



Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Faculdade de Educação - FACED
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEDU

Juliana da Cruz Mülling

Educação profissional com indígenas: possibilidades de *corazonar* e *melhor viver*.

Porto Alegre, 2018.



Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Faculdade de Educação - FACED

Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEDU

Juliana da Cruz Mülling

Educação profissional com indígenas: possibilidades de *corazonar e melhor viver*.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof.^a Dra. Simone Valdete dos Santos.

Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão de Processos Educacionais.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Clarice Monteiro Escott

Profa. Dra. Iara Tatiana Bonin

Profa. Dra. Neusa Chaves Batista

Porto Alegre, 2018.

Aos meus amores, Raoni, Otto e Manuel.

Aos meus pais, com gratidão.

Agradecimentos

Agradeço aos sujeitos envolvidos na pesquisa desde sua gênese: aos estudantes e funcionários do Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Mankhá Miguel; aos estudantes e funcionários do *Campus* Sertão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, cujas contribuições são a alma da pesquisa.

Às lideranças da Tekoá Arandu Vera, em Mato Preto, e de Ligeiro, em Charrua, pelo acolhimento especial e atento que, para além das informações prestadas, nos ensinam sobre as atitudes humanas.

À minha querida orientadora, Simone, pelas leituras atentas, pela compreensão e respeito com meu tempo e processo de escrita.

À professora Cida e aos colegas do grupo de pesquisa pela generosidade do encontro. As trocas foram muito fecundas para a compreensão do campo da pesquisa e de meu próprio projeto.

Às professoras integrantes da banca de qualificação e defesa de mestrado, Clarice Monteiro Escott, Iara Tatiana Bonin, Neusa Chaves Batista, e ao Mestre Darci Emiliano.

Aos meus pais, Selma e Nelson, que sempre se esforçaram para me possibilitar condições de escolha neste mundo.

Ao meu companheiro, Raoni, pela vida compartilhada em sua totalidade. Ao Manuel, germinado junto com este trabalho, e ao Otto, pelo amor, que nos reforça a vontade de lutar por um mundo melhor para todos.

RESUMO

A partir da Constituição Federal de 1988, as lutas indígenas por direitos possibilitam a construção de uma série de avanços nas políticas públicas relacionadas à educação. As pesquisas acadêmicas demonstram os esforços para a construção de escolas indígenas baseadas nos modos próprios de viver e aprender de cada povo indígena, e também indicam o crescente ingresso de estudantes indígenas em instituições de ensino superior, e da produção de sentidos para a expressão “intelectuais indígenas”. O atendimento a estudantes indígenas no âmbito da Educação Profissional, foco desta dissertação, é ainda mais recente, considerando-se a atual configuração da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, criada pela Lei nº 11.892, de 2008, e a implementação da Lei de Cotas, nº 12.711, de 2012. A partir da garantia de reserva de vagas para o ingresso de estudantes indígenas nesta modalidade de ensino, a pesquisa buscou registros de sua presença nos *campi* da Rede Federal no Estado do Rio Grande do Sul, bem como suas demandas para a Educação Profissional, considerando os desafios e as possibilidades de acolhimento pelos Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, especialmente a partir da experiência do *Campus* Sertão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Referenciando-se em experiências prévias, como o Magistério Intercultural Bilingue, do Instituto Kaingang de Educação Ângelo Mainkhá Miguel, em Inhacorá, a pesquisa buscou delinear o campo da educação indígena específica e profissional. Para a construção empírica da pesquisa, empregou-se a metodologia da entrevista etnográfica. Na literatura, Rodolfo Kusch, Bartolomeu Meliá, Patrício Arias e Pablo Mamani dão suporte teórico para compreender o *estar* indígena e suas formas de se organizar para o trabalho. Esse *estar* confronta-se com o *ser* das instituições de Educação Profissional, fundamentadas na lógica modernista de práticas capitalistas. As implicações das relações entre a Rede Federal e as etnias que nela se inserem foram consideradas sob a perspectiva da descolonialidade, e com a potencialidade de *corazonar* (ARIAS, 2010) para as instituições e de *melhor viver* (BANIWA, 2011) para os povos indígenas.

Palavras-chave: Educação Profissional – Educação Indígena – Interculturalidade.

ABSTRACT

Under the Federal Constitution of 1988, indigenous struggles for rights have made it possible for the construction of a series of advances in public policies related to education. Academic research has demonstrated the efforts towards the establishment of indigenous schools based on the ways of living and learning of each indigenous people and has also pointed out to the increasing numbers of indigenous students enrolling at higher levels of education as well as to the establishment of meanings to the phrase *indigenous intellectuals*. The focus of this dissertation, the admission of indigenous students into the scope of Professional Education is even more recent, considering the current configuration of the Federal System of Education, Science and Technology, created by Law 11.892 of 2008, and the implementation of the Law of Quotas, nº 12.711, 2012. From the guarantee of an affirmative action known as quotas for admission of indigenous students into this modality of education, this research has surveyed records of their presence in the Campuses of the Federal System of Professional Education in the State of Rio Grande do Sul, as well as their demands for Technical Education, considering the challenges and possibilities of welcome and accompany provided to students by the Federal Institutes of Vocational, Scientific and Technological Education with special consideration to the experience at Campus Sertão, which belongs to the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Sul (IFRS). Based on previous experiences such as in the Indigenous Intercultural Bilingual Initial Teacher Education Course, at the Kaingang Institute of Education Ângelo Mainkhá Miguel, in Inhacorá, the research aims at outlining the field of specific professional indigenous education. For the empirical construction of the research, the methodology of the ethnographic interview was used. In literature, the works of Rodolfo Kusch, Bartolomeu Meliá, Patrício Arias and Pablo Mamani have provided theoretical support to understand the indigenous *being* and their ways of organizing themselves to work. This *being* confronts with the *existing* of the Professional Education Institutes, based on the contemporary logics of capitalist practices. The implications of the relations among the Federal System and the ethnic groups that are admitted into it were taken into account from the perspective of decoloniality, with the potentialiality of *heartening* (ARIAS, 2010) for the institutions and of *well living* (BANIWA, 2011) for the indigenous peoples.

Key words: Professional Education - Indigenous Education - Interculturality.

SUMÁRIO

RESUMO	5
ABSTRACT	6
LISTA DE FIGURAS	9
LISTA DE TABELAS	9
LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS	10
1. Introdução	10
1.1 Da Construção do Problema da Pesquisa – Contextos e Processos	14
1.2 Objetivo Geral	17
1.3 Objetivos Específicos.....	17
1.4 Metodologia da Pesquisa.....	17
1.5 Levantamento das Produções Acadêmicas Relacionadas ao Tema	21
1.6 Contextualização da Educação Escolar Indígena no Ensino Médio	27
1.7 Relevância da Pesquisa.....	31
2. Bases Históricas e Conceituais para Pensar o Trabalho e a Educação sob a Perspectiva da Interculturalidade	32
2.1 O Magistério Kaingang em Inhacorá.....	38
2.2 O <i>Estar</i> como Base para as Decisões Relacionadas à Atividade Produtiva	43
2.3 <i>Bem viver e melhor viver</i>	48
2.4 Concepções Indígenas sobre Trabalho na Literatura	51
3. Considerações sobre o Entendimento do Trabalho da Modernidade ao Capitalismo	58
4. Estudantes indígenas na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica	64
4.1 Matrículas de Estudantes Indígenas nos <i>Campi</i> do IFFar e do IFRS	81

5.	A Experiência do IFRS – <i>Campus Sertão</i>	91
5.1	A Presença de Indígenas no <i>Campus Sertão</i>	97
6.	Considerações Finais	131
	REFERÊNCIAS.....	135
	ANEXO I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	143
	ANEXO II – Documento de apresentação da pesquisa.....	145

—

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa da Rede Federal do Rio Grande do Sul em 2016.	68
Figura 2 - Participação da População Indígena por Município no Rio Grande do Sul.	68
Figura 3 - Localização das Terras Indígenas Demarcadas e dos Campi da Rede Federal do Rio Grande do Sul.	70

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de Matrículas da Educação Indígena por Modalidade e Etapa de Ensino no Brasil – 2007 a 2013	28
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trabalhos localizados no Portal de Pesquisas da Capes em 2016.	23
Quadro 2 - Categorias e subcategorias aplicadas aos trabalhos segundo os temas.....	25
Quadro 3 - População Indígena segundo Censo Demográfico 1991/2010.	33
Quadro 4 - Matrículas de Estudantes Indígenas nos Cursos Técnicos de Nível Médio IFFar, de 2013 a 2016.	81
Quadro 5 - Matrículas de Estudantes Indígenas nos Cursos Técnicos de Nível Médio do IFRS, de 2013 a 2016.	82
Quadro 6 – Relação de Estudantes Indígenas do IFRS <i>Campus Sertão</i> . 85	
Quadro 7 - Dados do Ingresso e Permanência de Estudantes Indígenas no Campus Sertão do IFRS (2013- 2016), por Cursos e por Anos.	104

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

AA – Ações Afirmativas

CAE – Coordenadoria de Assistência Estudantil

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CF – Constituição Federal

CEB – Câmara de Educação Básica

CNCT – Catálogo Nacional de Cursos Técnicos

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONSUP – Conselho Superior do IFRS

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFFar – Instituto Federal Farroupilha

IFRS – Instituto Federal do Rio Grande do Sul

IFSUL – Instituto Federal Sul Rio Grandense

FACED - Faculdade de Educação

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

FURG – Universidade Federal do Rio Grande

IES – Instituição de Ensino Superior

MEC – Ministério da Educação

NEABI – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas

PAE – Política de Assistência Estudantil

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional do IFRS

PID – Política de Ingresso Docente do IFRS

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

PPI – Projeto Pedagógico Institucional do IFRS

PPGEDU – Programa de Pós-Graduação em Educação

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SPI – Sistema de Proteção ao Índio

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

1. Introdução

A presente pesquisa surge da aproximação da autora às temáticas indígenas, após o ingressar como professora de Arte no quadro de servidores da Rede Federal de Educação Básica, Técnica e Tecnológica, no ano de 2014, no *Campus* Canoas do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS). Tal aproximação deu-se, especialmente, através do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI), o qual tem sido importante ação afirmativa de caráter extensionista desenvolvida por servidores voluntários. No ano de 2015, assumimos a coordenação das atividades do NEABI, e foram inúmeros e desafiadores os objetivos traçados para a equipe que compunha o núcleo. A inexistente ou rara abordagem das temáticas afro-brasileiras e indígenas naquele momento, bem como a ausência de seus protagonistas em nossas instituições, corrobora com a segregação e a manutenção dos preconceitos, cabendo ao NEABI propor ações que visem a superar essa situação.

A maioria dos estudantes do Ensino Médio da rede federal é composta por aqueles que se destacam, em termos de desempenho acadêmico, dos concorrentes nas avaliações empregadas em processos seletivos para o ingresso, com exceção dos cursos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)¹. Caracteriza-se o contexto escolar cotidiano de forma distinta das demais escolas de nível médio por essa seleção prévia dos “melhores estudantes”, bem como pela determinação de interesses profissionais relacionados aos cursos técnicos, que passam a integrar gradativamente a conduta dos adolescentes.

No Rio Grande do Sul, a partir das reformulações propostas pela gestão do então governador Tarso Genro, de 2011 a 2014, configura-se a oferta de Ensino Médio pela rede pública 1.053 escolas, com oferta do Ensino Médio Politécnico. Tal ensino fundamenta-se no domínio intelectual da técnica

¹ O processo seletivo considera condições socioeducacionais dos candidatos por meio da análise de critérios como idade e tempo de afastamento da escola, privilegiando aqueles que estão há mais tempo sem acesso à educação.

e, embora não seja profissionalizante, estabelece suas raízes no mundo do trabalho, sendo seu currículo pautado pelo diálogo interdisciplinar com as práticas sociais. Há também o Ensino Médio Curso Normal, formando professores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental; e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, com cursos nas áreas de Secretariado, Informática, Eletrotécnica, Contabilidade, Agropecuária e Administração, entre outras.

Dentre as escolas estaduais, apenas seis são instituições de nível médio formulado especificamente para o atendimento intercultural de estudantes indígenas².

A expansão da rede de Institutos Federais tem o objetivo de promover o ensino *público, gratuito e de qualidade*, conforme divulgação de seus processos seletivos, democratizando a educação para as classes trabalhadoras. Tal política constitui a ampliação do acesso à educação, para além da oferta estadual no que diz respeito ao Ensino Médio. Diante desse objetivo, que traduz concepções de justiça social, torna-se necessário problematizar a implementação de um processo seletivo unificado, ainda que obediente à Lei de Cotas³, tendo em vista a grande desigualdade existente no acesso à informação e à democracia, sobretudo no que diz respeito aos povos indígenas e quilombolas⁴.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são instituições de constituição recente, a partir da aprovação da Lei 11.892, de 2008, conforme já afirmei. Integram tais instituições os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), as Escolas Agrotécnicas Federais, as

² São elas: Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhã Miguel – Terra Indígena Inhacorá; EEIEM Antonio Kasin-Ming – Terra Indígena Guarita; EEIEB Francisco Kajêró – Terra Indígena Nonoai / Rio da Várzea; EEIKEM Cacique Sý Gre – Terra Indígena Nonoai; EEIEM Fág Kavá – Terra Indígena Serrinha; EEIEM Toldo Coroado – Terra Indígena Votouro.

³ Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.

⁴ Consideramos fundamental e insuficiente a Lei de Cotas, nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para o processo de democratização da educação. A institucionalização de processos seletivos unificados e a adoção de currículos que priorizam exclusivamente a escrita do conhecimento ocidental mantêm as dificuldades de ingresso e permanência para candidatos oriundos de matrizes indígenas, fundamentadas na oralidade.

Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, o Colégio Pedro II e a Universidade Tecnológica do Paraná na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com atividades de ensino de Formação Inicial e Continuada de Educação Profissional, Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio e Subsequente, Cursos Superiores em Licenciatura para formação de professores, Tecnólogos e Pós-Graduação, bem como pesquisa e extensão, atuando conforme Resolução nº6/2012 e Parecer nº 11/2012 do Conselho Nacional de Educação⁵.

Coloca-se como foco deste estudo, portanto, as formas de acesso e as formas de acolhimento aos estudantes indígenas que têm procurado pela Educação Profissional no Estado do Rio Grande do Sul a partir da experiência do *campus* Sertão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS).

Para além do ingresso, pressupõe-se que a possibilidade de permanência desses estudantes em seus cursos encontra-se associada ao atendimento das expectativas em relação às experiências curriculares. Portanto, interessa-nos levantar as expectativas e as intencionalidades dos indígenas em relação à Educação Profissional, considerando as particularidades étnicas na concepção de trabalho, bem como as dificuldades enfrentadas e estratégias adotadas pela instituição.

A escolha pela Linha de Pesquisa Gestão e Processos Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação, e especialmente, pelo estudo das políticas públicas educacionais, deu-se por todos os anseios experimentados na trajetória docente, com a inclinação para as possibilidades

⁵ Resolução nº 6/2012 do CNE: Art. 7º A Educação Profissional Técnica de Nível Médio é desenvolvida nas formas articulada e subsequente ao Ensino Médio: I - a articulada, por sua vez, é desenvolvida nas seguintes formas: a) integrada, ofertada somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, com matrícula única na mesma instituição, de modo a conduzir o estudante à habilitação profissional técnica de nível médio ao mesmo tempo em que conclui a última etapa da Educação Básica; b) concomitante, ofertada a quem ingressa no Ensino Médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, aproveitando oportunidades educacionais disponíveis, seja em unidades de ensino da mesma instituição ou em distintas instituições de ensino; c) concomitante na forma, uma vez que é desenvolvida simultaneamente em distintas instituições educacionais, mas integrada no conteúdo, mediante a ação de convênio ou acordo de intercomplementaridade, para a execução de projeto pedagógico unificado; II - a subsequente, desenvolvida em cursos destinados exclusivamente a quem já tenha concluído o Ensino Médio.

de contribuição social, de formação e autopercepção dos sujeitos em sua cultura e com a interculturalidade⁶.

Apresentaremos primeiramente a problemática de que se ocupa a pesquisa, seus objetivos e metodologia, bem como o levantamento das produções acadêmicas relacionadas ao tema, bem como a contextualização da educação escolar indígena, de modo a clarificar a relevância da pesquisa.

No capítulo denominado *Bases para pensar o trabalho e a educação sob a perspectiva da interculturalidade*, abordamos a trajetória das lutas indígenas no Rio Grande do Sul, em especial os conflitos sobre a propriedade da terra, como uma questão central da busca por direitos. Além da questão agrária, o Magistério Kaingang de Inhacorá representa uma grande conquista para a construção da formação de nível médio e profissional específica, pautado por demandas próprias, pela mobilização étnica e comunitária de muitos anos. Apresentamos o conceito de *estar*, de Rodolfo Kusch, e a noção de *melhor viver*, ancorada no trabalho de Gersem Baniwa, como fundamentos que se fazem presentes nas decisões cotidianas relacionadas à manutenção das atividades produtivas e nas relações com o mundo não indígena na busca de condições próprias e dignas de existência. Ainda de Kusch, a noção de *ser* aponta para as bases do pensamento ocidental e de suas instituições. Buscamos na literatura referências sobre a organização étnica do trabalho, abordando os princípios éticos e formativos envolvidos especialmente nas culturas Guarani e Kaingang.

No capítulo 3, abordamos os elementos que têm configurado as relações de trabalho ao longo da modernidade até a conformação da atual estrutura capitalista, sendo esse o modelo em que estão inseridas as escolas de Educação Profissional. Esse modelo é diverso e poderia ser qualificado como antagônico ao *melhor viver* apontado por Baniwa.

⁶ Por Interculturalidade, Baniwa considera as sociedades em interação e transformação e estabelece a importância da busca por relações menos assimétricas entre as diferenças, apontando a necessidade de considerar o histórico de conflitos para além do diálogo cultural, englobando as relações sociais emergentes em contextos de dominação colonial (2011, p. 98 - 104).

No capítulo 4, tratamos da inserção dos estudantes indígenas no seio das Instituições Federais de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia (IFs), conferindo a estas a desordem do choque intercultural e a possibilidade de novas ordenações, a que o *corazonar* de Patrício Arias demonstra-se como uma potencialidade fecunda.

Por fim, no capítulo 5, discorremos sobre a experiência do *campus* Sertão, do Instituto Federal de Educação do Rio Grande do Sul (IFRS), expondo os processos de aproximação e os desafios elementares ao acolhimento dos estudantes indígenas.

1.1 Da Construção do Problema da Pesquisa – Contextos e Processos

A garantia constitucional do direito à educação diferenciada configura-se como desafio fecundo para a práxis educativa e como elemento de *desordem*, que impõe novas ordenações para as comunidades indígenas que optam pela instituição escolar (BALANDIER, 1997, *apud* BERGAMASCHI, 2005, p. 190) e para as instituições de ensino que acolhem os estudantes indígenas fora de suas aldeias. Os desafios dão-se pela necessidade indígena de interação entre os mundos tradicional e moderno, que expõem as insuficiências da escola tradicional e das experiências indígenas isoladas. Os povos indígenas ingressaram em um processo de tomada de consciência de seus direitos de cidadania, de consciência histórica, política e cultural e das possibilidades de [re]construção de seus projetos étnicos de bem viver, em que a presença e o formato da escola também passam a ser problematizados.

A formação de professores indígenas apresenta-se como problemática para as pesquisas acadêmicas diante da emergência deste novo modelo escolar e de um novo profissional docente: a escola diferenciada e específica e o professor indígena.

Até a Constituição de 1988, o indígena estava excluído da cidadania, a prática do magistério para indígenas estava exclusivamente em poder dos não indígenas⁷.

Considerando várias experiências de formação específica no Magistério para os indígenas, encontra-se atualmente protocolada, mas ainda sem resultados, junto à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do MEC, pelo menos uma proposta de inclusão do curso “Técnico em Magistério Intercultural Indígena” ao Catálogo⁸ Nacional de Cursos Técnicos. A proposta foi encaminhada durante consulta pública no ano de 2012 pelo Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (SANTOS, 2013, p. 366).

Ainda segundo o Documento Base do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) Indígena, a partir da constatação de consequências negativas do êxodo de jovens indígenas, cujo abandono de suas comunidades dava-se pela busca de Ensino Médio, o MEC empreendeu, em 2004 e 2005, pesquisas abrangendo todo o território nacional, a fim de alcançar o diagnóstico das áreas de interesse entre os indígenas para oferta de cursos de Educação Profissional. Entre as áreas apontadas, encontram-se, segundo a pesquisa: mecânica de motores, informática, eletricidade residencial

⁷ Consideramos a habilitação em Magistério, enquanto habilitação profissional, indistintamente das demais terminalidades técnicas que serão abordadas nesta pesquisa, visto que a LDB considera “Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.” Esta habilitação não se encontra registrada entre as terminalidades do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos a serem ofertados pela Rede Federal, sendo oferecida apenas por escolas estaduais.

⁸ “O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) é um instrumento que disciplina a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio, para orientar as instituições, estudantes e a sociedade em geral. Trata-se de um referencial para subsidiar o planejamento dos cursos e correspondentes qualificações profissionais e especializações técnicas de nível médio. O CNCT, instituído pela Portaria MEC nº 870, de 16 de julho de 2008, é atualizado periodicamente para contemplar novas demandas socioeducacionais, sendo que já está em sua 3ª edição, conforme preconizado disposto pela Resolução CNE/CEB nº 01/2014. O documento apresenta 227 cursos, agrupados em 13 (treze) eixos tecnológicos. Fonte: <<[www/httpportal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/52031-catalogo-nacional-de-cursos-tecnicos](http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/52031-catalogo-nacional-de-cursos-tecnicos)>> – acesso em 27 de fevereiro de 2018.

ou de automóveis, processamento de alimentos, gerenciamento de projetos, comercialização de produtos, entre outras (MEC, 2007, p.70). Registraram-se, ainda, experiências pioneiras atendendo às comunidades nas áreas: agroflorestal, magistério, saúde, gestão territorial, gestão de organizações, produção e comércio.

Da mesma forma que a busca pelo Magistério, a demanda por educação profissional poderá estar pautada pelas necessidades de formação que contribuam ao *melhor viver* (BANIWA, 2011), de acordo com os projetos de presente e futuro (BERGAMASCHI, p. 24, 2007) traçados por cada comunidade.

Alçamos neste estudo a potencialidade de a *indianização*⁹ da educação profissional integrada à educação básica de nível médio contribuir para a construção de relações menos assimétricas com o mundo branco (BANIWA, 2010) ao proporcionar a integração dos saberes da produção e do trabalho para o estabelecimento de melhorias nas condições de vida dos sujeitos. Esse processo pode significar um efetivo avanço em relação ao que Baniwa afirma como objetivo central na busca dos povos indígenas pela educação escolar: o *bem viver* ou o *viver melhor*¹⁰ (2011, p. 186), desde que respeitados os pressupostos da interculturalidade¹¹.

O presente trabalho tem como problemática de pesquisa a relação indígena com a escolarização de nível médio e com a educação profissional no Rio Grande do Sul, a partir da experiência do *campus* Sertão, e respondeu aos seguintes questionamentos:

⁹ Por indianização Bergamaschi define o processo de apropriação, que coloca “a escola a serviço dos interesses e necessidades dos povos indígenas, enquanto parte de seus projetos de presente e futuro” (2008, p. 24)

¹⁰ Este conceito, assim como o de *melhor viver*, será desenvolvido no subtítulo *Bem viver e viver melhor*.

¹¹ Aponta-se desde já como possibilidade de desdobramento da pesquisa a investigação sobre a criação de currículos específicos e diferenciados em educação profissional indígena, de modo a atender também o seu direito constitucional nessa modalidade educacional, sob a luz da interculturalidade e do paradigma descolonial.

- Como se configura o quadro de estudantes indígenas matriculados nos cursos de nível médio dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia presentes no Rio Grande do Sul?
- Que elementos têm marcado a experiência de ingresso, permanência, êxito e evasão desses estudantes no *campus* de maior número de matrículas, sendo esse o *campus* Sertão?

1.2 Objetivo Geral

- Compreender demandas dos povos indígenas para a educação profissional no Rio Grande do Sul, considerando os desafios e as possibilidades de acolhimento pelos IF's, significando as relações entre trabalho e educação a partir das intencionalidades de estudantes indígenas nos cursos de educação profissional de nível médio.

1.3 Objetivos Específicos

- Levantar o quadro de matrículas dos estudantes indígenas nos *campi* dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado em que há maior proximidade com as comunidades indígenas (IFFar, IFRS);
- Compreender as intencionalidades dos estudantes/comunidades envolvidas na pesquisa em relação ao ensino médio profissional, considerando suas concepções próprias sobre trabalho e educação;
- Compreender, a partir do testemunho dos estudantes indígenas, a presença de suas especificidades dentro de um *campus* do IFRS, abordando as possíveis estratégias de acesso e permanência existentes dentro da instituição.

1.4 Metodologia da Pesquisa

O problema da investigação está em até que ponto se pode tolerar uma nova racionalidade proposta pelo próprio objeto de observação (Kusch, 1976, p. 136).

Segundo Kusch, recuperar a racionalidade do sujeito observado é frustrar a proposta de uma investigação. Subordinando-a à possibilidade de uma comunicação, desaparece a relação entre observador e observado, e surge a possibilidade de uma convivência à medida que o observado propõe sua racionalidade relacionada em sua própria razão de ser, em seu próprio projeto vital e cultural.

A concepção intercultural exposta aqui é fundamental à medida que o indígena precisa ser visto como sujeito, pois como sujeito é que habita o mundo, contamina com seus símbolos e afeta o seu habitat, cria sua economia e organiza suas instituições e seu modo de existir no mundo, seu domicílio.

A presente pesquisa adotou uma abordagem qualitativa indutiva (BOGDAN e BIKLEN, 1994), buscando analisar as informações produzidas durante o levantamento de dados em conexão com seus contextos de origem e circunstanciando-os nos processos históricos que envolvem seus sujeitos.

Foram realizadas visitas de caráter exploratório e de reconhecimento do campo de pesquisa ao Instituto de Educação Kaingang Ângelo Mankhá Miguel, em Inhacorá, ao Instituto Federal de Educação do Rio Grande do Sul *Campus* Sertão, à Terra Indígena Kaingang de Ligeiro, em Charrua, e à Terra Indígena Guarani de Mato Preto, em Erebango. Dessas experiências, produzimos diários de campo a partir de pressupostos da Antropologia, considerando as técnicas de observação participante e as entrevistas etnográficas.

Nos Institutos de Inhacorá e de Sertão, foram realizadas entrevistas etnográficas com os estudantes, seguindo um formato de roda de conversação coletiva, em que os participantes manifestaram-se na medida de seu interesse.

Em Inhacorá, entrevistamos também o coordenador pedagógico e um professor de língua Kaingang, ambos Kaingang. Em Sertão, entrevistamos dois servidores: um técnico em assuntos educacionais, coordenador do NEABI, e um vigilante, também membro do NEABI, que é o único servidor Kaingang da instituição.

Na comunidade de Ligeiro, conversamos com o cacique e sua esposa. Em Mato Preto, além das conversações com uma de suas lideranças, pudemos participar de uma vivência cultural e religiosa seguida da partilha de alimentos.

Por meio de pesquisa bibliográfica (GIL, 2002, p.43-45), foi construído o marco teórico preliminar, a partir do qual foram desenvolvidos os conceitos que fundamentam este trabalho, evidenciando a perspectiva descolonial como premissa essencial para a proposição de uma educação escolar indígena, sobretudo para a educação profissional, considerando as relações de poder imbricadas ao sistema econômico capitalista globalizado.

Na obra de Rodolfo Kusch, buscamos a compreensão de uma filosofia Ameríndia que sustenta os modos de viver e reinventar a existência dos povos originários. Autores indígenas como Gersen Baniwa e Pablo Mamani foram importantes para o entendimento de conceitos relacionados aos valores que fundamentam os modos de vida alternativos ao capitalismo, como o *bem viver*.

Melià e Temple apontam para a organização produtiva dos Guarani e seus descendentes habitantes do território que hoje constitui o Paraguai. Patrício Arias traz apontamentos sobre o papel colonizador da racionalidade moderna e a importância da afetividade e da intuição como razões integrantes do ser humano, na construção da ciência e do conhecimento entre os povos ameríndios.

Rodolfo Kusch, Pablo Mamani, Patrício Arias, autores importantes para a análise desta pesquisa, foram traduzidos pela autora, e suas recorrências encontram-se majoritariamente em português, exceto no caso de citações diretas, em que foi mantido o idioma espanhol.

Os documentos institucionais oficiais (PDI, PPI, PPC), especialmente os pertencentes ao IFRS, foram analisados como aporte das concepções e práticas institucionais, à luz da interculturalidade crítica de Catherine Walsh e dos apontamentos de Nancy Fraser sobre reconhecimento e redistribuição.

Foi realizado o levantamento quantitativo sobre a presença de estudantes declarados indígenas matriculados nos cursos técnicos de nível médio de dois dos Institutos Federais do Estado, quais sejam Instituto Federal Farroupilha (IFFar) e Instituto Federal Rio Grande do Sul (IFRS). Esses dados foram analisados, considerando a procura pelos cursos ofertados e o acolhimento por parte das instituições, de modo a chegarmos na destacada experiência do *campus* Sertão. Para obtenção dos dados acerca do número de estudantes indígenas matriculados e presentes em cada *campus*, entramos em contato com as unidades de ensino através de e-mail, conforme o Anexo II.

A partir do levantamento mencionado, realizamos o trabalho de campo no *Campus* Sertão, considerando que nessa unidade a presença indígena é a mais expressiva detectada, em virtude da atuação de um servidor Kaingang e da consolidação das ações do Núcleo de Estudos Afro Brasileiros e Indígenas (NEABI).

Para compreender os objetivos e as intencionalidades que levam os estudantes indígenas a ingressar e/ou evadir-se de cursos de nível médio integrado Educação Profissional, foi realizada uma roda de conversação com os mesmos em Sertão. O mesmo procedimento foi realizado anteriormente na ocasião da visita ao Instituto Ângelo Mankhá Miguel.

Para entender como se dá o acolhimento institucional e detectar os desafios e ações realizadas para os indígenas, bem como entender as situações que ocasionam a evasão escolar, foram entrevistados o coordenador do NEABI do *campus* e o servidor Kaingang, que também atua no núcleo.

Empregamos a metodologia de entrevista etnográfica como método autônomo em relação à etnografia clássica, buscando, na observação direta e participativa, a reflexão sobre os conhecimentos que os entrevistados expressam, conforme GUBER (2001) e PIZARRO (2014). A pesquisa não buscou analisar a conjuntura cultural dos indígenas em sua integralidade, posto o interesse em captar pontos específicos da organização social no que tange às relações de produção, trabalho e educação.

A entrevista etnográfica como “um evento comunicativo construído progressiva e cooperativamente por ambos os interlocutores” (PIZARRO, 2014,

p. 16), porém centrada no discurso do entrevistado, é coerente com a concepção de que os sujeitos envolvidos são produtores de conhecimentos e não objetos de conhecimento ou meros informantes (ARIAS, 2010). Os questionamentos previamente formulados são flexíveis e abertos, objetivando captar as concepções elaboradas pelos entrevistados com menor intervenção da pesquisadora. Esses questionamentos podem ser reordenados e reformulados a partir do discurso apresentado, de acordo com a perspectiva de entrevista como uma forma de relação e comunicação social, apontada por GUBER (2001), de modo a ir construindo as perguntas e os contextos nos quais as respostas fazem sentido. Dessa forma, buscamos evitar a adoção de papéis específicos de entrevistador e de entrevistado, que podem anular os papéis desempenhados socialmente, e permitir que os entrevistados revelem suas percepções de acordo com seu universo cultural, tomando-o como marco referencial para exploração da discussão.

As conversações foram gravadas mediante a autorização prévia dos participantes, através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual disponibiliza contato com a pesquisadora e estabelece a possibilidade de remoção do consentimento a qualquer tempo. Os diálogos foram transcritos, preservando a identidade dos sujeitos.

A pesquisa apresenta possibilidades para iniciativas que corroborem para qualificação do atendimento aos interesses indígenas pela educação profissional, considerando as complexidades inerentes a esse processo.

1.5 Levantamento das Produções Acadêmicas Relacionadas ao Tema

Segundo Bergamaschi (2012), no Banco de Teses da Capes encontram-se 179 pesquisas, datadas entre 2001 e 2009, cujas temáticas estão relacionadas aos povos indígenas. Sua busca considerou as palavras-chave: “*educação indígena*”, “*escola indígena*” e “*temática indígena na escola*”, sendo 128 dessas pertencentes à área da Educação (29 teses e 99 dissertações). As demais pesquisas dividem-se, em número muito menor, nas áreas de Antropologia (3 teses e 12 dissertações), Linguística (6 teses e 8 dissertações), e ainda nas áreas de História, Comunicação, Desenvolvimento

Sustentável, Administração, Desenvolvimento Regional, Meio Ambiente, Educação Matemática, Psicologia, Sociologia, Estudos Comparados sobre as Américas, Teologia, Serviço Social e Direito (Bergamaschi, 2012, p. 8). A autora menciona levantamento realizado no mesmo portal por Grupioni, no ano de 2003, abrangendo o período de 1978 a 2002, somando outras 53 dissertações e 21 teses. Ela afirma que as pesquisas estão centradas na área da Educação, Linguística e Antropologia, sendo reunidas as seguintes temáticas:

do papel da escola em determinados povos indígenas, reflexões sobre currículos, diários de classe, produção de materiais didáticos; análise dos programas e cursos de formação de professores indígenas, estudo de políticas indigenistas, do movimento indígena pela educação escolar e da história da implantação de escolas em terras indígenas; estudos das relações entre oralidade e escrita; descrições linguísticas e análise do bilinguismo; análise de processos de alfabetização, em português e língua materna; estudos sociolinguísticos; estudos sobre formas de transmissão de conhecimentos e processos de socialização de crianças indígenas; análise de práticas linguísticas, discursivas e de letramento; estudo das contribuições de certas disciplinas (Geografia, Matemática, Educação Física, etc.) para a escola indígena; análise de textos escritos por alunos e professores indígenas; estudos da aquisição da segunda língua; investigações sobre a noção de infância, de aprendizagem e de pedagogias indígenas (Grupioni, 2003, p. 199-200, apud Bergamaschi, 2012, p. 4).

Bergamaschi (2012) destaca que é a partir dos anos 2000, sobretudo com o aumento do número de escolas em Terras Indígenas, que tem crescido o número de pesquisas relacionadas às temáticas indígenas, especialmente diante da necessidade de formação de professores indígenas em cada povo e comunidade étnica, sendo que em muitos estudos o título apresenta o pertencimento étnico.

Até os anos 1990, o acesso indígena ao Ensino Superior era pouco significativo, e se dava, em especial, por meio de convênios estabelecidos entre a FUNAI e IES privadas. A partir de 2004, o PROUNI e o PROLIND, e em 2012 a Lei de Cotas, constituem-se como políticas públicas notórias para o ingresso indígena ao Ensino Superior, contribuindo sobremaneira para a aproximação entre os povos indígenas e as universidades. Tal fenômeno passa a ser inquirido academicamente no ano de 2007, segundo apontam Doebber e Brito (2014), em sua investigação sobre a presença de estudantes indígenas nas universidades públicas brasileiras. Até o ano de 2014, seu levantamento

registrou 10 (dez) pesquisas: 2 (duas) teses e 8 (oito) dissertações, sendo 7 (sete) da área de Educação, 2 (duas) da área de Ciências Sociais e 1 (uma) multidisciplinar – Avaliação de Políticas Públicas.

Os levantamentos apresentados por Bergamaschi e por Doebber e Brito apontam, respectivamente, para um panorama das pesquisas em Educação Escolar Indígena, até o ano de 2009, e um panorama das pesquisas acerca da presença indígena no Ensino Superior.

Nesses levantamentos, não foram registradas as temáticas “Ensino Médio Indígena”, “Ensino Profissional Indígena” ou “Ensino Técnico Indígena” ou outros termos relacionados. A presente pesquisa empreendeu junto ao Banco de Teses da Capes a busca por tais termos, e ainda aos termos “Técnico Indígena”, “Profissional Indígena”, “Proeja Indígena”, “Magistério Indígena” e “Etnodesenvolvimento”¹².

As informações analisadas são referenciadas nos trabalhos que podem ser observados no quadro abaixo, cujas cores seguem a categorização efetuada conforme as temáticas:

Quadro 1 – Trabalhos localizados no Portal de Pesquisas da Capes em 2016.

Ensino Médio	Ensino Técnico	Magistério		
Ano	Autor/Título		Nível/Área	Instituição
2011	Bendazzoli, Sirlene. Políticas Públicas de Educação Escolar Indígena e a Formação de Professores Ticunas no Alto Solimões/Am.		Doutorado Em Educação	Universidade De São Paulo
2011	Cardoso, Wanderley Dias. A História da Educação Escolar para o Terena: Origem e Desenvolvimento do Ensino Médio na Aldeia Limão Verde.		Doutorado Em História	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande Do Sul
2011	Follmann, Helga Bruxel Carvalho. Indígenas como Trabalhadores da Enfermagem: o papel de técnicos e auxiliares no modelo de atenção à saúde indígena.		Mestrado em Saúde Coletiva	Universidade Federal de Santa Catarina
2011	Monteiro, Helio Simplicio Rodrigues. Magistério Indígena: Contribuições da Etnomatemática para a Formação dos Professores Indígenas do Estado do Tocantins.		Mestrado em Educação e Ciências Matemáticas	Universidade Federal do Pará

¹² Foram consideradas as pesquisas relacionadas a Cursos Técnicos em Etnodesenvolvimento, de acordo com a análise de seus resumos.

2011	Novais, Luciane Aparecida. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - Campus Colorado do Oeste e seu Trabalho nas Questões Étnico-Raciais no Âmbito da Lei 10.639/2003.	Mestrado em Educação Agrícola	Universidade Federal Rural do Rio De Janeiro
2011	Orellana, Aly David Arturo Yamall. Formação de Professores Indígenas em Rondônia: A Interculturalidade e seus Desafios.	Mestrado em Educação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
2011	Souza, Jose Eurico Ramos De. As Reformas da Educação Profissional e a Diversidade Cultural: Um Estudo de Caso na Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira.	Mestrado em Educação	Universidade Federal do Amazonas
2011	Strentzke, Izolda. Inajá. Homem-Natureza, Tucum e Geração: Uma Análise da Proposta Pedagógica.	Mestrado em Educação	Universidade Federal de Mato Grosso
2011	Toro, Leonor Ferreira Neta. Educação Profissional em Comunidades Indígenas no Alto Rio Negro.	Mestrado em Educação Agrícola	Universidade Federal Rural do Rio De Janeiro
2011	Vasconcelos, Rinaldo Farias de. Estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena: Limites e Possibilidades de Implementação no Contexto do Ensino Técnico em Agropecuária no Campus Barreiros - IFPE.	Mestrado em Educação Agrícola	Universidade Federal Rural do Rio De Janeiro
2011	Venere, Mario Roberto. Projeto Açaí: Uma Contribuição à Formação dos Professores Indígenas no Estado de Rondônia.	Doutorado em Educação	Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho
2012	Antunes, Claudia Pereira. Experiências de Formação de Professores Kaingang no Rio Grande do Sul.	Mestrado em Educação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
2012	Bastos, Gabriela Santana. Processo de Trabalho do Agente Indígena de Saúde: Interrelação Étnica e Cultural na Atenção Básica de Saúde no Contexto Kiriri.	Mestrado em Saúde Coletiva	Universidade Estadual de Feira de Santana
2012	Silva, Debora Soares Alexandre Melo. Estudos Metodológicos para Atendimento da Comunidade indígena do Araçá, com Educação Profissional pelo Câmpus Amajari.	Mestrado em Educação Agrícola	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
2012	Silva, Ilma Maria de Oliveira. Os Cursos de Magistério Indígena do Estado do Maranhão e as Implicações na Formação dos Professores Krikati, numa Perspectiva Específica e Diferenciada	Mestrado em Educação	Universidade Federal do Maranhão
2013	Martins, Francinete Soares. O Diálogo Intercultural que Nasceu no Espaço da Maloca: Relato da Experiência dos Cursos Técnicos de Nível Médio em Etnodesenvolvimento e em Desenvolvimento Sustentável Indígena no Alto Rio Negro.	Mestrado em Desenvolvimento Sustentável	Universidade de Brasília

Fonte: elaborado pela autora. 2016.

Não foi aplicado filtro temporal no levantamento junto ao portal da CAPES, pois todas as pesquisas encontradas são recentes e a produção tem número reduzido. Foram localizados 17 (dezessete) trabalhos: três teses e quatorze dissertações, datadas entre os anos de 2011 e 2013.

A distribuição cronológica das pesquisas é bastante díspar: o ano de 2011 desponta com doze das referidas pesquisas; em 2012, estão registradas quatro, e, em 2013, apenas uma. Não há registros mais recentes.

Dentre os temas, sete estão especificamente focados nos processos de formação de professores indígenas, englobando exclusiva ou inclusivamente cursos de Magistério em nível médio. Dois dos trabalhos de Doutorado são dedicados a esse tema, e apenas um acolhe a aparição singular do PROEJA Indígena.

Nove trabalhos investigam questões relacionadas às temáticas indígenas na Educação Profissional Técnica e Tecnológica: dois estão voltados para o profissional técnico indígena agente de saúde; dois tratam de analisar a implementação dos cursos técnicos de Instituições Federais mediante a Lei 11.645/2008¹³, enquanto os outros cinco efetivamente discutem metodologias e problemáticas de atendimento às comunidades indígenas pela Educação Profissional. Torna-se evidente, já em seus títulos, o protagonismo da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica como agente promotor das políticas públicas e processos a serem investigados.

Há ainda uma tese de doutorado centrada na análise histórica da escola de Ensino Médio, a qual não oferta cursos de Educação Profissional, de uma comunidade Terena.

Segundo os temas, portanto, podemos melhor visualizar no quadro abaixo as categorias e subcategorias aplicadas às pesquisas, como forma de organização das mesmas:

Quadro 2 - Categorias e subcategorias aplicadas aos trabalhos segundo os temas.

¹³ Lei que institui como obrigatório na Educação Básica o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, estabelecendo seu encargo às disciplinas curriculares de Arte, História e Literatura.

Magistério (7)	Ensino Técnico (9)			Ensino Médio (1)
	Relações étnico-raciais em cursos técnicos (2)	Educação Profissional Indígena (5)	Perfil do profissional indígena técnico em agente de saúde (2)	

Fonte: elaborado pela autora. 2016.

Em relação às áreas, foram registradas produções na Educação (oito trabalhos, sendo um desses com a especificidade “Educação Escolar”); Educação Agrícola (quatro); Saúde Coletiva (dois); Desenvolvimento Sustentável (um); História (um), e Educação em Ciências e Matemáticas (um).

Quanto à natureza das instituições de ensino, apenas dois dos trabalhos mencionados foram produzidos em Instituição de Ensino Superior privada, quais sejam Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Os demais são pesquisas produzidas nas Universidades Públicas, com destaque para a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, com os quatro trabalhos desenvolvidos na área de Educação Agrícola.

As demais instituições apresentam-se cada uma com uma produção: Universidade de Brasília, Universidade São Paulo, Universidade Estadual de Feira de Santana, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita, Universidade Federal do Mato Grosso, Universidade Federal do Amazonas, Universidade Federal do Maranhão, Universidade Federal do Pará, Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Universidade Federal de Santa Catarina.

É possível perceber que a principal demanda indígena de formação profissional em Nível Médio investigada academicamente no referido período é o Magistério Indígena, seguida pelas investigações na área da educação agrícola e saúde coletiva. No entanto, ainda são poucas as produções acadêmicas que investigam as relações indígenas com a educação de nível médio e, especialmente, com a formação para o trabalho. Há ainda uma produção em nível de especialização, da Kaingang Maria Inês de Freitas (2010), citada na bibliografia, cuja abordagem de *Subsídios para construção de curso de técnicas agrícolas Kaingang*, revela-se também como de interesse desta dissertação.

1.6 Contextualização da Educação Escolar Indígena no Ensino Médio

Conforme o último Censo Escolar da Educação Básica disponível, referente ao ano de 2013, o número de matrículas totais da Educação Indígena aumentou em 1,4%, comparado ao número de matrículas detectadas no Censo Escolar de 2012. A tabela abaixo mostra, a cada ano, o registro do número de matrículas no total global, e em cada nível de ensino:

Tabela 1 - Número de Matrículas da Educação Indígena por Modalidade e Etapa de Ensino no Brasil – 2007 a 2013

Ano	Matrículas de Educação Básica por Modalidade e Etapa de Ensino								
	Total Geral	Ed. Infantil	Ensino Regular			Ensino Médio	Ed. Prof.	EJA Pres. e Semi pres.	Ed. Esp.
			Total	Anos Iniciais	Anos Finais				
2007	208.205	18.389	151.323	112.673	38.650	14.987	0	23.403	103
2008	205.871	20.281	151.788	112.358	39.430	11.466	1.367	20.766	203
2009	229.945	22.537	164.727	117.119	47.608	19.021	152	23.343	165
2010	246.793	22.048	175.032	119.597	55.435	27.615	1.021	20.997	80
2011	243.599	23.782	175.098	121.167	53.931	19.193	1.639	23.794	93
2012	234.869	22.856	167.338	113.495	53.843	17.586	824	26.022	243
2013	238.113	22.612	175.348	115.420	59.928	15.721	567	23.834	31
Δ% 2012/13	1,4%	-1,1%	4,8%	1,7%	11,3%	-10,6%	-31,2%	-8,4%	-87,2%

Fonte MEC/Inep/Deed¹⁴. Censo Escolar da Educação Básica 2013 - Resumo Técnico.

Analisando os números que respaldam o crescimento global de 1,4% do ano de 2012 para o ano de 2013, podemos perceber que esse crescimento está sendo alavancado pelos Anos Iniciais (crescimento de 1,7%) e Anos Finais do Ensino Fundamental (crescimento de 11,3%). No que se refere especificamente ao Nível Médio e à modalidade Educação Profissional, bem como à modalidade Educação de Jovens e Adultos, o percentual do número de matrículas é negativo (Ensino Médio: menos 10,6%, e Ensino Profissional: menos 31,2%).

Nos anos de 2010/11, estão os maiores índices de matrículas em quase todos os níveis de ensino. Mas, ao considerarmos as taxas de queda no número de matrículas desde então, o percentual negativo chega a 43% no

¹⁴ 1). Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE). 2) Ensino Médio: Inclui matrículas de ensino médio integrado à educação profissional e no ensino médio normal/magistério.3) Educação especial classes comuns: as matrículas já estão distribuídas nas modalidades de ensino regular e/ou educação de jovens e adultos. 4) Educação de jovens e adultos: inclui matrículas de EJA presencial, semipresencial, EJA presencial de nível fundamental Projovem (Urbano) e EJA integrado à educação profissional de nível fundamental e médio.

Ensino Médio e Ensino Médio Integrado, e 44,5% no Ensino Profissional no período de 2010 a 2013, balizando-se essa recente redução como mais um dado justificativo para investigações acerca das políticas públicas e processos que envolvem o Ensino Médio e o Ensino Profissional para indígenas no país.

Em todos os anos, é possível observar que na passagem dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental existe grande evasão escolar, acentuada intensamente na passagem para o Ensino Médio. Tal realidade reforça a visão de uma educação em níveis segregados. Esse fenômeno repete-se na educação não indígena, reforçando a crítica à escola moderna. Mas consideramos aqui seus efeitos sobre os indígenas pelos desafios que impõem à ordem capitalista.

Apenas com as alterações alcançadas na relação estabelecida com o Estado Nacional, por meio da Constituição de 1988, é que se consolida o direito às formas de existência dos povos originários, centradas em sua organização social, línguas, usos e costumes tradicionais, bem como o direito à educação escolar bilíngue e diferenciada, buscando romper com a política tutelar e integracionista (DOEBBER e BRITO, 2014, p. 3).

Após a Constituição Federal de 1988, evidenciou-se como política educacional a implantação de escolas em Terras Indígenas¹⁵. Bergamaschi aponta que das 2.550 escolas em funcionamento em Terras Indígenas até o ano de 2009, no país, a maioria possuía apenas o Ensino Fundamental Incompleto (2012, p. 9).

Santos afirma que em todo o país existem apenas cem escolas com oferta de nível médio específico para os indígenas (2013, p. 368). No Estado do Rio Grande do Sul, conforme mencionado na introdução, apenas seis

¹⁵ O Parecer CNE/CEB nº 14/99 e a Resolução nº 03/99 determinam a Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, criando a categoria “escola indígena” como autônoma, com normativas e métodos pedagógicos, curriculares e organizativas próprios. Em 2012, o Parecer nº 13/12 e a Resolução nº 05/12 constituem reformulação dessas diretrizes. O Plano Nacional de Educação desde 2001 reitera a criação da categoria escolar indígena entre suas metas, e em 2014 o PNE determina, em seu artigo 2.6, o desenvolvimento de tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas.

escolas oferecem o ensino médio aos indígenas na condição específica e diferenciada, dentro de terras indígenas.

A presença e a gradual *indianização* das escolas nas comunidades perpassa a formação de professores indígenas e representa um grande avanço para as políticas educacionais em Educação Indígena, ou seja, as comunidades estão cada vez mais se apropriando dessa instituição moderna, branca e ocidental e determinando a sua forma de *ser* e *estar* escola indígena. Sendo um processo recente, a possibilidade de cursar o segundo segmento do nível fundamental e o nível médio para os indígenas tem sido marcada por experiências fora das comunidades.

Conforme Bergamaschi (2014, p. 15), a maioria dos professores indígenas permanece ainda sem formação escolar ou acadêmica, sendo indicados pela comunidade. Compreende-se esse dado pelas mudanças ainda recentes nos meios de acesso à formação docente para os indígenas. Mesmo assim, consideramos tal dado importante para reflexão acerca dos níveis e modalidades de formação a serem ofertados, em especial a demanda pelo magistério como curso de nível médio, respeitada a perspectiva intercultural e intercientífica¹⁶ para a educação específica e diferenciada.

Desde 2004, tem sido significativo o ingresso de estudantes indígenas em Instituições de Ensino Superior (IES). Contribuem para isso o Programa Universidade para Todos (PROUNI), do Governo Federal, e o Programa de Licenciaturas Interculturais (PROLIND)¹⁷, criado pelo Ministério da Educação (MEC). Em 2012, a promulgação da Lei nº 12.711, intitulada Lei de Cotas, garante formalmente mecanismos de acesso às Universidades Federais para cidadãos autodeclarados negros e indígenas (DOEBBER E BRITO, 2014, p. 4).

¹⁶ Por Intercientificidade, Baniwa defende a interação entre o conhecimento tradicional e ciência moderna, entendendo a ciência como “conjunto organizado de conhecimentos relativos a um determinado objeto, especialmente obtidos mediante a observação, a experiência dos fatos e um método próprio”. O autor aponta a pluralidade de formas de fazer ciência (2011, p. 98 - 104).

¹⁷ O Prolind é um programa de apoio à formação superior de professores que atua em escolas indígenas de educação básica. Seu objetivo é formar professores para a docência no ensino médio e nos anos finais do ensino fundamental das comunidades indígenas. Fonte: <http://portal.mec.gov.br>.

Diante dos investimentos em políticas públicas de acesso para indígenas ao Ensino Superior, pontua-se o Ensino Médio enquanto condicionante e a necessidade de investimentos nesse âmbito. Considera-se ainda a potencialidade da terminalidade profissional e intercultural como alicerce para a trajetória do estudante indígena no Ensino Superior.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB nº 9394/96, já se encontram reconhecidas as ciências indígenas, para além das práticas folclóricas e culturais:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias.

No entanto, Freitas (2010, p. 76) aponta para permanência do desafio de estabelecer referenciais para as práticas pedagógicas específicas e diferenciadas. O direito a tais práticas está garantido na Constituição e na LDB e salienta que esses referenciais têm relevância para a sustentabilidade física e cultural dos indígenas, impactando diretamente no cotidiano de cada comunidade.

1.7 Relevância da Pesquisa

Na manutenção dos valores eurocêntricos e capitalistas impostos pelo currículo, a garantia de acesso à educação permanece a qualificar os indígenas como “outros”, negando-lhes o reconhecimento de produtores de conhecimento e sabedoria. Essa manutenção contribui para um processo histórico de colonização, que, à medida que lhes nega a condição humana ou identitária, barbariza-nos (TODOROV, 2010).

Ainda são invisibilizadas as ações das Políticas Afirmativas que se empenham para o atendimento aos povos indígenas e quilombolas nos projetos educacionais da Rede Federal. Apesar de seus esforços pontuais,

essa rede ainda restringe os ideários de expansão e democratização do ensino público, gratuito e de qualidade da educação profissional básica ao recorte da classe trabalhadora já – bem ou mal – inserida nos preceitos do mundo do capital.

A pesquisa busca dar visibilidade aos saberes e demandas indígenas acerca da educação e do trabalho, sob a luz da interculturalidade e do pensamento descolonial, para que as instituições que ofertam Educação Profissional Continuada e Ensino Técnico sejam instrumentos para o saber das comunidades, e não instrumentos de uma velada colonização dessas.

A educação de nível médio tem recebido investimentos federais, mas ainda se constitui como um nicho segregador da educação no país, sobretudo para os povos indígenas. Esses povos obtiveram, desde a Constituição de 1988, muitos avanços no âmbito da educação fundamental, sobretudo séries iniciais, e, mais recentemente, em relação ao acesso ao ensino superior¹⁸.

2. Bases Históricas e Conceituais para Pensar o Trabalho e a Educação sob a Perspectiva da Interculturalidade

A Constituição de 88, ao garantir a autonomia dos povos indígenas e reconhecer o direito à educação específica, contribuiu para que o discurso fatalista acerca da extinção indígena que vigorou no Brasil durante o século XX passe a dar lugar ao debate acerca da interculturalidade, numa perspectiva democratizadora.

Os processos de colonização pautados pelo salvacionismo e integracionismo impostos durante o período colonial e continuados pelo estado brasileiro desconsideravam os modos de vida e construção dos conhecimentos tradicionais. A escola monolíngue e monocultural, bem como o sistema de trabalho colonial, coopera para a desagregação das formas de organização e

¹⁸ Reconhece-se que tais investimentos não surtem a imediata resolução dos problemas conceituais e metodológicos intrincados nesse processo; no entanto, salienta-se aqui que o ensino médio encontra-se, neste momento, em um segundo plano.

para o extermínio das línguas e culturas indígenas. De acordo com o IBGE, as populações indígenas em território nacional passam a aumentar a partir dos anos 90. Observa-se acentuado crescimento de sua presença, sobretudo no meio urbano:

Quadro 3 - População Indígena segundo Censo Demográfico 1991/2010.

	1991	2000	2010
TOTAL	146.815.790	169.872.856	190.755.799
Não indígena	145.986.780	167.932.053	189.931.228
Indígena	294.131	734.127	817.963
URBANA	110.996.829	137.925.238	160.925.792
Não indígena	110.494.732	136.620.255	160.605.299
Indígena	71.026	383.298	315.180
RURAL	35.818.961	31.947.618	29.830.007
Não indígena	35.492.049	31.311.798	29.325.929
Indígena	223.105	350.829	502.783

Fonte: IBGE, Censo 2010.

No processo de expansão e interiorização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, amplia-se ainda mais o contato com o número de comunidades tradicionais indígenas e remanescentes de quilombos e, conseqüentemente, com o número de indivíduos originários que poderão representar alunos matriculados. De acordo com a política institucional, pode ser considerado na análise dos arranjos produtivos locais aos quais estão inseridos, desde a construção dos campi institucionais, o planejamento de cursos ofertados e seus currículos.

O acesso à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, na perspectiva da interculturalidade, passa a compor as lutas indígenas por direitos como instrumento para a superação das desigualdades impostas na configuração dos tecidos do poder.

As relações de poder instituídas na Modernidade, centradas na ideia de raça, gênero e classe, dão à Europa o controle das forças que regem as estruturas do tecido social global, impondo um conjunto de regras e hierarquias, entre as quais: o capital global e a classificação global de pessoas. Esses valores estão inclusos nas instituições de ensino e sustentam-se a partir de matrizes objetivas e subjetivas que amparam a colonialidade ao longo dos séculos, para além do colonialismo.

A conjuntura brasileira legou aos indígenas a condição de minoria étnica, subjugando e anulando seus conhecimentos e ciências. No entanto, utilizam-se de “estratégias eficazes de resistência cultural” (SOUZA, 2009 p. 272) e mantêm-se como etnia em busca de seus direitos originários, sendo protagonistas em importantes momentos do reconhecimento dos direitos indígenas, como a Constituição de 1988.

Desde o início da colonização, a instauração da propriedade privada da terra tem sido um fator determinante das relações estabelecidas entre as sociedades indígenas e não indígenas. O processo de aldeamento comprime as populações e representa o cerco que o mundo globalizado estabelece em torno do território indígena, cerco este que pressiona sempre suas margens de fora para dentro.

Até 1988, a Ditadura Civil Militar impôs ao indígena a condição de camponês, invisibilizando sua condição cultural, juntamente com o direito originário à terra que ela lhe confere. Dessa forma, grandes lotes foram comprados legalmente em terras reivindicadas atualmente pelos indígenas.

Tratando da etnia Mbyá Guarani, Catafesto de Souza afirma que hoje “as aldeias fazem parte de um circuito de integração territorial, porque as famílias indígenas vivem em constante mobilidade entre elas, constituindo uma rede de laços sociais que permite a articulação interaldeã e, por consequência, a mobilização étnica” (2009 p. 274).

A prática da coivara¹⁹ e o cultivo itinerante de plantas nativas domesticadas, bem como a caça, pesca e coleta de alimentos são elementos originários da característica nômade, apresentada e reinventada por alguns grupos indígenas contemporâneos. A presença de núcleos representantes dos impérios coloniais instigou fugas indígenas, para as quais a capacidade itinerante constitui uma estratégia de sobrevivência, fugindo de doenças, da escravidão e de assassinatos. A venda do artesanato, hoje, é um componente que aciona essa mobilidade pelos artesãos que se dirigem às cidades para

¹⁹ Método que inclui a derrubada e queima da vegetação nativa para o plantio, sendo necessários longos períodos de repouso do solo após esse período.

comercialização, especialmente em datas comemorativas, dadas as novas necessidades de caráter monetário. Constituem, portanto, acampamentos temporários ou de modo permanentes em beiras de estradas e terrenos privados, conforme suas formas originárias de manutenção e busca de recursos naturais, resistindo à imposição do cerceamento territorial, na reinvenção de seu nomadismo. De acordo com SOUZA (2009),

as comunidades indígenas conseguem seu sustento e reproduzem suas tradições fazendo pequenas expedições e criando acampamentos mais provisórios, buscando frutos, fibras vegetais e sementes nas poucas áreas de matas ainda existentes, ou vendendo sua força de trabalho como boia-fria, segundo as demandas da agenda de produção agropecuária. O mercado urbano tornou-se fonte semanal de renda pela venda de artesanato, provocando um trânsito das famílias entre as áreas que são fontes de matéria-prima, suas moradas e a de parentes que residem próximo ao comprador (SOUZA, 2009, p. 274).

O cenário atual da presença indígena em territórios demarcados no Rio Grande do Sul é descrito por Catafesto de Souza. Para muito além das fronteiras demarcadas, são encontrados indícios da presença de coletores e caçadores desde milhares de anos antes de Cristo. Segundo o autor,

considerando todas essas situações referidas, sinteticamente podemos dizer que existem duas línguas indígenas ainda amplamente faladas no Rio Grande do Sul (Guarani e Kaingang), além de outras praticadas por poucos indivíduos (Charruas, Xokleng etc.). Os falantes Guarani são divididos em parciais étnicas, sendo os Mbyá-Guarani os mais numericamente representados (em torno de dois mil e duzentos indivíduos), ao lado de poucos Xiripá e Nhandeva que vivem próximo de áreas Kaingang (ocupantes de Votouro, Nonoai e Mato Preto, por exemplo). Os Mbyá-Guarani estão distribuídos em torno de 24 aldeias (tekoa) no Estado, apenas duas delas maiores (em torno de dois mil hectares cada – Riozinho e Pacheca), uma outra média (Varzinha, com quase 800 hectares.) e todas as demais com menos de 300 hectares. Boa parte das aldeias Mbyá-Guarani sobrevive na forma de acampamentos em beira de estrada ou em terrenos com menos de 10 hectares para seu uso exclusivo.

As aldeias Kaingang são maiores e distribuídas principalmente no norte do Estado, poucas delas com dezenas de milhares de hectares (Guarita, com 23.406; Nonoai, com quase 15.000; Rio da Várzea, com 16.400; Serrinha, com quase 12.000). As demais com muito menos (Ligeiro e Cacique Doble, com 4.500; Votouro, com 3.700; Inhacorá, com 2.900; Monte Caseiros, com 1.112; Ventarra, com 772). Ao todo, existem dezesseis diferentes áreas Kaingang, sendo as maiores compostas internamente por diversas aldeias. Os recursos naturais dentro das Terras Indígenas são cobiçados por não indígenas e se transformam em objeto de disputa econômica e política dentro dos municípios onde essas terras estão situadas, criando formas ilegais de exploração das matas, arrendamento das terras e endividamento, que provocam conflitos dentro das aldeias e

acabam por instituir um regime de desigualdades sociais entre os índios. Em muitas áreas, as jovens indígenas são prostituídas pelas elites locais. Muitas aldeias são manipuladas por partidos políticos, transformadas em currais eleitorais onde se acirram disputas internas, que chegam inclusive ao confronto físico (SOUZA, 2009, p. 274).

A configuração atualmente estabelecida é fruto de um processo originado desde as disputas territoriais entre grupos étnicos anteriores à colonização portuguesa. Esses grupos viveram de forma itinerante pelo território platino, lindados por outras etnias com as quais se relacionaram pacífica, conflituosa ou de forma dominadora. Os Kaingang e os Guarani, populações indígenas contemporâneas, são povos que resistiram aos processos históricos de conflito e dominação em maior número, mantendo-se em coletividades significantes para enfrentar a colonização portuguesa. Posteriormente, com a colonização alemã e italiana, foram empurrados para as áreas descritas ou ainda destribalizados, dispersados e invisibilizados.

Segundo Souza (2009, p.280), a grande maioria das terras indígenas demarcadas no sul do país comporta populações em situação de miséria, com grandes dificuldades de manejo ecológico e financeiro. Essas populações sobrevivem e resistem à assimilação, articulando-se com outros segmentos em busca de seus direitos originários e constitucionais.

Apesar de a Constituição Federal de 1988 legitimar a anteposição dos direitos originários sobre a posse das terras, no estado do Rio Grande do Sul, são intensos os conflitos com proprietários de terras loteadas em áreas reivindicadas por grupos étnicos, especialmente no norte do estado. Tal situação constitui o germe de todo racismo destinado às populações indígenas. Recentemente, instituições públicas têm investido ou incentivado políticas compensatórias e assistenciais baseadas nas demandas apresentadas pelos grupos indígenas²⁰.

Para SOUZA (2008), muitas comunidades têm-se motivado a participar de projetos com financiamento internacional, visando a recuperar sua

²⁰ Tekoá Mato Preto, no município de Erebango, é um exemplo de política compensatória.

autonomia e sustentabilidade étnica. Manifesta-se o interesse na geração e distribuição de recursos de forma interaldeã, mas, segundo o autor:

há que se considerar a existência de diversos fatores estruturais que dificultam a plena realização da autodeterminação dos povos indígenas no Estado, a começar pela impossibilidade material de superarem sua submissão às formas de exploração capitalista, pois se encontram alienados em seu potencial de trabalho, privados de seus conhecimentos e de seu patrimônio cosmoecológico. Há que se considerarem as dificuldades geradas pela constrição territorial imposta pela civilização brasileira sobre as comunidades indígenas. Há que se contabilizar, também, a ampla degradação ambiental gerada pela exploração pública e privada (de igual forma, capitalista) do Patrimônio Indígena e Patrimônio Ambiental brasileiro. Todos esses são fatores que impedem a reprodução plena das estratégias econômicas tradicionais nativas, outrora baseadas num regime de sazonalidade, itinerância, ampla dispersão populacional, num cosmos ainda cheio de espíritos e de deuses (p. 280).

Apesar do histórico de experiências de contato trágicas aos povos indígenas desde a conquista das Américas, esses souberam apropriar-se de muitas das tecnologias importadas em favor de seus projetos étnicos, utilizando-se do trabalho cooperativo, fornecendo produtos ao comércio local ou internacional. Conforme o autor já citado,

quase todas as comunidades indígenas atuais no sul do Brasil apresentam famílias que aderiram a muitas das estratégias de sobrevivência compartilhadas pelos pequenos colonos circunvizinhos. Disso se conclui que as comunidades indígenas são plenamente capazes de incorporar inovações tecnológicas, sem perderem suas respectivas matrizes culturais milenares ou suas respectivas identidades étnicas. São razões de outra ordem as que explicam a situação de miserabilidade atual das comunidades indígenas do Brasil Meridional (SOUZA, 2009, p. 280-281).

Os projetos implementados por gestões governamentais historicamente tenderam ao caráter integracionista e assistencialista, negando voz às lógicas autóctones e, muitas vezes, explorando os recursos de seus territórios. Salienta-se a necessidade da participação ativa e direta dos sujeitos que são público de uma política, caso contrário estará fadada ao fracasso. Portanto, novamente os indígenas encontram-se diante da dupla necessidade de reivindicar o reconhecimento de sua condição cultural e cosmológica, em todas as suas especificidades, e de inserir-se como cidadão participativo, possuidor de direitos, em busca de qualidade de vida pelo viés do *bem viver*,

em busca da superação da miséria e das desigualdades de relações com o mundo branco e capitalista.

2.1 O Magistério Kaingang em Inhacorá

O povo Kaingang é o terceiro maior do Brasil, localizando-se majoritariamente no estado do Rio Grande do Sul. Sua presença é bastante representativa também nos Estados de Santa Catarina e Paraná.

No ano de 2015, a Terra Indígena Inhacorá protagonizou, no Rio Grande do Sul, a implementação da primeira escola indígena de nível médio²¹. A escola possui, entre as modalidades ofertadas, a terminalidade profissional do Magistério Intercultural. A experiência de Inhacorá pretende integrar à educação de nível médio a formação de professores bilíngues e o ensino médio politécnico, de modo que seu pioneirismo na construção de um currículo profissional intercultural e a presença indígena em sua formatação constituem importante referencial para esta pesquisa.

Realizamos uma visita ao Instituto Ângelo Manhka Miguel, no período de construção dos objetivos da pesquisa, buscando informações sobre as concepções que o fundamentam enquanto escola, especialmente no que diz respeito ao curso de Magistério. Em conversa com o professor de Língua Kaingang, ele relata a história dos anos de luta pela construção do Instituto de Educação quando foi cacique da Terra Indígena de Inhacorá. Nesse espaço, dentro da área demarcada como Terra Indígena, funcionava anteriormente uma unidade estadual para beneficiamento de sementes. Segundo seu relato, foram 15 anos de disputa para conquista do território e autorização burocrática para a escola entrar em funcionamento. E nesse período, à frente dessa luta, faleceu seu pai, que hoje dá nome ao Instituto Ângelo Manhka Miguel²².

²¹ Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhka Miguel, Terra Indígena de Inhacorá, Município de São Valério do Sul. Responsabilidade da 21ª Coordenadoria Regional de Educação de Três Passos.

²² A área ocupada pelo Instituto passa ao domínio dos indígenas no ano de 1994. Apenas em 2014 é reconhecido o Instituto, que passa a acolher estudantes kaingang de todo o Estado em 2015.

Percebe-se na fala do professor o objetivo da criação de um Magistério Intercultural Kaingang vinculado à manutenção da língua como valor cultural primordial para seus projetos étnicos. Como a comunidade de Inhacorá possui preservada a língua Kaingang, esse também é um elemento de discriminação, segundo o interlocutor, frente à comunidade escolar não indígena, quando os estudantes vão em busca do ensino médio na cidade, após concluírem o ensino fundamental ofertado na escola indígena localizada na comunidade. Por outro lado, o idioma preservado pela comunidade constitui-se como uma riqueza cultural a ser compartilhada e difundida, por meio do curso ofertado, com estudantes residentes em comunidades que deixaram de dominá-lo.

O Instituto Ângelo Manhká Miguel localiza-se a certa distância do seio da comunidade de Inhacorá. Desse modo, sem expor o cotidiano de sua comunidade, o Instituto possui alojamentos e emprega a Pedagogia da Alternância²³ para receber indígenas de todas as áreas do Estado. Assim se posiciona o professor entrevistado sobre a questão da língua:

Então, o nosso pensamento foi isso, porque hoje eu estou com vinte e poucos anos de escola como professor, e se eu me aposentar daqui a uns tempos, não vai haver mais professor bilíngue daí. Então, para esse fim é que nós pensamos nessas gerações novas que estão chegando, para que a questão da língua não caísse completamente. Porque hoje, em outras áreas, a questão da língua não é mais falada. Hoje eles estão fazendo alfabetização na própria língua portuguesa, então isso é o que a gente não quer ver. Porque no papel, nas leis, elas dizem para nós que a escola indígena tem que ser diferenciada, então é essa diferença que nós queremos fazer aqui no instituto (Entrevista gravada em 10 de maio de 2016).

Revela-se, na fala do professor, o desejo pela ampliação da oferta de cursos diferenciados para os estudantes indígenas:

Hoje, para o curso de magistério acontecer aqui foi uma luta. Não foi de imediato que ele foi reconhecido. Então, hoje, a gente está dizendo aqui que o centro de formação do instituto, a tendência do instituto é cada vez ampliar, ou ir lá para saúde ou ir lá para a agricultura. Então, o nosso pensamento seria esse. Mas isso depende também dos nossos governantes, né, de reconhecer esses cursos para a questão indígena. E hoje, praticamente, na saúde não

²³ A Pedagogia da Alternância implica períodos de convivência escolar e comunitária. No caso de Inhacorá, os estudantes permanecem duas semanas no Instituto de Educação, com aulas em período integral, e nas duas semanas seguintes retornam para suas comunidades.

tem nem indígena trabalhando, só como agente de saúde, ou aisan²⁴; essa coisa tem como indígena, mas as outras como técnicas de enfermagem, essa ainda não tem nas comunidades. Então, o nosso objetivo, e creio que por parte das lideranças também, o objetivo deles é isso: lutar por essas questões. O objetivo da liderança é lutar por ampliar, porque só formar professor, professor... também não vai ter espaço para todos. Então, a tendência é que nós, com o tempo, a gente já tem algumas universidades também se aproximando do instituto, então é isso que a gente quer viabilizar.

Além da ampliação da oferta de cursos, a verticalização do ensino, estendendo a oferta da formação de professores para o nível superior, evidencia-se na fala do professor, dadas as dificuldades enfrentadas pela sua geração em buscar tal formação, distante de sua família e comunidade:

A nossa ideia é assim: há uns anos atrás, eu tinha já magistério quando fui fazer a faculdade, e foi difícil, porque a gente era mais *apegado* na comunidade e na família. Foi difícil eu passar os quatro anos lá fora, então a geração também de hoje, elas são apegadas nos pais e nos irmãos todos. Então, a gente não tem muito relação indígena com não indígena. Então, essa questão está demorando para cair essa ficha, por exemplo, mas aos poucos a juventude tá... Eles não gostam de ficar muito tempo fora da família, e a família também sente falta do seu filho. Então, com esse fim que nós construímos o instituto. E a tendência não é nós ficarmos no instituto como formação de magistério. A gente está pensando em ter também a graduação, com parceira, porque este instituto é do Estado, então a gente está buscando também o objetivo com o Estado, porque eles também têm as faculdades do Estado. É isso que nós estamos pensando, para que as nossas gerações futuras não tenham que sair como hoje, que nós temos 3 estudantes lá para fora. E é difícil, é difícil, não foi fácil. Para mim, quando eu fiz faculdade lá fora, não foi fácil para eu me adaptar na realidade de lá, tipo assim, a comida, por exemplo. Não foi fácil me habituar com aquela comida. Foi um sacrifício durante esse tempo ali (Entrevista gravada em 10 de maio de 2016).

Em conversa realizada com 7 estudantes²⁵ do 2º ano do Curso de Magistério Intercultural, perguntamos que outras áreas de formação, além do Magistério, gostariam de cursar. Foram unânimes em responder que teriam cursado primeiramente o Magistério, considerando especialmente a importância do conhecimento da língua Kaingang. A estudante 1 afirma: *“depois que você está trabalhando, você pode pagar outro curso que você quer*

²⁴ Agente indígena de saneamento.

²⁵ Os estudantes em questão terão sua identidade preservada. Consideramos oportuno atribuir às vozes que aparecem no texto o registro de seu local de fala, situando de que Terra Indígena são provenientes: Estudante 1 – T.I. Serrinha; Estudantes 2 – T.I. Mamuxera. Estiveram presentes cinco estudantes da Terra Kaingang Serrinha, em Três Palmeiras, e dois estudantes da Terra Kaingang Mamuxera, em Salto do Jacuí.

fazer, outra faculdade. Aí você já pode ir sozinho". Com exceção de um estudante, que afirmou ter por objetivo seguir os estudos universitários, todos os demais responderam que gostariam de ministrar aulas em suas comunidades antes de seguirem em frente com os estudos.

O bilinguismo é outro ponto que os traz ao curso profissionalizante de Magistério Intercultural, com o interesse de conhecer e manter viva a língua kaingang. Apontam como áreas desejáveis para o futuro: Medicina, Psicologia, Educação Física, Direito, Gastronomia, Veterinária, Publicidade, Pedagogia, Marketing e Propaganda.

Os estudantes indígenas com quem tivemos a oportunidade de conversar demonstram a satisfação em cursar o Magistério Intercultural e têm anseio pela sequência dos estudos. Identificamos em suas falas o forte papel da comunidade na decisão de ingressarem nesse curso:

Estudante 2: o meu [motivo] foi curiosidade. Eu vim pra cá por curiosidade. Minha comunidade me apoiou, eles falaram que era muito importante para nós, porque nós dois somos da mesma área [apontando para o colega]. Então, era muito importante para nós fazer esse curso, porque nossa comunidade não tem professores bilíngües; então surgiu essa chance, nós temos que aproveitar essa chance que foi dada (Entrevista gravada em 10 de maio de 2016).

Estudante 1: o professor de Kaingang, ele falou "abriu um curso lá de magistério". Ele falou se eu tinha interesse em fazer... Daí eu peguei e eu aceitei, daí eu vim pra cá. Eu já estava fazendo o ensino médio normal, já estava no segundo ano, daí eu peguei e quis vir pra cá (Entrevista gravada em 10 de maio de 2016).

Reafirma-se a importância do Magistério na conversa com o Coordenador Pedagógico do Instituto, que define não estar no ensino médio a problemática principal da educação indígena, mas no ensino fundamental: "é o ensino fundamental a lacuna" (Diário de campo – 09 de maio de 2016). Trata-se, o ensino fundamental, apesar da conquista legal da educação específica e diferenciada, de uma questão mal compreendida ainda, conceitual e metodologicamente.

Portanto, a oferta do Magistério Intercultural específico para a comunidade étnica é um investimento no nível médio profissionalizante, que contribui fortemente para o avanço da educação indígena específica e diferenciada a que as comunidades têm direito constitucional. Para o ingresso

em um curso superior de formação de professores, conforme o argumento dos estudantes, o Magistério representa contribuição, dando-lhes maior condição de autonomia, segurança e assegurando-lhes o interesse pela profissão.

A visita ao Instituto de Educação de Inhamitanga aponta a demanda das comunidades Kaingang pela formação específica de professores bilíngues, dada a potência e relevância da linguagem para a re-existência de sua cosmologia, construção e consolidação do pensamento e dos projetos étnicos de cada comunidade. A linguagem destaca-se como uma riqueza de Inhamitanga, que a destina ao fortalecimento cultural Kaingang através do acolhimento, da partilha e da integração de jovens pertencentes às comunidades de todo o estado. Conforme a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho:

1. Sempre que viável, as crianças dos povos interessados deverão aprender a ler e escrever na sua própria língua indígena ou na língua mais comumente falada no seu grupo. Quando isso não for possível, as autoridades competentes consultarão esses povos com vistas a adotar medidas que permitam a consecução desse objetivo.
2. Medidas adequadas deverão ser tomadas para garantir que esses povos tenham a oportunidade de se tornar fluentes na língua nacional ou em um dos idiomas oficiais do país.
3. Medidas deverão ser tomadas para preservar e promover o desenvolvimento e a prática das línguas indígenas dos povos interessados (OIT 169, Artigo 28).

Segundo essa convenção, a promoção das línguas indígenas deve ser objetivada na formação escolar dos povos indígenas. Essa situação ocorre em Inhamitanga e visa a expandir-se a outras comunidades.

O Magistério Intercultural é uma reivindicação que está sendo ofertada, após muitos anos de luta, através do governo estadual, responsável pelo ensino médio. Uma vez que o Magistério não é considerado como curso de Educação Profissional, mesmo sendo de nível médio, está excluído do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. A Lei de Diretrizes e Bases – 9394/96, em seu artigo nº 62, determina a possibilidade da formação docente em nível médio para a atuação nos 5 primeiros anos do ensino fundamental.

Uma formação intermediária nessa área apresenta-se como uma forte demanda para os jovens e suas comunidades. Coloca-se para as políticas públicas de Educação Profissional a necessidade de o Magistério Intercultural

compor o catálogo nacional de cursos técnicos, sobretudo para viabilizar o envolvimento das instituições que integram a rede federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Essas instituições já ofertam cursos de Licenciatura, oportunizando a formação de professores em nível superior.

2.2 O *Estar* como Base para as Decisões Relacionadas à Atividade Produtiva

Segundo Kusch, a América Latina constitui-se pela presença de uma cidadania civilizada que convive com as antigas heranças dos povos originários e preserva um sentimento de inferioridade conferido pela polaridade entre o conhecimento técnico e científico e a falta absoluta de toda ciência. Somos sujeitos que cumprem suas tarefas objetivas do mundo moderno, embora permaneçamos como sujeitos sensíveis que pouco sabem do seu próprio sentir e que atuam sob repressão deste sentir (1976, p.41).

Em seu livro *Geocultura do Homem Americano* (1976), Kusch narra o encontro de um grupo de universitários com o aymará, José Mamani. Nessa ocasião, ao observar as dificuldades enfrentadas pelo indígena devido à escassez de água, o grupo sugere-lhe adquirir uma bomba hidráulica para suprir suas necessidades em relação à agricultura e pecuária. Aponta-se que o idoso não demonstra interesse em tal utensílio, ainda que houvesse meios de facilitar seu acesso. Durante a narrativa, expressa-se a falta de lógica que esse mecanismo representa para o indígena, que resiste a sua implementação respaldado por um código e em um organismo cultural²⁶ distinto do que produz a bomba hidráulica. Sua solução não será de ordem prática ou mecânica, pois não é essa a base em que se situa seu pensamento. Não se trata, portanto, apenas da bomba, mas do homem, da visão sobre afetar ou ser afetado pelo mundo. Para o velho, não faz sentido a instalação da bomba hidráulica, por não ser a ausência dela que lhe traz a escassez. Para ele, a estratégia coerente a recorrer como solução será de ordem ritual. São dois caminhos

²⁶ O conceito de totalidade orgânica provém do romantismo alemão, que o autor considera interessante restituir para compreensão do contexto cultural da América do Sul. As necessidades de um indivíduo devem ser compreendidas dentro de sua coerência cultural, considerando a tecnologia desenvolvida como um apêndice da cultura.

explicitados: a máquina, expressão da inteligência racional dos objetos; e o rito, expressão do medo e da sujeição do homem ao mundo. O indígena recorre ao rito, o ocidente aos utensílios. Não é possível lhe impetrarmos nossos utensílios, pois suas estratégias de habitar o mundo distinguem-se da maneira ocidental.

El espanto hizo con que el hombre creara las máquinas, según dicen los historiadores. ¿Y la máquina? Crea el espanto si se trata de la máquina de Hiroshima. Y para el espanto se requieren rituales. Estamos en lo mismo (KUSCH, 1976, p.56).

Segundo o autor, o fato de recorrermos às máquinas expressa nossa busca pela superação do medo de habitar o mundo. Trocamos os rituais por máquinas, tornando-nos mais práticos, numa busca de objetivação da vida e negação do medo. Mas essa estratégia resulta na criação de novos medos e conflitos. O utensílio e a maquinaria são, portanto, a expressão do homem ocidental frente ao mundo. Quanto maiores e mais complicados sejam, maior é a dimensão desse medo. O desejo de superação do medo, Kusch define como característica do *ser ocidental*, que o reprime e busca superar sua condição animal com o uso dos utensílios para aproveitamento e modificação do meio em que habita (1962, p. 149).

A estratégia que recorre aos objetos e máquinas, no entanto, não é compartilhada por povos indígenas americanos, como os Aymarás, que preservam uma forma de consciência mística, concebendo a realidade como um acontecer do sagrado (KUSCH, 1976, p. 131). A semeadura e a colheita para manutenção da vida não são vistas como meras atividades produtivas, mas funções derivadas do mundo sagrado e que, por isso, devem ser cumpridas. Suas formas de intervir sobre a realidade são concebidas de forma ritual, visando à manutenção da ordem cosmológica. Sob sua ótica, desde o passado, a colheita foi possível sem a intervenção mecânica implantada como desenvolvimento. A escassez e as alterações climáticas atuais fazem parte de um processo que pode ser associado à chegada dos europeus e aos efeitos colaterais de seus procedimentos de intervenção e modificação da terra e do mundo. Para toda a organização do trabalho agrário, pautam-se os aymara da região andina por suas concepções cosmológicas. Duas entidades (gêmeos) são enviadas ao mundo por Viracocha, divindade suprema, como agentes de

sua força, como seus braços para imposição da ordem sobre o caos mundano: Imaimana representa a abundância natural, e Tunupa, o irmão pobre, a necessidade do trabalho, que possibilita a sobrevivência.

O desenvolvimento – como movimento que parte de um estado de coisas procurando chegar a outro, como meta – não pode ser manipulado externamente. Em uma cultura ritualizada e de fixidez, não se pode efetuar-lo pela implantação de utensílios mecânicos. A cultura como domicílio do sujeito no mundo, como sua possibilidade de ser e de existir, deve pautar a sua orientação ao desenvolvimento:

Si en Occidente la historia es el cálculo de un tiempo de superación del miedo, nosotros ya no podemos pensar lo mismo. Estamos de boca al pasado y esto es como si el pasado estuviera presente (KUSCH, 1976, p. 57).

Kusch aponta que o progresso tecnológico estratifica a vida cotidiana em estar melhor e estar pior, sendo que as bases da produção tecnológica estão arraigadas no saber enciclopédico, constituído pela razão ocidental. Essa razão não compreende e desmerece o *estar*, fundamento da relação mágica e holística preservada pelas comunidades indígenas.

O conceito de *estar* é fundamental para compreender como as diferentes soluções adotadas frente às necessidades da vida ameríndia cotidiana são pautadas pela cultura. Baseado na concepção de mundo aymará, relaciona-se a um pensamento seminal (*cay* = verbo quíchua que designa ato copulativo é também equivalente ao verbo *estar*), em que o centro está nos acontecimentos cotidianos e caóticos da vida, mais do que nos objetos e na estruturação objetiva da vida urbana, sendo o viver regido pela cosmo ontologia. O sujeito é um ser imóvel, contemplativo, que recebe passivamente suas qualidades do mundo, resultando em uma cultura de caráter estático. Kusch caracteriza o *estar* em oposição ao *ser*. O segundo correspondente ao sujeito ocidental, dinâmico, que atua sobre o mundo e o modifica, concebe o mundo como externo a si e o emprega como recurso de sua existência. A cultura do *ser* cria a cidade como forma de combater o medo e o caos, enquanto o quíchua permanece em sua magia, conservando frente à natureza o velho jogo do medo ao habitar. A cultura urbana, por sua vez, resolve o medo com uso da maquinaria, com a criação de um mundo de objetos sobreposto à

natureza, com agressão e transformação do mundo. A cultura do *estar* é agrária, não tecnológica, e continua o cultivo e a magia (KUSCH, 1962). Para o autor:

en general, cultura implica una ubicación, pertenece a una comunidad y presenta aspectos peculiares que hacen que distintas culturas se diferencien entre sí. En este sentido la tecnología, como es un producto de nuestra época, es algo general que trasciende las fronteras y que, al contrario de las culturas, es esencialmente dinámica (KUSCH, 1976, p. 94).

O *estar* é estático e mágico, todo o seu movimento é interno, enquanto o *ser* ocidental é dinâmico e tecnológico.

A não adesão a atitudes de dominação do mundo, das forças da natureza, mas de sujeição à vida e suas necessidades; o não acúmulo de bens e a não geração de conforto individual provêm de uma concepção de que a vida humana se insere no mundo e está sujeita ao seu caos – enquanto *hervidero* espantoso²⁷ –, e não o emprega [o mundo] como recurso para sua existência. O mundo não foi preparado para servir à vida humana, mas a vida humana faz parte deste *hervidero* espantoso que é o mundo (KUSCH, 1962, p.116), e o homem deve aceitar e submeter-se aos seus acontecimentos, à “maleza e a maíz”²⁸, seguindo os processos de germinação da vida no mundo. Esse pensamento germinal insere a vida humana no fluxo de um cosmos ordenado pelo sagrado e, portanto, opõe-se a qualquer necessidade de ação transformativa sobre o mundo. A natureza é percebida como o espaço em que se convive e com quem se convive, e não como recurso a ser dominado pelo trabalho na criação da cultura.

A tecnologia e especialmente a propriedade privada da terra, a partir da expansão do sistema capitalista, implementadas com base na racionalidade moderna do *ser* ocidental como aparatos para driblar o medo da morte, não se enquadram originariamente no que está definido como necessidade pelo pensamento ameríndio, mas programam como básicas novas necessidades.

²⁷ Local inóspito, caótico e fervilhante devido à ausência de Viracocha, divindade suprema representante da totalidade, do cosmos e sua ordenação. Deus que incorpora e é elo de ligação entre as dualidades macho e fêmea, bem e mal (KUSCH, 1962).

²⁸ Maleza = bosque de arbustos muito espesso, matagal; abundância de ervas daninhas que prejudicam as culturas. Maíz = milho. (DIAZ, Miguel. Dicionário Santillana).

Isso acarreta o que Kusch define como *estar pior* e o que a sociedade ocidental define, por seus critérios, como pobreza. Há permanência cultural por um lado, e, por outro, a alteração paulatina no status de relacionamento dos indivíduos com as coisas, cujo valor passa de sua materialidade para sua serventia.

Para Kusch, a tecnologia, assim como a ciência, é um apêndice da cultura. Dessa forma, para analisar a técnica empregada para determinada produção, precisamos considerar as pautas culturais que levaram a sua demanda de produção. *La tecnología está entonces condicionada por el horizonte cultural en donde se produce* (1976, p. 96). A organização da cultura possui uma dinâmica interna que se dá a partir das decisões tomadas por seus membros, as quais representam a permanência e mutabilidade da cultura e apresentam como referência a própria cotidianidade (KUSCH, 1976, p.146). O contato colonizador buscou implantar valores eurocêntricos, a partir de uma visão da própria vida indígena como recurso para o *ser* ocidental. O contato intercultural, no entanto, deve subsidiar as decisões que tragam afetação cultural nos reais interesses dos povos originários e em seus projetos étnicos de *bem viver*.

A racionalidade que condiciona a ciência e a tecnologia constitui apenas uma parte dos mecanismos do pensar humano. Os rituais mágicos, assim como as máquinas, são estratégias para habitar o mundo e possuem sua própria coerência. Portanto, a adoção tecnológica ou ritual é também atitude política frente à cultura. Dessa forma, considera-se a importância de que o acesso às políticas públicas não se trate de substituição do desenvolvimento indígena pelo ocidental, mas que seja ofertado conforme as estratégias e interesses de [re]existência das próprias comunidades. A formação profissional e o atendimento por profissionais nas comunidades indígenas não poderão estar centrados apenas na racionalidade impessoal, precisam respeitar e incorporar em si o pensamento mágico coletivo e suas implicações na vida cotidiana.

De acordo com a concepção de justiça social baseada na necessidade de reconhecimento e de redistribuição (FRASER, 2006) do direito, há de se promover a paridade participativa dos povos indígenas na formulação

das políticas de seu interesse. A paridade apenas é alcançada pela abertura de diálogo, a partir do reconhecimento do outro em sua diferença. Para ampliar a oferta de recursos para o desenvolvimento de seus projetos étnicos, redistribuindo as oportunidades de formação e de trabalho, torna-se fundamental ouvir os povos indígenas em suas demandas e reconhecer nelas o emprego de seus saberes culturais e hereditários. Sem a promoção do devido enquadramento dessas duas dimensões – reconhecimento e redistribuição – não há alteração estrutural no sistema de reprodução de desigualdades e marginalização.

2.3 Bem viver e melhor viver

Segundo Gersem dos Santos, do povo Baniwa, frente ao grande desafio do indígena de buscar relações menos assimétricas com o mundo branco, há um desafio anterior: a necessidade de dominar os saberes desses dois mundos (2011, p. 44). Para o autor, compete à educação a importante missão de proporcionar a possibilidade da reconfiguração dessa relação com o mundo dominante. Diante dessa dualidade de mundos apontada por Baniwa, é importante ponderar a necessidade de abertura de oportunidades para o acesso ao conhecimento do mundo branco, bem como a sistematização e valorização dos conhecimentos das tradições indígenas. Isso só poderá tornar-se viável por meio de currículos interculturais específicos para cada grupo étnico.

O conceito de *bem viver*, cuja origem situa-se entre os povos Aymará e Quíchua, designa um horizonte de sentido alternativo ao capitalismo, sem negar a inserção comunitária em um ambiente global articulado. Esse pensamento pauta-se em relações duais como o equilíbrio e o conflito, a materialidade da vida social e a subjetividade humana (MAMANI, 2015). Tal conceito possui variações e aproximações entre os povos indígenas, alguns dos quais irão justificar sua busca pela escolarização como uma busca também pelo que Baniwa define *viver melhor* (2011, p. 186-188):

Essa nova concepção de vida ou bem viver indígena contemporâneo, associada à apropriação de bens e serviços do mundo moderno e junto com a escola, forma elementos de força sedutora que mais impactam a vida atual dos povos indígenas do Alto Rio Negro. Isso porque realizar essas “melhorias” inevitavelmente traz consigo para

dentro das comunidades indígenas o pacote ideológico que vem com receitas de “como pensar e o que se deve pensar”, além do pacote ideológico do mundo capitalista, consumista, materialista e individualista das sociedades modernas europeias e neoeuropeias. Não considero essa mudança de todo negativo. A vida indígena tradicional não é fácil, principalmente no tocante à luta diária por sobrevivência alimentar. É justo e legítimo que os povos indígenas queiram melhorar essas condições de trabalho, de deslocamento e até lazer com auxílio das tecnologias do mundo moderno. Além disso, mesmo considerando as influências e impactos produzidos pelas ideologias externas que acompanham a nova concepção de “melhorias de vida”, os povos indígenas apresentam capacidade para manter o equilíbrio necessário para a continuidade de seus projetos etnopolíticos específicos, em suas bases cosmológicas, filosóficas e sociopolíticas (BANIWA, 2011, p. 186).

Essa busca pela escolarização e tecnologia distingue-se de um discurso pelo desenvolvimentismo, à medida que afirma o interesse em instrumentalizar-se para manter as condições de autonomia de seus processos próprios de existência, especialmente considerando a restrição das terras a que têm acesso na contemporaneidade e a importância que possuem a natureza e os seus seres nas cosmologias indígenas²⁹. A concepção integrada do biológico, ao ontológico e ao cosmológico tende a frear qualquer desenvolvimentismo que difira a vida de sua condição de *estar*, ou do *devir*.

Essa postura indica que aos indígenas não convém negar a tecnologia ocidental, mas incorporá-la como meio de expansão das possibilidades de sobrevivência e reconhecimento de seus modos próprios de existência, assumindo a racionalidade de forma integrada às demais esferas do pensamento e da existência humana.

Conforme Baniwa, o indígena não passa a ignorar sua identidade cultural por aproximar-se do conhecimento sobre as estratégias mecânicas (ocidentais) empregadas para habitar o mundo, mas ampliar seus referenciais cotidianos permite que possa avaliar quais dessas estratégias podem ser somadas àquelas tradicionais, sendo pertinentes para seus projetos étnicos. Revela-se, assim, a compreensão de cultura como fonte para decisões cotidianas, que, por sua vez, determinam a mutabilidade da própria cultura.

²⁹ Pontua-se que mesmo as terras indígenas demarcadas com área que busque atender sua demanda populacional sejam afetadas pelo modelo de agronegócio aplicado em propriedades vizinhas através da diminuição das áreas de cobertura vegetal, da poluição das águas, introdução de novos alimentos e doenças.

Em consonância ao desejo de *melhor viver*, a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho, de 1989, em seu artigo 2º, dispõe sobre a responsabilidade dos governos em desenvolver, com a participação dos povos interessados, ações de proteção aos seus direitos e a sua integridade, através de medidas que visem a:

- a) garantir que os membros desses povos se beneficiem, em condições de igualdade, dos direitos e oportunidades previstos na legislação nacional para os demais cidadãos;
- b) promover a plena realização dos direitos sociais, econômicos e culturais desses povos, respeitando sua identidade social e cultural, seus costumes e tradições e suas instituições;
- c) ajudar os membros desses povos a eliminar quaisquer disparidades socioeconômicas entre membros indígenas e demais membros da comunidade nacional, de uma maneira compatível com suas aspirações e estilos de vida (p.17).

A mesma convenção determina que deva ser considerada prioridade nos planos de desenvolvimento econômico das regiões em que há presença de povos indígenas a melhoria de suas condições de vida, trabalho, saúde e educação, com sua cooperação. A educação ofertada às crianças deve ser capaz de lhes permitir conviver em igualdade com os membros de sua comunidade e da chamada comunidade nacional (p.38).

O acesso aos direitos humanos e liberdades fundamentais, bem como aos meios para superação das desigualdades e ao saneamento de suas necessidades, não deverá se tratar da substituição da resposta ritualística a uma determinada necessidade da vida indígena por uma resposta objetiva, de caráter meramente prático, compreendendo que as necessidades dos indivíduos são parte de uma totalidade cultural. Torna-se necessário compreender em que medida a tecnologia e a formação a partir da produção ocidental são convenientes aos projetos de existência dos povos indígenas. Reitera-se novamente, portanto, a importância da disponibilidade do acesso e da escuta dos interesses dos povos indígenas para a elaboração das políticas públicas. A emergência da consciência dos povos originários americanos sobre sua situação social, econômica e cultural (BENGOA, 2000), em contato com povos irmãos pelo entendimento do contexto global e fortalecimento de suas

lutas locais, é o alicerce para a constituição de políticas baseadas na paridade participativa, que subsidiem suas necessidades.

2.4 Concepções Indígenas sobre Trabalho na Literatura

O entendimento sobre trabalho e suas associações será distinto entre as diferentes etnias, de acordo com suas formulações originárias e seus processos históricos de contato com o mundo não indígena. Buscamos encontrar, na esparsa literatura acerca desse tema, algumas bases para iluminar o trabalho desenvolvido. São possíveis algumas aproximações conceituais entre as filosofias que guiam os sistemas produtivos das etnias aqui relatadas (Aymará, Guarani e Kaingang), mas compreende-se que o conceito não represente integralmente o modo de ser e estar de cada uma delas.

Kusch aponta que a América Latina tende a bloquear a atitude do Homo Faber, constituída pelo *ser ocidental*, devido à concepção originária de seus povos de que a terra e a gente que a habita formam uma única unidade – *habitat vital* (KUSCH, 1970) – e do pensamento seminal. Nessa concepção, os Aymará apresentam um sistema de trabalho denominado *Ayni*, cuja prestação assemelha-se à cooperativa, mas cuja elaboração é anterior à economia e à existência do pagamento, especialmente do dinheiro. Esse sistema baseia-se na propriedade comum da terra e dos utensílios empregados para produção, bem como na coletividade da mão de obra para as atividades laborais (1970, p. 415).

Essa forma de trabalho é relatada no Reino dos Lupaca, no altiplano entre Bolívia e Peru, e trata-se de uma prestação quase gratuita, que consiste em ceder ao *malku* (liderança) pedaços de terra e mão de obra. Em troca, seus trabalhadores recebem alimento e bebidas. O *malku* é quem recebe pelo trabalho realizado pelos indígenas, sem lhes repassar a produção, contrariando a lógica moderna relacionada à prestação e pagamento pelo trabalho de acordo com o tempo empregado e o valor do objeto produzido. A visão ocidental moderna cultua o trabalho, com a quantificação do homem. Nessa visão, a mecânica substitui a base religiosa do mundo e a própria religião se reforma, com vistas a dar bases ao sistema capitalista e à revolução industrial.

Enquanto isso, no *Ayni*, cada sujeito é obrigado a trabalhar pelo outro, de forma que cada um sustente o coletivo. O *malku* realiza o *maytha*³⁰, um pedido para que algo seja feito, e o indígena responde a um código cultural que lhe impõe a obrigação moral de prestar o serviço em prol da comunidade. O serviço é prestado sobre uma margem irracional implícita ao modelo de vida incaico, não sendo subordinado ao Estado, mas convocado a partir da identificação do indivíduo e sua coadunação a uma lei moral.

A prestação de serviços é vista como um conjunto mútuo de favores para a vida, correspondendo a um modelo em que impera a reciprocidade a nível familiar e comunitário. O trabalho posto como uma semente na terra para que dê seu fruto, como causa seminal que cresce e germina organicamente até o efeito (KUSCH, 1970, p 423), possui dimensão afetiva e não apenas intelectual e mecanicista. A concepção de vida é baseada no sustento promovido pelo alimento, que integra o sujeito (valor em si), diferentemente da concepção ocidental, que separa homens e recursos e vê o alimento de forma mais objetiva (valor na função). Tal modelo corresponde a uma forma de economia de amparo: o inca controlava a produção e o consumo de alimentos disponíveis porque a “margem de vida” era mínima diante de grandes adversidades. Havia grandes chances de, a qualquer momento, frustrar-se uma colheita, abatendo-se a fome sobre os milhões de habitantes. O trabalho busca *lograr la abundancia y evitar la escasez*³¹. Esse modelo produtivo contribuiu também para a manutenção cultural do *estar*, à medida que subsidia a atividade produtiva como compromisso de partilha com o coletivo para a manutenção do sagrado da vida, e a não acumulação para o conforto e progresso individual.

Diante das alterações estruturais ocorridas nessa sociedade desde o contato com a colonização, Kusch aponta que o *Ayni*, na atualidade, manifesta-

³⁰ Mayhuatha = fazer o bem, acudir a necessidade alheia. Hatha = comunidade e semente; compreensão da comunidade como organismo vivo (KUSCH, 1970, p.429).

³¹ Kusch aponta que até mesmo a relação com a fome dá-se a partir de uma construção cultural (1972). Catafesto de Souza (2002, p. 218) reitera essa visão ao afirmar que cada sociedade apresenta diferentes níveis de necessidades a serem supridas, bem como variada capacidade de aproveitamento dos recursos, o que torna relativas as noções de abundância e escassez.

se através do convite de um organizador de uma festa que requer dos convidados uma retribuição do que havia investido. Então, faz um longo colar cheio de bilhetes, apresenta-se com ele para cumprir o *Ayni* e reembolsar o dinheiro da festa. Aqui, a retribuição aparece como uma compensação, sendo que o equilíbrio buscado desloca-se do plano da fé para a objetividade material, para o dinheiro. Ao passo que a economia transforma-se, incorporando o sistema citadino, preservam-se características costumbristas.

Melià e Temple (2004), em estudos com os guaranis estabelecidos em territórios atualmente paraguaios, apontam que se encontrava originariamente firmado entre esses o sistema econômico a que se denominou “economia de reciprocidade”, o *jopói*³². Nesse, diferentemente de um sistema de trocas, a base está centrada no gesto da doação, e os interesses que estimulam a produção estão baseados no bem-estar do outro e não de si mesmo, ou seja, em uma matriz de valores humanos e não de consumo. Uma determinada atividade pode representar, ao mesmo tempo, papéis econômicos, religiosos, sociais, políticos e culturais; e geralmente irá envolver indivíduos de um grupo familiar extenso (SOUZA, 2002, p. 214). A base desse modelo sustenta-se por uma mentalidade em que não gera prestígio social ao indivíduo a posse de bens. Mas esse, sim, é avaliado por sua generosidade, ou seja, à medida que o indivíduo busca prestígio social, sofre a pressão social para produzir e distribuir presentes. Melià aponta isso como um sistema potente para a mitigação da fome.

Segundo os autores, entre os guaranis paraguaios e brasileiros contemporâneos, permanece viva a concepção de trabalho coletivo e festivo não remunerado, o *potirõ*³³, baseado na reciprocidade (p. 57). O *potirõ* executa-se como mutirão a partir do convite (*pepy*), ao qual o convidado tem compromisso moral em corresponder, assim como o faziam os aymarás. O convite estendido à comunidade trata-se de uma tarefa masculina, de liderança na organização das tarefas desde coleta de materiais utilizados na construção das habitações coletivas, coordenação das construções, orientação ao trabalho

³² *Jo*: “recíproco mutuo”; *pói*: “abrir la mano dando” (MELIÀ e TEMPLE, 2004, p. 49).

³³ *Potirõ* = trabalho cooperativo (*po* = todas as mãos). (MELIÀ e TEMPLE, 2004, p. 48).

na derrubada de áreas florestais para moradia ou roçado e liderança em combates, por exemplo (SOUZA, 2002, p. 229). Ao término das tarefas laborais, organiza-se uma festa em que se distribui às famílias participantes, de acordo com seu número de indivíduos, as provisões resultantes do trabalho coletivo. Ou ainda essas famílias usufruem dos benefícios sociais, em caso de trabalhos que gerem melhorias de infraestrutura para a comunidade. O consumo da produção em épocas de colheita dá-se rapidamente, em festas rituais, sem preocupação com reserva de suprimentos para outras épocas do ano. Caracteriza-se aí um ciclo de fartura e carência, o *tempo de rir e o tempo de chorar*³⁴. Essa concepção integra a vida humana aos ciclos da natureza, conforme suas fases de germinação, florescimento, declínio e decomposição.

O mutirão pode ser observado como prática de trabalho entre as comunidades guaranis, revelando a permanência do trabalho coletivo como expressão da solidariedade de um grupo em favor de uma pessoa ou do coletivo, sempre desenvolvido desde uma matriz familiar. Esse compromisso solidário com a coletividade, envolvendo o grande grupo, dispõe o indivíduo como agente integrado e não autônomo em relação à produção e economia. A partir disso, não lhe é possível atuar de forma isolada, tornando-o resistente à noção de propriedade privada, comum ao pensamento colonial.

A intelectual kaingang Maria Inês de Freitas (2010) conceitua o trabalho como uma intervenção humana sobre a natureza, a qual se dá com o objetivo de satisfação das necessidades dos indivíduos conjuntamente às do coletivo social. A concepção de bem-estar individual é vinculada ao bem-estar coletivo. Portanto, a partilha e a doação do que é produzido, como no exemplo do potirõ guarani, apontam uma economia de reciprocidade, norteiam as formas de organização do trabalho, fundamentando-se em valores humanos.

O aprendizado para o trabalho entre os kaingang começa na infância, e as aprendizagens são centradas nas experiências vividas, gradativamente, conforme as condições físicas de cada sujeito. O indivíduo adquire uma noção global das etapas de produção, sem a especificação e

³⁴ Expressão empregada por professor Kaingang, durante Seminário do Programa de Pós Graduação em Educação da UFRGS (Registro de diário de campo em 2015/1).

restrição de habilidades. E é por meio do trabalho que se insere na coletividade e conquista reconhecimento e pertença social e cultural, à medida que constrói sua própria identidade. A criança, com 4 ou 5 anos, começa a acompanhar os pais nas tarefas de trabalho, conforme suas possibilidades, o que lhe é outorgado como concessão de liberdade. O trabalho não está apartado das demais esferas da vida, não tem uma carga horária diária reservada para si. Isso lhe permite integrar-se ao lazer e ser desfrutado sem sobrecarregar as pessoas com o compromisso da produtividade para o acúmulo de riquezas. Trabalhar é um compromisso cultural em servir à vida da comunidade (FREITAS, 2010).

Tanto para os guaranis quanto para os kaingangs, vigoram algumas distinções de gênero na atribuição das atividades laborais. Essas são originadas na organização da vida na floresta, sendo o homem responsável pela caça e pesca e a mulher pelo cultivo da terra. Em entrevista com o ex-cacique da Terra Indígena de Inhacorá e professor de Língua Kaingang do Instituto Ângelo Mankhá Miguel, em maio de 2016, ele expõe que é muito recente a presença das mulheres da comunidade em uma escola, permanecendo o contato com o mundo externo à residência familiar sob o pioneirismo masculino. Especialmente as adolescentes em sua comunidade, por não se interessarem pela prática do artesanato, têm sido incentivadas pelos pais a estudar. O professor detalha ainda:

Por exemplo, a questão da fabricação de artesanato: o homem busca a taquara no mato, traz para as mulheres, e tem alguns artesanatos que são grandes, que são feitos pelo homem. Por exemplo, alguns cestos... Essas coisas, isso é feito pelo homem. E toda a armação do artesanato, isso é feito pelo homem. O acabamento é feito pelo homem. Mas estalar as taquaras, tingir as taquaras, começar a manusear as taquaras para fazer o artesanato é a mulher que faz; a mulher que busca comida típica pra fazer como o fuá, como o comim, ela que busca. Eu ainda, por exemplo, eu não sei cozinhar. A gente vem nessa coisa prática de pai para filho, meu pai nunca cozinhou na vida dele, agora eu estou com 48 anos e nunca cheguei perto de um fogão pra cozinhar. Há um tempo atrás, era isso, né, os homens o trabalho deles era fazer a roçada, plantar, e depois coletar. Eles iam caçar, trazer comida. A mulher que colhia as lavouras de milho, cavar milho pra ralar. Então a mulher que fazia. E o homem fazia era a parte mais dura. Mas aos poucos essa realidade também tá... Os meus irmãos mais novos já ficam perto da cozinha... Já fazem o almoço, vai mudando (Diário de campo, maio de 2016).

Souza afirma que a divisão do trabalho entre homens e mulheres jovens constitui a base da organização produtiva entre os guaranis. Há também atribuições dadas às crianças, de acordo com as possibilidades por faixa etária, que constituem sua formação para o trabalho enquanto adultos - formação esta também enquadrada no núcleo familiar:

[...] as meninas carregam água e cuidam dos irmãos menores, enquanto os meninos trabalham na roça ou trazem dela os produtos necessários; a partir dos 8 ou 10 anos, os meninos aprendem a caçar, a coletar mel ou outros produtos, e os pais orientam o aprendizado de técnicas de trançado e a confecção de artefatos (neste momento, os meninos já fazem sua própria roça); aos 12 anos, os meninos começam a demonstrar independência, e aos 15 ou 16, passam a morar com o sogro e a trabalhar na lavoura deste (2002, p. 228).

Um fator muito importante entre as duas etnias é a matrilocalidade, que determina a residência junto à família da mulher após o casamento e acarreta relativa separação econômica entre pais e filhos homens. Não se trata, no entanto, de uma ruptura obrigatória nas relações de trabalho, podendo o filho herdar ou seguir trabalhando com o pai, à medida que for conveniente. Não está determinado o tempo de vida produtiva de cada indivíduo, mas aponta-se entre os guaranis a prevalência do trabalho para os jovens e adultos jovens.

Os sistemas econômicos das sociedades indígenas baseiam-se no grupo familiar (economia doméstica³⁵) como unidade de produção e consumo autônomo dentro do conjunto social, mantendo como características:

a produção é orientada pelas necessidades familiares; essa produção é tecnologicamente simples e sem complicada divisão de trabalho; o alimento ocupa um lugar predominante na produção; existe uma relativa liberdade na utilização dos recursos da produção; e as trocas são comprometidas com a redistribuição de produtos elaborados (SOUZA, 2002, p. 223).

Segundo Souza, esse sistema é comum às sociedades que habitam e cultivam as florestas e costuma manter baixa produção em relação às possibilidades existentes: a força de trabalho e os recursos técnicos e naturais

³⁵ Conceito cunhado por Karl Polanyi para descrição de casos em que a produção é prioritariamente destinada à satisfação das necessidades do grupo familiar, local ou político, mesmo quando há uma parte orientada para o mercado. A formação familiar pode estar restrita a um núcleo ou larga e heterogeneamente ampliada à junção de núcleos parentes (SOUZA, 2002, p. 223).

não são explorados em toda sua potencialidade. A produção busca beneficiar de forma direta e equitativa os próprios produtores através da satisfação de suas necessidades de consumo, sem a necessária geração de excedentes, constituindo um sistema que pode ser considerado subprodutivo. Essa característica é visível em etnias que não formam grandes conglomerados populacionais e, no que lhe concerne, contribui para a não formação desses adensamentos:

Sem dúvida, a falta de uma maior preocupação econômica com o desenvolvimento da produção tornava – como ainda torna – a sociedade Guarani vulnerável a periódicas dificuldades; mas, em contrapartida, permitia e permite, ao homem Guarani, o convívio com uma liberdade – tanto cosmológica quanto ontológica – muito valorizada (2002, p. 239).

Não é possível realizar uma análise dos modelos tradicionais de economia aqui descritos a partir dos critérios envolvidos no estudo das economias das sociedades cujo intercâmbio dá-se com base na valoração do que é produzido. Justamente essa análise é que tem gerado o histórico preconceito em relação à produtividade e falta de acumulação de bens dos indígenas. Como afirmado por Kusch, implicações da fartura e escassez devem ser observadas pelo grupo a partir da lógica interna de seu organismo cultural. A doação, ou dom, apresenta-se de distintas maneiras e foge ao utilitarismo do *ser* ocidental. No animismo apresentado, o sagrado e o parentesco direcionam a produção e a economia, que são integradas em rede a todas as instituições e à vida cotidiana do indígena. Esse, por sua vez, integra-se ao mundo – e à magia do mundo – sem fazer dele puro recurso de sua existência.

O parentesco sendo responsável pela organização do trabalho o faz incorporando as relações afetivas entre os indivíduos. Quando a produção familiar é excedente às suas necessidades, pode ocorrer a circulação do consumo – baseada na reciprocidade – em uma rede comunitária no nível da aldeia, onde todos os membros possuem alguma relação de parentesco e compartilham uma base religiosa.

De modo geral, observamos que os sistemas tradicionais de produção aqui relatados apontam para a sustentação do *estar* latino americano, empregando como prioridade para o trabalho o amparo e a

reciprocidade, priorizando valores humanos. Os valores econômicos e a mensuração do valor do produto resultado do trabalho permanecem em um plano secundário. As necessidades de produção e de distribuição estão voltadas para sobrevivência e pleno funcionamento das estruturas sociais.

3. Considerações sobre o Entendimento do Trabalho da Modernidade ao Capitalismo

O desenvolvimento do trabalho tem repercutido na constituição dos sujeitos desde as primeiras elaborações de instrumentos e utensílios dos mais antigos povos à grafos³⁶. Segundo Engels (1876), a “mão não é apenas o órgão do trabalho; é também produto dele”, sendo o próprio homem resultado de suas ações sobre o meio. Para o autor, o trabalho é desenvolvedor dos órgãos do sentido, da linguagem, – sendo esta originada pela necessidade de comunicação a partir das organizações de grupos para otimização do trabalho, – e por fim, do ser social e das sociedades.

Pelo trabalho, o homem foi capaz de ampliar suas forças e faculdades mentais para o alcance de seus fins. Segundo Albornoz (1992), trabalho designa:

a operação humana de transformação da matéria natural em objeto de cultura. É o homem em ação para sobreviver e realizar-se, criando instrumentos e, com esses, todo um novo universo cujas vinculações com a natureza, embora inegáveis, se tornam opacas (ALBORNOS, 1992, p. 8).

A origem da palavra no idioma do colonizador europeu está no latim *tripalium*, instrumento usado por camponeses para bater o trigo. E relacionado à *tripaliare* – torturar (ALBORNOS, 1992, p. 10). Os dicionários modernos trazem a definição relacionada à tortura, tal como o trabalho conota algo pesaroso, sofrível, que envolva esforço. Essa também é uma visão bíblica católica do trabalho, a de castigo pelo pecado original. Uma virtude para os calvinistas e um possível caminho para a salvação para os protestantes, enquanto o ócio é considerado pernicioso. Entre diversas outras definições

³⁶ Povos que sem a elaboração da escrita transmitiram seus conhecimentos e cultura através das gerações por meio da oralidade.

linguísticas para diferentes ações produtivas, os gregos diferenciaram *práxis* = ação livre, reflexão intelectual, negócios relacionados a políticos e filósofos; *poiesis* = fabricação, o fazer; e *labor* = práticas relacionadas à sobrevivência, submissas às forças da natureza (Albornoz, 1992, p. 47).

Em princípio, o esforço humano constitui-se como complementar ao que é ofertado pela natureza, servindo indiretamente à subsistência e relacionando-se a sistemas de deveres familiares, religiosos e culturais. Nas sociedades ditas primitivas, não há excedentes nem acumulação, os frutos da coleta são compartilhados para consumo e as eventuais sobras são descartadas. Essa característica perdurou e sofreu alterações, mas pôde ser observada como fundamento econômico para os povos indígenas até a contemporaneidade.

A suposição de que as mulheres tenham sido precursoras da agricultura (Albornoz, 1992, p. 17) encontra respaldo na divisão do trabalho de diversas etnias indígenas ainda na atualidade. Os homens eram e são responsáveis pela caça, pesca e coleta, enquanto as mulheres, ao cuidarem dos filhos, deveriam permanecer em seus abrigos ou, hoje, residências, próximo dos plantios.

A agricultura como fonte de alimentos possibilita que os grupos se fixem em determinados territórios por maiores períodos - exceto pelo uso das queimadas. Ao degradarem o solo, elas exigiam o tempo de recuperação e a migração humana - e a expansão populacional. O trabalho empregado em áreas cultivadas constitui a origem da propriedade privada da terra e de seus produtos (Albornoz, 1992, p.17-18), criando as condições para o armazenamento e trocas de excedentes. Aqueles que conseguiam controlar territórios mais vastos podiam estabelecer o fluxo das relações de troca – quando essas surgiam – com vantagem. As relações de propriedade e força de trabalho passam a se estabelecer assentadas na desigualdade. A dualidade homem e natureza pode ter também começado a se estabelecer nesse momento, quando, a partir da observação do natural, o ser humano passa a interferir sobre ele, não apenas o afetando, mas projetando-o.

A ocupação de territórios foi gerando novas exigências para a sobrevivência. Dessa forma, foi ampliando os horizontes humanos e os campos para o trabalho, em especial o relacionado à alimentação, vestuário, habitação, proteção em relação às adversidades naturais. O que para Kusch (1962) culmina na busca por dominação do meio para superação do medo do ser ocidental, Engels define como uma condição do humano, como o que diferencia o ser humano do macaco predecessor. O homem pertence à natureza, mas pelo trabalho a domina e modifica, obrigando-a a lhe servir, gerando efeitos imediatos e consequências remotas. De acordo com esse autor,

assim, a cada passo, os fatos recordam que nosso domínio sobre a natureza não se parece em nada com o domínio de um conquistador sobre o povo conquistado, que não é o domínio de alguém situado fora da natureza, mas que nós, por nossa carne, nosso sangue e nosso cérebro, pertencemos à natureza, encontramos-nos em seu seio, e todo o nosso domínio sobre ela consiste em que, diferentemente dos demais seres, somos capazes de conhecer suas leis e aplicá-las de maneira adequada (Engels, 1876). Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1876/mes/macaco.htm> - acesso em 18 de janeiro de 2018.

Engels reconhece as consequências desastrosas que podem ocorrer pela intervenção humana na natureza. Menciona a descoberta de métodos de destilação do álcool pelos árabes, que jamais imaginaram o poder destrutivo das bebidas alcoólicas sobre as populações indígenas desde a conquista da América. Mas acredita que a observação dessas consequências poderá fazer estender sobre elas o domínio humano, especialmente através do desenvolvimento científico, de forma a superar os dualismos entre homem e natureza, espírito e matéria.

Com o passar das gerações, deu-se o aperfeiçoamento e complexificação das atividades somadas à caça e à pesca: a agricultura, a fiação, a tecelagem, a elaboração de metais, a olaria, a navegação, o comércio, as artes e ciências, a política e a religião, e transformou-se a cultura agrícola e pecuária em industrial. A estrutura social configurou-se de modo que “a cabeça que planejava o trabalho já era capaz de obrigar mãos alheias a

realizar o trabalho projetado por ela” (Engels, 1876³⁷), diferenciando-se o trabalho intelectual e braçal. O primeiro, sem resultados concretos imediatos; o segundo, gerando produtos e mudanças efetivas; ambos com seus respectivos níveis de esforços sendo desempenhados para determinados fins. A capacidade de projetar objetivos e estratégias para alcançá-los, para o autor, é a condição do humano.

A servidão feudal que sucede a escravidão naturaliza a pobreza generalizada, distinguindo os usos e acessos dos senhores e dos demais trabalhadores. A economia baseada nas propriedades comunais baseia-se na obtenção de resultados imediatos e pressupõe o excedente de terras livres como margem para neutralização de possíveis resultados adversos. O esgotamento dessas terras e a decadência dessas propriedades coincidem com a criação de manufaturas, que favoreceram a estratificação social, culminando no capitalismo. As atividades passam a depender apenas indiretamente da propriedade da terra, dependendo-se sobre os produtos da terra, e surge a burguesia, que contribui para a hierarquização social a partir da posse do dinheiro.

O domínio dos meios de produção e das condições de troca pelos capitalistas ocupa-se, em primeiro momento, de suprir as necessidades imediatas para obtenção do lucro. A produção transformou-se em mercadoria, cujo bom aproveitamento e função são secundários ao produtor, que almeja o lucro em sua venda. Nesse sistema, podem ser observados ciclos em que a oferta torna-se maior do que as demandas e a concentração das riquezas destina-se àqueles que têm a posse dos meios de produção, ainda que não executem atividades produtivas. Os burgueses exercem desde então o controle social do trabalho e o privilégio do ócio. O direito ao ócio é um elemento que impele os trabalhadores a seus esforços produtivos, na ilusão de alcançar a condição de privilégio das classes dominantes. “A sociedade que está por libertar-se dos guilhões do trabalho é uma sociedade de trabalhadores que

³⁷ Recurso eletrônico - Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1876/mes/macaco.htm>> acesso em 18 de janeiro de 2018.

desconhece outras atividades em benefício das quais valeria a pena conquistar aquela liberdade” (Albornoz, 1992, p. 24).

A Revolução Industrial traz grande impacto para as atividades produtivas. Projeta-se no desenvolvimento tecnológico a facilitação da vida, com abundância, paz e conforto, livre do fardo do trabalho pela automatização. No entanto, na Modernidade, o trabalho é o que dá sentido à vida do homem e essa projeção não se concretiza.

Paralelamente à industrialização das economias nacionais, o colonialismo cede lugar ao imperialismo e suas multinacionais, mantendo a dependência econômica e subjetiva dos países centrais. Há perda da autonomia do trabalhador em relação às suas atividades, agora norteadas por seus empregadores, distinguindo-se trabalho e emprego/desemprego, marcado pelo assalariamento. Em busca de segurança e devido à automatização das lavouras, há aglutinação de indivíduos nas cidades que se urbanizam, no Brasil, sem tantos postos de trabalho industriais quando necessários para sustento dessa população. Em países europeus, como Inglaterra, esse processo de urbanização e industrialização deu-se conjuntamente, sendo ainda recurso a exportação da mão de obra para atuação nos campos de países colônias ou ex-colônias.

O trabalho na indústria enfatiza seu caráter pesaroso, distinguindo-se a jornada de produção seriada de qualquer esfera da vida em sua integralidade. O lazer torna-se um produto de consumo e, assim como as escolas e as etapas de produção, passa a ser massificado. Na indústria, o homem torna-se executor, não há espaço para a criatividade e o senso crítico. As mulheres são consideradas mão de obra menos exigente e mais favorável ao lucro dos proprietários, portanto, são bem aceitas no espaço da fábrica, visto que a força física masculina é substituída pelos maquinários. Elas passam a conciliar o trabalho doméstico, em prol dos bens de usos e cuidados da família, e o trabalho assalariado. O espaço do trabalho distanciado dos locais de moradia e a inserção das mulheres nesse cenário fazem surgir as creches, e aumenta o tempo de deslocamento dos trabalhadores, distanciando-os também do convívio familiar e comunitário.

Na especificação do trabalho industrial, o trabalhador está alienado do todo em que se insere sua atividade. Muitas vezes, também não terá acesso ao seu produto final. Não conhece seu consumidor, pois todo o processo é impessoal, massificado e anônimo. A qualidade e o tipo de atividade desempenhada pelo indivíduo ficam em segundo plano, sendo sua renda o que lhe trará mais ou menos status e poder (de consumo). A força de trabalho passa a ser uma mercadoria, subordinada aos interesses do capital. O homem vende seu tempo e capacidades por um salário menor do que o valor gerado, sendo a sobra resultante chamada de mais-valia quando o trabalho é produtivo, ou seja, quando produz maior valor do que foi consumido em sua produção (MARX, 2008).

Para Marx, o ser humano é o que produz. Sua essência, portanto, depende das condições materiais que determinam suas atividades produtivas. O trabalho situa o ser enquanto humano por acionar sua capacidade de projetar. O trabalho industrial mecanizado desumaniza o homem, à medida que anula sua necessidade de planejamento, dada sua alienação do produto final. É-lhe exigida apenas a ação mecânica e repetitiva.

A ideologia burguesa constrói-se na esteira da moral cristã do trabalho, de modo que o trabalhador se esforce para alcançar seu direito ao ócio ou à salvação. Na atualidade, temos o predomínio da mentalidade de buscar “máxima eficiência com o menor esforço” (Albornoz, 1999, p.72), mas mantemos a finalidade do lucro e da expansão das riquezas. Convivem as estruturas produtivas mecanizadas e padronizadas com o desejo pelo encontro de atividades conciliadas às aptidões e interesses pessoais, numa busca pela realização humana através do trabalho. No entanto, apenas uma margem muito pequena da população global pode dedicar-se às atividades de sua escolha, sendo imperativo às massas aceitar os cargos que lhes são oportunizados, seja na indústria ou no setor de serviços. Há ainda os autônomos, cuja renda não é fixa como o salário. Para assistência à saúde e aposentadoria, necessitam recolher frações dessa renda por si mesmos, junto ao governo ou a entidades privadas.

O estabelecimento de facilidades para a vida como novas metas a partir do desenvolvimento tecnológico gera novos hábitos e a necessidade de se produzir/trabalhar para atendê-los. “As pessoas trabalham antes para poder consumir do que propriamente para produzir alguma coisa” (Albornoz, 1992, p. 81).

A implantação de necessidades de consumo associadas à felicidade escraviza os indivíduos, tornando o trabalho necessário porque assim é vista sua produção.

4. Estudantes indígenas na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica

A noção de trabalho ocidental, portanto, pauta-se nos fundamentos positivistas de transformação da natureza pelo homem, através das técnicas, visando à realização da plenitude humana e ao alcance da liberdade, conforme o entendimento da modernidade.

A desenvolvimento de instrumentos e técnicas de trabalho e o desenvolvimento de pesquisas científicas voltadas ao aprimoramento tecnológico potencializam a ação humana sobre a matéria e otimizam as formas de produção. Entre outros programas governamentais com vistas à empregabilidade ou ao trabalho, a educação profissional apresenta-se como recurso de formação do sujeito para o seu próprio desenvolvimento e inserção no mundo do trabalho.

No Brasil, a educação profissional contemporânea passa pelo processo de expandir-se para além da formação técnica. O investimento na qualificação dos domínios técnicos do trabalhador, que saiba dispor dos recursos e manusear os complexos equipamentos, é tão importante quanto à formação do indivíduo crítico, reflexivo, criativo e ativo, que saiba propor novas soluções diante de problemas³⁸. Toda sua gênese está centrada no

³⁸ Conforme objetivos pedagógicos norteadores da Educação Profissional, expressos especialmente no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do Instituto Federal do Rio Grande do Sul 2014 – 2018.

pensamento eurocêntrico e no contexto brasileiro, o qual cria, especialmente, para os indígenas, situações de desordem – conforme Balandier (1987) – frente aos valores e práticas culturais originárias. No entanto, essas situações podem representar férteis possibilidades de novas configurações nas relações com o mundo não indígena e na busca da superação das desigualdades sociais. A desordem instaura-se ainda nas instituições de ensino públicas ao receber estudantes indígenas cujas bases de pensamento divergem das suas, devendo ampliar suas concepções no sentido da interculturalidade como possibilidade democrática de ruptura com os processos colonizadores.

A expansão da rede federal de educação profissional, desde 2008³⁹, tem buscado ampliar o acesso à educação *pública, gratuita e de qualidade*, por meio da interiorização⁴⁰, priorizando a educação básica e a qualificação profissional. Tem como missão a consolidação e/ou transformação regional, ofertando qualificação técnica e pedagógica por meio do ensino, da pesquisa e da extensão acadêmica, a partir dos *arranjos produtivos locais* – referentes ao diagnóstico das demandas produtivas, tecnológicas, ambientais, sociais e culturais específicas dos arredores de cada campus.

A Educação Profissional, em sua origem pautada para a formação de mão de obra para o trabalho no universo do capitalismo, distancia-se das concepções indígenas relacionadas aos meios de produção e subsistência, traduzidas no conceito de *bem viver*. No entanto, com o Decreto nº 5.154/2004, que introduz a oferta da educação profissional de forma integrada ao ensino médio, altera-se a concepção da educação profissional, passando-se de um processo de formação fragmentado para uma educação que visa ao desenvolvimento humano integral e considera os aspectos sociais, a vocação cultural e econômica das comunidades, além da tecnologia. A integração da formação para o trabalho às bases propedêuticas, numa perspectiva histórico-crítica, visa à autonomia dos sujeitos. Segundo o documento base do PROEJA

³⁹ Lei número 11.892, de 29 de dezembro de 2008: institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

⁴⁰ Processo de expansão da Rede Federal para além das capitais, abrangendo também as cidades do interior dos Estados como estratégia de democratização do acesso à educação.

Indígena, pressupõe-se o diálogo intercultural, interdisciplinar e interinstitucional para a construção da proposta da educação profissional para indígenas, fundamentando-se em um projeto de sociedade justa e igualitária que considere as identidades e conhecimentos prévios dos educandos. De acordo com o documento,

antes, uma oferta de educação profissional para os povos indígenas restringir-se-ia a habilitar os alunos para um posto de trabalho, a entender uma atividade em si mesma, dentro e para o treinamento das habilidades necessárias ao exercício de uma dada ocupação definida pelo mercado de trabalho disponível (PROEJA Indígena, 2007, p. 12).

De acordo com Pacheco (2011), a integração da educação básica e profissional constitui proposta relacionada a um projeto democrático comprometido com a superação da produção de desigualdades e exclusão de setores da sociedade. A formação dos cidadãos não pode estar baseada em um currículo ou práticas engessadas que visem ao aprimoramento de habilidades e técnicas para a reprodução do sistema vigente de privilégio exclusivo do capital:

A educação necessita estar vinculada aos objetivos estratégicos de um projeto que busque não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas também a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social. Essa sociedade em construção exige uma escola ligada ao mundo do trabalho, numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social (2011, p. 8).

Diante da missão adotada pela rede federal, a formação técnica e crítica do sujeito para o *mundo do trabalho* (SAVIANI, 2007) propõe-se como um projeto para a construção de uma sociedade mais justa, em que o acesso à qualificação profissional esteja ao alcance do trabalhador, contribuindo para o desenvolvimento e a autonomia das comunidades e suas regiões. Os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC's) ofertados devem apontar, entre outros aspectos, o histórico de caracterização produtiva e cultural da região, de modo a justificar a contribuição de sua instauração na localidade. Alguns *campi* gaúchos possuem PPC's que registram a força da presença de povos indígenas locais, inclusive com terras indígenas demarcadas em seus arredores. No entanto, não há currículos que incorporem qualquer relação com as formas de organização cultural e produtiva desses povos. Os currículos têm sido pautados pela ideologia capitalista dominante, e alguns *campi* apresentam

ações pontuais para o acolhimento de demandas interculturais, especialmente no âmbito da extensão e, minoritariamente, no ensino⁴¹.

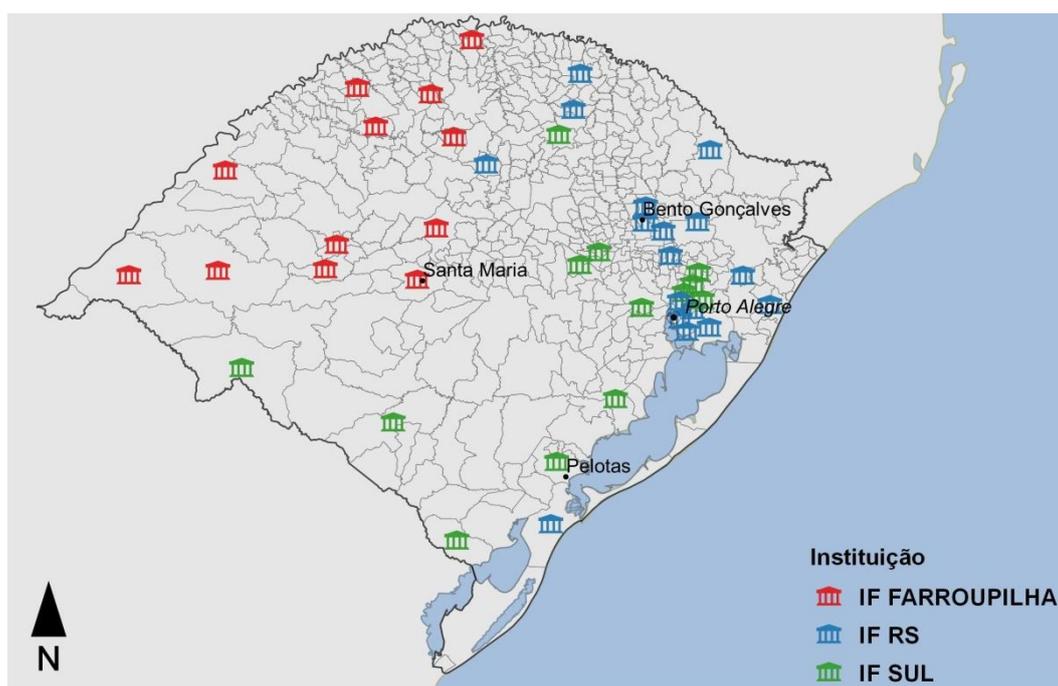
O *campus* Sertão do IFRS, através de ações promovidas pelo seu Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI), especialmente após a Lei de Cotas (12.711, de 2012), tem-se destacado em relação ao número de estudantes indígenas ingressantes em seus cursos. São realizadas visitas às comunidades para divulgação dos cursos e recursos a que os estudantes têm direito, e, a partir do ingresso desses estudantes na instituição, passaram a ser elaboradas atividades interculturais, num processo ainda inicial de tensionamentos curriculares. Observa-se que é bastante intenso o nível de evasão desses estudantes, por diversos motivos. Entre esses motivos, apontamos o distanciamento ideológico e cultural entre o que é proposto no currículo e os interesses, expectativas dos jovens estudantes e complicações no recebimento de recursos financeiros indispensáveis.

Foram levantadas as matrículas de estudantes indígenas desde a vigência da Lei de Cotas até 2016, nos *campi* do Instituto Federal Farroupilha (IFFar) e do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), devido à sua proximidade a terras indígenas já demarcadas. No IFFar, foram registrados 9 alunos: 5 em Frederico Westphalen (3 evadidos); 2 em Jaguari (1 evadido), e 3 em Panambi (2 evadidos). No IFRS, foram localizados 67 alunos: 38 em Sertão (20 evadidos); 3 em Erechim (2 evadidos); 3 em Caxias do Sul; 8 em Canoas (5 evadidos); 3 em Osório (1 evadido); 5 em Porto Alegre; 5 *campus* Restinga, e 2 em Viamão. Os dados foram disponibilizados pela Assessoria de Ações Afirmativas da Reitoria do IFRS e pelos Departamentos de Registros Acadêmicos do IFRS e IFFar.

O *campus* Sertão, no entanto, não é o único situado próximo às terras indígenas. A estrutura *multicampi* da Rede Federal em funcionamento no Rio Grande do Sul está disposta conforme o mapa abaixo:

⁴¹ Os cursos ofertados pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) foram abarcados pelo âmbito da Extensão, conforme as informações do site do IFFar e do IFSUL, e da Instrução Normativa nº 01, de 18 de janeiro de 2013, da Pró Reitoria de Extensão do IFRS.

Figura 1 - Mapa da Rede Federal do Rio Grande do Sul em 2016.

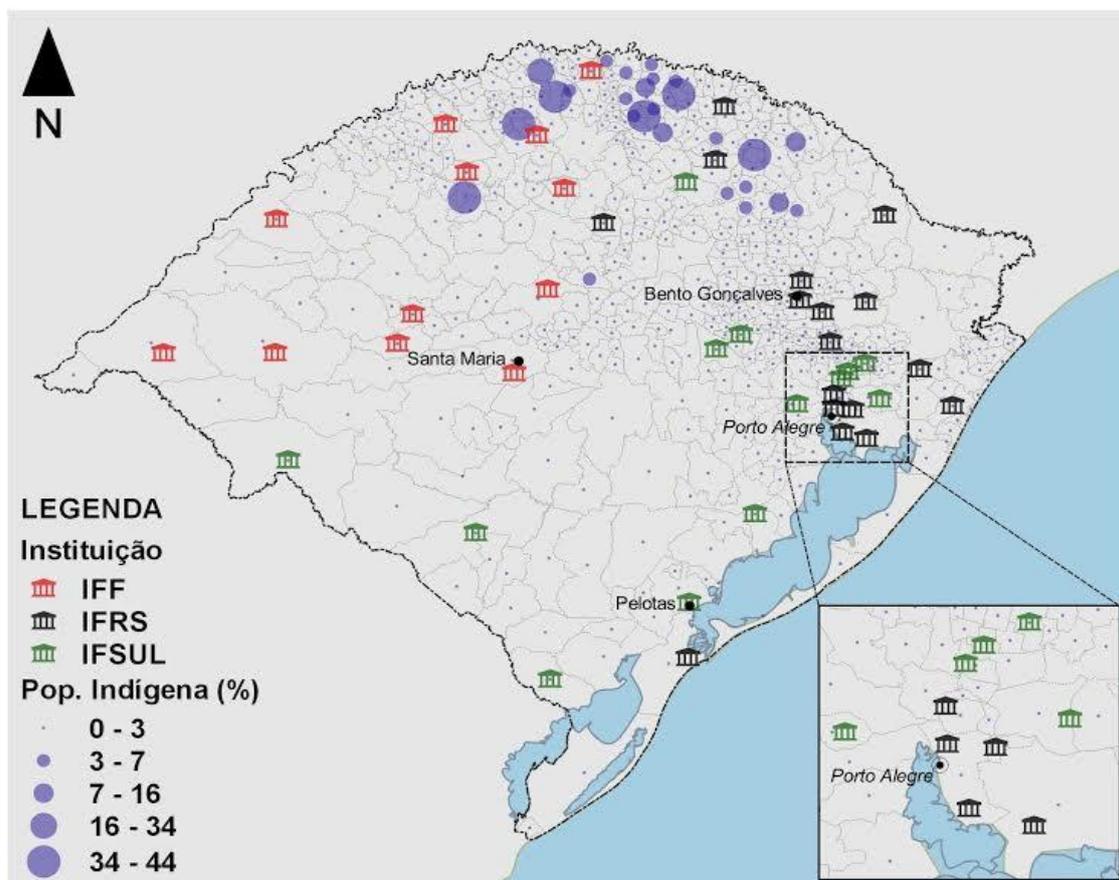


Fonte: Elaborado pela autora. Ano: 2016.

Na região Norte do estado, a rede federal é constituída pelo Instituto Federal Farroupilha, cuja reitoria está situada em Santa Maria, com *campus* pelos municípios de Alegrete, Frederico Westphalen, Jaguari, Júlio de Castilhos, Panambi, Santa Rosa, Santo Augusto, Santo Ângelo, São Vicente do Sul e Uruguaiana. Já a região metropolitana é atendida principalmente pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul, com reitoria em Bento Gonçalves e *campi* nos municípios de Alvorada, Bento Gonçalves, Canoas, Caxias do Sul, Erechim, Farroupilha, Feliz, Ibirubá, Osório, Porto Alegre e Restinga, Rio Grande, Rolante, Sertão, Vacaria, Veranópolis e Viamão. O Instituto Federal Sul Rio-Grandense tem reitoria instalada na cidade de Pelotas e atende também algumas cidades da região metropolitana. Seus *campi* estão presentes em Bagé, Camaquã, Charqueadas, Gravataí, Jaguarão, Lajeado, Novo Hamburgo, Passo Fundo, Santana do Livramento, Sapiranga, Sapucaia do Sul e Venâncio Aires.

Ao sobrepor os mapas dos IF's e das terras indígenas presentes no Rio Grande do Sul, temos o seguinte resultado:

Figura 2 - Participação da População Indígena por Município no Rio Grande do Sul.

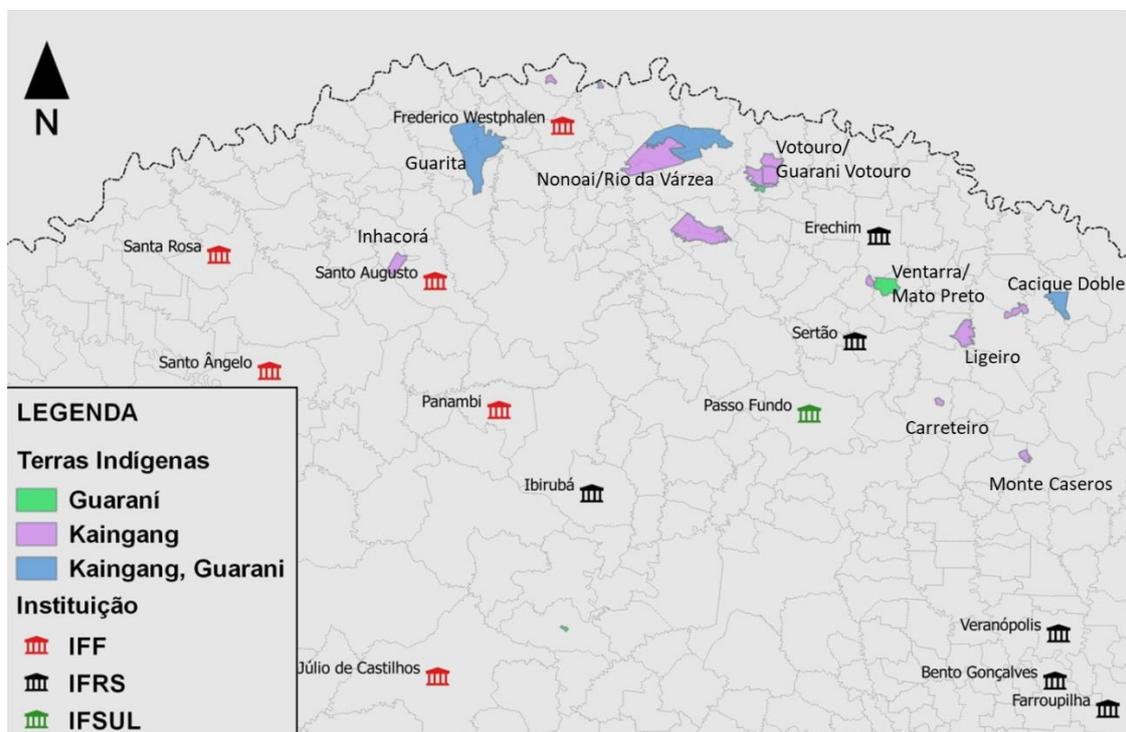


Fonte: Elaboração da autora. Ano: 2016. Dados IBGE, Censo 2010.

No mapa acima, podemos verificar que, apesar de a região metropolitana condensar significativa presença indígena, essa se dilui na concentração da população urbana. A região Norte, no entanto, possui expressiva participação das comunidades indígenas nas populações municipais⁴², sendo a maioria Kaingang, conforme o mapa abaixo:

⁴² Para as Terras Indígenas que estão situadas na junção de municípios, o Censo considera a localização geográfica das residências.

Figura 3 - Localização das Terras Indígenas Demarcadas e dos Campi da Rede Federal do Rio Grande do Sul.



Fonte: Elaboração da autora. Ano: 2016. Dados IBGE indígena, Censo 2010.

Percebe-se, portanto, que apesar de a população indígena no Estado tratar-se de uma minoria, esse índice é bastante alto no âmbito de alguns municípios e da região norte. Desse modo, torna-se fundamental aos IF's, além de considerarem sua presença, atenderem a esse percentual. São exemplos os municípios de Charrua e Benjamin Constant, com população indígena de 44% e 43,5% de seu total; São Valério do Sul e Redentora, com 39,5%, e Cacique Doble, com 20% de seus habitantes declarados indígenas (IBGE Indígena, Censo de 2010). Sobretudo nessas localidades, portanto, as comunidades indígenas têm papel nos arranjos produtivos locais e representam percentual populacional expressivo, que merece a atenção dos gestores e do poder público. Por isso, é fundamental que as ofertas educacionais contemplem suas demandas.

À medida que se expande a oferta da educação pública de nível médio e profissional como um direito dos cidadãos aninhado ao objetivo de superação da reprodução de desigualdades, cabe compreender em que medida passam – ou deveriam passar – a ter acesso pleno a esse direito os

grupos indígenas. E de que forma, efetivado o direito de acesso, tal modelo educacional corresponde às expectativas e demandas de suas comunidades, bem como às suas concepções e relações com o trabalho.

O documento PROEJA Indígena aponta para uma política que considera a oferta de cursos para educação profissional não mais voltada para o posto de trabalho, desvinculando-se da proposta de transformar os indígenas em trabalhadores nacionais, integrados ao segmento das classes mais pobres da sociedade brasileira como trabalhadores manuais. As mudanças de perspectiva da educação profissional permitem atender aos interesses e projetos das comunidades, sendo a modalidade pensada em afinidade:

ao trabalho de uma comunidade, à forma como ela produz, de acordo com suas especificidades, possibilidades e necessidades; à compreensão das atividades pelo educando e de como essas influenciam e causam impacto sobre o meio em que vive. A perspectiva da formação integral abarca as questões atinentes à produção e as características do ambiente e da comunidade. Nesse aspecto, a educação para o trabalho está de acordo às necessidades da educação escolar indígena (PROEJA Indígena, 2007, p. 48).

Dessa forma, o documento encaminha a oferta de educação profissional vinculada à educação escolar indígena como forma de contribuir com as necessidades de sustentação econômica, gestão territorial e de saúde, conferindo-lhes autonomia em áreas cruciais para a sua sobrevivência. Afirma, também, a necessidade fundamental de inscrição dos conhecimentos e práticas indígenas como conhecimentos técnico-científicos na construção curricular, cuja elaboração deve estar em conformidade com os projetos étnicos das comunidades, direcionando o currículo a uma construção intercultural.

Na manutenção curricular de valores eurocêntricos modernos e capitalistas – em que a ideia de raça atua na construção de papéis e situa os indivíduos social e produtivamente (WALSH, 2009) –, maneja-se institucionalmente o processo histórico e violento de desumanização e subjugação dos oprimidos, conforme Freire (2011), afastando-nos de nossa vocação de fazermos-nos mais plenamente humanos. Ao considerar os indígenas como “outros”, negando-lhes o reconhecimento de produtores de

conhecimento e ciência, seguimos no processo colonial que se expande para muito além da economia.

Torna-se essencial problematizar até que ponto os objetos e técnicas de trabalho permanecem correspondendo a interesses e necessidades de consumo outrora embarcados da Europa, na permanência de processos colonizadores. Isso porque o modelo econômico da reciprocidade pauta-se pela produção do que se destina apenas à sobrevivência do coletivo – e não ao acúmulo ou garantia de reservas. Conforme Kusch: *La distancia que media entre una piedra pulimentada y una máquina de vapor es técnicamente inmensa, pero vitalmente muy pequeña* (1962, p. 147). As necessidades de desenvolvimento tecnológico e produtivo inserem-se no tempo e espaço da cultura.

Desde os primeiros contatos com as sociedades ocidentais, houve intensa incorporação de bens industriais pelos povos indígenas. No entanto,

ocorre uma desvantagem dos povos originários, que, devido a uma relação assimétrica engendrada no processo colonizador, veem seus conhecimentos depreciados, e inúmeras aprendizagens que as sociedades não indígenas constituem nesses encontros não são reconhecidas (BERGAMASCHI, 2014, p. 15).

Ter acesso e dominar as habilidades valorizadas pelos brancos que têm o poder das decisões representa uma possibilidade de superação da posição de inferioridade historicamente construída para o indígena frente ao branco. Em sua tese, Bergamaschi traz o depoimento de um cacique guarani da comunidade Cantagalo, em Porto Alegre, que expressa esse interesse:

É importante ter estudo, conhecer o sistema do branco e a língua do branco, para saber como falar, como lidar com as coisas do branco, encaminhar nossos pedidos e as coisas que queremos entender, nossos projetos. O estudo é bom pra criança e pro adulto, que saberão melhor entender o sistema do branco (BERGAMASCHI, 2005, p. 192).

No entanto, ao se inserirem nas escolas formatadas pela modernidade, muitos indígenas experimentaram o insucesso na aprendizagem e a frustração do anseio pela alfabetização. Freire questiona:

Até que ponto a ideologia dominante, consumista, capitalista está provocando, de um lado, afastamento, e, de outro, a busca de certo instrumental. Não é por acaso que os indígenas resolvem aprender o

português e os métodos do branco, mas provavelmente por uma preocupação existencial, pela sobrevivência (1982, p.128).

A educação escolar e as relações de trabalho impostas aos indígenas, historicamente, têm estado a serviço da doutrinação e exploração ou escravização da mão de obra. Tais estratégias de dominação, inclusive, são evidenciadas como práticas de políticas pretensamente protecionistas, como o Serviço de Proteção ao Índio (FREITAS, 2010; MIGUEL, 2015).

O trabalho, assim como a catequese, foi arquitetado como maneira de civilizar os ditos selvagens, facilitando a apropriação de seus territórios e riquezas materiais e culturais. Ao buscar inculcar-lhes a mentalidade moderna hegemônica, tornando-os trabalhadores capitalistas assalariados, indistintos dos demais membros da população nacional, usurpou-se-lhes o direito de seus modos próprios de existência, para o que a garantia da terra é fundamento essencial⁴³. Portanto, concebemos que a construção dos currículos de educação profissional para os indígenas, assim como no processo inicializado nas escolas de ensino fundamental, necessita democratizar-se para além das formas de acesso vigentes, incluindo os indígenas como agentes propositores e formadores, superando a lógica integracionista, suportando novas acepções metodológicas, considerando uma perspectiva descolonial das aprendizagens relacionadas à afetividade e à coletividade.

Cabe salientar que o modelo de desenvolvimento tecnológico, inclusive o aprimoramento técnico proposto por instituições públicas de educação, não está a serviço das melhorias das condições de vida das populações, mas, sim, da expansão da produtividade capitalista. O objetivo de transformação das desigualdades sociais é pleiteado pela capacitação dos sujeitos para sua inserção como trabalhador em um sistema cujos meios de produção e o excedente dessa produção são de propriedade privada. Por isso, a importância da análise do que se deseja com o processo de expansão da educação pública profissional: discutir como têm sido suas práxis e, inclusive,

⁴³ Atualmente a Constituição Federal de 1988 garante em seu texto o direito à terra e aos modos próprios de existência dos povos originários. No entanto, ainda que existam processos (insuficientes) de demarcação de terra, a concepção cosmológica de território indígena (SOUZA, 2002) e a consagração da propriedade privada da terra são incompatíveis, situando a efetivação dos direitos indígenas a um importante impasse.

levantar de que modo os conhecimentos, técnicas, métodos, sistemas e concepções de trabalho tradicionais indígenas foram, no processo histórico, marginalizados da escola e da sociedade, sendo desinteressantes ao comportamento operário para obtenção do lucro imediato do empresariado. Considerando a sustentabilidade e o bem-estar como prioritários em relação aos interesses econômicos, as filosofias que afloram da diversidade de culturas latinas apresentam contribuições a serem largamente pesquisadas e aplicadas, a fim de obter resultados condizentes com as finalidades e valores da educação profissional ofertada pela esfera pública. A Educação Profissional, juntamente com a escola, precisa se converter de linha de produção hegemônica – que descarta peças “defeituosas” – em instrumento de construções interculturais e de autogestão sustentável, econômica, tecnológica e cultural. Isso possibilitará uma postura descolonizadora que promova a afirmação identitária tradicional e latino-americana respaldada institucionalmente como conhecimento científico, ao passo em que tencione a universalidade do saber.

La epistemología de la ciencia moderna se constituye como hegemónica y así se silencian e invisibilizan otras culturas y sabidurías, que están fuera de la epistemología dominante, y se considera que son incapaces de sentir, pensar, decir y hacer por sí mismas, y peor, de poder construir, conocimientos, sino apenas saberes pre-científicos, vistos como curiosidades exóticas que deben ser estudiadas (ARIAS, 2010, p. 88).

Segundo Arias (2010), a fundamentação da colonialidade constrói-se sustentada pelo discurso moderno da universalidade do conhecimento científico racional, técnico, desenvolvimentista e democrático, permitindo à recriação do poder continua e naturalmente. Diante dessa constatação, como a Educação Profissional, cunhada no seio do sistema capitalista, pode abrir-se a integrar o *corazonar*?

Segundo Arias, a colonialidade nega a presença de afetividade na produção do conhecimento, fragmentando o humano e enaltecendo apenas a razão cartesiana ocidental e hegemônica, enquanto as tradições xamânicas consideram que somos “estrellas con corazón y con consciencia”. Desse modo, “corazonar constituye una respuesta política insurgente frente a la colonialidad del poder, del saber y del ser, pues desplaza la hegemonía de la razón, y

muestra que nuestra humanidad se erige a partir de la interrelación entre la afectividad y la razón, y que tiene como horizonte la existencia” (2010, p.5).

As culturas indígenas – e conseqüentemente suas concepções sobre o trabalho – na contemporaneidade sofrem a influência e influenciam toda a sociedade. Para ruptura das relações de exploração e doutrinação estabelecidas aos grupos indígenas pelo mundo ocidental na modernidade, por meio de processos escolares missionários, colonizadores, salvacionistas, integracionistas, centrados em um saber enciclopédico, torna-se necessário compreender os interesses e saberes das comunidades e indivíduos envolvidos, de modo a contribuir para a ampliação dos processos escolares. Segundo Bergamaschi,

o encontro da academia e da ciência moderna com o conhecimento indígena é pautado por muitas incompreensões e até por muitas arrogâncias, pois predomina na universidade a crença num saber único, resultado da ciência moderna e que tem como base a experimentação e a comprovação. No entanto, no conhecimento indígena, predomina um “sentir emocional” – é a emoção que dá a tônica diante da realidade, de como a pessoa é afetada, e não como percebe a realidade. Um saber que, conforme Kusch (2000), é o saber do coração. Para o pensamento ocidental, as soluções passam por lugares especializados: aprender é na escola, tratar de uma doença é no hospital, resolver o problema da falta de água na lavoura é na Emater; para o indígena, as soluções implicam as pessoas, bem como uma totalidade cosmológica, um absoluto (BERGAMASCHI, 2014, p. 17).

Portanto, além da abertura de vagas específicas, o acolhimento proporcionado aos estudantes indígenas nas instituições de educação profissional é fundamental: a consideração dos objetivos e intencionalidades dos estudantes indígenas e suas comunidades; a consideração de uma racionalidade composta pela emoção, pela subjetividade e pela intuição na construção de seus programas de ensino e de suas articulações com o mundo do trabalho.

Nesse sentido, o coração é visto como um órgão integrador entre o juízo e o centro mágico do indivíduo. Para Arias, uma estratégia de re-existência dos povos indígenas diante do capitalismo, que impõe a racionalidade e a hegemonia entre os seres humanos.

Trata-se da necessidade de compreensão e aceitação dos aspectos emocionais e afetivos que compõem o ser humano através da observação

atenta. Não se trata de permitir-se guiar cegamente pelas emoções, mas trazê-las à consciência ao invés de negá-las, anestesiando-as para o cumprimento de tarefas econômicas. O *corazonar* concebe a emoção pura como uma qualidade circunstancial que pode fortalecer ou fragilizar a afetividade, sendo necessária sua integração à racionalidade cerebral na constituição de um ser total.

A formação integrada⁴⁴ de sujeitos ativos, críticos e conscientes de sua própria formação e atuação social, política, econômica e cultural, que visa a romper com o ciclo de reprodução das ideologias dominantes em prol da valorização das identidades multiétnicas, não pode estar a serviço do capital e apartada das noções como afetividade e intuição, que integram o ser humano. Esses aspectos são caros à sabedoria das culturas xamânicas, cuja visão de construção de conhecimento dá-se de forma holística.

Portanto, a formação integrada entre educação básica e educação profissional a que se propõe a rede federal, para o atendimento aos estudantes indígenas, enfrenta o desafio de superar-se metodologicamente para promover o respeito à interculturalidade e aos saberes culturais e históricos formulados e guardados pelas tradições orais. Essa formação atende paralelamente à demanda indígena pelos saberes técnicos e tecnológicos que podem representar melhorias nas condições de vida das comunidades indígenas, em seus territórios tradicionais e no mundo globalizado, sem, contudo, continuar processos colonizadores.

O conceito de interculturalidade crítica⁴⁵, segundo Walsh (2009), aflora das necessidades apontadas pelos próprios movimentos indígenas e afro descendentes e distingue-se do multiculturalismo neoliberal e da interculturalidade funcional, que contribuem para a manutenção das relações

⁴⁴ Os cursos de nível médio da rede federal de educação são promovidos sob o caráter de integração à educação profissional.

⁴⁵ Segundo Walsh, Freire aponta a estruturação das classes sociais e a necessidade de conhecer e reconhecer-se nesta realidade para, então, poder atuar em sua transformação. A busca constante pela humanização, para Freire, baseia-se na possibilidade de consciência da in/completude. Para Fanon, é a colonialidade e a racialização que impõem a desumanização, sendo o processo descolonial fundamental para a superação das realidades injustamente estruturadas entre oprimidos e opressores.

vigentes de poder. Interculturalidade não pode ser apenas o diálogo e a promoção da tolerância para apaziguar os conflitos étnicos. Dessa forma, ela se torna apenas funcional ao sistema vigente, assimila os indivíduos e contribui para o esvaziamento, a invisibilização das diferenças e, novamente, para a desumanização do outro. É necessário torná-la crítica, abordando as relações de assimetria social compostas pelo processo colonial, possibilitando-se, assim, a superação da estruturação injusta vigente. Walsh analisa e propõe um diálogo entre as pedagogias crítica e descolonial, mais especificamente do referencial de Paulo Freire e de Frantz Fanon, respectivamente. A partir de Fanon, Walsh propõe vertentes pedagógicas que pensem *a partir* das condições “ontológico-existencial-racializadas dos colonizados”; e *com* a diversidade de grupos e setores populacionais, considerando como as relações de poder estabelecidas afetam-nos, direcionar estratégias de “bem-viver” e “com-viver” acessíveis. Segundo a autora,

entender a interculturalidade como processo e projeto dirigido à construção de modos “outros” do poder, saber, ser e viver permite ir muito além dos pressupostos e manifestações atuais da educação intercultural bilíngue ou da filosofia intercultural. É argumentar não pela simples relação entre grupos, práticas ou pensamentos culturais, pela incorporação dos tradicionalmente excluídos dentro das estruturas (educativas, disciplinares ou de pensamento) existentes, ou somente pela criação de programas “especiais” que permitem que a educação “normal” e “universal” siga perpetuando práticas e pensamentos racializados e excludentes (WALSH, 2009, p.23-24).

Esse conceito torna-se fundamental para a construção de currículos que busquem a permanência dos estudantes indígenas nas escolas, para além do seu ingresso. O reconhecimento institucional da legitimidade dos saberes e de epistemologias plurais passa pela construção de um currículo criticamente intercultural e é passo primordial para a superação da condição colonizadora da escola e do vazio cultural que se situa entre as políticas públicas e as necessidades comunitárias.

A razão moderna e hegemônica ocidental inferioriza a emoção, a afetividade, a ira dos deuses e a subjetividade presentes na sabedoria indígena, para quem a relação com as políticas deve ser também emocional e afetiva, em seus amplos aspectos. Kusch (1970, p. 80) considera que as soluções técnicas e tecnológicas são a consequência de um modo de ser que extrapola os corpos, prolongando-se pelos costumes e instituições, pela

relação estabelecida com a fome e com as formas de obtenção do alimento, não cabendo a simples substituição das soluções tecnológicas ocidentais por aquelas cunhadas dentre as culturas originárias. O autor aponta, ainda, que a crença no trabalho como estratégia para a realização da plenitude humana e o alcance da liberdade é mitológica dentro do capitalismo (tradução nossa).

A Convenção 169 da OIT determina que, para a promoção do respeito e manutenção da integridade cultural dos povos indígenas, sejam criadas políticas para mitigar as dificuldades cotidianas enfrentadas por esses povos devido às novas condições de vida impostas pelo cerceamento capitalista. Seja na restrição de seus territórios pela propriedade privada ou na sua participação nas cidades.

A formação profissional, especialmente integrada ao ensino médio, tem sido ofertada pelos Institutos Federais como ferramenta para democratização da educação e fortalecimento dos arranjos produtivos locais. Em localidades nas quais há expressiva presença indígena, portanto, é recomendável que essa formação constitua-se como estratégia que permita a essa população, em nível de igualdade aos demais cidadãos, o acesso à educação e à participação na vida política, acadêmica e produtiva, comunitária e regional. Para o fortalecimento de suas lideranças e instituições, na busca pela garantia efetiva de seus direitos, incluindo-se o direito a seus processos próprios de existência, os interesses étnicos específicos devem ser considerados paritariamente na elaboração dos projetos político-pedagógicos institucionais envolvidos, incluindo atividades artesanais, comunitárias e tradicionais, conforme viabilidade e interesse na manutenção cultural e desenvolvimento de autonomia econômica.

Referente à formação profissional, a Convenção 169 determina a equidade na garantia de oportunidades formativas:

ARTIGO 22: 1. Medidas deverão ser adotadas para promover a participação voluntária de membros dos povos interessados em programas de formação profissional de aplicação geral. 2. Quando programas existentes de formação profissional de aplicação geral não satisfizerem às necessidades especiais dos povos interessados, os governos garantirão, com a participação desses povos, a disponibilidade de programas e meios especiais de formação. 3. Todos os programas especiais de formação deverão basear-se no ambiente econômico, condições sociais e culturais e necessidades

práticas dos povos interessados. Quaisquer estudos para esse fim deverão ser realizados em cooperação com esses povos, que deverão ser consultados sobre a organização e o funcionamento desses programas. Sempre que viável, esses povos assumirão progressivamente a responsabilidade pela organização e funcionamento desses programas especiais de formação, se assim decidirem (p. 32)

De acordo com o exposto anteriormente acerca do *estar* e do *corazonar* como modos de habitar e compreender o mundo, aponta-se a grande necessidade de programas curriculares e de acompanhamento específicos a serem desenvolvidos para o atendimento do exposto no artigo 22 da Convenção, visto que a oferta de vagas em programas que não dialoguem com as necessidades comunitárias tende a ser insuficiente:

Pode-se dizer que, nas sociedades ameríndias, a grande maioria das moléstias — os casos de doenças graves, por exemplo, o “ataque de espíritos” ou a “feitiçaria” — acontece por causa da intervenção maléfica espiritual. Nesses casos, somente o trabalho de um especialista de doenças invisíveis pode reverter e normalizar o quadro de instabilidade individual e coletiva que se apresenta devido a essa situação (ROSA, 2005 e 2006; LANGDON e GARNELO, 2004 *apud* ROSA, 2011, p.107).

O preenchimento de vagas de trabalho por membros do grupo pode representar a possibilidade do atendimento por agentes de saúde, por exemplo, que conheçam e respeitem os códigos da medicina tradicional indígena, bem como demais códigos da cultura que devam ser respeitados no momento da prescrição farmacêutica. Aos indivíduos que desejarem ou necessitarem empregar-se fora de sua terra indígena, a formação profissional intercultural pode oportunizar efetivamente o direito à igualdade que visa garantir a Convenção.

O desenvolvimentismo ocidental explora os recursos naturais para sustentação de um modelo de vida pautado pela construção da cidade, onde impera a individualidade econômica, incoerente com os modelos baseados na coletividade e solidariedade indígenas. No modelo ocidental que gere as instituições de educação profissional, as especificidades das ocupações e a busca pelo cientificismo racionalista distanciam-se das atividades que são essenciais para manutenção da vida e anulam dimensões importantes da integralidade dos sujeitos, de modo que as políticas de ingresso para os indígenas tornam-se insuficientes. A propriedade dos meios de produção

permite ampla exploração da mão de obra para otimização e acúmulo da produção e do lucro, mas não garante a distribuição do alimento, da saúde e dignidade. A adesão espontânea a essas estratégias, concebidas por meio do desenvolvimento tecnológico dentro do sistema capitalista, não se converte em forma de amparo à humanidade. Ao passo que buscam um melhor viver no contexto que lhes é imposto, a resistência da reciprocidade entre os indígenas apresenta-se como uma estratégia de bem viver alternativa aos valores ocidentais para os quais estão voltadas a escola e as instituições profissionalizantes. Portanto, é necessária a revisão intercultural dos projetos e objetivos de superação das desigualdades sociais dessas instituições, fundamentalmente no que diz respeito ao atendimento aos povos indígenas, mas também com vistas a contribuições à população nacional que preserva – embora sob negação – sua condição de *estar sendo*, sua identidade constituída entre o *ser* ocidental e o *estar* indígena.

4.1 Matrículas de Estudantes Indígenas nos *Campi* do IFFar e do IFRS

Optamos por iniciar o levantamento dos dados referentes ao ingresso indígena no Instituto Federal do Rio Grande do Sul e no Instituto Federal Farroupilha ao observarmos sua proximidade com as maiores comunidades indígenas do Estado. Essas duas instituições, especialmente o IFFar, possuem os campi situados mais próximos das comunidades indígenas, conforme os mapas demonstrados anteriormente, na página 68 da presente dissertação.

Entramos em contato com as unidades do IFFar e do IFRS, solicitando o número de estudantes matriculados em cada curso técnico de nível médio de seus *campi*. Esse contato deu-se através do e-mail institucional, sendo que o texto da solicitação consta no Anexo II da presente dissertação.

Do retorno obtido, constam os dados conforme os quadros abaixo:

Quadro 4 - Matrículas de Estudantes Indígenas nos Cursos Técnicos de Nível Médio IFFar, de 2013 a 2016.

Instituto Federal Farroupilha				
Campus	Número de Indígenas (2013-2016)	Cursos Técnicos que comportam as matrículas de estudantes indígenas no período	Permanência	Evasão
Alegrete	0			
Frederico Westphalen	5	Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio (2); Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio (3).	Permanecem 2 estudantes.	Evadiram 3 estudantes.
Jaguari	2	Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio (1); Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio - Modalidade PROEJA (1).	Permanece 1 estudante. Evadido estudante do PROEJA.	Evadiu 1 estudante.
Julio de Castilhos	0			
Panambi	3	Técnico em Agricultura de Precisão (1); Edificações (2)	Permanece 1 estudante no Curso de	Evadiram 2 estudantes.

			Edificações.	
Santa Rosa	0			
Santo Ângelo	0			
Santo Augusto	0			
São Borja	0			
São Vicente do Sul	0			
Uruguaiana	0			

Fonte: Dados fornecidos pelos *campi*. Elaborado pela autora. Ano: 2016.

Quadro 5 - Matrículas de Estudantes Indígenas nos Cursos Técnicos de Nível Médio do IFRS, de 2013 a 2016.

Instituto Federal do Rio Grande do Sul				
Campus	Número de Indígenas (2013-2016)	Cursos Técnicos que comportam as matrículas de estudantes indígenas no período	Permanência	Evasão
Alvorada	0			
Bento Gonçalves	0			
Erechim	3	Técnico Subsequente em Logística (1); Técnico Subsequente em Mecânica (1); Técnico Subsequente em Modelagem e Vestuário (1).	Permanece 1 estudante.	Evadiram 2 estudantes.
Caxias do Sul	3	Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio (1); Técnico em Plásticos Integrado ao Ensino Médio (2).	Não obtivemos maior detalhamento sobre a situação dos estudantes.	
Canoas	8	Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio (1); Técnico em Manutenção e Suporte em Informática Integrado ao Ensino Médio- PROEJA (5); Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio (1); Técnico em Desenvolvimento de Sistemas Integrado ao Ensino Médio (1).	Permanecem 2 estudantes no PROEJA; 1 em Desenvolvimento de Sistemas e 1 em Administração.	Evadiram 4 estudantes.

Farroupilha	0			
Feliz	0			
Ibirubá	0			
Osório	3		Permanecem 2 estudantes.	Evadiu 1 estudante.
Porto Alegre	5	Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio - PROEJA (2); Técnico em Enfermagem (1); Técnico em Segurança do Trabalho (1); Técnico em Transações Imobiliárias (1).	Não obtivemos maior detalhamento sobre a situação dos estudantes.	
Restinga	5	Técnico em Eletrônica Integrado ao Ensino Médio (1); Técnico em Recursos Humanos Integrado ao Ensino Médio - PROEJA (3); Técnico Subsequente em Guia de Turismo (1).	Não obtivemos maior detalhamento sobre a situação dos estudantes.	
Rio Grande	0			
Sertão	38	Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio (29); Técnico em Agropecuária Subsequente (2); Manutenção e Suporte em Informática Integrado ao Ensino Médio (7).	Permanecem 18 alunos.	20 alunos solicitaram transferência durante o primeiro ano de curso.
Vacaria	0			
Veranópolis	0			
Viamão	2	Técnico Subsequente em Serviços Públicos (1); Técnico Subsequente em Administração (1).	Permanecem 2 estudantes.	

Fonte: Dados fornecidos pelos *campi*. Elaborado pela autora. Não foram informados os cursos em que permanecem os estudantes dos *campi* Erechim e Osório. 2016.

Diante dos quadros acima, é possível observar que o atendimento às comunidades indígenas pelos cursos ofertados na rede federal é bastante baixo. Apenas a partir de 2012, com a lei 12.711 instaurada, é que os Institutos Federais passam a destinar cotas para ingresso de estudantes pretos, pardos e

indígenas. Portanto, é a partir do processo seletivo de 2013 que se aplica tal legislação, e o levantamento de dados partiu desse ano. Consideramos, ainda, que esse seria o ano de ingresso dos alunos regulares ainda presentes em cursos técnicos integrados, cuja duração é de quatro anos em alguns *campi*, e de 3 anos no *campus* Sertão. Revela-se um longo caminho a trilhar para garantir o acesso dos povos indígenas à política de ações afirmativas conformada pela rede federal.

Percebemos, nos quadros acima, a intensa disparidade do número de matrículas realizadas pelo *Campus* Sertão, sendo essa a única unidade que pode disponibilizar a essa pesquisa dados sistematizados sobre o ingresso de indígenas, levando em consideração sua etnia e a situação de cada estudante.

Desse modo, escolhemos esse *campus* para realizar a etapa da pesquisa, a qual envolveu o trabalho de campo com entrevistas aos estudantes e vivências nas suas comunidades de origem. De acordo com os dados disponibilizados, atualmente frequentam os cursos técnicos de nível médio dezoito estudantes (onze no primeiro ano de seus cursos, cinco no segundo ano e dois no terceiro ano). Os dados acerca dos estudantes indígenas no *campus* Sertão, fornecidos pelo NEABI Sertão, seguem abaixo:

Quadro 6 – Relação de Estudantes Indígenas do IFRS *Campus Sertão*.

Ingresso	Nível	Etnia	Terra ou acampamento indígena	Curso	Forma de ingresso	Modalidade de Ingresso	Situação
2012/1	Superior	*		AGRONOMIA	Vestibular	*	9° Sem.
2013/1	Técnico	Kaingang	TI Ligeiro / RS	Téc. Agropecuária Integrado ao Ensino Médio	Exame de Seleção	ENSINO PUBLICO S. M. > 1,5 AD	3° ano
2013/1	Técnico	Kaingang	TI Cacique Doble/RS	Téc. Agropecuária Integrado ao Ensino Médio	Exame de Seleção		Permaneceu aproximadamente 3 meses no Campus e posteriormente solicitou transferência.
2013/1	Técnico	Kaingang	Rio dos Índios/RS	Téc. Agropecuária Integrado ao Ensino Médio Convênio Pontão	Exame de Seleção		3° ano
2013/1	Técnico	Kaingang	TI Ligeiro / RS	Téc. Agropecuária Integrado ao Ensino Médio	Exame de Seleção		Reprovou no 1° ano e posteriormente solicitou transferência.

2014/1	Técnico	Kaingang	TI Cacique Doble/RS	Téc. Agropecuária Integrado ao	Exame de Seleção		Solicitou transferência durante o ano letivo.
2014/1	Técnico	Kaingang	TI Ligeiro / RS	Téc. Agropecuária Integrado ao Ensino Médio	Exame de Seleção		Solicitou transferência durante o ano letivo.
2014/1	Técnico	Kaingang		Téc. Agropecuária Integrado ao Ensino Médio	Exame de Seleção		Solicitou transferência durante o ano letivo.
2014/1	Técnico	Kaingang	TI Cacique Doble/RS	Téc. Agropecuária Integrado ao Ensino Médio	Exame de Seleção		Solicitou transferência durante o ano letivo.
2014/1	Técnico	Kaingang	TI Cacique Doble/RS	Téc. Agropecuária Integrado ao Ensino Médio	Exame de Seleção		Solicitou transferência durante o ano letivo.
2014/1	Técnico	Kaingang	TI Cacique Doble/RS	Téc. Agropecuária Integrado ao Ensino Médio	Exame de Seleção		Solicitou transferência durante o ano letivo.
2014/1	Técnico	Kaingang	TI Cacique Doble/RS	Téc. Agropecuária Integrado ao Ensino Médio	Exame de Seleção		Solicitou transferência durante o ano letivo.

2014/1	Técnico	Kaingang	TI Cacique Doble/RS	Téc. Agropecuária Integrado Ensino Médio ao	Exame de Seleção		Solicitou transferência durante o ano letivo.
2014/1	Técnico	Kaingang	TI Cacique Doble/RS	Téc. Agropecuária Integrado Ensino Médio ao	Exame de Seleção		Solicitou transferência durante o ano letivo.
2014/1	Técnico	Kaingang	TI Ventara/RS	Téc. Agropecuária Integrado Ensino Médio ao	Exame de Seleção		Reprovou dois anos no 1º ano. Em 2016, solicitou transferência.
2014/1	Técnico	Kaingang	TI Cacique Doble/RS	Téc. Agropecuária Integrado Ensino Médio ao	Exame de Seleção		Reprovou e solicitou transferência.
2014/1	Técnico	Kaingang	TI Cacique Doble/RS	Téc. Agropecuária Integrado Ensino Médio ao	Exame de Seleção		Solicitou transferência durante o ano letivo.
2014/1	Técnico	Kaingang	TI Cacique Doble/RS	Téc. Agropecuária Subsequente	Exame de Seleção		Solicitou transferência após cursar o 1º ano.
2014/1	Técnico	Kaingang	TI Cacique Doble/RS	Téc. Agropecuária Subsequente	Exame de Seleção		Solicitou transferência após cursar o 1º ano.
2015/1	Superior	Kaingang	TI Votouro/RS	Gestão Ambiental			Evadiu no 1º semestre
2015/1	Técnico	Kaingang	TI Serrinha/RS	Téc. Agropecuária Integrado Ensino Médio ao	Exame de Seleção		Está cursando pela 2º vez o 1º ano.
2015/1	Superior	Kaingang	TI Ligeiro/RS	Agronomia			Evadiu no 2º semestre.

2015/1	Técnico			Téc. Agropecuária Integrado ao Ensino Médio Convênio Pontão	Exame de Seleção	ACESSO UNIVERSAL	2° ano
2015/1	Técnico			Téc. Agropecuária Integrado ao Ensino Médio Convênio Pontão	Exame de Seleção	ACESSO UNIVERSAL	2° ano
2015/1	Superior	Kaingang	TI Ventara/RS	Agronegócio			Evadiu no início do curso.
2015/1	Técnico	Guarani	Acampamento Mato Preto/RS	Téc. Agropecuária Integrado ao Ensino Médio	Exame de Seleção	ENSINO PUBLICO S. M.=< 1,5 INDIGENA	2° ano
2015/1	Técnico	Kaingang		Téc. Agropecuária Integrado ao Ensino Médio	Exame de Seleção		Solicitou transferência no início do curso.
2015/1	Técnico			Téc. Agropecuária Integrado ao Ensino Médio Convênio Pontão	Exame de Seleção	ACESSO UNIVERSAL	2° Ano
2015/1	Técnico	Kaingang	TI Ligeiro / RS	Téc. Agropecuária Integrado ao Ensino Médio	Exame de Seleção		Retornou ao Campus em 2015/01 e atualmente está cursando o 2° ano.

2016/1	Técnico	Kaingang	TI Ligeiro / RS	Téc. Agropecuária Integrado Ensino Médio	ao	Exame de Seleção	ENSINO PUBLICO S. M. =< 1,5 AD	1° Ano
2016/1	Técnico	Kaingang	TI Serrinha/RS	Manutenção Suporte Informática Integrado Ensino Médio	e em ao	Exame de Seleção	ACESSO UNIVERSAL	Solicitou transferência.
2016/1	Superior	Kaingang	TI Ventara/RS	Licenciatura Ciências Biológicas	em	SISU	ACESSO UNIVERSAL	1° Semestre
2016/1	Técnico	Kaingang	TI Votouto/RS	Téc. Agropecuária Integrado Ensino Médio	ao	Exame de Seleção	ACESSO UNIVERSAL	Solicitou transferência.
2016/1	Técnico	Kaingang	TI Votouro/RS	Manutenção Suporte Informática	e em	Exame de Seleção	ENSINO PUBLICO S. M. =< 1,5 INDIGENA	1° Ano
2016/1	Técnico	Kaingang		Manutenção Suporte Informática Integrado Ensino Médio	e em ao	Exame de Seleção	ENSINO PUBLICO S. M. =< 1,5 INDIGENA	1° Ano
2016/1	Superior	Kaingang	TI Ventara/RS	Licenciatura Ciências Biológicas	em	SISU	ACESSO UNIVERSAL	1° Semestre
2016/1	Técnico		TI	Téc. Agropecuária Integrado Ensino Médio	ao	Exame de Seleção	ENSINO PUBLICO S. M. =< 1,5 INDIGENA	1° Ano

2016/1	Técnico	Kaingang	TI Ligeiro/RS	Téc. Agropecuária Integrado Ensino Médio	Exame de Seleção	ENSINO PUBLICO S. M. =< 1,5 INDIGENA	Solicitou transferência.
2016/1	Técnico	Kaingang	TI Monte	Manutenção Suporte Informática	Exame de Seleção		1º Ano
2016/1	Técnico	Kaingang	TI Votouro/RS	Téc. Agropecuária Integrado Ensino Médio	Exame de Seleção	ENSINO PUBLICO S. M. =< 1,5 INDIGENA	1º Ano
2016/1	Superior	Kaingang		Agronomia	Vestibular	ENSINO PUBLICO S. M. =< 1,5 INDIGENA	1º Semestre

*Em 2012, no ato da matrícula, o estudante apenas indicava no formulário de matrícula a sua cor, não havia no IFRS política de ingresso por cotas.

Fonte: NEABI/IFRS *Campus Sertão*, 02/07/2016.

A existência desses dados de forma sistematizada, sob a coordenação do NEABI Sertão, bem como o discrepante número de matrículas nos cursos ofertados, revela a existência de um trabalho diferenciado nesse *campus*, mais atento às questões indígenas, tendo em vista que não se trata do único *campus* a estar geograficamente próximo das terras indígenas.

5. A Experiência do IFRS – *Campus* Sertão

Conforme o processo de colonização foi ocorrendo no Estado do Rio Grande do Sul, alguns povos indígenas recuaram para a região norte e noroeste, acabando ali, posteriormente, oprimidos e aldeados.

Sertão é um município de pouco mais de 6 mil habitantes, que não possui em seu território área indígena demarcada, mas está cercado por uma forte presença de aldeias indígenas, Guarani e majoritariamente Kaingang. Nessa região, há processos abertos para demarcação de terras, o que gera muitos e intensos conflitos com os demais trabalhadores rurais. No município e região, há também presença de quilombolas, porém com percentuais menos expressivos do que a presença indígena. A região possui propriedades centradas tanto no latifúndio como na agricultura familiar, sendo o cultivo da soja, do milho e do trigo os mais expressivos, além da produção leiteira, ave e suinocultura.

O *campus* Sertão é agrícola, situado em uma área de mais de 200 ha, o que torna muito dinâmicos os deslocamentos que os estudantes precisam efetuar para presenciarem suas aulas nas instalações dos setores de produção. Isso dificulta o processo de autolocalização e familiarização com os ambientes. Para os indígenas em especial, o deslocamento para o *campus* depende dos benefícios proporcionados pela Assistência Estudantil. Não apenas para esses, mas para todos os estudantes indígenas, os atrasos no recebimento desse auxílio, como ocorreu em alguns momentos dos últimos anos, são graves, a ponto de ocasionar a desistência do curso pela total impossibilidade de deslocamento.

São ofertados cursos de graduação, de formação pedagógica, pós-graduação, PROEJA - concomitante, subsequente e o técnico integrado. Para os técnicos integrados (Agropecuária e Manutenção e Suporte em Informática), existe também a residência estudantil. Atualmente, são cerca de 300 estudantes internos, de segunda a sexta-feira. Nos arredores do *campus*, dadas as dificuldades de transporte, constituiu-se também uma rede de pousadas para estudantes, muitas das quais se configuram com estruturas físicas precárias.

Os cursos integrados que têm recebido procura maior por parte das comunidades indígenas têm duração de 3 anos, sendo diurnos (manhã e tarde). Para Informática, são ofertadas 30 vagas anuais, e para Agropecuária, 120 vagas anuais. Os estudantes têm contato com as disciplinas da formação técnica gradativamente, desde o primeiro ano do curso, juntamente com os componentes da formação básica.

De acordo com o site institucional e com as apresentações constantes nos Projetos Pedagógicos de Cursos, a origem do IFRS *campus* Sertão é a Escola Agrotécnica Federal de Sertão, criada em 1957, dentro de uma concepção de produção generalizada de agronegócio. Nessa concepção, o campo é um espaço de produção, especialmente voltando-se à soja, ao milho, e outras monoculturas, ou mesmo à criação de animais. Esse modelo de produção baseado no ambiente como recurso produtivo, entre outros problemas, segue gerando êxodo rural. Isso ocorre porque os pequenos produtores não possuem condições de competitividade com os grandes latifúndios, os jovens migram para as cidades em busca de melhores condições de vida, ocasionando o envelhecimento da população rural, o fechamento de escolas rurais, entre outras graves consequências.

Dentro da área do *campus* Sertão, há um sítio arqueológico que apresenta uma antiga habitação Kaingang, evidenciando a presença da etnia nesse território ao longo da história.

Em 2009, foi criado no *campus* o NEABI, composto por professores, técnicos e discentes, direcionado às atividades extensionistas. Segundo seu coordenador, em 2012, a gestão que assumiu o núcleo considerou que os

projetos executados não alcançavam resultados significativos por serem pensados de dentro do *campus* para os indígenas, sem a sua participação ativa e efetiva. No momento em que surge a Lei de Cotas, portanto, começam a trabalhar com a problemática do acesso ao ensino, dando continuidade às ações de extensão e integrando membros da comunidade externa ao NEABI⁴⁶.

Em 2013, começou a dar-se o ingresso de estudantes indígenas em Sertão, em virtude da lei 12.711, de 2012, chamada Lei de Cotas. Observa-se que a maior procura indígena no *campus* é pelos cursos técnicos integrados ao ensino médio, sendo que há estudantes que estão em busca da conclusão do ensino médio apenas. Esses estão se inserindo em uma oferta diferente de sua demanda e dificilmente encontrarão motivação para concluir os componentes da formação técnica e ter êxito no curso, especialmente se já apontarem interesses em alguma outra área de conhecimento. Nesses casos, o modelo de formação profissional ofertado distingue-se de sua demanda, mas procuram o ensino médio integrado porque muitas terras indígenas passam a ter escolas de ensino fundamental desde a década de 1990. E a oferta de nível médio específico segue escassa, embora esse seja condicional para o ingresso em cursos de graduação em que estão disponíveis as vagas por cotas.

Quase a integralidade dos estudantes que procuram a instituição é Kaingang, tendo se matriculado em 2016 o primeiro Guarani no curso técnico integrado em Agropecuária.

No ano de 2013, ocorreu no *campus* Sertão o primeiro ingresso de indígenas após a implementação da Lei de Cotas. Nesse momento, não havia no instituto documento para a comprovação de renda com formato que suportasse a conjunção de fatores da subsistência indígena. Declaravam-se, portanto, pequenos agricultores, condição com a qual apresentam aproximações, mas que não reflete a realidade das populações originárias, incorrendo no risco da invisibilidade identitária. Felizmente, a gestão buscou aprimorar esse processo.

⁴⁶ Essa participação torna-se mais complexa, à medida que envolve recursos para os deslocamentos de membros para participação em reuniões, mas tem sido almejada e atendida quando possível.

A Política de Ingresso Discente (PID) do IFRS foi elaborada por meio de plenárias realizadas nos *campi* durante o ano de 2016 e aprovada pela Resolução número 53, do Conselho Superior (CONSUP), em 11 de julho de 2017. A aprovação de propostas prévias deu-se por votação entre os segmentos docente, discente e técnico administrativo. A dinâmica interna das plenárias e a adesão das comunidades foram conduzidas a critério e de acordo com as particularidades e possibilidades de cada *campi*.

Esse documento registra o processo seletivo unificado, por meio de provas de conhecimentos teóricos distribuídos nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e História e Geografia. Para a participação nas provas, os candidatos que se autodeclararem indígenas deverão contar com o apoio das equipes dos Núcleos de Ações Afirmativas⁴⁷.

Portanto, para o ingresso na instituição, não será destinada ao candidato indígena metodologia de avaliação diferenciada. O candidato deverá submeter-se ao processo unificado de provas, concorrendo às vagas reservadas, conforme a Lei 12.711/2012, e sendo acompanhados durante as providências burocráticas até a matrícula pelas Comissões Permanentes de Processo de Ingresso Discente dos *campi*, assim como todos os demais candidatos.

A PID prevê que o ingresso discente esteja articulado com a política de Assistência Estudantil (PAE) e de Ações Afirmativas (AA), publicadas em 2013 e 2014, respectivamente. Como sujeitos da Política de Ações Afirmativas (2014, p. 2), estão previstos “pretos, pardos, indígenas, pessoas com necessidades educacionais específicas, pessoas em situação de vulnerabilidade socioeconômica e oriundas de escolas públicas”, para os quais deverão estar asseguradas as condições de igualdade no acesso, permanência e êxito acadêmico. A política de AA reserva 50% de suas vagas para egressos do sistema público de ensino, com os respectivos percentuais para pessoas

⁴⁷ Compreende-se que essa indicação da política refere-se especialmente aos NEABI's, mas pode envolver outros núcleos que pertencem às ações afirmativas institucionais: os NAPNE's (Núcleos de Apoio a Portadores de Necessidades Específicas) e os NEPGS (Núcleos de Estudo e Pesquisa em Gênero e Sexualidade).

declaradas pretas, pardas e indígenas, conforme a legislação⁴⁸; considera entre suas diretrizes e prevê objetivos relacionados à educação para as diversidades, para a inclusão e os direitos humanos, bem como a promoção de “estratégias de acompanhamento pedagógico e para a realização de adaptações curriculares, quando necessário, para os alunos com necessidades educacionais específicas, indígenas e quilombolas” (2014, p. 4).

Ao mesmo tempo em que permite a organização curricular adequada para as populações indígenas e quilombolas, abrindo a possibilidade de acondicionamento de seus saberes próprios, a política expõe em todo o seu texto o ideal de inclusão, o que a pode incorrer em imprecisões, visto que a abordagem das ações afirmativas para grupos étnicos e para pessoas com deficiência dá-se num mesmo bloco de ações afirmativas.

Apesar de todos esses grupos necessitarem de ações compensatórias às condições historicamente construídas, sabe-se que as necessidades étnicas são de ordem distinta daquelas de pessoas com deficiência, para as quais tem sido defendida a inclusão sob viés distinto ao da aculturação. Na atuação dos núcleos específicos para cada uma dessas temáticas é que se encontra o atendimento das necessidades de cada indivíduo.

Para que o sujeito seja considerado apto a concorrer às vagas reservadas para indígenas, a instituição baseia-se na Portaria 849/2009, da Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Ela aponta a necessidade de o candidato apresentar três documentos: uma auto declaração, uma descrição detalhada de sua relação com a comunidade, e uma declaração de, pelo menos, cinco membros da comunidade atestando a veracidade sobre o pertencimento étnico. O objetivo de se precaver contra a usurpação de direitos, por sua vez, torna-se um impeditivo para que membros exilados de comunidades indígenas tornem-se candidatos ao ingresso através da reserva de vagas.

⁴⁸ Pela Lei de Cotas, indígenas e negros concorriam à mesma vaga, e na Política de Ações Afirmativas do IFRS estão separadas as vagas para negros e para indígenas.

Para o cálculo das vagas reservadas aos indígenas, a Política estabelece, com amparo legal, a proporção dessa população no Estado, de acordo com o último censo do IBGE. No entanto, as populações indígenas do RS centram-se mais expressivamente em regiões e municípios específicos do norte do estado, como Charrua, em que a população indígena é de 43,9%; em Redentora, 39,5%; em São Valério do Sul, 39,9%; em Engenho Velho, 34% (IBGE, 2010). Nessas localidades, a presença indígena no arranjo produtivo local é mais significativa, mas o acesso por vagas reservadas seguirá a média estatal somada à de pretos e pardos.

Como medidas para apoio à permanência, estão estabelecidos o apoio acadêmico, psicossocial e, especialmente, financeiro para aqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade social. A Política estabelece a Comissão de Acompanhamento e Avaliação da Política de Ações Afirmativas do IFRS, ao cargo da qual fica o acompanhamento de quaisquer ingressantes enquadrados como público alvo das Ações Afirmativas (AA's), bem como a avaliação anual e o aprimoramento futuro do texto dessa política.

As AA's reiteram o que fora anunciado como princípios da Política de Assistência Estudantil (PAE), cuja prioridade de ações volta-se ao atendimento das necessidades socioeconômicas, psicossociais e pedagógicas dos estudantes. Para isso, as Coordenadorias de Assistência Estudantil (CAE) de cada *campi* são compostas por pedagogos, assistentes sociais, psicólogos e outros técnicos em assuntos educacionais.

Como diversos outros grupos mencionados na PAE, os indígenas são enquadrados como vulneráveis pela sua condição de estigmatização étnica (2013, p. 3) e constituem-se como público especial para esse setor que realiza, também, ações de caráter universal. Para os grupos em situação de vulnerabilidade é que cabem as ações pautadas pela busca da equidade de acesso, permanência e êxito do estudante na instituição. Entre essas ações, têm destaque os programas que trazem aos estudantes auxílios financeiros, componentes relevantes do quesito redistribuição para promoção da justiça social. Sobre esses auxílios, os participantes desta pesquisa revelaram muitas preocupações, tanto sobre cortes de recursos executados a partir da nova

conjuntura política nacional atual como pelas dificuldades dos indígenas em providências burocráticas que acompanham esses processos.

Portanto, a instituição dirige-se a ações efetivas de redistribuição, corroboradas por políticas federais de assistência estudantil em vigor até então, a partir do princípio do reconhecimento dos direitos dos povos indígenas, entre outros grupos. Conforme FRASER (2006), essas duas dimensões – reconhecimento e redistribuição – são necessárias e paralelas para a efetivação dos direitos das minorias ou de grupos segregados.

Feitas essas considerações sobre o *campus* e as políticas institucionais, partimos para as considerações sobre a trajetória de inserção dos indígenas no *Campus Sertão* e o reconhecimento e a redistribuição – ou sua ausência – que acompanham as vivências e práticas cotidianas da comunidade escolar/acadêmica.

5.1 A Presença de Indígenas no *Campus Sertão*

Em novembro de 2016, visitamos o *Campus Sertão*, onde foram realizadas entrevistas etnográficas e conversações com estudantes indígenas e membros do NEABI: seu coordenador, servidor técnico em assuntos educacionais⁴⁹, e um servidor Kaingang⁵⁰, atuante na função de vigilante e membro do NEABI, de quem, em especial, registra-se o importante papel desempenhado.

Também realizamos visitas às comunidades mais próximas que possuem alunos matriculados no *campus Sertão*: Ligeiro, comunidade Kaingang, situada no município de Charrua, e Tekoá Arandu Verá Mato Preto,

⁴⁹ Atua há 6 anos no instituto. É Licenciado em Pedagogia pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Especialista em Educação Infantil e Séries Iniciais pela mesma instituição, e Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo. Ao longo do texto, será citado como coordenador.

⁵⁰ Formou-se em 1999 como Técnico em Agropecuária pela Escola Técnica Agrícola. Cursou Magistério na Universidade de Passo Fundo, Mestrado em Educação Ambiental na Universidade Federal do Rio Grande e, em 2016, ingressou no Doutorado, também em Educação Ambiental, na FURG. Até a atualidade, apenas 3 indígenas formaram-se no mesmo curso técnico após esse servidor. Fez sua defesa de dissertação à academia na presença de um casal de Kuiás, lideranças espirituais que cumprem também um papel político e organizativo. No IFRS, é concursado para atuação como vigilante. Ao longo do texto, será citado como servidor.

comunidade Guarani situada no município de Erebango⁵¹. Segundo o IBGE, as comunidades indígenas desses municípios contabilizavam, em 2010, respectivamente, 1524 e 269 integrantes. O coordenador do NEABI, em agosto de 2016, realizou visita ao *campus* Canoas do IFRS, e concedeu-nos também informações importantes para a presente dissertação.

Em roda de conversa com os estudantes, estiveram presentes: 2 alunos do curso Técnico em Agropecuária, um deles o único Guarani do *campus*, 5 alunos do Técnico em Informática e 1 do Curso Superior em Agronomia (bolsista do NEABI). Os estudantes são todos oriundos de escolas de Ensino Fundamental com projetos pedagógicos específicos e situadas em terras indígenas⁵². Informam que permanecem frequentando as aulas, neste segundo semestre de 2016, cerca de 15 estudantes: 1 no Superior e os demais nos Integrados, sendo equivalente o número de estudantes nos Técnicos em Informática e Apropiciuária.

Os estudantes permanecem no *campus* Sertão no regime de internato, saindo na sexta-feira com destino às suas comunidades e retornando na segunda. No momento, relatam que por solicitação dos não indígenas não há quartos compartilhados entre indígenas e brancos, situação que já ocorreu anteriormente. Descrevem a relação com os colegas como normal, embora relatem ter passado por ocasiões de piadas específicas e generalizadas sobre sua identidade étnica. Inclusive, isso resultou na expulsão de um estudante branco.

Essa visão de “normalidade” nas relações reflete a construção histórica, em que é recorrente a opressão sofrida. Embora não denunciem sobre essas situações e atitudes, reconhecem as manifestações preconceituosas, que certamente lhes prejudica. Quando apontamos o

⁵¹ Com disputas territoriais desde 2006, foi declarada terra indígena em 2012, e apenas em 2016 foi demarcada, de modo que seguem vivos e latentes muitos dos conflitos gerados nesse processo. Por determinação do Ministério Público Federal, a empresa Prosul Projetos, Supervisão e Planejamento Ltda, contratada para tratar de medida compensatória pelo desgaste ambiental e social de obra realizada pela empresa Eletrosul, comprou a área e a escriturou à comunidade guarani. Os indígenas receberam também casas de madeira, com saneamento básico e luz elétrica. (Diário de campo, Mato Preto, novembro de 2016).

⁵² Os estudantes vem das terras indígenas de Ligeiro, Cacique Doble, Ventarra, Serrinha, Mato Preto, Monte Caseiros e Alto da Igreja.

corazonar como forma de saber dos povos indígenas, necessitamos pontuar que as emoções e sentimentos são integrantes dos processos de aprendizagem. O que sentimos e com quem nos relacionamos afeta profundamente a percepção de qualquer ambiente. Por isso, é importante que o ingresso dos estudantes indígenas seja plural, para que possam fortalecer-se e apoiar-se. Mas também é importante a convivência com os demais, para não ocasionar isolamentos ou reforçar preconceitos.

Ao iniciarmos as conversas com os estudantes, de pronto apontou-se a necessidade de que as perguntas da entrevista fossem mais objetivas e separadas, uma de cada vez, para que as informações e mesmo a comunicação pudesse acontecer.

Chocou-se, imediatamente, a tendência prolixa da pesquisadora com aqueles que mensuram cuidadosos suas palavras. Essa constatação ingênua de que explicar repetidamente não ajuda para o entendimento da questão, mas provoca o contrário, embora imbuída do desejo de deixar o outro à vontade, é por si algo relevante a ser observado nas práticas docentes e escolares cotidianas. Uma atitude bem-intencionada, porém, infundada, pode resultar o contrário de sua intenção. Portanto, a entrevista etnográfica como instrumento moldável pela percepção aproximou-se ainda mais de uma conversação na disposição de ouvir, mais do que perguntar.

O participante que está no Curso Superior respondeu com bastante iniciativa e segurança, enquanto os alunos do integrado apresentaram-se mais timidamente, interessando-se aos poucos pelo diálogo. Aponta-se que os pais são indutores do trajeto escolar, responsáveis pelas escolhas dos cursos, assim como os Caciques, dada a necessidade de sua anuência para a presença das instituições e divulgação dos processos seletivos nas comunidades.

Os líderes comunitários têm um importante papel, pois autorizam ou não a divulgação das instituições nas aldeias e orientam os jovens sobre os rumos a seguir. Portanto, o interesse em abrir-se e inserir-se nas instituições de educação sempre será relativo à conjunção de sujeitos e fatores que envolvem cada comunidade indígena. De acordo com a relação estabelecida

entre a instituição e a comunidade, essa irá preparar mais ou menos os seus jovens, conforme seus interesses e demandas.

O servidor Kaingang conta que ao ingressar no quadro de funcionários da antiga Escola Agrotécnica, em 1995, passou a buscar parcerias, convênios e a possibilidade de os indígenas ingressarem à instituição. Após ingressar como servidor, cursou o Técnico em Agropecuária, de 1997 até 1999, tendo sido pioneiro na divulgação da existência de instituições federais de educação pública para as comunidades indígenas no norte do Estado. Relata:

Infelizmente, eu não conseguia, esporadicamente vinha algum indígena participar do processo seletivo e não conseguia pelo fato dele não estar preparado o suficiente ou dele não estudar o suficiente quando sai o conteúdo no edital do que ele tem que estudar pra entrar aqui e participar do processo seletivo, das provas. Felizmente, em 2012, como vocês devem lembrar, saiu aquela portaria do governo Dilma, e anterior, no governo Lula, ele abriu a possibilidade para os indígenas nas universidades, mas não nos institutos federais e não nas escolas Agrotécnicas. **Com a luta que nós travamos, de tempo de 20 e poucos anos, felizmente a Dilma reconheceu e pediu a possibilidade do ingresso dos estudantes indígenas e quilombolas nos Institutos Federais.** Isso foi mais ou menos em outubro, não lembro a data. **Mas o que acontece: muitos campi já tinham o edital pronto e não queriam retroceder, e aí a Dilma obrigou baixando aquela portaria, para que eles reabrissem o edital e acrescentassem a questão indígena e quilombola. Daí eu fiz aquela correria danada, que é divulgar os cursos e o processo seletivo nas terras indígenas.** Essa turma não é a primeira turma, daquela primeira turma tem um guarani que se formou. Seria ano passado, mas se formou esse ano, quando recebe aquele canudinho. Então, faz quatro processos que nós estamos participando, então esses alunos não participaram dos primeiros. Aquela correria, respondendo à questão de como que eles ficaram sabendo do processo. **Eu ia a todas as terras indígenas divulgar o processo seletivo, eu era e sou o único indígena no IFRS, infelizmente, né, porque eu gostaria que futuramente mais colegas de vocês fizessem o concurso (apontando aos estudantes presentes) e entrassem para poder somar. Mas, graças a Deus, eles estão somando.** Aí eu faço essa divulgação, e como nós tínhamos somente 2 cursos técnicos na Escola Agrotécnica, vem lá de trás, há 50 anos com cursos só técnicos, e era só um: o Curso Técnico em Agropecuária. Então, o que oferecia para nós, indígenas, nós tínhamos que abraçar. E foi o que aconteceu, 2 técnicos: em Agropecuária, e agora o Técnico em Informática, que é recente. [...] Diante disso, através da divulgação que fizemos nas terras indígenas diversas, e outras, porque nos deixávamos os panfletos na FUNAI também, para que a FUNAI divulgasse. (Servidor Kaingang, relato em 11/11/2016, grifos no registro da entrevista).

A partir de suas colocações, compreende-se que não houve consulta aos povos indígenas sobre as modalidades e terminalidades de cursos a serem

ofertados pela instituição, mas apenas a informação às comunidades de que as vagas estavam disponíveis por meio do edital, após conquista das cotas na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, durante o governo da presidenta Dilma Rousseff.

Pontua-se que a criação de uma política pública ancorada no arranjo produtivo local, sobre a qual não há efetiva participação dos agentes locais e, sequer, conhecimento por parte dos mesmos, tende a não se efetivar como prática democrática e socialmente justa. À medida que a criação das instituições de ensino visa a democratizar o acesso à educação, possibilitando equidade e condições de permanência àqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade, o impedimento do acesso à informação constitui-se como um filtro antidemocrático.

Como primeiro ponto para possibilitar o acesso, o coordenador do NEABI aponta a necessidade de aproximação efetiva entre instituição e comunidades, pois apenas dessa forma é possível o acesso à informação de fato. Os métodos de divulgação oficiais (site, cartazes) não são eficientes para alcançar as comunidades próximas. Estar apartado do pleno uso das tecnologias não é uma condição exclusiva dos indígenas, mas para eles é um fator acentuado, visto que as inovações tecnológicas em questão são aparatos oriundos de uma configuração cultural alheia a sua, mas que transcendem as fronteiras e estabelecem processos de encontro. Conforme Kusch, a tecnologia é um apêndice da cultura. Se considerarmos a técnica para determinada produção, precisamos considerar as pautas culturais que levaram a sua criação, pois se as pautas são outras, a produção resultante também será outra. *La tecnología está entonces condicionada por el horizonte cultural en donde se produce* (KUSCH, 1976, p. 96). A criação de objetos dá-se pela necessidade profunda gestada culturalmente. Segundo o autor, cultura implica uma localidade e pertence a uma comunidade, já a tecnologia transcende as fronteiras, é essencialmente dinâmica, como produto de uma época (1976, p.94) (tradução nossa). Nas palavras do coordenador do NEABI:

Então, nós temos que pegar isso e nós temos que ir à comunidade, nós temos que conversar com as pessoas, ouvir e dizer: “Olha, eu sou lá do instituto, *campus* Sertão, nós temos isso, isso e aquilo”, e eles vão começar a perguntar. E essa realidade, eu já trabalhei com

pequeno agricultor, é a mesma coisa. Já trabalhei em periferia, é a mesma... Não vai ler o edital (Coordenador do NEABI, relato de 12 de agosto de 2016).

Quando afirma que os interessados não irão ler o edital, o coordenador não está lhes tecendo uma crítica, mas imbuindo a instituição e seus agentes da tarefa de rever seus meios, a fim de sanar a lacuna que se apresenta na recepção da informação. A circulação de informações por meio de editais é uma tecnologia alheia e antagônica às conformações indígenas: trata-se de uma ferramenta burocrática moderna produzida pela cultura ocidental e que se impõe às comunidades para efetivação de seus direitos.

Apontamos para a impessoalidade do processo de divulgação do edital como um elemento que obstrui o trajeto da informação, visto que, para os grupos em questão, há necessidade de envolvimento como pressuposto para confiança e estabelecimento de parcerias. A flexibilização da impessoalidade dos procedimentos tem sido buscada através de vínculos afetivos e da busca por relações de confiança criadas especialmente a partir das visitas às comunidades. Reitera-se, portanto, a importância da presença do servidor indígena enquanto elo para o estabelecimento dessas relações, dada sua etnia e pioneirismo rumo à instituição. À medida que se divulga e promove a instituição, cria-se um vínculo de responsabilidade quanto à veracidade do que está sendo ofertado. Para tanto, um parente estar entre os agentes de divulgação da instituição certamente contribui para aproximação e confiança almejadas.

Segundo a Política de Ingresso Discente, de 2017, não há diferenciação para indígenas na aplicação dos processos seletivos de ingresso do IFRS, defendida pelo coordenador na ocasião de sua entrevista como importante elemento da política de acesso:

O pessoal foca na prova como se fosse um elemento, a prova não é. Não decide nada fazer prova ou não fazer prova, e o fato é que o ingresso acontece. Na nossa ideia, conversando com as pessoas nós temos que ter o momento de diálogo, de acordo, de envolvimento nosso, onde que a gente possa mostrar o instituto. Porque hoje eles estão enxergando principalmente o *campus* Sertão. O instituto é muito maior. De repente, vai ter um cara de lá que vai dizer “eu quero ir para Canoas”. Como funciona o *campus* Canoas, se ele vier para cá? Onde que ele vai morar? E aí começa a vir essas outras questões (...) (Relato de 12 de agosto de 2016).

O coordenador menciona a UFRGS e a FURG como referências em ações de ingresso e acompanhamento. No que diz respeito ao ingresso, além da prova específica, no Estado do Rio Grande do Sul, a UFRGS, a FURG e a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) foram pioneiras na implementação de políticas próprias anteriores à Lei de Cotas, realizando ingresso específico para indígenas e criando novas vagas para cursos que apontados pelas lideranças como de interesse das comunidades étnicas (DOEBBER, 2017, p. 103).

Os benefícios financeiros promovidos pela Assistência Estudantil são destacados como fundamentais para viabilizar o acesso e permanência dos estudantes. Em situações de atrasos ou impeditivos burocráticos para o repasse dos recursos, implicam não só em possíveis evasões, mas no abalo das relações de confiança trançadas entre as comunidades e os agentes institucionais⁵³. Grande parte das evasões no período entre 2013 e 2016, segundo o coordenador, deu-se por atrasos no repasse de benefícios. Uma vez que o estudante não tem como manter-se financeiramente no *campus*, retorna à comunidade. Na fala do coordenador:

Tem um aluno que era bolsista do ensino e que estava dizendo “ô, para mim hoje 10 reais valem 100, não tenho emprego, estou desempregado”. Ele paga 15 reais por dia de transporte, o micro. Ele mora em Passo Fundo. Para chegar até Sertão, então. E ele ganha uma bolsa de 100 reais do ensino, pois agora tem os projetos de ensino. E ele falou “esses 100 reais vão ser mil. Eu faço milagre com esse dinheirinho aí”. Eu sei que para muitas pessoas não é nada 100 reais, vão gastar aí numa festa. Mas “eu faço milagre com 100 reais”. Então saem por isso. **A maior parte da evasão é nossa responsabilidade institucional** (Coordenador, relato de 12 de agosto de 2016. Grifos nossos no registro da entrevista).

O coordenador expõe a necessidade de que os agentes institucionais possam perceber a individualidade dos estudantes pertencentes aos grupos étnicos. Apesar de seguirem as orientações das lideranças e dos familiares, apresentam habilidades e dificuldades distintas, de modo que as

⁵³ Registram-se situações em que funcionários participantes do processo de divulgação institucional, por motivo de atraso no pagamento dos benefícios estudantis, emprestaram dinheiro para que os estudantes indígenas pudessem seguir frequentando o curso, visto que empenharam sua palavra quanto à disponibilidade de auxílio financeiro. Ainda que inadequada do ponto de vista da gestão pública, a situação denota a construção ética de uma rede de apoio para permanência dos estudantes indígenas.

escolhas e interesses profissionais possam ser diversos. Ações institucionais que elucidem sobre os cursos ofertados e criem espaços para a reflexão sobre os contextos de atuação profissional podem ser pensadas como forma de acolhimento afetivo a esses jovens, que, muitas, vezes, não analisaram em profundidade estas questões.

As demandas comunitárias são parâmetros importantes, mas não determinam por si só as trajetórias de formação dos sujeitos. A escolha profissional é do indivíduo, influenciada pelas necessidades da comunidade, mas ainda assim é uma escolha individual. Essa situação ilustra o dilema que é a necessidade indígena de dupla afirmação, como diz Kusch, de afirmação da identidade étnica e de sua cidadania individual (1962, p.12).

Os dados do ingresso fornecidos pelo NEABI de Sertão estão inseridos no capítulo anterior, em que podem ser visualizados em sua completude. Apresentamos aqui de forma resumida, composta pelos cursos ofertados, número de estudantes que ingressaram a cada ano e número de estudantes que permanecem na instituição em cada curso.

Quadro 7 - Dados do Ingresso e Permanência de Estudantes Indígenas no Campus Sertão do IFRS (2013- 2016), por Cursos e por Anos.

Cursos	Ingresso				Total de ingressante	Permanência por cursos
	2013	2014	2015	2016		
Bacharelado em Agronomia			1	1	2	1
Bacharelado em Zootecnia					0	
Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Básica e Profissional					0	
Licenciatura em Ciências Agrícolas					0	
Licenciatura em Ciências Biológicas				2	2	2
Tecnologia em Agronegócio			1		1	
Tecnologia em Alimentos					0	
Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas					0	
Tecnologia em Gestão Ambiental			1		1	
Técnico Integrado em Comércio PROEJA					0	
Técnico Integrado em Agropecuária	4	12	7	6	29	18
Técnico Subsequente em Agropecuária		1			1	
Técnico Integrado em Manutenção e Suporte em Informática				6	6	
Técnico Concomitante em Manutenção e Suporte em Informática					0	
	4	13	10	15	Total de ingressantes por ano	
	2	0	6	13	Permanência em 2016/2	

Fonte: NEABI Sertão. Elaborado pela autora. Ano: 2017.

É possível notar que, de fato, a maior procura tem sido pelo Ensino Médio Integrado, com 35 dos 42 matriculados (83%). O Curso Técnico em Agropecuária representa a grande maioria das matrículas, sendo que até o ano de 2016 era o único curso de nível médio ofertado. O Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática passou a ser ofertado apenas em 2016 e representa, já no primeiro ano de sua implantação, 40% das matrículas de estudantes indígenas. Outros 40% mantêm-se como matrículas no Curso Técnico em Agropecuária, de modo que 80% do ingresso de estudantes

indígenas, em 2016, deu-se no nível médio integrado. Desse modo, reitera-se a demanda da região por cursos de nível médio e assinala-se a possibilidade de ingresso para estudantes jovens, a partir de 14 anos em média. Esses jovens, grande parte das vezes, não conhecem o universo fora das suas terras indígenas, precisando de suporte institucional diferenciado e específico para manterem-se nos cursos.

De 2013 a 2016, ingressaram 42 estudantes nos cursos do IFRS em Sertão. Dentre esses, 21 alunos constavam como ativos em 2016/1, número que caiu para 15 em 2016/2, sendo elevada a evasão. No entanto, é preciso observar o caminho que percorrem os estudantes, pois muitos deles estão deixando pela primeira vez a aldeia, quando chegam ao internato do ensino médio integrado, para serem plenamente responsáveis individualmente por si mesmos. Considera-se muito relevante a preparação que a comunidade constrói em seus indivíduos para que ingressem na instituição, mas para as comunidades que se organizam por parentesco, o distanciamento da família representa grande estranhamento. Afastar-se da estruturação familiar que direciona o cotidiano, acolhendo amorosamente as individualidades e necessidades afetivas, para o indígena é dupla: é familiar e comunitária.

Uma vez garantido o acesso por meio de processo seletivo, além de todas as implicações da diferença cultural, impõe-se a diferença sócio econômica: são necessários materiais específicos e caros para os cursos que não são fornecidos pelo *campus*, e esses devem ser comprados pelos estudantes.

A experiência escolar prévia dos estudantes é um fator muito importante para a permanência ou evasão do ensino médio. A configuração do instituto permite que se faça esse levantamento e o devido acompanhamento estudantil.

As desigualdades sociais impactam na qualidade das escolas rurais como um todo, pois os estudantes são aprovados para o ensino médio com grandes lacunas na aprendizagem. Isso faz com que os docentes do ensino médio tenham que fazer retomadas de conteúdo. Essa dificuldade não se restringe aos indígenas, mas potencializa-se neles, dadas as diferenças

implicadas pela linguagem e mentalidade tradicional na construção do pensamento. Isso também ocorre porque suas escolas sofrem sobremaneira com a falta de recursos, além de estarem ainda em processo de estruturação, em muitas aldeias⁵⁴.

Especialmente através do NEABI do *campus*, buscam-se ações de promoção das relações etnicorraciais, a geração de dados de monitoramento e de avaliação dos estudantes indígenas, a oportunização de monitorias e o acompanhamento de egressos. A presença indígena aciona práticas interculturais através das quais acontecem diálogos sobre o mundo e sobre as visões de mundo justapostas.

O monitoramento de dados, segundo o coordenador, ainda é aquém das necessidades, mas trata-se de um processo em desenvolvimento e ao qual seus atores estão atentos. Sertão é pioneiro no ingresso de um número relevante de estudantes indígenas, mas também foi o único *campus* do IFRS a disponibilizar informações sistematizadas e conceitualizadas sobre a situação de seus estudantes indígenas⁵⁵.

Outra ação mencionada é o acompanhamento de egressos, que ainda está sendo formulado. O projeto de acompanhamento pedagógico está sendo elaborado a partir da experiência construída na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e na Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Segundo esse projeto, para cada estudante indígena deverá haver um outro estudante que o acompanhe, para auxiliar nas disciplinas de maior dificuldade:

⁵⁴ Apenas a partir da década de 1990, garantido constitucionalmente o direito aos processos próprios de existência e aprendizagem, começam a emergir as formulações para a escola indígena. São estudos importantes sobre a temática: BERGAMASCHI, *Nhembo'e: enquanto o encanto permanece!: processos e práticas da escolarização nas aldeias Guarani*, 2005; *Educação Escolar Indígena: Um modo próprio de recriar a escola nas aldeias Guarani*, 2007; *Das escolas para índios às escolas indígenas*, 2007; *Processos e práticas educativas dos povos ameríndios no Brasil: um olhar a partir de pesquisas contemporâneas*, 2012, entre muitos outros.

⁵⁵ Para esta pesquisa, entramos em contato com todos os *campi* do IFRS, solicitando informações sobre a presença de estudantes indígenas. O setor de Registros Acadêmicos é responsável pelas matrículas e demais registros acadêmicos, sendo que apenas no *campus* Sertão esses registros têm sido acompanhados pelo NEABI.

Então, há dois critérios para escolha desse outro estudante: primeiro, o cara tem que ter domínio daquele conhecimento. Então são geralmente alunos que têm uma trajetória escolar muito boa. E segundo, eu diria assim, o principal: vínculo afetivo. O cara pode ser bom em todas, ser aluno nota 100, se for assim a gente faz as experiências. [...] **E a gente sabe, nas nossas relações e como estudantes, que quanto melhor é o vínculo afetivo e relacional do professor com seus alunos, mais vontade, mais ânimo que os alunos têm de ir para a escola, de ir para aula, de aprender.** Mas a gente vem de uma trajetória acadêmica que prima muito pela racionalidade, né. Nosso papel é chegar na sala de aula, nem olhar se o cara está ou não está... Às vezes tem aluno que chora em sala de aula, mas eu estou aqui e vou dar meu conteúdo, se aprendeu, aprendeu. Se não aprendeu... Não é assim, nós temos que estabelecer vínculo (Coordenador do NEABI, relato de 12 de agosto de 2016, grifos nossos no registro da entrevista).

O critério afetivo como requisito para o estabelecimento de monitorias é uma estratégia às imposições do currículo racional e conteudista e das práticas docentes que o reproduzem de forma automatizada. Reconhece-se na adoção desse critério a inserção de noções totalizantes do homem, ou seja, para a produção do pensar pela racionalidade, não se pode negar ou isolar o pensar pelo sentir. Esse acompanhamento foi realizado em 2015, com continuidade no ano seguinte, porém com muita dificuldade de promover a efetiva presença dos envolvidos nos momentos de orientação. Dessa forma, dada essa resistência, não se apontam, ainda, considerações resultantes deste acompanhamento em Sertão⁵⁶.

Observa-se uma grande dificuldade de interação entre os indígenas e o grupo de colegas, e com os próprios professores nas salas de aula. Por esse motivo, destaca-se a necessidade de ingressarem sempre em grupos ou, pelo menos, entre dois candidatos indígenas, de forma que possam entre si buscar o apoio e a compreensão inicial necessária. O compartilhamento de referenciais prévios facilita o processo de troca de informações e de compreensão e acolhimento da experiência do outro.

O coordenador comenta sobre a atitude dos estudantes indígenas em sala de aula:

⁵⁶ Na UFRGS, já existem estudos sobre a experiência da monitoria para estudantes indígenas, entre os quais indicamos: JAENISCH e DOMINGOS, *Pensar sobre si na relação com o outro: relatos de experiência de monitoria indígena*, 2010; TURCATO e FARIAS, *Monitoria Indígena: A Diferença e a Igualdade*, 2011; DOEBBER, *Indígenas estudantes nas graduações da UFRGS: movimentos de re-existência*, 2017, dentre outros.

são mais reservados, perguntam menos; então, em sala de aula, a gente percebe assim, eles se agrupam num canto, dificilmente fazem perguntas, interagem inicialmente com os colegas. [...] Por exemplo, o aluno é quietinho em sala de aula, para ele falar o professor vai num canto. Ele faz tudo, mas ele não fala. **Mas tu vais à comunidade dele, os caras não param de falar e riem de piada. Daí tu entendes o ambiente em que eles estão, e que é uma forma também de proteção, de cuidado entre eles, enfim** (Coordenador do NEABI, relato de 12 de agosto de 2016, grifos nossos no registro da entrevista.).

A orientação do comportamento dá-se pelo ambiente. Em sala de aula, apresentam-se muito calados, fechados, mas em outros espaços revela-se outra conduta. Em atividades escolares esportivas, estão inseridas as dimensões do sentir na medida das afetações produzidas no corpo, que se insere no processo de aprendizagem. Nessas, por exemplo, a desenvoltura dos estudantes é distinta, de modo geral participam e muito bem. O coordenador relata que no *campus* há uma academia disponível para os estudantes, na qual interagem entre si e com os não indígenas melhor do que em sala de aula. Dessa forma, a partir de uma noção de integração da produção de conhecimento às esferas da vida, torna-se necessário pensar e aprimorar esses e outros – como a própria aldeia – enquanto espaços educativos também, reconhecendo que a sala de aula não é espaço exclusivo da produção de conhecimento. Essa percepção sobre o comportamento dos estudantes reflete seu estranhamento e, de certa, forma, a opressão que inflige a eles a sala de aula. Podemos compreender essa atitude tímida se retomarmos as experiências escolares catequizantes e salvacionistas pelas quais passaram as populações indígenas, em todo território nacional e também no Estado do RS.

Além disso, destaca-se a importância de os gestores e docentes visitarem e reconhecerem as comunidades, conhecerem as famílias dos estudantes indígenas especialmente, mas também os não indígenas.

De acordo com a Organização Didática do IFRS, os conselhos de classe são reuniões para avaliação do trabalho pedagógico e estabelecimento de estratégias para o processo ensino-aprendizagem adequadas a cada estudante:

Art. 181. O Conselho de Classe analisa o processo de ensino-aprendizagem de cada estudante, numa perspectiva integral,

conforme os objetivos presentes nos planos de ensino dos componentes curriculares ministrados, devendo contar com a participação do Setor de Ensino, Coordenação de Curso, Setor de Assistência Estudantil, professores e representantes de estudantes da turma (OD, 2017).

A participação do NEABI nos Conselhos de Classe ocorre em Sertão. Trata-se de uma ação coerente com os objetivos do núcleo, atuando na capacitação dos docentes através de informações sobre o perfil da comunidade interna e externa no que diz respeito aos aspectos etnicorraciais e auxiliando na busca de estratégias adequadas para o ensino-aprendizagem específico indígena. O encontro de relatos sobre as práticas docentes cotidianas, suas complexidades e incertezas, com as informações tratadas pelo NEABI, constitui um importante momento para aprimorar a práxis, ampliando a compreensão institucional acerca dos alunos.

Além dessa participação, o NEABI Sertão tem desenvolvido projeto de acompanhamento pedagógico que vai além de seus objetivos definidos por regulamentação. Isso fica, portanto, a critério da equipe que compõe esse núcleo de ações afirmativas, mas trata-se de uma questão da demanda local por educação e, portanto, poderia estar assumida pela instituição no âmbito do ensino, como política ou programa e permanente.

O servidor fala sobre como a situação modificou-se desde que ele cursou o Técnico em Agropecuária:

Mas era muito diferente. A minha época foi muito diferente, porque analisa [...] Eu estudei em 97, 98 e 99, três anos, me formei Técnico em Agropecuária, só existia aquele curso, não tinha outro curso aqui. Mas dentro das terras indígenas havia somente até a quarta série. Hoje não, hoje é o fundamental inteiro. Analisem, tem a noção do que é? Você ficar 8, 9 anos dentro da terra indígena naquele sistema de “que você não tem que reprovar ninguém”. E daí ele chega aqui em Sertão, e aqui eles cobram. O estudante bate aqui, e a tendência é voltar. Por isso que a gente tem essas estratégias de fazer eles permanecerem, que é através de que: bolsas, bolsa de auxílios, porque nas terras indígenas a dificuldade nossa existe. Nós ainda estamos plantando para a subsistência e a venda de artesanatos. O indígena ainda não está com a mentalidade do capitalista de plantar demais ou para usar transgênicos ou usar veneno, agrotóxicos, aquilo que o engenheiro agrônomo formado diz. Aí ele (estudante de agronomia) vai te responder depois o que ele decide, profissionalmente o que eles querem fazer, se ele vai sair daqui aplicando veneno ou não, usando transgênico.. Ele e depois os Técnicos em Agropecuária principalmente, daqui a pouco eles podem dizer. Então, com o quarto ano eu estudando dentro da terra indígena, eu saio e já vou para o meio dos brancos estudar. Aí a

minha educação é um pouco diferenciada da deles. A minha assimilação, o meu processo de conhecimento... Analisem como vocês entenderem (Servidor Kaingang, relato em 11/11/2016).

Sobre a diferença nos sistemas de educação comentada pelo servidor, o estudante do curso de agronomia afirma que na aldeia há um respeito ao tempo de aprendizado de cada um, individual. O tempo de aprendizado não pode ser seriado, homogeneizado e massificado: “não é porque eu aprendo de uma maneira, com velocidade muito maior que o outro que eu vou reprovar ou não reprovar. Eles têm essa visão individual de cada um”.

O tempo seriado das escolas e a divisão em turmas, como lotes, relaciona-se à produção de mão de obra para indústria mais do que com os processos humanos de aprendizagem. Segundo o estudante, esses processos parecem estar resguardados no tempo/espaço da escola indígena, visto que estes não estão com a mentalidade e, portanto, no ritmo do capitalismo, como diz o servidor.

Sobre o andamento do curso e dificuldades encontradas em virtude desse choque de sistemas escolares, os alunos mais jovens silenciam em um primeiro momento. O estudante de nível superior aponta:

Eu gosto do curso da Agronomia, mas eu tive muita dificuldade para dar resultado nos estudos. Esses dias eu estava falando com o coordenador, que é meu orientador da bolsa. Eu cheguei aqui com uma fala de que para permanência os indígenas tinham que se relacionar com o pessoal não indígena, porque eles têm o costume de estudar o ensino profissionalizante direcionado ao povo não indígena, e o nosso método de ensino é um pouco diferente. Então a gente chega aqui e tem muita dificuldade de assimilar. Então, eu vi que eles têm muito a oferecer nesse sentido, a gente pode aprender muito com eles para poder dar resultado no curso, na parte técnica, para gente poder ter resultado no curso. E aí têm outras falas, também de parentes nossos, de que o índio tem que se manter separado, numa casa de estudantes só de indígenas, que eles têm que formar o núcleo deles e se firmar ali. **Eu acho que tem que ter um meio termo, porque a gente ingressa aqui e tem que conseguir aprovar no curso.**

E eu acho que tem muita dificuldade pelo nosso método de ensino e de aprendizagem com o método que é passado nas escolas. Que nem ele disse, a gente na comunidade aprende ouvindo, aprende tudo olhando e ouvindo, e a gente grava tudo. A relação do conhecimento indígena não tem registro, o conhecimento não indígena ele é todo feito em livros, enciclopédias, e hoje tem internet. O conhecimento indígena desde sempre ele é passado de geração em geração, não tem registro. **Então essa é a nossa herança,**

vamos dizer assim, poder aprender ouvindo e vendo. No estudo técnico, não tem. A gente tem que pegar um livro e gravar, e a gente tem muita dificuldade. Mas é a parte mais difícil do curso (estudante de Agronomia, relato em 11/11/2016, grifos nossos).

As formas de aprender dos Kaingang e dos Guarani parecem ter como ponto em comum o pautar-se no esforço pessoal individual, cujos processos são desencadeados em ritmos próprios e únicos. As crianças, quando brincam, são responsáveis pelo seu aprendizado e desenvolvimento, dentro de suas próprias brincadeiras, a qualquer idade, numa constante complexificação da vida, que acompanha o crescimento. Um irmão mais velho é observado pelos mais jovens, que seguem seus passos. Nas comunidades indígenas, quem ensina, tradicionalmente, são os xamãs e lideranças políticas ou os mais velhos, em um sistema de educação socialmente integrado.

Nas escolas inseridas nas aldeias, há uma grande revolução desse paradigma, pela presença do professor, pelo cerceamento e determinação dos espaços, tempos e conteúdos de aprendizagem. O interesse que se desperta pela curiosidade de quem aprende, na escola, dá lugar à prática da repetição de informações e conhecimentos, mas ainda de forma processual.

Os cursos técnicos, enquanto formação essencialmente voltada à produção do sujeito para atuação no mercado de trabalho, sustentam a noção de desenvolvimento do sujeito centrada na formação, e não possuem em sua estrutura original o espaço da individualidade, que no outro sistema é tão cara. O coração como motor da aprendizagem, os envoltórios estéticos e a presença consciente do corpo são relegados a um plano secundário ou inferior, e isso não apenas os faz evadir, mas não lhes permite aprender.

O Estudante do Curso de Agronomia afirma que sua expectativa em relação ao curso mudou:

Eu aprendi que o engenheiro agrônomo, seja qual for o produtor que ele vai atender, primeiramente ele tem que escutar o produtor, saber o que o produtor quer e usar o manejo em cima do que o produtor quer. O cara para trabalhar na aldeia tem que ver com os indígenas o que eles querem para trabalhar em cima daquilo. A partir daquilo vão ser desenvolvidas técnicas e meios para alcançar o objetivo. **Eu falo muito sempre com a minha vó**, ela tem produção de produtos orgânicos para subsistência, de frutas lá nas terras dela, e converso muito com ela, porque ela tem a cabeça bem firme nesse sentido, e é o que a gente busca, né. **Que consiga ter uma rentabilidade, porque precisa de dinheiro também, qualidade de vida, e manter**

parte da cultura, porque isso também é muito importante, dar um sentido cultural para o projeto que a gente vai trabalhar (Estudante de Agronomia, relato em 11/11/2016, grifos nossos no registro da entrevista).

Na fala do estudante, percebe-se o quanto se torna fundamental ao estudante indígena compreender e apropriar-se dos processos e linguagens que têm sido meios para manutenção da colonialidade do poder. É muito difícil enfrentar essas estruturas sem se subjugar a elas. A referência cultural encontra-se nos seus parentes mais velhos, nos quais buscam o diálogo da cultura com a necessidade de subsistência.

Essa mudança de sistemas escolares, a adaptação às novas normas e regras, bem como a inserção em um novo ambiente, requer para o estudante acompanhamento psicológico, social e pedagógico. As diferenças entre os indivíduos na escola indígena são incomparáveis às diferenças que se impõem na escola pública. Ainda assim, segundo o coordenador:

Se nós pegarmos na experiência, na prática, há muito mais acolhimento, por mais que existam questões negativas, por parte dos estudantes do que por parte da estrutura institucional. Porque a estrutura institucional, ela às vezes é burocrática, ela é lenta, ela gosta de papel e papel, e tu cata um papel e dá o outro (Coordenador do NEABI, relato de 12 de agosto de 2016).

Essa afirmação reforça os apontamentos sobre a necessidade de a instituição repensar-se estruturalmente no que tange à segregação das esferas da vida, no prestígio intelectual relacionado exclusivamente à trajetória escolar e acadêmica de cunho racionalista, e nas formas de controle burocrático. Assim, a interculturalidade é uma possibilidade para os povos indígenas e também para a superação de problemas da própria escola ocidental.

O servidor defende, no entanto, a universalidade das disciplinas ofertadas nos cursos pelo viés de direito ao acesso:

Aqui as disciplinas e conteúdos são pra todo mundo: indígenas, negros, quilombolas, brancos... **O que os outros aprenderem você vai ter acesso a aprender, você que vai ver o que é bom para o teu povo, depois. Nós podemos pegar as coisas boas, existem coisas boas que nós vamos aprender aqui na academia, com os professores não indígenas, e vamos levar e transformar em prol da comunidade, sempre pensando na qualidade do meio ambiente e respeitando o meio ambiente.** Não que daqui a pouco ele vai plantar... Agronomia é agronegócio... É plantar demais, é usar agrotóxico, é usar veneno, é usar sementes transgênicas, é tudo isso... É. É isso, mas ele pode absorver de uma maneira diferente pra

que ele e os demais técnicos em agropecuária possam ter a noção de tudo o que está acontecendo. É o que nós temos na realidade, e eles tentar afirmar a forma de vida que nós vínhamos fazendo entre os indígenas, que é respeitando o meio ambiente, mas que gradativamente tende para ser **autossustentável**. Um conselho que eu dou é esse, não que eles vão pensar com a cabeça e com a mentalidade do capitalismo. O **capitalismo é cruel**, entende. **E quando você vive em comunidade e quando você vive com o povo indígena, independente Kaingang ou Guarani, você deve ter o pensamento coletivo** (Servidor Kaingang, relato em 11/11/2016. Grifos nossos no registro da entrevista.).

Ao serem questionados mais diretamente sobre os seus objetivos com a formação no curso técnico, os estudantes do ensino médio integrado revelaram interesse por cursar Faculdades de Medicina, Agronomia e Informática, dando continuidade à formação técnica. Desejam, ainda, trabalhar na área do curso técnico, alguns mantendo moradia na aldeia, outros querendo morar fora, mantendo um relacionamento com os parentes.

O servidor aponta a dificuldade de empregos dentro da aldeia, especialmente para os que obtiverem formação técnica ou superior.

Nada do que eles aqui se formarem tem emprego garantido lá. Não existe isso. Ou você daqui a pouco vai ter algum contrato emergencial com o Estado, mas essa área da linha da informática deles aí eles têm uma grande possibilidade de ter contrato ou serem professores futuros dentro das terras indígenas, como na área de informática. **Nós temos deficiência dentro das terras indígenas de professores, mesmo que manjem. E inclusive dentro de algumas terras indígenas, quem aqui é do Ligeiro, Cacique Doble... As outras eu não me lembro, nós tínhamos doações de computadores, que foram doados para as escolas indígenas, mas que estavam abandonados porque ninguém sabia lidar. Mesmo os outros professores que trabalhavam lá não tinham entendimento da questão. Por isso, eu acho que há grande possibilidade de eles trabalharem dentro das terras indígenas. [Dirige-se a um dos estudantes] Você tem tudo para que trabalhe dentro das terras indígenas com as nossas comunidades. Ou que seja contrato temporário para o Estado, ou que seja através de concurso, tem essa possibilidade.** Mas a outra pergunta que eu quero fazer é: se ele sair de lá, não tem problema, ele vai buscar. Se não conseguir emprego e trabalho lá, ele vai ter que sair pra um lugar, fazer concurso ou ir nessas empresas privadas e ser contratado pela formação dele, pelo canudo que ele tem. **O canudo sempre soma o estudo que ele tem. Mas que a relação dele com os familiares dele não vai acabar, não. Ele só vai trabalhar lá, pode morar lá, mas constantemente ele vai ter com os parentes dele, com a mãe, o pai, os tios, os irmãos, os primos, os parentes, tão todos na terra indígena. É a minha situação: estou fora das terras indígenas há 25 anos, eu permaneci dentro das terras indígenas até 20 anos de idade, quando eu me formei, logo que eu me formei em agropecuária. Mas eu tive necessidade de estudar. Eu tive que sair de lá pra estudar a graduação. O que acontece: eu não retornei, eu consegui empregos e empregos**

bons, em nível de concursos. [...] Tinha que disputar com muita gente, 200, 300 pessoas, 1, 2 ou 3 vagas. Outro concurso que eu fiz também, a nível federal, passei também. Mas a necessidade de nós, indígenas, se sacrificar um pouco e estudar. Quando nós temos as mesmas condições, a gente tem que aproveitar que nós temos a capacidade de passar nesses concursos, para trabalhar fora. Que são poucos índios que tem essa possibilidade, os concursados, que trabalham fora. Até tem índios concursados na educação, dentro das terras indígenas. Vocês sabem que tem os professores dentro das terras indígenas que conseguiram também por concurso, mas que eles tinham quase que garantia de trabalho lá pelo fato de serem professores monitores bilíngues. Alguns professores também estão se formando em nível de graduação, mas são poucos. Se tu vais analisar, em nível de pós-graduação, então... Poucos. Nós temos dados do parente Baniwa, que é o Gersen Baniwa, dados agora de 2012 eu acho, que nós tínhamos 37 indígenas com mestrado e 7 indígenas com doutorado no Brasil todo. Eu acho que esse dado deve ter se alterado agora, que já faz 4 anos, tem que se atualizar. (Servidor Kaingang, relato em 11/11/2016. Grifos nossos no registro da entrevista).

A busca pela formação dá-se tanto para atuação nas próprias terras indígenas quanto para a inserção no mundo do trabalho, compreendendo-se ambas as possibilidades como oportunidades de construção de uma vida digna e de acordo com preceitos culturais. Em uma sociedade pautada por direitos e pela burocracia, o indígena que vive fora das terras demarcadas, no entanto, vive outras complexidades relacionadas à sua identidade.

E a relação dele com a terra vai ser sempre a mesma, e onde quer que ele esteja ele vai ser índio. Ele não vai deixar de ser índio porque nós, pelo censo de 2010, eu acho que foi um dos últimos que foram feitos, nós temos indígenas morando nas cidades. Não é indígena somente nas terras indígenas. Que tem indígenas aldeados e não aldeados, em acampamentos, em beira de estradas e nas cidades. E esses indígenas tão tendo os mesmos direitos que quem está dentro da terra indígena. Claro que precisa documentação, precisa comprovar que você tem um laço, que você é da família, da tribo, que você tem um envolvimento. Eu estou há 25 anos, mas eu tenho filhos, meus pais moram dentro das terras indígenas, eu tenho filhos, eu tenho netos dentro das terras indígenas, e assim vai. Constantemente, eu estou nas terras indígenas. E o que eu fiz foi para tentar ajudar meu povo nesse tempo todo que eu trabalhei com a educação a nível federal (Servidor Kaingang, relato em 11/11/2016).

As considerações do servidor apontam para o que Gersen Baniwa, entre outros intelectuais, tem definido como uma busca dos indígenas pelo *melhor viver*, aprimorando seus repertórios de conhecimentos em relação aos códigos de dominação do mundo branco ocidental, sem deixar de reconhecer-se, situar-se e relacionar-se como indígena. As demandas que pautam essa

busca de novos conhecimentos e meios tecnológicos não são originárias das culturas indígenas, como havia definido Kusch, mas são próprias das necessidades atuais e urgentes que apresentam as comunidades diante do cerceamento de suas terras e das novas relações sociais, econômicas e culturais que se aos diversos grupos étnicos se impõem. A preocupação com o emprego para além do trabalho também advém das novas necessidades implantadas no contato com o mundo moderno - a remuneração proporciona acesso a bens e serviços que não estão disponíveis nas aldeias. Um exemplo é o amplo e difundido uso de aparelhos celulares para comunicação em língua Kaingang ou Guarani. A aprendizagem de técnicas e tecnologias desenvolvidas pela cultura branca é também estratégia de sobrevivência étnica, e dominá-las não implica obrigatoriamente adotá-las sem uma avaliação cosmológica.

A presença indígena no *campus* Sertão é um direito, porém cercado de complexidades, pois, conforme exemplo trazido por Kusch (1976, p.118), há de se levantar em que medida as providências dadas àqueles que necessitam não lesionam sua dignidade: *Una fuente de trabajo es siempre una fuente de transculturación, y por lo tanto una forma sutil de destruir voluntades culturales de la masa que utilizará dicha fuente para su sobrevivencia*. Dá-se a neutralização da vontade étnica pela necessidade imperiosa da obtenção do alimento e outros recursos favoráveis à existência. O problema reside em saber com que eticidade se está tecnificando a mão de obra, quando o objetivo de dirimir a fome está em uma atitude moderna útil e rentável, econômica e divorciada de uma ética interna e cultural, de um projeto coletivo étnico e sustentável e fortalecido.

Aos poucos, os estudantes começam a pressionar o sistema de ensino para seu alargamento intercultural. Entre 2015 e 2016, foram promovidas oficinas sobre a língua e a culinária Kaingang, em horários de aula, envolvendo docentes e discentes, bem como o NEABI.

Uma atividade por semestre é considerada pouco pelos estudantes, que relatam terem montado uma apresentação teórica em grupo como forma de introduzir a prática, também compartilhada. Essa medida, no entanto, é a potência de expansão intercultural do currículo que esse grupo dispara. A

participação dos professores e funcionários ainda é pouco expressiva, sendo quase restrita àqueles que atuam no NEABI, embora esteja registrada a liberação dos estudantes para participação durante horário de aula. e essas atividades sejam inseridas no âmbito do ensino dos participantes. O estudante de Agronomia cita ainda tratativas pela cedência de um espaço de convivência, próximo ao que atualmente se constitui como sítio arqueológico, para que ali aconteçam as atividades e reuniões dos estudantes indígenas:

Na primeira oficina, a gente fez a questão da língua e alimentação. A gente fez uma aula em que foram apresentados vários alimentos que eram da cultura Kaingang. Milho tradicional... e outras coisas, e saiu pelo campus para catar os tipos de plantas que são comidas na alimentação. Mas aí já tinha tudo preparado lá, as panelas, as meninas usaram. A gente fez a comida típica para vir à escola e estar disponibilizando, tem bastante acesso. [...] Na verdade, quem puxou mais as atividades foram os alunos, e através do NEABI a gente desenvolveu. Foi voltada para os não indígenas. Os indígenas que organizaram para os demais (Estudante de Agronomia, relato em 11/11/2016).

Os estudantes indígenas apresentaram aos demais um pão assado tipicamente na brasa, o fuá (uma planta muito comum, cozida) e uma carne de porco preparada de um modo específico.

Por iniciativa dos estudantes, houve também a organização de um grupo de dança Kaingang, o qual produziu uma apresentação, e participação ativa em atividades esportivas. Em 2014, acompanhada pelo NEABI, houve visita à terra indígena do Ligeiro, no desenvolvimento de projeto sobre plantas medicinais, vinculando-se o ensino e a extensão. Também foi realizada uma atividade que levou as lideranças indígenas de Ligeiro até o município de Pontão para conhecer experiências do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) em agroecologia.

São citadas como disciplinas que abordam as questões étnico-culturais: Filosofia, Educação Física e Arte. A Educação Física por causa do bom desempenho dos estudantes indígenas nas atividades físicas, evidenciando a projeção da cultura nos corpos. É a única disciplina que envolve o corpo do sujeito no processo educativo racionalista, e, muitas vezes, não por acaso, é marginalizada no currículo escolar. Assim também as Artes, envolvendo o pensar aliado ao sentir e ao perceber. Nas disciplinas técnicas de

Informática e Agropecuária, negou-se a presença de discussões relacionadas a qualquer aspecto cultural. Segundo o estudante de Agronomia:

O curso que se tem aqui é bastante voltado para a resposta econômica, e no caso as plantas que a gente come na comunidade elas nascem sozinhas. Não tem como fazer um processo para comercializar. E outras plantas que como meio de sustentabilidade seria viável, mas como meio relacionando com os cursos técnicos não têm viabilidade por causa do retorno econômico. Não tem relação. Na realidade, o Curso de Agronomia dá até tristeza, um pouco, tudo tem que ter resposta econômica ou o aumento da produtividade (Estudante de Agronomia, relato em 11/11/2016. Grifo nosso.).

A resposta do estudante ao ser questionado sobre a sustentabilidade dos valores indígenas e do meio ambiente ao cursar a graduação, revela sua compreensão e inconformidade com as diretrizes do curso. Embora as plantas empregadas pelos Kaingang – como fuá e cipó – nasçam sozinhas no mato, para colheita empregam-se métodos que misturam a ciência e o rito. No entanto, esses conhecimentos acabam excluídos do curso, porque o mesmo centra-se na resposta econômica, pautada, por sua vez, pelo consumo da massa populacional. Esse ponto revela que, apesar da presença indígena na região norte do Estado, os cursos ofertados voltam-se para aspectos de seu arranjo produtivo local que sejam coniventes com o modelo global de mercado, mais do que para o atendimento do que diz respeito às particularidades regionais.

Os conhecimentos partilhados entre as gerações de indígenas para o manejo das matas são tratados como conhecimento intuitivo e inferior ao conhecimento científico de que trata o currículo. Os intelectuais indígenas e sua produção ainda estão distantes do cotidiano institucional, embora tenham sido assim reconhecidos por sua formação acadêmica coerentemente voltada às pautas coletivas indígenas.

O PPC – Projeto Pedagógico do Curso – do Integrado em Manutenção e Suporte em Informática (2017) apresenta nas ementas das disciplinas de História, Literatura e Arte, conforme lei 10.639/03 e 11.645/08, a indicação de estudos acerca da história e cultura afro-brasileira e indígena. Junto com os demais elementos curriculares, essas disciplinas visam à formação de um “indivíduo cidadão e profissional” (2017, p. 18). O componente

Projeto Integrador, presente ao longo dos 3 anos do curso, também afirma contemplar os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e indígena, tratando-se de um componente interdisciplinar. A fragmentação e setorização do conhecimento no modelo positivista esboça-se como importante fator, dificultando a permanência dos estudantes já quando ingressam nos cursos. No Curso de Informática, são 18 disciplinas no primeiro ano, 18 no segundo ano e 17 no terceiro. Já no PPC do Curso de Agropecuária (2011), no primeiro ano do curso, estão 26 componentes curriculares, no segundo ano são 21, e no terceiro ano 23 componentes, reforçando ainda mais a fragmentação dos saberes⁵⁷. Dentre os componentes em que se faz obrigatória a abordagem da história e cultura afro-brasileira e indígena, apenas História possui em sua ementa o conteúdo de História Afro-Brasileira, ficando sem registros os conteúdos relacionados à história e cultura dos povos indígenas, segundo o currículo presente nesse PPC. As ações promovidas pelo NEABI junto aos estudantes indígenas são parte do currículo oculto⁵⁸, podendo ou não ocorrer.

Na caracterização do *campus*, encontramos menção ao arranjo produtivo local (p. 8):

O foco do IFRS - Campus Sertão é o rural, com ênfase ao gerenciamento. Na região, destaca-se a produção familiar de gado leiteiro, avicultura e suinocultura e a produção de grãos como soja, milho, trigo e aveia, além de um elevado índice de mecanização agropecuária e das iniciativas de agroindustrialização da produção.

Identifica-se, nesse trecho, a noção de arranjo produtivo local sem que haja o termo no referido PPC. Destaca-se o arranjo produtivo local, no entanto, como fundamento para as ações institucionais, conforme o Projeto Político Institucional do IFRS (2011, p. 12), que afirma:

compromisso com a oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no seu âmbito de atuação.

⁵⁷ Noro (2011) apresenta estudo sobre a fragmentação do saber a partir da análise do currículo do curso técnico em PROEJA do *campus* Sapucaia do IFSUL.

⁵⁸ Compõe o currículo oculto as relações sociais, valores e atitudes não explícitos nos documentos oficiais da instituição (MOREIRA, 2007).

O texto do PPC considera a agricultura familiar sem qualquer apontamento para as questões indígenas locais. A busca pela qualificação técnica dos cultivos e da mão de obra visa à transformação e ao comércio de alimentos baseados na otimização e lucratividade produtivas. Apresenta entre seus objetivos: "desenvolver uma postura crítica, investigativa e propositiva, diante das demandas ambientais, na perspectiva da construção de uma cidadania participativa e ativa" (p. 12). Ou seja, contraditoriamente apresenta um currículo e valores voltados ao agronegócio, cujo caráter econômico precede as práticas envolvidas, mas sustenta o que os próprios indígenas têm defendido como sua necessidade: conhecer e avaliar quais dos conhecimentos do mundo branco levarão para si ou para suas comunidades.

Consideramos as afirmações do estudante Kaingang, de Agronomia, e do servidor muito adequadas. Eles apontam que os estudantes indígenas tenham acesso a toda e qualquer formulação conceitual, para que possam apropriar-se do que lhes caiba como instrumento de seus projetos étnicos. No entanto, registramos que um currículo que deixe de dar visibilidade às questões étnicas, especialmente quando inserido em território de contato pleno, perde em sua potencialidade de transformação social e produtiva. Os documentos de ambos os cursos não fazem qualquer menção à história e relevância da presença indígena para o arranjo produtivo sociocultural e econômico local. Seus valores e missão estão ancorados nos saberes enciclopédicos e no modelo que, conforme aponta Kusch (1962), visa à provisão de meios para sustentação plena da vida humana, concebendo o mundo e sua materialidade como recursos para o amparo da humanidade. Esse modelo está centrado na produção e desenvolvimento pela exploração da mão de obra e dos recursos naturais, para sustentação de um padrão de vida nas cidades em que as ocupações se diversificam. Os excedentes de produção obtidos nesse processo, no entanto, não inibem as malezas e as dificuldades impostas à sobrevivência, visto que não há garantia de distribuição.

A instituição de ensino apresenta-se como instrumento do domínio do meio ambiente para a produção, centrado na produção científica. À medida que se instalam em seu seio indivíduos cuja história comunitária traz a noção da própria vida cotidiana como fonte de todo o caos e das buscas pelo saber

que permeia a própria vida, em todos os seus aspectos e complexidades, é possível afirmar que as formas de permanência dos estudantes estão vinculadas aos esforços interculturais institucionais de âmbito profundo, estruturais, curriculares e assistenciais. O impacto não é apenas da cultura no que diz respeito aos usos e costumes, mas, sim, de ordem cosmológica.

O ingresso de estudantes indígenas na rede federal não implica a plena aceitação dos recursos tecnológicos como solução para os problemas inerentes à sobrevivência. O estático, o sagrado, constituintes do *estar*, permanecem no desejo de se manterem indígenas, embora façam muitas concessões no processo de aproximação das instituições.

Apenas no PPC do Curso de Informática está apontado o papel dos núcleos de ações afirmativas institucionais, em especial o NEABI, atendendo à implementação de ações colaborativas voltadas à educação para a diversidade étnico-racial, também como determina o Plano Nacional de Educação (PNE)⁵⁹, no que diz respeito à qualidade da educação ofertada:

7.26. consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo [...]

7.27. desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os(as) alunos(as) com deficiência (p. 64-65).

O desenvolvimento de currículos específicos está determinado para as comunidades indígenas na educação fundamental. E à medida que se avança sobre essa meta, torna-se importante levar a mesma estratégia para o ensino médio, como forma de qualificar a educação, de minimizar o choque

⁵⁹ Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Constitui um instrumento de planejamento que orienta a execução das políticas públicas educacionais brasileiras.

sofrido hoje pelos estudantes adolescentes que fazem essa transição, na perspectiva de proporcionar sua permanência nas instituições.

O atendimento específico em nível de formação profissional, mestrado e doutorado às populações do campo, e indígenas em especial, objetivando o acesso, permanência e êxito na formação, constitui uma estratégia com potencial de atendimento de outras esferas além da educação básicas e de graduação. Por esse motivo, os estudantes têm sido estimulados, em suas comunidades, a enfrentar o estranhamento produzido na rede federal.

Em todo o território nacional, é recomendável que sejam observadas as metas e estratégias do PNE, que consideram a educação específica para indígenas em todos os níveis do ensino.

No Rio Grande do Sul, há importantes grupos de indígenas coletivamente organizados. Especialmente após a Constituição Federal de 1988, as populações indígenas tornaram a crescer, inclusive no sul do país, e, em várias cidades, representam percentual populacional significativo (IBGE, Censo demográfico 2010).

O coordenador relata manifestação ocorrida em 2012, contrária à demarcação da área indígena do Mato Preto, situada em Erebangó, município localizado entre Sertão e Erechim:

Eu moro em Erechim, trabalho em Sertão e eu passo por ali. Aí, um belo dia, eu estava indo para o trabalho, e os agricultores pararam. Aí parei o carro, estacionei e fui lá. Não precisa dizer o que o cara defende, né... Vamos ver o que eles estão falando... Aí me deram o panfletinho, eu tenho até hoje guardado em casa o panfleto. Mas entre os argumentos deles, e o panfleto financiado por uma agropecuária grande ali da região: "Para onde vão as mais de 300 famílias legítimas proprietárias e possuidoras dos 4230 hectares pretendidos pela FUNAI em nossa região para assentar 63 indígenas?". Qual o argumento aí? É muita terra para pouco índio. É isso que eles estão dizendo. Esse é um argumento do senso comum. Porque se a gente for estudar, facilmente derruba. Outro: "quem vai produzir alimentos e gerar riquezas para nossa região?". Esse é outro discurso: nós produzimos as riquezas, mas a gente não quer pensar sobre as consequências do que nós estamos fazendo. "14% do território nacional para a comunidade indígena, que representa 0,25% da população, já não são suficientes?"... Então, é um argumento que está vinculado nessa ideia de que é muita terra para pouco índio. Faz um ano que numa discussão lá com os estudantes, um dizia, questionava Mato Preto: "mas são 60 e poucos, 4 mil e tantos hectares, é muito, não sei o que"... Bom, nós até podemos fazer um cálculo, mas aí eu não sei para quem vai ser bom. Porque, de repente, para Mato Preto a gente poderia diminuir. Mas agora vamos

pegar uma terra indígena de Ligeiro, que são 4 mil e poucos hectares, 2500 pessoas. Ali aquela área, vai ser de uns 12 mil hectares. Querem estabelecer esse parâmetro? Estabeleçam, mas olha a totalidade, e vocês vão perder mais terra do que ganhar, se esse é o parâmetro que vocês querem utilizar. “A questão indígena é social e não fundiária, a solução é simples: não atrapalhar a produção e integrar o índio”. Esse é o clássico, esse discurso da integração é o que até hoje faz com que os povos indígenas, apesar da sua riqueza cultural, da sua história, da sua luta, estejam numa situação de miséria. E tem algumas situações de extrema miséria. E índices alarmantes, por exemplo, de morte, de violência, é dessa ideia de que nós temos que integrar o índio à nossa sociedade. E aí a gente parece que trabalha como se a nossa sociedade fosse perfeita, que ela não tem violência, que ela não tem pobre, que ela não tem nada... Nossa sociedade a gente bem sabe como é. **Eu acho que seria muito mais fácil a gente buscar elementos para mudar a nossa sociedade dentro da concepção dos povos indígenas, do que a gente querer colocar eles na nossa... porque a nossa está, diga-se assim, cada vez mais difícil de tratar algumas questões, e nós estamos muito no nível do discurso. [...] Nós falamos, mas eles vivem.** (Coordenador do NEABI, relato de 12 de agosto de 2016).

O coordenador afirma que já ouviu dentro do próprio *campus*, expressa abertamente, a ideia racista de que os indígenas são pessoas de segunda categoria, de que merecem ser assassinados, visto que a mentalidade característica da sociedade se perpetua e reproduz na escola. Esse racismo sustenta a contestação do direito originário aos territórios indígenas, e a disputa pela terra, por sua vez, alimenta o preconceito.

Para além do direito à terra em que cultivamos a nutrição da vida, postula-se a defesa do direito de todos, do direito não só ao trabalho para as classes trabalhadoras, mas ainda de poder realizar-se, conforme as palavras do coordenador: “ao poder fazer outras coisas na vida, estar com a família e amigos, de viajar, de ir ao teatro”. O direito ao ócio, tão cobiçado, e, paralelamente, mal visto.

O entrevistado relata outro acontecimento em que, no município de Benjamim Constant, os Kaingang mataram dois agricultores num conflito. Houve uma ação com a Polícia Federal, que acabou acionando o *campus* para responder. Mas nunca houve questionamento sobre o que teria acontecido para resultar nas mortes:

Agora quando uma liderança lá da terra, do acampamento do Simião, numa emboscada dos pequenos agricultores, levou tiro, não apareceu a polícia civil, a polícia militar, a polícia federal nem se encontrava. Não apareceu ninguém. Então, a imprensa e os meios de comunicação mostram um lado da história e eles têm posição. A

polícia federal tem posição, que é contrária, a maioria. A imprensa tem posição e é contrária, e é isso que gera, pelas informações que eles geram, que o povo pense de certa forma. Então, a gente vive nesse ambiente (Coordenador do NEABI, relato de 12 de agosto de 2016).

O coordenador coloca situações de preconceito e violência por que passam os indígenas, por intermédio de civis, do Estado e de suas instituições. Para os indígenas estarem presentes em nossas instituições de ensino, assumem o compromisso de flexibilizar-se em seus cotidianos, sujeitarem-se à convivência com uma sistemática distinta da sua familiaridade. No entanto, aponta para o questionamento sobre o quanto nossos institutos conseguem abarcar do conhecimento afetivo, coletivo e sobre as noções de envolvimento interpessoal que pautam as relações nas comunidades indígenas. Reconhece, na atitude instituída entre professores e alunos, o individualismo:

E, às vezes, aconteceu uma situação na família, às vezes o cara perdeu o emprego, e a gente aqui poderia acolher o cara: “bah, cara, tá com qual dificuldade? O que aconteceu?”. “Perdi o emprego”. “Vamos ajudar”. E às vezes não é uma questão financeira, é uma questão de acolher o outro, de ouvir o outro. E nós sentimos falta na escola como um todo desse tipo de ambiente, e esse é um desafio a ser trabalhado (Coordenador do NEABI, relato de 12 de agosto de 2016).

O servidor comenta sobre os conflitos enfrentados com colegas, especialmente a partir da problemática de retomada de terras. Isso envolve diretamente a noção de redistribuição (FRASER, 2006), o que implica em resistência e acionamento de preconceitos como defesa contrária:

Existe processo de discriminação, preconceito, racismo, aquela coisa toda, existe. Existe intransigência das direções, dos diretores, daquelas pessoas que estão no poder para iniciar um trabalho dentro das terras indígenas, existe. Existe ainda gente que pensa de maneira diferente, existem os conflitos pelas retomadas, tentativas de retomadas de terras que nós fizemos; nós, indígenas, queremos que sejam demarcadas mais terras. Há necessidade de demarcar mais terras. Aquelas que eles tiraram dos índios, foi tirada terra dos índios. (Até aqui estamos juntos, né). E foi feita reforma agrária em cima das terras indígenas nessa região. Então, quer queira ou não, isso atinge professores, servidores, aqui de Sertão. Nós temos professores e servidores aqui que, de uma forma ou de outra, são atingidos, os parentes deles aqui da região. Está entendendo? Eles, de repente, pelas tentativas de retomadas, ou em alguns casos, as retomadas de terras, existe esse processo de discriminação interna, que não precisava ter. Como nos próprios colegas estudantes daqui dentro da sala de aula, existe e existiu... Não sei como é que está a situação agora, mas nas primeiras turmas, os indígenas tinham esse processo, até escreviam na mesa, nós temos registrado isso aqui porque nós tínhamos que tentar tomar alguma atitude, porque nós somos fracos.

Aqui no campus quem trabalha mais essa questão do Neabi somos eu e o coordenador, ele é um pai aqui para nós (Servidor Kaingang, relato em 11/11/2016).

O servidor salienta que os processos de retomadas, à medida que afetam direta ou indiretamente os membros da comunidade institucional, produzem a tomada de partido contrário aos indígenas. Isso aflora o individualismo da propriedade privada e os preconceitos arraigados na população não indígena.

Visitando a terra indígena do Ligeiro, no município de Charrua, tivemos a oportunidade de conversar com o Cacique. O servidor Kaingang de Sertão levou-nos a sua casa. Ele nos recebeu gentilmente, largando seus afazeres dentro da pequena casa de madeira e prontamente ajeitando as cadeiras no pátio, ao lado da porta. Ele e a esposa, em um círculo, para conversarmos. O Cacique explicou-nos como assumiu essa posição, sendo designado pelo delegado da Polícia Federal após uma série de conflitos, em que, inclusive, os moradores atearam fogo na casa do cacique anterior. Afirmou que seu cacicado será permanente enquanto tiver disposição, com aval do delegado. Em 2017, houve outras situações conflituosas graves na terra de Ligeiro, envolvendo a saída de várias famílias do território. A presença das bebidas alcoólicas consumidas em meio às lavouras, no cotidiano das famílias e mesmo por adolescentes, constitui-se um fator que potencializa esses conflitos. A superação técnica que introduziu o fogão a gás e a água encanada retirou a atribuição de pequenas tarefas que eram destinadas às crianças (como buscar lenha e água no rio).

O Cacique afirma a necessidade da presença dos professores brancos na escola da comunidade. Segundo ele, os brancos ensinam melhor do que os professores indígenas. O servidor kaingang complementa que o caminho é a maior presença de professores indígenas, mas que esses ainda não têm autonomia para gerenciar uma escola, precisam dos brancos para ajudar nesse processo, visto que é muito recente a fundação da escola indígena. Os modos de ensinar e aprender empregados pelos indígenas na escola fundamental e a escassez do nível médio específico acarretam o choque sociocultural, muitas dificuldades de seguir nos estudos e a experiência

de insucesso quando os estudantes saem de suas aldeias em busca de educação, como no exemplo do campus Sertão.

Essa afirmação refere-se a uma maior valoração da estrutura escolar, pautada em conteúdos e preceitos de ensino-aprendizagem sistematizados pela racionalidade ocidental, em detrimento de seus processos próprios. No entanto, não se refere apenas ao julgamento de qual sistema seria melhor ou pior, de maneira ideal, mas, sim, à constatação de que o sistema educacional escolar branco é aquele que produz nos alunos os resultados mais ajustados para o mundo do trabalho e do capitalismo. Ou, ainda se pode dizer, para o ingresso no ensino médio ministrado fora da aldeia. Essa consideração não implica o desejo de assimilação cultural – embora não negue o seu risco ou mesmo seu processo⁶⁰ –, mas consiste em uma estratégia para lidar com as dificuldades que a comunidade tem de prover seus integrantes dentro de si mesma⁶¹. Embora o cerceamento da terra seja uma das grandes imposições do capitalismo aos indígenas, suas dificuldades vão além da demarcação, uma vez que, efetuada a demarcação, são necessários e de direito outros recursos para subsistência no mundo contemporâneo. Dentro da aldeia, inserida em um contexto mundial articulado e não autônomo, são agricultores e artesãos enfrentando grandes dificuldades, de modo que naturalmente os passem a projetar a obtenção de melhorias para o viver dentro da comunidade, para o coletivo, e também para si mesmos, buscando postos de trabalho externos.

Dos 4.600 hectares demarcados em Ligeiro, cada família tem seu pedaço de terra, planta e providencia o destino dos recursos obtidos individualmente, assim como se faz para o artesanato. Não está assegurada coletivamente a economia de reciprocidade.

O Cacique fala sobre sua vontade de que os jovens retornem para a terra indígena para trabalhar após sua obter formação profissional, pois a mesma carece de trabalho, especialmente na área da saúde. Embora não haja

⁶⁰ Considera-se que a colonialidade não esteja mantida apenas pelas relações econômicas e políticas, mas especialmente pela subjetividade dos sujeitos.

⁶¹ A terra indígena de Ligeiro possui 5 mil hectares e abriga aproximadamente 1453 pessoas (Fonte: <http://terrasindigenas.org.br/> - acesso em 17 de novembro de 2017).

colocação na aldeia para todos que podem obter formação, visto que os aldeados não podem ofertar o pagamento aos serviços, aponta-se o atendimento de sua população como uma necessidade, sendo papel governamental intermediar a contratação de profissionais com esse fim.

Hoje, as comunidades apresentam demanda, e seu atendimento aparece como uma necessidade urgente para postos de trabalho a serem ocupados pelos próprios indígenas na condução de projetos voltados para o *bem viver* indígena. Secundariamente, os jovens com formação profissional não estariam impedidos de procurar postos de trabalho fora da terra indígena, buscando manter-se de forma digna, mantendo suas relações com sua cultura e seu povo.

No caso dessa terra indígena, o artesanato mantém-se como ensinamento tradicional, a cada geração, embora haja gradual aumento da dificuldade em obter os recursos necessários. Desse modo, cada vez precisam ir mais longe para obtê-los. Assim, levantamos a possibilidade de um trabalho integrando práticas agronômicas e artesanais, na oferta de um curso específico elaborado em conjunto pela comunidade e instituição federal. Isso está previsto por toda a legislação e documentação sobre educação para os indígenas, especialmente o PROEJA Indígena. Sendo de interesse dos indígenas, poderia representar uma forma de desenvolver a manutenção e a valoração das práticas artesanais. Segundo o Cacique e sua esposa, os jovens têm se mantido interessados em aprender o artesanato.

Outra demanda refere-se ao alcoolismo. Os jovens têm responsabilidade de decidir por si mesmos suas atitudes, sem a tutela vigilante dos mais velhos. Além disso, as crianças agora possuem menos tarefas das que lhes davam os adultos como ocupação. A escola preenche parte desse espaço, mas certamente não o faz sem lhes implantar as angústias de não estarem plenamente de acordo com o padrão da linha de produção que a própria escola representa.

Verifica-se, a partir dos registros das entrevistas com os servidores e com o cacique, a necessidade de as políticas para acesso, permanência e conclusão com êxito acadêmico serem institucionalizadas e avaliadas,

discutidas e reformuladas com a participação dos povos indígenas. Ainda que as considerações apontem para outros rumos, reformadores da instituição escolar e da relação dessa com o meio profissional. A potência da contribuição transgressora indígena para a escola é também o fundamento humano que os indígenas preservam nas relações interpessoais, e precisa ser um compromisso institucional mais do que de um setor de seu funcionamento. De acordo com o Coordenador do NEABI,

o projeto das ações que a gente tem feito como núcleo, por si só, não é capaz de possibilitar ao seu público- alvo as condições de acesso, permanência e êxito acadêmico. Nesse sentido, preocupando-se com as condições que a instituição deve promover, o movimento deve ser não só do núcleo e das diretorias, mas da gestão do IFRS para o núcleo, visto que se trata de um objetivo institucional. Todo servidor tem que se apropriar, goste ou não, desse objetivo, o NEABI é apenas uma referência. Mas nós acabamos que tudo que tem a ver com indígena e negro: o NEABI, o NEABI, o NEABI. Não! Tem coisa que é da assistência estudantil, que façam o seu papel. Tem coisa que é do professor, que ele cumpra o seu papel. Tem questões que são da diretoria de ensino, questões que são da extensão, questões que são da pesquisa, não são nossas. Se nós olharmos os nossos objetivos, a gente tenta fazer e abraçar tudo, mas também nós estamos fazendo esse outro movimento, todos devem ter (Coordenador do NEABI, relato de 12 de agosto de 2016).

A prevalência da prática de discutir a inclusão das diferenças sem discutir o que deve ser diferente nas nossas instituições e atitudes aponta para o multiculturalismo neoliberal (WALSH, 2009). Ele contribui para a manutenção do sistema vigente, construindo as relações de grupos pela tolerância à presença do outro, de modo que o reconhecimento das diferenças caminha aliado à sua anulação. A interculturalidade crítica que se almeja propõe que a convivência promova o reconhecimento das diferenças como processo de construção de relações de poder menos assimétricas, que comportem redistribuição das esferas de poder, inclusive do poder reconhecido ao saber. Segundo o Coordenador,

às vezes, a gente discute a diferença, e no âmbito teórico fica tudo bonito: nós somos todos diferentes, igual não sei onde, tem que contemplar não sei o quê... Agora, se a gente mudar para “o que tem .que ser diferente aqui?”. Não, aqui não tem que ser diferente nada. Então, nós temos que trazer para o nosso cotidiano. É como sobre a escravidão, todo mundo concorda com o conteúdo, que houve escravidão, o extermínio dos povos indígenas, houve. Todo mundo concorda, sim, sim, foram exterminados. Nós temos que defender e proteger os indígenas. Mas quando a gente vai para questões da nossa vivência, bom, vamos discutir então... Nós vamos discutir a demarcação de Mato Preto. “Não, Mato Preto é outra história. Aí nós

temos que matar”. Então, nós temos que trazer para o nosso cotidiano, porque quando a gente fica discutindo a questão da diferença só teoricamente, é uma coisa. Quando a gente traz para o nosso cotidiano, daí o professor ele não quer rever o plano do curso dele. O outro não quer incorporar não sei o que, porque vai dar muito conflito não sei onde... Então, é esse o âmbito que a gente quer discutir. **Não só a diferença no âmbito teórico. Como e o que nós precisamos fazer na nossa instituição para ser diferente, para incluir as pessoas, para que quando elas chegarem na nossa instituição elas sejam bem recebidas, elas sejam acolhidas como ser humano.** Mas nós temos que saber acolher as pessoas de forma diferente, olhar de modo diferente. De chamar para próximo de si. Pensar outras ações quando as pessoas chegam, os nossos estudantes, de acolhimento, enfim (Coordenador do NEABI, relato de 12 de agosto de 2016. Grifo nosso.).

As afirmações do coordenador indicam para a tolerância do outro segundo o multiculturalismo funcional, ou seja, desde que os direitos concedidos ao outro não impliquem redução dos espaços de poder já consagrados. Há aceitação do reconhecimento das diferenças, mas não se aceita a redistribuição, que, conforme FRASER (2006), é âmbito complementar para a promoção da justiça social:

E como NEABI, a minha síntese da presença indígena no campus Sertão até o momento: nós aprendemos muito mais com eles, a um custo alto, de evasão, do que nós conseguimos passar para eles. Eu vejo assim, de modo geral, como instituição, nós conseguimos fazer com que eles aprendam alguns conhecimentos que vão precisar para a vida profissional. E eles estão nos ensinando uma forma diferente de nós sermos, de nos relacionarmos, e isso supera. Só que o sofrimento que eles têm e que a gente percebe nesse ensinamento... [...] E eles vão aos poucos, do jeito deles, nos ensinando isso. Só que a gente olha esses dados da evasão, é uma coisa absurda, e muitos evadem numa situação de sofrimento. Esse não é um relato que a gente ouve só do nosso caso. Em reuniões e em conversas com a UFRGS, que tem mais experiência, tem estudante que vai para lá e entra em depressão e chega quase à beira do suicídio. Nós estamos acostumados a viver de forma quase isolada, entende, cada um por si e Deus por todos, e olha lá se tem Deus na parada também ou se não tem. **E eles chegam e vão nos ensinando outras coisas, vão nos desmontando, então a gente tem aprendido muito com eles, a um preço alto que eles estão pagando para nos ensinar.** Tem casos, por exemplo, de evasão por situações de preconceito que ocorreram ali dentro de grupos de estudantes. Não são todos estudantes, mas grupos que escreviam em classes, que índio faz mais estrago do que javali. Estudantes que colocavam a suástica, daí tinha todo movimento contra que deixava bilhetinhos nos alojamentos, que roubava coisas e colocava na mochila de estudante indígena. E isso que eu estou falando, são fatos que foram documentados por nós para a reitoria, com fotos. Estudantes indígenas que foram ameaçados com faca. E isso não é só no *campus* Sertão. Eu estou dizendo isso porque a gente poderia, e muitas universidades mostram só o que há de bom, vende... Não é só isso, tem esse outro lado, e disso a gente tem relatos em todas as universidades. Não que todo estudante sofra isso, não que todo não

indígena faça, mas tem aqueles que ou sozinhos ou num grupo organizado fazem essa ação, e o cara sai. **Ele suporta um determinado momento, e depois sai. E isso causa um dano para nós. É a nossa instituição, aquela comunidade nos vê também como instituto** (Coordenador do NEABI, relato de 12 de agosto de 2016. Grifo nosso).

O coordenador considera que há um preço muito alto sendo pago com sofrimento pelos indígenas em busca da construção da interculturalidade, mas que a presença indígena no *campus* Sertão (apesar de e por suas tensões) já enuncia expansões no sentido intercultural, especialmente *corazonando* as relações, tornando-as mais humanas:

Aos poucos, a gente vai percebendo que essa presença no campus Sertão ela é uma presença que humaniza. Que ela nos mostra para olhar às vezes muito mais a pessoa do que o papel, porque tem pessoa que conhece o indígena só pela foto que ele apresenta na matrícula, pelo número que ele representa pelo *campus*. **Nós temos que olhar para o nosso aluno, conhecer, ir lá onde ele vive, conhecer o espaço como comunidade, como pessoa. E isso nós acreditamos que não é só em relação aos indígenas, é em relação a todo estudante que nós temos que ter** (Coordenador do NEABI, relato de 12 de agosto de 2016. Grifos nossos).

Essas afirmações estão de acordo com o ideal institucional de ofertar o ensino de acordo com análise e reconhecimentos profundos do contexto local, e ainda do papel dos sujeitos nesse contexto.

Pondera-se que, reconhecido o direito constitucional aos processos próprios de existência indígena, é legítima sua resistência à inserção no mundo capitalista, e legítima sua luta por caminhar na construção de espaços alternativos ao sistema universalista vigente. Sua re-existência trata-se da reconfiguração da vida indígena em diálogo com o mundo, do movimento do que é mutável e imutável na cultura, sob a perspectiva de seus sujeitos.

Além disso, não se trata meramente de pedir acesso às vantagens dos avanços do ocidente mediante acesso à educação, nem de demonstrar que a sabedoria indígena detém também caráter científico, mas de demarcar a vigência das culturas indígenas na vida cotidiana da população latino americana, mesmo diante da negação.

6. Considerações Finais

E quando você vive em comunidade e quando você vive com o povo indígena, independente Kaingang ou Guarani, você deve ter o pensamento coletivo (Servidor Kaingang, relato em 11/11/2016.).

Os estudos acerca dos grupos indígenas revelam-se importantes para a compreensão da relação dos institutos federais também com as classes populares. O pensamento coletivo, antagônico ao individualismo ocidental, pode ser aproximado da instituição por meio inicial do contato de seus servidores com as comunidades em que residem os estudantes, pois os espaços são construções coletivas em que se insere o viver.

Conforme demonstrado no mapa da página 68, existem diversos *campi* da Rede Federal, especialmente do IFFar, que assim como Sertão estão situados próximo às terras indígenas já demarcadas no Estado. Esses *campi* são os potenciais acolhedores das demandas por cursos cujos currículos estejam abertos às questões agro e cosmo ecológicas, de forma a contemplar os interesses étnicos das populações indígenas e seus projetos de re-existência. Assim, deve-se pensar e repensar institucionalmente a oferta de cursos voltados majoritariamente ao que dita a globalização capitalista, com manutenção de uma visão moderna de produção como exploração e transformação dos recursos do meio ambiente.

A demanda das populações indígenas Guarani e Kaingang pelo Magistério Intercultural apareceu diversas vezes, desde o levantamento da problemática de pesquisa. Visto que a língua é base para a formação do pensamento, talvez seja a principal demanda de formação profissional em nível médio dessas populações, pois a escola indígena está em processo de germinação, atendendo especialmente os anos iniciais do ensino fundamental enquanto se formula. No entanto, apenas em Inhacorá, por intermédio do governo estadual, essa modalidade tem sido ofertada. A mesma sequer é reconhecida como terminalidade a ser ofertada pela Rede Federal, uma vez que o Magistério não se encontra no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, mas é oferecido pelo Estado como curso “Normal” em Nível Médio.

Diante da autonomia da Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia, considerando a oferta das licenciaturas, é importante que o projeto do curso “Magistério Intercultural”, planejado pelo Colégio de Aplicação da UFRGS, seja reconhecido e quem sabe implementado em algum dos *campi* da rede federal.

A importância da esfera governamental para as comunidades indígenas evidencia-se na providência de vagas de trabalho dentro das comunidades indígenas (professores, agentes de saúde...). Essas comunidades, por seus recursos próprios, não sustentariam tais atividades, pois esses cargos de trabalho são inovações, desordens em sua lógica tradicional. Também para a resolução de conflitos nas demarcações de terra, a exemplo de Mato Preto, o Estado possui papel fundamental como intermediador. Dessa forma, encontram-se as demandas indígenas novamente antagônicas a um Estado Mínimo.

Em Sertão, pôde-se observar que, sutilmente, a presença indígena deixa suas marcas, humanizando as relações interpessoais. Conforme as palavras do coordenador, talvez como um primeiro passo para o longo processo de construção de uma instituição de fato pautada pela interculturalidade crítica. Os tensionamentos que essa presença causa plantam a semente para a reflexão acerca de novas possibilidades curriculares. “*Corazonam-se*” inicialmente, nesse estágio do processo, as relações interpessoais que, embora não estejam registradas como conteúdos, farão parte da formação de todos os estudantes.

Os currículos construídos a partir das bases capitalistas e do agronegócio pautam-se nos valores que Kusch define como pertencentes ao *ser*, e mantêm a atitude colonizadora à medida que exigem a adequação e inclusão do *estar*. No entanto, a interculturalidade promovida na convivência cotidiana passa a expandir primeiramente as margens curriculares, por meio de ações que constituem importantes experiências para os estudantes, e que, ao demonstrarem sua relevância, podem ser observadas e avaliadas pela instituição.

A abertura institucional para além do ingresso de estudantes indígenas, mas para suas matrizes filosóficas, para o reconhecimento das bases de seus saberes, incorporando-os à estrutura institucional, representa a descolonialidade do poder.

Paralelo ao desejo de manter suas tradições, crenças e modos próprios de existência, os indígenas demonstram, muitas vezes, o desejo de melhor viver, superando dificuldades cotidianas impostas pela segregação. A aceitação de determinados elementos tecnológicos que possam facilitar sua existência, especialmente diante da escassez de terras e recursos para manutenção da vida, não os faz menos indígenas. Faz re-existir sua cultura, reformular-se no curso da história, e faz valer sua cidadania na participação ativa da construção dos processos políticos que determinam as políticas públicas de seus interesses.

Os povos indígenas buscam e têm direito aos conhecimentos do mundo ocidental, o que compromete as instituições a uma atitude intercultural. Isso não significa convertê-las à cosmologia indígena ensinada nas aldeias, mas em pensá-las interculturalmente, de modo que sejam representativas para estes povos.

O trabalho e a educação integrados sob a perspectiva da coletividade, relacionando-se às esferas cosmológicas da cultura, com previsão de partilha e não acumulação dos recursos, constitui a práxis indígena originária que cada vez mais imerge no contato com as práticas provenientes do mundo capitalista. As decisões individuais e coletivas tomadas pelos indígenas cotidianamente definem os rumos da história de sua cultura. Portanto, a relação com os Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica é desejada pelas comunidades e seus indivíduos como estratégia para viabilizar o *melhor viver* comunitário e particular.

Cada arranjo comunitário do Estado é próprio e específico, com distinções que envolvem as decisões cotidianas de seus indivíduos. Em Sertão, observa-se a aceitação da instituição na formação dos jovens indígenas por parte das aldeias visitadas, como estratégia de longo prazo.

Consideramos que à medida que os institutos propõem-se a projetos para a consolidação e transformação dos contextos produtivos, sociais e culturais locais, conforme PDI do IFRS, têm um papel primordial enquanto política pública frente ao emprego e desemprego, ao desenvolvimento de tecnologias para aplicação do trabalho, através do ensino, da pesquisa, da extensão. Mas apresenta potencial para expansão no que diz respeito ao atendimento das populações indígenas, atuantes em diversos dos arranjos localizados no Estado do Rio Grande do Sul.

Para efetivação do sentido das políticas públicas educacionais, conforme o documento base do PROEJA Indígena, torna-se fundamental a participação paritária dos sujeitos envolvidos. Portanto, a escuta dos interesses das populações indígenas para a formulação de cursos e currículos constitui uma potência para a superação dos problemas de evasão visualizados nesta pesquisa.

Os esforços dos servidores do *campus* Sertão apontam muito mais para iniciativas particulares, devido às trajetórias dos agentes envolvidos, do que para uma política institucional que se efetiva no ingresso, permanência e êxito de estudantes indígenas. O engajamento do NEABI local ultrapassa sua missão extensionista e atua na expansão da instituição no nível das atividades de ensino. Para isso, foi determinante o ingresso de um servidor indígena, da etnia Kaingang, talvez o único servidor indígena da instituição. As ações institucionalizadas do IFRS estão ainda em processo de germinação, nos rumos criados apenas a partir da Constituição de 1988.

O processo de lutas para avanços na construção de direitos, desde 1988, encontra na conjuntura política brasileira atual grande instabilidade, de modo que as lutas revertem-se pela garantia da manutenção dos direitos conquistados. Diante das propostas federais de reformulação do Ensino Médio, de construção da Base Nacional Comum Curricular, geram-se incertezas e fragilidades quanto ao cumprimento do PNE, com o fechamento de turmas e escolas de Ensino Médio no Rio Grande do Sul, e a ameaça de extinção do Ensino Noturno.

Consideramos necessários espaços e tempos em que se possa trabalhar na assimilação de experiências sociais e socializadoras heterogêneas. Pode-se falar em uma necessidade de redemocratização institucional no sentido do atendimento à diversidade étnica, visto que seu formato privilegia determinados grupos, herdeiros dos valores em questão, em detrimento da demanda que se apresenta a partir dos estudantes indígenas.

O slogan dos institutos – “educação pública, gratuita e de qualidade” – incorpora a noção e um grande esforço pelo acesso democrático. Mas à medida que as análises dos arranjos produtivos locais voltam-se apenas para a identificação do que é pertinente ao contexto globalizado, deixando particularidades específicas das localidades aliadas do processo, tendem a incorrer em uma democracia que também exclui.

As noções de democracia necessitam aliar-se à perspectiva descolonial. Portanto, converter-se em um paradigma fundante das práticas nos espaços escolares, que, por sua vez, são espaços de produção de relações de poder.

REFERÊNCIAS

ALBARNOZ, Suzana. **O que é trabalho**. SP: Ed. Brasiliense, 5ª ed, 1992.

ANTUNES, Claudia Pereira. **Experiências de formação de professores Kaingang no Rio Grande do Sul**. 2012. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

ARENHANLD, Rafael, MARQUES, Tânia B. I (org.). **Memórias e Afetos na Formação de Professores** - Volume VIII – Pensando a Educação Kaingang. Cadernos do PROEJA, 2009.

ARIAS, Patrício G. **Corazonar. Una antropologia comprometida con la vida**. Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2010.

ARIAS, Patrício G. **Corazonar El sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías Insurgentes - para construir sentidos otros de la existencia** (Primera Parte). Calle14: revista de investigación en el campo del arte, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia. vol. 4, núm. 5, pp. 80-94, julio-diciembre, , 2010.

BALANDIER, Georges. **A desordem – elogio do movimento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1987.

BANIWA, Gersem dos S. L. **Educação para Manejo e Domesticação do Mundo: entre a escola ideal e a escola real** – Dilemas da Educação Indígena do Alto Rio Negro. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de Brasília, 2011.

BANIWA. **A lei de cotas e os povos indígenas: mais um desafio para a diversidade**. CLACSO, janeiro de 2013.

BENGOA, José. **La emergência indígena en America Latina**. Santiago: Fondo de Cultura Económica, 2000.

BERGAMASCHI, Maria A. **Nhembo'E. Enquanto o Encanto Permanece! Processos e Práticas de Escolarização nas Aldeias Guarani**. 2005. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998.

_____. **Educação Indígena e Interculturalidade: uma experiência de trocas de saberes na universidade**. Anais do VII Seminário de Educação do Vale do Arinos – Juara/MT – 2012.

_____. Fundação Nacional do Índio. **PORTARIA Nº 849/PRES**, de 04 de agosto de 2009.

_____. **História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang**. In: Rev. Bras. Hist. vol.30 no.60 São Paulo 2010.

_____. **Intelectuais Indígenas, interculturalidade e Educação.** Tellus, Campo Grande-MS, ano 14, n. 26, p. 11-29, jan./jul. 2014.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 2006. Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em : <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em 18 de março de 2016.

_____. **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. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>> Acesso em 02 de março de 2018.

_____. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Lei de Cotas. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>> Acesso em 02 de março de 2018.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024.** Aprovado pela Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>> Acesso em 02 de março de 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.** Ed. 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11394-catalogo-nacional-versao2012-pdf&category_slug=agosto-2012-pdf&Itemid=30192>> Acesso em 29 de julho de 2016.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica de 2013. Resumo Técnico.** Disponível em: <<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf>> Acesso em 01 de março de 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. **Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos/ Documento Base PROEJA Indígena**. Brasília, 2007.

_____ (org.) **Povos indígenas e Educação**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

_____. **Processos e práticas educativas dos povos ameríndios no Brasil: um olhar a partir de pesquisas contemporâneas**. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas. Arizona State University, Vol. 20, No. 35, outubro de 2012.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica**. Resolução nº 5, aprovada em 22 de junho de 2012.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/Câmara de Educação Básica. Diretrizes. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Parecer nº 11, de 09 de maio de 2012.

CONSELHO SUPERIOR DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL. **Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal do RS 2014 – 2018**. Aprovado pelo Conselho Superior, conforme Resolução nº 117, de 16 de dezembro de 2014.

_____. **Projeto Pedagógico Institucional do IFRS**. Aprovado em Ata do Consup nº 6, de 22 de dezembro de 2011.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática Integrado ao Ensino Médio.** Resolução IFRS-Campus Sertão nº 063, de 02 de outubro de 2015.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio.** Março de 2011.

_____. **Política de Ingresso Discente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul.** Resolução n. 53, de 11 de julho de 2017.

_____. **Organização Didática do IFRS.** Aprovada pelo Conselho Superior do IFRS, conforme Resolução nº 046, de 08 de maio de 2015 e alterada pelas Resoluções nº 071, de 25 de outubro de 2016, e nº 086, de 17 de outubro de 2017.

_____. **Regulamento dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI's) do IFRS.** Aprovado pelo Conselho Superior do IFRS, conforme Resolução nº 021, de 25 de fevereiro de 2014.

DIAZ, Miguel. **Dicionário Santillana para estudantes: espanhol-português, português-espanhol.** 4ª ed. São Paulo: Moderna, 2014.

DOEBBER, Michele B.; BRITO, Patrícia O. **Estudantes indígenas nas universidades públicas brasileiras: análise a partir das produções de dissertações e teses.** X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

DOEBBER, Michele. **Indígenas estudantes nas graduações da UFRGS: movimentos de re-existência.** 2017. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

ENGELS, Friedrich. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem,** 1876. [recurso eletrônico] Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1876/mes/macaco.htm>> acesso em 18 de janeiro de 2018.

FERREIRA, Bruno. **Educação Kaingang: Processos próprios de aprendizagem e educação escolar.** Dissertação (Mestrado). Porto Alegre: UFRGS, 2014.

FRASER, Nancy. **?Redistribución o reconocimiento? Um debate político-filosófico**. Madri: Ediciones Morata, 2006.

FREIRE, Paulo. **Um diálogo com Paulo Freire sobre Educação Indígena**. Cuiabá: CIMI, 1982.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. – 50ª. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Maria Inês. **Educação de Jovens e Adultos: Subsídios para construção de curso de técnicas agrícolas Kaingang**. IN: ARENHALDT, R. MARQUESL, T (orgs). Memórias e Afetos na formação de professores –Pensando a Educação Kaingang. Cadernos do PROEJA: Especialização | Rio Grande do Sul. Volume VII.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. – 4ª ed. São Paulo: Ed. Atlas. S.A, 2002.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio 2011-2014**. Outubro-novembro de 2011.

GUBER, Rosana. **La entrevista etnográfica o el arte de la no directividad**. In: **Etnografia, método, campo y reflexividad**. Norma: Argentina, 2001.

KUSCH, Rodolfo. **América Profunda**. In: Obras Completas Tomo II. Rosario: Editorial Fundação Ross, 1962.

_____. **El pensamiento indígena y popular en América**. In: Obras Completas Tomo II. Rosario: Editorial Fundação Ross, 1970.

_____. **Geocultura del hombre americano**. In: Obras Completas Tomo II. Rosario: Editorial Fundação Ross, 1976.

LAKATOS, Eva M. MARCONI, Marina de A. **Metodologia Científica**. – 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MAMANI, Pablo R. **Qamir Qamaña: un paradigma de vida en el presente**. In: QUINTERO, Pablo. Alternativas descoloniales al capitalismo colonial/moderno. Buenos Aires: del Signo, 2015.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política: livro I.** Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 26ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

MELIÀ, Bartolomeu. TEMPLE, Dominique. **El don, la venganza y otras formas de economia guaraní.** Asuncion: Centro de Estudios Paraguayos "Antonio Guasch", 2004.

MIGUEL, Irani. **O Serviço de Proteção ao Índio (SPI) na visão dos anciões e lideranças do povo Kaingáng da Terra Indígena Inhacorá (São Valério do Sul, Rio Grande do Sul).** Trabalho de Conclusão de Curso. Florianópolis: UFSC, 2015.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. [orgs.] **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura.** Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

PACHECHO, Eliezer. **Institutos Federais: uma revolução na educação Profissional e Tecnológica.** São Paulo: Ed. Moderna, 2011.

PIZARRO, Cynthia. **La entrevista etnográfica como práctica discursiva: análisis de caso sobre las pistas meta-discursivas y la emergencia de categorías nativas.** Revista de Antropología – USP, São Paulo, v. 57, n. 1, p. 462-496, 2014.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina.** In: LANDER, Edgardo. (comp.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Julio de 2000. Disponible en la World Wide Web: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf>

_____. **Des/colonialidad y bien vivir : Un nuevo debate in America Latina.** Peru: Editorial Univeristaria, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos.** Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>, 2007.

ROSA, Rogério. **Mitologia e xamanismo nas relações sociais dos inuit e dos kaingang**. Espaço Ameríndio, Porto Alegre, v. 5, n. 3, p. 98-122, jul./dez. 2011.

SOUZA, J. C. De. **O Sistema Econômico nas Sociedades Indígenas Guarani Pré-Coloniais**. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 8, n. 18, p. 211-253, dezembro de 2002.

SOUZA, José O. C. De. **Um salto para o futuro: as comunidades indígenas e os direitos originários no Rio Grande do Sul**. IN: SILVA, Gilberto f. Da; PENNA, Rejane; CARNEIRO, Luiz C. Da C. (ORGS). RS Índio: Cartografias sobre a produção do conhecimento [recurso eletrônico]. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

TODOROV, Tzvetan. **Medo dos bárbaros: para além do choque das civilizações**. Rio de Janeiro, Vozes, 2010.

WALSH C. **Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: insurgir, re-existir e re-viver**. In: CANDAU, V. (org.). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009.

ANEXO I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Ministério da Educação

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar, como voluntário, do levantamento preliminar de dados para o Projeto de Pesquisa de Mestrado em Educação, intitulado “Educação Profissional Indígena no Rio Grande do Sul”, desenvolvido na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pela mestrandia Juliana da Cruz Mülling, com a orientação da Prof.^a Dra. Simone Valdete dos Santos.

A pesquisa tem como objetivo compreender a demanda indígena por cursos de nível médio integrados à educação profissional, ofertados pela rede pública, no Estado do Rio Grande do Sul. A sua instituição foi selecionada por ofertar o curso de nível médio que integra a formação para o Magistério, no entanto sua participação não é obrigatória. Caso você concorde em participar da pesquisa, ela envolverá entrevistas, que poderão ser registradas por meio de áudio. A pesquisa tem finalidade acadêmica e espera contribuir para a produção de conhecimento na área de estudo. Dessa forma, ao assinar esse termo, você concorda com a utilização dos registros produzidos para fins de pesquisa, que se traduzem na construção da Dissertação de Mestrado e divulgação de trabalhos em eventos, periódicos e livros.

As informações obtidas por meio da pesquisa serão confidenciais, ou seja, seus dados pessoais serão preservados e os registros divulgados não permitirão a sua identificação. Esse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido é emitido em duas vias, devendo ser assinadas por você e pelos pesquisadores. O documento, do qual você receberá uma via, contém o e-mail, o telefone e o endereço dos pesquisadores, com quem você poderá esclarecer dúvidas referentes à pesquisa e sua participação a qualquer momento.

Além disso, a qualquer momento, você poderá desistir de participar do estudo e retirar seu consentimento. A recusa não acarretará, de modo algum, prejuízo em sua relação com os pesquisadores ou com a instituição de origem (UFRGS).

Ass: _____

Simone Valdete dos Santos

Doutora em Educação e docente da UFRGS

simonevaldete@gmail.com

Fone: (51) 9878-4005

FACED/UFRGS: Av. Paulo Gama, 110 - Farroupilha, Porto Alegre - RS, 90040-060

Ass: _____

Juliana da Cruz Mülling

Mestranda em Educação do PPGEDU/UFRGS

juliana.mulling@gmail.com

Fone: (51) 9660-5806

FACED/UFRGS: Av. Paulo Gama, 110 - Farroupilha, Porto Alegre - RS, 90040-060

Declaro que entendi os objetivos e as condições da participação da instituição na pesquisa e estou de acordo com o seu desenvolvimento.

Ass: _____

Nome: _____

Porto Alegre, ____ de _____ de 2016.

ANEXO II – Documento de apresentação da pesquisa.

Ao Setor de Registros Acadêmicos e/ou NEABI da Instituição.

Prezados,

Sou docente do IFRS, no Campus Canoas, e em virtude do desenvolvimento de minha dissertação de mestrado, que visa a contribuir com a interculturalidade no âmbito da educação profissional, entro em contato para solicitar a disponibilização de dados referentes ao número de matrículas de estudantes indígenas efetuadas em cursos técnicos de nível médio, no período letivo de 2013 a 2016 (ou desde o período em que tenham os dados). Gostaria de saber também em que cursos se matricularam esses estudantes e se permanecem frequentando a instituição.

A partir desses dados, pretende-se identificar e sistematizar as áreas dos cursos técnicos em que se encontram matriculados os estudantes indígenas nos cursos de educação profissional, para, posteriormente, considerar as áreas de interesse e compreender suas relações com o mundo do trabalho, as intencionalidades em relação ao ensino médio e à educação profissional nas suas comunidades de origem.

Acredito que a pesquisa poderá reverter-se em auxílio para os institutos federais, no sentido de buscar caminhos para as políticas de ingresso, permanência e êxito de nossos alunos.

Obs: caso não haja estudantes indígenas nas turmas de nível médio, solicito apenas que respondam a esse e-mail, confirmando essa informação.

Agradeço desde já pela atenção.

Professora Juliana Mülling

IFRS- Campus Canoas