

Vanda Aparecida Fávero Pino

**EVASÃO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES INDÍGENAS
NO IFRS – *CAMPUS* SERTÃO: OS DISCURSOS QUE
PERMEIAM O PROCESSO**

Passo Fundo, agosto de 2016

Vanda Aparecida Fávero Pino

EVASÃO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES
INDÍGENAS NO IFRS – *CAMPUS SERTÃO*: OS
DISCURSOS QUE PERMEIAM O PROCESSO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Passo Fundo, como requisito para obtenção do grau de Mestra em Letras, sob a orientação da Profa. Dra. Luciana Maria Crestani.

PASSO FUNDO

2016

CIP – Catalogação na Publicação

P657e Pino, Vanda Aparecida Fávero
Evasão e permanência de estudantes indígenas no IFRS
– *Campus Sertão*: os discursos que permeiam o processo /
Vanda Aparecida Fávero Pino. – 2016.
139 f.:il., color. ; 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Maria Crestani.
Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade
de Passo Fundo, 2016.

1. Evasão escolar. 2. Índios – Educação. 3. Lei de cotas.
4. Instituição federal – Educação. 5. Processo educativo.
6. Programas de ação afirmativa na educação. 7. Educação
– Rio Grande do Sul. I. Crestani, Luciana Maria,
orientadora. II. Título.

CDU: 378

Catalogação: Bibliotecária Schirlei T. da Silva Vaz - CRB 10/1364

AGRADECIMENTOS

No percurso em busca dos objetivos da presente pesquisa, fazem-se necessários alguns agradecimentos. Como não poderia deixar de ser, agradeço primeiramente a Deus pela oportunidade, pelas vivências, pelas pessoas que conheci e por ter conservado com saúde as pessoas de minha família nesse período em que por diversos momentos estive ausente. À minha família, nos momentos em que compreendeu e também nos momentos em que, por “querer-me muito”, não compreendeu minhas ausências. Ao Luís, por ser anjo em meu caminho. Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo, especialmente à professora Luciana Maria Crestani, pelo acolhimento e por abraçar com interesse e ousadia o tema de minha pesquisa e aos professores que compuseram minha banca de qualificação, José Gaston Hilgert e Luís Francisco Fianco Dias, pelas contribuições que trouxeram no desenvolvimento do presente estudo. Também agradeço ao Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, por custear e incentivar a sequência de meus estudos e também por “abrir suas portas” a fim de que eu pudesse realizar a presente pesquisa. Aos professores e estudantes do IFRS – *Campus Sertão*, que, de modo cordial e prestativo, concederam parte de seu tempo para a realização das entrevistas do presente estudo. A todos os professores que participaram de minha formação até o presente momento, em especial o Professor Arlindo Pol (*in memoriam*), meu primeiro professor, por mostrar-me do que eu era capaz e ensinar-me a trilhar pelos caminhos da escrita. E finalmente, a todas as pessoas amigas que de uma forma ou de outra colaboraram para que a defesa da presente pesquisa fosse possível.

"O Estado moderno é monocultural e também colonial, porque suas instituições sempre viveram a partir de uma norma, que é uma norma eurocêntrica que não valoriza, ao contrário, oculta a diversidade"

Boaventura de Sousa Santos.

RESUMO

Apenas na última década começaram a tornar-se efetivas ações afirmativas nas instituições federais de ensino que, dentre outras ações, reservam vagas à população indígena. Nesse sentido, a lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, visa proporcionar a esse grupo o acesso ao ensino público (médio/técnico e superior), garantindo-lhes um direito ao qual historicamente foram privados. Todavia, essa ação afirmativa não garante a tal público a permanência nos cursos frequentados e tampouco a conclusão com êxito. É esse o caso, por exemplo, da grande maioria dos estudantes indígenas que ingressaram no IFRS – *Campus Sertão*, cenário do presente estudo de caso. Dos vinte e cinco estudantes indígenas ingressantes nos anos de 2013 a 2015, apenas cinco deles permaneceram matriculados na instituição até o final do ano de 2015. Tendo em conta tal cenário, esta pesquisa tem como objetivo principal identificar, por meio dos temas que se manifestam no discurso de integrantes da comunidade acadêmica do *Campus*, os fatores que contribuem para a evasão dos estudantes indígenas ingressantes. O referencial teórico deste estudo centra-se nas concepções de relações pós-coloniais de Bhabha (1998) e de identidades representadas no currículo de Silva (1995; 2005). Em relação às identidades culturais indígenas buscamos suporte em Cenci e Marcon (1994). Acerca do processo histórico de acesso à educação no Brasil, o apoio foi centrado nos estudos de Romanelli (2009). O *corpus* de análise é constituído de entrevistas realizadas com estudantes indígenas e não indígenas e docentes do IFRS – *Campus Sertão*. Para análise do *corpus*, apoiamos-nos em uma teoria discursiva, a semiótica greimasiana, tendo como base teórica Greimas (1975; 2013; 2014), Barros (1997; 2012) e Fiorin (1997; 1998). Por meio da análise discursiva foi possível entender que os temas que se manifestam como indicativos da evasão dos estudantes indígenas estão relacionadas a problemas financeiros, baixo rendimento escolar, diferenças culturais pouco debatidas no espaço acadêmico e preconceito étnico fomentado, principalmente, pelos conflitos pela propriedade privada de terra e pela não representação da cultura indígena na instituição. Nesse contexto, os estudantes indígenas que conseguem permanecer estudando, muitas vezes, precisam aceitar situações que os colocam como antissujeitos, a fim de poder concluir seus cursos. Entendemos que os resultados desse estudo podem contribuir para a compreensão das dificuldades que se apresentam nos processos de ingresso e permanência de estudantes indígenas e, em consequência disso, para a tomada de medidas que visem à redução das evasões não apenas no IFRS – *Campus Sertão*, mas também nas demais instituições de ensino.

Palavras-chave: Ações Afirmativas, indígenas, IFRS- *Campus Sertão*.

ABSTRACT

It wasn't until the last decade that affirmative actions have become effective in federal education institutions, among other actions, that reserve placements to the indigenous population. In this regard, Law No. 12,711, of 29 August 2012, aims to provide this group access to public education (medium / technical and higher), granting them a right to which they have historically been deprived. However, this affirmative action does not guarantee permanence in the courses attended to such public, nor the successful completion of them. This is the case, for example, of the vast majority of indigenous students who entered the IFRS - *Campus Sertão*, scenario of this case study. From the initial twenty-five freshmen indigenous students in the years 2013 to 2015, only five remained enrolled in the institution by the end of 2015. Taking into account such a scenario, this research aims to identify, through the themes that appear in the speech of the *Campus'* academic community members, the factors that contribute to the evasion of newcomer Indian students. The theoretical framework of this study focuses on Bhabha's (1998) conceptions of postcolonial relations and identities represented in the curriculum by Silva (1995; 2005). In relation to indigenous cultural identities we seek support in studies of Cenci and Marcon (1994). About the historical process of access to education in Brazil, support was focused on studies of Romanelli (2009). The corpus analysis consists of interviews with indigenous and non-indigenous students and teachers at IFRS - *Campus Sertão*. For the corpus analysis, we get support in a discursive theory, semiotics square, with the theoretical basis by Greimas (1975; 2013; 2014), Barros (1997; 2012) and Fiorin (1997; 1998). Through discourse analysis it was possible to understand that the issues that manifest as indicatives of evasion of indigenous students are related to financial problems, poor school performance, cultural differences little debated in the academic space and fomented ethnic prejudice, mainly by conflicts over private property land and the non-representation of indigenous culture in the institution. In this context, the Indian students who manage to stay studying, many times, need to accept situations that place them as anti-subject, in order to complete their courses. We believe that the results of this study may contribute to the understanding of the difficulties that arise in the entry process and permanence of indigenous students and, as a result, to take measures aimed at reducing evasion not only in IFRS - *Campus Sertão*, but also in other educational institutions.

Keywords: Affirmative actions, indigenous, IFRS - *Campus Sertão*.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Distribuição de vagas conforme a Lei nº 12.711/2012	40
Quadro 2 - Distribuição de vagas conforme a Política de Ações Afirmativas do IFRS	41
Quadro 3 - Dados gerais e anuais de acesso, evasão e permanência de estudantes indígenas no IFRS – <i>Campus</i> Sertão	43

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa de Terras Indígenas com estudantes ingressantes no IFRS – <i>Campus Sertão</i> de 2013 a 2015	42
Figura 2 - Quadrado Semiótico – diferença x igualdade	50

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 O INDÍGENA E AS RELAÇÕES DE PODER NA SOCIEDADE BRASILEIRA	16
2.1 REPRESENTAÇÕES DO INDÍGENA NO CONTEXTO BRASILEIRO: UMA HERANÇA HISTÓRICA?.....	16
2.2 O ACESSO À EDUCAÇÃO NO BRASIL E OS SABERES PRIVILEGIADOS NO CURRÍCULO	22
2.3 AÇÕES AFIRMATIVAS NA REALIDADE EDUCACIONAL BRASILEIRA.....	29
3 O CENÁRIO DE NOSSO ESTUDO DE CASO	35
3.1 A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA.....	35
3.2 O IFRS – <i>CAMPUS</i> SERTÃO.....	36
3.3 SOBRE O SISTEMA DE INGRESSO NO IFRS – <i>CAMPUS</i> SERTÃO	39
3.4 DOS NÚMEROS DE INGRESSO/PERMANÊNCIA/EVASÃO DE ESTUDANTES INDÍGENAS NO IFRS - <i>CAMPUS</i> SERTÃO E AÇÕES AFIRMATIVAS QUE VISAM A PERMANÊNCIA	41
4 A TEORIA SEMIÓTICA GREIMASIANA	46
4.1 TEORIA SEMIÓTICA GREIMASIANA: O TEXTO COMO OBJETO DE ESTUDO... 46	
4.2 O PERCURSO GERATIVO DO SENTIDO	48
4.2.1 O nível fundamental – semântica fundamental	49
4.2.2 nível fundamental – sintaxe fundamental	50
4.2.3 O nível narrativo – sintaxe narrativa	51
4.2.4 O nível narrativo - semântica narrativa	56
4.2.5 O nível discursivo – sintaxe discursiva	57
4.2.6 O nível discursivo – semântica discursiva.....	59
5 CORPUS DE ANÁLISE E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	62

5.1 O <i>CORPUS</i> DE ANÁLISE	62
5.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	63
6 SOBRE OS DISCURSOS DA COMUNIDADE ACADÊMICA DO IFRS – <i>CAMPUS SERTÃO</i>	68
6.1 A ANÁLISE DOS DISCURSOS	68
REFERÊNCIAS	106
APÊNDICES	111
APÊNDICE A - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM ESTUDANTES E DOCENTES DO IFRS – <i>CAMPUS SERTÃO</i> ..	112
ANEXOS	136
ANEXO A – APROVAÇÃO DA PESQUISA NA PLATAFORMA BRASIL	137

1 INTRODUÇÃO

Os processos coloniais no território brasileiro sempre foram deflagrados de modo a incidir sobre a dignidade dos povos indígenas, objetivando a sua aniquilação, expulsão e dispersão. Como exemplo, pode-se citar a chegada dos portugueses e religiosos jesuítas que, desde o princípio, impuseram aos indígenas uma cultura que não era a sua; as expedições bandeirantes que, com o intuito de ampliar o território português, visavam aniquilar povos indígenas inteiros; o processo de imigração europeia, que retirou boa parte territórios dos indígenas a fim de que fossem destinados aos imigrantes; e o sistema econômico vigente, que desvaloriza, descaracteriza e exclui da sociedade os saberes indígenas, visando reduzir o indígena a um ser meramente histórico. Nesse processo, muitas etnias indígenas chegaram a ser extintas. Já outras sofreram muito, porém, em face a uma luta diária, conseguiram salvaguardar sua cultura e sua identidade étnica. Ainda outras, permanecem em regiões isoladas da civilização, mesmo sem saber que vivem sob constantes ameaças de pessoas com interesse nos recursos naturais que os cercam.

Toda essa situação de desrespeito para com os povos indígenas foi historicamente intermediada pelo Estado, que, ao mesmo tempo que propõe políticas de proteção aos povos indígenas, é responsável pela situação de abandono e descaso em que tais populações se encontram. No campo educacional, os indígenas, salvo iniciativas pontuais de algumas instituições, sempre ficaram longe de melhores oportunidades, como é o caso de cursos técnicos e superiores de instituições públicas federais. Apenas no final da década de oitenta é que surgem leis que propõem o respeito aos povos indígenas por meio da proposta de uma educação escolar própria que mantenha a língua dos povos nativos e que promova os saberes tradicionais. Esses direitos começam a ser alavancados pela Constituição Brasileira de 1988. Findo o século XX, é implementada a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que prevê o ensino da cultura indígena no âmbito da educação básica. Mais recentemente, na última década, a criação da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (lei das cotas), aparece como um novo fator de inclusão dos grupos indígenas que historicamente foram excluídos das oportunidades educacionais.

A lei das cotas propõe algo novo nas instituições públicas brasileiras e, como qualquer mudança em estruturas historicamente engessadas, gera tensionamentos. Agora, pessoas que foram estudantes de escola pública, com vulnerabilidade econômica, negros, indígenas passam a acessar as mesmas instituições de ensino que, historicamente, pertenceram a uma maioria branca. Essas instituições, embora “públicas”, inevitavelmente selecionaram pessoas com um

poder econômico melhor, que puderam estudar em escolas e cursinhos preparatórios particulares, com estruturas que proporcionavam o acesso aos bens culturais privilegiados nas provas de seleção e que, após o ingresso, poderiam manter-se em uma cidade de médio e grande porte¹, tendo em vista que a política de expansão da rede federal de ensino deu-se apenas nas duas últimas décadas².

Por toda a situação apresentada, entendemos que o ingresso dos estudantes indígenas nas instituições federais de ensino torna-se um passo importante no processo de acesso às oportunidades educacionais, tendo em vista os processos históricos excludentes dessa população. Todavia, para que o acesso efetivamente ocorra, precisa ser seguido pela permanência e conclusão com êxito dos estudantes indígenas beneficiados pela lei nº 12.711/2012. Porém, não é o que vem acontecendo no *Campus*³ Sertão, uma das unidades do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), cenário de nosso estudo de caso.

Por essa razão, a pesquisa que aqui se apresenta advém do interesse da pesquisadora em entender os fatores responsáveis pelas evasões dos estudantes indígenas no *Campus*, uma vez que, em decorrência de experiências como servidora pública federal na instituição⁴, venho⁵ acompanhando tal processo desde o primeiro ano de ingresso de estudantes a partir da Lei nº 12.711 (2012). Na época da primeira chamada do processo seletivo de 2013, foi o período em que ingressei como servidora pública do IFRS. Sabia que estavam sendo implementadas as reservas de vagas nas instituições federais, mas não imaginava os tensionamentos que isso poderia implicar dentro de uma instituição como o IFRS - *Campus* Sertão. Esse processo inicial teve significados bem distintos para a comunidade acadêmica do *Campus*: para alguns, representava inclusão; para outros, necessidade de cumprir a lei; e para outros, discriminação em relação aos estudantes que não poderiam aderir à reserva de vagas. Quanto à reserva de vagas para indígenas, o tensionamento parecia ser mais intenso, em decorrência da disputa por

¹ É importante ressaltar que as instituições federais públicas normalmente situam-se nos grandes centros brasileiros ou municípios de médio porte.

² De 1909 a 2002, foram construídas 140 escolas técnicas no país. Entre 2003 e 2014, o número de escolas passou de 140 para 562 unidades (MEC, 2015). Cabe ressaltar que com a expansão da Rede Federal de Ensino cresceu consideravelmente o número de escolas técnicas em municípios de pequeno e médio porte.

³ O uso da palavra *Campus* na forma original (latina) é recomendada pelo acadêmico Evanildo Bechara em resposta a ofício enviado pela SETEC à Academia Brasileira de Letras (SETEC, 2015).

⁴ Fui nomeada como servidora do IFRS em 16 de janeiro de 2013 no cargo de Técnica em Assuntos Educacionais. A partir desse mesmo ano passei a integrar o Neabi (Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas) do IFRS – *Campus* Sertão, acompanhando de perto o processo de ingresso/permanência/evasão de estudantes indígenas na instituição.

⁵ Será utilizada a 1ª pessoa do singular nas partes em que se relata a experiência pessoal da pesquisadora.

espaços territoriais na região norte do Rio Grande do Sul entre indígenas e agricultores, ou seja, o público que a instituição passava então a atender a partir do ingresso desses últimos.

Para mim, após o ingresso, aumentaram os questionamentos em torno da presença indígena no *Campus*, em razão do alto índice de evasão que foi se manifestando com o passar do tempo. O próprio processo de matrícula desses alunos mostrou-se como um emblemático desafio, pois de dez estudantes selecionados no primeiro ano de ingresso, apenas três puderam efetivá-la em razão de não disporem ou portarem os documentos para a realização da matrícula.

No primeiro semestre, problemas de diversas ordens foram se configurando, como infrequência às aulas, dificuldades financeiras para se manter no curso e rendimento insuficiente nos componentes curriculares cursados. Quanto a esse último item, as primeiras dúvidas pairavam em torno de entender se os estudantes indígenas apresentavam dificuldade de compreensão em relação aos conteúdos ou se os instrumentos de aprendizagem não estavam sendo efetivos com esse público específico. Certamente, fazia-se necessário por parte da instituição um movimento maior para que fosse garantida a permanência desse grupo de alunos nos cursos. Alguns benefícios financeiros foram conquistados para apoiar a permanência. A infrequência escolar foi um fator que levou à desistência de muitos estudantes. Foram organizados projetos de acompanhamento pedagógico, inclusive, mais recentemente, um projeto de ensino com a intenção de fornecer suporte pedagógico aos estudantes com o apoio de monitores. Todavia, ainda não é possível considerar que a entrada de estudantes indígenas tenha representado para a instituição uma mobilização em torno da mudança de processos históricos excludentes em sua própria história. Até o final do ano de 2015, decorridos três anos do primeiro processo de ingresso após a Lei nº 12.711/2012, dos vinte e cinco estudantes indígenas que, ao longo desse período, efetivaram a matrícula em cursos técnicos e superiores no IFRS - *Campus* Sertão, apenas cinco permaneciam estudando.

Dessa forma, com o intuito de poder intervir positivamente no processo de combate à evasão escolar desses sujeitos, esse estudo, que se configura como um estudo de caso, tem como objetivo primeiro identificar, por meios dos temas manifestados em entrevistas realizadas com a comunidade acadêmica do referido *Campus*, os fatores que possam estar contribuindo para a evasão dos estudantes indígenas ingressantes no instituto, tendo em vista o alto percentual de evasão (80% nos últimos três anos). Como objetivo específico, buscamos conhecer também os fatores que podem ser potencializadores de sua permanência e êxito acadêmico.

Assim, a questão que norteia esse estudo apresenta é a seguinte: por que a maioria dos estudantes indígenas que ingressou nos últimos três anos (2013 a 2015) no IFRS - *Campus*

Sertão evadiu? Na tentativa de compreender as razões que levam à evasão, delineamos, inicialmente, algumas hipóteses:

- a) o estudante indígena, um sujeito histórico e social, tem dificuldade de ficar longe de sua comunidade, tradições e costumes;
- b) as formações ideológicas e as formações discursivas que permeiam a instituição, a qual desde a sua formação atendeu predominantemente estudantes brancos e filhos de agricultores, geram barreiras para a inclusão de estudantes indígenas;
- c) o estudante indígena que permanece na instituição é possuidor de uma resiliência que o faz suportar as dificuldades e ainda integrar-se aos outros grupos.

Para realização deste trabalho, inicialmente foi realizada a pesquisa bibliográfica, que resultou na organização de três capítulos teóricos (capítulos dois a quatro). Assim, no capítulo dois, discorre-se sobre as identidades culturais indígenas e as relações de poder na sociedade brasileira, com aporte nos estudos de Bhabha (1998), Cenci e Marcon (1994) e Silva (1995; 2005).

No capítulo três, apresenta-se a instituição de ensino em que o estudo de caso foi realizado, o IFRS - *Campus Sertão*, com uma breve explicação sobre a origem desta e sobre sua configuração atual. Também são apresentadas as formas de ingresso na instituição, bem como os números de acesso, evasão e permanência de estudantes indígenas no espaço educacional pesquisado e as demais ações afirmativas que vem sendo desenvolvidas na instituição em benefício dos estudantes indígenas por meio do trabalho do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Neabi).

Já no quarto capítulo, aborda-se a teoria discursiva que dá subsídio à análise dos dados: a semiótica greimasiana. Os autores consultados, cujos trabalhos serão suporte para a análise do conteúdo (discurso), são Greimas (1975; 2013; 2014), “pai da teoria”; Barros (1997; 2012); e Fiorin (1997).

O capítulo cinco se refere ao *corpus* de pesquisa e aos procedimentos de análise. Em relação ao *corpus* de pesquisa, este é composto de entrevistas coletadas junto aos sujeitos a seguir relacionados:

- a) cinco estudantes indígenas⁶ que estudam ou estudaram no IFRS - *Campus* Sertão de 2013 a 2015;
- b) cinco estudantes não indígenas que estudam na instituição e foram colegas de turma dos estudantes indígenas;
- c) cinco docentes que já ministraram ou ministram aulas aos estudantes indígenas que ingressaram nos últimos três anos no *Campus*.

No capítulo seis, à luz da semiótica greimasiana, realiza-se a análise do discurso das entrevistas que constituem o *corpus* de pesquisa, buscando, por meio da apreensão dos temas manifestos nos discursos dos diferentes sujeitos (estudantes indígenas, não indígenas e professores), identificar fatores que podem estar relacionados à evasão dos estudantes indígenas do IFRS – *Campus* Sertão.

Por fim, são apresentadas as considerações finais.

⁶ Dos cinco estudantes indígenas entrevistados, dois trancaram os cursos em que ingressaram. O terceiro ingressou, evadiu e realizou processo seletivo novamente. Atualmente, ele permanece estudando no *Campus*. Os outros dois entrevistados estavam com a matrícula ativa na data em que foram realizadas as entrevistas.

2 O INDÍGENA E AS RELAÇÕES DE PODER NA SOCIEDADE BRASILEIRA

Falar sobre o ingresso e a permanência de estudantes indígenas nas instituições federais de ensino implica falar acerca do processo histórico vivido pela população indígena desde o período da colonização e das relações de poder que foram se configurando na sociedade brasileira. Como entender esse processo novo, com a obrigatoriedade da reserva de vagas para indígenas, sem passar pelo reconhecimento da própria sociedade, quanto à importância do acesso desses grupos a uma educação de qualidade? E mais, sem o entendimento acerca do processo violento e aniquilador deflagrado pela colonização que esses grupos sofreram e ainda sofrem?

Neste capítulo, reunimos algumas concepções sobre a representação do indígena na sociedade brasileira, sobre as suas identidades e as relações de poder que permeiam esse cenário, pois, conforme já mencionado, tais temáticas são importantes para entender o cenário educacional, principalmente falando-se de acesso a ações afirmativas e, mais propriamente, do ingresso de estudantes indígenas em instituições marcadas pela presença histórica e quase que absoluta de estudantes brancos.

Por isso, o presente capítulo será subdividido em três seções. A primeira versará a respeito da representação dos indígenas no contexto brasileiro, da realidade em que essa população vive e de suas identidades. Na segunda seção, trataremos o tema do acesso histórico à educação no Brasil e as representações indígenas no currículo escolar. Na terceira, abordam-se as políticas de ações afirmativas no Brasil nas duas últimas décadas.

2.1 REPRESENTAÇÕES DO INDÍGENA NO CONTEXTO BRASILEIRO: UMA HERANÇA HISTÓRICA?

A discriminação e a descaracterização que cercam os indígenas no contexto brasileiro são decorrentes de processos históricos que sempre os colocaram à margem da sociedade. Os interesses pela terra e pelo poder por parte dos povos colonizadores foram os grandes desencadeadores e fomentadores desse processo. Para Ribeiro (1995), os índios perceberam o contato europeu como espantoso, assimilável apenas a partir de sua visão mítica de mundo, dessa forma não tinham como interpretar seus desígnios. Nesse processo, muitas tribos indígenas foram escravizadas e outras exterminadas. Ribeiro (1995, p. 48) reflete que “nada

que os índios tinham ou faziam foi visto com qualquer apreço, senão eles próprios, como objeto diverso de gozo e como fazedores do que não entendiam, produtores do que não consumiam”. Assim, desde o período colonial, os indígenas viveram um período de violência e negação de suas culturas.

Como consequência disso, no início do século XX, os povos indígenas não fizeram parte da construção da identidade brasileira que passou a ser artificialmente construída pelos seus idealizadores. Em razão da intensa industrialização da época, foi incentivada e financiada a imigração vinda da Europa que também tinha como um de seus interesses “branquear” a população por meio de um processo gradativo de miscigenação e colaborar na “criação” da identidade nacional. Baraldi (2014), sobre esse período, comenta que no final do século XIX as discussões sobre a política migratória cederam espaço para discursos “racialistas” que objetivavam o branqueamento da população. Dessa forma, a identidade nacional passaria obrigatoriamente por uma pele mais clara, uma mistura de raças que, segundo os apoiadores desse processo, resultaria no domínio da raça branca, considerada superior. Entre o decurso das três “raças” que compunham a população brasileira (índio, branco e negro), os indígenas eram vistos como os entes mais frágeis e que, com o passar do tempo, estariam fadados a um “desaparecimento natural”. Tal ideia pode ser observada num livro de contos de Sílvio Romero que demonstra o pensamento da época, tendo em Romero um grande apoiador:

A raça primitiva e selvagem está condenada a um irremediável desaparecimento. Dos dois povos invasores⁷ - o negro resistirá ainda por muito tempo; ir-se-á modificando no mestiço e ajudando, destarte, a formação do branco brasileiro, que acabará por triunfar de todo, não devendo, porém, nunca esquecer que foi auxiliado pelas sofredoras e robustas raças africanas a conquistar este solo e fundar uma nacionalidade, que pode um dia ser ainda original e forte. A condenação à morte dos aborígenes é fato confirmado pela história de todas as invasões nos países habitados por povos selvagens (ROMERO, 2007, pp. 18-19).

Bhabha (1998, p. 111) explica que “o objetivo do discurso colonial é apresentar o colonizado como uma população de tipos degenerados com base na origem racial de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução”. Essa ideia pode ser identificada no trecho da canção *O estrangeiro* de Caetano Veloso (1989): “riscar os índios, nada esperar dos pretos”. Baraldi (2014) comenta que as ideias do darwinismo social, conforme também ocorreu no Brasil, explicam que o progresso das sociedades não é um estágio a ser alcançado, mas um estágio restrito às “sociedades puras”. Cenci (1994, p. 202) explica que “as

⁷ Africanos e europeus.

interpretações, as opiniões e mesmo o conhecimento em torno das práticas culturais indígenas, em voga atualmente, não conseguiram ultrapassar em muito o nível de senso comum”. Assim, concepções em torno da população indígena construídas historicamente por meio da memória e das relações discursivas são formadas na sociedade e, comumente, ficam no campo de leituras meramente históricas, românticas e preconceituosas. Elencamos na sequência algumas dessas concepções, as quais consideramos mais comuns no imaginário da população.

Para começar a incursão, aborda-se a visão romântica fabricada acerca do índio, como se ele fosse o mesmo ser histórico do período de 1500. Nesse caso, o indígena é concebido como um sujeito cosmológico, em total harmonia com a natureza, puro e perfeito, um tipo característico dos romances indigenistas de José de Alencar. Barros (2000), a partir de um estudo realizado em livros didáticos de história, explica que fica claro em boa parte deles que a história brasileira inicia com a chegada dos portugueses. Discussões em torno do indígena, tanto anterior ao descobrimento quanto posterior ao período citado, pouco são abordadas.

Já nos espaços em que os indígenas podem ser representados na atualidade, como é o caso dos meios de imprensa, muitos deles buscam enfraquecer o indígena, apresentando-o agora como um ser nocivo à sociedade brasileira, veiculando a ideia dos indígenas como um grupo de pessoas de hábitos ociosos, improdutivos, incapazes de cultivar a terra. Assim reforçam estereótipos que vem sendo construídos historicamente e que geram preconceito. Costa (2014, p.184) explica que os órgãos de imprensa buscam mostrar “a visão social de um grupo e a tentativa de criar um discurso que fortaleça a rejeição da sociedade para qualquer movimento social, mais ainda, com o movimento indígena”. Isso em razão de a imprensa brasileira de massa, de uma forma geral, apoiar grupos mais fortes, num jogo de poder que tem interesse na propriedade privada de terra e que propõem o seu uso voltado aos interesses do capital. Na região norte do Rio Grande do Sul, espaço onde se localiza o cenário de nosso estudo de caso, por exemplo, o conflito pela propriedade da terra é um problema de difícil resolução. Sobre essa região, Tedesco (2014) explica que políticas públicas diminuíram muito os territórios indígenas, promovendo a venda dessas terras para os imigrantes. Já na década de noventa, parte das terras são devolvidas aos indígenas, sendo retirados os agricultores. Tendo em vista que esse processo ainda não foi resolvido, indígenas e agricultores sofrem e são colocados em lados opostos, em decorrência de reiterados erros por parte do Estado. Nesse contexto, órgãos de imprensa local com grande visibilidade buscam descaracterizar os indígenas colocando-os como os grandes vilões responsáveis pelo conflito, representando apenas os valores dos agricultores, apresentados como o grupo de referência. Cenci (1994) reflete que o senso comum em torno do indígena se forma a partir de informações que circulam na escola, na rua e,

principalmente, nos meios de comunicação social e isso acaba por se tornar uma verdade sobre os fatos, e é por meio dessas informações fragmentadas que se origina o preconceito.

Além disso, contribuem para as concepções equivocadas de preconceito o fato de os indígenas ainda serem vistos como um grupo inferior, que está com os dias contados, um grupo de pessoas que não trabalham e que, portanto, não cabe na sociedade. Essa visão vem sendo alimentada desde os primórdios da colonização no Brasil e reforçada ao longo da história, pois, como se viu, desde esse período a cultura indígena foi desmerecida e desrespeitada. Os portugueses e demais povos exploradores fizeram com que prevalecesse apenas o seu modo de vida e as coisas que julgavam relevantes em detrimento de tudo que se referia aos indígenas. Laraia (2006) explica que o etnocentrismo deriva do fato de o homem entender o mundo através da sua cultura, e desse modo é propenso a considerar apenas o seu modo de vida como natural e correto. Para Cenci (1994, p. 203):

[...] o índio, ou a imagem que dele se fez, sempre foi conceituado pelas lentes de outra cultura, no caso aquela portadora de uma racionalidade do tipo européia, e, na maioria das vezes, segundo uma ótica caracterizada como pertencente ao senso comum. Esses elementos trazem à tona algumas das razões pelas quais foi conferido ao índio um estatuto de inferioridade.

Outra situação que gera preconceito é que muitos grupos indígenas são criticados com veemência porque não vivem como aqueles do período de 1500, ou seja, não andam nus, não sobrevivem da caça e da pesca, não residem em ocas ou similares. Por não apresentarem os modos de vida de seus antepassados são acusados pelos não indígenas de não terem legitimidade para se declararem indígenas. Assim, não são aceitos nem como indígenas, tampouco como não indígenas perante os olhos da sociedade que julga. Para Barros (2000, p. 145) “a situação atual dos índios é geralmente descrita da mesma forma e com as mesmas estratégias que na época do descobrimento e tal descrição produz o efeito de sentido de que os usos e costumes dos indígenas não se alternam no tempo”. Conforme Cenci (1994, p. 205), “a ideia que prevalece é a de que os índios verdadeiros existem somente na Amazônia [...]”. Feijó (2012, pp. 53-54, tradução nossa)⁸ critica essa imagem estereotipada que se tem do indígena a partir da concepção da população brasileira, em que eles deveriam aparecer como representantes de uma cultura congelada, que não tem o mesmo direito de usufruir bens de consumo:

⁸ Así se crea una nueva categoría, la de los exindios. Aquél que lleva vaqueros y habla portugués. Pero los vaqueros, tan usados en Brasil, ¿no fueron inventados por un brasileño! Así como la tecnología del teléfono y del ordenador tampoco. Y ni, a causa de eso, la sociedad consumidora de esos productos deja de ser brasileña...

Assim se cria uma nova categoria, a dos ex-índios. Aquele que veste jeans e fala português. Mas as calças jeans, tão usadas no Brasil, não foram inventadas por um brasileiro! Assim como a tecnologia do telefone e do computador também não. E não é por causa disso que a sociedade que consome esses produtos deixa de ser brasileira...

Desse modo, Feijó (2012) coloca que a sociedade não indígena não permite aos indígenas o que concede a si mesma: entrar em contato com outras culturas e, conseqüentemente, mudar. Laraia (2006) explica que a cultura é dinâmica, existindo dois tipos de mudança cultural: a interna, que resulta da dinâmica do próprio sistema cultural, que vai agregando diferenças com o passar das gerações; e a externa, que resulta do contato cultural com o outro. Essa última pode ser mais rápida e brusca, conforme o que ocorreu com os indígenas brasileiros.

Essas são algumas das imagens construídas na memória social da população brasileira a respeito dos grupos indígenas. Em todas essas visões, o indígena apresenta-se como um ser excluído da sociedade atual, pois ora representa um sujeito cosmológico e meramente histórico, ora um sujeito de hábitos ociosos que impede o desenvolvimento da sociedade e ora como pertencente a um grupo descaracterizado, sem identidade. Ou seja, nunca como um sujeito com cultura e identidade próprias que, juntamente com os outros grupos, deve ser visto e representado na sociedade atual.

Mas, em meio a essa herança histórica de uma sociedade que sempre desvalorizou tudo que é próprio ao “ser indígena”, como entender como se configuram as identidades indígenas resistentes a todo esse processo na atualidade? Marcon (1994) alerta que o cotidiano indígena reveste-se de uma complexidade muito maior do que as outras realidades, na medida em que interferiram na construção da sua cultura elementos do passado provenientes de diversas influências, como a catequese, órgãos de “proteção” e aldeamentos, e que se mesclaram com as novas situações do presente. Além disso, é importante refletir que não podemos pensar em uma identidade indígena única de norte a sul do país. Devemos pensar em “identidades indígenas”, na medida em que, no contexto brasileiro, de acordo com o último censo demográfico realizado no país, os povos indígenas são compostos de aproximadamente 305 etnias, que possuem 274 línguas diferentes, perfazendo um total de 896.000 indígenas (IBGE, 2010).

Cada comunidade indígena que compõe essas etnias apresenta uma heterogeneidade de crenças, costumes, modos de viver que lhes são peculiares e que lhes identificam como um grupo em particular. Além disso, grande parte dessas comunidades tem um contato muito

próximo à cultura branca e, conseqüentemente, com a sociedade pós-moderna fazendo com que sua cultura também incorpore hábitos e costumes próprios de outras culturas. Por essa razão, eles também fazem uso de celular, calças jeans e, inclusive, hoje mais do que nunca, buscam uma vaga na universidade. Cenci (1994) expõe essa realidade, falando do caso da etnia Kaingang, situação essa que é válida também em outros contextos indígenas similares. Ele explica que há áreas indígenas muito próximas ou dentro das cidades, há outras em que grande parte dos indígenas depende do arrendamento de terras ou do trabalho em lavouras, há a venda de artesanato nas cidades e há a penetração dos meios de comunicação, de modalidades esportivas, de práticas culturais e religiosas. Esses vínculos com a sociedade envolvente permitem que o grupo incorpore elementos e práticas e que, com o passar do tempo, assumam-os como seus.

Isso aliado ao fato de que, em razão da redução de terras indígenas, utilizar a terra e a natureza dela oriunda para fins de sobrevivência torna-se insustentável para muitos grupos. Mesmo para aqueles indígenas que ainda residem no meio rural e que dispõem de uma área de terra, o contato com a natureza pode estar restrito, tendo em vista questões de degradação, associadas principalmente à exploração dos bens naturais, ao excessivo uso de uma agricultura baseada na monocultura e na falta de saneamento básico, o que leva o indígena a procurar outras formas de subsistência e/ou sobrevivência fora das terras indígenas. Hall (2006, p.81) esclarece que “as pessoas mais pobres do globo, em grande número, acabam por acreditar na ‘mensagem’ do consumismo global e se mudam para o local de onde vêm os ‘bens’ e onde as chances de sobrevivência são maiores”. Assim, não pode ser concebido que se entenda a cultura de determinada sociedade indígena como uma cultura congelada que não irá incorporar rasgos de outras culturas e que tenha que necessariamente comportar-se da mesma forma como se dava na época em que esses povos tinham plenas condições de sobreviver no espaço natural que lhes foi tolhido.

Também há que ser considerado que além do processo da incorporação e hibridizações culturais, é importante ressaltar que a cultura de diversas etnias indígenas, sobreviventes da violência e da renegação imposta pelo colonialismo e pelo capital, é manifestada com certa reserva em espaços onde predomina a cultura branca. Cenci (1994) esclarece que a resistência de grupos indígenas, como é o caso do Kaingang, é um fator fundamental para a preservação da identidade cultural, é uma forma de pensamento ambíguo, em que o grupo indígena assume uma posição de subalternidade para poder sobreviver. Dessa forma, esse grupo, por motivos de sobrevivência, precisa assumir maneiras sutis e criativas de preencher as lacunas no jogo de força travado com os grupos mais fortes. Isso, porque mesmo com muitos direitos reconhecidos

no período atual os indígenas ainda vivem um contexto de extrema violência. De acordo com o último relatório do Conselho Indigenista Missionário: *Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil* (CIMI, 2014), apenas em 2014 foram registrados 138 casos de assassinatos e 135 casos de suicídios de indígenas. Os dados também revelam um severo aumento das mortes por desassistência à saúde, mortalidade na infância, invasões possessórias, exploração ilegal de recursos naturais, omissão e morosidade na regularização das terras indígenas.

Em todo o contexto apresentado, observa-se que os saberes dos povos indígenas, suas vozes e seus interesses padeceram e ainda padecem de uma tentativa forte e constante de silenciamento. Os grupos que detêm o poder, o Estado e a sociedade como um todo, pensam pelo índio e não o deixam falar. Foi assim com a catequização, com os aldeamentos, com o processo de miscigenação, com as (não) demarcações de terra e com as mais diversas políticas públicas. Assim, também se colocam no papel de julgadores dos indígenas, dizendo o que eles podem ou não podem fazer para serem considerados indígenas. Marcon (1994) coloca que a lógica positivista, vinda da racionalidade europeia, nunca levou em conta o que o índio tinha a dizer a respeito de seu mundo e de suas práticas e esse é um problema que perdura até hoje.

Nesse contexto, parece-nos que a luta dos povos indígenas contra a negação de suas identidades somente será fortalecida quando a sociedade brasileira se voltar contra relações de poder que buscam historicamente descaracterizá-los e procurar entender e respeitar verdadeiramente a diversidade cultural, ouvindo o que eles têm a dizer e mostrar sobre sua realidade e sobre as suas identidades. Na próxima seção, faremos uma reflexão acerca da história da educação brasileira e de como as populações indígenas foram exclusas desse processo.

2.2 O ACESSO À EDUCAÇÃO NO BRASIL E OS SABERES PRIVILEGIADOS NO CURRÍCULO

Sabe-se que a educação formal foi introduzida no Brasil pelos jesuítas em 1549. Esses religiosos buscaram catequizar os povos indígenas e inserir uma cultura de dominação com apoio da Coroa Portuguesa, pois essa tinha interesses no processo de catequização. Raymundo (1998, p. 43) sintetiza o interesse das duas instituições:

A Ordem dos Jesuítas é produto de um interesse mútuo entre a Coroa de Portugal e o Papado. Ela é útil à Igreja e ao Estado emergente. Os dois pretendem expandir o

mundo, defender as novas fronteiras, somar forças, integrar interesses leigos e cristãos, organizar o trabalho no Novo Mundo pela força da unidade lei-rei-fé.

Saviani (2013) explica que o período em que os jesuítas foram responsáveis pela educação da colônia seguiu-se de 1549 a 1759. O trabalho dos jesuítas nesse período foi de imposição de mudanças radicais na cultura indígena brasileira. Os saberes indígenas foram deixados de lado em razão do interesse de transformar o índio em um homem conforme os padrões culturais e sociais do europeu da época. Sendo assim, um homem mais maleável aos mandos portugueses. Romanelli (2009) denuncia que no período não aconteceram trocas culturais, mas transferência pura e simples dos padrões culturais europeus para as Américas e por isso esse processo foi um aniquilador das culturas indígenas. A congregação também era responsável pela educação dos filhos dos brancos, por isso mantinha diversos colégios jesuíticos. Filhos de senhores de terra e donos de engenho tinham esse acesso. Ainda assim, às mulheres não era concedido este direito. De acordo com Romanelli (2009), os padres ministravam três tipos de educação: elementar para a população índia e branca; média para os filhos da classe dominante; e educação superior religiosa também para os filhos da classe dominante que pretendiam seguir a carreira religiosa. Romanelli (2009) também explica que a catequese, que era o objetivo principal dos jesuítas, cedeu lugar à preocupação com a educação da elite.

Cerca de 200 anos mais tarde, com as reformas pombalinas, os jesuítas foram expulsos do Brasil. Nesse período passaram a coexistir duas vertentes na educação do Brasil: a vertente religiosa e a vertente leiga, esta última amparada na pedagogia tradicional (SAVIANI, 2013). Nessa nova configuração, o Estado passa a ser o responsável pelo ensino no país. Romanelli (2009, p. 33) escreve que a educação era ofertada “a um limitado grupo de pessoas pertencentes à classe dominante”. Nesse contexto, era uma educação que beneficiava apenas a quem tinha uma posição social e financeira extremamente privilegiada.

Esse cenário começa a mudar um pouco no início do século XIX, período em que surge uma estratificação social distinta da anterior, principalmente na zona urbana. Romanelli (2009) explica que essa nova classe aparece devido à presença da mineração e, em consequência, da criação de um mercado interno, onde surgem o comércio, o artesanato, a burocracia. Constituiu-se numa espécie de pequena burguesia que, desde cedo, entendeu a educação como instrumento de ascensão social. Essa classe também, de acordo com Romanelli (2009), deveria distinguir-se da classe trabalhadora, buscando a educação das elites, conforme ocorreu.

Já a situação das classes menos favorecidas, no período do final do século XIX e início

do século XX, seguia com poucos avanços na educação. Conforme Souza (1999), em 1900, o índice de analfabetismo era de 65%. Com a abolição da escravidão e a imigração de europeus para o Brasil, surgem nas cidades ex-escravos, descendentes de índios e caboclos em situações precárias, apresentados como mendigos, crianças abandonadas, doentes, famintos, etc. Edmundo (2003) expõe que, naquela época, os sem-trabalho surgiam a cada canto. Em decorrência disso, ações de inclusão da população em situação de vulnerabilidade social e com força de trabalho ativa começaram a ser pensadas e algumas, também, implementadas. Essas ações, ainda que pioneiras no Brasil, não visavam o bem-estar das populações carentes, mas serviam como uma espécie de controle da população e tinham como objetivo manter-lhes ocupados e, assim, fazer com que servissem como mão de obra barata e especializada à expansão do setor industrial da época. Romanelli (2009) coloca que o capitalismo industrial e, em consequência, a concentração da população nos centros urbanos, torna vital a necessidade de eliminação do analfabetismo e um mínimo de qualificação para o trabalho a um máximo de pessoas. Lousada e Figueiredo (2013, p. 103) refletem que “o Estado, através da educação profissional, buscava manter o controle das camadas empobrecidas por meio de ações assistencialistas e moralizadoras”. Romanelli (2009) aponta um ensino dualista nesta época no Brasil: o ensino primário, vinculado às escolas profissionais e destinado aos pobres; e o ensino secundário, para os ricos, a fim de que se preparassem para o ensino superior.

A Revolução de 1930 trouxe consigo uma mudança nas aspirações acerca de bens culturais por parte da população brasileira, acima de tudo em áreas industrializadas. Romanelli (2009) explica que, nesse período, “a demanda social de educação cresce e se consubstancia numa pressão cada vez mais forte pela expansão do ensino”. Porém, essa expansão acontece de forma desigual no território brasileiro, pois a revolução se dá no âmbito das sociedades industrializadas. A população campezina e os povos indígenas continuavam muito aquém do acesso à educação formal. Romanelli (2009) coloca que nesse período a luta de classes tornava-se forte. Relações paradoxais ocorriam no país. De um lado, a democratização da educação. De outro, a tentativa de contenção social por parte das elites presentes nas esferas do poder a fim de que pela distribuição limitada de escolas e, por meio da legislação de ensino, se mantivesse o caráter “elitizante” do acesso à educação.

A partir da década de 30, a taxa de analfabetismo começa a cair sensivelmente. Na década de 40, no governo do presidente Getúlio Vargas, multiplicam-se classes de ensino supletivo para pessoas com idade superior a 14 anos. Todavia, o acesso aos demais níveis de ensino ainda era privilégio de poucos. Piletti e Piletti (1997) explicam que o ensino secundário

em 1932 era privilégio dos ricos no Brasil. Das 394 unidades de ensino secundário existentes, 336 pertenciam à iniciativa particular.

Na segunda metade do século XX, o acesso à educação tornou-se um pouco mais palpável. Mesmo assim, a maioria das pessoas com baixa renda e/ou marginalizadas ficava de fora das escolas brasileiras, principalmente por ter que aliar trabalho pesado com rotina de estudos. Já o acesso ao ensino superior tornava-se quase que uma epopeia para os filhos do proletariado, pois dos poucos que conseguiam concluir o ensino médio, muitos tinham as portas das universidades trancadas em decorrência das altas mensalidades nas universidades particulares e da acirrada disputa pelas vagas ofertadas nos vestibulares, principalmente no tocante às universidades públicas. Para a população que vivia no interior, a realidade era ainda mais difícil, visto que a oferta de cursos de ensino superior ficava localizada nos grandes centros, sendo poucas as cidades de médio porte que dispunham de universidades ou faculdades. Piletti e Piletti (1997) comentam que a partir de 1969, com a Reforma Universitária, o governo procurou neutralizar a luta de estudantes por mais vagas através de iniciativas burocráticas como a instituição do vestibular classificatório, enquadramento da universidade em departamentos (conforme modelo empresarial) e a multiplicação de vagas em escolas superiores particulares e pagas. Rojo (2009, p.15) denuncia este problema grave nas instituições escolares brasileiras: “durante o século XX quase todo, até a década de 1990, a relação da escola com os meios populares é de exclusão e de fracasso”.

Com a Constituição de 1988 problemas históricos excludentes em relação a determinados grupos étnicos e culturais são reconhecidos pelo Estado, porém projetos legislativos com propostas que contemplem ações afirmativas em benefício a esses grupos não são aprovados nas câmaras estaduais e federais. Sobre o contexto de desigualdade ainda não reconhecido por todos os segmentos da sociedade brasileira, Lázaro (2008, p.27) explica que:

Estudos recentes demonstram que a diferença de escolaridade entre as populações brancas e negras no Brasil se mantém constante há três gerações. Como é consenso que não se trata de uma diferença natural – não há raças no sentido biológico – a explicação para a desigualdade só pode ser encontrada no processo histórico, econômico, cultural e social que estruturou a nação brasileira. Romper o ciclo de herança da pobreza é um imperativo e cabe à educação – mas não somente a ela.

Nos finais dos anos 90, embora o texto constitucional garantisse a igualdade de direitos, o acesso à educação superior por meio da população que compunha as classes populares ainda era uma utopia e também continuava a ser seletivo nos demais níveis de ensino. Piletti e Piletti (1997, p. 209) denunciam que no final do século XX “um dos mais graves problemas da educação escolar brasileira é a sua alta seletividade. A escola continua excluindo a grande

maioria dos alunos que a procuram”. Dessa forma, observa-se que o acesso à educação no Brasil em cinco séculos sempre foi restrita às classes sociais com melhor poder econômico enquanto as classes populares ficaram à margem das oportunidades.

Somado ao acesso restrito às oportunidades educacionais durante mais de cinco séculos, também é importante trazer a esse estudo que as culturas que não representavam os ideais capitalistas, como é o caso das culturas indígenas, também não foram consideradas importantes nos currículos da educação básica, técnica e superior⁹. Silva (2005, p. 85), alerta que “não se pode separar questões culturais de questões de poder”. Para Santos (2012, pp. 22-23, tradução nossa)¹⁰, essa não representação da interculturalidade é uma triste herança do período colonial:

A dificuldade em reconhecer e valorizar a diversidade intercultural tem um nome velho, mas igualmente válido: se chama colonialismo. O colonialismo é todo sistema de naturalização das relações de dominação e de subordinação baseadas em diferenças étnicas ou raciais. O Estado moderno é monocultural e também colonial, porque suas instituições sempre viveram a partir de uma norma, que é uma norma eurocêntrica que não valoriza, ao contrário, oculta a diversidade.

A forma como essa (não) representação das culturas minoritárias se dá dentro dos espaços formais de educação não é abertamente declarada. As diretrizes e organização dessas instituições, os espaços em que as manifestações culturais acontecem, os documentos que orientam o seu funcionamento, as regras consensuais que ali se estabelecem também fazem parte dos discursos que permeiam o processo e que se abrem à determinada cultura em detrimento de outras. Silva (2005) reflete que o texto curricular deve ser entendido de forma ampla. Ele está recheado de narrativas nacionais, étnicas e raciais que celebram mitos de origem nacional e confirmam o privilégio das identidades dominantes. Também de acordo com Silva (2005), muitos aspectos que não estão explícitos no currículo oficial podem figurar no currículo oculto¹¹ da instituição escolar.

⁹ Importa destacar que mais recentemente, a Lei 11.645, de 10 de março de 2008, exige a inclusão da temática e do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo oficial da rede de ensino básico. Porém, apesar das leis e regulamentos que determinam a inclusão de tais temáticas nas propostas curriculares, sabe-se que isso ainda não acontece de maneira efetiva.

¹⁰ La dificultad en reconocer y valorar la diversidad intercultural tiene un nombre viejo pero igualmente válido: se llama colonialismo. El colonialismo es todo sistema de naturalización de las relaciones de dominación y de subordinación basadas en diferencias étnicas o raciales. El Estado moderno es monocultural y es colonial en ese sentido, porque sus instituciones siempre han vivido a partir de una norma, que es una norma eurocéntrica que no celebra sino, al contrario, oculta la diversidad

¹¹ Para Silva (2005, p. 78), “o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”. Para a perspectiva crítica, o que se aprende no currículo oculto são atitudes, valores e comportamentos considerados mais convenientes para a sociedade capitalista. Numa perspectiva mais ampla, o currículo oculto ensina valores e atitudes próprios das esferas sociais (SILVA, 2005).

Diversos instrumentos na escola trazem marcas da herança colonial, desvalorizando as identidades culturais dos grupos considerados minoritários na sociedade. Pode-se citar o caso do livro didático, que, apesar de todas as discussões atuais sobre a necessidade de representação da multiculturalidade, ainda apresenta um universo de sujeitos brancos, restando papéis secundários, impregnados de estereótipos para os outros segmentos culturais. De acordo com Crestani (2003), os sujeitos que predominam nos textos dos livros didáticos são sujeitos brancos, cabendo a eles representar a totalidade do universo humano através de características psíquicas, sentimentais e emocionais. Barros (2000), em estudo realizado a partir de livros didáticos de história, reflete que o indígena em livros mais antigos era pouco representado. Já nos livros mais atuais até existe uma preocupação com a representação, mas ela não passa das introduções, apresentações ou capítulos iniciais dos livros. “De forma marginal, inserem-se aqui e ali comentários sobre os índios e, principalmente, sobre suas lutas, mas a sucessividade dos acontecimentos históricos não se alterna com essas espécies de digressões, mantendo-se o ponto de vista oficial do branco, europeu, colonizador, brasileiro” (BARROS, 2000, p. 155). Contribui para formar essa representação distante da realidade a forma como o indígena ainda é, literalmente, “pintado” no dia 19 de abril, nas classes do ensino fundamental. O índio ali representado vive da caça e da pesca e não usa roupas. Assim, da forma como é apresentada no espaço escolar, a realidade indígena passa a ser “mascarada”. Como explicar às crianças que aquele grupo de pessoas que está na cidade vendendo cestos são indígenas, enquanto o indígena que se apresenta na escola está muito distante dessa imagem? Para Althusser (1985), cada grupo de estudantes que passa pelas instituições escolares reproduz a ideologia difundida por elas. Assim, a criança desde as primeiras séries do período escolar aprende que o índio das ilustrações de 19 de abril, o qual ela imagina viver nas selvas caçando, pescando e usando cocar é o Verdadeiro Índio, enquanto o indígena que ela vê na cidade vendendo artesanato passa a não ser ninguém.

Esses são apenas alguns dos exemplos que ocorrem na escola em que os grupos indígenas têm sido apresentados em papéis secundários, estereotipados ou têm sua cultura superficialmente mencionada. Araújo (2014, p.195), em relação ao currículo, expõe que “trata-se de um artefato político, econômico, social e cultural implicado em relações de poder e atravessado por embates que buscam afirmação de discursos e narrativas hegemônicos”. Silva (1995, p. 195) também observa que:

As narrativas contidas no currículo, explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre diferentes grupos sociais. Elas dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é certo e o que é errado, o que é moral e o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não o são. As narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si a aos outros e quais grupos sociais podem ser apenas representados ou até mesmo totalmente excluídos de qualquer representação.

Santomé (1995) também aponta as instituições educacionais como lugares estratégicos para a legitimação de conhecimentos e ideais de uma sociedade. Dessa forma, as culturas minoritárias ficam enfraquecidas e uma possibilidade de representação neste cenário dependerá de uma verdadeira revolução por parte desses grupos. O problema é que esse silenciamento ou representação subalternizada contribui justamente para o enfraquecimento desses grupos dentro do contexto educacional o que acaba por conter as possibilidades de mudança deste quadro. Tendo em vista esse cenário, muitos estudantes ao não se verem representados em determinada instituição de ensino, chegam à conclusão, de forma consciente ou não, de que não fazem efetivamente parte dela, o que pode levá-los a abandonar esse espaço educacional ou, então, a aceitar tal situação, resignando-se e tentando defender-se de qualquer preconceito. O americano Henry Giroux (1986, p. 94), teórico e crítico de educação, explica que “subjacente à lógica do currículo está um silêncio estruturado a respeito da relação entre classe social e cultura [...]. O discurso oficial da escola despolitiza a noção de cultura e descarta a resistência, ou pelo menos a significação política da resistência.” Para combater a situação apresentada, Giroux (1986) propõe que as classes dominadas apresentem uma reação frente à tentativa contínua de seu silenciamento no espaço escolar, que lutem contra a difusão de conhecimentos sedimentados e consolidados como verdades indiscutíveis. Para Giroux (1986) a escola é também um espaço de resistência.

Por isso, ao invés de ser uma difusora da ordem social vigente, a escola pode se tornar um espaço em que os estudantes possam desenvolver o seu potencial crítico e participante na sociedade dita democrática e lutar contra as relações de poder cristalizadas no espaço escolar. Silva (2005) alerta para o fato de que um currículo multicultural crítico deve ir além de simplesmente respeitar e tolerar a diferença. A diferença deve ser permanentemente colocada em questão. Para isso, também faz-se necessário que os estudantes participem de sua formação, buscando desfazer o *status quo* que a escola antiga lhe impusera. Para Giroux (1986), importa que os estudantes reflitam sobre o que afirmar e o que rejeitar em suas próprias histórias, com o objetivo de iniciar uma luta pelas condições que lhe darão oportunidade de dirigir a sua própria existência.

Conforme foi visto nessa seção, na história da educação brasileira, as populações marginalizadas, como é o caso dos indígenas, sempre tiveram pouco ou nenhum acesso às oportunidades educacionais. Nesse contexto, suas culturas também não foram valorizadas, pois os currículos (formal e oculto) das instituições de ensino normalmente buscam privilegiar as classes com poder econômico. Aliado a isso, o Brasil é um país em que o preconceito racial ainda apresenta-se como uma dura realidade. Nesse processo, a escola também é difusora desse preconceito, toda vez que não se impõe contra propostas curriculares que não representam a multiculturalidade étnica brasileira. Assim, a herança de séculos de colonização pesam no cenário educacional brasileiro. Por essa razão, verifica-se a importância de ações afirmativas que busquem oportunizar o acesso à educação às populações que sempre foram prejudicadas no sistema de ensino brasileiro e que façam com que suas culturas sejam vistas no espaço acadêmico.

Na próxima seção refletimos acerca do aumento do ingresso na educação técnica e superior por parte das classes populares a partir do final da década de noventa e de como contribuíram para isso ações afirmativas que vêm sendo desenvolvidas no cenário educacional brasileiro após esse período.

2.3 AÇÕES AFIRMATIVAS NA REALIDADE EDUCACIONAL BRASILEIRA

Conforme foi visto anteriormente, a colonização da maneira como foi pensada no cenário brasileiro, não oportunizou o desenvolvimento paritário dos grupos étnicos que formaram o país. O preconceito sofrido por esses grupos e a dificuldade financeira advinda da falta de oportunidades os colocaram em situação de subalternidade, perante uma maioria branca que tinha acesso a melhores oportunidades de trabalho, estudo e qualidade de vida. Cabe ponderar que também os filhos do campesinato, do proletariado e hoje do trabalhador assalariado, independente de critérios étnicos, também tiveram/têm dificuldades de acesso aos direitos já citados, mas o preconceito étnico costuma fechar mais portas e ser ainda mais radical. Dessa forma, no currículo escolar acabou prevalecendo o ensino de uma cultura do tipo eurocêntrica, que não representava as classes populares. A partir da Constituição Brasileira de 1988 são garantidos alguns direitos, porém inicialmente não passam do campo das ideias, principalmente no tocante ao ensino técnico e superior. Nessa subseção, buscamos mostrar como, nas últimas duas décadas, políticas governamentais, no sentido de criação de leis e programas, tentam consolidar esse acesso mais igualitário à educação, conforme previsto na

Constituição de 1988. Daremos enfoque especial ao acesso da população indígena, tendo em vista os objetivos de nosso estudo.

Inicialmente, é necessário mostrar que no âmbito do acesso ao ensino superior em universidades particulares, no final dos anos 90 e a partir da virada do terceiro milênio, um grande passo foi dado. São criados primeiramente, o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)¹² e, posteriormente, o Programa Universidade para Todos (ProUni)¹³. O FIES foi uma primeira esperança para que os estudantes de baixa renda pudessem ingressar no ensino superior. O estudante que não pudesse ou que tivesse dificuldade para custear a mensalidade em uma universidade particular poderia financiar parte ou integralmente a parcela do curso superior em que estivesse matriculado com juros de 3,4% ao ano. Após 18 meses da formação no ensino superior, o estudante passaria a pagar as mensalidades que foram financiadas.

O FIES, vigente até hoje, mesmo apresentando-se como uma alternativa para o estudante de baixa renda, também apresenta muitas limitações para estudantes com vulnerabilidade econômica e social, pois, de acordo com informações disponibilizadas na página eletrônica do Programa (FIES, 2015), para realizar o financiamento o estudante precisa ter um fiador com recursos iguais ou superiores ao dobro da mensalidade do curso que frequenta. Nos últimos anos, alunos de baixa renda¹⁴, bolsistas parciais do ProUni e alunos de licenciatura ficam dispensados da exigência de fiador, situação que facilitou o acesso dos estudantes atendidos. Tal programa já possibilitou o ingresso de muitos estudantes ao nível superior, mas, até hoje, entendendo que se trata de um financiamento, esteve longe de proporcionar um acesso substancial ao público que historicamente esteve longe da universidade.

Logo após o advento do FIES, surge o Programa Universidade para Todos (ProUni) através da Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Esse programa, também em vigência atualmente, passou a ofertar, nas instituições particulares de ensino superior, 10% do total de vagas na forma de bolsas integrais e parciais (de 50%) para pessoas com renda inferior a 1,5 salário mínimo per capita e três salários mínimos per capita, respectivamente, e que tivessem cursado o ensino médio em escolas públicas ou como bolsistas integrais em escolas particulares. Os beneficiários parciais também podem financiar pelo FIES até 100% da mensalidade não coberta pela bolsa do programa. O ProUni também oferece vagas reservadas para pessoas com

¹² Criado em 1999, pela MP nº 1.827/1999 (FIES, 2015).

¹³ Criado em 2004, pela Lei nº 11.096/2005 (ProUni, 2015).

¹⁴ Renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio.

deficiência, descendentes de negros e indígenas e para professores em cursos de licenciatura, desde que atuem na educação básica (nesse último caso não é necessário comprovar renda).

Com relação às bolsas concedidas por etnia, o ProUni reserva, o percentual de bolsas destinadas aos cotistas igual ao percentual de cidadãos pretos, pardos e índios, por Unidade da Federação, de acordo com os dados do censo do IBGE. O candidato cotista também deve se enquadrar nos demais critérios de seleção do programa (PROUNI, 2015).

Referente ao acesso indígena, segundo as palavras de Lázaro (2008), o ProUni trouxe uma importante inovação, pois esse foi o primeiro programa nacional de acesso à educação superior para a população indígena. Ele explica que para estes povos certos direitos conquistados através da Constituição de 1988 ainda precisam ser garantidos por meio de políticas adequadas e que o ProUni abre a oportunidade para que jovens e lideranças indígenas cheguem à universidade a fim de habilitá-los à aquisição de conhecimentos sem os quais as relações já assimétricas entre suas comunidades e a sociedade se distanciariam ainda mais.

Observa-se que o ingresso através do ProUni visa romper com a limitação da condição econômica, abrindo oportunidades para o acesso à educação, reservando vagas para os públicos mencionados, dentro das instituições de ensino superior particulares. Outras informações do site do programa mostram que, em dez anos de existência, 1,4 milhão de estudantes foram contemplados com bolsas de estudos.

Mesmo sendo observado o grande passo dado pela instituição do ProUni nas universidades particulares brasileiras, é importante considerar que as vagas reservadas pelo Programa correspondem a apenas 10% das vagas ofertadas em cada curso. Tal número, além de reduzido, aponta para uma extrema concorrência entre os estudantes, pois seleciona os alunos através da meritocracia e, posteriormente, avalia também os critérios econômicos. Portanto, apesar de uma grande evolução quanto ao acesso ao ensino superior por parte dos grupos subalternos, fato observado pelo número de estudantes contemplados com as bolsas de estudo nos mais de dez anos do Programa, o processo é excludente, pois visa selecionar as melhores notas, deixando no fim da fila estudantes que tiveram uma educação básica deficitária, problemas sociais e/ou de aprendizado decorrentes de vários motivos. Dessa forma, o ProUni, mesmo sendo uma possibilidade melhor que o FIES do ponto de vista financeiro, funciona como uma fina “peneira”, pois é uma seleção dentro do grupo dos estudantes carentes economicamente oriundos da escola pública. Assim, quem não alcança boa média é colocado de fora do processo.

Todavia, é necessário admitir que mesmo não sendo possível o acesso a todos os estudantes das classes populares ao ensino superior, o paradigma da limitação econômica passa

a ser quebrado nas universidades particulares brasileiras com o FIES e mais ainda com o ProUni. É interessante observar que essa quebra de paradigmas de acesso ao ensino superior no Brasil começa historicamente dentro das instituições particulares e não nas públicas, como era de se esperar. Apenas ao observar o contexto até aqui apresentado, chega-se à conclusão de que essas ações no Brasil fazem parte de um processo moroso que desde a publicação da Carta Magna, há três décadas, ainda não se concretizaram plenamente.

No caso das instituições públicas, salvo algumas que de forma isolada propuseram a implementação de ações afirmativas por meio de reserva de vagas antes de 2012, o acesso aos seus bancos foi historicamente ocupado em sua maioria por pessoas que pertenciam às classes mais abastadas, pois eram essas pessoas quem conseguiam as vagas, por meio de boas notas nos processos de seleção, tendo em vista que tiveram acesso ao melhor que a educação particular pode oferecer, além de material didático adequado e meios de cultura inacessíveis às populações marginalizadas. Romanelli (2009, p.104), sobre a concorrência nos vestibulares, reflete que “é evidente que a população escolar pertencente à elite, por desfrutar maiores ócios e mais alto padrão de conforto, estava em melhores condições do que as camadas menos favorecidas para competir na luta pela aprovação nos exames e, portanto, pela conquista de vagas”.

Por todo o processo de preconceito e exclusão até aqui relatados dentro do sistema educacional brasileiro e na sociedade como um todo, em 2012, visando o acesso de populações marginalizadas à educação básica e superior, ações afirmativas em forma de reserva de vagas (cotas) foram implantadas pelo governo federal nas instituições federais de ensino (Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012). Cruz (2003) explica que o termo ações afirmativas é concernente à integração, desenvolvimento e bem-estar das minorias. Podem ser entendidas como medidas públicas e privadas que visam a promoção de indivíduos e grupos sociais tradicionalmente excluídos em função de sua origem, cor, etnia, sexo, opção sexual, religião, etc. Logo, não devem ser vistas como "escolas" ou "clientelismo", mas são um elemento essencial à formação do Estado Democrático de Direito. Elas se caracterizam por serem temporárias e focalizadas no grupo discriminado com o objetivo de reverter um quadro histórico de discriminação e exclusão.

Dessa forma, a Lei nº 12.711/2012 é um “divisor de águas” na educação brasileira, tendo em vista que todas as instituições de nível técnico e superior federais deverão adequar-se à lei e oportunizar o ingresso dos sujeitos historicamente colocados de fora das oportunidades educacionais. Conforme a Lei nº 12.711/2012, como um processo gradativo, em quatro anos todas as instituições públicas federais deverão reservar no mínimo 50% de vagas para

estudantes que tenham cursado ou ensino médio (ou fundamental, no caso de cursos técnicos) em escolas públicas. Dentre essa reserva, 50% serão cotas para famílias com renda mensal per capita inferior a 1,5 salário mínimo nacional. Os outros 50% serão reservados para estudantes de escola pública independentemente de renda. Dentro de cada um dos critérios de renda é reservado um percentual, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

É interessante perceber que a reserva de vagas por etnia é apenas uma modalidade de reserva de vagas. Mesmo assim, por gerarem certa polêmica e diversidade de opiniões, as ações afirmativas que reservam vagas por critérios étnicos são sempre motivos de discussões e debates na sociedade contemporânea. Esse é o critério de reserva de vagas mais dissentido em termos de posicionamentos contrários e muitas vezes a polêmica acerca dessa reserva de vagas acaba por ocultar os demais critérios. Esse posicionamento contrário, advém da falta de compreensão por parte da população acerca dos processos de violência, preconceito e descaracterização sofrido pelas populações indígenas e afro-brasileiras. Ribeiro (1995, p. 24) destaca que “O espantoso é que os brasileiros, orgulhosos de sua tão proclamada, como falsa, “democracia racial”, raramente percebem os profundos abismos que aqui separam os estratos sociais”. Por meio do “escudo” da miscigenação da população brasileira, o senso comum “desmente” as formas de racismo, ressaltando que no Brasil os grupos étnicos convivem em harmonia.

Três anos após a implementação da Lei nº 12.711/2012, é possível observar o acesso de uma parcela da população através da reserva de vagas, mas esse número pode e deve ser mais elevado. Observa-se que mesmo o público que se enquadra nos critérios da reserva de vagas comumente não tem a informação necessária sobre essa possibilidade, o que faz com que muitos estudantes que poderiam ser beneficiados pela Lei nº 12.711/2012 continuem aquém do acesso ao ensino técnico ou superior. Disso decorre a necessidade de um processo de divulgação amplo das ações afirmativas à camada da população que tem direito a acessá-las. No caso das populações indígenas e quilombolas, por exemplo, caso o diálogo com as comunidades não seja realizado para apresentar tais possibilidades, poucos serão os estudantes que conseguirão ingressar em uma instituição federal de ensino técnico ou superior.

Também deve ser observado que, conforme já mencionado, as universidades brasileiras, durante muito tempo, pertenceram a uma elite predominantemente branca. Isso implica a necessidade de uma mudança paradigmática para que a imersão do público das cotas na educação técnica e superior pública seja mais palpável. Cruz (2003, p. 183) explica que “a

introjeção do preconceito é tão grande, reproduzindo uma imagem depreciativa das vítimas sobre si mesmas, de forma tão avassaladora, que muitas vezes estas se mostram temerosas/incapazes de aproveitar as oportunidades que são construídas pelas ações afirmativas”. À vista disso, torna-se necessário que os estudantes que podem ser beneficiados pela reserva de vagas comecem a entender que a universidade, principalmente a pública, também lhes pertence e que a política de cotas não é um favor do Estado, mas um dever para com a população.

No próximo capítulo, apresenta-se a instituição onde foi realizado este estudo de caso e também os números relativos ao ingresso dos estudantes indígenas após a implementação da Lei nº 12.711/2012.

3 O CENÁRIO DE NOSSO ESTUDO DE CASO

Neste capítulo, objetiva-se apresentar a instituição de ensino em que será realizada a pesquisa, contextualizando o espaço em que se desenvolve o presente estudo de caso. Primeiramente, apresenta-se a Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, rede da qual pertence o Instituto Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Rio Grande do Sul (IFRS). Posteriormente, será apresentado o cenário de nosso estudo de caso propriamente dito: o IFRS – *Campus Sertão*. Na sequência, apresentam-se o sistema de ingresso no IFRS e, por fim, os números de ingresso, evasão e permanência de estudantes indígenas no IFRS – *Campus Sertão* nos anos de 2013 a 2015, bem como ações afirmativas que vem sendo desenvolvidas na instituição objetivando a permanência desses estudantes.

3.1 A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica deu início às suas atividades em 1909, quando o Presidente da época, Nilo Peçanha, criou 19 escolas chamadas Escolas de Aprendizes e Artífices, as quais, posteriormente, originaram os Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (Cefets). Em sua gênese, a referida rede configurou-se em um instrumento político destinado às classes vulneráveis. De 1909 a 2002 foram criadas 140 unidades de escolas técnicas no país (MEC, 2015).

Durante o período de mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, como política de governo, passa a ocorrer a chamada expansão da Rede Federal de Ensino. Dessa forma, de 2003 a 2014, o número de escolas técnicas passa de 140 para 562 unidades. Em meio ao processo de expansão, em 29 de dezembro de 2008, através da Lei nº. 11.892, 31 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), 75 Unidades Descentralizadas de Ensino (Uneds), 39 Escolas Agrotécnicas, 07 Escolas Técnicas Federais e 08 escolas vinculadas à universidades deixaram de existir para formar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Resultado dessa transformação, atualmente em todo o Brasil existem 38 institutos federais¹⁵, além da manutenção de dois Cefets, 25 escolas técnicas vinculadas a Universidades, o Colégio

¹⁵ O artigo 5º da Lei nº. 11.892 de 29 de dezembro de 2008, enumera quais são os 38 institutos federais e de quais instituições se originaram.

Pedro II e uma Universidade Tecnológica. De acordo com o disposto no artigo 2º da Lei nº. 11.892/2008

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.

No estado do Rio Grande do Sul foram criados três institutos federais, sendo eles: o Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS)¹⁶, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves, da Escola Técnica Federal de Canoas e da Escola Agrotécnica Federal de Sertão; o Instituto Federal Sul-rio-grandense (Ifsul)¹⁷, com a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas; e o Instituto Federal Farroupilha (IFFarroupilha)¹⁸, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul e da Escola Agrotécnica Federal de Alegrete.

Dos três institutos mencionados, o Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS)¹⁹ – *Campus Sertão* é o cenário do nossa pesquisa de campo/estudo de caso. Dessa forma, na próxima seção será apresentada um pouco da história desta instituição que já passou por diversas denominações até tornar-se o atual IFRS – *Campus Sertão*.

3.2 O IFRS – *CAMPUS SERTÃO*

A instituição na qual se situa o atual IFRS – *Campus Sertão* teve origem em 1957, criada pela Lei nº 3.215, de 19 de julho de 1957, com a designação de Escola Agrícola de Passo Fundo. Porém, somente iniciou suas atividades de forma efetiva, no ano de 1963. Desde o início de suas atividades até a data da criação dos Institutos Federais, trabalhou com cursos de ensino médio na área agrícola ou agropecuária. Durante esse período, teve diversas nomenclaturas, conforme as leis que eram desenhadas em nível nacional para a educação profissional:

¹⁶ Com reitoria em Bento Gonçalves – RS.

¹⁷ Com reitoria em Pelotas – RS

¹⁸ Com reitoria em Santa Maria – RS

¹⁹ O IFRS é composto de 12 *campi*, sendo eles: Bento Gonçalves, Canoas, Caxias do Sul, Erechim, Farroupilha, Feliz, Ibirubá, Osório, Porto Alegre, Restinga, Rio Grande e Sertão. Ainda estão em implantação as seguintes unidades: Alvorada, Rolante, Vacaria, Veranópolis e Viamão.

O Decreto Lei nº 53.558, de 13 de fevereiro de 1964, em que a instituição passou a denominar-se Ginásio Agrícola de Passo Fundo [...]. O Decreto nº 62.178, de 25 de janeiro de 1968, autorizou o Ginásio Agrícola de Passo Fundo a funcionar como Colégio Agrícola. A denominação Colégio Agrícola de Sertão foi estabelecida pelo Decreto nº 62.519, de 09 de abril de 1968 [...]. Pelo Decreto nº 83.935, de 04 de setembro de 1979 passou a denominar-se Escola Agrotécnica Federal de Sertão, subordinada à Secretaria de Educação de 1º e 2º Graus do Ministério da Educação e Cultura [...]. A Lei nº 11.892, que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no dia 29 de dezembro de 2008, transformou a antiga Escola Agrotécnica Federal de Sertão em *Campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. (IFRS – *CAMPUS SERTÃO*, 2015)

É importante mencionar que a nomenclatura Escola Agrotécnica Federal de Sertão ficou muito conhecida na região norte de Rio Grande do Sul e, inclusive, em outras regiões do Brasil, já que por mais de vinte e nove anos formou técnicos agrícolas ou agropecuários. Dessa forma, o público alvo da instituição foram agricultores e seus filhos, tendo em vista o foco dos cursos oferecidos. Pela história da instituição, ainda hoje, é comum que muitas pessoas se refiram ao atual *Campus* Sertão por meio do nome antigo (Escola Agrotécnica Federal de Sertão) ou que acreditem que o *Campus* oferece apenas cursos técnicos na área agrícola ou agropecuária.

Em relação à infraestrutura, o IFRS - *Campus* Sertão está situado em uma área de 237 hectares²⁰. Conta com laboratórios de informática, microscopia, análise de solos, dentre outros. Em relação à área de atuação, da forma como está constituído atualmente, o *Campus* Sertão tem autonomia para organizar cursos de Educação Básica em nível de Ensino Médio e cursos de Formação Profissional de nível técnico e também cursos de graduação (tecnologias, bacharelados e licenciaturas) e pós-graduação. Resultado da expansão da educação profissional nos últimos anos, atualmente o *Campus* tem 1.317 alunos matriculados²¹ em seis cursos técnicos, nove cursos superiores e uma pós-graduação. São ministradas aulas em período integral (manhã, tarde e noite) e também aos sábados, nos turnos matutino e vespertino.

Dos seis cursos técnicos oferecidos, dois deles são na modalidade “concomitância externa”: Técnico em Comércio e Técnico em Manutenção e Suporte de Informática. Nessa modalidade, os estudantes frequentam uma escola de ensino médio em um turno e em outro turno estudam no *Campus*, oportunidade em que cursam componentes curriculares técnicos. Na modalidade “subsequente”, oferece o Curso Técnico em Agropecuária. Nessa modalidade, o estudante deve ter concluído o ensino médio para poder ingressar no ensino técnico. Na

²⁰ Localizado na Rodovia RS 135, Km 25, Distrito Engenheiro Luiz Englert, município de Sertão – RS

²¹ Dados obtidos junto à Coordenadoria de Registros Acadêmicos (CRA) do *Campus* Sertão na data de 20 de outubro de 2015.

modalidade “integrado”, oferece o curso Técnico em Agropecuária e Técnico em Manutenção e Suporte em Informática²². Nesse caso, os estudantes cursam os componentes curriculares do ensino médio e técnico na instituição²³ e têm aulas em turno integral (manhã e tarde). Também é ofertado o curso Técnico em Comércio junto ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Nessa modalidade, encaixam-se estudantes maiores de dezoito anos que não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos do ensino médio e que buscam a profissionalização.

Em relação aos cursos superiores, são ofertados dois cursos de bacharelado: Agronomia e Zootecnia; quatro cursos de tecnologia: Alimentos, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Gestão Ambiental e Agronegócio; duas licenciaturas: Ciências Agrícolas e Ciências Biológicas²⁴. Também é oferecido o curso de Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Básica e Profissional. Este último destina-se aos portadores de diplomas de curso de graduação, bacharéis e tecnólogos, que tenham interesse em atuar como docentes nas disciplinas específicas do currículo dos cursos de educação profissional da educação básica (ensino fundamental e médio), na área de graduação do candidato. Em nível de pós-graduação, é ofertado o curso de Teorias e Metodologias da Educação.

Além de atividades relacionadas ao ensino, o *Campus*, de acordo com a Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, tem como objetivo o desenvolvimento de atividades de pesquisa e de extensão, assim como ocorre nas universidades federais.

Em relação às possibilidades de ingresso de estudantes, estas ocorrem através de dois processos de seleção: um deles é realizado com provas no *Campus Sertão* no final do ano para 50% das vagas de cada curso²⁵. Os outros 50% das vagas são preenchidos em meados de janeiro de cada ano e são ofertadas através do Sisu (Sistema de Seleção Unificada)²⁶. A partir dos processos seletivos realizados para ingresso no semestre de 2013/1²⁷, a admissão de estudantes, que desde a criação do IFRS dava-se somente por acesso universal, passa a cumprir as

²² A primeira turma do curso iniciou suas atividades escolares no primeiro semestre de 2016.

²³ Ou seja, cursam componentes curriculares referentes à formação geral e à formação profissional.

²⁴ A primeira turma do curso iniciou suas atividades acadêmicas no primeiro semestre de 2016.

²⁵ O processo de seleção para ingresso no primeiro semestre letivo ocorre no IFRS - *Campus Sertão* para os cursos de nível técnico nas modalidades integrado e subsequente e para todos os cursos superiores. Os cursos técnicos na modalidade concomitante (dois cursos) têm realizado seus processos de seleção no final do primeiro semestre do ano, com início das aulas no segundo semestre letivo. Dessa forma, a quase totalidade de cursos ofertados pela instituição realiza processo seletivo unificado (para todos os *campi* do IFRS) no final do ano ou por meio do Sisu, com início das aulas no primeiro semestre letivo.

²⁶ O Sistema de Seleção Unificada (Sisu) é o sistema informatizado, gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC), no qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do Exame Nacional de Ensino Médio (Enem).

²⁷ Conforme mencionado anteriormente: Processo seletivo do IFRS (50% do total de vagas) e Sisu (50% do total de vagas).

prerrogativas da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 em sua integralidade²⁸. Desse assunto, trataremos no próximo subtítulo.

3.3 SOBRE O SISTEMA DE INGRESSO NO IFRS – *CAMPUS SERTÃO*

Como já foi mencionado no capítulo dois deste estudo, a Lei nº 12.711/2012 garante a reserva de, no mínimo, 50% das matrículas nas universidades e institutos federais a alunos que cursaram o ensino básico integralmente em escola pública²⁹. Os demais 50% das vagas permanecem para acesso universal, conforme ordem de classificação. As vagas reservadas às cotas são subdivididas: metade para estudantes egressos de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio *per capita*; e metade para estudantes egressos de escolas públicas sem, todavia, serem observados critérios de renda. De acordo com o artigo 3º da referida Lei, o percentual de vagas destinadas para autodeclarados pretos, pardos e indígenas está definido “em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)³⁰” (BRASIL, 2012, p. 1). Dessa forma, dentro dos critérios de renda, deverão obrigatoriamente constar vagas reservadas para pretos, pardos e indígenas. É importante destacar que todos os candidatos concorrem por acesso universal³¹. Para melhor elucidar como ocorre a distribuição de vagas, observe-se o disposto no quadro abaixo, que traz como exemplo as vagas do Curso Bacharelado em Agronomia, oferecido no IFRS - *Campus Sertão*, um curso com oferta anual de 40 vagas:

²⁸ A Lei nº 12.711/2012, em seu artigo 8º, dispõe que as instituições federais deverão implementar, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) da reserva de vagas previstas, a cada ano, e terão o prazo máximo de 4 (quatro) anos, a partir da data de sua publicação, para o cumprimento integral do disposto (50%). O IFRS optou por reservar a integralidade de vagas previstas já no primeiro ano de vigência da Lei.

²⁹ Candidatos que pleiteiam vagas em cursos técnicos integrados e concomitantes deverão ter cursado integralmente o ensino fundamental em escola pública. Já candidatos que buscam vagas nos cursos técnicos subsequentes ou cursos superiores deverão ter cursado o ensino médio integralmente na escola pública.

³⁰ De acordo com o último censo do IBGE (2010), no estado do Rio Grande do Sul a população de pretos e pardos corresponde a 16, 13% e de indígenas a 0,30%.

³¹ O que equivale aos 50% de candidatos que foram melhor classificados por nota no processo de seleção. O termo *Acesso Universal* é equivalente ao termo *Ampla Concorrência*.

Quadro 1 - Distribuição de vagas conforme a Lei nº 12.711/2012

Total de Vagas	Vagas do Processo Seletivo – <i>Campus</i> Sertão - Curso de Bacharelado em Agronomia ³²				
	Reserva Ensino Público				Acesso Universal
	Renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo per capita		Renda superior a 1,5 salário mínimo per capita		
	Autodeclarados pretos, pardos ou indígenas	Não autodeclarados pretos, pardos ou indígenas	Autodeclarados pretos, pardos ou indígenas	Não autodeclarados pretos, pardos ou indígenas	
40	02	08	02	08	20

Fonte: IFRS.

Elaboração: a autora.

No ano de 2014, o Conselho Superior do IFRS aprovou a Resolução nº 022, de 25 de fevereiro de 2014. Tal resolução estabelece no Instituto Federal do Rio Grande do Sul uma política própria de ações afirmativas (IFRS, 2014)³³ com o objetivo de “promover Ações Afirmativas no IFRS, mediante programas específicos, com vistas à construção de uma instituição inclusiva, permeada por valores democráticos e pelo respeito à diferença e à diversidade” (IFRS, 2014, p. 02).

Com a nova política o IFRS reafirma o seu compromisso com a população que historicamente ficou de fora das oportunidades educacionais, inclusive das antigas instituições que o antecederam, como é o caso de muitos de seus *campi*. Assim também apresenta um novo formato de reserva de vagas que amplia o percentual para 55%. O acréscimo de 5% ocorre em razão de terem sido inclusas reservas de vagas para pessoas com deficiência. Na reserva de vagas para pessoas com deficiência, os candidatos não precisam obrigatoriamente ter estudado em escola pública e as vagas não preenchidas passam automaticamente para o acesso universal.

Na nova política, as vagas para pretos e pardos e indígenas são subdivididas, garantindo assim que seus representantes tenham uma reserva de vaga específica e não necessitem concorrer entre eles. O quadro a seguir ilustra como é realizada a distribuição de vagas a partir da Política de Ações Afirmativas do IFRS.

³² Tal distribuição foi observada na instituição nos processos seletivos dos anos de 2013 e 2014/1, antes do IFRS contar com uma política específica de ações afirmativas.

³³ Conforme artigo primeiro da Lei nº 11.892/2008, os institutos federais possuem natureza jurídica de autarquia, sendo detentores de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Dessa forma, podem criar políticas próprias como é o caso da Política de Ações Afirmativas. Nesse caso, no tocante às cotas, é respeitado o percentual mínimo estabelecido na Lei nº 12.711/2012, ampliando a reserva de vagas, conforme será explicado na sequência.

Quadro 2 - Distribuição de vagas conforme a Política de Ações Afirmativas do IFRS

Total de Vagas	Vagas do Processo Seletivo – <i>Campus</i> Sertão - Curso de Bacharelado em Agronomia							
	Reserva Ensino Público						Acesso Universal	Pessoas com Deficiência
	Renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo per capita			Renda superior a 1,5 salário mínimo per capita				
	Comprovado indígena	Autodeclarados pretos ou pardos	Não autodeclarados pretos, pardos e indígenas	Comprovado indígena	Autodeclarados pretos ou pardos	Não autodeclarados pretos, pardos e indígenas		
40	01	02	07	01	02	07	18	02

Fonte: (IFRS, 2015).

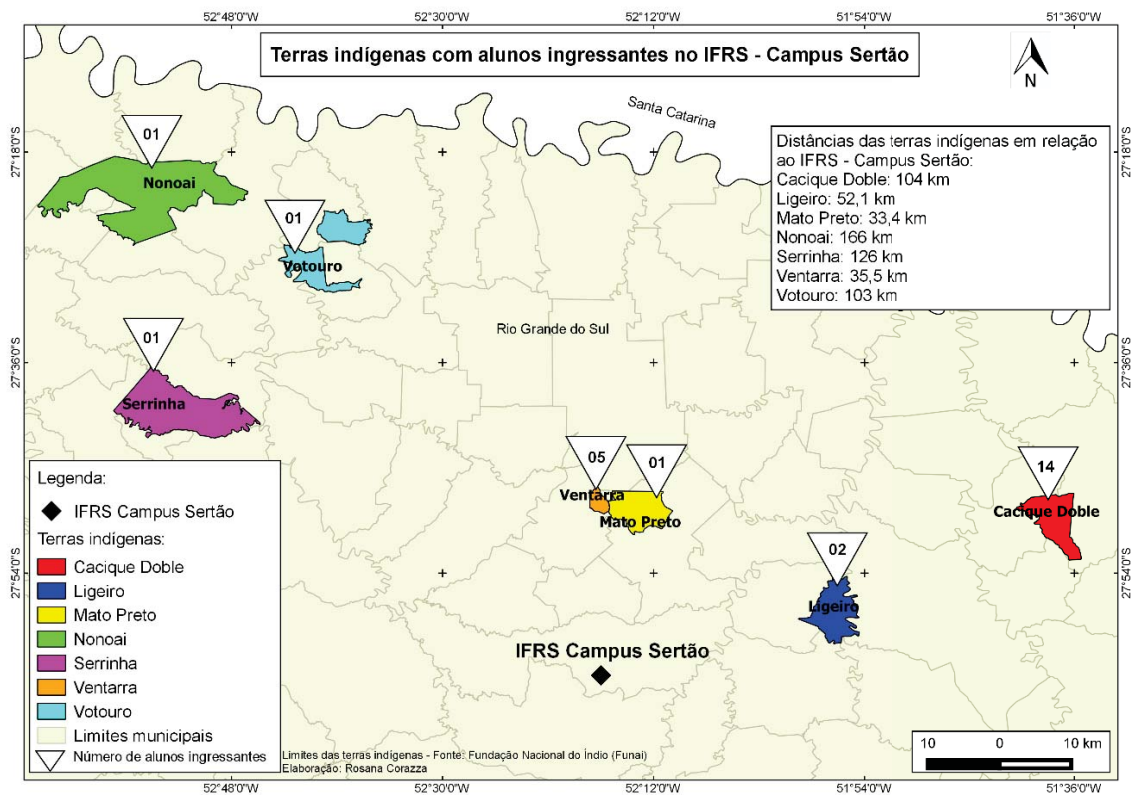
Elaboração: a autora.

Na próxima seção, serão apresentados os números correspondentes aos três anos em que foram observadas reservas de vagas no IFRS – *Campus* Sertão. Deteremos nossa atenção ao ingresso de estudantes indígenas que são o foco de nosso estudo.

3.4 DOS NÚMEROS DE INGRESSO/PERMANÊNCIA/EVASÃO DE ESTUDANTES INDÍGENAS NO IFRS - *CAMPUS* SERTÃO E AÇÕES AFIRMATIVAS QUE VISAM A PERMANÊNCIA

O IFRS – *Campus* Sertão, nos anos de 2013 a 2015 recebeu um total de 25 matrículas de estudantes indígenas (20 estudantes do sexo masculino e 05 estudantes do sexo feminino). Esses estudantes eram todos oriundos de terras indígenas da região norte do Rio Grande do Sul. Abaixo segue mapa (figura 1) com o número de alunos de diferentes comunidades indígenas que ingressaram no *Campus* nos últimos três anos.

Figura 1 - Mapa de Terras Indígenas com estudantes ingressantes no IFRS – *Campus Sertão* de 2013 a 2015



Fonte: Fundação Nacional do Índio (FUNAI, 2016).
Elaboração: Rosana Corazza.

Como se observa no mapa acima, o número mais significativo de ingressos de estudantes indígenas no IFRS – *Campus Sertão* foi da Terra Indígena de Cacique Doble, o que representou mais da metade do total (56%). Todavia, todos os quatorze ingressantes de Cacique Doble evadiram dos cursos em que estavam matriculados. Em relação a essa comunidade indígena, o ingresso de estudantes ocorreu em sua maioria no ano de 2014 (13 matrículas), sendo que ao final de 2014 todos os estudantes já haviam saído da instituição³⁴.

Apesar do ingresso de estudantes indígenas no IFRS - *Campus Sertão* ter sido significativo, os números relativos à evasão dos estudantes ao longo de três anos apontam para percentuais preocupantes³⁵. Apresentamos abaixo dados relativos ao ingresso, permanência e

³⁴ A maioria no primeiro semestre letivo.

³⁵ Os números apresentados nessa seção foram levantados a partir de informações obtidas junto à Coordenadoria de Registros Acadêmicos do IFRS - *Campus Sertão* e a partir do trabalho realizado pela pesquisadora junto a um projeto de ensino que visa realizar acompanhamento pedagógico de estudantes indígenas no IFRS – *Campus Sertão*.

evasão de estudantes indígenas na instituição por ano, pertinentes aos anos de 2013 a 2015, bem como dados gerais.

Quadro 3 - Dados gerais e anuais de acesso, evasão e permanência de estudantes indígenas no IFRS – *Campus Sertão*

CAMPUS SERTÃO - ESTUDANTES INDÍGENAS					
ANO	INGRESSO	EVASÃO		PERMANÊNCIA	
		Número de evasões	Percentual	Número de permanências	Percentual
2013	03	02	67%	01	33%
2014	14	13	93%	01	07%
2015	08	05	62,5	03	37,5%
DADOS GERAIS	25	20	80%	05	20%

Fonte: Neabi – *Campus Sertão*
Elaboração: a autora

Pelos dados apresentados, observa-se que com a Lei nº 12.711/2012 e a Política de Ações Afirmativas do IFRS houve um importante movimento de ingresso de estudantes indígenas no IFRS - *Campus Sertão*³⁶. Porém, a permanência dos estudantes é um desafio que precisa ser superado. A evasão dos estudantes indígenas foi muito alta, chegou a 80% ao longo dos três anos. É importante mencionar que dos 05 estudantes que permaneciam estudando na época em que foi feito o levantamento (final do ano de 2015) nenhum deles era do sexo feminino.

Nesse sentido, importa destacar que além do trabalho de divulgação dos cursos nas comunidades indígenas e apoio para organização da documentação na matrícula³⁷, o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e indígenas (Neabi) do IFRS - *Campus Sertão* tem atuado no sentido de promover ações afirmativas que tenham o objetivo de combater o índice de evasão dos estudantes indígenas e apoiar a permanência e o êxito acadêmico. Em relação ao apoio na conquista de benefícios estudantis, em 2013 o Departamento de Assistência Estudantil do *Campus*, por uma solicitação do Neabi, publicou um Edital de Auxílio Pedagógico para os estudantes cotistas, recurso que os estudantes indígenas puderam utilizar para o pagamento do

³⁶ Todavia esses números podem e devem ser maiores tendo em vista que o *Campus* situa-se em uma região de forte presença indígena.

³⁷ Fruto do trabalho que o Neabi do IFRS - *Campus Sertão* vem realizando na divulgação dos processos seletivos desde 2012, observa-se que, de acordo com a Assessoria de Ações Inclusivas do IFRS, o *Campus Sertão* é o *Campus* do IFRS que mais teve ingresso de estudantes indígenas.

enxoval³⁸ tendo em vista que as famílias desses estudantes apresentavam dificuldades financeiras para adquirir o material. O Neabi também estruturou um projeto de extensão que foi aprovado e oportunizou aos indígenas recurso financeiro (BEATRICI et al., 2015). Também foram mobilizadas outras ações pelo Neabi que culminaram na conquista de benefícios financeiros, como é o caso do Auxílio Transporte, tendo em vista que os estudantes indígenas necessitam pagar o transporte público intermunicipal semanalmente até suas terras indígenas, gerando custos altos para a sua realidade financeira³⁹. É importante destacar que estas conquistas, embora pensadas para atender às demandas dos estudantes indígenas, acabaram por beneficiar outros estudantes em situação de vulnerabilidade social.

Os Neabis dos *campi* também foram decisivos na proposição e elaboração da Política de Ações Afirmativas do IFRS (BEATRICI et al., 2015). No âmbito do *Campus Sertão* já no primeiro ano da política de cotas, foram organizadas atividades de acompanhamento pedagógico⁴⁰ com os estudantes indígenas. Beatrici et al. (2015, p. 60) explicam num primeiro momento o acompanhamento pedagógico:

[...] estava focado em auxiliar os indígenas a compreenderem o funcionamento do curso; a se organizarem para as atividades escolares; para as questões cotidianas da vivência em regime de internato e outros aspectos funcionais que surgiam[...]. Ao final de 2013, o núcleo avaliou as ações de acompanhamento aos estudantes indígenas como fundamentais para o êxito acadêmico, mesmo que esse acompanhamento não tenha sido realizado no bojo de um programa.

Apesar do projeto de extensão ter sido aprovado, sentia-se a necessidade das atividades de acompanhamento pedagógico serem ampliadas. Por isso, no segundo semestre de 2015, foi organizado um projeto de ensino intitulado “*Acompanhamento Pedagógico aos Estudantes Indígenas e Afro-Brasileiros do IFRS – Campus Sertão*”, que foi aprovado. Tal projeto prevê, por meio de monitorias individuais e reuniões com a equipe bolsistas e estudantes afro-brasileiros e indígenas, atividades de acompanhamento pedagógico que visam a permanência e o sucesso escolar. Os monitores são escolhidos através de edital específico e são acompanhados

³⁸ Os estudantes do Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio e do Técnico Subsequente ao Ensino Médio, ao ingressarem adquirem o que no *Campus* convencionou-se chamar de enxoval. Entre outras peças do vestuário estudantil constam: calças, camisetas, botas, capa de chuva, jalecos, moletons, etc. (BEATRICI et al., 2015).

³⁹ Conforme apresentado no Mapa 01 desse estudo, as terras indígenas onde residem os estudantes que ingressaram no IFRS – *Campus Sertão* até o ano de 2015 estão situadas a uma distância que vai de 33 km a 166 km do *Campus*.

⁴⁰ O Acompanhamento Pedagógico é uma estratégia de intervenção para auxiliar os estudantes indígenas nas demandas específicas no âmbito da aprendizagem. O objetivo é identificar rotas de aprendizagem de cada sujeito e, conseqüentemente, intervir para que os avanços aconteçam. Também são realizadas estratégias de estudo, visita às comunidades indígenas, reunião com os familiares, além de auxílio pedagógico em adaptações curriculares e a rotina da instituição (BEATRICI et al., 2015).

por um “educador-tutor” que é um integrante do Neabi. Pelo pouco tempo de funcionamento efetivo, ainda não é possível verificar todos os resultados obtidos, mas cabe destacar que o projeto é fruto de um trabalho que vem sendo desenvolvido há mais de três anos e que, com o passar do tempo, se estrutura cada vez mais. Um dos resultados que já podem ser evidenciados, para o qual entendemos terem sido fundamentais as ações de acompanhamento pedagógico, foi a aprovação de 03 estudantes indígenas⁴¹ no ano de 2015.

As atividades dos projetos até hoje desenvolvidos pela equipe do Neabi do IFRS - *Campus* Sertão buscam, conforme a Política de Ações Afirmativas do IFRS preconiza, o ingresso, permanência e conclusão com êxito dos estudantes cotistas. Porém, em relação aos estudantes indígenas, apesar das ações afirmativas já desenvolvidas, são necessárias mais ações, visto que 80% dos estudantes, por razões que ainda precisam ser investigadas⁴², deixaram o *Campus* já no primeiro ano de ingresso. Beatrici et al. (2015) entendem que a futura conclusão com êxito por parte dos estudantes indígenas passa principalmente por discussões acerca do que deve ser diferente no IFRS. Para isso, estudos que investiguem as razões da evasão se mostram pertinentes nesse momento a fim de que se comece a entender quais são os caminhos que devem ser seguidos na instituição no tocante ao efetivo acesso e êxito acadêmico por parte dos estudantes indígenas.

A partir do que foi apresentado sobre os números relativos ao ingresso de estudantes indígenas no IFRS – *Campus* Sertão, fica claro que a mera reserva de vagas não garante que os estudantes afirmem o direito de cursar e concluir um curso técnico ou superior em uma instituição federal de ensino. É necessário que sejam somadas à reserva de vagas outras ações afirmativas na garantia do direito à educação aos povos indígenas.

No próximo capítulo, apresentaremos a Teoria Semiótica Greimasiana que será o instrumento de base para a análise discursiva do presente estudo.

⁴¹ De um total de 05 estudantes que permaneceram estudando até o final de 2015.

⁴² Razões estas que também são motivadoras deste trabalho.

4 A TEORIA SEMIÓTICA GREIMASIANA

Este capítulo apresenta a Teoria Semiótica Greimasiana, que servirá como base para análise do *corpus* que compõe este estudo, ou seja, as entrevistas com os sujeitos integrantes da comunidade acadêmica do IFRS – *Campus* Sertão: estudantes indígenas, estudantes não indígenas e docentes. A escolha por esta teoria decorre do fato de que a Semiótica Greimasiana busca compreender os sentidos do texto com base nos mecanismos que o engendram e nele refletem posições, pontos de vista de sujeitos situados sócio-historicamente. Ela concebe os textos como simulacros das ações do homem no mundo e das ações dos homens sobre outros homens na busca por objetos/valores que desejam.

Nesse sentido, a teoria nos dá suporte para concebermos como um grande texto a situação ora em foco. Situação essa que, como vimos nos capítulos anteriores, configura um percurso sócio-histórico marcado pela exclusão do indígena das esferas sociais, dentre elas, do sistema formal de ensino. Esse sujeito, por longo tempo à margem da sociedade, passa a ter, com o surgimento das Ações Afirmativas, garantias de acesso ao ensino superior e vem buscando seu espaço nesse meio. No entanto, a realidade que se configura no IFRS- *Campus* Sertão permite inferir que há problemas nesse percurso, já que a maioria dos estudantes indígenas evadiu dos cursos. Nesse contexto, buscamos compreender as razões das evasões a partir da análise do discurso dos sujeitos pertencentes a esta comunidade acadêmica.

Passamos, então, a apresentar os preceitos basilares da teoria que embasam a análise. Inicialmente discorre-se sobre o objeto de estudo da teoria. Na sequência, apresenta-se o chamado percurso gerativo do sentido, explicando como a semiótica concebe a organização e construção dos sentidos de um texto.

4.1 TEORIA SEMIÓTICA GREIMASIANA: O TEXTO COMO OBJETO DE ESTUDO

A Teoria Semiótica Greimasiana foi desenvolvida por Algirdas Julien Greimas e pelo Grupo de Investigações Sêmio-linguísticas da Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais de Paris. A teoria tem filiação saussuriana, o que faz da semiótica francesa uma teoria do discurso com características específicas, não podendo esta ser confundida com leituras intuitivas dos textos (BARROS, 2012).

Barros (1997, p.07) elucida que “a semiótica tem por objeto o texto, ou melhor, procura

descrever e explicar *o que o texto diz* e como ele *faz para dizer o que diz*”. Dessa forma, a semiótica busca desvendar os sentidos do texto. Para caracterizar uma teoria semiótica é necessário primeiro determinar o que é o seu objeto de estudo, ou seja, o que é o texto. Segundo Barros, um texto se define a partir de formas complementares: primeiramente, pela sua organização e estrutura, que o apresenta como “um todo de sentido”; em segundo plano, como um objeto de comunicação entre um destinador e um destinatário. “A primeira concepção de texto, entendido como *objeto de significação*, faz com que seu estudo se confunda com o exame dos procedimentos e mecanismos que o estruturam, que o tecem como um ‘todo de sentido’. A esse tipo de descrição tem-se atribuído o nome de *análise interna ou estrutural do texto*” (BARROS, 1997, p. 07). Sobre a segunda caracterização de texto, Barros (1997) coloca que ele passa a ser um *objeto de comunicação* entre dois sujeitos. Dessa forma, o texto é um objeto cultural inserido em uma sociedade, definido por formações ideológicas específicas. Ele precisa ser examinado levando-se em conta o contexto sócio-histórico no qual ele está inserido e que, em última instância, é responsável pelos sentidos que ele carrega. Essa segunda caracterização do texto é entendida como a *análise externa do texto*.

Barros (1997) reflete que apesar de existir certa recriminação entre os estudiosos que se dedicam ao exame interno do texto e àqueles que se debruçam sobre sua análise externa, “o texto só existe quando concebido na dualidade que o define – objeto de significação e objeto de comunicação” (BARROS, 1997, p.07). Dessa maneira, o estudo do texto precisa levar em conta os elementos estruturais e também os valores contextuais responsáveis pela fabricação do sentido, ou seja, os fatores sócio-histórico-culturais. Isso porque ao produzir um texto, o sujeito sempre o faz de um determinado “lugar social”, tendo em conta uma situação de enunciação específica e, assim, o texto acaba revelando, em sua superfície, os anseios, valores, pontos de vista de sujeitos “marcados” por tais fatores.

É importante destacar que a semiótica greimasiana é concebida inicialmente como uma teoria da significação. De acordo com Greimas e Courtés (2013, p. 455, grifo dos autores).

A teoria semiótica deve apresentar-se inicialmente como o que ela é, ou seja, como uma **teoria da significação**. Sua primeira preocupação será, pois, explicitar, sob forma de construção conceitual, as condições da apreensão e da produção do sentido.

A teoria semiótica greimasiana compreende que um texto nasce da união de dois planos: o do conteúdo e o da expressão. O plano de conteúdo pode ser concebido como aquilo que o texto diz, o seu “enredo”. Mas para que o plano de conteúdo possa ser manifestado, ele necessita do plano de expressão, que pode ser verbal (oral ou escrito), não verbal (gestual, pictórico etc.),

ou sincrético (verbal e não verbal). Segundo Barros (1997), em razão da dificuldade de se trabalhar com o texto em suas diferentes manifestações, a semiótica busca, primeiro, explicar os sentidos do texto pelo seu plano de conteúdo, sendo as especificidades da expressão, na sua relação com o conteúdo, estudadas posteriormente.

De acordo com Barros (1997), para construir os sentidos de um texto a semiótica concebe o plano de conteúdo deste sob a forma de um percurso, o chamado percurso gerativo de sentido. É o que apresentaremos na próxima seção.

4.2 O PERCURSO GERATIVO DO SENTIDO

Segundo a teoria, o plano de conteúdo de um texto se organiza em forma de um percurso que vai tecendo os caminhos de construção (para quem produz) ou de interpretação (para quem lê) do sentido do texto. Fiorin (1997, p. 17) esclarece que “o percurso gerativo do sentido é uma sucessão de patamares, cada um dos quais suscetível de receber uma descrição adequada, que mostra como se produz e se interpreta o sentido, num processo que vai do mais simples ao mais complexo”. O percurso gerativo comporta, basicamente, três níveis de construção e estruturação do sentido: o nível fundamental, o nível narrativo e o nível discursivo. O entendimento acerca do percurso gerativo de sentido é fundamental para a teoria semiótica. Ele é um modelo que representa a produção e a interpretação do significado, constituindo um “simulacro metodológico” que permite a leitura do texto com maior eficácia (FIORIN, 1997). Discini (2007) reitera que os três níveis do percurso gerativo têm como finalidade a leitura do texto, mas alerta para o fato de que eles não são estanques e que funcionam de maneira interdependente.

O primeiro nível, considerado o mais simples e abstrato, é chamado de nível fundamental. Neste, a significação compreende uma oposição semântica mínima. O segundo nível é composto das estruturas narrativas, também denominado nível narrativo. O terceiro patamar, nominado como nível discursivo, compreende o discurso, ou as estruturas discursivas. Nesse ponto, a narrativa é assumida pelo sujeito que enuncia. Cada um desses níveis é dotado de um componente sintático e outro semântico (FIORIN, 1997)⁴³. A seguir, apresenta-se cada

⁴³ Na teoria proposta por Greimas são considerados apenas três níveis no percurso gerativo de sentido. Todavia, em estudos mais recentes, como o de Fiorin (1997), considera-se, também, o nível da manifestação. Segundo Fiorin (1997), nesse nível, ocorre a união do plano de conteúdo com o plano de expressão. É importante deixar claro que, no presente estudo, nos ocuparemos dos três níveis apontados inicialmente por Greimas, ou seja, focaremos na análise dos três níveis que constituem o plano de conteúdo dos textos em foco.

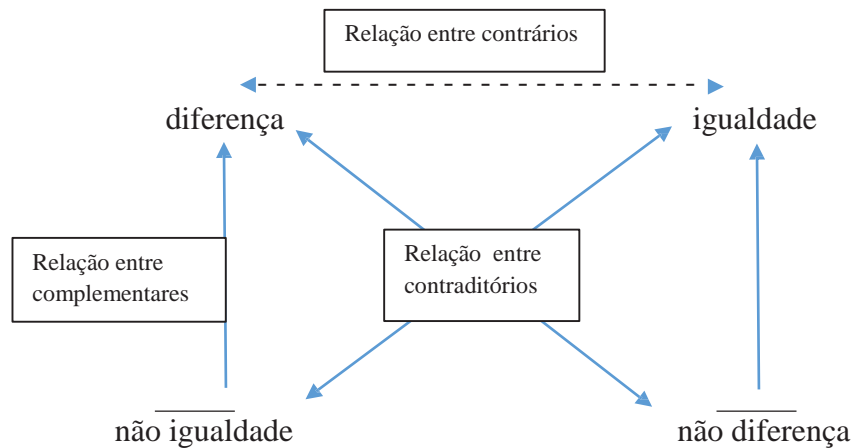
uma das etapas que compõem o percurso gerativo do sentido através de elementos sintáticos e semânticos.

4.2.1 O nível fundamental – semântica fundamental

O nível fundamental comporta os significados mais simples e abstratos que garantem a unidade do texto e se estabelecem por meio de dois termos de significação oposta. Nesse nível, estão presentes as categorias semânticas de base para a construção dos textos (FIORIN, 1997). Uma categoria semântica é formada por dois termos que mantêm entre si uma relação de oposição, por exemplo vida *versus* morte. Para que os termos constituintes do nível fundamental possam ser opostos, é necessário que exista algo em comum entre os dois, ou seja, que ambos pertençam ao mesmo eixo semântico (FIORIN, 1997).

Dessa forma, é necessário observar as relações de oposição semântica a partir das quais se constroem os sentidos dos textos. Por exemplo: diferença *versus* igualdade; masculinidade *versus* feminilidade; amor *versus* ódio; tristeza *versus* alegria, etc. Fiorin (1997, p. 19, grifo nosso) explica que “os termos opostos de uma categoria semântica mantêm entre si **uma relação de contrariedade**. São contrários os termos que estão em uma relação de pressuposição recíproca”. Desse modo, o termo “diferença” pressupõe seu contrário “igualdade”, o termo “masculinidade” é contrário à “feminilidade”, o termo “amor” pressupõe seu contrário, que é “ódio”. Se for aplicada uma operação de negação a cada um dos contrários, obtém-se uma *relação de contraditoriedade* (FIORIN, 1997). No primeiro exemplo, diferença *versus* igualdade, “não diferença” é o termo contraditório de “diferença” e “não igualdade” é o contraditório de “igualdade”. Dessa forma, cada um dos contraditórios traz o termo contrário daquele que é contraditório (FIORIN, 1997). Assim o termo “não igualdade” implica “diferença” e o termo “não diferença” implica “igualdade”, ou seja, esses termos mantêm relações de complementaridade. Greimas e Courtés (2013, p. 400), apresentam essas relações na forma de um quadrado, denominado quadrado semiótico, que é a “representação visual da articulação lógica de uma categoria semântica qualquer”. Essa representação é apresentada a seguir, adaptando-se a ela a categoria semântica diferença *versus* igualdade.

Figura 2 - Quadrado Semiótico – diferença x igualdade



Fonte: a autora, adaptado de Greimas (2013)

Os termos da categoria semântica de base, responsáveis pela construção do texto, são tomados como positivos (ou eufóricos) e negativos (ou disfóricos). No entanto, “euforia e disforia não são valores determinados pelo sistema axiológico do leitor, mas estão inscritos no texto” (FIORIN, 1997, p. 20). Portanto, a qualificação semântica euforia/disforia dos termos da categoria de base vem definida em cada texto, não estando a cargo do leitor estabelecê-la. Nesse sentido, os textos podem utilizar-se de uma mesma categoria de base e, mesmo assim, considerar de maneira distinta as relações de euforia e disforia (FIORIN, 1997). A fim de exemplificar, tomemos uma categoria semântica composta pelos termos preservação *versus* desmatamento. No texto de um biólogo ou de um defensor da natureza, a eliminação de grande parte da vegetação nativa, através do desmatamento, é visto como disfórico, pois significa a morte de várias espécies de plantas e animais, ou seja, a degradação da natureza. Já na visão de um grande produtor rural do ramo da monocultura (soja, milho, trigo, etc.), o desmatamento em favor do plantio significará produção, bens, “progresso”, dinheiro, capital, o que representará lucro, ou seja, será eufórico. Isso porque sujeitos distintos produzem discursos/textos diferentes, cuja lógica de valores pode ser inversa.

Na próxima seção trataremos da sintaxe do nível fundamental.

4.2.2 O nível fundamental – sintaxe fundamental

A sintaxe do nível fundamental compreende a forma de organização dos textos no que tange à asserção de um termo e à negação de outro. Fiorin (1997, p.20) explica que:

A sintaxe de nível fundamental abrange duas operações: a negação e a asserção. Na sucessividade de um texto, ocorrem essas duas operações, o que significa que, dada uma categoria tal que *a* versus *b*, podem aparecer as seguintes relações: a) afirmação de *a*, negação de *a*, afirmação de *b*; b) afirmação de *b*, negação de *b*, afirmação de *a*.

Assim, no caso do último exemplo dado na seção anterior, a categoria semântica se apresenta através dos termos preservação (A) *versus* desmatamento (B). Nesse sentido, a sintaxe de nível fundamental poderia se manifestar num percurso como: afirmação do desmatamento (B), negação do desmatamento (B) e afirmação da preservação ambiental (A); ou então, afirmação da preservação (A), negação da preservação (A) e afirmação do desmatamento (B).

Essas operações de afirmação de um termo, negação dele e afirmação de outro nem sempre aparecem de forma explícita no texto, mas precisam ser pressupostas pelo leitor, já que para afirmar A é necessário negar B e vice-versa. Greimas (1975, p. 135) explica que “o indivíduo se define de maneira análoga à sociedade, pela assunção de conteúdos em que ele se investe e que constituem a sua personalidade; o indivíduo define-se igualmente pela negação dos outros conteúdos que ele rejeita”. Dessa forma, um biólogo que luta pela bandeira da preservação ambiental se define por defender os recursos naturais porque, primeiramente, nega práticas existentes que agridem e degradam o meio ambiente.

Fiorin (1997, p. 20) destaca que “a semântica e a sintaxe do nível fundamental representam a instância inicial do percurso gerativo e procuram explicar os níveis mais abstratos da produção, do funcionamento e da interpretação do discurso”. Por isso, deve-se ter claro que o estudo do nível fundamental é crucial para o entendimento dos demais níveis do percurso gerativo do sentido.

Na próxima seção, será apresentado o nível narrativo e seus mecanismos de organização sintática e semântica.

4.2.3 O nível narrativo – sintaxe narrativa

No nível das estruturas narrativas, os elementos da oposição semântica de base são assumidos como valores pelos sujeitos e circulam entre eles graças às suas ações (BARROS, 1997). Na persecução desses valores, os sujeitos se movimentam, realizam transformações e

um manipula o outro. Barros (1997, p.16) explica que “a sintaxe narrativa deve ser pensada como um espetáculo que simula o fazer do homem que transforma o mundo. Para entender a organização da narrativa do texto, é preciso, portanto, descrever o espetáculo, determinar seus participantes e o papel que representam na historiazinha simulada”. Para Greimas (2014, p. 62), “se entendermos a narrativa como um *enunciado global*, produzido e comunicado por um sujeito narrador, esse enunciado global poderá ser decomposto em uma sequência de *enunciados narrativos*”.

Fiorin (1997, p. 21) alerta que “nem todos os textos são narrativos”. Por isso a importância de diferenciar narratividade de narração. A narratividade está presente em todos os textos, sendo eles narrativos ou não. Já a narração faz parte de uma determinada classe de textos. Ela “constitui a classe do discurso em que estados e transformações estão ligados a personagens individualizadas” (FIORIN, 1997, p. 21). “A narratividade é uma transformação situada entre dois estados sucessivos e diferentes. Isso significa que ocorre uma narrativa mínima, quando se tem um estado inicial, uma transformação e um estado final” (FIORIN, 1997, p. 21). Ao dizer que *o jovem se formou em medicina* temos uma narrativa mínima. Num estado inicial o jovem não tem a formação, ocorre uma dada transformação que possibilita com que num estado final ele consiga o título de médico. Entendida como a transformação de conteúdo, a narratividade é um componente da teoria do discurso.

A narrativa é entendida como uma sucessão de estados realizada por um sujeito que atua no mundo e sobre o mundo em busca de valores que são investidos nos objetos. Barros (1997, p.16) coloca que:

A semiótica parte dessa visão espetacular da sintaxe e propõe duas concepções complementares de narrativa: narrativa como mudança de estados, operada pelo fazer transformador de um sujeito que age no e sobre o mundo em busca dos valores investidos nos objetos; narrativa como sucessão de estabelecimentos e de rupturas de contratos entre um destinador e um destinatário, de que decorrem a comunicação e os conflitos entre sujeitos e a circulação de objetos. As estruturas narrativas simulam, por conseguinte, tanto a história de homens em busca de valores ou à procura de sentido quanto a dos contratos e dos conflitos que marcam os relacionamentos humanos.

Conforme mencionado por Barros (1997), na narrativa estão presentes as figuras do destinador e a do destinatário. Em sua interpretação mais geral eles perfazem os dois actantes da comunicação (GREIMAS e COURTÉS, 2013). Desse modo, o destinador é aquele que tenta convencer o destinatário, através da manipulação, a realizar uma ação (destinador-manipulador) e/ou aquele que, ao final da narrativa, julga o destinatário pela ação realizada – através de

recompensas ou punições (destinador-julgador). Outros valores, porém, novos e diferentes dos propostos pelo destinador, podem romper a manipulação, de forma que ela não seja aceita pelo destinatário.

O objeto valor, segundo Greimas e Courtés (2013, p. 347) é o “lugar de investimento dos valores (ou das determinações) com as quais o sujeito está em conjunção ou disjunção”. Portanto, em um enunciado em que um sujeito almeja ficar rico, o objeto-valor será a riqueza, se o sujeito quer casar-se, o objeto-valor será a concretização do casamento, se deseja tornar-se magro, o objeto-valor a ser alcançado é a perda de peso considerada ideal para o sujeito, etc. Dessa forma, o sujeito se relaciona com o seu objeto valor, este, por sua vez, mantém relações com o sujeito.

Na sintaxe narrativa, há dois tipos de enunciados elementares: *os enunciados de estado e os enunciados de fazer* (BARROS, 1997). Essas duas formas de enunciados elementares representam estado e transformação, respectivamente. Para Fiorin (1997) os enunciados de estado estabelecem relações de junção entre um sujeito e um objeto e os enunciados de fazer mostram as transformações que ocorrem de um enunciado de estado para outro. A *junção*, segundo Barros (1997, p. 19), é “a situação do sujeito em relação a um objeto qualquer”. Greimas (2014, p. 46) explica que o termo junção é utilizado “para denominar com um mesmo nome os dois tipos de funções constitutivas de enunciados de estado”. Dessa forma, a junção apresenta dois modos distintos de relação do sujeito com os valores investidos nos objetos: a *disjunção* e a *conjunção*. Se o sujeito está em conjunção com determinado objeto, isso significa que ele tem acesso a esse objeto, está de posse dele. Todavia, se o sujeito se encontra em estado de disjunção com ele, não pode usufruir desse objeto, está privado dele. Para exemplificar, observemos o enunciado “Maria é rica”. Nele, o sujeito Maria está numa relação de conjunção com a riqueza. O mesmo não acontece em “Maria é pobre”. Nesse caso, o sujeito Maria está em disjunção com a riqueza.

O enunciado de fazer resulta de uma transformação que modifica a relação de conjunção ou de disjunção do sujeito quanto ao objeto-valor (GREIMAS e COURTÉS, 2013). O sujeito manifesta intencionalidades de junção com o objeto que representam o meio para chegar aos “valores” almejados. Nos enunciados de fazer, ou seja, nas ações em que ocorre a transformação operada por um sujeito, existe a passagem de um estado para o outro, de um enunciado conjuntivo para um estado disjuntivo ou vice-versa. No enunciado “Maria ficou rica”, por exemplo, o sujeito Maria passa de um estado de disjunção com a riqueza para um estado de conjunção com ela, ou seja, por alguma situação de mudança ocorre uma transformação de um estado para outro. Da mesma forma, o enunciado “Maria perdeu tudo o que tinha” indica que,

inicialmente, Maria estava em conjunção com o objeto-valor riqueza e por algum motivo passa para um estado de disjunção com esse objeto-valor. Essa transformação pode ocorrer por vontade do próprio sujeito, ou pela manipulação de outro sujeito que age sobre aquele que opera a transformação.

Assim, de acordo com Fiorin (1997), existem dois tipos de narrativas mínimas: a de privação, em que o sujeito passa de um estado de conjunção com o objeto valor para um estado de disjunção; e a de liquidação da privação, em que se passa da disjunção à conjunção com o objeto valor. A narrativa compõe-se de uma sucessão de ações. No enunciado “A sala foi deixada suja pelos alunos”, passa-se de uma situação inicial conjunta com o objeto valor limpeza para uma situação final disjunta com o objeto valor.

Fiorin (1997, p.22) alerta para o fato de que “não se pode confundir sujeito com pessoa e objeto com coisa. Sujeito e objeto são papéis narrativos que podem ser representados num nível mais superficial por coisas, pessoas ou animais”. É importante refletir que os textos não se apresentam exclusivamente por meio de narrativas mínimas, pelo contrário, comumente apresentam estruturas complexas que comportam diferentes tipos de enunciados que estão organizados hierarquicamente.

Os diversos programas narrativos (passagem de um estado a outro) presentes num texto organizam-se em percursos narrativos. Estes, os percursos narrativos, compreendem as várias transformações operadas por cada sujeito (sujeito do fazer, sujeito destinador e sujeito julgador) no texto. Depois, os percursos narrativos de cada um desses sujeitos se organizam em um esquema narrativo, que aponta para a ação dos sujeitos uns sobre os outros em busca de seus valores. As fases do esquema narrativo canônico são quatro: a manipulação, a competência, a performance e a sanção. Vejamos cada uma dessas fases.

Na manipulação, um sujeito busca influenciar outro para convencê-lo a querer ou fazer alguma coisa. Barros (2012, p. 28) ressalta que “toda comunicação é uma forma de manipulação”. Ela pode estar contida em um pedido, uma ordem, etc. A manipulação pode apresentar-se de diversas maneiras, no entanto, quatro ocorrências são mais comuns: a *tentação*, a *intimidação*, a *sedução* e a *provocação*. Quando, o manipulador emprega um juízo negativo a respeito da competência do manipulado, acontece uma *provocação*. Se, pelo contrário, o manipulador emprega um juízo positivo sobre a competência do manipulado, há uma *sedução*. Quando o manipulado é interpelado com ameaças, ocorre a *intimidação*. No caso de o manipulador oferecer ao sujeito manipulado uma recompensa, um objeto-valor positivo, com o intuito de influenciá-lo a fazer alguma coisa, tem-se uma *tentação*. Fiorin (1997) exemplifica essas ocorrências com um exemplo extremamente corriqueiro na maioria das famílias que

possuem crianças. Uma mãe que quer que o filho se alimente. Para isso, pode usar da manipulação por tentação: a mãe promete que dará ao filho um refrigerante se ele comer. Ou pode usar da intimidação: ela ameaça cortar a televisão do filho, caso ele não coma. Ou por sedução: ela exprime um juízo positivo a respeito do filho, dizendo que como ele é grande será capaz de comer tudo. Ou por provocação: a mãe exprime um juízo negativo em relação ao filho dizendo que como ele é pequeno, não conseguirá comer tudo que está no prato. Cabe ao filho ceder ou não a alguma das manipulações. Todavia, se ele não compartilhar dos valores que a mãe exprime ou se tiver um objeto-valor distinto do que é apresentado na fala da mãe, ele não cederá a qualquer tentativa de manipulação.

Já a fase da competência envolve a doação/aquisição de valores modais que tornam o sujeito de estado apto a agir, a realizar a performance. De acordo com Greimas e Courtés (2013), essa fase apresenta um sujeito que pode transformar a narrativa através dos valores modais⁴⁴ *querer, dever, poder e saber-ser/fazer*. Para os autores (2013, p.76), a competência modal “pode ser descrita como uma organização hierárquica de modalidades (ela será fundamentada, por exemplo, num querer-fazer ou num dever-fazer que rege um poder-fazer ou um saber-fazer)”. Para realizar a transformação, de um estado de disjunção com o objeto valor para um estado de conjunção, é necessário, primeiro, que se faça uso dos valores modais. Esses valores modais podem aparecer, no nível discursivo, sob distintas formas. Por exemplo, se uma pessoa necessita comprar o carro porque precisa dele para trabalhar, o automóvel estará figurativizando o valor modal do dever-fazer que rege o valor modal do poder-fazer. Já se a compra do carro é motivada pela obtenção de status social, ela representa o valor modal querer-ser que rege o valor modal poder-ser. Também pode ser citado mais um exemplo. Quando alguém compra um carro porque gostou muito do modelo, o carro não mais representa um valor modal, e sim o objeto valor em si. Nesse caso, a forma de pagamento realizada por essa pessoa⁴⁵ representa o poder-fazer, que é regido por um querer-fazer. Porém Greimas (2014), usando também o exemplo compra de um carro, alerta para o fato de que dificilmente se busca o veículo como um objeto-valor. O objeto passa a ser apenas um pretexto, um local de investimentos de valores mediador da relação do sujeito consigo mesmo.

Já a performance constitui uma representação sintático-semântica da ação do sujeito com o objetivo de apropriar-se dos valores desejados (BARROS, 1997). A performance é a fase em que ocorre a transformação, ou seja, o sujeito passa de um estado para outro, entrando em conjunção ou em disjunção com o objeto valor. Para exemplificar como ocorre a performance,

⁴⁴ Também denominados “objetos modais” (FIORIN, 1997).

⁴⁵ Que pode ser dinheiro, cheque, débito em conta, cartão de crédito, etc.

Fiorin (1997) cita o exemplo dos contos de fada, em que o sujeito príncipe consegue libertar o sujeito princesa do dragão. Nesse tipo de narrativa, acontece a passagem de estado de prisão para o estado de libertação. Esse ato constitui a performance.

A última fase de uma narrativa canônica é a da sanção. Nela ocorre a constatação de que a performance aconteceu. É possível, nessa fase, a distribuição de prêmios ou castigos, que não são necessariamente uma regra. Também pode ocorrer a revelação de segredos, em que os verdadeiros vilões e heróis aparecem.

Fiorin (1997) explica que nem sempre as narrativas apresentam as quatro fases que foram descritas. Muitas vezes, as fases podem ficar ocultas e precisam ser recuperadas a partir de pressuposições. Também podem ocorrer mais tentativas de manipulação ou a narrativa pode retratar, preferencialmente, uma das fases. É o caso, conforme o exemplo de Fiorin (1997), de um jornal sensacionalista que conta um assassinato narrando especialmente a performance. A narrativa também pode não se realizar completamente, como é o caso do episódio bíblico da tentação de Cristo, em que este não aceita a manipulação do sujeito-destinador Diabo. Também as sequências podem ser sucessivas. Um herói pode realizar diversas performances para conquistar sua amada. A narrativa também pode apresentar a sequência canônica de diversas maneiras, não necessariamente na ordem em que foi apresentada anteriormente, a exemplo de um filme que inicia pelo desfecho, mostrando a sanção do sujeito.

4.2.4 O nível narrativo - semântica narrativa

Contrastando a sintaxe do nível narrativo, que simula as ações do homem sobre o mundo e sobre os homens, a semântica do nível narrativo, em seu turno, trabalha com os valores inscritos nos objetos. Na semântica narrativa, aparecem dois tipos de objetos: objetos modais (ou valores modais) e objetos de valor (ou valores). Os objetos modais correspondem ao querer, ao dever, ao saber e ao poder-fazer e são fundamentais para que a performance se realize. Já os objetos de valor definem-se “como lugar de investimento de valores (ou das determinações) com as quais o sujeito está em conjunção ou em disjunção” (GREIMAS e COURTÉS, 2013, p. 346), em outras palavras, estes são os objetos/valores desejados e buscados pelos sujeitos no decorrer do percurso narrativo. O objeto modal é aquele necessário para se obter um objeto-valor. O objeto-valor é aquele cuja obtenção é o fim último de um sujeito. Nesse sentido, a ação do sujeito está condicionada por um querer-fazer e/ou um dever-fazer, bem como por um saber-fazer e/ou um poder-fazer. Assim, para a realização da performance, não basta haver uma

manipulação ou uma automanipulação, é preciso também que o sujeito possa contar com “instrumentos” necessários (objetos modais) para a realização da ação.

Na sequência, apresentaremos o terceiro nível do percurso gerativo do sentido, entendido como o nível discursivo. Primeiramente será apresentada a sintaxe do nível discursivo para uma posterior caracterização da semântica desse nível.

4.2.5 O nível discursivo – sintaxe discursiva

A sintaxe discursiva engloba a estruturação do discurso, “ela é o campo da manipulação consciente” (FIORIN, 1998, p.18). Por isso, no nível discursivo, existe a necessidade de serem apresentados elementos concretos que darão sentido à abstração do nível narrativo. Fiorin (1997, p.29) explica que “o nível discursivo produz as variações de conteúdos narrativos invariantes”. Assim, um objeto valor como “riqueza”, por exemplo, poderá ser materializada, no nível discursivo, pelo recebimento de uma herança, ou por um prêmio ganho na loteria, ou pelo lucro de uma empresa, por carros de luxo, por posses de terra, etc. Dessa forma, é o nível concreto que representa algo abstrato como riqueza.

É no nível discursivo que se manifestam pontos de vista subjetivos de sujeitos sociais (enunciadores) situados num contexto sócio-histórico e marcados pelas relações (nem sempre harmônicas) que ali se estabelecem. As concepções, anseios, angústias desses sujeitos se materializam, no nível discursivo, em forma de temas que vão se desenvolvendo por meio das escolhas enunciativas. Por isso, é a partir do nível discursivo que se estuda a enunciação.

A enunciação é o meio pelo qual o discurso é projetado. Barros (1997, p. 53-54) assim explica tal questão:

As estruturas narrativas convertem-se em estruturas discursivas quando assumidas pelo sujeito da enunciação. O sujeito da enunciação faz uma série de “escolhas”, de pessoa, de tempo, de espaço, de figuras, e “conta” ou passa a narrativa, transformando-a em discurso. O discurso nada mais é, portanto, que a narrativa “enriquecida” por todas essas opções do sujeito da enunciação, que marcam os diferentes modos pelos quais a enunciação se relaciona com o discurso que enuncia. A análise discursiva opera, por conseguinte, sobre os mesmos elementos que a análise narrativa, mas retoma aspectos que tenham sido postos de lado, tais como as projeções da enunciação no enunciado, recursos de persuasão utilizados pelo enunciador para manipular o enunciatário ou a cobertura figurativa dos conteúdos narrativos abstratos.

No nível discursivo, portanto, manifestam-se os pontos de vista de um determinado enunciador e todas as escolhas enunciativas feitas por este para levar o enunciatário à adesão do discurso veiculado. Cabe ao enunciador “elaborar” seu discurso de forma a espalhar marcas

que permitam ao enunciatário reconhecer o ponto de vista defendido e o levem a crer no que está sendo dito. Assim, no intuito de que a persuasão prospere, diferentes estratégias enunciativas são aplicadas, dependendo da sociedade e do público que se queira atingir (BARROS, 2012). Essas estratégias enunciativas que dão “corpo” ao discurso são associadas aos estudos da sintaxe discursiva. Assim, a sintaxe do nível discursivo engloba as projeções da enunciação (pessoa, tempo, espaço) no enunciado e de outros recursos argumentativos (como as figuras de linguagem, a citação de exemplos, a delegação de vozes em discurso direto, os dados estatísticos, a recorrência à intertextualidade etc.) que se manifestam na superfície textual. Essas escolhas discursivas produzem efeitos de sentido no texto (de objetividade, de subjetividade, de verdade, de realidade, de distanciamento, de aproximação, etc.) e têm, como objetivo último, persuadir o leitor a crer no discurso veiculado.

Discini (2007) define que a manipulação entre enunciador e enunciatário constitui a narratividade da enunciação. Ela pode ser reconstruída principalmente através das “marcas” que o enunciador imprime no discurso. Assim, é nas estruturas discursivas que a enunciação se revela e onde se apreendem os valores sobre os quais o texto foi construído. Para Barros (1997, p. 54), “a semiótica examina as relações entre enunciação e discurso sob a forma de diferentes projeções da enunciação com as quais o discurso se fabrica [...], o sujeito da enunciação faz uma série de opções para projetar o discurso, tendo em vista os efeitos de sentidos que deseja produzir”.

Barros (1997) aponta algumas estratégias enunciativas utilizadas nos textos e que produzem diferentes efeitos de sentido. Por exemplo, o discurso em terceira pessoa produz um efeito de objetividade, como se houvesse um distanciamento entre o enunciador e o discurso enunciado. Essa estratégia é aplicada em textos científicos e em reportagens jornalísticas e está relacionada à “imparcialidade”, como se o discurso pudesse ser isento de subjetividade. Por outro lado, quando a enunciação se projeta em primeira pessoa, imprimem-se efeitos de subjetividade e aproximação entre enunciador e objeto de discurso, assim como entre enunciador e enunciatário. Podem-se citar como exemplo os textos autobiográficos, as crônicas, etc. A autora também explica como se projetam, no discurso, efeitos de sentido de realidade e de referente. Um exemplo é a descrição dos sujeitos/atores que aparecem em reportagens jornalísticas. Geralmente se apresenta o nome completo do ator, idade, profissão, e outros dados que possam contribuir para “concretizar” tal ator como um sujeito de carne e osso, um sujeito real. Outro exemplo é a delegação de voz a este ator em discurso direto, que também contribui para criar efeitos de realidade. Também as fotografias que aparecem em reportagens, por

exemplo, têm função de criar uma ideia de referente⁴⁶. Enfim, a sintaxe discursiva diz respeito às escolhas enunciativas que se projetam nos enunciados.

4.2.6 O nível discursivo – semântica discursiva

A semântica discursiva trata dos investimentos temáticos e figurativos que constituem o discurso. Ela é o campo das determinações inconscientes. Isso porque um discurso é formulado a partir de outros discursos já existentes e cujas condições de produção foram apagadas. Esses elementos semânticos são assimilados pelo homem ao longo de sua vida, e são responsáveis pela maneira como ele entende o mundo que o cerca (FIORIN, 1998). É por essa razão que muitos temas são recorrentes na maioria dos discursos. “A semântica discursiva é o campo da determinação ideológica propriamente dita. Embora esta seja inconsciente, também pode ser consciente” (FIORIN, 1998, p.19). É através da recorrência temática e das figuras colocados no discurso de maneira inconsciente (ou consciente) que podemos entender como ele se forma. De acordo com Barros (1997, p. 68):

Os valores assumidos pelo sujeito da narrativa são, no nível do discurso, disseminados sob a forma de percursos temáticos e recebem investimentos figurativos. A disseminação dos temas e a figurativização deles são tarefas do sujeito da enunciação. Assim procedendo, o sujeito da enunciação assegura, graças aos percursos temáticos e figurativos, a coerência semântica do discurso e cria, com a concretização figurativa do conteúdo, efeitos de sentido sobretudo de realidade.

Assim, conforme mencionado por Barros (1997), são dois os procedimentos semânticos do discurso: a tematização e a figurativização. Esses procedimentos apresentam-se como dois níveis de concretização do sentido (FIORIN, 1997). “Todos os textos tematizam o nível narrativo e depois esse nível temático poderá ou não ser figuratizado” (FIORIN, 1997, p. 64). A figura remete a elementos do mundo natural como uma *borboleta*, *a areia da praia*, *o calor*. O tema é um investimento semântico de natureza conceptual que não remete ao mundo natural. “Temas são categorias que organizam, categorizam, ordenam os elementos do mundo natural [...]” (FIORIN, 1997, p. 65). Podemos citar como temas termos como *respeito*, *experiência*, *pavor*. Assim os textos figurativos constroem um simulacro de realidade, já os textos temáticos têm uma função interpretativa. Nesse sentido, dependendo das escolhas discursivas, os textos

⁴⁶ Barros (1997, p. 60) explica que os efeitos de realidade ou referente são mais frequentemente construídos por mecanismos da semântica discursiva, através do recurso da “ancoragem”, que consiste em “atar o discurso a pessoas, espaços, e datas que o receptor reconhece como ‘reais’ ou ‘existentes’, pelo procedimento semântico de concretizar cada vez mais os atores, os espaços e o tempo do discurso, preenchendo-os com traços sensoriais que os ‘iconizam’, os fazem ‘cópias da realidade’”.

poderão ser predominantemente temáticos (mais abstratos) ou predominantemente figurativos (mais concretos).

Barros (1997, p.11) relata que “no nível discursivo, as oposições fundamentais, assumidas como valores narrativos, desenvolvem-se sob a forma de temas e, em alguns textos, concretizam-se por meio de figuras”. Em alguns, porém, a figurativização é reduzida ou esparsa, todavia, mesmo em número inferior, esta figurativização está presente no texto. Dessa forma, a coerência do discurso está associada à recorrência temática.

Os percursos figurativos recobrem os percursos temáticos e percursos narrativos. É importante ter claro que a enunciação “aparece” com maior intensidade no nível das estruturas discursivas. De acordo com Barros (1997), a enunciação se revela nas projeções da sintaxe do discurso, nos procedimentos de argumentação e na escolha dos temas e figuras, sustentadas por formações ideológicas.

A análise interna do texto apreende esses aspectos e mostra que as escolhas feitas e os efeitos de sentido obtidos não são obra do acaso, mas decorrem da direção imprimida ao texto pela enunciação. Ressalta-se o caráter manipulador do discurso, revela-se sua inserção ideológica e afasta-se qualquer idéia de neutralidade ou imparcialidade do texto. O exame interno do texto não é suficiente, no entanto, para determinar os valores que o discurso veicula. Para tanto, é preciso inserir o texto no contexto de uma ou mais formações ideológicas que lhe atribuem, no fim das contas, o sentido. Pode-se caminhar nesta direção e executar a análise contextual, desde que o contexto seja entendido e examinado como uma organização de textos que dialogam com o texto em questão. Assim concebido, o contexto não se confunde com o ‘mundo das coisas’, mas se explica como um contexto maior, no interior de que cada texto se integra e cobra sentido (BARROS, 1997, p. 83).

Dessa forma, o contexto pode ser compreendido como um “grande texto” que reúne uma série de textos que dialogam com o texto que se procura analisar, atribuindo-lhe sentidos. Assim, a enunciação é reconstruída de dentro para fora, a partir de suas marcas internas e de fora para dentro, com base no contexto. Desse modo, a enunciação passa a cumprir o seu papel como instância mediadora entre o discurso e o contexto sócio-histórico (BARROS, 1997). A linguagem, para Fiorin (1998, p. 52), “determina nossa maneira de perceber e conceber a realidade”. A enunciação veicula essa realidade, através de seus mecanismos internos e externos. Discini (2007, p. 284) esclarece que “temas e figuras, observados como componentes da semântica discursiva, reproduzem nos textos o imaginário social”. Tal constatação corrobora a ideia de que o que é reproduzido através da enunciação tem estreita relação com os discursos que circulam na sociedade e que são manifestados por meio dos temas e figuras carregados no discurso.

Diante do exposto, entendendo que a enunciação é a instância mediadora entre o discurso e o contexto sócio-histórico, e partindo da concepção de Barros (2012) de que uma das tarefas dos estudiosos da linguagem é contribuir para que se saiba um pouco mais sobre a sociedade brasileira, buscamos, a partir da análise dos discursos enunciados pelos sujeitos da comunidade acadêmica do IFRS – *Campus* Sertão, depreender os temas que podem estar relacionados à evasão dos estudantes indígenas.

Na sequência, serão apresentados o *corpus* de análise e os procedimentos metodológicos para o desenvolvimento deste trabalho.

5 CORPUS DE ANÁLISE E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A realização de uma pesquisa científica requer por parte do pesquisador um planejamento que transcende a mera organização das ações. É necessário pensar no problema sinalizado inicialmente no projeto de pesquisa e, a partir disso, estabelecer um método que vise a respondê-lo. Minayo e Gomes (2013, p. 46) alertam para o fato de que “a definição da metodologia requer dedicação e cuidado do pesquisador. Mais que uma descrição formal dos métodos e técnicas a serem utilizados, indica as conexões e a leitura operacional que o pesquisador faz do quadro teórico e de seus objetivos de estudo”.

Por essa razão, a presente pesquisa apresenta um método previamente traçado para chegar aos objetivos que lhe foram propostos. Quanto ao tipo de pesquisa, em relação à abordagem do problema, é uma pesquisa qualitativa. Referente aos procedimentos técnicos, trata-se de uma pesquisa inicialmente bibliográfica. Em seguida, passa a ser caracterizada como uma pesquisa de campo, que toma a forma de estudo de caso e que realiza análise discursiva.

Organizamos este capítulo em duas seções. Na primeira é apresentado o *corpus* de análise. Na segunda, são explicados os procedimentos metodológicos delineados para a presente pesquisa.

5.1 O CORPUS DE ANÁLISE

O *corpus* de análise da presente pesquisa será composto de entrevistas realizadas com o público a seguir relacionado:

- a) cinco estudantes indígenas ingressantes no IFRS – *Campus* Sertão nos anos de 2013 a 2015;
- b) cinco estudantes não indígenas que estudam/estudaram em cursos e turmas em que ingressaram estudantes indígenas;
- c) cinco docentes do IFRS – *Campus* Sertão que ministram/ministraram aula aos estudantes indígenas ingressantes no *Campus*.

A partir das entrevistas, buscamos compreender:

- a) os possíveis empecilhos/motivos que têm feito com que os estudantes indígenas evadam dos cursos em que estão matriculados, desistindo da busca por suas aspirações;
- b) as motivações responsáveis pela permanência dos estudantes indígenas na instituição.

A análise do *corpus* será realizada com base na semiótica discursiva, tendo como pano de fundo também os preceitos teóricos abordados na pesquisa bibliográfica feita nos capítulos teóricos. Observando a situação de ingresso e evasão dos estudantes indígenas do *Campus*, entendemos que esses alunos são sujeitos que buscam “objetos-valor” e, por razões adversas, não estão obtendo êxito, ou seja, não conseguem realizar a transformação de estado, de disjunção para conjunção com tais valores. Nesse sentido, buscamos compreender, pela análise do nível discursivo das entrevistas, quais os fatores relacionados a tais dificuldades. Para tanto, focaremos, principalmente, nos aspectos semânticos, ou seja, nos temas que se podem depreender desses discursos, relacionando-os com as questões contextuais (sócio-históricas) em que se configuram.

Na próxima seção apresentaremos os procedimentos metodológicos.

5. 2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa aqui apresentada situa-se no campo das pesquisas qualitativas, porque tem como objetivo primeiro identificar, por meio dos temas que se depreendem do discurso dos integrantes da comunidade acadêmica do IFRS – *Campus* Sertão, os fatores que possam estar contribuindo para a evasão dos estudantes indígenas ingressantes no instituto. Como objetivo específico, buscamos conhecer os temas que podem ser potencializadores da permanência e êxito acadêmico dos estudantes indígenas. Isso vem ao encontro do é proposto por Minayo e Gomes (2013, p. 21) de que se deve entender que a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes [...], pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com os seus semelhantes”. Desse modo, através de um percurso metodológico previamente traçado, buscamos entender quais são os significados presentes nas relações discursivas da instituição de ensino pesquisada que explicam a evasão dos estudantes indígenas nos cursos em que realizaram matrícula.

Para atingir nosso objetivo e entender as significações que foram mencionadas, iniciamos com a pesquisa bibliográfica. Severino (2007, p. 122) coloca que a pesquisa bibliográfica “utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados”. Esses dados, então, passam a servir de base para entender o problema de pesquisa e para análises posteriores. Para Ruiz (2002), qualquer pesquisa exige pesquisa bibliográfica prévia. Por essa razão, os capítulos dois ao quatro deste trabalho foram embasados em pesquisas bibliográficas de diversos autores da área da educação, linguística e sociologia.

A presente pesquisa também se caracteriza por ser uma pesquisa de campo. Segundo Minayo e Gomes (2013, p.61), “o *trabalho de campo* permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelecer uma interação com os ‘atores’ que conformam a realidade”. Desse modo, nesse estudo buscamos entender o contexto da instituição de ensino pesquisada através do contato com as pessoas que perfazem o cenário da instituição. No trabalho de campo, tudo merece ser entendido como fenômeno social e historicamente condicionado (MINAYO; GOMES, 2013). Dessa forma, os discursos proferidos pelos atores sociais envolvidos tornam-se objeto de análise a partir de seus significados.

Entende-se que este trabalho também se configura como um estudo de caso. Estudo esse relacionado ao caso concreto do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - *Campus Sertão* – no tocante aos motivos que levam os estudantes indígenas à evasão. Em relação ao entendimento tipológico do estudo de caso, Cervo, Bervian e Silva (2007, p. 62) explicam que se trata da “pesquisa sobre determinado indivíduo, família, grupo ou comunidade que seja representativo de seu universo, para examinar aspectos variados de sua vida”. Severino (2007) explica que o estudo de caso serve a um conjunto de outros casos análogos, considerado, dessa forma, representativo.

Na pesquisa de campo, conforme apresentado na seção anterior, foram realizadas entrevistas com estudantes indígenas que estudam/estudaram no *Campus*, estudantes não indígenas que foram/são colegas de turma de estudantes indígenas e com docentes que atuam na instituição e ministraram/ministraram aulas a esses estudantes. As entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa necessitaram de prévia autorização do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade de Passo Fundo, devendo ser o projeto submetido através da Plataforma Brasil⁴⁷.

⁴⁷ A Plataforma Brasil é uma base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos para todo o sistema Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) /Comissão Nacional de Ética e Pesquisa (Conep). Ela permite que as pesquisas sejam acompanhadas em seus diferentes estágios - desde sua submissão até a aprovação final pelo CEP e pela Conep, quando necessário - possibilitando inclusive o acompanhamento da fase de campo, o envio de relatórios parciais e dos relatórios finais das pesquisas (quando concluídas). O sistema permite, ainda, a

Em razão de termos dificuldades iniciais para realizar as entrevistas em terra indígena com os estudantes indígenas evadidos, conseguimos realizar entrevistas, fora de terra indígena, com três dos estudantes que evadiram da instituição. Uma das entrevistas foi realizada no município de Erechim, pois o estudante na época da entrevista estava fazendo uma graduação na UFFS⁴⁸ – *Campus* Erechim. A outra foi feita em uma oportunidade em que um dos estudantes evadidos esteve no IFRS – *Campus* Sertão para a participação de uma reunião do Neabi, ocasião em que estava representando sua comunidade. Uma terceira entrevista foi realizada com um estudante que evadiu e, posteriormente, retornou à instituição⁴⁹.

Foi obtida aprovação e liberação para o início da pesquisa por parte do CEP/CONEP no dia seis de junho de 2015 (Anexo A). Dada a sua pertinência como instrumento de coleta de dados, para o referido estudo de caso, optou-se pela realização de entrevistas semiestruturadas com a comunidade acadêmica do referido *Campus* a fim de, posteriormente, ser analisado o conteúdo verbal proferido pelos entrevistados. Os questionamentos realizados com os três grupos (estudantes não indígenas e indígenas e docentes) seguem no apêndice A desse estudo. Sobre a entrevista, Lakatos e Marconi (2010, p. 178) explicam que “é um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social”.

Dessa forma, tomou-se o cuidado de apresentar as informações acerca da pesquisa à comunidade acadêmica do *Campus* Sertão de forma clara, objetiva e cordial. Os docentes foram convidados, num primeiro momento, via mensagem de *e-mail* institucional. Os que se dispuseram a participar marcaram horário com a pesquisadora, oportunidade em que lhes foram esclarecidos os trâmites da pesquisa, a garantia de sigilo e de divulgação dos resultados e demais esclarecimentos que seguem no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, documento obrigatório a ser entregue e assinado pelos participantes da pesquisa, como orientação do CEP/Conep. No caso da entrevista com os estudantes não indígenas, o grupo foi convidado a participar por meio de convite oral realizado durante o horário das aulas. Com aqueles que se dispuseram a participar, foi marcado um horário individual. Já no caso dos estudantes indígenas, o convite foi realizado pessoalmente a cada estudante. Após o aceite por parte dos dois grupos de estudantes, os demais trâmites seguiram da mesma forma como foi realizado com os docentes.

apresentação de documentos também em meio digital, propiciando à sociedade o acesso aos dados públicos de todas as pesquisas aprovadas (MINISTÉRIO da saúde, 2015).

⁴⁸ Universidade Federal da Fronteira Sul.

⁴⁹ Conforme será apresentado na sequência, os outros dois estudantes indígenas entrevistados são estudantes que permaneciam estudando no IFRS – *Campus* Sertão na época da entrevista.

Com relação às perguntas realizadas nas entrevistas, foi disposto um roteiro semiestruturado e, dessa forma, caso fosse necessário, no momento da entrevista, outros questionamentos poderiam ser realizados, conforme pode ser observado na transcrição das entrevistas (Apêndice A). De acordo com Lakatos e Marconi (2011, p. 273) “a entrevista qualitativa é flexível e aberta”. Dessa forma, “o entrevistador tem liberdade de acrescentar outras perguntas no correr das respostas”. (LAKATOS; MARCONI, 2011, p. 274). Os registros foram realizados a partir de gravação de voz em um aplicativo de *smartphone*, com prévia autorização do entrevistado.

A análise segue assim estruturada: os entrevistados serão apresentados através das letras “I” para os estudantes indígenas, “B” para os estudantes não indígenas e “D” para docentes. Como foram realizadas entrevistas com cinco sujeitos de cada grupo, teremos de “I1 a I5”, de “B1 a B5” e de “D1 a D5”. A transcrição das entrevistas encontra-se no apêndice A deste trabalho, organizadas em quadros estruturados que apresentam primeiramente as perguntas realizadas⁵⁰ e posteriormente as respostas dos entrevistados, conforme o grupo respondente. É importante ressaltar que devido ao objetivo e à especificidade de cada questionamento, nem todas as perguntas foram realizadas aos três grupos. Assim, alguns questionamentos foram comuns a dois ou três grupos e outros foram realizados a apenas um dos grupos. Durante a análise, colocamos em nota de rodapé a pergunta realizada e os sujeitos aos quais foi aplicada. Com relação aos trechos das entrevistas selecionados para a análise, marcamos em negrito em cada excerto os termos ou expressões que remetem aos temas depreendidos da resposta de cada entrevistado.

Em relação aos estudantes não indígenas, todos os entrevistados foram colegas de turma em algum momento dos estudantes indígenas. Isso também ocorreu em relação aos docentes, pois tiveram a experiência de atuar como professores dos estudantes indígenas matriculados por determinado período. Em relação aos estudantes indígenas, é válido destacar que I1 e I2 estudaram na instituição, mas não concluíram os cursos em que estiveram matriculados, saindo ainda no primeiro semestre letivo. Eles foram estudantes de pós-graduação e graduação, respectivamente. Já I3, estudante de curso técnico, é o único estudante indígena que ingressou no IFRS – *Campus* Sertão num primeiro momento e, ao final do primeiro semestre letivo pediu transferência para outra instituição de ensino médio, retornando um ano e meio após ter deixado o curso. Ele fez processo seletivo e ingressou novamente no primeiro semestre letivo do mesmo

⁵⁰ Quatorze perguntas previamente elaboradas.

curso que havia saído anteriormente. Os estudantes indígenas I4 e I5 também são estudantes de ensino médio e permanecem estudando no *Campus*.

A transcrição foi realizada de forma semiliteral, ou seja, conforme a resposta de cada entrevistado, sendo realizados pequenos ajustes gramaticais ou semânticos com a finalidade de facilitar a leitura. Na análise, selecionamos os trechos que julgamos mais relevantes das respostas dadas aos questionamentos. O nome de estudantes, docentes ou servidores do IFRS – *Campus* Sertão, citados nas entrevistas pelos entrevistados serão preservados, sendo apresentados como “X”, “Y” ou “Z”.

Entendendo que, “quando se trata de uma sociedade ou de um grupo marcado por muitos conflitos, cada entrevista expressa de forma diferenciada a luz e a sombra da realidade” (MINAYO; GOMES, 2013, p.65), pretendemos, após a análise dos dados, compartilhar, os resultados obtidos, a fim de que os temas buscados no presente estudo sejam debatidos e, quiçá, novos estudos venham a complementar as respostas que aqui buscamos.

No próximo capítulo, apresentamos a análise do *corpus* de pesquisa.

6 SOBRE OS DISCURSOS DA COMUNIDADE ACADÊMICA DO IFRS – CAMPUS SERTÃO

Propomos, neste capítulo, a análise das entrevistas realizadas com os sujeitos da comunidade acadêmica do IFRS – *Campus Sertão* (estudantes e docentes), com especial atenção aos protagonistas desse processo: os próprios estudantes indígenas que ingressaram na instituição nos anos de 2013 a 2015.

Assim, na análise discursiva das entrevistas, buscamos identificar no discurso dos estudantes e docentes do IFRS – *Campus Sertão* os temas que podem estar relacionados à evasão dos estudantes indígenas, uma vez que 80% destes estudantes não concluíram os cursos em que se matricularam.

Na sequência, segue a análise discursiva do presente estudo.

6.1 A ANÁLISE DOS DISCURSOS

Com a finalidade de entendermos quais são os sujeitos mobilizadores para o ingresso no *Campus*, os dois grupos de estudantes foram questionados, primeiramente, sobre como ficaram sabendo do processo de ingresso nos cursos do IFRS – *Campus Sertão*⁵¹. Nas respostas dos estudantes não indígenas, eles citam que ficaram sabendo por intermédio de familiares, amigos e conhecidos que já estudaram no *Campus*. Apenas B5 não menciona isso. Tais respostas podem ser observadas nos trechos:

B1: [...]a minha mãe [...], **por indicação de uma amiga dela também, que o irmão dela tinha estudado** aqui, ela acabou... conversando comigo para eu fazer o processo seletivo para vir para cá.

B2: Tive **quatro primos que estudaram aqui**, se formaram técnicos e tenho **dois fazendo agronomia agora**.

B3: [...] **meu pai já tinha estudado aqui**. Daí **meu irmão** ingressou um ano antes que eu.

B4: E foi **ele** (primo do estudante) que disse que era bom estudar aqui, **ele recomendou, ele me contou as histórias** do que faziam aqui.

Os estudantes indígenas não mencionam em suas respostas que amigos ou conhecidos tenham estudado no *Campus* e três deles falam que ficaram sabendo do processo de ingresso

⁵¹ Questão nº 01 - realizada para os estudantes não indígenas e indígenas: Como você ficou sabendo da oportunidade de estudar no IFRS – *Campus Sertão*?

por meio da divulgação dos servidores do *Campus*. O estudante I1, inclusive, já expõe em seu discurso o trabalho do *Campus* junto às comunidades indígenas:

I1: Na verdade, eu fiquei sabendo pelo **contato que a Instituição já tem com as comunidades indígenas**.

I4: [...] aí o **Servidor X**⁵² foi lá, fez a inscrição e eu vim fazer a prova.

I5: [...] foi em 2011, que o **Servidor Y**⁵³ foi lá na comunidade... divulgar que tinha vaga para os indígenas aqui”.

A partir das respostas dos dois grupos, observa-se que o agente manipulador dos estudantes não indígenas e indígenas, ou seja, os sujeitos que os levam a buscar o IFRS – *Campus* Sertão, não são os mesmos sujeitos. No caso dos estudantes não indígenas, são os próprios familiares e amigos que estão em seu entorno social, tendo em vista que eles já têm muitas informações e experiências a respeito da instituição em razão de décadas de história que possibilitaram a diferentes gerações oportunidades de estudar na instituição. Assim, os estudantes não indígenas da região norte do Rio Grande do Sul que querem acessar os cursos do IFRS – *Campus* Sertão já sabem qual o percurso que deve ser traçado para tanto. Com os estudantes indígenas isso não ocorre, pois ainda não existe um percurso estabelecido de pessoas das comunidades indígenas da região que foram convidadas e convencidas a estudar no *Campus*. Dessa forma, a vista do que ocorre no IFRS – *Campus* Sertão, os servidores membros do Neabi⁵⁴, buscando garantir o acesso dos indígenas ao ensino, vão até as comunidades indígenas informar sobre os processos de seleção e prestar apoio para a matrícula. Observa-se que essa divulgação por parte de servidores destaca-se como um importante passo na motivação para que os estudantes indígenas também saibam que podem estudar, que têm esse direito garantido por meio de vagas reservadas. Destarte, se o processo de divulgação no *Campus* tiver continuidade, os indígenas com o passar do tempo também terão o conhecimento necessário a respeito da instituição e poderão decidir com mais confiança qual percurso traçar, a vista do que já acontece com os estudantes não indígenas.

Ainda em relação às respostas dos estudantes indígenas ao primeiro questionamento, destaca-se que três estudantes relatam ter obtido informações a respeito do processo de ingresso ao *Campus* por meio da internet:

I1: [...] **pela internet, pelas redes sociais**, isso se espalhou.

⁵² Servidor público do IFRS – *Campus* Sertão.

⁵³ Servidor público do IFRS – *Campus* Sertão.

⁵⁴ Na qualidade de representantes do Estado.

I2: Eu fiquei sabendo praticamente **pelo site** [...], eu fico sempre na **internet, Facebook, nas redes sociais**, eu vejo sempre a propaganda que está tendo o vestibular [...].

I3: Ele (irmão do estudante) viu o **site**, daí ele... viu e ele me disse “olha, se tu quiser fazer, está em você mesmo”.

Tais respostas apontam que as comunidades indígenas da região norte do Rio Grande do Sul têm acesso à internet onde buscam informação por meio de sites e redes sociais. Isso vem ao encontro do que diz Hall (2006) sobre as sociedades periféricas estarem abertas às influências culturais permeadas pela globalização. O fato de entender que esses lugares são fechados, etnicamente puros, tradicionais e intocados é uma fantasia colonial.

Na sequência, são apresentadas as respostas acerca do que levou os estudantes a decidirem estudar no IFRS – *Campus Sertão* e o que eles buscavam com essa decisão⁵⁵. Realizamos esse questionamento a fim de saber quais são os desejos que movem os dois grupos de estudantes ao buscar estudar no IFRS – *Campus Sertão*. Pelas respostas dos estudantes não indígenas, depreende-se que eles entendem a instituição como um espaço em que o ensino é mais forte em comparação às outras instituições de ensino médio e reconhecem que estudar no *Campus* pode proporcionar melhores oportunidades para a realização pessoal e profissional:

B1: Eu tinha um sonho, desde criança, de me tornar veterinária [...]. E eu buscava um **trabalho melhor para mim**, um **salário melhor**, uma **profissão** melhor já.

B2: [...] por uma questão do **ensino ser mais forte do que nas outras escolas do ensino médio**, [...] **as professoras são mais qualificadas**.

B3: Eu buscava uma **realização profissional** que poderia se agrupar junto com o ensino médio [...].

B4: [...] busquei ter um **ensino médio mais forte** do que na minha antiga escola [...]. Busquei algo que pudesse depois de formado, pudesse **me proporcionar oportunidades melhores** [...]”.

B5: Eu buscava mais aprendizado [...] sou agricultor, e cada vez pretendo apresentar um pouco **mais experiência sobre a área que exerço**.

Diante disso, depreendemos que o objeto valor dos estudantes não indígenas é a busca por oportunidades melhores (no mundo de trabalho ou nas suas propriedades rurais) e que o estudo no IFRS - *Campus Sertão* constitui o meio (objeto modal) para conquistar o que desejam, já que julgam que o ensino é mais qualificado que nas outras instituições públicas da região. É importante destacar que os interesses dos estudantes não indígenas em buscar o IFRS estão ligados a motivações pessoais, pois o tema se reitera nas respostas destes estudantes.

⁵⁵ Questão nº 02 - realizada para estudantes não indígenas e indígenas: Por que você decidiu estudar no IFRS - *Campus Sertão*? O que você buscava?

Quanto às respostas dos estudantes indígenas a esse questionamento, aparece marcada a necessidade da contribuição para a família e também para a comunidade:

I1: [...] adquirir mais conhecimento e poder **instruir os alunos, a juventude, enfim, toda a comunidade** sobre a educação.

I2: Buscar conhecimento, para o quê? **Para o meu povo e para a minha família**, visando a **qualidade de vida da minha família, tanto do meu povo**.

I3: [...] uma boa oportunidade, **boa oportunidade para ... a vida financeira, pessoal**, assim, daí voltei de novo para poder ser alguma pessoa mais importante na vida, ter uma profissão.

I4: Sim, pode **contribuir tanto para mim, quanto para a comunidade**, porque eu posso estar... **usando o curso que eu estou fazendo para fazer o que eu sei na comunidade** [...].

Dessa forma, no relato da maioria dos indígenas entrevistados, aparece a temática do desejo de contribuir com a comunidade. Também aparece em menor proporção o tema da realização pessoal. Embora os dois grupos de estudantes busquem valores comuns, como a melhoria de vida e a formação profissional, aparece marcada a oposição entre individual *versus* coletivo nas aspirações dos estudantes não indígenas e indígenas, tendo em conta que ao fazer um curso na instituição os não indígenas têm suas pretensões vinculadas basicamente a anseios individuais, já os estudantes indígenas mencionam reiteradamente o desejo de ajudar a comunidade após a conclusão do curso.

As respostas que constam na sequência se referem às dificuldades que porventura os estudantes possam ter passado ao ter que residir na instituição e/ou longe de casa⁵⁶ para poder estudar⁵⁷. Esse questionamento foi realizado com a finalidade de entender se as dificuldades apontadas pelos estudantes indígenas seriam basicamente as mesmas dos estudantes não indígenas ou se haveria oposição entre os dois grupos em relação a essas dificuldades. Nas respostas são depreendidos vários temas. Observa-se que quatro estudantes não indígenas não mencionam ter sentido quaisquer dificuldades de relacionamento ou interação, temática que apareceu no discurso dos estudantes indígenas. Destacam-se as respostas de B1 e B5 que referem que a adaptação depende da formação de amizades com os outros estudantes. B3 foi o

⁵⁶ Todos os estudantes respondentes da questão nº 03 moravam no internato do IFRS – *Campus Sertão* ou nas mediações da instituição em virtude da distância em relação aos municípios em que residiam.

⁵⁷ Questão nº 03 - realizada para os estudantes não indígenas e indígenas (somente para os sujeitos que para poder estudar no *Campus* precisaram morar na instituição ou próximo a ela, deixando de residir em seus municípios e comunidades): Você sentiu alguma dificuldade de adaptação, tendo em vista que saiu de casa para morar em um instituto de educação profissional?

único estudante não indígena que comenta ter sentido um pouco de dificuldade para se comunicar com pessoas novas:

B1: Eu **não senti dificuldade nenhuma**, até porque eu sou uma pessoa bem espontânea ((acha graça)). Acabei me **envolvendo bem rápido ali, conhecendo as pessoas bem rápido, estando no meio bem rápido.**

B3: Ah, **conversar com as pessoas novas** também eu... tive **um pouco de dificuldade.**

B4: [...] nas primeiras semanas todo mundo tem uma dificuldade na adaptação, mas que **com o tempo acaba se acostumando** e não, não traz problemas.

B5: Não, assim... de primeira vista não, porque eu **sou uma pessoa que tenta buscar amizade**, assim, de primeira nessa bem... então, **questão de dois dias, assim, eu já tinha amigos** meus que acabei confiando, então assim, adaptação não.

Também aparece o tema da dificuldade de morar longe da família e da saudade dos pais na respostas dos estudantes não indígenas. B5 relata o dilema que teve que passar ao começar a estudar no *Campus* em razão de ter que deixar a propriedade rural aos cuidados da mãe e dos irmãos, situação agravada pelo falecimento do pai. Pelo relato de B5, percebe-se que os estudantes não indígenas também têm seus dilemas e preocupações que são igualmente causa de evasão, conforme quase ocorreu com o estudante. Ele declara que acabava ficando preocupado com a propriedade, com a alimentação dos animais e deixando os estudos em segundo plano. Assim quase desistiu não fosse a insistência da mãe:

B2: Eu acho que a principal questão de adaptação foi de até **ficar longe dos pais** [...]

B4: [...] sempre convivendo com os pais, então, **sair de perto deles se torna algo meio difícil.**

B5: [...] algumas brigas que aconteceu lá em casa, sabe, **eu desistir do curso** porque isso aí não dá certo porque sempre... que nem em questão de ração, a base de alimentação das vacas era por minha responsabilidade [...]. Eu falava para mãe, **a mãe falava “não, que não vai desistir do curso, já está pela metade, vai terminar”** [...].

Nas respostas dos estudantes indígenas, aparecem marcados outros problemas que podem ser causas de evasão. Temas que quase não se manifestam no discurso dos estudantes não indígenas. Dois dos respondentes relatam ter dificuldade de interação e um de adaptação:

I3: [...] para **interagir com as pessoas**, com os professores, com os colegas do apartamento. É, foi meio dificultoso, assim.

I4: Senti bastante **dificuldade em fazer amigos.**

I5: O começo foi, tipo assim, morar longe de casa, eu acho. É. Que eu fiquei... Que eu... – como é que eu posso dizer? – Que eu **cresci... só lá na comunidade**, e daí vir morar em... **Sair de casa**, isso daí eu acho que foi muita **dificuldade... de adaptação.**

Quanto a outras dificuldades dos estudantes indígenas, I3 relata que teve dificuldades de interação também com os professores. Foi questionado no que consistia essa dificuldade em comparação à escola indígena. Então ele cita as dificuldades no uso do português, a timidez para se expressar/perguntar e o medo de ser ridicularizado pelos colegas. Também aparece o tema relacionado à dificuldade de conviver com pessoas desconhecidas, tendo em vista que na terra indígena ele conhecia a todos:

I3: [...] tipo a gente falava mais em kaingang... agora fala em português com os professores. Umhas dificuldades foram essas. [...] **Eu consigo explicar bem as minhas dúvidas, o que eu tenho dificuldade, mais em kaingang.** Em português ... é meio difícil, assim, falar. ... **Não é que é difícil, é que é muita timidez,** sabe? Daí, o **medo de errar da fala,** assim, em português, e os **colegas dar risada.** [...] A diferença é que como aqui a escola é muito grande, têm **muitas pessoas que a gente não conhece,** de várias cidades **lá na aldeia não, era tudo, tipo, junto assim,** convivia junto, como é que era, por amizade. Aqui, a diferença é essa também, algumas **pessoas que a gente não conhece chegam aí para conversar, meio assim, meio estranho.**

Assim o estudante I3 demonstra que o convívio com pessoas inicialmente desconhecidas, de diferentes lugares, gera dificuldades, pois ele não se sentia à vontade para conversar e interagir conforme fazia na aldeia indígena, espaço em que conhecia bem as pessoas. Dessa forma, o convívio com pessoas de diferentes lugares para os dois grupos apresenta-se de maneira diversa, pois os estudantes não indígenas mencionam ter facilidade em formar novas amizades.

A fim de entender se a dificuldade com os conteúdos escolares poderia ser um tema causa de evasão dos estudantes indígenas e se isso também se evidenciava na resposta dos estudantes não indígenas, questionamos se os integrantes dos dois grupos tiveram dificuldades em relação aos conteúdos escolares⁵⁸. Os estudantes não indígenas B3 e B4 não relataram apresentar quaisquer dificuldades e os demais estudantes não apresentam ênfase negativa em seu discurso. B1 menciona dificuldades pontuais. B3 explica que teve uma dificuldade inicial, mas que foi superada. A resposta de B5 é uma crítica à falta de aulas com atividades práticas, mas não menciona que pessoalmente teve dificuldades de aprendizagem em relação aos conteúdos escolares:

B1: **Somente os conteúdos de plantas,** que eu não conheço muita coisa. E só foi isso.

B2: É. **Nos primeiros meses...**até para acostumar, é bem puxado mesmo, agora **eu já me adaptei.**

B3: **Não.** Ainda não. ((acha graça))

B4: Não, não tive **nenhuma dificuldade.**

⁵⁸ Questão nº 04 - realizada os estudantes não indígenas e indígenas: E em relação aos conteúdos escolares, teve dificuldades?

B5: [...] eu estava **esperando** bem mais **aulas práticas**.

Em contrapartida, a maioria dos estudantes indígenas menciona ter encontrado dificuldade com os conteúdos. Apenas I2, não refere tais dificuldades, mas é importante ressaltar que ele ficou por apenas duas semanas no *Campus*:

I1: [...] eu tive **muita dificuldade em... entender a cabeça de cada pensador**, de cada pesquisador, mas **aos poucos eu estava me adaptando**.

I2: Os conteúdos estavam praticamente para mim, sabe? Eram **áreas que eu gostava**.

I3: **Eu tive dificuldade**, como português e matemática.

I4: **Tive, bastante**. Física, química [...].

I5: Mais física e matemática. Eu achei que ia ser mais fácil, mas **tinha bastante conteúdo**.

I4 também refere que uma das dificuldades dos estudantes indígenas é entender a metodologia de alguns professores:

I4: [...] também depende dos **professores** também, tipo a **metodologia que eles dão...** diferente de outros (professores) e às vezes **o indígena não consegue entender direito o que eles explicam** [...].

À vista disso, I4 aponta que dependendo da forma como o professor trabalha os conteúdos em sala de aula, os estudantes indígenas podem ter mais dificuldades e isso, muitas vezes, não está necessariamente ligado às dificuldades em relação aos conteúdos previstos no currículo, mas ao método como são apresentados os conteúdos aos indígenas.

O estudante I3 foi questionado se na segunda oportunidade em que ingressou no *Campus* ainda permaneciam as dificuldades mencionadas em relação aos conteúdos escolares. Em seu relato ele mencionou que não, pois uma alteração em seu comportamento colaborou para a mudança da situação:

I3: Não, porque eu **cheguei mais confiante**, cheguei **mais com atitude**, assim, conversar com os professores, com os colegas. [...] converso agora com os professores, e as dificuldades que eu tenho eu explico para os professores, e **mudou muita coisa**.

Por intermédio da resposta de I3, observa-se que para que ele voltasse ao *Campus* e permanecesse estudando, foi necessária uma mudança. Nesse sentido, ele buscou proximidade e interação com os demais. O fato de os estudantes indígenas manifestarem que têm uma

dificuldade de se expressar em sala de aula remete ao tema das diferenças culturais. Bergamaschi (2013), referindo-se à experiência da UFRGS⁵⁹ no ingresso dos estudantes indígenas na universidade, elenca algumas situações que causam um “não sei o que fazer” por parte de professores da instituição. Destaca que um dos problemas mais comuns é o fato de estudantes indígenas irem para a aula e não entenderem o que o professor falou. Também refere que às vezes eles se dirigem para a aula e por alguma desconfiança em relação à determinada situação, acabam não entrando na sala. Em relação ao respeito aos mais velhos e à capacidade de iniciativa, isso se torna um verdadeiro dilema para os estudantes indígenas. Ao observarmos a resposta do estudante I3 à questão que estamos tratando (nº 04), nota-se que a mudança de uma postura mais passiva para uma postura mais ativa em sala de aula precisou partir do próprio estudante, pois não houve na instituição uma reflexão a respeito de como trabalhar com os estudantes indígenas e de como considerar as particularidades próprias de sua cultura. Bergamaschi (2013, pp. 139-140) traz o depoimento de um estudante indígena da UFRGS que apresenta um reclame. Nessa oportunidade, ele fala pelo grupo de estudantes indígenas: “na área⁶⁰ a gente aprende a obedecer aos mais velhos e aqui a gente vê e precisa de iniciativa, precisa participação, mesmo a gente sendo jovem”. Assim, na cultura do estudante, são os mais velhos que exercem papel de liderança. Chegando à universidade, ou ao instituto federal como aconteceu com I3, ocorre o inverso, pois o estudante indígena precisa de um comportamento mais ativo e a não adequação por parte do estudante em relação ao comportamento que dele se espera pode ser responsável pela situação de evasão.

A fim de saber se a cultura indígena vem sendo trabalhada na instituição, foi indagado aos docentes se tinham conhecimento se estava sendo incluída a cultura indígena no currículo dos cursos de educação básica, conforme preconiza a Lei 11.645/2008⁶¹. Os cinco docentes afirmaram que não têm conhecimento de nenhuma ação que incluísse as temáticas, o que confirma que mesmo com a existência de leis em nível nacional, a cultura indígena continua não sendo representada e debatida no espaço institucional:

D1: Olha, eu **não tenho conhecimento**. Nem fiquei sabendo de nada. [...].

D2: [...] **Não vi aula dos outros professores** que talvez tenha essa temática, porque, na verdade, nós como somos professores da área técnica, nós, – talvez seja um erro nosso – nós damos a técnica mesmo. [...] Então, em termos

⁵⁹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

⁶⁰ Terra indígena.

⁶¹ Questão nº 05 realizada aos docentes: Há uma Lei - 11.645 de 10 de março de 2008 – que inclui no currículo oficial da rede de ensino básico a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Você sabe se essa inclusão está ocorrendo efetivamente no IFRS – *Campus Sertão*?

de, como... instituição, como escola, a nossa eu não vi isso. **Mas não... quero dizer que não esteja acontecendo, mas eu não vejo**".

D3: **Não, pior que não inseri**, não... eu sei que tem isso já em função de fazer o relatório como aluna da formação pedagógica, mas eu não cheguei a ver nada a respeito disso, e eu também nas minhas disciplinas, **não consegui relacionar ainda com isso**.

D4: No nosso... *Campus*, não. **Mal e parcamente, eu não sei se está nos... diários de classe**, e realmente, não. Não tem. Eu não vejo, assim, esse envolvimento. [...] a gente fica naquela coisa, por exemplo, afro-brasileira, e aí só porque é lá em novembro, aí tu vai fazer uma coisa só em novembro, lá no Dia do... Zumbi dos Palmares, mas, enfim, daí não se faz nem em novembro. Em relação aos indígenas... Mas como é que faz? Se comemora o Dia do Índio? E é uma coisa que não é trabalhada. E aí eu estou te falando uma coisa agora que eu estou refletindo. Mas, realmente, não tem um trabalho, uma orientação enfim, que a gente faça isso [...].

D5: Eu **acho que não está acontecendo**.

Com o mesmo objetivo foi indagado aos estudantes não indígenas se eles tiveram a oportunidade de presenciar alguma manifestação cultural indígena no IFRS – *Campus Sertão*⁶². B1 observa que não presenciou nenhuma situação. Os demais estudantes mencionam basicamente a língua como manifestação cultural (B2, B3, B4, B5) que resultou em importante troca cultural, segundo o relato de B3 e B4. B2 lembra do artesanato e relata ter sido inimaginável a amizade que formou com um dos colegas indígenas.

B2: Eu vi a questão do **artesanato de um indígena de Erebangó** que até me...deu de presente uma flechinha pequeninha .E...a questão da **língua também que, principalmente, os indígenas de Cacique Doble** falavam em kaingang. Meu colega indígena inclusive foi até ficar na minha casa, passar um final de semana. Eu até disse para o meu pai "**você imaginava que algum dia um indígena viesse aqui em casa, passar um final de semana, ser meu amigo?**" E ele disse que nunca teria imaginado.

B3: Ainda, **eles se falando entre si, a gente aprendeu algumas palavras também. Isso foi bem... legal** [...].

B4: [...] eu **acabei aprendendo algumas palavras** e vendo **eles conversando com o idioma deles** [...]

B5: Não. Não, **só a linguajar**, assim, conversar entre eles...

Os estudantes indígenas também foram consultados se aconteceram aulas que trabalhassem a cultura indígena⁶³. I1 coloca que teve a oportunidade de colocar a realidade de sua comunidade. I2 ficou pouco tempo na instituição, mas demonstra que houve o interesse por parte de um docente, mas como uma curiosidade. Já os estudantes I3, I4 e I5, todos estudantes de nível médio, não fazem menção ao trabalho com a cultura indígena em seus cursos:

I1: **Teve temas, inclusive, relacionados ao conteúdo de, eu acho que era inclusão**, e foram temas, assim, relacionados à questão... de indígenas com deficiência especial. Como os indígenas...? Como os indígenas...? Tratam essa questão da... deficiência. E aí, **eu coloquei a realidade do nosso dia a dia**. Inclusive, pela professora,

⁶² Questão nº 06, realizada apenas para os estudantes não indígenas: Você já presenciou alguma manifestação cultural indígena manifestada pelos estudantes indígenas aqui do *Campus*?

⁶³ Questão nº 07 realizada aos estudantes indígenas: Aqui no IFRS – *Campus Sertão*, você participou de aulas que trabalhassem a temática da cultura indígena?

foram colocados exemplos de outras etnias indígenas, de práticas que eram feitas, que eram diferentes... de práticas da minha cultura.

I2: **Curiosidade, o professor teve**, até, que até sugeriu algumas coisas de um projeto sobre como é que é desenvolvido a cultura, o plantio, como é que é feito lá dentro dessas coisas, daí ele até falou sobre projetos em questão, mas a gente não chegou a abordar tanto e ir mais profundamente no assunto, **porque era um... mais uma curiosidade do professor [...]**

I3: Por enquanto não. **Nenhum professor... chegou a me perguntar isso “como é que é a minha cultura?”**, “como é que eu vivo?”. Por enquanto não.

I4: **Em nenhum momento.**

I5: **Aqui não.** Aula, só na minha comunidade.

Assim, pelo relato dos três grupos entrevistados, observa-se que a instituição não está oportunizando espaços em que a cultura indígena possa ser manifestada. Os estudantes não indígenas apenas puderam ter contato com um rasgo cultural inerente aos estudantes indígenas que dominam o idioma de sua etnia e os estudantes indígenas foram questionados sobre a sua cultura eventualmente. Os próprios docentes não mencionam trabalhar com a cultura indígena em suas aulas. Mesmo com esta limitação é importante ressaltar que trocas culturais referentes ao idioma kaingang ocorreram e isso foi observado pelos estudantes não indígenas como um fator positivo.

Na sequência da análise, os três grupos (estudantes não indígenas, estudantes indígenas e docentes) foram questionados sobre os fatores que possam ter levado à evasão de tantos estudantes indígenas no IFRS – *Campus Sertão*⁶⁴. O tema da falta de interesse pelo curso ou pelo estudo aparece no discurso de três estudantes não indígenas que observam que os estudantes indígenas evadiram porque não se empenharam na busca pelo êxito acadêmico, por não ter interesse, não gostar de estudar ou não se interessarem pelos cursos oferecidos. Dessa forma são “eles”, os indígenas, que não se interessam pelos cursos e optam por desistir:

B2: E a questão do ensino, também, dois turnos estudando é bastante puxado e **se tu não gostar do que tu estás fazendo, não gostar de estudar, fica complicado.** [...].

B4: [...] grande parte das desistências **partem do pessoal, de cada um mesmo** [...]. Porque eu acho que a escola, ela está fornecendo apoio para eles, está ajudando e tentando incentivar aquele ciclo, só que do pessoal de cada um, acaba... eles acabam escolhendo por desistir.

B5: [...] pela **falta de esforço**, porque elas simplesmente... teve casos de elas pagar para uma colega, mas... que estava bem melhor nas notas e elas não fazer o trabalho [...].

⁶⁴ Em resposta à questão nº 08 - realizada aos três grupos: Vários estudantes indígenas vieram até o IFRS – *Campus Sertão* estudar, fazer um curso técnico ou superior. Após isso, evadiram, transferiram ou trancaram o curso. Na sua opinião, porque isso aconteceu?

Como resposta ao mesmo questionamento (questão 08), aparece o tema da falta de adaptação por parte dos estudantes indígenas, como no caso de sentir falta da família, fato esse percebido pelos estudantes não indígenas, como apontam as repostas de B2 e B3. Pondera-se por eles ainda, que os indígenas além de deixar pais e irmãos, muitas vezes já constituíram família. O estudante indígena I2 coloca que problemas sociais ocorridos dentro das comunidades indígenas levam os estudantes a dividirem as suas preocupações entre os estudos no *Campus* e a comunidade, o que os prejudica quanto à permanência nos cursos⁶⁵:

B2: [...] a principal questão é **ficar longe dos pais**, não são acostumados.

B3: [...] **saudade da família, da comunidade. Muitos têm família**, não só pai e mãe, têm mulher, filho. [...].

I2: **As questões sociais na comunidade** também afetam bastante, a **venda de artesanatos, conflitos internos** na comunidade isso afeta bastante, porque o pensamento praticamente não está na educação, está lá fora também. E isso faz com que ele tenha **dificuldade em se concentrar mais nas disciplinas**, tentar chegar ao objetivo proposto, porque são **questões sociais mais fortes**.

Nos discursos de B1 e D5 aparece também o tema da dificuldade de entrosamento como ocorrência da evasão dos estudantes indígenas, conforme anteriormente já foi apresentado pelos estudantes indígenas (questão nº 03). I3 também reitera esse tema como fator que leva à desistência, agregando outras temáticas como a timidez, a dificuldade de falar com os professores e colegas, a solidão. Verbaliza que essas ocorrências se dão quando o estudante encontra-se em uma escola fora de sua terra indígena. Todos esses fatores somados, desmotivam o indígena e levam-no ao não “poder-fazer” e, assim, ele retorna para a comunidade sem o seu objeto de valor. Após expor esses fatores, I3 verbaliza que foi isso que sentiu e foram esses os motivos que o levaram a desistir no primeiro ano em que esteve estudando no *Campus*:

B1: [...] eles **não se enturmaram com a galera**.

D5: [...] eu vejo que eles **criam afinidade com dois ou três na sala, e que no restante, me parece que não**.

I3: No meu ponto de vista, eu acho que foi a **dificuldade de interação**. Tipo, os ... indígenas, quando eles estão numa **escola... que é fora da aldeia, eles têm muita timidez**, tipo, de **expressar as dúvidas assim para o professor**, aonde ele tem dúvida, aonde que ele está conseguindo. Daí, tipo, **o indígena não vem a falar com o professor**. Daí, isso **ele vai deixando, vai deixando**, e uma hora ele vê que não dá mais, ele vai reprovar. **Ele vê que não dá mais e desiste**. Ou senão é a **interação com os colegas**, também, que não se dá bem. Aí **fica meio assim no canto**, assim meio **isolado**, se vê sozinho, sabe? E quando ele se vê sozinho, ele diz “Ah, **aqui não está bom para mim**, eu acho que eu vou desistir, **vou pra minha terra indígena**. Eu acho que, no meu ponto de vista, é isso. **Foi ... o que eu senti – sabe?** – no dia que eu estudava aqui. É mais ou menos isso. [...].

I5: [...] **integrar com a ... turma**, assim.

⁶⁵ Mais adiante I2 coloca que essa foi a causa desencadeadora da sua evasão do IFRS – *Campus* Sertão.

O tema da interação também aparece nos discurso de B1 como necessário à permanência. Ela coloca que os dois colegas indígenas não tiveram dificuldade de entrosamento são justamente os estudantes que continuam estudando:

B1: [...] eu conheço dois estudantes, que é o **X... e o Y...**, e eu, pelo que eu vejo, assim, eles com a galera, eles são **bem enturmados**. Eles são os que mais conversam com todo o mundo. [...]. **E foram os que ficaram...**

D4 exprime os problemas de ordem financeira como uma possível causa para a evasão, principalmente dos estudantes indígenas. Argumenta que recursos da assistência estudantil demoraram para ser repassados no último ano (2015). A docente enfatiza que os recursos da assistência estudantil não podem falhar, precisam chegar em tempo hábil (antes que ocorram as evasões):

D4: Outra questão é **financeira**, o **custo aqui é muito alto**, pelo **transporte**, por de repente, não fica não alojamento, então tem que **morar fora**, é um custo muito alto e **as famílias não têm como dar conta**. **Esse ano não chegou o dinheiro**, já... **teve gente que está desistindo**. O dinheiro do que da Assistência Estudantil é uma engrenagem que tem que funcionar senão não adianta ter o Programa de Assistência Estudantil, que é do Governo Federal, que tem específico para os indígenas, só que o dinheiro não chega para eles em tempo hábil [...].

Um dos estudantes não indígenas e um docente mencionam que muitos estudantes indígenas tinham dificuldade porque não conseguiam se adaptar ao “ritmo” da instituição. Ou seja, não conseguiam desenvolver as atividades propostas no prazo que lhes era determinado, o que lembra as implicações do currículo oculto⁶⁶. Assim, inferem a necessidade da adaptação do indígena aos valores de referência da instituição. B1 entende que, para permanecer, os estudantes indígenas necessitam se adaptar ao “ritmo” dos estudantes não indígenas e não ter dificuldades de interagir com eles, caso contrário, ocorrerá a evasão. O docente D5 também faz referência ao “ritmo” diferente:

B1: [...]. Eu acho que as desistências ocorrem porque **eles acabam não se fechando com o ritmo daqui**, porque **o ritmo deles é bem diferente**. [...].

⁶⁶ Conforme foi visto no capítulo dois desse estudo, o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que mesmo não sendo apresentados no currículo oficial contribuem de forma implícita, para aprendizagens sociais. Assim também aprende-se através de categorizações explícitas ou implícitas sobre quem são os “mais capazes” e os “menos capazes. Dessa forma, o currículo oculto, dentre outros papéis, ensina a obediência, o conformismo e o individualismo (SILVA, 2005).

D5: [...] dificuldade de eles acompanharem o conteúdo mesmo, porque **eles não têm o mesmo ritmo dos outros**. [...] eles têm, assim, **a... forma como eles funcionam me parece diferente**.

Também é mencionado como resposta à questão nº 08 pelo docente D1 que o ensino nas aldeias indígenas é mais “fraco”. Esse tema se confirma na resposta do estudante I2 que expõe que devido à “base” ser mais fraca nas escolas indígenas, os estudantes chegam com muitas dificuldades no ensino médio:

D1: [...]. E também a questão do aprendizado, parece que **a base deles é muito fraca na aldeia**, o ensino deles é muito fraco. Então, **eles não conseguem acompanhar** mesmo e por isso é que dá essa evasão.

I2: Uma é **o aprendizado**, porque eu, eu falo aqui, porque **eu trabalho no colégio indígena, e eu vejo... a minha base lá da escola, ela é muito fraca**, e não desenvolve bem o aprendizado do aluno, e isso conseqüentemente **vai estourar nas mãos de alguém**. Porque o ensino fundamental mesmo reprovando em alguns, mas para o ano seguinte ele vai passando mas não com aquele conhecimento que é o essencial no caso. E o ensino médio, ele exige bastante, no caso aqui no Instituto Federal, são 26 disciplinas, é algo novo [...].

Nas respostas que seguem, de D5 e I5, aparece a temática das diferenças culturais, referindo que os estudantes indígenas têm dificuldade de acordar cedo, cumprir horários e cronogramas e que também faltam às aulas com frequência. D5 destaca que isso acarreta um prejuízo no aprendizado, pois os conteúdos trabalhados na data da falta não são recuperados:

I5: **Adaptação**, eu acho. **Acordar cedo** [...].

D5: Eles têm o problema de **faltar à aula**, também, então eles **chegam atrasados na aula** [...]. Eles têm o **problema com cumprir horários**, pelo menos aqueles do ano passado [2014] eram assim. Às vezes, simplesmente, eles não vinham para a aula. E se eles já têm dificuldade e eles não vêm na aula, piora, porque o conteúdo é sequencial, você não volta tudo de novo por causa de um aluno.

Na sequência o tema das diferenças culturais novamente aparece como razão para as evasões. Nesse caso, aparece relacionado ao referido tema o fato das indígenas do sexo feminino não prosseguirem os estudos por falta de apoio por parte da família (D1). D2 aponta que muitos cursos do IFRS – *Campus Sertão* voltam-se à ocupação de espaços para a produção agrícola e isso não vem ao encontro dos anseios dos estudantes indígenas. O estudante indígena I2, por sua vez, não menciona diretamente que hábitos culturais levam à evasão, mas fala da privação da liberdade, que está englobado na questão cultural. Nesse caso, ele menciona que, na comunidade, o indígena é livre e, no internato, ele fica privado dessa liberdade. Dessa forma, o indígena tem grandes dificuldades de permanecer:

D1: Eu atribuo à **questão cultural**, porque a gente sabe que, principalmente as meninas que vêm, eles (familiares das estudantes) **não querem que as meninas venham para cá, querem que elas continuem... ajudando em casa**. Na terra indígena a mulher não é valorizada e nem incentivada a trabalhar fora. Segundo elas mesmas, porque

eu tenho ex-alunas que eu tenho até hoje no *facebook* e que conversam comigo e que têm vontade de voltar para cá, ou para outra instituição a estudar, e os pais não deixam. [...]

D2: Outro motivo... da... da desistência, aí sim, aí eu acho, eu imagino que seja **cultural**. A cultura nossa é de ocupação, de ocupar os espaços, ocupar as áreas, a produção. **E o índio não sente essa questão ocupacional nossa, ele... quer ter o seu espaço, ser o indígena sem ser mexido muito com ele**, deixar ele tranquilo, e nós não, nós queremos aproveitar o máximo de tudo. [...]

I2: [...] o Internato é um mundo novo que ele vai estar aqui. São indígenas que saem com idade entre 14 e 15 anos de casa, dos pais, que é o mundo que eles estão, **eles se sentem livres lá**, mas praticamente **aqui eles se sentem presos**, no caso. É uma explosão psicológica que afeta, sabe?

No discurso de I1 em resposta à questão nº 08, também se reiteram temas relacionados às diferenças culturais. Como este foi estudante de pós-graduação no *Campus*, fala sobre seu percurso no ensino médio e início da graduação e o compara com o que ocorreu com os estudantes indígenas de ensino médio no IFRS – *Campus Sertão*. Ele diz que sua família foi expoente significativo para a sua persistência nos estudos, mas que precisou, por iniciativa própria, se adaptar às situações adversas⁶⁷, necessitou entender “o mundo do não indígena” (modo de pensar e agir, modo de rir e brincar), enquanto o seu próprio mundo ficou aquém de qualquer entendimento por parte dos não indígenas:

I1: Eles se sentiram, assim, a bem dizer, **estranho por causa da cultura**, não estavam se achando na Instituição, pelo que eles comentaram. Como experiência própria, passei pelas mesmas dificuldades que eles estão passando, no início da... graduação, ou no início do ensino médio eu passei por uma dificuldade enorme. [...] eu tive uma dificuldade, assim, muito grande pela **questão dos costumes**, dos usos e costumes... **da sociedade não indígena**. **A cultura é muito diferente**, e no que é que está essa diferença? **A diferença está no pensar, no agir**. [...] Nessa idade, quando a gente está cursando o ensino médio, a gente tem **dificuldade para... falar no português, na oralidade**⁶⁸. E, inclusive, vem a questão da cultura, para se adaptar, **os assuntos são diferentes, a maneira de rir, de brincar**, é diferente, onde envolve os assuntos. **As brincadeiras, são mais... com respeito**. [...] E aí, por esses motivos, eu também acabei reprovando no ensino médio, uns dois anos mais ou menos, mas eu tive a sorte de ter **na família o pai e a mãe que me incentivavam**⁶⁹. [...] aos poucos fui me adaptando, e graças a Deus terminei o ensino médio [...], depois do ensino médio, eu fiz o magistério por três anos, me adaptei, aliás, não me adaptei 100 por cento, tive as minhas dificuldades, mas com o apoio da família... **aos poucos eu fui entendendo o mundo do não indígena**.

Diante de tantos registros nos discursos dos entrevistados que remetem (de forma direta ou indireta) à temática das diferenças culturais como causa de evasão dos estudantes indígenas, é importante deixar claro que isso não pode e não deve ser fator negativo, ou seja, causa de evasão. As diferenças culturais devem ser respeitadas e vistas como fator positivo, agregador

⁶⁷ Conforme também foi referido por I3 em diversas respostas.

⁶⁸ A dificuldade de falar o português na oralidade (medo de errar) também foi referida pelo estudantes indígena I3 em resposta à questão nº 03.

da permanência. Todavia, se a instituição silencia essas diferenças em seu currículo, sofrem os grupos que não são representados, nesse caso, os estudantes indígenas.

Como se pode notar abaixo, a temática do preconceito étnico e cultural em relação ao indígena aparece nos discursos manifestados por dois estudantes não indígenas. B2 menciona existir preconceito por parte dos não indígenas, o que faz com que o indígena não seja bem acolhido, gerando um desconforto que o leva a desistir, e B5 registra que os indígenas sofrem “zombaria” por parte dos colegas e por isso evadem:

B2: [...] E pelo povo não indígena, de repente, tem um pouco do **preconceito com eles. Não acolher eles bem**, porque tem bastante que **são excluídos**. Até **nas turmas são bastante excluídos** e até podem se sentir mal e podem vir a desistir.

B5: [...] desistiram pela **zombaria dos colegas**.

O estudante B1 reportou o tema do conflito de terras na região norte do Rio Grande do Sul como um tema que traz discórdia entre os estudantes indígenas e não indígenas. Dessa forma, esse problema deflagrado fora do ambiente educacional aparece como reflexo do que ocorre na sociedade envolvente sendo fator responsável pelos percalços encontrados pelos indígenas ao estudar no IFRS – *Campus Sertão*.

B1: E, bastante também, eu acho que **preconceito do povo... o caso das terras**, porque é muito filho de agricultor.

D3 e D4 (ainda em resposta à questão nº 08) trazem a temática de que os docentes não sabem como acolher as diferenças culturais dos estudantes indígenas em situações de ensino-aprendizagem e que também não são orientados para tanto. Sinalizam a necessidade de um acompanhamento pedagógico diferenciado junto aos estudantes indígenas. D3 diz que não recebeu as informações necessárias da instituição a respeito de como avaliar os estudantes indígenas, até mesmo não foi informada sobre quem eram os estudantes indígenas. Dessa forma, ela reflete que as avaliações por ela realizadas com estudantes indígenas eram as mesmas aplicadas para estudantes não indígenas e, pela sua experiência, essa forma de avaliação pode não estar correta. Analisa que deveria haver por parte da instituição momentos de discussão acerca de como pensar as avaliações e o trato com as situações que envolvem os estudantes indígenas. Para D4, os professores da instituição têm dificuldades de trabalhar com os estudantes indígenas, pois percebem que o aprendizado não ocorre da maneira como se espera, situação que deixa-lhes ansiosos por melhores resultados:

D3: Talvez **a gente acaba exigindo muito**, compara. Porque faz uma... eu mesma não tratava, não fazia, **não cobrava de forma diferente, cobrava igual**, tanto quem era indígena, e quem não era indígena. Só que eu acho

um pouco que a gente está errado em fazer isso, porque tu sabe que **eles vêm de uma dificuldade maior**, teria que ter essa diferenciação, ou fazer com que eles busquem um auxílio ou marcar um horário para trabalhar com eles isolado. [...] talvez por eles virem de uma forma diferente de educação, **a gente também não sabe como é que é**, talvez teria que tratar de forma diferente. **De parte da instituição, não foi recebido nada**, nenhum tipo de informação... Desses do primeiro ano, **eu nem sabia que eram indígenas**. Eu acho que também **falta um pouco da instituição**, quando tu entra nessas disciplinas que tem indígenas a gente tem que conversar, **teria que ter um grupo e pensar até formas de avaliação ou como tratar, o que tem que observar nesses estudantes**.

D4: [...] a gente **não consegue acompanhar o trabalho com eles**. Eles... **precisariam de um atendimento direto**, ... um contato muito mais direto, que é o que vai acontecer agora com... a ideia do projeto de ensino, do contato do colega de sala de aula, do professor, de alguém mais próximo, porque **a gente não consegue dar conta**. Segunda coisa, eu não sei se... Eu não diria intolerância, mas **impaciência dos professores em relação a isso, de repente ter alunos com tanta diferença de... aprendizado e não conseguir trabalhar essa diferença** tão grande em sala de aula.

Em razão da falta de discussão a respeito de como contemplar e respeitar diferenças culturais dos indígenas no ambiente acadêmico e em momentos avaliativos, o estudante B5 relata uma situação em que docentes do *Campus*, ao tentar uma avaliação diferente para os estudantes indígenas, acabaram criando um grande problema junto à turma, que passou desrespeitar os estudantes indígenas na tentativa de defender seus interesses:

B5: [...] começou por aí. Como nós começamos a ver que **os professores acabavam dando essa chance para eles**, aí a turma começou a ficar revoltada.

O estudante refere que houve, por parte dos estudantes não indígenas, “*zombaria dos colegas*” (indígenas) e compreende que esse foi um dos motivos que levaram à evasão dos estudantes indígenas. Ele admite também que houve preconceito racial, em meio à zombaria:

B5: **Teve racismo no meio? Teve**, mas por ter por um motivo.

Questionado se as atitudes racistas com as estudantes indígenas foram uma represália, ele certifica que sim. O estudante B5 confirma em seu discurso uma relação de oposição entre os dois grupos: os professores davam chances para “eles” (indígenas) e “nós” (brancos) nos sentíamos prejudicados:

B5: Sim, sim. Ela... nós nos dávamos muito bem com elas [...]. Mas teve casos assim, que a gente **“pô, como é que para eles pode e para nós não**. [...] nós começamos a ver que os professores acabavam dando essa chance para eles, aí a turma começou a ficar revoltada.

Então, a zombaria à qual o estudante B5 se refere trata-se de “piadinhas” feitas com os indígenas como represália ao que aconteceu por causa da avaliação diferenciada por parte de alguns professores. Questionado sobre que tipo de “piadinha” ocorria, B5 mencionou que:

B5: [...] digamos que começar a **imitar a linguagem deles**, sabe, era isso mais ou menos, assim, mas tirar assim, começar com palavras fortes, assim, não.

Em razão do relato apresentado, foi questionado ao estudante B5 se alguém do IFRS chegou a conversar com a turma sobre o ingresso dos estudantes indígenas, ao passo que B5 respondeu que essa situação não ocorreu. Considerando o relato do estudante B5 a respeito do que aconteceu em sua turma, faz-se necessário reiterar a necessidade da discussão sobre a avaliação dos estudantes indígenas no espaço institucional. Dessa forma, com base em suporte teórico e na discussão das experiências vividas pelos docentes que ministraram aulas para os estudantes indígenas, e também buscando o suporte de representantes das comunidades indígenas, sejam trilhados outros caminhos na busca pelo aprendizado efetivo e o êxito acadêmico dos estudantes indígenas de maneira com que indígenas e professores sejam ouvidos e respeitados nesse processo. Buscando essa discussão, a instituição igualmente fortalece o grupo de docentes, a fim de que tenham base técnica e legal ao propor novas formas de aprendizagem e avaliação aos estudantes que necessitem dessa proposta diferenciada.

Os docentes foram indagados a respeito do desempenho escolar dos estudantes indígenas e sobre a inclusão destes com os demais estudantes⁷⁰. Assim como os indígenas já haviam respondido (questões nº 03 e 04), os docentes apontam em seu discurso que os estudantes indígenas têm muita dificuldade com os conteúdos escolares e, da mesma forma, dificuldades de interação. Imbricados a esses temas, outros temas aparecem conforme é apresentado na sequência.

D1 relata que os indígenas não seguem datas e cronogramas e que isso decorre de questões culturais, conforme em alguns momentos foi apresentado pelos docentes em resposta anterior (questão nº 08). Para D1, essa dificuldade pontual dos indígenas não é observada e assim eles precisam se adaptar à cultura não indígena. Dessa forma, existe um tempo maior até “eles”, os indígenas, se habituarem às “nossas regras”. Nesse meio tempo, ou eles evadem, ou, com muita perseverança, conseguem se adaptar:

D1: Já o **desempenho escolar é muito baixo**. E a gente vê assim... pela **questão até cultural deles**, eles não...seguem os padrões que a gente segue, **eles não...dão muita...importância para a questão...de datas, de cronogramas**. Se tú...disponibiliza para eles um trabalho, por exemplo, tal data para entregar, **eles não te entregam na data**. Eles não...são fiéis a cronogramas, porque **eles não têm essas regras**. Isso aí, eu já conversando com outros indígenas, como...**tudo na...aldeia é diferente**, tem as suas regras, eles não conseguem até – não conseguem não – **até eles se habituarem que têm que seguir as nossas regras, eles costumam**. Ou eles evadem, ou

⁷⁰ Questão nº 09 – realizada aos docentes: Como você percebe o desempenho escolar dos estudantes indígenas e a sua inclusão com os demais estudantes?

como esse aluno que está no terceiro ano hoje, **por insistência dele, por perseverança dele**, e talvez ele tenha tido **colegas que o ajudaram**, não sei, aí **ele conseguiu**. [...]

D2 indica o tema da discriminação entre os dois grupos de estudantes, pois quando os estudantes indígenas se ausentavam das aulas, os colegas de aula mencionavam que determinado aluno havia faltado pelo fato de ele ser indígena:

D2: [...] eu lembro de algumas vezes que a gente fazia a chamada, tu chama pelo... nome do aluno: “Ah, e o fulano de tal não veio? **Por que é que não veio?**”, “**Porque ele é índio, professor**”. Então, essa resposta eu ouvi mais de uma vez [...]. Ou chega atrasado, “Por que é que fulano de tal não está?”, “**Não, esse é índio, professor**”. Então, nesse sentido, eu senti que há uma... **diferenciação** ali... do grupo que nós tínhamos, um grupo maior, com relação a esse grupo de indígenas.

D5 também fala sobre a necessidade de um atendimento diferenciado, especialmente nas avaliações, pois exprime que os indígenas precisam de mais tempo, conforme já refletido por D2 e D4 em resposta à questão anterior (nº 08). Todavia, D5 não tem segurança em apontar “como fazer” um atendimento que solucione esse problema. Observa que isso não pode ser desenvolvido no tempo normal de aula, que precisa em outro momento, com o apoio de outras instâncias em nível institucional. Mas tem dúvidas e se questiona se isso não seria injusto com os demais estudantes:

D5: [...] Eu acho que **talvez eles precisassem de mais tempo mesmo**, então, se eles tivessem, por exemplo, têm dois períodos a disciplina, eles precisariam de, no momento das avaliações especialmente, **ter um tempo separado talvez, para eles fazerem, porque eles não conseguem concluir**. Enquanto os outros fazem e sobra tempo para alguns. **Como é que a professora vai ficar com aquele aluno um tempo maior?** É só se ele tivesse um outro auxílio, de um **outro setor da escola**, que ele pudesse concluir lá, porque senão é bem complicado. Porque no momento que você atende, por exemplo, quatro turmas do Integrado, terminou uma, entra outra, terminou uma, entra outra. E se ele vai ficar um tempo maior na tua aula, ele vai perder a próxima aula que ele tem. **Então, eu acho que só se fosse fora do horário**, eles tivessem um tempo. **Mas aí, também, vai ficar diferente dos outros**, não é? Porque aí, também, ele vai ter que tempo de dar uma olhada a mais... no conteúdo, para daí depois ele ir lá e terminar. Então, **eu não sei te dizer, assim, se seria a melhor opção**.

Ainda sobre a necessidade de avaliações diferenciadas para os estudantes indígenas em razão de eles apresentarem dificuldades pontuais, D2 traz uma importante reflexão com base em sua prática docente. Ele explica que diante da experiência de algumas avaliações com os estudantes indígenas resolveu alterar a forma como os avaliava. Buscou deles as suas “outras histórias” e, por meio disso, fez a sua avaliação tirando o que era mais importante para o componente curricular no qual ministrava aulas.

D2: [...]. Os alunos foram indo, inclusive na minha disciplina, vários deles com dificuldades, sem dúvida, e chegaram ao final do tempo **talvez não respondendo aquilo que eu entendi que... tivessem ter respondido na minha aprendizagem, na aprendizagem daquela... disciplina**. Por outro lado, eu lembro que lá, de outubro em diante, compreendendo mais a situação, eu procurei, pelo menos na... penúltima e última avaliação a mesma

questão, mas **tentar ver deles uma outra resposta possível deles**. Me entende? Então, sou professor, [...] eu **preciso entender aquela interpretação, mesmo que... eu ache que poderia ser mais... profunda**, mais dados, e aquilo não aconteceu. Mas, eu... tentei compreender, **na visão deles, o que é que eles estavam... compreendendo**. [...] O que eles poderiam me... oferecer? Eu acho que **está... de nós, educadores, vemos deles outras histórias que não aquilo que a gente quer ouvir**. [...] **Que eu tenho que fazer a mesma questão que eu faço para... os outros alunos, mas não esperando aquela resposta que eu estou imaginando para um outro grupo de alunos**. Eu tenho que compreender a resposta dele. Poder tirar da resposta dele aquilo que seja... interessante para aquele conhecimento, para aquela aprendizagem. [...].

D2 traz no trecho acima que diante do baixo desempenho dos estudantes indígenas, por iniciativa própria, tentou fazer um outro tipo de avaliação para eles. Todavia, conforme fica explícito no relato de D3 em resposta à questão anterior (nº 08), falta por parte do IFRS momentos em que se possa discutir a respeito do processo de aprendizagem dos estudantes indígenas. É importante ressaltar que a Política de Ações Afirmativas do IFRS traz em seu Capítulo II como um objetivo específico “promover estratégias de acompanhamento pedagógico e para a realização de adaptações curriculares, quando necessário, para os alunos com necessidades educacionais específicas, indígenas e quilombolas” (IFRS, 2014, p. 03). Dessa forma, a ação tomada por D2 torna-se uma prática isolada que poderia ser compartilhada e discutida com os demais docentes e membros da comunidade acadêmica.

É importante destacar que, apesar do desempenho acadêmico dos estudantes indígenas ser considerado ruim pelos docentes e existir a dificuldade de interação referida já pelos três grupos em respostas às questões realizadas anteriormente, eles ponderam que isso não é uma regra, pois alguns estudantes indígenas não apresentam as dificuldades da maioria do grupo e prosseguem os estudos. Dessa forma, atividades e avaliações diferenciadas não necessariamente precisem ser aplicadas a todos os estudantes indígenas, mas sim àqueles que delas necessitem. D3 aponta que os estudantes indígenas apresentavam um desempenho escolar distinto. Alguns apresentavam muitas dificuldades de aprendizado por ficarem mais isolados, mas outro estudante indígena que era seu aluno conseguia acompanhar a sequência dos conteúdos, inclusive se destacando em algumas atividades. Ela traz o tema da interação com os demais colegas e a habilidade de comunicação em sala de aula como fator preponderante para o sucesso desse estudante:

D3: Eu notei assim, que também tem um pouquinho de diferença entre os estudantes. No ano passado, as duas indígenas que eu observei, achei que elas tinham, assim, **bastante dificuldade na questão do aprendizado**. Mas esse semestre, **eu tenho um aluno que ele já é bem mais enturmado**, também acho que **isso facilita um pouco**, porque o semestre passado as alunas indígenas que eu tinha, **elas não se enturmavam**, faziam os trabalhos mais **isoladas**. Nesse caso aqui, o aluno se enturma mais, **ele questiona, os próprios colegas ajudam** quando faz trabalhos em grupos, **ele se insere nos grupos [...]**. **O desempenho, por exemplo, do estudante indígena X é muito diferente dos demais. Ele tem uma capacidade bem maior**, até no último seminário que ele apresentou,

ele se destacou porque ele fez um cálculo, foi para o quadro demonstrar, fiquei assim, surpreendida com o desempenho dele [...].

É importante destacar que aparecem temas que apontam para potencialidades dos estudantes indígenas. D4 expressa que no componente curricular de Educação Física os estudantes indígenas apresentam um desempenho destacado, superando o desempenho dos estudantes não indígenas. É o que ela relaciona como “vivência corporal” mais desenvolvida do grupo de estudantes indígenas. Esse destaque faz com que os estudantes indígenas participem de competições externas, obtendo bons resultados. Segundo D4 isso se torna um fator de não exclusão para com a turma, pois esse estudante acaba por ser uma “peça chave” nas competições desportivas. Toda essa situação faz com que o indígena sinta-se valorizado. D4 também destaca que no esporte os indígenas exercem, inclusive, liderança:

D4: [...] na educação física, em termos de conhecimento, é sensacional, porque **eles têm uma vivência motora excelente**. Então, tudo o que os nossos alunos que vêm, que chegam aqui no ensino médio, não têm, os indígenas trazem, porque eles têm a **vivência do corpo**. Então, a... relação deles com o corpo, ela é muito... **é diferente do que a nós, não indígenas**, então, isso favorece para o movimento, para a educação física. Eles têm um potencial motor sensacional, inclusive isso é um **fator agregador**. Então, por exemplo, o aluno que hoje está no terceiro ano. No primeiro ano ele entrou, a gurizada “Uah... como ele joga”. Então,... esse fato fez com que fosse um fator agregador e **não de exclusão, não de preconceito. Favoreceu a integração dele na turma**, porque ele, à medida que viram que ele jogava, que ele se dava bem com os esportes, e depois como nós temos a competição aqui as turmas, ele ia ser um... elemento importante para a turma. E o menino, por sua vez, esse aluno, o indígena, por sua vez também **se sentiu acolhido, se sentiu valorizado** pela turma e isso vem acontecendo. Hoje, ele está no terceiro ano e ele é chave nas equipes onde ele joga. Ele deve fazer quase todas as modalidades, eu acho [...]. O menino que reprovou, que está conosco agora no segundo ano, também foi fundamental a questão, ele foi para o atletismo, inclusive, jogar a JERGS [Jogos Escolares do Rio Grande do Sul]. [...] Eles têm o potencial motor excelente. Então, quem dera nós tivéssemos só indígenas o potencial da educação física [...]. Nesse sentido, eles não querem só jogar bola, **eles se propõem ao novo [...]. Eles exercem, inclusive, liderança**.

Dessa forma, reitera-se a necessidade de momentos de diálogo em que os docentes troquem experiências e possam também compreender em que áreas os estudantes indígenas se destacam, a fim de buscar estratégias de ensino e aprendizagem que valorizem as potencialidades apresentadas por eles.

Aos estudantes não indígenas e docentes também foi questionado se presenciaram alguma situação de preconceito em relação aos estudantes indígenas⁷¹, com a finalidade de entender se esse tema também se confirma como causa de evasão. Os estudantes B1, B3 e B4, bem como os docentes D3 e D5 não perceberam nenhuma situação. Os demais entrevistados confirmam a ocorrência de preconceito ou discriminação. D2 relembra o fato que mencionou em resposta à questão nº 09, sobre momentos em que realizava a chamada e os colegas de aula

⁷¹ Questão nº 10 realizada aos estudantes não indígenas e docentes: Você chegou a presenciar alguma situação de preconceito em relação aos estudantes indígenas?

de forma irônica e desrespeitosa diziam que o colega não veio pelo fato de ser indígena. Para D1, os estudantes indígenas têm bastante dificuldade de aprendizado devido ao fato de sofrerem discriminação em sala de aula e nos alojamentos, situação que, segundo a docente, é mencionada também pelos estudantes não indígenas quando os indígenas não estão em aula. D1 explica que quando os indígenas estão em maior número em sala de aula, eles tendem a ficar excluídos e sofrem *bullying* por parte dos outros colegas. Dessa forma, não é apenas o indígena que tem dificuldade de interação, mas também o estudante não indígena que não busca relacionar-se com os colegas indígenas, por vezes motivados pelo preconceito:

D1: [...]. Em sala de aula...quanto à distribuição de trabalhos, por exemplo, em grupos durante uma atividade rotineira de sala de aula, **ficar quietinho num canto o indígena até eu ter que direcioná-lo para algum grupo**, porque **não queriam os indígenas**, e a gente percebia claramente. [...]E eles têm também muito **problema discriminatório dentro dos alojamentos**. Falados, não por eles, pelos colegas, especialmente quando eles não estão em sala de aula. Por causa da **questão cultural**, pela questão da **higiene**, por várias outras questões, eles **sofrem esse preconceito cultural**, sim [...].

D4 reporta uma situação de raiva e rejeição em que um estudante não indígena não aceitava que os estudantes indígenas pudessem estudar na instituição. Assim o não indígena movido pela raiva buscava a negação do indígena dentro do espaço institucional. Os sentimentos do estudante eram fomentados pelo conflito de terras:

D4: [...] e aí tinha um aluno que era meu aluno também, e eu sabia que tinha tido conflito, e comecei a conversar com ele. [...] eu vi na fala dele, ele me contando a história, uma das coisas mais, assim, tristes de ver, o... **preconceito e a raiva com que ele falava dos índios**, “Porque **eles não tinham nada que estar aqui**”, mas com uma raiva, isso me... assustou. Aí, eu comecei a ver... A raiva desse menino em relação aos indígenas. Então, eu fui perguntar “o que é que aconteceu. E aí, eu me assustei com... o que ele falou, pela... fisionomia do rostinho, realmente, aquilo veio... fundo. E aí, eu me assustei, realmente... O que ele trouxe foi primeiro que os índios não tinham que estar aqui, que aqui não é lugar para eles, que... ele brigou sim, e vai continuar brigando, porque **eles não têm que pegar as terras lá, que “a minha família está aqui há não sei quanto tempo”** [...].

D4, ainda em resposta ao mesmo questionamento (nº 10), também menciona que a imprensa local tem responsabilidade pela raiva disseminada contra os indígenas em razão dos conflitos de terra. Considera que, apesar de uma situação delicada, pois os dois lados estão sendo prejudicados, a imprensa local é responsável por reportagens extremamente parciais, inseridas dentro de um contexto ideológico que buscam atender apenas os interesses dos agricultores e que colocam o indígena como antagonista do processo:

D4: E também a imprensa... a gente ouve a rádio, aqui a... – agora me esqueci o nome da rádio aqui... pertinho – e aí, ela... fala assim, quando tem manifestação dos indígenas e eles interrompem a estrada, o ano passado teve muito isso, interrompe a estrada, não sei o que, “É, porque isso não pode acontecer. **Esses índios** não podem fazer isso”, então **o próprio repórter, ele já traz todo o preconceito, e as pessoas ouvem isso**. Isso... se torna uma verdade, não é? Ninguém vai ouvir o que o indígena está falando, mas só ouve os colonos, só ouve os donos das

terras lá. Então não se perguntam: o que aconteceu antes? E **aquilo vai se tornando uma verdade**. Vai influenciando. E é... o que eles ouvem em casa. E é o que eles trazem para cá. É a **raiva dos índios que estão tirando as terras deles**. É isso... E eu acho que **isso aqui é muito forte**, sim. Eu entendo assim, só que, claro, eu também não estou nessa pele. Nem de um lado e nem de outro. Mas **a gente sente essa raiva nesse discurso**. Então, a gente percebe que tem muito ainda para caminhar em termos de... preconceito.

B2 coloca que devido ao fato de que muitos estudantes não indígenas nunca tiveram contato com os indígenas, inicialmente existe um preconceito que ele julga como natural. Assim, sem conhecer a realidade indígena o “eu” branco defendendo a sua identidade não interage com o “outro” indígena. Tal posição se alterna a partir do momento em que é possível conhecer o indígena e a partir daí acolher seus traços diferenciais, mesmo em uma posição de alteridade. Mas, conforme B2 apresenta em seu discurso, enquanto não houver a oportunidade de conhecer o “outro”, a ocorrência de preconceito vai continuar:

B2: Eu acho, que nem o preconceito, tipo, sai de casa, se tu nunca conviveu com o indígena, **tem preconceito, por mais que tu não queira**. E depois que tu... Se tu não fala muito com o índio, se tu só vê, assim, tu vai continuar tendo preconceito. A partir que tu **começar a conhecer eles, e conversar com eles, tu vai perder esse preconceito**, mas até que tu não faz isso, tu continua tendo.

Relacionado ao fato de que reflexões a respeito da presença indígena não são debatidas na totalidade da instituição e que os dois grupos de estudantes nem sempre têm a oportunidade de refletir sobre o “outro” em uma posição de alteridade, B5 retoma que a avaliação de alguns professores, mudando data de provas ou até mesmo abonando faltas dos estudantes indígenas desencadearam revolta por parte da turma que passou a discriminar os estudantes indígenas em sala de aula. Assim, houve uma busca de B5 e seus colegas em defender os seus valores como grupo de referência. B5 no próximo trecho traz em seu discurso que avaliando “eles” (os indígenas) de forma diferenciada, isso se voltava como um preconceito ao “nós” (estudantes brancos) que ouviram os professores dizerem que não haveria tratamento diferenciado para ninguém. Também coloca que se é para os estudantes indígenas serem tratados de forma diferenciada, então é melhor que “essas pessoas” (eles, os indígenas) estudem em uma sala separada do “nós” (estudantes brancos), ou seja, há uma negação do “outro” que deve ser excluído e privado dos mesmos espaços ocupado pelo “nós”, em busca da defesa dos valores do grupo de referência:

B5: Olha, teve **discriminação** pelos alunos, mas teve **discriminação pelos professores**. Eles sempre falavam que não interessa se for indígena ou negro ou... tanto faz, mas aconteceu dentro do colégio de alunas indígenas... de não fazer a prova, digamos a última prova ali, que era... então... e **eles acabar adiando a prova para eles, ou retirando as faltas deles**. Então, isso daí acabou relacionando uma **revolta entre nós**. [...] Então, isso daí é... que nem nós falamos, **porque é que não tem uma sala própria para não... para educar essas pessoas**, se elas são tão diferentes assim? Porque que eu sabia, os direitos eram para todo mundo.

A fim de entender os fatores que motivam os estudantes a permanecer estudando no *Campus* e os fatores eles colocam como negativos, os estudantes indígenas foram questionados a respeito do que eles mais gostam e do que menos gostam na instituição⁷². Os estudantes indígenas avaliam como positiva a formação de amizades. Isso foi percebido nas respostas dos estudantes I1, I3 e I5:

I1: [...] no decorrer do curso que eu frequentei, as **amizades que eu... conquistei**, isso fez com que aos poucos eu fosse me socializando com a Instituição e com a especialização.

I3: Mais foi a **amizade no alojamento** que eu tive [...].

I5: O que eu mais gosto é dos meus **amigos**.

Os estudantes indígenas I1 e I2 colocam que foram bem acolhidos pela instituição, o que consideram como muito positivo:

I1: [...] eu adorava, gostava muito, até... pela **recepção** que... a Instituição nos dava, pelo **apoio que a Instituição nos dava**, e isso fazia com que eu me sentisse a vontade.

I2: Eu gostava mais aqui, das pessoas, tanto **da recepção, o NEABI me acolhia, falava**, a gente **dialogava** [...]”.

Observa-se que os estudantes I1 e I2 também se sentiram motivados nos momentos em que podiam falar de sua comunidade e cultura. Para I1 esse era um de seus objetivos ao ingressar no *Campus*. I2 verbaliza que foi bem acolhido pelos estudantes de sua turma ao falar sobre a sua realidade:

I1: **Gostava muito dos temas que eram debatidos em sala de aula, onde envolvia a questão indígena**, a questão da **minha cultura**, a cultura... indígena kaingang, onde era um tema que eu dominava. Um dos meus objetivos, até antes de entrar na especialização, é colocar a realidade do dia a dia do meu povo, é falar daquilo que é concreto, do que acontece dentro da aldeia [...].

I2: [...] **falei um pouco da minha cultura, da minha família**, o que é que a gente usava para sobreviver, do porquê é que eu escolhi o curso para chegar, para que alternativa que eu quero, falei bem sinceramente e praticamente **o povo da sala me adotou** [...].

Conforme o relato, os estudantes indígenas I1 e I2 mostram que o fato de terem a oportunidade de falar de sua cultura em sala de aula é um fator positivo, que lhes agrada e que pode contribuir para a permanência destes no *Campus*. Marcon (1994) explica que a sociedade

⁷² Questão nº 11 - realizada para estudantes indígenas: O que é que você mais gosta aqui no IFRS – *Campus* Sertão? E o que menos gosta?

nunca levou em conta o que o indígena tinha a dizer sobre o seu mundo. Todavia, observa-se que espaços de escuta e debate, mesmo que não na totalidade da instituição, começam a se formar a partir do ingresso dos indígenas e que essa situação contribui para romper com um percurso histórico que valoriza somente os saberes eurocêtricos.

I4 ressalta que o que ele mais gosta na instituição é o ensino, ele concebe que o ensino do *Campus* é melhor que de outras escolas de seu entorno, conforme também apresentado inicialmente pelos estudantes não indígenas (questão nº 02):

I4: **O ensino é melhor.** Tipo, que eu estou aprendendo aqui, não posso por exemplo, não vou poder estar aprendendo em outras escolas, e a **qualidade** é muito boa.

Quanto a relacionarem coisas que não gostam (ou menos gostam) na instituição, os estudantes indígenas tiveram dificuldades em elencar temáticas negativas. Isso aconteceu com I2, I3, I4 e I5⁷³. O estudante I1 coloca que o que não gostou na instituição foi que algumas pessoas (colegas) eram contra os programas de distribuição de renda e moradia do governo federal⁷⁴. Ele não gostou dessa situação tendo em vista que as comunidades indígenas são beneficiárias diretas desses programas e também não gostou de posicionamentos de seus colegas em relação às demarcações de terra na região norte do Rio Grande do Sul, tema que já apareceu por diversas vezes no discurso de estudantes não indígenas e docentes como negativo em relação à permanência indígena no *Campus*:

I1: Nessa experiência o que eu não gostei muito foi o seguinte, a população indígena kaingang é uma... população de classe baixa, a bem dizer, e alguns temas foram abordados... em sala de aula e que, **indiretamente, me atingiram**, que foram a questão dos **programas do... Governo Federal**, o Bolsa-Família, Minha Casa Minha Vida. Inclusive, um tema que está com um debate muito grande, que hoje está na mídia, é as **demarcações das terras indígenas no Rio Grande do Sul**. No momento, eu pude perceber pessoas com um **pensamento, eu digo, equivocado em relação aos indígenas kaingang**, referentes à... esses temas aí, que eu tive a oportunidade, com tranquilidade, até porque eu domino a questão da cultura indígena kaingang, **eu tive a oportunidade de colocar realmente o dia a dia de uma aldeia... indígena [...]**. Que realmente as pessoas que estavam ali debatendo deram um passo para trás e acabaram entendendo [...].”

I1 também menciona que os seus colegas defendiam uma posição⁷⁵, mas com certas visões com as quais ele não concordava em relação à população indígena:

I1: [...] tinha os **prós e os contrários**, que de uma forma ou outra, **defendiam uma razão**, mas que ao mesmo tempo, eu percebia que algumas **colocações eram equivocadas e não existiam dentro da população indígena**.

⁷³ I3 e I4 mencionam que um ponto negativo é estar longe da família, mas entende-se que isso independe da instituição.

⁷⁴ Bolsa-família e Minha Casa Minha Vida, respectivamente.

⁷⁵ Provavelmente contrária à distribuição de benefícios sociais e à demarcação de terras indígenas.

Dessa forma, observa-se no discurso de I1 o tema da não aceitação dos não indígenas em relação aos benefícios recebidos pelas pessoas em situação de vulnerabilidade social, como é o caso dos indígenas. Parece se configurar a mesma formação ideológica que não aceita que os estudantes indígenas tenham alguma diferenciação em atividades de ensino e aprendizagem, demonstrada por B5. Também reverbera dentro da instituição o tema dos conflitos de terra, tendo em conta o contexto externo da região. Isso coloca o indígena na posição de antissujeito.

Conforme o relato de I1, foi positivo o fator de ele, como estudante indígena da instituição, ter a oportunidade e falar e poder dar voz aos indígenas no debate. Suas ponderações em relação aos temas debatidos oportunizaram uma reflexão acerca da realidade indígena, o que também impôs respeito nos debates que traziam temáticas que envolviam a população indígena:

I1: [...] **depois desse debate, eu pude perceber que esses temas foram mais respeitados.** O pessoal que tinha... um pensamento crítico em relação a isso, que depois do debate se percebeu que **essas pessoas teriam que ir mais a fundo e perceber melhor a realidade... dos indígenas.** E após esse debate não teve mais o que existiu inicialmente, por exemplo, críticas negativas em relação aos temas que eu coloquei, que estiveram em debate. **Aí, os colegas começaram a respeitar mais, porque percebiam que tinha um indígena ali,** que colocava a realidade e a autenticidade do que acontecia dentro de uma aldeia indígena.

A partir do relato de I1, observa-se que o ingresso de estudantes indígenas torna-se positivo para a instituição, na medida em que oportuniza outros pontos de vista por meio da presença dos estudantes indígenas presentes em sala de aula. Eles também enunciam os temas referentes às suas experiências e formações ideológicas, que passam a ser refletidos e debatidos pelos atores que perfazem o cenário institucional.

Os estudantes indígenas foram questionados com o intuito de entender se o relacionamento com os colegas de turma⁷⁶ se manifestava como fator positivo ou negativo na busca pelo êxito acadêmico. Os estudantes I3, I4 e I5 apontam que inicialmente tiveram muitas dificuldades em razão da timidez e de estranhamentos iniciais, temas já manifestados pelos docentes e estudantes não indígenas. I2 manifesta que buscar amigos é um “mecanismo de defesa” dele o que confirma o discurso dos docentes de que nem todos os estudantes indígenas do *Campus* apresentam as mesmas dificuldades, como é o caso da interação. Observa-se que a dificuldade de interação aparece mais no discurso dos estudantes indígenas de ensino técnico e menos nos discursos dos outros estudantes (I1 e I2) que estavam em modalidades de ensino

⁷⁶ Questão nº 12 realizada aos estudantes indígenas: Quanto aos estudantes da sua turma, como era o relacionamento com eles?

mais avançadas. I3 também reitera que sua mudança de atitude para uma postura mais comunicativa foi eufórica em relação a sua permanência:

I1: [...] eu tinha um bom relacionamento com a maioria. Outros não se aproximavam muito [...]. Mas, a maioria, eu conversava, **a gente tinha um contato positivo**.

I2: [...] **Eu tive que correr atrás, me adaptar à sala**, comecei a criar amigos porque isso é uma... tipo é um **mecanismo meu do que eu tenho de sobrevivência**, sabe, eu tenho que ter os amigos em volta, se não, sozinho não ia conseguir [...].

I3: [...] no momento, mudou muita coisa, sabe? Eu acho que mudou por causa da minha atitude mesmo. Porque antes **eu tinha ... muita timidez, eu não conversava com os meus colegas**, não chegava neles, não chegava neles e falava sobre o conteúdo, não brincava, nada, **ficava mais no meu canto assim**, mais isolado assim. E **agora não. Eu chego e converso com os meus colegas** sobre o conteúdo, o que é para fazer. Eu acho que mudou por causa da minha atitude.

I4: **No início foi mais ou menos**, mas depois de um tempo, foi pouco... melhorou bastante. **Porque não conversava com ninguém**, daí não... não me dava bem.

I5, a exemplo do tema trazido por B2 em resposta à questão nº 10, coloca a oposição entre os estudantes não indígenas e indígenas. Os estudantes brancos (agora na posição do “eles”) inicialmente tinham medo de “nós” (indígenas). Assim o “nós” também não buscava aproximação com o eles (brancos, o outro). Mas conforme manifestado por B2 anteriormente, quando há a vontade de conhecer o “outro” ocorre uma ruptura nas situações de preconceito e as diferenças se tornam um fator de aproximação entre os dois grupos. Isso também pode ser confirmado na resposta de I5:

I5: Ainda tem uns colegas que dizem que **eles tinham medo, assim, de nós assim, no início**. Daí, **nós não ... conversávamos muito com eles**. **Aí depois eles começaram a puxar conversa com nós**. Sei lá. Eu acho que **eles queriam fazer amizade conosco, saber um pouco da nossa cultura também**. Nós... começamos a conversar lá direto com eles [...].

Com o mesmo objetivo da questão anterior (nº 12), os estudantes indígenas que residiam nos alojamentos foram questionados sobre como era o seu relacionamento com os colegas⁷⁷. O tema do preconceito étnico aparece nas respostas do estudante I3 e I5, conforme já foi apontado anteriormente pelos três grupos. I3 colocou a ocorrência de situações graves, responsáveis pela sua saída da instituição. Fala sobre brincadeiras que não gostava, pois eram diferentes das que ocorriam na terra indígena. Esse tema também aparece na resposta de I1, à questão nº 08, uma vez que ele também relata que quando estudante de ensino médio, sofreu com brincadeiras por parte dos não indígenas. I5 novamente apresenta uma oposição entre os dois grupos em razão

⁷⁷ Questão nº 13 – realizada aos estudantes indígenas: E como que é seu relacionamento com os colegas de alojamento?

de que “eles” não gostavam de “nós” pelo fato de sermos indígenas, o que inicialmente ocasionou brigas e desentendimentos. I4 em aponta o tema da dificuldade de interação inicial que, posteriormente, foi superada.

I3: Tive bastante problema, tipo, **eles conversavam, brincavam de um modo que... a gente não brincava lá** (na terra indígena), daí eu levava a sério a brincadeira assim, e daí... eu não me entendia bem com os meus colegas ali do alojamento. Aí, **umas brincadeiras que eles faziam, eu levava a sério**, daí, você sabe, não é? Umas conversas ali, tipo, brinca assim sobre... índio, “coisarada”, assim, vai falando assim, de... **Eu nunca brinquei desse jeito**, assim, fora da aldeia, daí eu levo a sério [...].

I4: **No início foi mais ou menos, mas depois de um tempo, foi pouco... melhorou bastante.** [...] Porque não conversava com ninguém, daí não... não se dava bem.

I5: Que eu não me entendia muito os colegas. **No início, nós brigávamos um pouco também.** [...] Eu acho que **eles não gostavam de nós no início.** [...] **Porque nós éramos indígenas.**

Em razão da resposta do estudante I3, foi questionado se as “brincadeiras” continuam no segundo momento em que retornou ao *Campus*. Pela resposta de I3, percebe-se que ele mudou a maneira como se comporta diante das situações. Antes ele ficava magoado e bravo com o que ocorria e agora “entra” na “brincadeira” e tem um relacionamento melhor com seus colegas. É importante salientar que situações relatadas são graves, pois os colegas diziam que a instituição não era lugar para indígenas que deveriam estar trabalhando, acusando-os de “roubar terras”⁷⁸:

I3: Não. Não, eles brincam e falam assim, ... eles falam assim também brincando. **Agora que eu consigo entender que é brincadeira, daí eu brinco junto também, não dou bola**, porque antes eles falavam alguma meio estranha assim, daí...**Falavam que índio não poderia estar aqui, tinha que estar trabalhando**, não sei o que, não sei o que lá. Que **“índio, não sei o que, está roubando terra não sei aonde”**. [...] Aí, eu **me sentia mal, me isolava** ... das outras pessoas assim, daí, devido a isso, a umas brincadeiras assim, aí **eu acabei desistindo**. Eu respondia sim, mau, agressivo assim, depois acabava pensando ali, **“ah, por que é que eu estou aqui?”**[...].

O estudante I3 também foi questionado se entendia que as situações relatadas se referiam realmente a “brincadeiras”. Assim, I3 apresenta uma dúvida inicial, mas coloca que o fato de conversar sobre sua vida na comunidade com os colegas imprime um pouco mais de respeito:

I3: Aí eu **não sei se é uma brincadeira ou não. Eles, tipo, falaram que era... brincadeira**, assim. Falavam e **davam risada**, mas **eu já entendia como uma ofensa**. Agora, eu entendo... que eles estão falando de brincadeira, daí **eu explico como é que é a minha vida**, o modo de viver. **Antes eu não explicava isso**, daí eles brincavam comigo, falando, falando assim. Aí, eles não sabiam como é que eu vivia. Aí, fazia umas ... brincadeiras de mau gosto assim, e daí dava um probleminha. Agora não. Eu converso com eles do meu modo de viver, minha vida, **daí eles têm um pouco de respeito assim**.

⁷⁸ Tema do conflito agrário na região norte do Rio Grande do Sul reiteradamente manifestado.

Conforme colocamos no capítulo dois desse estudo, um dos estereótipos que se forma na sociedade em torno do indígena é que ele não tem gosto de trabalhar. Esse discurso é confirmado no IFRS – *Campus Sertão*, na situação relatada pelo estudante I3. O indígena é colocado como “ladrão de terras”, não sendo refletido que eles foram expulsos de suas próprias terras inicialmente. Diante desse processo, o estudante I3 precisou desistir por não suportar as situações a que era submetido no alojamento. Como queria fazer o curso e seguir na busca pelo seu objeto valor, decide voltar a estudar no *Campus* depois de um ano e apresenta um comportamento diferente na tentativa de construir um relacionamento melhor com os colegas e poder dar continuidade aos estudos. O estudante mostra em seu discurso que a mudança gerou uma melhora ao passo que agora existe um diálogo com os colegas e que ele também pode falar e explicar a sua realidade, situação em que também passa a ser mais respeitado pelos colegas. Tal situação é esclarecedora, pois mostra que, na prática, são os estudantes indígenas que precisam encontrar uma forma de se adaptar ao “outro” (não indígena), de assimilar o que propõe o currículo oculto da instituição (que não os representa) para que consigam continuar os estudos, mesmo passando por situações ofensivas.

Aos estudantes I1 e I2 que tiveram a experiência da evasão no IFRS – *Campus Sertão* foi questionado o porquê de suas desistências⁷⁹. Ao estudante I3, que também teve essa experiência, o questionamento não foi realizado, pois ele em dois momentos falou dos motivos que o levaram a desistir⁸⁰. Em seu caso particular, o estudante I1 confirma o tema levantado anteriormente por D4⁸¹, de que teve dificuldades financeiras, não conseguindo arcar com despesas da família e os custos advindos da especialização (transporte, alimentação, etc.). I1 coloca que, naquele momento em que estudou, não havia bolsa de estudo para estudantes indígenas e reitera que numa nova oportunidade pretende voltar a estudar no *Campus*. I2 traz que conflitos ocorridos internamente em sua comunidade foram os motivos que o levaram a desistir:

⁷⁹ Questão nº 14 - realizada aos estudantes indígenas: Você ficou quanto tempo na Instituição? E por que precisou sair?

⁸⁰ Quando I3 falou sobre os motivos que levaram os demais estudantes indígenas a evadir os cursos em que estiveram matriculados (resposta à questão nº 08), ele colocou a sua experiência pessoal relacionando-a ao tema da dificuldade de interação com colegas e professores, dizendo que geralmente o indígena não compartilha suas dificuldades com os docentes e quando a situação se torna insustentável, ele decide voltar para a sua comunidade. E também na questão anterior (nº 13), quando I3 falou sobre o relacionamento com seus colegas nos alojamentos, situação em que relatou que ocorriam situações preconceituosas que o deixavam muito magoado e desmotivado em torno de “brincadeiras” que desrespeitavam sua identidade étnica, situações essas que o levaram a desistir num primeiro momento.

⁸¹ Em resposta à questão nº 08.

I1: [...] foi a **questão financeira**, até porque a minha família é composta de seis pessoas, eu sou o filho único homem, e tenho três irmãs, e o pai e a mãe, e **o único assalariado na família sou eu**. Inclusive, os **meus pais trabalham com artesanato** e na maioria das vezes quem banca a alimentação, enfim, quem organiza e **quem dá a manutenção na casa sou eu**. E, juntando tudo isso, e mais a especialização, **faltou grana para mim**, faltou ((acha graça))... não teve como investir, entendeu? Até porque, **inicialmente, não tinha bolsa**. Até o tempo que eu fiquei não tinha bolsa para indígena. Eu não sei como é que está sendo a situação agora. Ficou de a Instituição organizar e encaminhar a questão das bolsas da especialização, para indígenas. Mas, realmente, o que me fez desistir foi a questão financeira. [...]aí eu tranquei para numa próxima oportunidade que eu tiver... como manter, eu voltar de novo. Ou, se caso a Instituição conseguir bolsa para indígenas, eu retorno com prazer. [...].

I2: Houve um **conflito interno na minha comunidade** e eu fazia parte do quadro da liderança, daí naquilo para eu conter a situação, ela se tornou um pouco mais grave e daí nisso teve a interferência da justiça do branco, no caso. Mas que interferiu muito na minha situação e a única opção era desistir. [...]

A partir das análises realizadas, buscamos englobar os temas que apareceram reiteradamente nos discursos em categorias temáticas mais abrangentes. Dessa forma, agregamos os temas recorrentes nas respostas dos entrevistados em cinco grandes categorias semânticas, as quais apontam para as principais razões das evasões dos estudantes indígenas do *Campus*:

a) Dificuldades financeiras: o fato de ter que arcar com custas como transporte, alimentação e moradia (estudantes que não residem nos alojamentos) foi fator de evasão de um dos estudantes entrevistados e também foi tema referido por um dos docentes que aponta a necessidade de que benefícios financeiros sejam propiciados aos indígenas a fim oportunizar a permanência e a conclusão com êxito.

b) Baixo rendimento escolar: quatro estudantes indígenas referiram que tiveram dificuldades com os diversos componentes curriculares. Todos os docentes também apontaram que os estudantes indígenas tinham muita dificuldade para acompanhar os conteúdos. O ensino deficitário nas escolas indígenas também aparece no discurso de docentes e estudantes indígenas, trazendo a reflexão de que isso leva a uma dificuldade de acompanhar os conteúdos no ensino técnico ou superior.

c) Diferenças culturais: temas relacionados às diferenças culturais foram reiteradamente manifestados pelos três grupos de entrevistados. Os estudantes indígenas relatam as dificuldades de relacionarem-se com os outros sujeitos da comunidade acadêmica, a timidez, a dificuldade com a língua (português), as brincadeiras dos não indígenas às quais não conseguiam se adaptar. Nesse contexto, os estudantes mais jovens, dos cursos técnicos, manifestaram sofrer mais. Também aparece a dificuldade de administrar os muitos conteúdos para estudar, acordar cedo, de serem privados da liberdade que desfrutavam nas suas comunidades e de se adaptar a uma mudança abrupta de realidade. O discurso dos docentes

também aponta que os indígenas não seguiam cronogramas, que não participavam de estudos individuais e que muitos precisavam de mais tempo para realizar atividades avaliativas. Outros fatores culturais apontados são problemas internos das comunidades indígenas.

d) Manifestação de preconceito ou discriminação: o preconceito étnico, fomentado pelo conflito de terras na região norte do Rio Grande do Sul aparece reiteradamente e de forma preocupante no discurso dos três grupos entrevistados. Os estudantes não indígenas assumem que ocorriam, por parte deles e/ou de colegas, atitudes preconceituosas como zombar da maneira como os estudantes indígenas falavam (idioma kaingang). Também os docentes manifestaram que se mostraram surpresos com situações de raiva e de ironia dos estudantes não indígenas para com os estudantes indígenas e de não aceitação da presença indígena no espaço escolar por parte de alguns estudantes não indígenas. Os estudantes indígenas confirmaram o tema da discriminação desencadeada principalmente em razão conflito de terras e que isso foi decisivo para a evasão de um deles. Também sentiam que inicialmente os colegas de turma e alojamento não se aproximavam pelo fato de eles serem indígenas (sentimentos de medo e preconceito). Três dos estudantes não indígenas também manifestam em seu discurso que o indígena evade porque não tem o esforço necessário para permanecer, reverberando as vozes da sociedade que colocam o indígena como “preguiçoso”. É importante destacar que nenhum dos estudantes indígenas manifestou em seu discurso que eles ou os outros indígenas possam ter evadido por falta de interesse em estudar ou falta de interesse nos cursos em que se matricularam.

e) Não representação/reconhecimento do indígena no currículo: aparece no discurso de todos os docentes que há falta de diálogo e orientação por parte da instituição a respeito de como avaliar os estudantes indígenas em suas diferenças. Nessa conjuntura, os professores muitas vezes optam por caminhos que nem sempre são adequados ou bem recebidos pelos outros estudantes ou seguem com as mesmas estratégias de ensino e atividades avaliativas que não contemplam as diferenças dos estudantes indígenas. A representação da cultura indígena no ambiente escolar aparece como algo positivo, porém, pelo relato dos três grupos entrevistados, há pouco – ou quase nenhum – espaço para o debate e a manifestação da cultura indígena na instituição. Nesse processo, o indígena, ao ingressar na instituição, não se sente representado e valorizado, situação que o aproxima da desistência ou que lhe força a buscar características inerentes “ao outro”, o branco, para poder permanecer.

É importante destacar que as cinco categorias temáticas apresentadas representam temas que se manifestam como os fatores que podem levar à evasão dos estudantes indígenas. Também é importante observar que no discurso dos entrevistados foram apreendidos temas

que podem ser fomentadores da permanência dos estudantes indígenas, se aplicados na totalidade do *Campus* e não de forma parcial, como vem ocorrendo. Entre eles, citamos os três principais:

a) Reconhecimento das potencialidades dos estudantes indígenas: a docente D4 traz que os estudantes indígenas têm uma consciência corporal destacada o que desperta o respeito e a admiração dos outros colegas e que é fator agregador da permanência. Tal tema remete à necessidade de que essa potencialidade possa ser valorizada em outros componentes curriculares e que haja o debate entre os docentes e a comunidade acadêmica em geral a fim de que outras potencialidades também possam ser investigadas e valorizadas.

b) Possibilidade de manifestação da cultura indígena: apesar de terem sido poucos os momentos em que foi manifestado nas entrevistas que a cultura indígena teve espaço no *Campus*, indígenas e não indígenas avaliam como positivos os momentos em que puderam compartilhar/conhecer a cultura indígena. Nessas ocorrências em que puderam falar de si e de sua cultura, os indígenas também mencionaram ter sido mais respeitados em suas diferenças.

c) Interação/formação de amizades: o ingresso de estudantes indígenas no *Campus* oportunizou que muitas amizades entre indígenas e não indígenas fossem formadas. Isso ocorre em razão da oportunidade que tiveram de estudar na mesma instituição. Um dos estudantes não indígenas manifestou que preconceitos iniciais foram rompidos quando houve a oportunidade de conhecer o “outro”, o indígena, em uma posição de alteridade. Assim apresenta-se a necessidade de se busque promover a interação e um diálogo de respeito entre os estudantes indígenas com os demais sujeitos que perfazem o cenário da instituição.

Por meio das categorias de análise apresentadas nesse estudo, entendemos que os temas que se manifestam nos discursos mostram que são muitas as dificuldades vividas pelos estudantes indígenas para que possam permanecer estudando na instituição. Assim observa-se que os estudantes indígenas são apoiados em seu ingresso, mas para obter o êxito acadêmico precisam valer-se de mecanismos internos de resiliência que os levem a superar a exclusão vivida na busca pela formação acadêmica e a neutralizar questões culturais próprias que não são bem aceitas pelo currículo oculto da instituição. Dessa forma, apesar de algumas ações do Neabi que tentam reverter esse processo, a maioria dos estudantes indígenas evade e não retorna mais. Por isso, manifesta-se a necessidade de que a instituição busque a reverter esse processo em sua totalidade por meio de outras ações afirmativas. Assim, apesar da complexidade, aponta-se a necessidade de ser quebrado o silêncio em torno do conflito de terras na região norte do Rio Grande do Sul e ser colocado como tema de debate a fim de que indígenas e não indígenas

possam buscar entendimento acerca do processo ocorrido e assim não sejam colocados como inimigos num processo desencadeado pelo Estado.

Também é necessário ouvir os estudantes e os representantes das comunidades indígenas e buscar entender quais são os seus anseios e dificuldades. A partir disso, torna-se urgente que sejam trabalhadas, com a comunidade acadêmica, estratégias que atendam às necessidades e diferenças culturais dos estudantes indígenas, que os ajudem em suas dificuldades e valorizem as suas potencialidades. Além disso, é necessário que as diversas culturas dos estudantes indígenas sejam representadas no currículo (formal e oculto) da instituição, caso contrário, a instituição continuará reforçando o processo histórico de desvalorização dos saberes indígenas. Além de falar sobre, os estudantes indígenas precisam ter o espaço necessário também para mostrar efetivamente a sua cultura, conforme já ocorre com as culturas não indígenas.

Sabe-se que não existem respostas prontas para transformar substancialmente o alto percentual de evasão dos estudantes indígenas no IFRS – *Campus* Sertão em permanência e êxito acadêmico. Nesse cenário, é importante que haja primeiramente interesse na totalidade da instituição em buscar caminhos diferentes e, de modo gradativo e constante, procurar transformar a história de exclusão da população indígena ao direito à educação em uma história de inclusão, valorização e respeito.

Na sequência, são apresentadas as considerações finais do presente estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo de caso teve como objetivo geral identificar, por meios dos temas manifestados em entrevistas realizadas com a comunidade acadêmica do IFRS – *Campus Sertão*, os fatores que possam estar contribuindo para a evasão dos estudantes indígenas ingressantes no instituto, em razão do alto percentual de evasão desse grupo (80% de 2013 a 2015). Também apresentou-se como objetivo específico conhecer os temas que podem ser potencializadores da permanência e êxito acadêmico desses sujeitos. Assim, buscou-se responder à questão norteadora de por que tantos estudantes indígenas evadiram do IFRS – *Campus Sertão*. Foram delineadas três hipóteses iniciais. A primeira foi a de que os estudantes indígenas poderiam ter dificuldade de ficar longe de sua comunidade, tradições e costumes. Tal hipótese foi confirmada, mas não se mostrou como um tema preponderante para a evasão na maioria dos discursos. A segunda hipótese era de que as formações ideológicas e as formações discursivas que permeiam a instituição, a qual desde a sua origem atendeu predominantemente estudantes brancos e filhos de agricultores, geram barreiras para a inclusão de estudantes indígenas. Essa segunda hipótese foi confirmada, pois os discursos dos três grupos entrevistados mostram que o currículo da instituição não se abriu para a pluralidade étnica, reforçando os mesmos valores de sempre. A terceira hipótese propunha que o estudante indígena que permanece na instituição é possuidor de uma resiliência que o faz suportar as dificuldades e integrar-se aos outros grupos. Essa hipótese também foi confirmada e evidenciada, principalmente, nos temas manifestados pelo estudante indígena I3, que verbalizou que para retornar à instituição precisou ser mais comunicativo com colegas e professores e teve que assimilar situações que não gostava nos alojamentos, como “brincadeiras” de mau gosto por parte dos colegas.

Com referência à pesquisa bibliográfica inicial, o segundo capítulo trouxe o tema das representações indígenas e das relações de poder no contexto brasileiro. Foi tratado nesse capítulo que o indígena nunca foi respeitado pelos povos colonizadores, assim muitas ações deflagradas ao longo da história buscaram aniquilá-lo, escravizá-lo, e retirá-lo do espaço natural que ocupava, gerando conflitos territoriais que perduram até hoje e representações que o colocam como antissujeito e revelam descaso com a sua identidade cultural. Foi apresentado, também, que tais situações se evidenciam nas instituições de ensino, espaços dos quais os indígenas sempre ficaram excluídos e não tiveram sua cultura representada. Pelo discurso dos estudantes indígenas e demais entrevistados, os temas abordados no segundo capítulo foram de fundamental importância para entender o processo deflagrado no IFRS – *Campus Sertão*. Isso porque foi possível confirmar que o conflito territorial se mostra problemático dentro do

Campus. Os dois grupos de estudantes e também os docentes, por diversas vezes em seu discurso, mencionaram situações conflituosas que reforçavam os estereótipos em relação aos indígenas apresentados no segundo capítulo. Os relatos apontam que tanto dentro na sala de aula quanto nos alojamentos, ocorrem situações em que os indígenas são vistos por outros estudantes como “ladrões de terra”, sem interesse, ou pessoas que não tem legitimidade para estudar na instituição. A não representação da cultura indígena no espaço acadêmico também se mostra uma realidade, apesar da Lei 11.645/2008 e de documentos institucionais, como a Política de Ações Afirmativas do IFRS, apontarem para um caminho diferente.

No terceiro capítulo, apresentamos a instituição onde foi realizado o presente estudo de caso: o IFRS – *Campus* Sertão, os números de ingresso, evasão e permanência dos estudantes indígenas e algumas ações que já vem sendo desenvolvidas na instituição, que objetivam a permanência dos estudantes indígenas. Foi abordado que a instituição acolheu historicamente como público alvo filhos de agricultores, mas que o IFRS também busca, mediante uma política própria de ações afirmativas, reverter essa situação por meio de um ingresso mais igualitário por parte da população indígena. Nesse contexto, os indígenas demonstraram em seu discurso que realmente não fizeram parte do público que acessava o IFRS – *Campus* Sertão, pois mesmo que a maioria resida em comunidades próximas, não é fato comum em seus relatos que pessoas de sua comunidade tenham ali estudado, a despeito do discurso dos estudantes não indígenas, que mostraram que há gerações seus amigos e familiares acessam a instituição. Os indígenas mostram em seu discurso que tomaram conhecimento de que poderiam ingressar no *Campus* a partir do momento em que servidores da instituição apresentaram a eles essa possibilidade.

No quarto capítulo é apresentada a Teoria Semiótica Greimasiana que serviu como base para a análise desse estudo. Foi apresentado que sua escolha decorre do fato de que ela busca compreender os sentidos do texto com base nos mecanismos que o engendram e nele refletem posições, pontos de vista de sujeitos situados sócio-historicamente, como é o caso dos sujeitos apresentados no presente estudo. Nos discursos dos entrevistados, a recorrência temática confirma aspectos semânticos relacionados a outros discursos existentes, frutos estes do contexto histórico já apresentado, o qual relegou os povos indígenas a uma posição de subalternidade em detrimento do branco colonizador e que, assim, apontam para as possíveis causas da evasão dos estudantes indígenas no IFRS – *Campus* Sertão.

Apresentado o *corpus* de análise e os procedimentos metodológicos no quinto capítulo, no sexto capítulo foi realizada a análise, a partir do nível discursivo proposto pela teoria semiótica greimasiana. Assim, buscou-se depreender do discurso de estudantes indígenas e não indígenas e dos docentes do IFRS – *Campus* Sertão, temas que poderiam estar ligados à evasão

dos estudantes indígenas. Primeiramente, desvelou-se que os objetos de valor que os estudantes indígenas buscam ao ingressar no referido *Campus* estão relacionados a ideais coletivos de apoio à sua comunidade de origem.

Os temas principais relacionados à evasão dos estudantes indígenas e que se manifestaram nos discursos da comunidade acadêmica foram dificuldades financeiras, baixo desempenho escolar, diferenças culturais, manifestações de preconceito ou discriminação em relação aos indígenas e não representatividade do indígena no currículo da instituição. Essas temáticas podem ser um indicativo para compreender as evasões de estudantes indígenas que ocorreram nos últimos três anos e que ainda podem vir a ocorrer. Observa-se repercutirem nos discursos dos entrevistados, estereótipos sobre o indígena cristalizados na memória discursiva da população. De igual forma, tais discursos também afloram no IFRS – *Campus* Sertão onde muitos dos sujeitos que ali circulam não aceitam a presença indígena em razão de conflitos territoriais amparados pela memória discursiva que coloca o indígena como um antissujeito em todo esse processo, com apoio da imprensa local que toma uma posição contrária à população indígena. A não representatividade do indígena no currículo, principalmente no currículo oculto, também faz com que os professores tenham dificuldade de atender os indígenas em seus processos de ensino-aprendizagem. Aliado a isso, os entrevistados manifestaram que o ensino na escola indígena mostra-se deficitário, o que somado à não representação do indígena no currículo, leva muitos desses estudantes a não acompanharem os conteúdos trabalhados. As dificuldades financeiras, em menor proporção, são manifestadas pelos estudantes que frequentavam cursos que não davam direito ao internato. Por isso, o amparo aos estudantes indígenas por meio de benefícios financeiros desde o início do percurso acadêmico se mostra decisivo para a permanência desse público.

É importante destacar que também foram depreendidos dos discursos temas que podem ser mobilizadores da permanência, como a valorização das potencialidades dos estudantes indígenas, manifestação de sua cultura no espaço institucional e o vínculo de amizade formado com os estudantes não indígenas a partir do momento em que ambos os grupos têm a oportunidade de conhecer o “outro”. Mesmo que em menor incidência nos discursos apresentados, esses temas são um caminho para que se comece a pensar de forma diferente as demandas dos estudantes indígenas no *Campus*, a fim de que a trajetória de evasão da maioria seja substituída por resultados que contemplem seus interesses.

Assim, a semiótica de linha francesa, nos ofereceu o suporte necessário para ler a situação nesse estudo apresentada como uma grande narrativa. Observa-se que o percurso do indígena às oportunidades educacionais sempre se deu de forma excludente, tendo em vista que,

desde o início da colonização do Brasil, as populações indígenas foram totalmente excluídas da sociedade que se constituía. Dessa forma, o indígena, historicamente, foi concebido pela sociedade como um ser indesejável do ponto de vista cultural e étnico. A representação indígena na escola também reproduziu os discursos da sociedade envolvente e sempre foi carregada de estereótipos que representavam o indígena como um sujeito incapaz de perfazer o cenário da sociedade capitalista: ora como amigo da natureza, ora como preguiçoso e ora como um grupo sem identidade. Dessa forma, a diversidade cultural indígena não foi levada em conta na educação formal desde a chegada dos jesuítas até os tempos atuais, mesmo com leis que nas últimas décadas impõem essa inclusão. Essas situações continuam repercutindo na sociedade, sendo evidenciadas nas instituições federais de ensino, onde sempre se mostrou forte o jogo de poder contra a representação dos grupos subalternizados, como é o caso da população indígena.

Nesse contexto, são criadas cotas nas instituições federais de ensino pelo Estado que também se estendem aos indígenas como medida reparadora dos processos atrozizados vividos por esses povos. Esse sistema de cotas objetiva uma mudança de estado, em que o indígena deve passar de uma situação de disjunção com as oportunidades educacionais para uma situação de conjunção com elas. Dessa forma, refletindo sobre o cenário de nosso estudo de caso, o IFRS - *Campus Sertão*, devido ao processo histórico de não inclusão, o indígena não tem um percurso estabelecido de ingresso aos cursos da instituição. Mesmo com a lei das cotas (12.711/2012), são necessárias outras estratégias que visem à inclusão da população indígena na instituição. Por essa razão, o Estado, no papel de destinador, representado pelos servidores da instituição, membros do NEABI, busca elaborar um programa de manipulação. Os servidores vão até as comunidades informar sobre os cursos e as vagas reservadas para a população indígena e mostrar-se como apoiadores no processo de inclusão, buscando estabelecer um contrato com os futuros estudantes. Nesse percurso, muitos indígenas interpretam e aceitam a manipulação do Estado e então decidem estudar na instituição em busca do objeto valor desejado, ou seja, a possibilidade de depois de formados virem a contribuir com as suas famílias e suas comunidades.

Todavia, após o ingresso, o “querer-fazer” depara-se com as dificuldades do “poder e saber fazer”. O indígena adentra a instituição e já lhe são apresentadas, por intermédio do currículo oculto, as seguintes necessidades: ser comunicativo e entrosado com colegas e professores, falar o português sem “erros”, entender a explicação dos professores, dar conta dos conteúdos, manter uma atitude passiva em relação aos conflitos territoriais que adentram o espaço educacional e que concebem o indígena como antissujeito. Dessa forma, se apresentam

para o indígena dois percursos: ou ele rompe com o contrato de manipulação inicial, desiste da busca pelo objeto valor e volta para a sua comunidade indígena, ou ele continua sua busca e tenta se adequar às regras da sociedade não indígena, renegando muitos de seus traços diferenciais e aceitando “brincadeiras” que o colocam na posição de antissujeito. Esse percurso se mostra como reflexo da sociedade envolvente, onde muitos dos traços indígenas precisaram ser renegados a fim de que o indígena se adaptasse a um mundo que mesmo não sendo o seu, se impunha diante da renegação de sua cultura e de sua identidade. Da mesma forma, o indígena quando adentra o espaço educacional tem esse discurso repercutido, não sendo apenas uma lei a ação que sozinha possa mudar esse cenário.

O estudante I3, em seu relato, explicita que para retornar ao *Campus* precisou buscar essa mudança de atitude. Porém, não podemos esperar e exigir que todos os estudantes indígenas façam o mesmo. Não estamos querendo dizer que não é oportuno que os estudantes indígenas apresentem uma postura de iniciativa e liderança. Isso é muito importante e se apresenta como um fator de fortalecimento do grupo. Mas o que queremos refletir, então, é sobre a necessidade de serem trabalhadas situações de ensino-aprendizagem que abordem o respeito à diversidade e à cultura dos estudantes indígenas e não que os exclua em razão de suas diferenças como vem ocorrendo historicamente. É provável que os outros estudantes indígenas que saíram dos cursos em que estiveram matriculados na instituição também sentiram dificuldades parecidas com as de I3, mas não se motivaram a retornar.

Mesmo com documentos como a Política de Ações Afirmativas do IFRS, que orientam para medidas especiais para a permanência e êxito dos estudantes indígenas, os docentes também não são orientados sobre como fazer isso. De igual forma, eles precisam escolher um de dois percursos: ou continuam com as mesmas práticas que não colaboram com a permanência e êxito acadêmico dos estudantes indígenas, tratando-os como iguais em suas diferenças, ou tentam, por conta própria, outras formas de avaliação. No caso de escolherem a segunda opção, correm o risco de causarem uma repercussão negativa, não sendo bem interpretados pelos estudantes não indígenas que passam a tripudiar ainda mais a presença indígena no *Campus*, conforme o que foi relatado pelo estudante B5, situação que, segundo ele, colaborou para a evasão de seus colegas indígenas.

No percurso atual, muitos discursos sobre os indígenas acabam reproduzindo o que ocorre na sociedade envolvente. Assim é travado um jogo de forças contrárias na instituição amparado por formações ideológicas distintas que, de uma parte, buscam incluir os estudantes indígenas por meio de cotas e outras ações afirmativas e, de outra, representam uma tentativa de negação e exclusão que não aceita que os estudantes indígenas possam estudar no *Campus*.

Assim, ao ler tal situação como um texto, podemos dizer que no seu cerne se encontra a oposição semântica exclusão *versus* inclusão, oriunda de um percurso sócio-histórico que sempre marginalizou e excluiu o indígena e que, por óbvio, se manifesta nos discursos dos sujeitos e se concretiza de diversas formas no contexto investigado.

Mesmo assim, há que se mostrar que, com a presença indígena no *Campus*, muitos estereótipos também passam a ser quebrados e alguns estudantes que antes eram contra o ingresso dos indígenas no *Campus* passam a apoiar o processo em razão de conhecer a realidade dos colegas indígenas. Também passam a ser formadas amizades entre indígenas e não indígenas, oportunidade que não se configuraria se não fosse o ingresso destes na instituição. Nessa situação, são aceitos os traços que diferenciam um grupo de outro, por meio da alteridade. Porém entendemos que esse processo não pode ser parcial, precisa englobar a totalidade da instituição, por isso a necessidade de discussões a âmbito institucional.

Dessa forma, conforme já foi apontado, faz-se necessário traçar um novo e outro percurso, em que a instituição deixe de reforçar o processo histórico de desvalorização dos saberes indígenas e abra espaços para discussões, reflexões e atitudes que possam despertar mudanças nessa direção. Como exemplo, podemos citar a necessidade de oportunidades em que a comunidade acadêmica possa discutir estratégias de ensino e aprendizagem que acolham os estudantes indígenas e a abertura de espaços em que eles possam falar de si e de suas comunidades e tenham apoio da instituição na representação efetiva de sua cultura.

Sabe-se que esse será um longo percurso, tendo em vista que são mais de 500 anos de negação das identidades indígenas na sociedade brasileira. Todavia, ele não pode parar, precisa ter continuidade para que se avance além do ingresso dos estudantes indígenas e se chegue à permanência e à conclusão com êxito. Se assim o for, será possível romper com o processo histórico de exclusão das populações indígenas e fazer com que, somados aos outros sujeitos do IFRS – *Campus* Sertão, os indígenas possam perfazer um cenário que realmente represente a multiculturalidade.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 2.ed. Rio de Janeiro: Grall, 1985.

ARAÚJO, I. A. de. Temática Indígena na escola: potencialidades do currículo para o enfrentamento da colonialidade. **Currículo Sem Fronteiras**, [S. I.], v. 14, n. 3, p.181-207, set./dez. 2014. Disponível em:
<<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol14iss3articles/araujo.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2015.

BARALDI, C. B. F. **Migrações internacionais, direitos humanos e cidadania sul-americana: o prisma do Brasil e da integração sul-americana**. 2014. 151 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Relações Internacionais, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Cap. 2. Disponível em:
<file:///C:/Users/Vanda/Downloads/Camila_Bibiana_Freitas_Baraldi.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2015

BARROS. D. L. P. de. **Teoria Semiótica do Texto**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1997.

_____. Esta é uma Outra Mesma História: Os Índios nos Livros Didáticos de História do Brasil. In: BARROS. D. L. P. de. (Org.). **Os Discursos do descobrimento: 500 e mais anos de discursos**. São Paulo: FAPESP, 2000. p. 131-155.

_____. Algumas reflexões semióticas sobre a enunciação. IN: BARBISAN, L. B.; DI FANTI, M. da G. (Orgs.). **Enunciação e discurso: tramas de sentidos**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 25-49.

BEATRICI, A. F. et al. Algumas considerações sobre o acesso e a permanência indígena no IFRS – Câmpus Sertão. In: SONZA, A. P.; SALTON, B. P.; STRAPAZZON, J. A. (Org.). **Ações Afirmativas do IFRS**. Porto Alegre: Companhia Rio-grandense de Artes Gráficas (CORAG), 2015. p. 56-67.

BERGAMASCHI, M. A. Estudantes indígenas no ensino superior e os caminhos para a interculturalidade. In: BERGAMASCHI, M. A.; NABARRO, E.; BENITES, A. **Estudantes indígenas no ensino superior: uma abordagem a partir da experiência da UFRGS**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2013. p. 129-141.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Tradução de Myrian Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BRASIL. **Cria a Escola Agrícola de Passo Fundo e a Escola de Iniciação Agrícola de Frederico Westphalen, no Estado do Rio Grande do Sul, e dá outras providências**. Rio de Janeiro, RJ, 19 jul. 1957. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1950-1969/L3215.htm>. Acesso em: 11 out. 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 05 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 10 dez. 2015.

_____. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, DF, 13 jan. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm>. Acesso em: 11 out. 2015.

_____. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF, 29 dez. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em: 11 out. 2015.

_____. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**: Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, 10 mar. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 10 dez. 2015.

_____. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF, 29 ago. 2012. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br.htm>>. Acesso em: 04 dez. 2014.

CENCI, A. Considerações em torno da cultura e identidade cultural Kaingáng. In: MARCON, T. (Org.). **História e Cultura Kaingáng no sul do Brasil**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 1994. p. 201-212.

CONSELHO Indigenista Missionário (CIMI). **Violência contra os Povos Indígenas no Brasil: Dados de 2014 (Relatório)**. Brasília: Conselho Missionário Indigenista (CIMI), 2014. Disponível em: <<http://www.cimi.org.br/pub/Arquivos/Relat.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2015.

COSTA, F. V. F. da. A representação da mídia sobre os Tupinambá do sul da Bahia: discurso e identidade. In: COSTA, F. V. F. da; NETO, J. V. F. (Orgs). **Multiverso Indígena: abordagens transdisciplinares**. Porto Seguro: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia/IFBA, 2014. p. 163-195.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. da S. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CRESTANI, L. M. **Sem vez e sem voz: o negro nos textos escolares**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2003.

CRUZ, Á. R. de S. **O direito à diferença: as ações afirmativas como mecanismo de inclusão social de mulheres, negros, homossexuais e pessoas portadoras de deficiência**. Belo Horizonte: Del Rey, 2003.

DISCINI, N. **Comunicação nos textos**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

EDMUNDO, L. **O Rio de Janeiro do meu tempo**. Brasília: Senado Federal, 2003.

FEIJÓ, E. J. T. La transición para la tradición oral en la era digital. In: RETTENMAIER, M.; RÖSING, T. M. K. **Lectura y Formación del Lector: estudios en red**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2012. p. 34-61.

FIES - **Programa de Financiamento Estudantil**. Disponível em: <<http://sisfiesportal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 15 out. 2015.

FIORIN, J. L. **Elementos de análise do discurso**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 1997.

_____. **Linguagem e ideologia**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1998.

FUNAI – Fundação Nacional do Índio. **Mapas**. 2016. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/2013-11-06-16-17-07>>. Acesso em: 21 jan. 2016.

GIROUX, H. A.. **Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução**. Petrópolis: Vozes, 1986.

GREIMAS, A. J. **Sobre o sentido: ensaios semióticos**. Petrópolis: Vozes, 1975.

_____. **Sobre o sentido II: ensaios semióticos**. 1. ed. São Paulo: Nankin: Edusp, 2014.

GREIMAS, A. J. COURTÉS, J. **Dicionário de Semiótica**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

HALL, S. **A identidade cultural na Pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IBGE - Instituto Brasileiro de Pesquisa e Estatística. **Os indígenas no censo demográfico**. [S. l.]: IBGE, 2010. (3 min.), son., color. Disponível em: <<http://indigenas.ibge.gov.br/video-2.html>>. Acesso em: 01 nov. 2015.

IFRS - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Política de Ações Afirmativas do IFRS**. Aprovada pelo Conselho Superior do IFRS, conforme Resolução nº 022, de 25 de fevereiro de 2014. 2014a. Disponível em: <<http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos.pdf>>. 2014. Acesso em: 04 dez. 2014.

IFRS - **CAMPUS SERTÃO** - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS – *Campus Sertão*). **O Campus**. 2015. Disponível em: <<http://www.sertao.ifrs.edu.br/site.>>. Acesso em: 20 out. 2015.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A.. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LARAIA, R. de B. **Cultura: um conceito antropológico**. 20. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

LÁZARO, A. Educação e desigualdade: o papel do PROUNI. **Revista ProUni**, Brasília, v. 01, n. 01, p.26-29, 2008. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/images/pdf/Revista_ProUni/Revista_ProUni.pdf>. Acesso em: 11 out. 2015.

LOUSADA, V. L.; FIGUEIREDO, A de M. A educação profissional e tecnológica como contramarcha. IN: PEREIRA, V. A.; DIAS, J. R. de L.; ALVARENGA, B.T. (Orgs.). **Educação popular e pedagogia da contramarcha: uma homenagem a Gomercindo Ghiggi**. Passo Fundo: Méritos, 2013.

MARCON, T. Metodologia da pesquisa Kaingáng. In: MARCON, T. (Org.). **História e Cultura Kaingáng no sul do Brasil**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 1994. p. 25-45.

MINAYO, M. C. de S.; GOMES, S. F. D. R. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MEC - Ministério da Educação e Cultura. **Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. 2015a. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em: 11 out. 2015.

MINISTÉRIO da Saúde. **Plataforma Brasil**. 2015. Disponível em: <<http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil/login.jsf>>. Acesso em: 11 out. 2015.

PILETTI, N. PILETTI, C. **História da Educação**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1997.

PROUNI - **Programa Universidade para Todos**. Disponível em: <<http://siteprouni.mec.gov.br/>>. Acesso em: 11 set. 2015.

RAYMUNDO, G. M. C. **Os princípios da modernidade nas práticas educativas dos jesuítas**. 1998. 143 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Maringá.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil: (1930/1973)**. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ROMERO, S. **Contos populares do Brasil**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

RUIZ, J. A. **Metodologia Científica: guia para eficiência nos estudos**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

SANTOMÉ, J. T. As Culturas Negadas e Silenciadas no Currículo. In: SILVA, T. T. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-177.

SANTOS, B. de S. Cuando los excluidos tienen Derecho: justicia indígena, plurinacionalidad e interculturalidad. In: Santos, B. de S.; Jiménez, A. G (Orgs.). **Justicia indígena, plurinacionalidad e interculturalidad en Ecuador**. 1. ed. Quito: Fundación Rosa Luxemburg/AbyaYala, 2012.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo, Cortez, 2007.

SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Ofício Circular nº. 620/2015**: consulta sobre utilização dos vocábulos *câmpus*, *Campus* e *campi*. Brasília, 2015. Disponível em: <http://informativo.ifc.edu.br/wp-content/uploads/2015/08/Oficio_Circular_72_Utiliza%C3%A7%C3%A3o-da-palavra-campi_Campus.pdf> .Acesso em: 29 dez. 2015.

SILVA, T. T. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 190 a 207.

_____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUZA, M. M. C. de. **O Analfabetismo no Brasil sob o Enfoque Demográfico**. 1999. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_0639.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2015

TEDESCO, J. C. Conflitos agrários no norte gaúcho: indígenas, negros e agricultores. In: XII ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA ANPUH/RS, 2014, São Leopoldo. **História, Verdade e Ética: anais**. Porto Alegre: ANPUH-RS, 2014. p. 01 - 17. Disponível em: <http://www.eeh2014.anpuh-rs.org.br/resources/anais/30/1405120940_ARQUIVO_artigoANPUH2014.pdf>. Acesso em: 02 out. 2015.

VELOSO, C. O estrangeiro. Intérprete: CAETANO VELOSO In: CAETANO VELOSO. **Estrangeiro**. [S.I.]: Elektra/Musician, p1989. 1 disco sonoro. Lado A, faixa 1.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM ESTUDANTES⁸² E DOCENTES DO IFRS – CAMPUS SERTÃO

Orientações:

Questões numeradas de 01 a 14⁸³.

B1 a B5: estudantes não indígenas.

I1 a I5: estudantes indígenas.

D1 a D5: docentes

...: pausa na fala.

(...): explicações da pesquisadora.

((...)): transcrição de sentimentos ou emoções.

[.]: Supressões⁸⁴.

01. Como você ficou sabendo da oportunidade de estudar no IFRS – Campus Sertão?	
E⁸⁵	Resposta dos estudantes não indígenas
B1	[.] a minha mãe sabia que existia um curso de técnico em agropecuária no <i>Campus</i> de Bento Gonçalves ⁸⁶ , mas, por alguns motivos, ela não quis me botar lá e acabou procurando e encontrando aqui. E aí, por indicação de uma amiga dela também, que o irmão dela tinha estudado aqui, ela acabou... conversando comigo para eu fazer o processo seletivo para vir para cá. E eu fiz, e passei e vim.
B2	Através dos meus primos que estudaram aqui. Tive quatro primos que estudaram aqui, se formaram técnicos e tenho dois fazendo agronomia agora.
B3	Bom, primeiramente, meu pai já tinha estudado aqui. Daí meu irmão ingressou um ano antes que eu. E o Instituto também é bem renomado... com o nome, tem grande abrangência da área e o nome é bem conceituado em... outros locais também.
B4	Eu tive um primo que se formou no meu primeiro ano, ele estava aqui quando eu estive no primeiro. E foi ele que disse que era bom estudar aqui, ele recomendou, ele me contou as histórias do que faziam aqui. E então, eu acabei me interessando e vim para cá.
B5	Meus colegas que acabaram se inscrevendo aqui. Eles eram seus colegas de aula⁸⁷?

⁸² Estudantes não indígenas e estudantes indígenas.

⁸³ Em meio às respostas dos grupos, as frases em negrito são as perguntas realizadas fora do roteiro previamente estipulado (entrevista semiestruturada).

⁸⁴ No caso do entrevistado repetir as mesmas ideias ou entrar em assunto que se coloque fora do tema do questionamento.

⁸⁵ Entrevistado.

⁸⁶ Um dos *campi* do IFRS.

⁸⁷ Os questionamentos que foram realizados aos entrevistados no decorrer da entrevista, fora do roteiro previamente estipulado (entrevista semiestruturada), aparecem em negrito dentro dos quadros dispostos neste apêndice.

	De aula do ensino médio.
E	Resposta dos estudantes indígenas
I1	Na verdade, eu fiquei sabendo pelo contato que a Instituição já tem com as comunidades indígenas, inclusive por funcionários da Instituição. Inclusive, eu tenho um primo meu que é indígena kaingang, que trabalha há anos no Instituto, que... era de Cacique Doble. E, também, eu fiquei sabendo por alguns amigos, que no decorrer dos Movimentos das Questões Indígenas, eu fiquei conhecendo, que era o Servidor X ⁸⁸ . O Servidor X e também alguns professores da... Instituição. Claro que também pela internet, pelas redes sociais, isso se espalhou, mas primeiramente, pelos funcionários da Instituição. Até por parte deles eu percebi que era uma propaganda da Instituição, até para abranger as questões indígenas. Claro, todas as classes sociais envolvidas nisso, das Ações Afirmativas.
I2	Eu fiquei sabendo praticamente pelo site, porque eu sempre estou em busca de curiosidades, essas coisas de... no conhecimento, ensino também, eu fico sempre na internet, Facebook, nas redes sociais, eu vejo sempre a propaganda que está tendo o vestibular, e outra coisa e tal [...].
I3	Num primeiro momento, que eu fiquei sabendo ...como é que era para se ingressar aqui, fiquei sabendo pelo meu irmão. Ele me falou, eu tive vontade, assim, de vir estudar aqui, daí... tipo, falei com o meu irmão para ele tirar os anexos ali (fotocópias dos anexos do edital de ingresso). Aí, tirei os anexos, daí eu estive pensando em estudar aqui num primeiro momento, daí... para dar oportunidade, e vim. Ele viu o site, daí ele... viu e ele me disse “olha, se tu quiser fazer, está em você mesmo”. E eu vi que era uma oportunidade boa, daí tentei fazer.
I4	Fiquei sabendo pelo Servidor X. Que é um servidor? Sim, primeiramente fiquei sabendo pelo meu pai, que eu queria estudar em outra escola, daí o meu pai falou que tinha vaga aqui em Sertão, aí o Servidor X foi lá, fez a inscrição e eu vim fazer a prova.
I5	Primeiramente, foi em 2012, se eu não me engano, que eu... Não, foi em 2011, que o Servidor Y ⁸⁹ foi lá na comunidade... divulgar que tinha vaga para os indígenas aqui. Daí, era para eu vir para cá em 2012, só que deu que eu não consegui vir, por causa que eu queria que viesse mais um de lá comigo, um da comunidade, e que também, outra é por causa do meu vizinho que dizia que fazer o técnico era ... bom. Em 2012, você não se inscreveu naquele processo seletivo? Na verdade, eu tinha me inscrito em 2012, só que eu queria que viesse mais alguém comigo, sei lá, por causa que eu não ia me sentir bem, sozinho aqui. Eu acho que é isso. Aí, você veio em 2013? Sim. Aí, foi de novo o servidor lá na comunidade? Não. Eu já ...queria vir mesmo.
O questionamento não foi realizado aos docentes	

⁸⁸ Servidor público do IFRS – Campus Sertão.

⁸⁹ Servidor público do IFRS – Campus Sertão.

02. Por que você decidiu estudar no IFRS - Campus Sertão? O que você buscava?	
E	Resposta dos estudantes não indígenas
B1	Eu buscava um trabalho melhor para mim, um salário melhor, uma profissão melhor já. Por exemplo, me formar uma técnica melhor com o técnico em agropecuária, depois fazer medicina veterinária.
B2	Eu acho que, basicamente, por uma questão do ensino ser mais forte do que nas outras escolas do ensino médio, porque aqui as professoras são mais qualificadas, e pela parte da agropecuária que eu gosto, também. Também faço porque desde pela proximidade da minha residência, que é mais perto.
B3	Eu buscava uma realização profissional que poderia se agrupar junto com o ensino médio, que eu pudesse fazer os dois ao mesmo tempo, que daí já economizava tempo de vida, digamos assim, e eu pudesse sair com duas formações, contando com o ensino médio e técnico.
B4	<p>Eu busquei ter um ensino médio mais forte do que na minha antiga escola, que na verdade a minha antiga escola, ela era um pouco precária, ela não tinha, nunca ia bem nas análises que eram feitas sobre os índices de educação. Então, eu busquei algo que pudesse depois de formado, pudesse me proporcionar oportunidades melhores, foi isso.</p> <p>Você está quase se formando agora, você acredita que aqui o ensino é realmente melhor?</p> <p>Sim, pelo que eu pude presenciar aqui, desde a realidade com meus ex-colegas, como eu vejo, aqui vai acabar me proporcionando maiores oportunidades.</p>
B5	Eu buscava mais aprendizado a respeito em... sou agricultor, e cada vez pretendo apresentar um pouco mais experiência sobre a área que exerço.
E	Resposta dos estudantes indígenas
I1	<p>Primeiramente buscava me aperfeiçoar particularmente no conhecimento e também na minha área de trabalho.</p> <p>Você trabalha no momento?</p> <p>Eu sou professor indígena estadual. A minha formação é pedagogia, eu já tenho uma graduação. Inclusive antes da graduação eu fiz o magistério também. E eu fiz com o... Eu pensei em fazer com... um objetivo, que é me aperfeiçoar na minha área, e também para adquirir mais conhecimento e poder instruir os alunos, a juventude, enfim, toda a comunidade sobre a educação. Claro, e outros temas que a gente acaba aprendendo na... Universidade, na Instituição.</p>
I2	É explorar mais esse conhecimento. Buscar conhecimento, para o quê? Para o meu povo e para a minha família, visando a qualidade de vida da minha família, tanto do meu povo, marcar... traçar uma trajetória para o meu povo, para ver se consigo ter uma remuneração mais... não a longo prazo, mas a curto prazo, fazer com que eles desenvolvam essa ferramenta lá dentro, trabalhar mais sobre a terra, fazer ela produzir com menos área, mas ter um ganho mais favorável e satisfatório no caso, e isso é o que me desperta, sabe? É o conhecimento. E é uma coisa que eu vou sempre buscar, o conhecimento. Nunca aprendizado é demais.
I3	<p>O que eu busco é mais é para ajudar a família mesmo. Porque é mais para ajudar a família, no que precisar. É isso.</p> <p>O que é te levou a retornar para cá?</p> <p>Eu vi que quando eu parei de estudar aqui, no momento, eu vi que eu... Pensei atrás na minha atitude, e eu vi que eu fiz a coisa errada, que era uma boa oportunidade, boa oportunidade para ... a vida</p>

	financeira, pessoal, assim, daí voltei de novo para poder ser alguma pessoa mais importante na vida, ter uma profissão. Foi devido a isso que eu voltei de novo.
I4	Sim, pode contribuir tanto para mim, quanto para a comunidade, porque eu posso estar... usando o curso que eu estou fazendo para fazer o que eu sei na comunidade, também. E também o modo de estudar, a gente sempre não estudava em nenhuma prova e hoje estudo ((acha graça)).
I5	Vim pelo incentivo da família.
O questionamento não foi realizado aos docentes.	

03. Você sentiu alguma dificuldade de adaptação, tendo em vista que saiu de casa para morar em um instituto de educação profissional?	
E	Resposta dos estudantes não indígenas
B1	Eu não senti dificuldade nenhuma, até porque eu sou uma pessoa bem espontânea. ((acha graça)) Acabei me envolvendo bem rápido ali, conhecendo as pessoas bem rápido, estando no meio bem rápido.
B2	Eu acho que a principal questão de adaptação foi de até ficar longe dos pais, porque principalmente nos primeiros três meses é meio complicado.
B3	Ah, conversar com as pessoas novas também eu... tive um pouco de dificuldade. Mas fora isso, não.
B4	Eu acho que todo mundo, no começo, nas primeiras semanas todo mundo tem uma dificuldade na adaptação, mas que com o tempo acaba se acostumando e não, não traz problemas. E no que é que consistiam essas dificuldades? Acho que é a distância, a saudade, porque estava sempre junto, sempre convivendo com os pais, então, sair de perto deles se torna algo meio difícil.
B5	Não, assim... de primeira vista não, porque eu sou uma pessoa que tenta buscar amizade, assim, de primeira nessa bem... então, questão de dois dias, assim, eu já tinha amigos meus que acabei confiando, então assim, adaptação não. No começo foi, a mãe ficava se preocupando bastante, aí aquela preocupação, até as coisas deixaram em casa, eu sou o mais novo, daí tem o meu irmão que trabalha, a minha irmã que trabalha, aí deixaram tudo as coisas para mãe fazer em casa, então, eu perdi o meu pai, e aí complicou ainda mais. E aí fica aquela preocupação que eu até... algumas vezes tive... falei para mãe, vir... algumas brigas que aconteceu lá em casa, sabe, eu desistir do curso porque isso aí não dá certo porque sempre... que nem em questão de ração, a base de alimentação das vacas era por minha responsabilidade, e isso acabava se deixando bem para trás, eu pedia alguma coisa... digamos da minha rotina aqui, eu pedia para o meu irmão e ele não fazia, e isso me deixava muito bravo, sabe? Eu falava para mãe, a mãe falava “não, que não vai desistir do curso, já está pela metade, vai terminar”, daí isso acabou desencadeando algumas dificuldades, preocupação em casa, eu acabei deixando os estudos para o segundo plano, então... Então, a dificuldade maior foi ter que deixar a propriedade, os afazeres? Isso.
E	Resposta dos estudantes indígenas

I1	<i>A pergunta não foi realizada, pois o estudante, quando teve sua matrícula ativa, não necessitou sair de casa para residir na instituição.</i>
I2	<i>A pergunta não foi realizada, pois o estudante, quando teve sua matrícula ativa, não necessitou sair de casa para residir na instituição.</i>
I3	<p>Num primeiro momento que eu vim aqui... teve um pouco de dificuldade ... para interagir com as pessoas, com os professores, com os colegas do apartamento. É, foi meio dificultoso, assim. Eu estudava em uma escola indígena que tinha lá dentro da aldeia. Terminei o fundamental lá, e depois vim aqui, vi a diferença, não é como é lá na aldeia, daí teve uma dificuldade, daí foi indo assim.</p> <p>Mas no que consistia essa diferença? Pode dar alguns exemplos?</p> <p>Os professores, assim, tipo a gente falava mais em kaingang... agora fala em português com os professores. Eu consigo explicar bem as minhas dúvidas, o que eu tenho dificuldade, mais em kaingang. Em português... é meio difícil, assim, falar. ... Não é que é difícil, é que é muita timidez, sabe? Daí, o medo de errar da fala, assim, em português, e os colegas dar risada. [...]. A diferença é que como aqui a escola é muito grande, têm muitas pessoas que a gente não conhece, de várias cidades, e lá na aldeia não, era tudo, tipo, junto assim, convivia junto, como é que era, por amizade. Aqui, a diferença é essa também, algumas pessoas que a gente não conhece chegam aí para conversar, meio assim, meio estranho.</p>
I4	<p>Senti bastante dificuldade.</p> <p>E qual que foi a dificuldade?</p> <p>((acha graça)) Fazer amigos.</p> <p>Fazer amigos?</p> <p>Mas depois foi indo, até hoje que eu estava num apartamento que tinha mais dois indígenas e hoje estou no apartamento que não tem nenhum indígena, e me dou bem com eles.</p> <p>E você achou ruim ter que sair do apartamento que tinha os indígenas?</p> <p>Não, não achei ruim.</p> <p>E por que é que saiu?</p> <p>Por causa que eu me dava melhor com eles.</p> <p>Daí como é que foi a troca? Você que pediu?</p> <p>Sim, eu que pedi.</p>
I5	<p>Sim. O começo foi, tipo assim, morar longe de casa, eu acho. É. Que eu fiquei... Que eu... – como é que eu posso dizer? – Que eu cresci ... só lá na comunidade, e daí vir morar em... Sair de casa, isso daí eu acho que foi muita dificuldade ... de adaptação.</p> <p>Por causa que você ficou longe da família? Da casa?</p> <p>Porque eu tinha saudades da família, vamos dizer assim.</p> <p>Você nunca tinha saído, assim, de casa? Ficado longe uma semana ou mais?</p> <p>Já tinha, mas... tinha os parentes, os amigos, assim, mais próximos.</p> <p>Mas para morar não?</p> <p>Para morar não.</p>
O questionamento não foi realizado aos docentes.	

04. E em relação aos conteúdos escolares, teve dificuldades?	
E	Resposta dos estudantes não indígenas
B1	Somente os conteúdos de plantas, que eu não conheço muita coisa. E só foi isso.
B2	É. Nos primeiros meses...até para acostumar, é bem puxado mesmo, agora eu já me adaptei.
B3	Não. Ainda não. ((acha graça))
B4	Não, não tive nenhuma dificuldade.
B5	Como eu disse, eu esperava menos teoria e mais prática. É que na verdade, assim, de tudo ficar só trancado dentro de uma sala de aula e rever slides, mesmo que for uma foto de um animal, não é que nem tu simplesmente botar umas luvas e tocar, fazer que nem um parto, então... eu estava esperando bem mais aulas práticas.
E	Resposta dos estudantes indígenas
I1	No início, sim, em relação... aos conteúdos da especialização. Como eu falei, eu... já tenho uma graduação, pedagogia, e na especialização se estuda mais a fundo... se estuda mais a fundo os pesquisadores em determinada área, em cada área. E o conteúdo, o assunto, é tudo direcionado aos pesquisadores, e aí eu tive muita dificuldade em... entender a cabeça de cada pensador, de cada pesquisador, mas aos poucos eu estava me adaptando.
I2	Os conteúdos estavam praticamente para mim, sabe? Eram áreas que eu gostava. O curso, eu adotei para mim. Nas áreas exatas envolvendo números essas coisas, eu gosto.
I3	Eu tive dificuldade, como português e matemática. E quanto você retornou para cá, você sentiu a mesma dificuldade? Não, porque eu cheguei mais confiante, cheguei mais com atitude, assim, conversar com os professores, com os colegas. Cheguei mais confiante aqui no <i>Campus</i> e fui interagir mais com os professores, conversava com os professores, ... converso agora com os professores, e as dificuldades que eu tenho eu explico para os professores, e mudou muita coisa.
I4	Tive, bastante. Física, química, só eu acho e também depende dos professores também, tipo a metodologia que eles dão... diferente de outros (professores) e às vezes o indígena não consegue entender direito o que eles explicam, é isso. Teve alguns professores que você não entendia o que eles explicavam? Aham. E nas disciplinas técnicas? Teve dificuldade? Nem um pouquinho. Só o entendimento (da maneira como os professores explicavam).
I5	Mais física e matemática. Eu achei que ia ser mais fácil, mas tinha bastante conteúdo.
O questionamento não foi realizado aos docentes.	

05. Há uma Lei - 11.645 de 10 de março de 2008 – que inclui no currículo oficial da rede de ensino básico a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Você sabe se essa inclusão está ocorrendo efetivamente no IFRS – Campus Sertão?	
E	Resposta dos docentes

D1	Olha, eu não tenho conhecimento. Nem fiquei sabendo de nada. Porque se tivesse alguma ação pública, a gente deveria ter, pelo menos, sido comunicada. Nada.
D2	Na verdade, é assim, eu não participo das... Não vi aula dos outros professores que talvez tenha essa temática, porque, na verdade, nós como somos professores da área técnica, nós, – talvez seja um erro nosso – nós damos a técnica mesmo. Então, talvez, o propedêutico lá, de português, matemática, história, matemática não, português, história, outras disciplinas, talvez, eles façam isso. Mas, eu não vejo assim como instituição. Eu imagino que os outros municípios também tenham essa dificuldade aí. Então, em termos de, como... instituição, como escola, a nossa eu não vi isso. Mas não... quero dizer que não esteja acontecendo, mas eu não vejo.
D3	Não, pior que não inseri, não... eu sei que tem isso já em função de fazer o relatório como aluna da formação pedagógica, mas eu não cheguei a ver nada a respeito disso, e eu também nas minhas disciplinas, não consegui relacionar ainda com isso.
D4	No nosso... <i>Campus</i> , não. Mal e parcamente, eu não sei se está nos... diários de classe, e realmente, não. Não tem. Eu não vejo, assim, esse envolvimento. E aí também, eu também me coloco nesse meio, porque você vai pensar, eu também não me preocupei em estabelecer isso, porque a gente fica naquela coisa, por exemplo, afro-brasileira, e aí só porque é lá em novembro, aí tu vai fazer uma coisa só em novembro, lá no Dia do... Zumbi dos Palmares, mas, enfim, daí não se faz nem em novembro. Em relação aos indígenas,... Mas como é que faz? Se comemora o Dia do Índio? E é uma coisa que não é trabalhada. E aí eu estou te falando uma coisa agora que eu estou refletindo. Mas, realmente, não tem um trabalho, uma orientação enfim, que a gente faça isso. Acaba ficando, meio que o professor de história, talvez o professor de sociologia, e era isso. No cotidiano da escola, do... currículo oficial,... aquilo que está do curso, dentro do PPC, aqui não, não tem. Como eu trabalho com os primeiros anos e... eu faço um trabalho em grupo, então esse ano eu não tive nenhum indígena, mas no ano passado e no ano retrasado, nos grupos onde os indígenas estavam, eu pedi que eles falassem sobre os Jogos Indígenas, mas foi um trabalho,...foi um trabalho que... ele era uma avaliação enfim, então, ao invés de eles falarem sobre o atletismo, sobre o vôlei, sobre não sei o que, eles falaram sobre os Jogos Indígenas que são os jogos tradicionais deles, que é uma competição que acontece anualmente, que tem fase regional, estadual e nacional. Então, eu pedi que eles contassem quais eram as modalidades, como é que era, como é que se sentiam,... assim, todo o contexto dos Jogos, para contar para os alunos não indígenas para entenderem essa realidade.
D5	Eu acho que não está acontecendo. Mas a gente desenvolveu agora o projeto de um novo curso no <i>Campus</i> , e nesse curso a gente prevê algumas ações, inclusive a gente quer trabalhar junto com o NEABI. Agora a gente vai começar a fazer os contatos para ver de que forma que a gente pode trabalhar. Porque o que é que eu penso? Você reunir uma turma de alunos para ir lá fazer uma palestra sobre, não vai surtir efeito, porque eles vão sentar lá e vão achar um saco ter que ficar ouvindo. Agora, se você promover uma atividade de uma forma diferente para eles, eu acho que daí é bem positivo. Tipo alguma coisa que marque um pouco mais, – sabe? Porque o nosso público adolescente hoje, ele tem uma outra concepção das coisas. Eles são multimídias, assim, vamos dizer. Então, eu acredito que se você usar outros recursos, você consegue alcançar. Nesse curso novo, a gente vai ter uma disciplina chamada Projeto Integrador, aonde essas ações vão poder acontecer. Então, tem a questão dos

	indígenas, dos afrodescendentes, da educação para o trânsito, da educação, da nutrição alimentar. Tudo isso, a gente vai ter um dia específico para acontecer, então, a gente vai estar chamando pessoas para virem fazer, não palestras, trabalhos diferenciados sobre os assuntos com os alunos. Teoricamente, a gente acha que vai funcionar, daí, na prática, vamos ver, não é?
O questionamento não foi realizado aos estudantes não indígenas e indígenas.	

06. Você já presenciou alguma manifestação cultural indígena manifestada pelos estudantes indígenas aqui do <i>Campus</i>?	
E	Resposta dos estudantes não indígenas
B1	Os alunos daqui, não. Não presenciei nada.
B2	<p>Eu vi a questão do artesanato de um indígena de Erebangó que até me...deu de presente uma flechinha pequeninha . E...a questão da língua também que, principalmente, os indígenas de Cacique Doble falavam em kaingang.</p> <p>Falavam em kaingang?</p> <p>Eles falavam, comumente. Os de Erebangó eu vi só uma vez que eles falando, mais ou menos, não é muito comum ver eles falando.</p> <p>E você viu ganhou de presente artesanato. Você tem, então, vínculos de amizade com os estudantes indígenas? Ou é esse colega teu específico?</p> <p>Tenho amizade mais próxima com um colega meu específico. Na verdade, que seria um indígena de Erebangó. Meu colega indígena inclusive foi até ficar na minha casa, passar um final de semana. Eu até disse para o meu pai “você imaginava que algum dia um indígena viesse aqui em casa, passar um final de semana, ser meu amigo?” E ele disse que nunca teria imaginado.</p>
B3	<p>Aqui no <i>Campus</i> somente a língua kaingang deles. Ainda, eles se falando entre si, a gente aprendeu algumas palavras também. Isso foi bem... legal, até, aprender outras palavras. Principalmente no primeiro ano, que... tinha <i>o estudante indígena X</i>, e tinha dois colegas no nosso “AP” (alojamento) e daí eles... só conversavam em kaingang entre eles, daí depois a gente... daí no segundo dia, no primeiro dia a gente estava mais com receio, daí no segundo dia a gente já perdeu um pouquinho desse receio e começamos a perguntar coisas para ele, tipo, como é que era a cultura deles, daí a gente pediu umas coisas em... algumas palavras em kaingang também, daí eles falaram.</p> <p>No primeiro dia vocês tinha receio do quê?</p> <p>Era mais aquele pré-conceito, que a gente tem com os indígenas, aquele tipo “ah, eles...”. Eles, também, são um pouquinho mais velhos, então a gente tinha um pouquinho de medo deles.</p>
B4	Como eu tinha dois colegas que eram indígenas, eu acabei aprendendo algumas palavras e vendo eles conversando com o idioma deles, o idioma...
B5	Não. Não, só a linguajar, assim, conversar entre eles...
O questionamento não foi realizado aos estudantes indígenas e docentes.	

07. Aqui no IFRS – Campus Sertão, você participou de aulas que trabalhassem a temática da cultura indígena?	
E	Resposta dos estudantes indígenas
I1	<p>Com certeza. Teve temas, inclusive, relacionados ao conteúdo de, eu acho que era inclusão, e foram temas, assim, relacionados à questão... de indígenas com deficiência especial. Como os indígenas...? Como os indígenas...? Tratam essa questão da... deficiência. E aí, eu coloquei a realidade do nosso dia a dia. Inclusive, pela professora, foram colocados exemplos de outras etnias indígenas, de práticas que eram feitas, que eram diferentes... de práticas da minha cultura.</p> <p>E isso foi uma oportunidade apenas que isso aconteceu? Ou... foi mais que uma oportunidade?</p> <p>Essa foi uma oportunidade que aconteceu. Mais uma oportunidade que eu tive de... explicar, de colocar melhor, como os indígenas, as famílias, a comunidade... no geral, trata a questão da deficiência, do especial, nesse tema dentro da comunidade indígena.</p> <p>Sim. E teve alguma outra aula que trabalhou a questão da cultura indígena?</p> <p>Teve a questão das Ações... Afirmativas que foi questionada por um certo professor, e que eu achei importante, positiva, onde se envolvia a questão indígena, onde, hoje, graças ao governo atual, as Ações Afirmativas estão... começaram a ter as suas práticas. E hoje, a gente vê indígenas com nível superior, com especialização, inclusive com mestrado, doutorando, mas graças as Ações Afirmativas. E essa questão foi debatida em sala de aula.</p>
I2	<p>Curiosidade, o professor teve, até, que até sugeriu algumas coisas de um projeto sobre como é que é desenvolvido a cultura, o plantio, como é que é feito lá dentro dessas coisas, daí ele até falou sobre projetos em questão, mas a gente não chegou a abordar tanto e ir mais profundamente no assunto, porque era um... mais uma curiosidade do professor, ele queria entender mais como é que era a minha cultura, e como é que era e coisa e tal, mas a gente não chegou a se aprofundar, mas com certeza, acho que nós íamos abordar mais esse assunto, de certo.</p>
I3	<p>Por enquanto não. Nenhum professor... chegou a me perguntar isso “como é que é a minha cultura?”, “como é que eu vivo?”. Por enquanto não.</p> <p>E nem alguma situação em que falaram de alguma cultura indígena?</p> <p>Não. Por enquanto não.</p>
I4	Em nenhum momento.
I5	Aqui não. Aula, só na minha comunidade.
O questionamento não foi realizado aos estudantes não indígenas e docentes.	

08. Vários estudantes indígenas vieram até o IFRS – Campus Sertão estudar, fazer um curso técnico ou superior. Após isso, evadiram, transferiram ou trancaram o curso. Na sua opinião, porque isso aconteceu?	
E	Resposta dos estudantes não indígenas
B1	<p>Eu acho que... essas desistências ocorreram porque eles não se enturmaram com a galera. Porque... eu conheço dois estudantes, que é o X... e o Y..., e eu, pelo que eu vejo, assim, eles com a galera, eles são bem enturmados. Eles são os que mais conversam com todo o mundo. Então, eu vejo o X...</p>

	<p>cumprimentando pessoas do primeiro, do segundo e do terceiro ano, e o Y..., a mesma coisa com o pessoal do terceiro ano, ele é bem enturmado. E foram os que ficaram... Ficou mais o Z... O Z... , ele entrou aqui no meu primeiro ano. Eu estava no primeiro ano, ele desistiu e voltou agora, e também eu vejo o Z... bem... enturmado com a galera. Eu acho que as desistências ocorrem porque eles acabam não se fechando com o ritmo daqui, porque o ritmo deles é bem diferente. E aí, eles não têm muita... Eu acho que eles não se enturam conosco. E, bastante também, eu acho que preconceito do povo... o caso das terras, porque é muito filho de agricultor. E aí, aqueles gringos chatos, que não... dão o braço a torcer por um pedacinho de terra. E aí, eles são contra isso, mas nunca vi ninguém xingando, nada.</p>
B2	<p>Eu acho que a principal questão é ficar longe dos pais, não são acostumados. E a questão do ensino, também, dois turnos estudando é bastante puxado e se tu não gostar do que tu estás fazendo, não gostar de estudar, fica complicado. Mas eu acho que depende da questão de adaptação. E pelo povo não indígena, de repente, tem um pouco do preconceito com eles. Não acolher eles bem, porque tem bastante que são excluídos. Até nas turmas são bastante excluídos e até podem se sentir mal e podem vir a desistir.</p> <p>Você acha que acontecem situações em que eles são excluídos? Você chegou a ver alguma dessas situações?</p> <p>A situação acontece, dava para se ver quando...tinha indígena de Cacique Doble. No nosso ano, a questão dos “AP” (alojamentos), eram separados os indígenas, dois em cada “AP”. Até, eu acho que separaram, porque, tipo não dar muito problema de muito grupinho e tal, e eles se encontravam todas as noites. Daí saíam todos dos “AP” de manhã, daí vinham...mais tarde, chegavam nos “AP”, só dormiam no “AP”, e não tinha muita comunicação com os outros.</p> <p>Eles chegavam mais tarde?</p> <p>Chegavam mais tarde. Eles ficavam falando entre eles, eu acho, conversando entre eles.</p> <p>Daí, vinham só na parte da noite, daí tomavam banho e iam dormir. Quer dizer, não tinha muita comunicação com eles, daí, tipo, ficava meio excluído, assim. Eles conversavam mais entre eles. Tinham amigos que não eram indígenas, mas era uma amizade que não era... bem menos... mais fraca do que...entre eles. Daí, eles preferiam falar, conversar entre eles, do que com os outros.</p> <p>E eles ficavam muito tempo lá fora dos “APs”? Até que horas eles ficavam, mais ou menos?</p> <p>Eles saíam da aula às 17h, e voltavam para o ‘AP’ aí pelas 22h30. Era difícil. Tipo, algumas vezes, algumas noites, eles ficavam no “AP” e tal, mas era muito difícil.</p> <p>Eles só iam para o alojamento na hora de dormir?</p> <p>É. E aí, às vezes... Era pouca comunicação. Eu acho que desde, na questão das turmas, na minha turma, por exemplo, os estudantes indígenas, um de Erebangó e um de Cacique Doble. O de Cacique Doble, na segunda semana de aula, teve que destocar de turma, porque não tinha se adaptado a nossa turma, e ficou só o indígena de Erebangó. E o de Erebangó se adaptou. Até é muito amigo meu, então, nossa turma se deu muito bem, mas o outro já saiu. Daí, para a turma que ele foi, daí tinha mais, eu acho, que cinco ou seis amigos deles, eles sentavam tudo lá num canto lá atrás e ficavam conversando em kaingang, e não falavam muito com os outros.</p>
B3	<p>Eu acredito que seja pela maioria das outras desistências também (dos estudantes não indígenas). Ou saudade da família, da comunidade. Muitos têm família, não só pai e mãe, têm mulher, filho. Talvez, essa saudade que bate, assim, como bateu para todos nós que estivemos aqui. Agora até não é tanto, a</p>

	<p>gente aprendeu um pouco a viver sem os pais, a gente teve um pouquinho mais de autonomia. Mas a principal causa, eu acho que é a mesma... coisa para os outros, longe de casa, longe da família,... dificuldade de adaptação, se sentir um ET como eu também me senti. Eu acho que é principalmente isso.</p>
B4	<p>Eu acho que grande parte das desistências partem do pessoal, de cada um mesmo, que eles acabaram não gostando do contato que eles tinham aqui ou algo assim e acabaram saindo. Porque eu acho que a escola, ela está fornecendo apoio para eles, está ajudando e tentando incentivar aquele ciclo, só que do pessoal de cada um, acaba... eles acabam escolhendo por desistir. Acho que é pela vontade própria, eu acho que é por isso que eles desistem.</p>
B5	<p>Eu tenho duas opiniões. Desistiram pela falta de esforço, porque elas simplesmente... teve casos de elas pagar para uma colega, mas... que estava bem melhor nas notas e elas não fazer o trabalho e desistiram pela zombaria dos colegas. Teve racismo no meio? Teve, mas por ter por um motivo.</p> <p>Foi uma represália de vocês, esse tipo de racismo?</p> <p>Sim, sim. Ela... nós nos dávamos muito bem com elas, sabe, nós convidávamos elas para ir para as festas, era supergente boa com nós. Mas teve casos assim, que a gente “pô, como é que para eles pode e para nós não?”.</p> <p>OK. E isso começou em que... assim, em quanto tempo demorou para ter esse problema? No início estava tudo bem, né?</p> <p>Tudo tranquilo, cada um não se conhecia... aí isso foi passar de duas... dois meses, eu acho. Aí começou, até mesmo a turma começou a se dividir, teve o pessoal do fundão e o pessoal da frente ali, daí não se dava, sempre estava incomodando no DAE.</p> <p>OK, mas essa divisão não era em relação a esses colegas?</p> <p>Não. Mas era... então, começou por aí. Como nós começamos a ver que os professores acabavam dando essa chance para eles, aí a turma começou a ficar revoltada.</p> <p>E aí, você acha que também a turma começou a ter atitudes racistas com as estudantes indígenas?</p> <p>Racista focada assim, não, mas tipo piadinha, tipo...</p> <p>Que tipo de piadinha?</p> <p>Digamos que começar a imitar a linguagem deles, sabe, era isso mais ou menos, assim, mas tirar assim, começar com palavras fortes, assim, não.</p> <p>Então não chegou a ter uma briga mais forte?</p> <p>Isso não, isso não. Até mesmo nós conversávamos com a turma, daí eles falavam “olha, eles não têm culpa nenhuma de estar tendo essas vantagens”.</p> <p>Porque não tinham partido delas a reserva de vagas, é isso?</p> <p>Isso, isso mesmo.</p> <p>E em algum momento alguém do IFRS conversou com vocês sobre como que funciona a reserva de vagas? Por que é que existe?</p> <p>Não.</p> <p>Não? Nenhum momento?</p> <p>Não.</p> <p>Já faz dois anos que você estuda aqui?</p> <p>Sim.</p>

E	Resposta dos estudantes indígenas
I1	<p>Eles se sentiram, assim, a bem dizer, estranho por causa da cultura, não estavam se achando na Instituição, pelo que eles comentaram. Como experiência própria, passei pelas mesmas dificuldades que eles estão passando, no início da... graduação, ou no início do ensino médio, até porque nós, da nossa aldeia indígena, a gente tem o ensino fundamental só, o ensino médio é feito na cidade, com os não indígenas, e a exemplo disso, eu passei por uma dificuldade enorme. Após o ensino fundamental, eu fui para a cidade de Cacique Doble, cursar o ensino médio e aí eu tive uma dificuldade, assim, muito grande pela questão dos costumes, dos usos e costumes... da sociedade não indígena. A cultura é muito diferente, e no que é que está essa diferença? A diferença está no pensar, no agir. E, inicialmente, no ensino médio eu não me adaptei, inclusive, aos colegas e aos professores, até por causa da língua kaingang também. Nessa idade, quando a gente está cursando o ensino médio, a gente tem dificuldade para... falar no português, na oralidade. E, inclusive, vem a questão da cultura, para se adaptar, os assuntos são diferentes, a maneira de rir, de brincar, é diferente, onde envolve os assuntos. As brincadeiras, são mais... com respeito. Essas diferenças que inicialmente eu não... consegui me adaptar. E aí, por esses motivos, eu também acabei reprovando no ensino médio, uns dois anos mais ou menos, mas eu tive a sorte de ter na família o pai e a mãe que me incentivavam. Apesar das dificuldades, eles sempre me incentivavam, sempre me colocavam, “Ó, tu precisa estudar. Sem estudo, a gente não é nada. Tu precisa buscar qualificação, precisa ter, futuramente, conforto para a família”. Graças a esses motivos e ao apoio da família, apesar de ter rodado dois anos no ensino médio, pelas... dificuldades que eu mencionei agora, a cultura, a língua kaingang, eu aos poucos fui me adaptando, e graças a Deus terminei o ensino médio, iniciei a graduação em... Aliás, depois do ensino médio, eu fiz o magistério por três anos, me adaptei, aliás, não me adaptei 100 por cento, tive as minhas dificuldades, mas com o apoio da família... aos poucos eu fui entendendo o mundo do não indígena.</p>
I2	<p>Uma é o aprendizado, porque eu, eu falo aqui, porque eu trabalho no colégio indígena, e eu vejo... a minha base lá da escola, ela é muito fraca, e não desenvolve bem o aprendizado do aluno, e isso consequentemente vai estourar nas mãos de alguém. Porque o ensino fundamental mesmo reprovando em alguns, mas para o ano seguinte ele vai passando mas não com aquele conhecimento que é o essencial no caso. E o ensino médio, ele exige bastante, no caso aqui no Instituto Federal, são 26 disciplinas, é algo novo, e outra também o Internato é um mundo novo que ele vai estar aqui. São indígenas que saem com idade entre 14 e 15 anos de casa, dos pais, que é o mundo que eles estão, eles se sentem livres lá, mas praticamente aqui eles se sentem presos, no caso. É uma explosão psicológica que afeta, sabe? As questões sociais na comunidade também afetam bastante, a venda de artesanatos, conflitos internos na comunidade isso afeta bastante, porque o pensamento praticamente não está na educação, está lá fora também. E isso faz com que ele tenha dificuldade em se concentrar mais nas disciplinas, tentar chegar ao objetivo proposto, porque são questões sociais mais fortes, pensa bastante, praticamente é um... digamos assim, é uma depressão que só. Mas que pode ser suprido, desde que seja bem orientado pela família, tanto pelo NEABI também que tem dentro do instituto federal, isso são fatores que podem fazer com que o indígena permaneça. Mas é muito forte essa ligação entre família e o indígena a sair, por isso que ele deve ser um dos fatores, ou a maneira de aprendizado na base, ou as questões sociais é um dos fatores. E adaptação, são três fatores, acho que são os cruciais no caso, se não for sanado bem essas três</p>

	<p>questões, praticamente vai ter algumas dificuldades, outros não podem ter, mas ao meu ver, a minha opinião, é, esses três fatores são fundamentais, que se desenvolve bem eles para que se tenha sucesso de permanência e o ingresso do indígena no instituto.</p>
I3	<p>No meu ponto de vista, eu acho que foi a dificuldade de interação. Tipo, os ... indígenas, quando eles estão numa escola... que é fora da aldeia, eles têm muita timidez, tipo, de expressar as dúvidas assim para o professor, aonde ele tem dúvida, aonde que ele está conseguindo. Daí, tipo, o indígena não vem a falar com o professor. Daí, isso ele vai deixando, vai deixando, e uma hora ele vê que não dá mais, ele vai reprovar. Ele vê que não dá mais e desiste. Ou senão é a interação com os colegas, também, que não se dá bem. Aí fica meio assim no canto, assim meio isolado, se vê sozinho, sabe? E quando ele se vê sozinho, ele diz “Ah, aqui não está bom para mim, eu acho que eu vou desistir, vou pra minha terra indígena. Eu acho que, no meu ponto de vista, é isso. Foi ... o que eu senti – sabe? – no dia que eu estudava aqui. É mais ou menos isso.</p> <p>Então, esses também foram os motivos que te levaram a desistir?</p> <p>É. Isso também foi um dos motivos que me levaram a desistir no primeiro momento que eu estudei aqui.</p> <p>Eu lembro que quando você parou de estudar aqui, você não chegou a manifestar isso naquele momento. Você estava entendendo que era isso, ou não? O que é que você sentia quando decidiu que não ia continuar?</p> <p>Mais era, quando eu me via sozinho ali. Mais era a saudade da família, de ... rever, assim, os amigos próximos, sabe? É mais isso aí que eu sentia naquele momento.</p>
I4	<p>Acho que mais seria na falta de apoio da família... tipo não apoia e o indígena não se sente bem com isso, “não está me apoiando, então, o que é que estou fazendo lá? Então, desistir”.</p> <p>E você teve apoio da família?</p> <p>Sim, no meu caso, a comunidade falou bastante. Mais, eles falam para continuar, que é bom, aqui é bom, é qualificado.</p>
I5	Adaptação, eu acho. Em que? Acordar cedo, e integrar com a ... turma, assim.
E	Resposta dos docentes
D1	<p>Eu atribuo à questão cultural, porque a gente sabe que, principalmente as meninas que vêm, eles não querem que as meninas venham para cá, querem que elas continuem...ajudando em casa. Na terra indígena a mulher não é valorizada e nem incentivada a trabalhar fora. Segundo elas mesmas, porque eu tenho ex-alunas que eu tenho até hoje no <i>facebook</i> e que conversam comigo e que têm vontade de voltar para cá, ou para outra instituição a estudar, e os pais não deixam. E também a questão do aprendizado, parece que a base deles é muito fraca na aldeia, o ensino deles é muito fraco. Então, eles não conseguem acompanhar mesmo e por isso é que dá essa evasão.</p>
D2	<p>Eles vêm de uma... escola com um turno de aula. Chegam aqui, dois turnos. Outro motivo... da... da desistência, aí sim, aí eu acho, eu imagino que seja cultural. A cultura nossa é de ocupação, de ocupar os espaços, ocupar as áreas, a produção. E o índio não sente essa questão ocupacional nossa, ele... quer ter o seu espaço sem ser mexido muito com ele, deixar ele tranquilo, e nós não, nós queremos aproveitar o máximo de tudo. Então, há a questão cultural.</p>
D3	<p>Talvez a gente acaba exigindo muito, compara. Porque faz uma... eu mesma não tratava, não fazia, não cobrava de forma diferente, cobrava igual, tanto quem era indígena, e quem não era indígena. Só que eu</p>

	<p>acho um pouco que a gente está errado em fazer isso, porque tu sabe que eles vêm de uma dificuldade maior, teria que ter essa diferenciação, ou fazer com que eles busquem um auxílio ou marcar um horário para trabalhar com eles isolado. Claro que também precisa partir deles, ir ali e perguntar, mas a gente acaba não fazendo isso. O próprio professor... a prova é igual, acaba sendo tudo igual aos demais, e talvez por eles virem de uma forma diferente de educação, a gente também não sabe como é que é, talvez teria que tratar de forma diferente. De parte da instituição, não foi recebido nada, nenhum tipo de informação... Desses do primeiro ano, eu nem sabia que eram indígenas. Eu acho que também falta um pouco da instituição, quando tu entra nessas disciplinas que tem indígenas a gente tem que conversar, teria que ter um grupo e pensar até formas de avaliação ou como tratar, o que tem que observar nesses estudantes.</p>
D4	<p>Eu tenho algumas... causas que para mim são claras. Uma é a questão é a questão que a gente não consegue acompanhar o trabalho com eles. Eles... precisariam de um atendimento direto,... um contato muito mais direto, que é o que vai acontecer agora com... a ideia do projeto de ensino, do contato do colega de sala de aula, do professor, de alguém mais próximo, porque a gente não consegue dar conta. Então, isso é uma coisa, o não acompanhamento pedagógico mais direto. Segunda coisa, eu não sei se... Eu não diria intolerância, mas impaciência dos professores em relação a isso, de repente ter alunos com tanta diferença de... aprendizado e não conseguir trabalhar essa diferença tão grande em sala de aula. Outra questão é financeira, o custo aqui é muito alto, pelo transporte, por de repente, não fica não alojamento, então tem que morar fora, é um custo muito alto e as famílias não têm como dar conta. Esse ano não chegou o dinheiro, já... teve gente que está desistindo. O dinheiro do que da Assistência Estudantil é uma engrenagem que tem que funcionar senão não adianta ter o Programa de Assistência Estudantil, que é do Governo Federal, que tem específico para os indígenas, só que o dinheiro não chega para eles em tempo hábil. Então, isso também é um fator, eu acho, preponderante.</p>
D5	<p>Eu acho que pela... dificuldade de eles acompanharem o conteúdo mesmo, porque eles não têm o mesmo dos outros. Eles têm o problema de faltar à aula, também, então eles chegam atrasados na aula, eles m, assim, a... forma como eles funcionam me parece diferente. Eles têm o problema com cumprir horários, pelo menos aqueles do ano passado [2014] eram assim. Às vezes, simplesmente, eles não vinham para a aula. E se eles já têm dificuldade e eles não vêm na aula, piora, porque o conteúdo é sequencial, você o volta tudo de novo por causa de um aluno. Os alunos que tinham interesse, que eu peguei o , <i>o estudante indígena X</i> que é lá do outro ano ainda, <i>o estudante indígena X</i> vinha, fazia as atividades, daí vai. Agora se eles não participam desses momentos também, que são oferecidos, fica mais difícil daí, não é? Os que estavam com mais dificuldade a gente pedia que eles viessem naquele horário para refazer as atividades da aula. Não eram nem atividades diferentes, era para refazer o que a gente tinha feito em aula, porque você a que eles não conseguiam concluir. Então, para refazer, fixar o conteúdo mesmo. Mas não... Não vinham.</p>

09. Como você percebe o desempenho escolar dos estudantes indígenas e a sua inclusão com os demais estudantes?	
E	Resposta dos docentes

D1	<p>Bom, tem duas situações. A primeira, a questão...do desempenho escolar. Eles têm dificuldade de aprendizado muito grande, mas não é impossível, porque hoje mesmo,...nesse ano, eu tenho um aluno que está no terceiro ano e ele é um aluno que demonstra interesse. Não tem preconceito, assim, nítido quanto a ele em sala de aula, porque ele é bem integrado com...os colegas, pelo que eu percebo ali, pelo menos durante a minha aula, não percebo que tenha discriminação. Mas, na primeira série, quando eu trabalhei o ano...passado, o ano retrasado, não me recordo bem, umas turmas que vieram em bloco, bastante indígenas, eu percebi que quando ficavam dois, três, numa sala, eles ficavam isolados. Eles tinham essa discriminação, esse bullying dentro da sala de aula, tinham. E eles têm também muito problema discriminatório dentro dos alojamentos. Falados, não por eles, pelos colegas, especialmente quando eles não estão em sala de aula. Por causa da questão cultural, pela questão da higiene, por várias outras questões, eles sofrem esse preconceito cultural, sim. E, questão de ensino,...a grande maioria dos que estavam nessa primeira série que eu...te falei, eu acho que 99 por cento não teve êxito,...tendo a evasão, assim, já no primeiro semestre, bem grande.</p> <p>Já o desempenho escolar é muito baixo. E a gente vê assim,...pela questão até cultural deles, eles não...seguem os padrões que a gente segue, eles não...dão muita...importância para a questão...de datas, de cronogramas. Se tú...disponibiliza para eles um trabalho, por exemplo, tal data para entregar, eles não te entregam na data. Eles não...são fiéis a cronogramas, porque eles não têm essas regras. Isso aí, eu já conversando com outros indígenas, como...tudo na...aldeia é diferente, tem as suas regras, eles não conseguem até – não conseguem não – até eles se habituarem que têm que seguir as nossas regras, eles custam. Ou eles evadem, ou como esse aluno que está no terceiro ano hoje, por insistência dele, por perseverança dele, e talvez ele tenha tido colegas que o ajudaram, não sei, aí ele conseguiu. Tem também a...história do nosso técnico administrativo na escola, o Servidor Y, que foi meu... foi a minha... no caso foi um dos meus entrevistados de...tese de doutorado, da minha tese de doutorado. Ele, como indígena, ele veio para a escola ser técnico em agropecuária e ele sofreu muito bullying no início, mas ele teve perseverança e hoje ele até mestrado tem. É nosso funcionário que tem até mestrado, e tem muito orgulho disso.</p>
D2	<p>E o que... eu percebi é, no ano passado, nós tínhamos um grupo maior de estudantes aqui no nosso <i>Campus</i>. No decorrer do semestre, no decorrer dos conselhos de classe que eu comecei a participar, de aproveitamento escolar, eu comecei já vendo os próprios professores, aquela... história que a gente já viu há muitos anos, que eles não rendem, que eles não produzem, que eles não têm o pique. Então, essa é uma interpretação de alguns professores dos conselhos de classe. Bom, o que é que nós conseguimos ver durante aquele ano, o ano passado, 2014? Os alunos foram indo, inclusive na minha disciplina, vários deles com dificuldades, sem dúvida, e chegaram ao final do tempo talvez não respondendo aquilo que eu entendi que... tivessem ter respondido na minha aprendizagem, na aprendizagem daquela... disciplina. Por outro lado, eu lembro que lá, de outubro em diante, compreendendo mais a situação, eu procurei, pelo menos na... penúltima e última avaliação a mesma questão, mas tentar ver deles uma outra resposta possível deles. Me entende? Então, sou professor, eu não trabalho com conceito, não penso o conceito, mas na... interpretação deles, eu preciso entender aquela interpretação, mesmo que... eu ache que poderia ser mais... profunda, mais dados, e aquilo não aconteceu. Mas, eu... tentei compreender, na visão deles, o que é que eles estavam... compreendendo. O que eu... estava</p>

	<p>pedindo eles? Qual é a... ? O que eles poderiam me... oferecer? Eu acho que está... de nós, educadores, vemos deles outras histórias que não aquilo que a gente quer ouvir. Aquilo que eu estou tentando dizer lá na minha disciplina, que eu gostaria que eles me dissessem, não é aquilo que eles querem dizer. Talvez,... da própria disciplina, mas outras... coisas mais próprias deles que eu não consegui enxergar. Essa... resposta deles não é aquilo que eu esperava, e daí, o que... é que eu imaginei? Que eu tenho que fazer a mesma questão que eu faço para... os outros alunos, mas não esperando aquela resposta que eu estou imaginando para um outro grupo de alunos. Eu tenho que compreender a resposta dele. Poder tirar da resposta dele aquilo que seja... interessante para aquele conhecimento, para aquela aprendizagem. Em relação à inclusão com os demais estudantes, eu lembro de algumas vezes que a gente fazia a chamada, tu chama pelo... nome do aluno: “Ah, e o fulano de tal não veio? Por que é que não veio?”, “Porque ele é índio, professor”. Então, essa resposta eu ouvi mais de uma vez. “Porque ele é índio”. Bom, se ele é índio, então, quer dizer que já tenho que saber que ele não vai vir? Eles estão dizendo para mim que não, ele não vai vir. Ou chega atrasado, “Por que é que fulano de tal não está?”, “Não, esse é índio, professor”. Então, nesse sentido, eu senti que há uma... diferenciação ali... do grupo que nós tínhamos, um grupo maior, com relação a esse grupo de indígenas.</p>
D3	<p>Eu notei assim, que também tem um pouquinho de diferença entre os estudantes. No ano passado, as duas indígenas que eu observei, achei que elas tinham, assim, bastante dificuldade na questão do aprendizado. Mas esse semestre, eu tenho um aluno que ele já é bem mais enturmado, também acho que isso facilita um pouco, porque o semestre passado as alunas indígenas que eu tinha, elas não se enturmavam, faziam os trabalhos mais isoladas. Nesse caso aqui, o aluno se enturma mais, ele questiona, os próprios colegas ajudam quando faz trabalhos em grupos, ele se insere nos grupos. Os outros que eu tenho no primeiro ano, para dizer a verdade, eu fiquei sabendo que elas são indígenas só no fim do semestre, porque no começo, eu nem sabia que elas eram indígenas, foi assim... E como eu não fiz trabalhos em grupos, só fiz prova, no caso da avaliação, eles ficaram dentro da média, assim, dos demais, não que foram muito ruins o desempenho deles. O desempenho, por exemplo, <i>do estudante indígena X</i> é muito diferente dos demais. Ele tem uma capacidade bem maior, até no último seminário que ele apresentou, ele se destacou porque ele fez um cálculo, foi para o quadro demonstrar, fiquei assim, surpreendida com o desempenho dele, então, jamais esperava isso. Mas é o caso dele, não sei como que seria os demais. E a inclusão com o grupo dos demais, <i>o estudante indígena X</i>, ele se enturma. As meninas não se enturmavam muito...</p>
D4	<p>Então, nós temos dois momentos aí. Primeiro, na educação física, em termos de conhecimento, é sensacional, porque eles têm uma vivência motora excelente. Então, tudo o que os nossos alunos que vêm, que chegam aqui no ensino médio, não têm, os indígenas trazem, porque eles têm a vivência do corpo. Então, a... relação deles com o corpo, ela é muito... é diferente do que a nós, não indígenas, então, isso favorece para o movimento, para a educação física. Eles têm um potencial motor sensacional, inclusive isso é um fator agregador. Então, por exemplo, o aluno que hoje está no terceiro ano. No primeiro ano ele entrou, a gurizada “Uah... como ele joga”. Então,... esse fato fez com que fosse um fator agregador e não de exclusão, não de preconceito. Favoreceu a integração dele na turma, porque ele, à medida que viram que ele jogava, que ele se dava bem com os esportes, e depois como nós temos a competição aqui as turmas, ele ia ser um... elemento importante para a turma. E o menino,</p>

	<p>por sua vez, esse aluno, o indígena, por sua vez também se sentiu acolhido, se sentiu valorizado pela turma e isso vem acontecendo. Hoje, ele está no terceiro ano e ele é chave nas equipes onde ele joga. Ele deve fazer quase todas as modalidades, eu acho. Então, isso é uma coisa muito interessante. O menino que reprovou, que está conosco agora no segundo ano, também foi fundamental a questão, ele foi para o atletismo, inclusive, jogar a JERGS [Jogos Escolares do Rio Grande do Sul]. Então, ele tem... Eles têm o potencial motor excelente. Então, quem dera nós tivéssemos só indígenas o potencial da educação física. Então, realmente, é um barato, assim, muito bacana, e as coisas, eles se propõem às coisas novas. Nesse sentido, eles não querem só jogar bola, eles se propõem ao novo, mas... E aí, claro, existe... E aí tem o que eles não têm que a gente sabe na sala, nas outras disciplinas, porque assim como eles têm algumas dificuldades nas outras disciplinas, e ali, pelo relato dos conselhos de classe, é de ficar retraído, de não se expor, de ficar constrangido, de não querer, de ficar deslocado, enquanto que na educação física não. Eles exercem, inclusive, liderança.</p>
D5	<p>É ruim. Eu acho que talvez eles precisassem de mais tempo mesmo, então, se eles tivessem, por exemplo, têm dois períodos a disciplina, eles precisariam de, no momento das avaliações especialmente, ter um tempo separado talvez, para eles fazerem, porque eles não conseguem concluir. Enquanto os outros fazem e sobra tempo para alguns. Como é que a professora vai ficar com aquele aluno um tempo maior? É só se ele tivesse um outro auxílio, de um outro setor da escola, que ele pudesse concluir lá, porque senão é bem complicado. Porque no momento que você atende, por exemplo, quatro turmas do Integrado, terminou uma, entra outra, terminou uma, entra outra. E se ele vai ficar um tempo maior na tua aula, ele vai perder a próxima aula que ele tem. Então, eu acho que só se fosse fora do horário, eles tivessem um tempo. Mas aí, também, vai ficar diferente dos outros, não é? Porque aí, também, ele vai ter que tempo de dar uma olhada a mais... no conteúdo, para daí depois ele ir lá e terminar. Então, eu não sei te dizer, assim, se seria a melhor opção. Sobre a inclusão com os demais estudantes eu acho que eles conseguem se relacionar bem. A gente teve aquele problema, por causa dos conflitos de terras lá, mas eu acho até que não influenciou tanto aqui dentro. Mas, eu vejo que eles criam afinidade com dois ou três na sala, e que no restante, me parece que não.</p>
<p>O questionamento não foi realizado aos estudantes não indígenas e indígenas.</p>	

10. Você chegou a presenciar alguma situação de preconceito em relação aos estudantes indígenas?	
E	Resposta dos estudantes não indígenas
B1	Não presenciei nenhuma.
B2	Eu acho, que nem o preconceito, tipo, sai de casa, se tu nunca conviveu com o indígena, tem preconceito, por mais que tu não queira. E depois que tu... Se tu não fala muito com o índio, se tu só vê, assim, tu vai continuar tendo preconceito. A partir que tu começar a conhecer eles, e conversar com eles, tu vai perder esse preconceito, mas até que tu não faz isso, tu continua tendo.
B3	Não. Preconceito não.
B4	Que eu me lembre nenhuma, até porque eu me tornei bastante amigo de um desses e dos outros também, eu acabava me enturmando e virando amigo, então, dentro do grupo com que eu convivia eu não vi

	preconceito nenhum, mas eu acho que pode até existir, porque tem pessoas que acabam não gostando da presença (indígena).
B5	<p>Olha, teve discriminação pelos alunos, mas teve discriminação pelos professores. Eles sempre falavam que não interessa se for indígena ou negro ou... tanto faz, mas aconteceu dentro do colégio de alunas indígenas... de não fazer a prova, digamos a última prova ali, que era... então... e eles acabar adiando a prova para eles, ou retirando as faltas deles. Então, isso daí acabou relacionando uma revolta entre nós.</p> <p>Aí, deixa eu só entender. Esses estudantes indígenas não fizeram prova ou alguns trabalhos?</p> <p>Isso, e acabaram se... acabaram... o professor prolongando a data da entrega.</p> <p>Só para esses estudantes ou para todos?</p> <p>Para esses estudantes.</p> <p>Para os estudantes indígenas?</p> <p>Isso. Daí acabou relacionando a revolta dos outros colegas, porque aí começaram a tirar zombaria e aí já chamaram DAE (Departamento de Assistência Estudantil), conversaram com nós. Então, isso daí é... que nem nós falamos, porque é que não tem uma sala própria para não... para educar essas pessoas, se elas são tão diferentes assim? Porque que eu sabia, os direitos eram para todo mundo.</p> <p>Você acha que seria melhor ter uma turma só de indígenas?</p> <p>Uma turma de indígenas ou uma turma de negros, seria essa... como é separado em cadeiras (componentes curriculares).</p>
E	Resposta dos docentes
D1	<p>Eu presenciei em sala de aula. Em sala de aula...quanto à distribuição de trabalhos, por exemplo, em grupos durante uma atividade rotineira de sala de aula, ficar quietinho num canto o indígena até eu ter que direcioná-lo para algum grupo, porque não queriam os indígenas, e a gente percebia claramente. Aí, eu, claro, como professor a gente tem que ter o jogo de cintura, a bem dizer, de não constranger a pessoa está com aquilo, e incluo ele em algum grupo ali, e fico observando, ver se não tem algum outro tipo de problema. Mas eu já presenciei, sim. Outra situação, a...questão, que como eu te falei,...está em sala de aula, o indígena não vir na aula, e os colegas comentarem comigo, questões de higiene, questões que ele não trocava a roupa de cama nunca, porque não tinha a cultura do banho todo dia. Então importunava o alojamento.</p>
D2	<p>Isso. No momento da chamada de... dizer “não, ele é indígena”, então, praticamente, eu teria que saber que ele não viria. Mas, depois, fora desse ambiente escolar, eu não percebi, até porque eu convivia muito pouco. Eu acho que os professores convivem muito pouco com... o aluno fora de sala de aula. Em sala de aula essa... é a questão de várias vezes. Então eu já nem repito. “Fulano de tal não veio?”. Ele não respondeu, dei falta, porque se eu repetir novamente vão me dizer “professor, ele é”... Ele é indígena, ele é índio”, então ele não vai vir mesmo. ((acha graça))</p>
D3	<p>Uma situação típica de preconceito não. Pela questão das terras também não ouvi nada em minha sala de aula. Sei que o conflito existe também dentro da instituição, mas não presenciei nada.</p>
D4	<p>Foi o ano passado, que foi quando teve um número maior de... entrada maior. Nós tivemos vários conflitos no início, e aí eu fui no refeitório um... dia, porque minha filha estudou aqui e era o... dia dos pais visitarem o <i>Campus</i>, conhecer os ambientes e tal, e almoçar no refeitório. E aquele dia tinha sido o meu dia, então, veio eu, o pai da minha filha, a gente foi até o... refeitório, e comemos e tal, e aí tinha</p>

	<p>um aluno que era meu aluno também, e eu sabia que tinha tido conflito, e comecei a conversar com ele. E aí... eu não assisti nenhuma cena de preconceito, mas eu vi na fala dele, ele me contando a história, uma das coisas mais, assim, tristes de ver, o... preconceito e a raiva com que ele falava dos índios, “Porque eles não tinham nada que estar aqui”, mas a raiva, isso me... assustou. Aí, eu comecei a ver... A raiva desse menino em relação aos indígenas; Então, eu fui perguntar “o que é que aconteceu. E aí, eu me assustei com... o que ele falou, pela... fisionomia do rostinho, realmente, aquilo veio... fundo. E aí, eu me assustei, realmente... O que ele trouxe foi primeiro que os índios não tinham que estar aqui, que aqui não é lugar para eles, que... ele brigou sim, e vai continuar brigando, porque eles não têm que pegar as terras lá, que “a minha família está aqui há não sei quanto tempo”, então, é uma coisa, assim que ele tem os motivos dele, enfim, mas isso estava no olho, nos sentidos. E também a imprensa... a gente ouve a rádio, aqui a... – agora me esqueci o nome da rádio aqui... pertinho – e aí, ela... fala assim, quando tem manifestação dos indígenas e eles interrompem a estrada, o ano passado teve muito isso, interrompe a estrada, não sei o que, “É, porque isso não pode acontecer. Esses índios não podem fazer isso”, então o próprio repórter, ele já traz todo o preconceito, e as pessoas ouvem isso. Isso... se torna uma verdade, não é? Ninguém vai ouvir o que o indígena está falando, mas só ouve os colonos, só ouve os donos das terras lá. Então não se perguntam: o que aconteceu antes? E aquilo vai se tornando uma verdade. Vai influenciando. E é... o que eles ouvem em casa. E é o que eles trazem para cá. É a raiva dos índios que estão tirando as terras deles. É isso... .E eu acho que isso aqui é muito forte, sim. Eu entendo assim, só que, claro, eu também não estou nessa pele. Nem de um lado e nem de outro. Mas a gente sente essa raiva nesse discurso. Então, a gente percebe que tem muito ainda para caminhar em termos de... preconceito.</p>
D5	Específico, não. Eles têm aquela questão do bullying normal de sala de aula, de ficarem se implicando, mas nada, assim, fora do contexto normal que acontece com qualquer outro.
O questionamento não foi realizado aos estudantes indígenas.	

11. O que é que você mais gosta aqui no IFRS – <i>Campus Sertão</i>? E o que menos gosta?	
E	Resposta dos estudantes indígenas
I1	<p>Eu adorava, gostava muito, até... pela recepção que... a Instituição nos dava, pelo apoio que a Instituição nos dava, e isso fazia com que eu me sentisse a vontade. E também, no decorrer do curso que eu frequentei, as amizades que eu... conquistei, isso fez com que aos poucos eu fosse me socializando com a Instituição e com a especialização. Gostava muito dos temas que eram debatidos em sala de aula, onde envolvia a questão indígena, a questão da minha cultura, a cultura... indígena kaingang, onde era um tema que eu dominava. Um dos meus objetivos, até antes de entrar na especialização, é colocar a realidade do dia a dia do meu povo, é falar daquilo que é concreto, do que acontece dentro da aldeia. Assim, de uma forma geral, cultura, sistema, os nossos usos e costumes, os nossos rituais, tudo isso.</p> <p>E teve alguma coisa/situação que você não gostou quando esteve na Instituição?</p> <p>Nessa experiência o que eu não gostei muito foi o seguinte, a população indígena kaingang é uma... população de classe baixa, a bem dizer, e alguns temas foram abordados... em sala de aula e que, indiretamente, me atingiram, que foram a questão dos programas do... Governo Federal, o Bolsa-</p>

	<p>Família, Minha Casa Minha Vida. Inclusive, um tema que está com um debate muito grande, que hoje está na mídia, é as demarcações das terras indígenas no Rio Grande do Sul. No momento, eu pude perceber pessoas com um pensamento, eu digo, equivocado em relação aos indígenas kaingang, referentes à... esses temas aí, que eu tive a oportunidade, com tranquilidade, até porque eu domino a questão da cultura indígena kaingang, eu tive a oportunidade de colocar realmente o dia a dia de uma aldeia... indígena. O que é que se faz lá dentro? Quais os nossos usos e costumes? Que realmente as pessoas que estavam ali debatendo deram um passo para trás e acabaram entendendo, e não...</p> <p>E essas pessoas eram quem? Alunos? Professores?</p> <p>Essas pessoas eram os alunos, os colegas de sala de aula e isso que tinha... Que tinham pensamentos, assim, eu acho que era uma maneira de... era uma crítica que saía por parte deles num debate... de um determinado tema, como eu te falei, a questão do Bolsa-Família, onde a minha comunidade é beneficiada pelos programas do... Governo Federal, que é o Bolsa-Família. Inclusive, o Minha Casa Minha Vida, como eu te coloquei também, sobre as demarcações de terras. Aí tinha os prós e os contrários, que de uma forma ou outra, defendiam uma razão, mas que ao mesmo tempo, eu percebia que algumas colocações eram equivocadas e não existiam dentro da população indígena.</p> <p>E nesse debate, você acha que houve uma compreensão por parte dessas pessoas que eram contrárias aos programas sociais? Às demarcações de terra?</p> <p>Eu não digo uma compreensão, mas assim,... depois desse debate, eu pude perceber que esses temas foram mais respeitados. O pessoal que tinha... um pensamento crítico em relação a isso, que depois do debate se percebeu que essas pessoas teriam que ir mais a fundo e perceber melhor a realidade... dos indígenas. E após esse debate não teve mais o que existiu inicialmente, por exemplo, críticas negativas em relação aos temas que eu coloquei, que estiveram em debate. Aí, os colegas começaram a respeitar mais, porque percebiam que tinha um indígena ali, que colocava a realidade e a autenticidade do que acontecia dentro de uma aldeia indígena. Aí, eu percebi que eu pude... que eu estava sendo mais respeitado em relação às questões indígenas e que não se teve mais críticas após... esse debate aí, em relação aos temas que envolviam os indígenas.</p>
I2	<p>Eu gostava mais aqui, das pessoas, tanto da recepção, o NEABI me acolhia falava, a gente dialogava, os professores também quando me chamaram lá para... na frente ali se apresentar, falei da minha vida, a turma praticamente me adotou, no caso de...</p> <p>Você falou que você era de uma comunidade indígena?</p> <p>Falei que era uma da comunidade indígena, falei um pouco da minha cultura, da minha família, o que é que a gente usava para sobreviver, do porquê é que eu escolhi o curso para chegar, para que alternativa que eu quero, falei bem sinceramente e praticamente o povo da sala me adotou, só que não... problemas mais pessoais ali, não pude progredir.</p> <p>E teve algo que você não gostou na instituição?</p> <p>Gostar, praticamente não tem o que não gostar.</p>
I3	<p>O que eu gostei mais aqui no <i>Campus</i> foi a amizade ali nos alojamentos, umas aulas aí, o refeitório. Mais foi a amizade no alojamento que eu tive quando fiquei ali. É, foi isso.</p> <p>E você me disse que umas aulas você gosta, não é? O que é que te leva a gostar de alguma aula? Qual é que é o diferencial dessas aulas?</p>

	<p>... Os professores são mais... – como é que eu vou dizer? – que eles chegam no aluno, assim, conversam e perguntam: “por que é que tem dificuldade?”, ... umas aulas assim.</p> <p>E o que é que você não gosta aqui? Ou o que você menos gosta?</p> <p>O que eu menos gosto? Agora eu não sei. O que eu menos gosto é ficar ‘um pouco muito longe’ da família, assim. ... Um pouco distante.</p> <p>Mas, em relação à Instituição, tem alguma coisa que você não gosta?</p> <p>Não. Em relação à Instituição, não. Ficar aqui, não.</p>
I4	<p>Ah, o ensino? O ensino é melhor. Tipo, que eu estou aprendendo aqui, não posso por exemplo, não vou poder estar aprendendo em outras escolas, e a qualidade é muito boa.</p> <p>E alguma que você não gosta na instituição?</p> <p>Alguma coisa? Estar longe da família.</p> <p>E além disso, tem alguma coisa que tu não gosta, na instituição? Algo que poderia melhorar?</p> <p>Não. Por enquanto está tudo bom.</p>
I5	<p>O que eu mais gosto é dos meus amigos.</p> <p>E o que é que você menos gosta?</p> <p>O que eu menos gosto?</p> <p>É da instituição num geral, alguma coisa que você não gosta ou que precisa melhorar?</p> <p>Da instituição, nada.</p>
O questionamento não foi realizado aos estudantes não indígenas e docentes.	

12. Quanto aos estudantes da sua turma, como era o relacionamento com eles?	
E	Resposta dos estudantes indígenas
I1	<p>Com certeza, eu tinha um bom relacionamento com a maioria. Outros não se aproximavam muito, eu não sei os motivos também. Mas, a maioria, eu conversava, a gente tinha um contato positivo.</p>
I2	<p>Eu tive que correr atrás, me adaptar à sala, comecei a criar amigos porque isso é uma... tipo é um mecanismo meu do que eu tenho de sobrevivência, sabe, eu tenho que ter os amigos em volta, se não, sozinho não ia conseguir, mas ali na sala... daí eu percebi que também tinha afrodescendentes, sabe? E também tinha eu como indígena também, daí, eu vi que preconceito naquela sala, naquela hora não ia ter, porque praticamente não era só eu no meio, tinha bastante cultura envolvida, era um atrito, sabe, de culturas ali no meio mas que eu tinha que me adaptar a aquilo ali e interagir mais, falar sobre os conteúdos, ou falar sobre curiosidades notícias que saem para me comunicar, e a cada dia que passa a comunicação vai se desenvolvendo. Era isso que eu pensei no primeiro momento que eu cheguei aqui.</p>
I3	<p>Não. Agora, geralmente, a gente senta em grupos, faz os trabalhos ali, conversa, conversa sobre o trabalho, o que é para fazer. Agora, no momento... Anteriormente não era assim, agora, no momento, mudou muita coisa, sabe?</p> <p>E você acha que mudou por causa de quê?</p> <p>Eu acho que mudou por causa da minha atitude mesmo. Porque antes eu tinha ... muita timidez, eu não conversava com os meus colegas, não chegava neles, não chegava neles e falava sobre o conteúdo, não brincava, nada, ficava mais no meu canto assim, mais isolado assim. E agora não. Eu chego e converso</p>

	<p>com os meus colegas sobre o conteúdo, o que é para fazer. Eu acho que mudou por causa da minha atitude.</p> <p>E agora eles vêm conversar contigo?</p> <p>Sim. Agora eles vêm conversar comigo, aí brincam, “coisarada”, ali no alojamento.</p>
I4	<i>Esse questionamento não foi realizado ao estudante por esquecimento da pesquisadora.</i>
I5	<p>: Não.</p> <p>Por quê?</p> <p>Ainda tem uns colegas que dizem que eles tinham medo, assim, de nós assim, no início. Daí, nós não ... conversávamos muito com eles. Eu e o <i>colega indígena X</i>, eu acho que... Nós não chegávamos a conversar muito com os colegas, nós ficávamos só... mais retirados da turma. Aí depois eles começaram a puxar conversa com nós. Sei lá. Eu acho que eles queriam fazer amizade conosco, saber um pouco da nossa cultura também. Nós ... começamos a conversar lá direto com eles, no “AP”, no apartamento e tudo, conversar.</p>
O questionamento não foi realizado aos estudantes não indígenas e docentes.	

13. E como que é seu relacionamento com os colegas de alojamento?	
E	Resposta dos estudantes indígenas
I1	<i>A pergunta não foi realizado pois o estudante não residiu nos alojamentos.</i>
I2	<i>A pergunta não foi realizado pois o estudante não residiu nos alojamentos.</i>
I3	<p>Tive bastante problema, tipo, eles conversavam, brincavam de um modo que... a gente não brincava lá (na terra indígena), daí eu levava a sério a brincadeira assim, e daí... eu não me entendia bem com os meus colegas ali do alojamento. Aí, umas brincadeiras que eles faziam, eu levava a sério, daí, você sabe, não é?</p> <p>E que tipo de brincadeira que eles faziam?</p> <p>Um conversas ali, tipo, brinca assim sobre... índio, “coisarada”, assim, vai falando assim, de... Eu nunca brinquei desse jeito, assim, fora da aldeia, daí eu levo a sério. Teve uns problemas, sim, no primeiro momento que eu estudei aqui.</p> <p>E agora, quando você retornou, ainda continuam essas brincadeiras? Ou alguns problemas?</p> <p>Não. Não, eles brincam e falam assim, ... eles falam assim também brincando. Agora que eu consigo entender que é brincadeira, daí eu brinco junto também, não dou bola, porque antes eles falavam alguma meio estranha assim, daí...</p> <p>Mas tipo o quê? Pode tentar dar um exemplo?</p> <p>Falavam que índio não poderia estar aqui, tinha que estar trabalhando, não sei o que, não sei o que lá. Que “índio, não sei o que, está roubando terra não sei aonde”. É mais ou menos isso aí.</p> <p>Chegavam a falar isso para você?</p> <p>Chegavam a falar. Aí, eu me sentia mal, me isolava ... das outras pessoas assim, daí, devido a isso, a umas brincadeiras assim, aí eu acabei desistindo.</p> <p>Eu respondia sim, mau, agressivo assim, depois acabava pensando ali, “ah, por que é que eu estou aqui?”, não sei o quê, ali “ouvindo isso aí?”. É mais isso aí.</p>

	<p>E você acha que é uma brincadeira o que eles faziam ou era sério?</p> <p>Aí eu não sei se é uma brincadeira ou não. Eles, tipo, falaram que era... brincadeira, assim. Falavam e davam risada, mas eu já entendia como uma ofensa. Daí, dava os problemas.</p> <p>E essas situações continuam?</p> <p>É, mas... Mas só que o modo mais... Não como antes. Agora eu entendo ... que eles estão falando de brincadeira, daí eu explico como é que é a minha vida, o modo de viver. Antes eu não explicava isso, daí eles brincavam comigo, falando, falando assim. Aí, eles não sabiam como é que eu vivia. Aí, fazia umas ... brincadeiras de mau gosto assim, e daí dava um probleminha. Agora não. Eu converso com eles do meu modo de viver, minha vida, daí eles têm um pouco de respeito assim.</p>
I4	<p>No início foi mais ou menos, mas depois de um tempo, foi pouco... melhorou bastante. Porque não conversava com ninguém, daí não... não me dava bem.</p>
I5	<p>No início, nós também não conversávamos muito com os colegas de “AP”.</p> <p>E depois de um tempo, o relacionamento com o pessoal do alojamento era tranquilo? Ou chegou a ter algum problema?</p> <p>Chegou. Que eu não me entendia muito os colegas. No início, nós brigávamos um pouco também.</p> <p>E no que vocês não se entendiam?</p> <p>Sei lá. Eu acho que eles não gostavam de nós no início.</p> <p>É?</p> <p>É. Porque nós éramos indígenas.</p> <p>E as tarefas nos apartamentos, vocês se entendiam? Teve algum conflito?</p> <p>Um pouco. Por causa que o outro colega indígena não limpava também. Daí, eu defendia ele também, quando os outros colegas de “AP” queriam brigar com ele.</p>
<p>O questionamento não foi realizado aos estudantes não indígenas e docentes.</p>	

14. Você ficou quanto tempo na Instituição? E por que precisou sair?	
E	Resposta dos estudantes indígenas
I1	<p>Na Instituição eu fiquei seis meses. É. Na verdade eu... tranquei meu curso, eu não cheguei a sair definitivo. Eu tranquei.</p> <p>E quais foram os motivos que te levaram a trancar?</p> <p>Os motivos que me levaram a trancar, foi a questão financeira, até porque a minha família é composta de seis pessoas, eu sou o filho único homem, e tenho três irmãs, e o pai e a mãe, e o único assalariado na família sou eu. Inclusive, os meus pais trabalham com artesanato e na maioria das vezes quem banca a alimentação, enfim, quem organiza e quem dá a manutenção na casa sou eu. E, juntando tudo isso, e mais a especialização, faltou grana para mim, faltou ((acha graça))... não teve como investir, entendeu? Até porque, inicialmente, não tinha bolsa. Até o tempo que eu fiquei não tinha bolsa para indígena. Eu não sei como é que está sendo a situação agora. Ficou de a Instituição organizar e encaminhar a questão das bolsas da especialização, para indígenas. Mas, realmente, o que me fez desistir foi a questão financeira.</p> <p>Quais eram os seus gastos financeiros?</p>

	Eu gastava com o transporte, que eu saía da aldeia de carro e voltava, gastava com alimentação, isso. Aí eu tranquei para numa próxima oportunidade que eu tiver... como manter, eu voltar de novo. Ou, se caso a Instituição conseguir bolsa para indígenas, eu retorno com prazer.
I2	Houve um conflito interno na minha comunidade e eu fazia parte do quadro da liderança, daí naquilo para eu conter a situação, ela se tornou um pouco mais grave e daí nisso teve a interferência da justiça do branco, no caso. Mas que interferiu muito na minha situação e a única opção era desistir.
I3	<i>A pergunta não foi realizada, pois em momentos anteriores à entrevista o estudante já relata os motivos que o levaram a sair da instituição.</i>
I4	<i>A pergunta não foi realizada pois o estudante permanece estudando na instituição.</i>
I5	<i>A pergunta não foi realizada pois o estudante permanece estudando na instituição.</i>
O questionamento não foi realizado aos estudantes não indígenas e docentes.	

FIM DA TRANSCRIÇÃO.

ANEXOS

ANEXO A - APROVAÇÃO DA PESQUISA NA PLATAFORMA BRASIL

UNIVERSIDADE DE PASSO

FUNDO/ PRÓ-REITORIA DE
PESQUISA E POS-

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: INGRESSO , EVASÃO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES INDÍGENAS NAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO: OS DISCURSOS QUE ATRAVESSAM O PROCESSO

Pesquisador: Vanda Aparecida Fávero Pino

Area Temática:

Versão: 2

CAAE: 44989715.0.0000.5342

Instituição Proponente: Universidade de Passo Fundo-Nice-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.098.738

Data da Relataria: 15/06/2015

Apresentação do Projeto:

O acesso de estudantes indígenas nas instituições federais de ensino através de reserva de vagas é algo novo na história da educação brasileira. Os povos indígenas a partir do advento da colonização sofreram e ainda sofrem um processo extremamente violento que objetivou a sua aniquilação, expulsão e dispersão. Muitas tribos foram extintas, levando seus poucos remanescentes e se dispersarem pelo território brasileiro. Já outras sofreram muito com todo o processo que foi deflagrado, porém conseguiram manter a sua unidade. Nesse sentido, a reserva de vagas para estudantes indígenas, presente na lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, visa proporcionar a estes sujeitos uma melhor qualidade de vida, oportunizando conhecer direitos que antigamente lhes foram tolhidos, e que hoje, não fosse a reserva, dificilmente poderiam acessar. Por isso, essa pesquisa tem como objetivo geral identificar, por meio da análise

Endereço: BR 285- Km 292 Campus I- Centro Administrativo

Bairro: Divisão de Pesquisa / São José CEP: 99.052-900

UF: RS Município: PASSO FUNDO

Telefone: (54)3316-8157

E-mail: cep@upf.br

UNIVERSIDADE DE PASSO
FUNDO/ PRÓ-REITORIA DE
PESQUISA E PÓS-



Continuação do Parecer: 1.098.738

do discurso de integrantes da comunidade acadêmica do IFRS – Campus Sertão, os fatores que possam estar contribuindo para a evasão dos estudantes indígenas ingressantes no instituto.

Objetivo da Pesquisa:

Identificar, por meio da análise do discurso de integrantes da comunidade acadêmica do IFRS – Campus Sertão, os fatores que possam estar contribuindo para a evasão dos estudantes indígenas ingressantes no instituto.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Não há

Benefícios: Realizar esta pesquisa será relevante no sentido de poder contribuir para a compreensão das dificuldades que apresentam-se nos processos de ingresso e permanência de estudantes indígenas e em consequência disso na tomada de medidas que visem a redução das evasões dos alunos indígenas ingressantes não apenas no IFRS, bem como nas demais instituições federais de ensino.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa exploratória, qualitativa, com 28 sujeitos de pesquisa, seis estudantes indígenas que permanecem estudando no Campus Sertão, doze estudantes não-indígenas que estudam na instituição; e dez professores que já ministraram ou ministram aulas aos estudantes indígenas que ingressaram nestes três anos no Campus, por meio de uma entrevista, com duração de 45 minutos cada, e será realizada nas dependências do IFRS - Campus Sertão.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os direitos fundamentais do(s) participante(s) foi(ram) garantido(s) no projeto e no TCLE. O protocolo foi instruído e apresentado de maneira completa e adequada. Os compromissos do (a) pesquisador (a) e das instituições envolvidas estavam presentes.

Recomendações:

Após o término da pesquisa, o CEP UPF solicita:

- A devolução dos resultados do estudo ao(s) sujeito(s) da pesquisa ou a instituição que forneceu os dados;
- Enviar o relatório final da pesquisa, pela plataforma, utilizando a opção, no final da página, "Enviar Notificação" + relatório final.

UNIVERSIDADE DE PASSO
FUNDO/ PRÓ-REITORIA DE
PESQUISA E POS-



Continuação do Parecer: 1.098.738

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto, este Comitê, de acordo com as atribuições definidas na Resolução n. 466/12, do Conselho Nacional da Saúde, Ministério da Saúde, Brasil, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa na forma como foi proposto.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

PASSO FUNDO, 09 de Junho de 2015

Assinado por:
Nadir Antonio Pichler
(Coordenador)

Endereço: BR 285- Km 292 Campus I - Centro Administrativo

Bairro: Divisão de Pesquisa / São José

CEP: 99.052-900

UF: RS

Município: PASSO FUNDO

Telefone: (54)3316-8157

E-mail: cep@upf.br