificuldades em acompanhar as disciplinas, especialmente em informática, muitos conteúdos e disciplinas, foram dados mais incidentes como dificuldades mais evidentes entre os estudantes evadidos.

Em relação à questão se voltaria a estudar no IFRS Campus Sertão há informações bem evidentes como: não, por não ter o curso desejado foi a única informação negativa. Todos os demais entrevistados desejam retornar ao Campus Sertão para estudar.

Da mesma forma, a última questão levantada entre os estudantes evadidos, foi em relação ao que propõe para resolver ou amenizar as situações ou dificuldades enfrentadas. Nesse sentido aparecem propostas de moradia específica para estudantes indígenas e mais comunicação, contrato de professores indígenas para atuarem no Campus, reduzir o número de disciplinas, resolver as questões financeiras dos estudantes e acolhida por parte dos estudantes indígenas e servidores aos estudantes novos. Aparece com maior evidência a contratação de professores indígenas e um espaço de moradia específico para estudantes indígenas.

Caciques

Em relação às informações recolhidas no segmento caciques temos a considerar que a opinião dos caciques sobre o fato dos estudantes indígenas estudarem no IFRS Campus Sertão julgam que usufruir e desfrutar da troca de conhecimento é bom para a comunidade indígena. O cacique B2 é mais detalhista sobre essa análise:

Todo povo por si só tem conhecimento milenar da selva, aliado ao científico tende de contribuir com o crescimento da população no sentido da cultura, com a saída ele começa a notar o valor de sua cultura quando este é co-brado e discriminado.

Por essa razão, há a necessidade de valorizar a cultura indígena e aqui, surge o primeiro desafio de integrar estudantes indígenas com um contexto de estudantes e estrutura não indígena e claro, como preservar os valores culturais de realidades diferentes e num mesmo contexto de vida e estudos.

Por outro lado, o cacique B3 expressa que:

Mais um espaço conquistado através das buscas e lutas constantes na educação e que devem ser ocupadas e valorizadas pelos nossos estudantes indígenas. Esta instituição é conceituada e que só temos boas informações, bons profissionais com boa formação acadêmica para atuarem com os estudantes de maneira geral. Ter regime de internato aos estudantes em nível técnico e bolsas do MEC aos estudantes de graduação. E também de grande importância o fato de ter regime inverso com teoria e prática no aprendizado. Se localiza próximo as aldeias do norte do estado do RS,

Entendido como uma oportunidade de formação, há menor preocupação com a manutenção da cultura, mas uma atenção à qualidade de formação de seus estudantes.

Em relação ao que fez para que seus estudantes indígenas fossem estudar fora da terra indígena, os caciques B1 e B2 indicaram apoio, incentivo, ajuda financeira e preocupação como o futuro dos estudantes indígenas foram posturas expressas nas respostas. No entanto o informante B3 foi mais enfático

Represento constantemente em nível de protestos e discussões com o MEC, Funai e representantes políticos em Brasília. Entendo como uma necessidade de buscar conhecimento lutar por causas, discriminação, orgulho etnia, lutar de igual, crescimento, revitalizar cultura, aliar conhecimento, unidade resistência, força, sem divisão e sem conflitos. Ser como bambu, quando alguém corta destrói este se une como forma de proteção, e que a cultura evolui, leis, direitos, deveres, o indígena poder residir fora da aldeia na cidade e que não deixa de ser indígena e o fato de também utilizar tecnologias ser problema, essas comparações com o processo de discriminação e preconceitos sofridos pelos estudantes.

Trata-se de uma visão mais moderna e de enfrentamento da realidade e de combate à discriminação e preconceitos existentes e não na fuga aos desafios.

Os entrevistados também se manifestaram acerca das dificuldades enfrentadas pelos jovens indígenas estudarem fora da terra indígena. Nesse sentido, dizem serem dificuldades financeiras, de família, de cultura, de liberdade, a saída da terra mãe e do seio da família. O informante B3 retrata essas dificuldades indicando que é

Financeira pois a família não tem como bancar o estudante fora da aldeia. Familiar neste quesito a necessidade de se aproximar do estudante e conquistar para que ele fale da sua família, se já é casado, se tem filhos, o que a esposa dele acha, se ela apoia, se ela tem ciúme ou tem confiança a

cultura vida e pensamento diferente do não indígena, convivência no coletivo e suas ações em relação a natureza e ao sistema de resistência ao capitalismo.

Percebe-se o registro bem evidente da questão estrutural e financeira das duas realidades, ou seja, a resistência ao capitalismo pelos indígenas cuja sistemática dessa comunidade não está relacionada propriamente ao agronegócio, mas à preservação da natureza e uma sobrevivência sem ser prioridade o capital.

Dentre as contribuições que esses jovens indígenas podem trazer para a comunidade registram-se o desenvolvimento melhor da comunidade, a qualidade de vida, adaptar os conhecimentos indígenas com os não indígenas, a agroecologia, a preservação do meio ambiente, construir cidadãos críticos, saber escrever sobre a cultura e a sua preservação.

Igualmente buscou-se saber o que os caciques pensam sobre como é realizada a escolha dos jovens para estudar fora da comunidade indígena. Dizem os entrevistados que não há processo seletivo, mas observado o interesse dos jovens e então recebem o apoio da liderança e da família. Priorizam claro, a formação para o sustento, para a saúde e para a educação.

No que tange à formação que mais é necessária para a terra indígena, os entrevistados dizem ser técnico agrícola, em relação à saúde e à educação. Também aparecem a medicina terapêutica ocupacional, psicólogos, odontólogos, enfermagem e advogados. Mas aparece mais evidente a formação para a educação agrícola.

Segundo os dados recolhidos percebe-se que há uma série de aspectos incidentes sobre a consequente evasão de estudantes indígenas nos cursos do Campus Sertão e que merecem, previamente sejam elencados:

- Há, segundo os professores, falta de base em conhecimentos gerais, especialmente relacionados com educação básica, noções de ciências, história, geografia e com maior incidência língua portuguesa e matemática;
- Os estudantes indígenas provêm de uma realidade de vida com hábitos e costumes que diferem bastante dos estudantes brancos. Para referendar isso, são sistemas de horários diferenciados de iniciar e

concluir a jornada diária, relacionamento com colegas, hábitos de conservação de ambientes, cumprimento de regras, pois no IFRS há uma disciplina severa de horários, atividades intensas nos três turnos, ou ao menos disponibilidade de espaços para formação e lazer, cultura etc.

- A instituição de ensino não oferece estrutura humana e física de acolhimento dos estudantes indígenas;
- A organização curricular e de espaços físicos estão constituídos no Campus Sertão há 60 anos e não estão sendo tratados nos seus ajustes para atender a essas demandas específicas de estudantes;
- Os princípios de cuidado com a natureza, o meio ambiente, a produção agropecuária tem defesas divergentes entre estudantes não indígenas e indígenas e então, num mesmo contexto de curso e de formação sofrem divergências de entendimento.
- A defesa de uma agricultura de sustentabilidade e ecológica também causa desconexão com a realidade das demandas do Campus uma vez que a maioria dos estudantes estão inseridos num contexto de produção no agronegócio.
- É preciso criar espaços de convivência e residência específicos para estudantes indígenas;
- As regras rígidas de horários, de posturas, de conduta nem sempre são comuns e se constituem de fácil adequação para estudantes não indígenas, mas não para indígenas, porque são oriundos de sistemas diferentes.
- Há instituições com significativos avanços no sentido de acolher melhor e ter permanência e êxito aos estudantes indígenas. É preciso buscar essas experiências para ajustar o Campus às necessidades dos estudantes.

Há muitas justificativas que merecem registros e análises nesse trabalho, cujos resultados efetivamente se darão com maior intensidade que se fará nas conclusões e nas considerações finais e também encaminhamentos

próprios para esse estudo.

Professores indígenas

Para esse segmento de entrevistados destinamos questões que se relacionam com a evasão de estudantes indígenas no IFRS Campus Sertão. A primeira informação colhida diz respeito ao que os professores indígenas podem fazer para reduzir as futuras evasões de estudantes indígenas. O professor C1 ressalta que

Qualquer curso que venha ser oferecido aos indígenas, precisa ter um ano de ingresso preparatório, o indígena precisa de preparo para similar a ideia e a importância que tem aquele curso para sua vida e a vida de seu povo, precisa dominar as fermenta que irão lhe servir de suporte nesta nova caminhada. O IFRS precisa saber que nós índios queremos continuar sendo índio, queremos nos apropriar do conhecimento para ajudar na organização de nosso povo e com isso progredir dentro de nossos saberes. Não queremos que o IFRS nos prepara para atender o sistema e participar o capitalismo, pois isso alimenta valores individuais, egocêntrica e o etnocentrismo que nos afasta do coletivo, do socialismo e da partilha dos nossos bens.

Já o professor C2 propõe estudar as causas da evasão como primeira iniciativa para poder encaminhar soluções ao problema

A primeira questão se está ocorrendo muita evasão é fundamental se descobrir as causas da evasão né, mereceria um estudo por que as vezes está evasão é motivada por alguns aspectos ou razão específicas, agora de todo modo em geral o que faz com que está evasão ocorra de forma mais acentuada em primeiro lugar geralmente é por que a instituição escolar não oferece atração ou seja não é atrativa, não há o que o jovem tenha como interesse, não pela formação propriamente dita mas aquilo que a instituição oferece a forma como a instituição acolhe, a forma como a instituição desenvolve seu trabalho a relação que é estabelecida com esses estudantes indígenas, muitas vezes não é uma questão só de adaptação, claro que as vezes a adaptação é difícil né, o jovem indígena vem da sua aldeia é verdade às vezes não está tão preparado, mas em geral é a falta de atração, a falta de alguma oferta que de alguma maneira deixe o jovem animado, que deixa o jovem decidido por que não é fácil esse acesso e essa permanência indígena nessas instituição escolares se então a instituição não oferece algo que anime o jovem que mantenha no seu dia a dia motivado, é uma questão de motivação, então significa que alguma coisa no conjunto daquilo que esta instituição formadora oferece não está correto, isto não é só com o Instituto Federal, a velha escola hoje é uma escola que desanima o estudante por que não consegue atrair o jovem né, eles não oferecem aquilo que o jovem quer, por que quando a instituição de fato se organiza e oferece o que o jovem quer eu não duvido que está evasão cai por terra, porque ou seja no fundo a evasão justifica por que? Aquilo que o jovem aspira ou o que o jovem quer o que o jovem procura ele não encontra na instituição entendi, então a necessidade de aproximar entre: o que o jovem quer, aspira e aqui-

lo que instituição oferece, geralmente a instituição oferece o que ela acha que deve oferecer e não ouve, não pergunta o que o jovem de hoje quer. Geralmente as nossas instituições formadoras, são instituições antigas elas não acompanharam a evolução dos jovens, hoje em geral os jovens sejam eles branco, negro ou indígena o jovem está muito à frente dessas instituições, então, às vezes, há uma incompatibilidade, o que jovens esperam dessa instituição e aquilo que a instituição oferece, como a instituição não oferece o que o jovem não quer, facilmente ele vai evadir porque não se sente que está num lugar onde está encontrando o que ele está buscando. (sic)

Nesse mesmo sentido o professor C3 fala em estruturar as escolas indígenas e constituir uma base em português especialmente em redação e criar estrutura de política educacional.

Reestruturar a escola kaingang, adolescentes, base fraca em redação e português, confundem a aprendizagem quando acho deve dar ênfase ao idioma e escrita Kaingang até 10 anos e ou 5ª série escolar diferenciada, a partir daí priorizar as outras disciplinas, até por que no meu entender a criança aprende desde seu lar e escola o idioma. Criar estrutura política educacional dentro das escolas indígenas, capacitação e formação de professores nas terras indígenas e lá onde estão matriculados estes estudantes.

Percebe-se igualmente que o professor C4 faz uma autoavaliação no sentido de perceber que não se faz na escola indígena ainda a preparação devida dos estudantes para ingressarem numa escola profissional de nível médio.

Nossa parte como professores é orientar, mediar o caminho por onde nossos estudantes vão ir, e as dificuldades que vão enfrentar durante o percurso acadêmico. Mas talvez não preparamos o suficiente ou muitas vezes eles não estão preparados para se adaptarem com a vida na cidade, ou as instituições escolares não estão lhes oferecendo atenção que precisam. Nesse caso precisamos pensar seriamente a forma de como essas universidades ou instituições estão recebendo os estudantes indígenas e como estão sendo tratados, se estão tendo oportunidades de colocar suas ideias, oportunidade de avaliar os atendimentos que estão recebendo tais como: hospedagem, alimentação, professores, colegas e suas dificuldades como indígenas entrando em um ambiente completamente diferente do seu.

Também se percebe a preocupação do professor indígena C5 quando se refere a contribuir para que se evite a evasão dos estudantes indígenas no IFRS Campus Sertão quando diz que é preciso mostrar a “importância dos estudos, incentivar as famílias no acompanhamento nos estudos, professores com formação adequada para amparar essas múltiplas questões que geram as evasões”. Fica evidente a necessidade de envolver a família no contexto.

Outro professor, C6 reforça a necessidade de se conclamar a família nesse processo e a contratação de professor bilingue para acompanhar os estudantes no novo ambiente, além de fazer os contatos com professores não indígenas na escola onde os estudantes estão matriculados. O professor indígena aqui cognominado de C7 reforça essa ideia anterior e acrescenta a necessidade de se proporcionar cursos de formação de professores para trabalhar com essa realidade de estudantes indígenas e não indígenas de forma integrada.

Foram recebidas também sugestões dos professores indígenas no sentido de que se estabeleçam medidas que possam reduzir a evasão de estudantes indígenas no Campus Sertão. Nesse sentido o professor aqui denominado C1 enfatiza o quanto é necessário a instituição de ensino estar preparada para receber os estudantes indígenas.

Primeiro a instituição tem que criar condições adequadas para receber esses estudantes indígenas, a instituição não tem esse aparato, não tem cultura, não tem estrutura, não tem condições adequadas para acolher, uma boa acolhida faz diferença. Depois de uma boa acolhida tem que ter as condições para fazer com que o estudante permaneça de forma que ele se sinta bem, as instituições precisam realizar grandes mudanças nesses aspectos, para acolher os estudantes chamados da diversidade e um desses jovens são os indígenas ou seja, acho que a tarefa está na instituição escolar, por que o jovem indígena é um jovem como qualquer outro jovem, então de forma alguma deve ser ele responsabilizado pelo seu fracasso, pela sua evasão por exemplo, não, essa é responsabilidade da instituição, a instituição que tem que mudar, tem que transformar se transformar tem se adequar tem que criar instrumento meios e condições para acolher, para receber o estudante indígena, nós sabemos que as instituições não estão preparadas elas nunca se prepararam.

Da mesma forma o professor C2 propõe algumas medidas importantes para se reduzir a evasão escolar como reestruturar as escolas nas terras indígenas, projeto político pedagógico que especifica e diferencia, valorização das conquistas, lutas de outras lideranças indígenas que conseguiram este espaço de ensino fora da terra indígena, encontro e diálogos com indígenas já graduados, retomadas de discussões histórico de lutas e conflitos na unidade, e não a cultura capitalista.

Outras proposições de professores estão relacionadas com a universidade e a família mais presentes, chamar os pais para visitar e ver seus filhos lá nas instituições, as lideranças, diálogos no retorno dos estudantes das instituições, forma de incentivo, apoio, aproximação, criação do Campus em uma Terra Indígena,

recursos financeiros através de bolsas, professores pedagogos indígenas, e implantação da língua kaingang na instituição do IFRS.

Destacamos aqui também as sugestões do professor indígena C7

Facilitar praticas pedagógica voltadas à realidade e que atenda o estudante, professores com preparo para incluir essa demanda não excluir no ambiente de estudos, trabalhos com estudantes, familiar e comunidade onde vive, ter acompanhamento constante da família e instituição, ter um monitor indígena com formação acadêmica. Outro detalhe é na comunidade, cacique e demais lideranças políticas teriam que pensar em práticas, estratégias de fazer com que todos tivessem oportunidade de acesso, desenvolver um trabalho com famílias e jovens, não somente a escola. Terminar com o álcool, drogas, violência contra mulheres, crianças e idosos.

Tratam-se de contribuições que versam sobre medidas importantes que possam contribuir para se reduzir consideravelmente a evasão escolar de estudantes indígenas em cursos profissionalizantes no Campus Sertão.

Professores não indígenas

A busca de informações nessa pesquisa na demanda de professores não indígenas está relacionado com a vivência e acompanhamento destes na instituição de ensino e que podem ter um maior conhecimento de como se comportam os estudantes indígenas tanto no convívio social na casa do estudante bem como ao desempenho dos estudantes em sala de aula e setores de estudos.

Para essa demanda de entrevistados foram encaminhadas algumas questões que tratam de conhecimentos sobre culturas indígenas, experiências de trabalho com estudantes indígenas, dificuldades dos estudantes em sua disciplina, motivação do baixo rendimento escolar e que sugestões propõe para que se possa melhorar o desempenho escolar e reduzir a evasão escolar dos estudantes indígenas.

No que se refere ao conhecimento que o professor possui sobre culturas indígenas, o professor D1 indica que

Nasci em uma cidade que possui uma das maiores aldeias indígenas do Estado. Assim, tive uma inserção com os povos indígenas. Aprendi algumas palavras em Kaingang e da existência de dialetos. Ainda há muitos registros mitológicos. Geralmente as famílias são numerosas e há "mestiços". A aldeia é liderada pelo cacique (eleito) e capitães, constituindo uma estrutura política hierarquizada. Fabricam cestos, enfeites, adornos, instrumentos musicais. Nas aldeias há escolas que mediam a história, o artesanato e a língua dos Kaingang.

Outros professores possuem pouco conhecimento sobre culturas indígenas pois apenas receberam informações em uma oficina sobre o tema, pouco conhecimento restrito apenas algumas leituras.

O professor D5 fala com um pouco mais propriedade sobre as culturas indígenas

Estou a um ano e meio na Escola Indígena e neste tempo aprendi muito sobre a cultura, como: alimentação, artesanato, pinturas, corporais, grafismo, entre outras, porém há muito o que se aprender, aprendi muito da vivência familiar onde senti que os pais possuem uma maneira mais calma ao falar com os filhos, onde o ser é mais significativo que o ter.

Há ainda outras noções sobre as culturas indígenas como trabalhos, apresentações, leituras de livros, publicações dos povos indígenas, nos 10 anos de trabalho foi construindo o conhecimento, mas em geral pouco conhecimento sobre essa cultura. Outro professor, D6, fala que é graduado em Ciências Sociais e o estudo da Antropologia é uma das áreas de ênfase desse curso. Na Antropologia brasileira o estudo das comunidades indígenas é bastante importante.

Por essas razões, percebe-se, com raras exceções que os professores não indígenas dominam muito pouco das culturas indígenas e muito mais restritas ao que aprenderam com os próprios estudantes indígenas ou em meras leituras sobre o tema.

No que tange às experiências que teve com estudantes indígenas percebe-se que houve contato com disciplinas específicas e com poucos estudantes em cada turma. Um informante teve contato com 10 estudantes que ingressaram no curso técnico de Manutenção e Suporte em Informática, alguma experiência com um aluno indígena na Pós-Graduação. O professor D7 estende um pouco mais sua vivência com estudantes indígenas.

Atualmente, trabalho com 6 estudantes indígenas no curso técnico em informática. Em termos de desempenho, vejo que os estudantes estão no mesmo nível dos demais colegas. Alguns, inclusive, se destacam ao expor suas opiniões pela via da escrita. De modo geral, considero a experiência muito positiva.

Nesse mesmo sentido o professor não indígena D6 indica o envolvimento numa experiência com estudantes do curso técnico

Quatro estudantes no integrado em agropecuária. Duas alunas no subsequente em agropecuária. Dos estudantes, um deles acabou se formando. Percebe-se que falta base, como os demais estudantes não indígenas, assim como interpretação de texto. Muitas vezes não entendem o que os professores falam e tem vergonha de perguntar. Outro problema, parece ser em relação ao entrosamento com os demais colegas, principalmente quando há mais de um indígena na turma, pois preferem ficar com os da mesma etnia e não interagem com outros estudantes. Os estudantes indígenas têm dificuldades, mas quando se empenham também conseguem ter um bom desempenho, como no caso de um dos estudantes que ficou em recuperação paralela. No decorrer da recuperação, houve comprometimento do estudante, o qual teve bom desempenho/desenvolvimento na disciplina.

As contribuições dos professores entrevistados da pesquisa no que se refere ao número de estudantes com quem trabalharam e as respectivas experiências vividas se restringem a dificuldades como assimilação de conhecimentos, determinação nos estudos e vontade de persistir. Percebe-se que há um certo costume de "desistência" pelos indígenas, pois esse fato ocorreu diversas vezes na instituição em atividades de docência, mas há, em geral, um contato com poucos estudantes, especificamente em cursos técnicos.

Uma das informações importantes coletadas dos entrevistados da pesquisa diz respeito à maior dificuldade dos estudantes com o professor não indígena e a sua dificuldade com eles. O professor D8 é bem claro no seu registro

A minha maior dificuldade com os estudantes foi em conseguir entender a necessidade de aprender a utilização das novas tecnologias, bem como o seu grau de exposição e formas disso acontecer. Quanto às disciplinas de informática, percebia que não havia um interesse em aprender, pois segundo depoimento de alguns, este conteúdo não agregaria muito "valor" na sua formação. A minha dificuldade com eles, foi conseguir a sua confiança, responsabilidade e perseverança nos estudos.

A participação dos estudantes em sala de aula se caracteriza como uma dificuldade bem latente na opinião do professor D7

A maior dificuldade que observo é participação em sala de aula. Na maior parte dos casos, vejo que os estudantes se sentem inibidos para expor sua opinião perante os demais colegas. Essa é uma parte importante das disciplinas que ministro. Por conta da baixa carga horária que a sociologia possui no ensino médio, é difícil encontrar caminhos para modificar essa situação.

Há também, com menor incidência o registro pelos entrevistados da pesquisa, que as dificuldades dos estudantes e as dificuldades do professor em relação aos

estudantes estão na questão de entrosamento com colegas, para seguir regras e normas da escola, falta de organização para os estudos, falta de concentração e timidez, falta de desinibição para falar com o professor. Há, no entanto, entrevistados que indicam não terem percebido dificuldades dos estudantes em relação à turma e ao professor e tão poucas dificuldades de trabalho do professor em relação aos estudantes indígenas.

No que se refere aos motivos que permitiram essas dificuldades, as respostas estiveram concentradas em falta de regimento da escola, na própria evasão escolar, a falta de incentivo da família, baixa condição financeira para aquisição de livros e materiais pedagógicos, pouca base do ensino fundamental e falta de hábito em cumprir horários e tarefas. Igualmente estiveram presentes como motivos dessas dificuldades referidas a falta de diálogo na comunidade indígena o que se repete com os professores na escola, a questão da barreira cultural e mais, incisivamente a fraca formação como base vivenciada no ensino fundamental.

As sugestões propostas pelos professores não indígenas para melhorar o desempenho dos estudantes e evitar a evasão estão relacionadas com a escola oferecer horário de atendimento ao aluno fora do horário escolar, pesquisar os fatos que efetivamente provocam a evasão escolar, com políticas públicas eficientes, aproximar mais os conteúdos científicos com a realidade dos estudantes, fazer um trabalho familiar, reduzir a timidez dos estudantes, rever a formação básica dos estudantes, matrícula de estudantes em turmas diferentes, a reformulação dos currículos incluindo outras culturas, capacitação dos docentes no que se refere à diversidade cultural.

O professor D8 propõe uma atenção à cultura indígena e a definição de cursos que seriam ministrados na comunidade indígena.

Acredito que o caminho principal é o investimento na educação básica, com aprendizado por meio de projetos. Há que se ter um cuidado especial para não excluir principalmente a cultura indígena, seus valores e seus costumes. De fato, ainda "sonho" com alguns cursos e projetos desenvolvidos no local onde os indígenas estão, sem que seja necessário retirá-los do seu local, da sua família e da sua cultura.

Há, portanto, uma série importante de proposições que tentam, a princípio, amenizar ou reduzir as distâncias que se estabelecem entre estudantes indígenas e não indígenas, com professores e em relação à escola e sua estrutura de

organização.

Servidores Técnicos Administrativos

As opiniões recolhidas dos servidores técnicos administrativos do Campus Sertão se referem a questões sobre conhecimentos em culturas indígenas, as dificuldades apresentadas pelos estudantes indígenas na instituição bem como as dificuldades que o servidor encontra em atividades com esses estudantes e, por fim que sugestões oferecem para a melhoria do desempenho dos estudantes e evitar a evasão escolar.

Estão denominados aqui os entrevistados como E1 a E6 para preservar a identidade dos entrevistados. Em relação a questão de conhecimentos que o servidor possui sobre culturas indígenas percebemos que é unânime a preocupação dos servidores no sentido de não terem conhecimentos sobre as culturas indígenas, prevalecendo a resposta “conheço muito pouco”. O servidor E1 ressalta inclusive a necessidade de que se mude essa postura para evitar mais prejuízos aos estudantes e à educação.

Como bem descrito no questionamento, devemos pensar em culturas indígenas. Cada etnia apresenta uma cultura em particular e cada comunidade também apresenta suas diferenças. Ainda nesse sentido, uma determinada cultura indígena pode ter diferenças se está distribuída em diversos territórios. Essa cultura ainda, é importante destacar, não é pura, pois sofre influências das culturas com as quais tem contato e passa por transformações com o passar do tempo, como qualquer outra cultura. Mas o mais importante a destacar quando penso em culturas indígenas, são os saberes que elas trazem consigo. É muito importante que a sociedade envolvente valorize e respeite essas culturas para que as pessoas que compartilham desses saberes tenham esse direito e para que essas culturas contribuam com as demais culturas. Os povos indígenas foram e continuam sendo dizimados. Suas culturas também passaram e passam por este processo. Por isso, é urgente que isso mude. É uma questão de respeito pelos povos indígenas. Eles têm o direito de viver suas culturas e a sociedade contemporânea tem o dever de possibilitar isso, levando em consideração todo o prejuízo que já aconteceu.

O servidor técnico administrativo E3 indica que apenas o convívio com estudantes indígenas não basta para conhecer sua cultura: “Apesar de conhecer estudantes e servidores indígenas, bem como lideranças e comunidades, o meu conhecimento sobre as culturas indígenas é muito pouco. O que aprendi foi

principalmente por vivências, mas também realizei algumas leituras de textos que tratam do tema”. Essa é uma medida urgente, segundo os entrevistados, no sentido de haver uma aproximação mais intensa com essa cultura e o domínio desse conhecimento é condição indispensável para que haja êxito escolar dos estudantes.

No que se refere às dificuldades que os servidores apresentam no trato com estudantes indígenas e as dificuldades que os estudantes vivem diariamente, percebemos que são coincidentes com a realidade dos professores não indígenas. Destacamos as informações de E1:

As principais dificuldades dos estudantes indígenas quando querem estudar no *campus* estão relacionadas às dificuldades financeiras para manter-se estudando; às temporalidades diferentes; saudade da família, a dificuldade é acentuada porque muitos jovens já têm filhos para sustentar. A precariedade do ensino nas escolas indígenas (...) Eles chegam ao *campus* com muitas dificuldades de leitura e principalmente nos conteúdos das ciências exatas. Muitos evadem, pois não conseguem acompanhar. (...), o preconceito para com os indígenas e o conflito de terras entre agricultores e indígenas é um fator sério de evasão. Outra questão é que eles precisam adaptar-se quase que totalmente a um currículo que não representa suas culturas e saberes, isso é muito ruim, não os valoriza e apresenta-se como um grande fator de evasão. No caso dos cursos voltados à agricultura, por exemplo, pouco eles estudam sobre uma agricultura sustentável, que preserve a diversidade ambiental e que respeite a “mãe terra”. O ensino é voltado para o monocultivo, a produção em massa, o mercado. Nesse caso, provavelmente, caso não evadam, ou passam todo tempo estudando algo que não lhes interessa ou internalizam essa aprendizagem e replicam nos locais em que vão atuar. Vejo que é um direito deles estudar o tipo de agricultura que quiserem, incluindo, principalmente, práticas que preservem o meio ambiente. Sobre minhas dificuldades com eles, pontuo principalmente a relação das temporalidades diferentes. Por exemplo: eu marcava um horário com os estudantes e nem sempre eles compareciam, ou também não faziam as atividades propostas e não davam retorno.

Outros entrevistados destacam também as dificuldades dos estudantes acompanharem o ritmo das aulas, pouca integração com os colegas na residência estudantil, cumprimento de horários estabelecidos, dificuldades em dialogar sobre sonhos, angústias e dificuldades, pouca comunicação com funcionários da instituição e outras que se repetem na avaliação que os professores não indígenas já fizeram referência nesse estudo.

Os servidores técnicos administrativos indicam preocupações por falta de conhecimento sobre as culturas indígenas e as dificuldades idênticas dos próprios estudantes, ou seja, cumprimento de horário, acompanhamento do ritmo das aulas, falta de integração maior com colegas e servidores.

Muitas foram as sugestões apresentadas pelos servidores para melhorar o desempenho escolar dos estudantes indígenas e para reduzir a evasão escolar. Destacamos as proposições do servidor E1

- Que haja mais investimento nas escolas indígenas;
- Que possam ser criados cursos voltados para uma educação indígena;
- Que a cultura indígena seja representada e que eles tenham espaço para vivenciar sua cultura.
- Que o currículo represente os estudantes indígenas e aborde questões relacionadas à sustentabilidade ambiental;
- Que haja mais auxílios financeiros;
- Que sejam estruturados programas de acompanhamento pedagógico.
- Que haja reconhecimento e desenvolvimento de atividades que valorizem as potencialidades dos estudantes indígenas. Eles têm se destacado nos esportes, por exemplo.
- Que na área da educação indígena aconteçam capacitações para professores e técnico administrativos;
- Interculturalidade e favorecimento da criação vínculos de amizade entre estudantes indígenas e não indígenas: apresentou-se como um fator positivo. Apesar do preconceito que foi mencionado, muitos estudantes indígenas e não indígenas formaram amizades e muitos estereótipos em torno dos indígenas foram quebrados. Preciso destacar que apesar do preconceito que existe e que precisa acabar, o ingresso dos indígenas após a lei das cotas foi um fator muito positivo para toda a comunidade acadêmica, pois favoreceu um novo diálogo intercultural.

O servidor técnico administrativo E3 sugere inclusive as alterações curriculares no sentido amplo para se melhorar as condições dos estudantes “Mudanças no currículo escolar, no sentido amplo, não somente das matrizes curriculares. Nas comunidades indígenas, preparação dos estudantes e programa de acesso, permanência e êxito acadêmico”.

As contribuições de outros servidores na pesquisa dizem respeito a maior integração da instituição com comunidades indígenas da região, diminuição de carga horária e um tempo maior do curso, desenvolvimento de conteúdos que tenham uma relação maior com a vida nas comunidades indígenas, acompanhamento mais assíduo aos estudantes, fortalecer a divulgação dos cursos para que haja um número maior de estudantes indígenas quando então possam se apoiar nas atividades.

Pais de Estudantes Indígenas

O estudo que se desenvolve também procurou ouvir sucintamente, claro, a opinião dos pais dos estudantes indígenas acerca de como ocorreu a escolha do filho em

estudar no Campus Sertão, as dificuldades que os filhos registram sobre os estudos, se houve preparação para essa escolha, tempo de adaptação para os estudos, o que ouviu dos filhos durante a permanência no Campus Sertão, sugestões e que atitudes a família teve quando ocorreu a evasão do filho no Campus Sertão.

Para isso foram ouvidos doze pais que, em geral foram muito pontuais em seus registros, prevalecendo respostas indicadas como sim e não unicamente. No entanto, destacamos que os filhos escolheram estudar no Campus Sertão pela divulgação realizada do processo seletivo, por ter conhecimento de ser um curso bom para o futuro, pela proximidade do Campus Sertão com a aldeia indígena, por já possuir familiar estudando na instituição dentro outros fatores.

Os pais também se manifestaram acerca das dificuldades dos filhos em estudar no Campus Sertão, como: a filha fazia falta no trabalho em casa, questões financeiras, falta de comunicação com o Campus pois ligava, ninguém atendia e não davam retorno, pouco intervalo entre as aulas da manhã e da tarde, muitas disciplinas e conteúdos, houve preconceito e discriminação por parte de colegas e de professores.

Em relação ao que ouviram dos filhos sobre o Campus Sertão aparecem também que havia bons professores, a escola é boa, a escola muito organizada e com regras rígidas, o estudo era bom, mas não se adaptou porque não era o curso que queria.

A maioria dos pais indicou que seu filho se preparou para o processo seletivo, embora alguns disseram que não houve muito preparo para o processo seletivo.

No que tange ao conhecimento prévio sobre os cursos oferecidos pelo Campus Sertão foram unânimes em indicar que não houve conhecimento prévio sobre onde e que curso iriam frequentar. Ao mesmo tempo dizem que se faz necessário um tempo de adaptação dos filhos para iniciar os estudos.

Algumas sugestões foram importantes no contexto da pesquisa como: necessidade de que o Campus Sertão ofereça auxílio permanência, transportes, maior participação dos pais nas reuniões e contratar professores indígenas para estarem no trabalho no Campus Sertão.

Ao retorno dos filhos após a evasão os pais informam que foram tomadas algumas providências, em destaque como: um dos filhos continuou os estudos e o outro voltou a trabalhar, fiz de tudo para manter o meu filho no campus porque desejava ir para outras escolas, tentei de todas as formas para manter o meu filho no Campus Sertão, fiquei triste, mas incentivei para que continuasse seus estudos no Campus

Sertão. Houve repetição à postura de muitos pais incentivando para que os filhos, mesmo após a desistência do Campus Sertão, continuassem seus estudos.

Estudantes indígenas formados

Esse segmento de entrevistados se refere a dois estudantes que concluíram o curso técnico integrado e se constituem relevantes no estudo porque podem proporcionar o contraponto aos demais estudantes que são evadidos.

O estudante formado G1 diz que as suas características de origem familiar é muito semelhante aos demais estudantes que evadiram ou seja, filho em uma família de mais 6 irmãos, ficou sabendo do processo seletivo pelos professores indígenas na escola estadual na comunidade indígena e concluiu o curso em 2015.

Em relação à persistência em permanecer no curso o estudante diz que

No início também pensei em desistir pelo fato de sair da comunidade indígena, aonde estudei desde criança até concluir o ensino fundamental. Estudar em escola fora da comunidade indígena, para mim foi como sair da zona de conforto, por outro lado foi um desafio que devia encarar para poder ter um futuro garantido após me formar. O que mais me motivou foi a família e as amizades que fiz durante todo esse tempo estudando no IFRS Campus Sertão.

Percebemos que houve efetivamente uma trajetória muito semelhante aos demais estudantes, mas que a família e o propósito de vida foram mais fortes e permitiram que a resiliência prevalecesse e chegasse à conclusão do curso.

Nesse mesmo sentido e coincidentemente o informante G2 declara que também a ajuda e motivação da família e de seus professores foram importantes para concluir o curso. No que tange às dificuldades encontradas tanto na integração com colegas quanto em função da cultura indígena, indica que foram muitas as dificuldades enfrentadas uma vez que a cultura e o estilo de vida dos indígenas foram muito diferentes dos outros estudantes do IFRS. O estudante G1 declara que foram muitas as dificuldades e que também sofreu preconceito.

Indicam, ambos os entrevistados algumas contribuições significativas como intervenções que possam diminuir a evasão, tais como: persistência dos estudantes, tentar se integrar, enfrentar as dificuldades pois nada é fácil na vida, mesmo que sejam grandes, conversar mais com os professores, o Campus possui uma ótima estrutura e usufruir dos lazeres que o Campus oferece. É importante buscar os co-

nhcimentos dentro e fora da instituição. Há possibilidade de maior integração pois, segundo o informante G1 “buscar interagir mais com os colegas pois sempre existe dentro da turma um ser de bom coração que sempre nos ajuda quando temos alguma dificuldade”.

O contexto que concentra a opinião da comunidade sobre as questões de nossa investigação se mostra com algumas características conclusivas muito interessantes. Como se trata de um estudo de caso, a seguir, na conclusão, daremos detalhes dos resultados dessa investigação e as interpretações.

É oportuna aqui a análise do quadro de matrículas em que se registram as efetividades e as evasões de estudantes indígenas. Iniciaram-se os processos seletivos com presença de estudantes indígenas a partir de 2013 no Campus Sertão. Sucessivamente ocorrem matrículas com número mais ou menos expressivo de candidatos. Porém verifica-se que os dados de evasão são muito expressivos.

Essa é, como já referido, uma das razões de nossa investigação, até por que não pode haver passividade tanto por parte da comunidade indígena quanto da instituição de ensino no sentido de buscar caminhos e iniciativas que possam, se não resolver, ao menos amenizar os impactos sociais, mentais e ambientais dessa realidade.

Por outro lado, percebe-se que no ano de 2018 ocorreram 6 matrículas e nenhuma evasão. As explicações nos dão uma assertiva ideia de que há a necessidade de um maior acompanhamento. As informações do Campus Sertão dão conta de que foi destinada uma professora com formação em nível de Pós-Graduação na área de inclusão e que dedicou um tempo significativo de suas atividades no acompanhamento tanto pedagógico quanto de integração dos estudantes indígenas durante o ano letivo de 2018. Essa iniciativa produziu efetividade total dos estudantes, portanto nenhuma evasão.

Nesse sentido é muito importante que alguns caminhos sejam trilhados para que os estudantes sejam melhor assistidos e a vigilância seja permanente tanto no acompanhamento das atividades de aprendizagem quanto de relacionamento e convívio na comunidade escolar.

V- UMA AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA

5.1 - Narrativas Pedagógicas - Horizonte das Três Ecologias

Esse é o principal desafio de nossas microintervenções, focadas em nossa investigação: reinventar se reinventando, rompendo dualidades, ajudando-se mutuamente, acreditando em intuições, valorizando o outro em suas diferenças, mostrando-se como se vê, expressando-se tal como se sente, ampliando o conhecimento de si mesmo, recriando máscaras e papéis sociais, revisando posturas ambientais, se renovando mentalmente, agindo e pensando com o corpo inteiro em movimento, colocando-se em situações não normais (com relação às normalidades instituídas), vivendo estados distantes do equilíbrio, lidando com acontecimentos inesperados.

Enfim, arriscando-se para além dos lugares seguros e confortáveis criados pela necessidade de perpetuar instituições e fixar identidades e papéis sociais, mentais e ambientais, como se refere Guattari (2011) que transforma o indivíduo em mais um dentre outros indivíduos e reproduzindo valores ligados ao consumo e a lógica produtivista. Esses ensaios de postura precisam arranjar espaço entre estudantes indígenas e suas relações de convívio e estudo, objetivo que determina nessa pesquisa o que podemos mudar para melhor.

O processo de pesquisa revelou-se com potencialidade de colocar em questionamento normas e convenções sociais, ambientais e mentais, instigando-nos a conceber uma Educação Ambiental que fomente a criação de dispositivos grupais que promovam possibilidades de intercâmbio entre o humano e o ambiente, mais receptivas aos movimentos instituintes e devires, favorecendo não exatamente o colocar-se no lugar da natureza e sentir como ela sente, mas sim, apreender a natureza que já somos. Parafraseando o geógrafo Elisée Reclus, poderíamos dizer que o humano é a natureza tomando consciência de si própria.

A este respeito, Loureiro assim corrobora:

Consideramos que a Educação Ambiental para uma sustentabilidade equitativa é um processo de aprendizagem permanente, baseado no respeito a todas as formas de vida. Tal educação afirma valores e ações que contribuem para a transformação humana e social e para a preservação ecológica. Ela estimula a formação de sociedades socialmente justas e ecologicamente equilibradas, que conservem entre si relação de interdependência e di-

versidade. Isso requer responsabilidade individual e coletiva a nível local, nacional e planetário. (Fórum Internacional de ONGs e Movimentos Sociais/Fórum Brasileiro de ONGs e Movimentos Sociais para o Meio Ambiente e Desenvolvimento, 1992:193). (LOUREIRO, 2012, p. 35).

Assim, Guattari (2011) expressa que para buscar a convivência em harmonia com a nossa fonte de recursos limitados, aqui referida como a natureza, o planeta, o universo, precisamos direcionar a mente para uma busca de objetivos mais elevados, ou seja, podendo trabalhar na reconstrução das relações humanas, como o próprio autor diz:

Não haverá verdadeira resposta à crise ecológica a não ser em escala planetária e com a condição de que se opere uma autêntica revolução política, social e cultural, reorientando os objetivos da produção de bens materiais e imateriais. Esta revolução deverá concernir, portanto, não só às relações de forças visíveis em grande escala, mas também aos domínios moleculares de sensibilidade, de inteligência e de desejo [...]. (GUATTARI, 2011, p. 9).

As concepções de Educação Ambiental voltadas em se tratando de consciência efetiva exerce uma influência muito expressiva do processo de aprendizagem. Porém, entre a tomada de consciência e os resultados há uma trajetória muito longa que envolve a mobilização corporal dos envolvidos que precisam estar caracterizados por efetivas ações e atitudes. A formação em Educação Ambiental está intimamente relacionada com o que ocorre no mundo vivido, na medida em que os acontecimentos se processam, onde a teoria influencia a prática e vice-versa, numa trama que envolve o sentido, o dito, o refletido, o sonhado, o visto, o inenarrável, num movimento em permanente desconstrução e criação inventiva.

Quando nos referimos ao processo formativo de estudantes indígenas num contexto de formação que pouco contempla os propósitos desses estudantes, nos deparamos com uma teoria pouca sustentada por iniciativas práticas de outro grupo que não comunga dos mesmos propósitos. A saber, a proteção ambiental não se configura do mesmo objetivo vivenciado pelas comunidades indígenas.

Como não se pode fugir de tal realidade, cabe procurar novos meios para compreender e possibilitar a continuidade do processo de formação e postura profissional como hoje se conhece, sem, no entanto, transformar seres humanos vivos em zumbis das necessidades econômicas. Da mesma forma, não se deve perder de vista o ser dual, assim, responsável uns pelos outros e perceber a subjetividade como uma meta a ser atingida. Assim, as Três Ecologias relacionam-se permanente-

mente com a Educação Ambiental quando se comprometem com nossas histórias e com os nossos devires. Não somos seres determinados no tempo, afetamos e somos afetados a todo o momento e conseqüentemente, modificamos nossa existência

Figura 16 – Comunidade indígena do INCRA – integração dia do índio - 2019



Foto: arquivo e autoria do pesquisador

Nossa pesquisa se reveste de significativo resultado se, como referido anteriormente, se tornar um conjunto de proposições de enfoques social, ambiental e mental. Dessa forma, a partir de contribuições dos entrevistados, torna-se prático evidenciar algumas iniciativas que podem tornar diferente o trato na formação dos estudantes indígenas, tanto no contexto da instituição de ensino quanto no contexto de vida na comunidade indígena.

Além dessas análises e proposições, é precisamos pensar no desempenho profissional dos estudantes indígenas para que o processo de vida de trabalho possa ter continuidade, e observadas as microintervenções sob a luz das três ecologias referenciadas nesse texto.

Como já conhecemos as características da ecologia social, mental e ambiental registram-se algumas iniciativas promissoras a partir da opinião dos entrevistados.

5.1 – Microintervenções

O caráter mais importante de um estudo está no seu aspecto qualitativo. Primeiro por isso e focamos nossos propósitos nas contribuições que essa pesquisa possa oferecer na amenização do problema investigado. Dessa forma, através de microintervenções, sob a visão da trilogia das ecologias social, ambiental e mental, registramos a essência dessas proposições. São contribuições a que nos propomos desde o início do nosso estudo, cuja proposta não está restrita a levantar dados, causas ou inquietações, mas apresentar microintervenções pontuais que ajude a instituição e aos contextos de aprendizagem a melhorar a formação e a permanência dos estudantes indígenas nos processos formativos. Essa análise está fundamentada nas três ecologias, já referidas e caracterizadas nesse trabalho (p.66).

Ecologia Social

- Proporcionar visitas de professores e estudantes indígenas ao Campus Sertão em período anterior ao processo seletivo de estudantes. Essa iniciativa aproxima aos poucos os candidatos estudantes indígenas da realidade do Campus Sertão e prepara os jovens para ingressar em ambiente já conhecido o que pode significar um acréscimo significativo no processo de inclusão e integração com a comunidade escolar. É uma microintervenção social significativa.
- Há a necessidade de um plano importante participação dos servidores do Campus dedicando uma carga horária de suas atividades para acompanhar projetos e serviços que estejam relacionados com as características dos estudantes indígenas. Essas atividades poderiam dar complementação ao currículo escolar mediante troca de serviços solidários, valoriza os saberes anteriormente constituídos dos estudantes e provoca a manutenção dos princípios sociais, mentais e ambientais deles durante o período de formação. Nessa iniciativa podem ocorrer o apoio de profissionais técnicos administrativos, professores indígenas e não indígenas. Os experimentos deverão estar voltados para a apropriação e prática das três ecologias. A coordenação pedagógica do Campus será responsável pela discussão e elaboração de projetos nesse sentido. Trata-se de uma iniciativa

que envolve as três ecologias durante o período de permanência dos estudantes indígenas no curso.

- É muito oportuno que haja investimento na aquisição de livros. Trata-se de instrumentos de pesquisa e de conhecimento que nunca sairão da moda. Os processos formativos ainda precisam estar alicerçados nas fontes físicas, publicadas e reflexos de pesquisas consubstanciadas em grandes centros de formação. Estudantes que se debruçam sobre a leitura e a busca de saber tanto em período anterior ao ingresso em cursos profissionais quanto durante o cumprimento do currículo estarão melhor preparados para que a ecologia social se cumpra. Trata-se de uma microintervenção salutar para as necessidades do mundo do trabalho, além da formação de qualidade.
- Uma microintervenção importante e relacionada com o contexto escolar dos estudantes indígenas no Campus está relacionada ao treinamento de pessoal servidor para que possam desempenhar com mais eficiência as atividades junto ao NEABIs. O Núcleo terá papel fundamental no processo social e formativo dos estudantes à medida que o conhecimento sobre o contexto formativo e de relacionamento no grande grupo tiverem a sutil e adequada interpretação pelos profissionais que coordenam as atividades. Trata-se de uma proposta dos entrevistados preocupados com a mediação e liderança exercida pelos servidores no trato com a integração entre estudantes indígenas e não indígenas no contexto escolar.
- Proposta advinda dos professores indígenas e dos não indígenas diz respeito à cedência de professor indígena ao Campus mediante parceria, para que o apoio deste contribua significativamente para o desenvolvimento das atividades e acompanhamento do desempenho dos estudantes indígenas nas disciplinas de educação básica e técnica bem como para a convivência de melhor qualidade entre os estudantes e as relações de aprendizagem nas disciplinas e projetos durante o percurso formativo.
- Uma proposição que contribuirá muito não apenas no contexto social, mas ambiental e mental é a definição de espaços exclusivos para a vivência e desenvolvimento de ações para estudantes indígenas. Demarcar espaços com valorização da cultura indígena, acomoda de forma mais adequada os estudantes, estimula a participação de outros estudantes não indígenas

e dá evidência aos aspectos de valores, cultura, vivências, símbolos e princípios indígenas num contexto escolar que deve congrega a preservação de todos os conhecimentos étnicos, raciais e culturais. Trata-se de uma iniciativa de integração e não de exclusão ou fragmentação social.

Figura 17 – Apresentação da cultura e arte indígenas



Foto: arquivo e autoria do pesquisador

- Outra iniciativa que contribui muito para a manutenção adequada dos estudantes indígenas nas escolas é a formalização de parceria de apoio à saúde. Algumas atitudes de valorização de saúde preventiva estão relacionadas com a cultura indígena. A saúde preventiva pode ser um conhecimento que socializado sirva para toda a comunidade escolar.
- Não podemos nos omitir de registrar que

Em relação às contribuintes colhidas dos pesquisados, há igualmente iniciativas que percorrem o campo ambiental, e como já caracterizado.

Ecologia Ambiental:

- Para que não se perca a concepção de preservação ambiental que provém da comunidade indígena, portanto, em fase anterior ao ingresso dos estudantes indígenas no Campus, urge que sejam constituídos projetos de proteção ambiental e agroecológicos no currículo dos estudantes, para atender à demanda de propósitos dos estudantes indígenas. Esses projetos de fluxo contínuo tanto em ensino, quanto em pesquisa e extensão,

complementam a formação curricular, mantêm os princípios ecológicos de preservação ambiental, envolvem estudantes não indígenas, podem produzir publicações e socializações no contexto escolar, exercendo uma importante influência na sociedade.

- Exercer a elaboração de uma parceria entre o Campus Sertão e as Comunidades Indígenas para criar partilha de conhecimentos e aproximação entre professores e estudantes de ambos os segmentos. Essa atividade integra e torna mais comuns os interesses e reduz a distância entre indígenas e não indígenas.
- Montagem de projetos ambientais e de caráter agroecológico na comunidade indígena com participação também de professores e estudantes não indígenas para tornar o Campus Sertão afeito aos princípios ambientais vivenciados pela comunidade indígena.
- Desenvolver palestras, seminários e oficinas que disseminem conhecimentos indígenas e vice-versa. Essas ações conjuntas preparam melhor os estudantes indígenas e aproxima os servidores do Campus Sertão para conhecerem melhor a cultura e os hábitos indígenas.

Figura 18 – Produção de alimentos para subsistência



Foto: arquivo e autoria do pesquisador

Muito mais do que apenas desenvolver iniciativas de caráter ambiental, precisa-se focar iniciativas de caráter mental. Os resultados das pesquisas evidenciaram de

forma qualitativa algumas microintervenções muito necessárias para reduzir a evasão, torna a formação dos estudantes indígenas mais eficiente no Campus Sertão.

Ecologia Mental

- Proporcionar um programa de monitorias na instituição permitindo que tanto estudantes indígenas exercitem a liderança, quanto os estudantes não indígenas promovam o acompanhamento solidário, dando suporte intelectual e formativo para os estudantes indígenas, com orientação e coordenação de apoio em horários especiais.
- A constituição de um programa de apoio pedagógico com aulas de reforço e estudos dirigidos em turnos e/ou períodos de avaliação para os estudantes com dificuldades. Essa iniciativa contempla especialmente os estudantes indígenas que em geral são os que mais sentem a falta de base de conhecimentos.
- Os líderes indígenas se preocupam com os estudantes indígenas em função de que haja um plano de estágio e retorno dos formandos para a comunidade indígena. Para tal cabe um programa de estágios curriculares voltados para a demanda da comunidade indígena. Da mesma forma, que esses formandos tenham retorno especialmente os formados técnicos em agropecuária, para a comunidade. Seriam líderes que desenvolverão iniciativas de preservação ambiental e o desenvolvimento de inovação e projetos empreendedores para melhorar as condições de vida da comunidade.
- Um plano de acolhimento dos estudantes no Campus deve merecer a atenção dos dirigentes institucionais e do NEABIs. Estudante bem acolhido é o primeiro passo para a integração social e mental na escola. Disseminar o papel do NEABIs e suas funções de apoio.
- Estabelecer contatos constantes e efetivos com ONGs que atuam com formação indígenas para em parceria, resgatar propostas novas de melhoria das condições de estudos dos estudantes.
- Visitar algumas instituições que já trazem em seu currículo escolar experiências exitosas na qualidade de formação de estudantes indígenas. Recolher iniciativas que possam ser replicadas no Campus Sertão.

- Talvez a cultura e a arte indígenas sejam uma riqueza fantástica em termos de artesanato, dança, música e jogos. A institucionalização de eventos que despertem para a prática dessas habilidades pode se tornar não apenas um aprendizado para toda a comunidade escolar, mas uma forma de integrar culturas e melhorar o convívio escolar e até a presença das lideranças e das famílias indígenas no Campus.

Figura 19 – Referência de ecologia mental - espiritualidade



Foto: arquivo e autoria do pesquisador

Figura 20 – Identidade indígena



Foto: arquivo e autoria do pesquisador

Parece ficar bastante evidente que as iniciativas mais promissoras para não apenas se resolver as questões de integração e evasão escolar é construir medidas mais consistentes e duradouras que defendem as características de cada comunidade – indígena e não indígena – sem precisar trabalhar com rompimentos, mas complementação de saberes. Trata-se mais pontualmente de microintervenção de ordem mental, mas que transcende esta e atinge também a ambiental e a social.

Estamos nos referindo a **duas propostas** mais consistentes, denominadas aqui neste estudo de macrointervensões em relação aos objetivos propostas, sem necessariamente uma substituir a outra:

A **primeira proposição** é a constituição de um Projeto Pedagógico de Curso que seja específico para estudantes indígenas, desenvolvido na comunidade indígena e que, além de preservar os conhecimentos, a cultura, os interesses da comunidade, destina a conclusão dos estudos em estudantes que permanecerão na comunidade, para desenvolver iniciativas especialmente na área agropecuária ou ambiental e a manutenção dos princípios importantes dos indígenas. Essa atividade já está sendo discutida no Campus Sertão a partir de nossa pesquisa. A matriz curricular, as ementas, as cargas horárias e disciplinas, os projetos e os estágios terão caráter de valorização da realidade local e das comunidades indígenas. Portanto o percurso formativo específico para estudantes indígenas.

A **segunda microintervenção** é a constituição de um Projeto Pedagógico de Curso na área agropecuária, agroecologia ou ambientam na modalidade **pedagogia da alternância**. Nesse modo, os estudantes frequentam o Campus Sertão com disciplinas técnicas relacionadas com os conhecimentos gerais e tecnológicos e os conhecimentos relacionados com a agroecologia, meio ambiente, preservação natural e disciplinas da educação básica são desenvolvidos na comunidade indígena. Já há um projeto dessa modalidade no Campus Sertão com êxito. Essa iniciativa não prejudica a integração com estudantes não indígenas, não retira o estudante indígena de sua comunidade, não despreza os conhecimentos tradicionalmente desenvolvidos e que precisam ser preservados na comunidade indígena e foca a busca de conhecimentos das duas realidades. Os deslocamentos serão divididos de acordo com a carga horária definida para cada espaço: no Campus Sertão e na Comunidade Indígena.

Compreender os fatores que promovem e/ou dificultam o processo de ingresso,

permanência e êxito de estudantes indígenas no Campus Sertão do Instituto Federal do Rio Grande do Sul visando discutir tentativas de solução que encaminhem para o ingresso, permanência e êxitos dos estudantes indígenas no contexto de formação se constituiu o grande objetivo desde o princípio desse estudo. Sob a orientação desse intento, há que se estabelecer algumas considerações importantes. A investigação também apresentou alguns propósitos de análise estabelecidos nos objetivos específicos que igualmente serão avaliados

É oportuno voltar nossa atenção para algumas referências já estabelecidas, pois a preservação dos saberes de muitos povos originários promoveu a manutenção de uma estreita ligação com a natureza e isso levou-os a venerar e admirar pelas suas cosmovisões. Dessa forma, eles aparecem com uma postura oposta dos colonizadores europeus que só exploraram a natureza. Nesse sentido uma reflexão ecosófica, articulação imanente das três ecologias, a do meio ambiente, a das relações sociais e da subjetividade humana, proposta do Guattari (1992) pode nos ajudar a compreender e transformar a realidade através de microintervenções. Então, uma multiplicação de microintervenções ecosóficas podem nos levar a escapar da destruição desse princípio de preservação da natureza.

Por essa razão estabeleceu-se o objetivo de promover uma experiência de troca de saberes ecoambientais para tentar resolver ou melhorar essas dificuldades. E nesse sentido, percebe-se com muita evidência, especialmente nas falas dos entrevistados da pesquisa que os princípios que norteiam a cultura e as práticas dos indígenas diferem dos propósitos dos não indígenas, especialmente em função de que a realidade da comunidade indígena está fundamentada na preservação ambiental, agroecologia, portanto uma vocação ambiental de preservação. Por outro lado, a cultura do agronegócio não comunga exatamente dessa proposta porque visa ao lucro e à produtividade e ao emprego de tecnologia e controle da produção com emprego de produtos químicos. Essas diferenças ecoambientais são bem evidentes na pesquisa.

Da mesma forma, se caracterizou como proposta de nossa investigação realizar um levantamento junto ao Instituto Federal do Rio Grande do Sul dos estudantes indígenas quanto ao seu ingresso, permanência e êxito para tomar ciência da realidade que os envolve. A constatação pelos dados colhidos é de que

efetivamente há algumas posturas que interferem para o êxito escolar, ou seja, para se evitar a evasão de estudantes indígenas nos cursos do Campus Sertão.

Constatou-se por parte dos estudantes evadidos que há a presença de pequenas situações de preconceitos, de discriminação. Porém o grande entrave na permanência com êxito de estudantes indígenas no Campus Sertão está relacionado com a cultura, a constituição de uma prática diferente de tratar horários, níveis de exigência, estabelecimento de prioridades, descompasso entre o número de disciplinas no Ensino Fundamental e então nos cursos técnicos no Campus Sertão. Outros aspectos que também dificultam a integração e socialização mais efetivas dos estudantes indígenas com os não indígenas e vice-versa está nos hábitos alimentares, intensidade de horas de estudos, a introversão como postura dos estudantes indígenas que apresentam dificuldades de comunicação, de abertura de suas angústias e necessidades, bem como as dificuldades de domínio da comunicação, da escrita e também de fundamentação matemática.

Na opinião dos professores não indígenas essas constatações referidas aparecem com bastante evidência. O próprio currículo escolar dos cursos não contempla aspectos relacionados com a cultura, o interesse e os objetivos que caracterizam a cultura indígena. Aqui já aparece uma proposta possível que está relacionada com a necessidade de construção de uma pedagogia indígena no processo formativo do IFRS, a que já nos referimos anteriormente. Aliás, talvez a grande e primeira medida que se propõe e sobre a qual ainda se fará referência nas considerações finais do presente estudo.

Constata-se também que há um apoio bem significativo da família, dos caciques e dos professores indígenas no sentido de que os estudantes indígenas construam o espírito de persistência e tolerância e se mantenham matriculados nos cursos do Campus. Por outro lado, a construção curricular dos cursos efetivamente não foi elaborada para esse contexto de estudantes com diferentes origens, cultura e propósitos. Até porque os estudantes indígenas tendem a permanecer na sua comunidade preservando a cultura e as práticas ambientais existentes.

Por outro lado, o Campus Sertão está desenvolvendo ações que tratam de estudar as questões que demandam ações afirmativas que venham ao encontro do êxito dos estudantes indígenas no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem. Muitas foram as reuniões convocadas pelo NAPNE e NEABIs da

instituição para tratar das questões relacionadas com os estudantes indígenas, com a participação dos pais, lideranças da comunidade indígena e servidores técnicos administrativos que de certa forma, cuidam da vida estudantil na instituição de ensino.

As discussões foram pouco exitosas, o que se confirma nas informações colhidas nos questionários por se tratar de uma questão com fundo de tratamento bem mais complexo e que requer ações bem mais significativas no que se refere à construção de políticas que atendam especificamente esses estudantes e suas necessidades.

Nesse mesmo sentido, foi traçado também um outro objetivo desse estudo que busca compreender os desafios relacionados à educação indígena no que se refere à continuidade ou substituição da formação propriamente indígena e formação tradicional. Para tal entende-se, e os que contribuíram com opiniões na pesquisa também o fizeram, ser necessário a constituição de grupos de estudos multidisciplinares que possam gerar uma proposta pedagógica que emergja das origens dos estudantes. É sabido que apenas como se encontra estruturado o projeto pedagógico de curso não contempla as necessidades dos estudantes indígenas por algumas razões já arroladas nesse texto. Mas principalmente a não valorização dos princípios indígenas, a cultura, os propósitos de formação técnica e humana, a destinação dos egressos e também a inserção de disciplinas e ementas que estejam voltadas para a diversidade e se discutam tantos os temas relacionados com indígenas e não indígenas.

Uma ação que ratifica essa postura escolar está nos dados colhidos de evasão de estudantes indígenas no ano letivo de 2018 no Campus Sertão enquanto desenvolvíamos nossa pesquisa. Dos 6 estudantes matriculados no início das atividades letivas, nenhuma evasão ocorreu durante o ano. Deve-se à iniciativa de dispor uma professora com carga horária significativa para acompanhamento pedagógico e de apoio no convívio escolar. Essa talvez seja uma das microintervenções mental, social e ambiental que nos remete a efetivação. Atacar a evasão e a integração deficitária de estudantes indígenas pode ser um caminho que contribua significativamente para a manutenção dos estudantes na escola.

Não há registros nesse estudo especificamente, mas podemos afirmar que a evasão escolar também ocorre no ensino superior, uma vez que alguns estudantes

indígenas, oriundos de escolas públicas da região onde realizaram os estudos de ensino médio, também sentem dificuldades de perseverarem nos cursos superiores do Campus Sertão. Não se constituiu objeto de nossa investigação essa análise mas se trata de uma constatação que ratifica a mesma realidade constatada nos cursos técnicos de nível médio.

É urgente rever esses desafios e se apresentar saídas que não deem continuidade à estrutura curricular tradicional do Campus, sem o devido olhar para essa demanda que nos últimos anos passa a ser integrada ou tentativa disso, nos cursos ofertados.

Precisa-se avaliar também aqui se houve a satisfação de outro objetivo dessa investigação que se refere a buscar apresentar uma experiência concreta de uma ação baseada em princípios orientadores de uma pedagogia indígena para estudantes indígenas na educação profissional. Nesse aspecto, fez-se a análise das opiniões colhidas e há apenas sugestões de medidas que possam diminuir a desigualdade pedagógica de estudantes indígenas, mas que necessita de atitudes concretas, tanto no aspecto curricular, quanto no campo de infraestrutura de preparação dos estudantes indígenas para serem inseridos nos cursos, quanto a constituição de uma matriz mista de conteúdos e valores que atendam à diversidade de estudantes que estão matriculados.

Então faz-se necessário um conhecimento mais próprio e efetivo da realidade que envolve a cultura e a vida indígena, a construção de propostas discutidas e contemple todos os estudantes matriculados. Outra iniciativa interessante é a atuação de professor indígena no Campus para intermediar e fazer a locução entre os estudantes e o contexto escolar. Igualmente surgiu a necessidade de se buscar uma melhor preparação dos estudantes interessados em ingressar nos cursos, visto que tanto os estudantes quanto caciques e professores indígenas percebem que há muitas disciplinas nos cursos técnicos, falta base especialmente em Língua Portuguesa e Matemática e então ocorre o enfrentamento desse desafio em um contexto de teorias e práticas no Campus, com dois turnos de atividades.

Uma proposta também advinda dos entrevistados diz respeito a um período de adaptação dos estudantes indígenas e que anteceda o início do ano letivo bem como uma presença mais intensa da família, das lideranças e dos professores indígenas no contexto escolar e de vivência dos estudantes no Campus.

Percebe-se também a necessidade de se trabalhar a cultura do respeito às diversidades com todos os estudantes do Campus Sertão. Os conflitos externos existentes na região entre indígenas e agricultores precisa ser discutido e não se permitir que interfira na convivência e nas relações sociais entre estudantes.

Muito forte nas posições percebidas nas questões da pesquisa está a necessidade de que urgentemente se deve rever essa prática pedagógica que ainda discrimina essa demanda cultural indígena. Implementar uma pedagogia indígena é condição para a continuidade dos projetos de cursos técnicos com a participação dos estudantes indígenas. Os percentuais de evasão são muito expressivos e, apesar de ações e iniciativas do NAPNE e NEABIs tentando muitas vezes em vão esse esforço, poucos resultados consegue obter.

O processo formativo do Campus precisa comportar ações efetivas de conhecimento das realidades de origem de seus estudantes, rever os processos seletivos, contemplar em sua ação pedagógica as aprendizagens que atendam não apenas ao interesse do agronegócio, mas também a vocação ecosófica de defesa da natureza, da preservação ambiental e da cultura indígena. Abrir espaços para a diversidade e a formação plurissignificativa que contemple inclusive o desejo de ação profissional dos egressos.

Uma das ações importantes vistas na comunidade indígena é a necessidade de que os formandos dos cursos técnicos efetuem o retorno para sua comunidade após a conclusão do curso. Isso também está sendo comprometido, porque não há ações que estimulem para essa prática.

Há, por fim, o entendimento entre todos os segmentos investigados de que é preciso um esforço de todos para equacionar medidas que ao menos diminua essa questão de evasão escolar. Propõe-se algumas ações importantes que merecem ser verificadas pelo Campus em sua estrutura de organização e que haja a participação e envolvimento da comunidade indígena com sua contribuição também: discussão, elaboração e implementação de uma política curricular que contemple as necessidades e características indígenas.

É necessário estabelecer uma aproximação mais efetiva entre conteúdos, disciplinas e práticas pedagógicas de escolas de Ensino Fundamental nas comunidades indígenas que não permita o contraponto e o impacto tão evidente em

relação às exigências, conteúdos, disciplinas e ementas quando do ingresso do aluno indígena nos cursos técnicos. Igualmente A criação de medidas de aproximação, vivência e responsabilidades mútuas entre o Campus Sertão e a comunidade indígena, especialmente a presença de lideranças indígenas e familiares dos estudantes.

A proposição de ações que busquem o conhecimento mútuo das realidades é uma medida urgente. Muitas situações de preconceito, discriminação e falta de integração estão relacionadas com a falta de conhecimento da cultura dos estudantes e servidores. Propõe-se também uma discussão e elaboração de uma proposta curricular de curso técnico próprio para estudantes indígenas e que contemple a preservação de sua cultura, seus valores, suas crenças e sua necessidade de apoio técnico na comunidade indígena.

É urgente a constituição de grupos mistos de estudos dessas iniciativas e seja inseridas ou formalizada nos itinerários formativos e na organização pedagógica do Campus para que em breve a questão da evasão escolar de estudantes indígenas seja diminuída consideravelmente e os interesses de todos os segmentos de aprendizagem possam contribuir não só com a formação de qualidade mas também atenda às necessidades e interesses dos estudantes indígenas e sua comunidade.

Outra medida importante e que se sentiu presente nas pesquisas diz respeito a uma proposta curricular de formação técnica na forma de pedagogia da alternância, quando ocorrem períodos de formação no Campus Sertão e períodos de formação na comunidade indígena. Dessa forma, integram-se os conhecimentos, ementas e conteúdos contemplando o acesso às tecnologias tradicionais e à preservação e desenvolvimento de ações agroecológicas que estejam em sintonia com a cultura e pedagogia indígenas, mesmo porque não interfere na formação de estudantes não indígenas, mas propicia a oportunidade de conhecer novas culturas.

VI CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, muito embora busca entender os contextos de vida e olhares sobre a natureza tanto pela comunidade indígena, quanto pela comunidade não indígena, mantém o foco na verificação das evasões de estudantes indígenas que estudam no IFRS Campus Sertão, em cursos técnicos. Há a constatação bem evidente de que a realidade de formação dos estudantes indígenas difere em muito do que estabelecem as vivências no Campus Sertão, bem como a constituição da estrutura curricular dos cursos.

A não observação ou falta de valorização dos saberes e vivências indígenas contribuem de forma significativa para a não adaptação dos estudantes no Campus Sertão, o baixo rendimento escolar e por conseguinte, do estímulo à desistência. Desde o princípio desse trabalho esteve claro nesse estudo de caso que é função da escola tratar do ingresso, da permanência e do êxito escolar dos seus estudantes, mas é nesse contexto que se pretende estabelecer algumas considerações e proposições.

Os hábitos indígenas foram constituídos a partir de suas famílias e nas comunidades indígenas no entorno do Campus Sertão. A instituição de ensino possui uma história de sessenta anos de formação, onde se consolidou a organização curricular e as práticas pedagógicas não identificadas com demandas específicas de outras realidades que não a do agronegócio, especialmente. Ora, sem adaptações às regras de convivência, o conhecimento de origem de seus estudantes e a constituição de itinerários formativos que atendam às necessidades indígenas, a sintonia de integração na educação se torna adversa.

As histórias trazidas pelos estudantes indígenas para o contexto escolar, os princípios que regem a conduta dos estudantes, seus hábitos alimentares, de formação, de convivência social e os próprios propósitos de atuação após a formatura não convergem para as mesmas direções.

Alguns conflitos vivenciados entre indígenas e agricultores da região também tornam o convívio um tanto constrangedor porque não há como dissociar as realidades sociais e de interesses na região, sem que ambos os lados não considerem como verdades. Por essa razão, alguns pequenos registros de

preconceitos e discriminação entre os estudantes indígenas e não indígenas também se fazem sentir no Campus.

Constata-se também a necessidade de uma exigência maior quando da realização dos estudos de Ensino Fundamental nas escolas das comunidades indígenas. Não se trata de cobrar maior eficiência nas aprendizagens, mas parece evidente no recolhimento de opiniões dos entrevistados que há falta de base dos estudantes indígenas quando ingressam nos cursos no Campus. Isso destoa de certa forma de outros estudantes que também são oriundos na sua grande maioria de escolas públicas e concentram uma melhor condição de respostas nas aprendizagens principalmente em disciplinas da educação básica.

Os conceitos sobre valorizar saberes anteriores que os estudantes trazem para a instituição, também diferem entre si. As práticas de valorização ambiental e da cultura de cada estudante precisam ser valorizadas na escola, aliás, não apenas valorizadas, mas aceitas. Por essa razão os entrevistados das pesquisas também deixam claro que há motivos bem evidentes de diferentes conceituais e que precisam ser preparadas e trabalhadas ainda anteriormente ao ingresso dos estudantes na instituição.

Figura 21 – Saberes da cultura indígena compartilhada



Foto: arquivo e autoria do pesquisador

Por outro lado, há o reconhecimento da comunidade indígena do quanto é

importante frequentar e conquistar um conhecimento técnico em uma instituição tão bem qualificada e com uma história de formação invejável. Nesse sentido, há o incentivo por parte dos caciques e dos pais para que os estudantes evadidos busquem a continuidade de estudos, tanto retornando ao Campus, quanto em outras instituições de ensino. Sentem evidentemente o quanto a continuidade dos estudos é importante.

Há clareza também da comunidade indígena de que é preciso buscar a preparação prévia dos estudantes antes do ingresso no Campus, uma vez que não há o conhecimento devido sobre a realidade dos cursos e tão pouco da quantidade de disciplinas, horas diárias de estudos e o quanto os estudantes indígenas precisam se preparar para enfrentar a realidade. Claro, mostram na pesquisa que a grande maioria dos candidatos se preparam para o processo seletivo, mas ainda é insuficiente.

A contratação de um professor indígena que contribua no Campus Sertão para a melhor integração dos estudantes indígenas, para intermediar na integração com colegas estudantes e servidores, bem como atrair a presença mais intensa da família no Campus se constitui nesse estudo uma sugestão bem interessante.

Nesse mesmo sentido, como já referido nesse texto, a experiência inovadora de destinar um profissional docente para acompanhar de forma mais próxima a vida dos estudantes indígenas no Campus produziu um resultado surpreendente no registro de evasão no ano letivo de 2018. Trata-se de uma microintervenção de caráter mental e social muito interessante como iniciativa empreendedora para reduzir os índices de evasão escolar.

Percebe-se igualmente um desconhecimento quase total dos funcionários técnicos administrativos e professores no Campus sobre a realidade e história dos estudantes indígenas. Muito embora exista o NEABIs como núcleo instituído de apoio e acolhimento às demandas específicas de estudantes, é preciso haver um domínio maior do contexto indígena para melhor atender às necessidades de vivência e aprendizagem na instituição.

As ações afirmativas são importantes e fazem parte da organização curricular do Campus. O que parece ainda um tanto distante da realidade é a estrutura física e humana que ainda carecem de incremento de recursos para atendimento dessas

necessidades pontuais e diversas que se inserem no Campus.

Algumas proposições definidas nesse estudo, parecem evidentes, tanto das leituras e saberes da literatura, quanta das informações colhidas nos questionários aplicados. Uma delas é a necessidade de melhor preparar os estudantes para ingressarem no Campus, tanto de conhecerem as estruturas e da realidade de colegas, quanto do conhecimento prévio da organização curricular e de atividades formativas além do currículo oficial.

Igualmente o Campus precisa se estruturar de forma mais efetiva para receber demandas indígenas, tanto de conhecimentos específicos sobre a comunidade indígena, quanto de exercício da empatia, para permitir que os estudantes aprendem pela diversidade e não pelo distinto trato de cada um pela sua origem. Conhecimentos específicos de cada estudante podem ser uma riqueza pedagógica na sala de aula.

Da mesma forma, ocorreram impossibilidades de inscrições de estudantes indígenas em processo seletivo e matrículas, por falta de documentação. Essa realidade ainda existe em parte, mas há a necessidade de que haja um acompanhamento preliminar com possíveis candidatos aos cursos. Há ações pontuais do IFRS que já atentam para a solução desses problemas, inclusive o Projeto Político Pedagógico da instituição contempla essa dimensão político- pedagógica para neutralizar essa desigualdade de acesso aos estudos.

Outras proposições que se defende nesse trabalho é a construção de uma nova matriz curricular que contemple ambas as realidades de estudantes: indígenas e não indígenas, a presença de um professor indígena no contexto educacional, a possibilidade de que haja a presença dos estudantes indígenas em período que antecede o início do ano letivo para integrá-los de forma mais intensa ao Campus.

Busca-se também a construção de uma alternativa de curso construído para atender à demanda específica de estudantes indígenas, sob duas modalidades possíveis: técnico em agropecuária ou informática cuja organização curricular atenda especificamente os estudantes indígenas, com desenvolvimento de projetos integradores durante o curso e por fim, um curso técnico na modalidade pedagogia da alternância, quando se vivencia parte da carga horária com tempo escola e parte com tempo comunidade, onde os estudantes indígenas desenvolvem projetos e um

itinerário formativo na comunidade indígena.

Independentemente vivências e aprendizagens ao longo do tempo precisa-se renovar os objetivos, sonhos e ampliar a sensibilidade humana diante as desigualdades sociais. Não se pode pensar diferente em relação ao contexto estudado. Assim, todos têm o compromisso de pensar individualmente e coletivamente no que se pode fazer para prolongar e melhorar a vida das sociedades, especificamente dos estudantes e da comunidade indígena aqui focados na investigação. Quantos caminhos ainda devem ser percorridos para adentrar a uma sociedade que consiga estabelecer uma relação mais positiva com o tempo e com as diferenças culturais, sociais e ambientais? Esses desafios precisam instigar a todos nós a desenvolvermos mudanças criativas e eficazes para se vivermos mais e melhor.

VII. REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Ética pós-moderna**. São Paulo: Paulus, 1997.

BOSI, Ecléa. **A pesquisa em memória social**. Psicologia USP, São Paulo, v. 4, n. 1 e 2, p. 277-284, 1993.

BRAND, Antonio; CALDERONI, Valéria A. M. de Oliveira. **Povos indígenas, conhecimentos tradicionais e diálogo de saberes nas instituições de educação superior: desafios para uns e outros**. XVI ENDIPE - *Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino* - UNICAMP - Campinas – 2012.

BRAND, Antonio; FERREIRA, Eva Maria Luiz. **Acadêmicos indígenas e sua participação em projetos de iniciação científica e de extensão – a experiência do projeto rede de saberes, na UCDB**. Disponível em: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/Ebooks/Web/978-85-397-0173-5/Sumario/4.1.8.pdf>
Acesso em: 10 abr., 2016.

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Brasília:
Promulgada em 05 de outubro de 1988.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer Nº 39, de 8 de dezembro de 2004. MEC/CNE/CEB: 2004**.

_____. **Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília DF: D.O.U. de 22/12/1996

_____. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os artigos. 39 a 46 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências.

_____. **Decreto nº. 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências.

CENCI, Angelo. **Religiosidade de Kaingáng**: ritos de integração e resistência. In: MARCON, Telmo. (Coord.). *História Kaingáng no Sul do Brasil*. Passo Fundo: Graf. Ed. Universidade de Passo Fundo, 1994.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios no Brasil**: História, direitos e cidadania. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

DIEHL, Antônio Astor. **Cultura historiográfica**: memória, identidade e representação. São Paulo: Edusc, 2002.

DIEHL, Astor Antônio; TATIM, Denise Carvalho. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas**: métodos e técnicas. São Paulo: Prentice Hall, 2004. 168 p.

EMILIANO, Darci. **Revitalização dos saberes e práticas Kaingang sobre as plantas tradicionais como proposta de Educação Ambiental na terra indígena Ligeiro**. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande: FURG, 2015.

FARIAS, O. B; BROSTOLIN, Marta Regina. **Políticas de inserção indígena na universidade**: o significado da formação superior para os acadêmicos indígenas terena da UCDB. Disponível em: lacso.org.br/?publication=politicas-de-insercao-indigena-na-universidade-o-significado-da-formacao-superior-para-os-academicos-indigenas-terena-da-ucdb Acesso em: 10 abr., 2016.

FERNANDES, Florestan. *“Notas sobre a educação na sociedade tupinambá”*. In: FERNANDES, F. **A investigação etnológica no Brasil e outros ensaios**. Petrópolis: Vozes, 1975, pp. 33-83.

_____. **A organização social dos tupinambás**. Brasília: Hucitec, 1989

FERREIRA, Bruno. Vida e morte na concepção Kaingang, a partir da experiência concreta. In: MARKUS, Cledes; ALTMANN, Lori; GIERUS, Renate. **Saberes e espiritualidade indígenas**. São Leopoldo: Oikus, 2014.

FERREIRA, Leila da Costa. Sustentabilidade: uma abordagem histórica da sustentabilidade. In: FERRARO JUNIOR, Luiz Antonio. (Org.). **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

GADOTTI, Moacir. Ecopedagogia e educação para a sustentabilidade. Debate Público sobre o tema. Congresso Internacional de Educação - Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, em Florianópolis, dez., 1996. **Conferência Continental das Américas**, dez., Cuiabá – MT, 1998.

GIDDENS, Anthony. **O Mundo na era da Globalização**. Lisboa: Presença, 2001.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Mércio Pereira. **Antropologia: Ciência do homem: filosofia da cultura**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

GOMES, Mércio Pereira. **Os índios e o Brasil: passado, presente e futuro**. São Paulo: Contexto, 2012.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Qual é a questão?** Experiências e Desafios na Formação de Professores Indígenas no Brasil. In: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v. 1, n. 1, (nov. 1981-). Brasília: O Instituto, 2003.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. 21 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Editora Vértice, 1990.

HEIDEGGER, Martin. **Introdução à filosofia**. Tradução de Marco Antônio

Casanova. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

HENRIQUES, Ricardo; GESTEIRA, Kleber; GRILLO, Susana; CHAMUSCA, Adelaide. **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando.** *CADERNOS SECAD 3* - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade Brasília – DF Abril de 2007.

I ENEI. **Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas – Metas e Desafios no Caminho do Ensino Superior, realizado em São Carlos – SP pela Universidade Federal de São Carlos/UFSCar**, 02 e 06 de setembro de 2013.

JUNGES, José Roque. **Ética ambiental.** São Leopoldo: Unisinos, 2004.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** Campinas: Unicamp, 1990.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Sustentabilidade e educação: um olhar da ecologia política.** São Paulo: Cortez, 2012.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

MATTE, Dulci Claudete. Indígenas no RS: educação formal e etnicidade. In: SILVA, G.F.; PENNA, R.; CARNEIRO, L.C.C. (Org.). **RS índio: cartografias sobre a produção do conhecimento** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

MELIÀ, Bartomeu. **Educação indígena e alfabetização.** São Paulo: Loyola, 1979.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento.** 9ª ed., São Paulo: Hucitec, 2006.

NORA, Pierre. Entre a memória e a história. A problemática dos lugares. **Revista Projeto História**, n. 10, dez., São Paulo, 1993.

PACHECO, Eliezer. **Os Institutos Federais uma revolução na educação profissional e tecnológica.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/insti_evolucao.pdf Acesso em: 10 abr., 2016.

PEREIRA, Vilmar Alves. **Ecologia Cosmocena: a redefinição do espaço humano no cosmos.** Juiz de Fora, MG: GARCIA edizioni, 2016.

_____. **Infância e Subjetividade: como os filósofos concebem a infância.** Curitiba: Appris, 2012.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro: A formação e o sentido de Brasil.** 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

POLLAK, Michael. **Memória, esquecimento, silêncio.** *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989. v. 2.

RODRIGUES, I. B.; WAWZYNAK, J. V. **Inclusão e permanência de estudantes indígenas no ensino Superior público no Paraná - reflexões.** Trabalho é uma

versão revista e ampliada de comunicações apresentadas entre 2004 e 2005 em diferentes eventos, 2005.

SADALA, M.L.A. A fenomenologia como método para investigar a experiência vivida: uma perspectiva do pensamento de Husserl e de Merleau-Ponty. In: Seminário Internacional De Pesquisa E Estudos Qualitativos, 2., 2004, Bauru. **Anais...** Bauru: Universidade do Sagrado Coração de Jesus e Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativa, 2004. 1 cd-rom. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000293&pid=S1414-3283201100040000600080&lng=pt> Acesso em: 5 out., 2015.

SANTOS, José Eduardo; SATO, Michèle. **A contribuição da Educação Ambiental à esperança de Pandora**. São Paulo: RiMa, 2003.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. - (Coleção Milton Santos; 1)

SARAÇOL, Paulo Valério; DOLCI, Luciana Netto; PEREIRA, Vilmar Alves. Hermenêutica e Educação: um encontro com a pesquisa social. In: PEREIRA, Vilmar Alves. (Org.) **Hermenêutica & Educação Ambiental no contexto do pensamento pós-metafísico**. Juiz de Fora, MG: GARCIA edizioni, 2016.

SATO, Michèle. **Educação Ambiental**. São Carlos: RiMa, 2003.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, André Luís Freitas et al. (Orgs.). *Kanhgág AG Venh Kógan Kar AG Venhgrén: pintura e dança*. Santo Ângelo, RS: Ediuri, 2009.

TREVISOL, Joviles Vitorio. **A Educação Ambiental em uma sociedade de risco: tarefas e desafios na construção da sustentabilidade**. Joaçaba: Unoesc, 2003.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALENTIM, D. F. D. **Políticas de Ação Afirmativa e Ensino Superior: a experiência da UERJ na perspectiva dos professores da Faculdade de Direito**. Dissertação (Mestrado) Departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005, 181p.

VIII APÊNDICES

APÊNDICE 1

QUESTIONAMENTOS COM ESTUDANTES EVADIDOS.

Contato com estudantes evadidos por aldeias tais: T. I Terra Indígena Cacique Doble, município de Cacique Doble RS, TI Votouro município de Benjamin Constant do Sul - RS, TI Ligeiro município de Charrua - RS, TI Nonoai município de Nonoai - RS, TI Serrinha município de Ronda Alta RS.

Nome:

Sexo:

Idade:

Curso:

1. Como foi a escolha de estudar no Campus Sertão?
2. Quanto tempo foi aluno do Campus Sertão?
3. Que ordem familiar você está?
4. Você tem filhos? (durante ou anterior aos estudos)
5. O que motivou a sua evasão no curso?
6. Quais foram as situações mais difíceis que você enfrentou enquanto estava no Campus?
7. Você gostaria de voltar a estudar no Campus?
8. O que você gostaria de propor para resolver ou amenizar as situações de dificuldades enfrentadas?

APÊNDICE 2

QUESTIONAMENTOS COM PAIS.

Nome:

Composição familiar:

1. Por que foi escolhido o Campus Sertão para seu filho estudar?
2. Houve conhecimento prévio de como eram os cursos e a realidade de convivência no Campus Sertão?
3. O seu filho se preparou para o ingresso no curso?
4. Você acha importante que os estudantes indígenas tenham um tempo de adaptação e preparo para ingressar nos cursos no Campus Sertão?
5. O que você ouviu de seu filho sobre a realidade do Campus Sertão?
Houve registro de que havia dificuldades para permanecer nos estudos lá?
6. Você sugere alguma iniciativa para melhorar essa realidade de ingresso, permanência e êxito de seu filho nos estudos em cursos técnicos?
7. Quando do retorno do filho evadido, que providencia tomaram?

APÊNDICE 3

QUESTIONAMENTOS COM PROFESSORES DA REDE FEDERAL

Nome:

Disciplina:

1. Que conhecimentos você tem sobre culturas indígenas?
2. Com quantos estudantes indígenas você trabalha/trabalhou?
3. Que experiências você teve com estes estudantes?
4. Qual foi a maior dificuldade dos estudantes indígenas com a disciplina que você ministra? E qual foi a sua dificuldade em relação aos estudantes indígenas?
5. Que sugestões você propõe para melhorar o desempenho dos estudantes indígenas e evitar evasão escolar?

APÊNDICE 4

QUESTIONAMENTOS COM CACIQUES

Nome:

Terra Indígena:

1. Como você considera o fato de estudantes indígenas estudarem no Campus Sertão?
2. O que você fez para que alguns jovens fossem estudar fora da aldeia?
3. Quais são as principais dificuldades dos jovens para estudar fora da terra indígena?
4. Quais são as principais vantagens, contribuições que esses jovens podem trazer para a aldeia?
5. Como se faz a escolha dos jovens para estudar fora da terra indígena?
6. Qual a formação que mais está precisando na aldeia?
7. Uma vez formado, como os estudantes poderiam se inserir e ou trabalhar na aldeia, ajudar nas necessidades desta?
8. Como suas crenças religiosas têm influenciado nas escolhas dos estudos?
9. O que significa natureza?

APÊNDICE 5

QUESTIONAMENTOS COM PROFESSORES INDÍGENAS

Nome:

Escola:

Disciplina:

1. Como você poderia ajudar os estudantes indígenas para evitar a evasão nos cursos do Campus Sertão?
2. Em função da sua experiência, você acha que os nossos estudantes indígenas estão preparados para seguir estudos fora da terra indígena?
3. Que sugestões você oferece na área de educação, para facilitar acesso e diminuir evasão dos estudantes indígenas nos cursos técnicos?

APÊNDICE 6

**QUESTIONAMENTOS PARA SERVIDORES TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS DO
CAMPUS SERTÃO**

Nome:

Cargo/Função:

1. Que conhecimentos você tem sobre culturas indígenas?
2. Que dificuldades os estudantes indígenas apresentam no Campus Sertão?
3. Que dificuldades você tem s com eles?
4. Que sugestões você oferece para melhorar o desempenho dos estudantes indígenas e evitar evasão?

APÊNDICE 7

**QUESTIONAMENTOS PARA ESTUDANTES INDÍGENAS FORMADOS DO
CAMPUS SERTÃO**

Nome:

Sexo:

Idade:

Curso:

1 – Como foi a escolha de estudar no IFRS?

2 – Quanto tempo foi estudante do Campus Sertão?

3 – Quantas pessoas compõem a sua família?

4 – Que ordem familiar você está?

5 – Se tem filhos? (Durante ou anterior)

6 – Você concluiu o curso técnico em que ano?

7 – Muitos estudantes indígenas evadem ao curso. O que motivou você a levar os estudos até o final do curso?

8 – Você sentiu dificuldades durante a realização do curso em relação à integração com colegas ou em função da cultura indígena?

9 – Que sugestões você propõe aos seus colegas indígenas para persistirem e concluírem os seus estudos no IFRS?

APÊNDICE 8

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que será em duas vias. Uma delas é de sua e a outra é do pesquisador responsável.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Titulo do Projeto: A Educação Ambiental no IFRS: Estratégias Ecosóficas para construir os dispositivos de Ingresso, Permanência e Êxito dos estudantes indígenas.

Pesquisador Responsável: Darci Emiliano

Telefone para contato do pesquisador: (54) 996254108

JUSTIFICATIVA, OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS:

O motivo que nos leva a estudar o problema/questão da pesquisa (A Educação Ambiental no IFRS: Estratégias Ecosóficas para construir os dispositivos de Ingresso, Permanência e Êxito dos estudantes indígenas), é pelo desenvolvimento de um dispositivo que será importante para o processo de pesquisa Tese em EA. A pesquisa se justifica, me preocupo em relação ao ingresso dos estudantes indígenas os quais não conseguem permanecer tempo suficiente para concluir seus estudos, desistindo muito antes do término dos cursos: Técnico em Agropecuária e Técnico em Informática. O objetivo desse projeto é analisar as questões que demandam ações afirmativas que venham ao encontro do êxito dos estudantes indígenas no que se refere ao processo de aprendizagem. Os procedimentos de coletas de dados serão da seguinte forma: uso de questionários, produção de vídeos e fotografias, gravação em áudio e vídeo de diálogos durante as visitas durante o ano 2016 e 2020. A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

DECLARAÇÃO DO(A) PARTICIPANTE OU DO(A) RESPONSÁVEL PELOS(AS) PARTICIPANTES:

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo "A Educação Ambiental no IFRS: Estratégias Ecosóficas para construir os dispositivos de Ingresso, Permanência e Êxito dos estudantes indígenas". Fui informado pelo pesquisador Darci Emiliano dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada, esclareci minhas dúvidas e recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Autorizo () Não autorizo () a publicação de eventuais fotografias que o pesquisador necessitar obter de mim, de minha família, do meu recinto ou local para o uso específico em sua Tese.

Autorizo () Não autorizo () a utilização, por parte do pesquisador, do material audiovisual produzido por mim, durante a atividade citada, no documentário que será desenvolvido a partir das imagens produzidas e que compõe a Tese em questão.

Local e data:

Assinatura do sujeito ou responsável: _____

Assinatura do pesquisador: _____