

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA  
NÚCLEO DE SAÚDE  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA  
MESTRADO ACADÊMICO

TAINÁ CUNHA DE AGUIAR

**ESCOLARIZAÇÃO INDÍGENA NO INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA  
CAMPUS GUAJARÁ-MIRIM E A TRAJETÓRIA PURUBORÁ E ORO NAO**

Porto Velho – RO

2022

TAINÁ CUNHA DE AGUIAR

**ESCOLARIZAÇÃO INDÍGENA NO INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA  
CAMPUS GUAJARÁ-MIRIM E A TRAJETÓRIA PURUBORÁ E ORO NAO**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPSI) – Mestrado Acadêmico, da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), para obtenção de título de mestra em Psicologia.

Linha de Pesquisa: Psicologia, educação e sociedade.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Ivonete Barbosa Tamboril

Porto Velho – RO

2022

TAINÁ CUNHA DE AGUIAR

**ESCOLARIZAÇÃO INDÍGENA NO INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA  
CAMPUS GUAJARÁ-MIRIM E A TRAJETÓRIA PURUBORÁ E ORO NAO**

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPSI) – Mestrado Acadêmico, da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), para obtenção de título de Mestra em Psicologia.

Linha de Pesquisa: Psicologia, educação e sociedade.

Porto Velho – RO

2022



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

### FOLHA DE APROVAÇÃO

“ESCOLARIZAÇÃO INDÍGENA NO INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA CAMPUS GUAJARÁ-MIRIM E A  
TRAJETÓRIA PURUBORÁ E ORO NAO”

**TAINÁ CUNHA DE AGUIAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia (PPGPSI) como exigência parcial para obtenção do título de Mestra em Psicologia pela Fundação Universidade Federal de Rondônia.

**Linha de Pesquisa:** Psicologia, educação e sociedade

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Ivonete Barbosa Tamboril

Banca examinadora:

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Ivonete Barbosa Tamboril** – Orientadora/PPGPSI/UNIR/RO

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maristela Bortolon de Matos** – Avaliadora externa/PPGE/UERR

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Josélia Gomes Neves** – Avaliadora interna/PPGEE/UNIR/RO

Dissertação aprovada em: 06 de maio de 2022.



Documento assinado eletronicamente por **Maristela Bortolon de Matos, Usuário Externo**, em 21/06/2022, às 17:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **JOSELIA GOMES NEVES, Docente**, em 21/06/2022, às 17:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **MARIA IVONETE BARBOSA TAMBORIL, Docente**, em 21/06/2022, às 18:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site

[http://sei.unir.br/sei/controlador\\_externo.php?](http://sei.unir.br/sei/controlador_externo.php?)

[https://sei.unir.br/sei/documento\\_consulta\\_externa.php?id\\_acesso\\_externo=24760&id\\_documento=1132350&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0&infra\\_...](https://sei.unir.br/sei/documento_consulta_externa.php?id_acesso_externo=24760&id_documento=1132350&id_orgao_acesso_externo=0&infra_...) 1/2



[acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](#), informando o código verificador **1007791** e o código CRC **801D7B03**.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Fundação Universidade Federal de Rondônia  
Gerada automaticamente mediante informações fornecidas pelo(a) autor(a)

---

A282e Aguiar, Tainá Cunha de.

Escolarização indígena no Instituto Federal de Rondônia Campus Guajará-Mirim e a trajetória Puruborá e Oro Nao / Tainá Cunha de Aguiar. -- Porto Velho, RO, 2022.

135 f. : il.

Orientador(a): Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Ivonete Barbosa Tamboril

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Psicologia) - Fundação Universidade Federal de Rondônia

1.estudantes indígenas. 2.interculturalidade. 3.políticas afirmativas. I. Tamboril, Maria Ivonete Barbosa. II. Título.

CDU 376-054.57(811.1)

---

*A mãe do Brasil é indígena, ainda que o país tenha mais orgulho de seu pai europeu que o trata como um filho bastardo. Sua raiz vem daqui, do povo ancestral que veste uma história, que escreve na pele sua cultura, suas preces e suas lutas [...]. O indígena não é aquele que você conhece dos antigos livros de história, porque não foi ele que escreveu o livro então nem sempre a sua versão é contada.*

**Mirian Krexu**

A primeira médica indígena a se formar no Brasil, em 2013.

## AGRADECIMENTOS

Quero agradecer a tanta gente que encontrei ao longo da minha vida e que me ajudou; acredito que todas as pessoas e fenômenos – bons e ruins – que passaram na minha vida compõem a minha existência, da qual sou muito orgulhosa e, portanto, grata. Quero agradecer a Deus, que é mais que uma opção religiosa: é assumir que no controle da vida, Ele faz parte de minhas escolhas, choro, risos, amores e existência.

Obrigada aos meus familiares: Vicença, Tamires, Samuel, Jean, Tereza, Ryan, Victor, Brendah, Marcelo, Diego, Thaís, Deca, que conseguiram fazer essa caminhada mais leve. Mas, em especial, minha querida mãe Vicença, que me ajudou em todos os momentos da vida. A minha irmã e companheira de academia Tamires, pelas trocas, conversas, debates e discussões sobre educação que tanto me engrandecem como profissional e como pessoa. Agradeço a minha companheira de vida, Tereza, que mesmo com tantos percalços, insistiu em segurar a minha mão. Ao meu filho Samuel, que faz essa jornada ter sentido.

Gratidão ao meu trio, amigas e amigo de academia: Shyrley, Nikolly e Jairo. Vocês são presentes que transformaram a minha experiência na universidade e, agora, são como irmãs e irmão. Obrigada pela oportunidade de estar sempre por perto!

À minha querida amiga, professora e orientadora, Dra. Maria Ivonete Barbosa Tamboril, pela paciência e o cuidado. Você é inspiração! Aos meus eternos professores e professoras, Marli, Juliana, Luiz Alberto, Iracema, Ana Maria (*im memorian*), por tantas trocas maravilhosas.

À banca examinadora, professoras Dra. Josélia Gomes Neves e Dra. Maristela Bortolon de Matos, gratidão pela disponibilidade, paciência e pelas preciosas orientações.

Aos meus colegas de turma pelas trocas que tanto me engrandeceram.

Aos colegas Bruno, Arthur, Ana Lúcia pelos momentos de discussão, empatia e companheirismo.

Ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UNIR.

Ao GAEPPE, Grupo Amazônico de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação.

Ao PROCAD, Programa Nacional de Cooperação Acadêmica entre a UFAM e UnB.

À Fundação Universidade Federal de Rondônia.

Ao Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia.

E a todos que se sentem parte e merecedores deste agradecimento e que, por minha displicência, não o fiz.

AGUIAR, Tainá Cunha de. **Escolarização indígena no Instituto Federal de Rondônia Campus Guajará-Mirim e a Trajetória Puruborá e Oro Nao**. 138 f. Porto Velho, 2022. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Psicologia) – Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, Rondônia, 2022.

## RESUMO

Esta pesquisa foi realizada no *Campus* Guajará-Mirim do Instituto Federal de Rondônia (IFRO), instituição que carrega aspectos sociais e geográficos específicos, sendo caracterizada como binacional e abarcando trajetórias de estudantes indígenas e não indígenas, brasileiros e bolivianos de Guayaramerín. O estudo analisa o processo de escolarização indígena neste, elencando as trajetórias de escolarização das etnias Puruborá e Oro Nao. Para isto, recorreu-se ao levantamento e análise de dados provenientes dos setores internos da instituição, sua estrutura organizacional, fluxos de informações, legislação e documentos. Portanto, metodologicamente, trata-se de uma pesquisa narrativa de cunho quanti e qualitativo utilizando, como instrumentos, entrevistas narrativas e análise de documentos institucionais, esta última, triangulada pelo regimento interno, fichas de matrículas e atas de conselhos de classe de 2016 a 2019. Os documentos analisados indicam um aumento de matrículas para estudantes indígenas no *Campus* Guajará-Mirim no período pesquisado, com leve decréscimo em 2018. Quanto ao perfil das estudantes indígenas, a maioria é mulher, embora os valores percentuais sejam bem aproximados dos homens. Além disso, as idades variam entre 15 e 48 anos, e a maioria possui 16 anos, com a média ficando em torno de 22 anos. Nas atas de conselho de classe, as principais estratégias registradas para enfrentar os obstáculos à escolarização do referido público foram: “mapeamento da sala”, programas de auxílio financeiro, atendimento psicológico, programas de monitorias, programas de formação continuada (FIC), cursos de nivelamento, assistência social, entre outros. As entrevistas narrativas trouxeram uma riqueza de detalhes ao se analisar a trajetória de escolarização Puruborá e Oro Nao. O levantamento dos dados em conjunto com a análise das entrevistas corroborou com o histórico posicionamento de resistência dos indígenas diante das problemáticas sociais e conduziram a discussão por dois caminhos na compreensão da expulsão escolar. O primeiro relaciona-se à barreira para custear os estudos na área urbana da cidade e, o segundo, refere-se aos prejuízos oriundos do distanciamento da cultura de origem e dos familiares que ficaram nas aldeias.

**Palavras-chave:** estudantes indígenas; interculturalidade; políticas afirmativas.



AGUIAR, Tainá Cunha de. **Indigenous Schooling at the Federal Institute of Rondônia, Guajará-Mirim Campus and the Puruborá and Oro Nao Trajectory**. 138 p. Porto Velho, 2022. Dissertation (Academic Master's Degree in Psychology) –. Federal University of Rondônia Foundation, Porto Velho, Rondônia, 2022.

### ABSTRACT

This research was carried out at the Guajará-Mirim *Campus* of the Federal Institute of Rondônia (IFRO), an institution with specific social and geographical aspects, characterized as bi-national and embracing the trajectories of indigenous and non-indigenous students, Brazilian and Bolivian people from Guayaramerín. The study analyzes the process of the Indigenous schooling in this institution, considering the schooling trajectories of the Puruborá and Oro Nao ethnic groups. To this end, it was used a survey and analysis of data from the institution's internal sectors, its organizational structure, information fluxes, legislation, and documents. Methodologically, therefore, this is a quantitative and qualitative narrative research using, as instruments, narrative interviews and analysis of institutional documents, triangulated through internal regulations, enrollment forms, and class council minutes from 2016 to 2019. The documents analyzed indicate an increase in enrollment for indigenous students at the Guajará-Mirim Campus in that period, with a slight decrease in 2018. Regarding the profile of indigenous students, the majority are women, although the percentage values are very close to those of men. In addition, the ages range from 15 to 48 years, and most are 16 years old, with the average being around 22 years. In the class council minutes, the main strategies recorded to deal with the obstacles to the schooling of this public were: "mapping of the classroom", financial aid programs, psychological assistance, monitoring programs, continuing education programs (FIC), leveling courses, social assistance, among others. The narrative interviews brought to light a richness of detail when analyzing the Puruborá and Oro Nao schooling trajectory. The data survey, combined with the interviews' analysis, corroborated the indigenous people's historical position of resistance in the face of social problems, and led the discussion along two paths in the understanding of school expulsion. The first is related to the barrier to afford the studies in the urban area of the city, and the second refers to the losses arising from the distancing from the culture of origin and from the family members that remained in the villages.

**Keywords:** indigenous students; interculturality; affirmative policies.

## LISTA DE SIGLAS

CAED	Coordenação de Assistência ao Educando
CEP	Conselho de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CONEP	Comitê Nacional de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CRA	Coordenação de Registros Acadêmicos
CRP	Conselho Regional de Psicologia
DE	Diretoria de Ensino
DEPESP	Departamento de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação
DEPEX	Departamento de Extensão
EaD	Educação à Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EP	Educação Profissional
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFs	Institutos Federais
IFRO	Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Rondônia
IFRR	Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Roraima
IFTO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEABI	Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional de Jovens e Adultos
PROEN	Pró Reitoria de Ensino
PROLIND	Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas.
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SEDUC	Secretaria do Estado de Educação
SiNUS	Simulação das Nações Unidas
SIL	Summer Institute of Linguistics
SPILTN	Serviço de Proteção ao Índio e Localização dos Trabalhadores Nacionais
TAE	Técnico em Assuntos Educacionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIRSS	Terra Indígena Raposa Serra do Sol
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNIR	Fundação Universidade Federal de Rondônia
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### FIGURAS

- Figura 1.** Município de Guajará-Mirim e suas áreas protegidas.....33
- Figura 2.** Organograma da estrutura organizacional do IFRO Guajará-Mirim.....63

### QUADROS

- Quadro 1.** Municípios rondonienses com maior população indígena.....32
- Quadro 2.** Ano e cursos ofertados pelo IFRO *Campus* Guajará-Mirim de 2015 a 2020.....61
- Quadro 3.** Auxílios ofertados pelo *Campus* Guajará-Mirim entre os anos de 2018 a 2020.....68
- Quadro 4.** Quantitativo de estudantes indígenas matriculados por ano e curso.....69
- Quadro 5.** Percentual de matrículas nos cursos.....70
- Quadro 6.** Oferta de vagas *versus* matriculados indígenas.....71
- Quadro 7.** Gênero e idade de estudantes indígenas matriculados entre 2016 e 2019.....72
- Quadro 8.** Moradia por área, distritos e terras indígenas.....72
- Quadro 9.** Porcentagem de ingresso dos estudantes segundo tipo de ação afirmativa.....73
- Quadro 10.** Situação escolar dos estudantes indígenas no IFRO Guajará-Mirim.....73
- Quadro 11.** Situação escolar de estudantes do IFRO Guajará-Mirim até 2019.....74

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO: Memórias e aproximações com a pesquisa.....	13
1 INTRODUÇÃO.....	21
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS .....	25
2.1 Análise documental .....	27
2.2 Entrevista narrativa.....	28
2.3 Lócus da pesquisa: Guajará-Mirim e a fronteira Brasil/Bolívia.....	30
3 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL .....	34
3.1 Abrindo caminhos: o que é ser indígena na região amazônica brasileira?.....	34
3.2 A escola como espaço de construção das relações sociais e seus encontros com a escolarização indígena.....	37
3.2.1 A Teoria Decolonial: reflexões sobre o ambiente escolar.....	37
3.2.2 Concepções culturais e pedagógicas da instituição escolar.....	39
3.2.3 Educação escolar indígena numa perspectiva intercultural.....	43
3.3 Escolarização indígena: entre o acesso e a permanência.....	49
3.4 Tensões: os estudantes indígenas e a escola.....	51
4 PELAS ÁGUAS DO MAMORÉ: IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO IFRO EM GUAJARÁ-MIRIM E AS PERCEPÇÕES DA INSTITUIÇÃO A RESPEITO DOS ESTUDANTES INDÍGENAS.....	54
4.1 (Re)conhecendo o caminho: o surgimento dos Institutos Federais .....	54
4.2 O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia .....	58
4.3 Implantação e implementação do <i>campus</i> de Guajará-Mirim.....	60
4.3.1 Estrutura Organizacional do <i>campus</i> de Guajará-Mirim.....	63
4.4 Formação da equipe pedagógica, <i>Campus</i> Guajará-Mirim .....	65
4.5 Estudantes indígenas no IFRO Guajará-Mirim: análise por cursos/matrículas.....	69
4.5.1 Estudantes indígenas matriculados no IFRO Guajará-Mirim.....	71
4.5.2 Situação escolar: progressão, retenção e expulsão escolar.....	73
4.6 Conselho de Classe e a Educação Profissionalizante .....	74

4.6.1 O que os registros trazem especificamente sobre a escolarização indígena no <i>campus</i> ?	80
5 NARRATIVAS E TRAJETÓRIAS INDÍGENAS DE ESCOLARIZAÇÃO .....	85
5.1 As participantes .....	85
5.1.1 A estudante Puruborá: relato de uma indígena da cidade.....	86
5.1.2 Minha mãe é Oro Mon, e meu pai Oro Nao .....	94
5.1.3 Aproximações e distanciamentos .....	101
6 APONTAMENTOS E CONSIDERAÇÕES .....	105
REFERÊNCIAS .....	109
APÊNDICE A - Roteiro de entrevista para estudantes .....	119
APÊNDICE B - Siglas institucionais no IFRO Guajará-Mirim.....	120
ANEXO A – Parecer de Aprovação do CONEP .....	121
ANEXO B – Parecer de Aprovação do CEP/IFRO.....	130

## **APRESENTAÇÃO: Memórias e aproximações com a pesquisa**

Escrever a apresentação desse texto foi um convite a refletir sobre minha trajetória acadêmica, pessoal e profissional. Neste sentido, no movimento de escrita dessa dissertação, opto pela conjugação em primeira pessoa, escolha atravessada pelo meu envolvimento com a pesquisa científica e pela reflexividade do campo, no qual assumo a pesquisa científica como ferramenta de luta e reivindicação. Nestes moldes, acredito que possa me expressar de forma mais categórica e, assim, marcar meu posicionamento diante das problemáticas levantadas.

Entendo que antes de iniciar minhas ponderações sobre as motivações que me aproximaram dos estudos sobre escolarização indígena devo apresentar-me, para que o leitor e a leitora compreendam de qual lugar escrevo. Antes de ensaiar essas notas, pensei muito sobre como começar, e as reflexões fizeram-me entender que a identificação do meu espaço facilitaria, a quem lê, o conceber de suas conclusões.

Então, apresento-me como mulher, branca, lésbica, mãe, servidora pública, professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), *Campus Guajará-Mirim*, a partir de 2018, mas atuando na docência desde 2012. Escrevo esse texto em 2021 e orgulho-me de ser acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGSI) – Mestrado Acadêmico da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), e percebo meu crescimento e reconheço que, além de estar constantemente em (des)construção, carrego privilégios e opressões incorporadas em minha jornada.

Minha relação com a UNIR iniciou em agosto de 2006, quando ingressei no curso de Licenciatura Plena em Química. A afinidade com essa área se estabeleceu na adolescência, cursando a Terceira Série do Ensino Médio, em 2004, quando, para ajudar financeiramente em casa, consegui meu primeiro emprego no ramo de fármacos e nele tive contato com os guias farmacêuticos que ficavam embaixo das bancadas da loja. Era 2005 e, ao pensar em cursos superiores, pretendia seguir na área da ciência da natureza ou da saúde, pela proximidade com o que trabalhava. Entretanto, os cursos de farmácia oferecidos na cidade de Porto Velho eram particulares, com mensalidades muito acima do que eu poderia custear. Assim, avaliando as possibilidades ofertadas pela UNIR, identifiquei-me com a química, pois era o curso que se aproximava da minha realidade financeira e profissional naquele momento.

Dessa forma, prestei o vestibular e iniciei o curso de Licenciatura Plena em Química no ano de 2006, concluindo-o em 2010, momento em que já havia me despertado interesse em seguir na carreira docente. Em contrapartida, ocupar meu exercício profissional no âmbito do

Ensino Superior foi concretizado em somente 2012, pois, neste período, descobri estar grávida do Samuel, e decidi dedicar-me integralmente aos cuidados maternos.

Assim, ingressei na docência em 2012, atuando em três escolas particulares do município de Porto Velho, as quais contavam com boas estruturas físicas. De tais ambientes, recordo que banheiros e corredores eram constantemente limpos, estudantes tinham docentes fazendo plantão em contraturno para debater os conteúdos, havia excelentes laboratórios de informática e ciências equipados com vidrarias e reagentes. Meus primeiros contatos com a docência foram neste ambiente de reconhecida estrutura privilegiada, tanto para os estudantes quanto para professores e professoras.

Entretanto, com a demanda por profissionais na Região Norte, especialmente devido à escassez de professores e professoras de Química, comecei a sentir a sobrecarga de trabalho. Nesse aspecto, o montante de aulas por semana mostrou-se excessivo, de forma que as tensões físicas e emocionais do volume de trabalho começaram a aparecer e, assim, preciso admitir que para uma docente iniciante, o tempo e o esforço depreendidos para preparar uma única aula são gigantescos e desgastantes.

Ao exercitar essa escrita, refletindo sobre os conflitos e indecisões ao ministrar as primeiras aulas, notei o quanto essas agitações estavam articuladas com as ideias de Paulo Freire (2018), das quais me aproximei durante a graduação e que emergiram durante o mestrado. Tenho experimentado que a práxis, no sentido de ensinar, exige a corporificação das palavras através dos exemplos e em respeito aos saberes dos educandos.

Revisitei um sentimento de preocupação ao recordar as tentativas de articulação entre os exemplos do livro e a vivência dos estudantes. Eram momentos em que eu percebia que a fluidez da troca entre ensino e aprendizagem era mais facilmente construída quando as exemplificações do livro eram substituídas por situações mais aproximadas da realidade de Rondônia. Foi nas instituições particulares que aprendi a ser professora e compartilhei os primeiros momentos em uma sala de aula, aos quais sempre serei grata.

Minha experiência profissional nas escolas particulares foi enriquecedora, mas o desgaste físico e a necessidade de novas experiências na docência, somados à oscilação no número de aulas, que impactava diretamente no salário entre um ano e outro, desenharam razões para que eu vislumbrasse outras oportunidades de trabalho no serviço público.

Em 2016, seis anos após o término da graduação, prestei concurso para docente do Estado de Rondônia e do IFRO, logrando êxito em ambos. Com a aprovação, a primeira convocação foi da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), com lotação nas escolas

estaduais Professor João Bento da Costa e Governador Jesus Burlamaqui Hosannah. Como imaginava, a nova jornada traria também novos aprendizados.

A comparação com as experiências anteriores era inevitável, pois o ambiente das escolas públicas estaduais era diferente. Mesmo considerando que as escolas públicas em questão não são consideradas instituições de periferia do município, as condições eram muito diferentes daquelas encontradas nas escolas particulares. Como exemplo, cito as carteiras e estrutura física das salas de aula em péssimas condições, os ambientes sujos, ar-condicionados que não funcionavam adequadamente, tornavam praticamente impossível manter a concentração durante as aulas. Isso, sem considerar os livros didáticos, ainda mais distantes da realidade local sem embasamento teórico, apenas com experimentos soltos e textos desarticulados.

Esses obstáculos fizeram-me perceber as desigualdades nas condições de acesso e permanência dentro da escola, uma vez que os jovens e crianças matriculados no sistema público convivem em meio a condições precárias e ineficientes. Assim, demonstram que, também na escola, direitos são renegados aos pobres e que não é possível falar em condições de igualdade se, até mesmo as condições físicas e pedagógicas, oprimem.

Também era evidente a disparidade em provas de alto rendimento, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que regulamenta o acesso às universidades públicas do país. Enquanto os estudantes das escolas privadas com os quais tive contato assistiam três aulas de Química por semana, dispunham de docentes de plantão para debater os conteúdos, tirar dúvidas etc., os da escola pública assistiam dois tempos de Química, em salas de aula sem ar-condicionado, em carteiras desconfortáveis e sendo culpabilizados por suas baixas notas e reprovações.

Neste cenário e com tantas angústias, em setembro de 2018, recebi a convocatória do IFRO para posse imediata e efetivo exercício docente no *campus* localizado na cidade de Guajará-Mirim. Já a realidade do IFRO é melhor que das escolas do estado, com destaque para a estrutura física, higiene, material e qualificação docente, um quadro de professores e professoras especialistas, mestras/es e doutoras/es. Entretanto, o que mais me impressionou no *campus* de Guajará-Mirim foi a diversidade cultural; confesso que nunca convivi com tamanha riqueza.

O *campus* localiza-se no extremo noroeste do Estado de Rondônia, fazendo fronteira com a Bolívia e a cidade é quase uma ilha, rodeada pelo Rio Mamoré, cercada por terras indígenas, cujas aldeias abrigam diversas etnias. Nisso, o entorno da cidade conta com distritos como o de Iata e Surpresa, e parte da população guajará-mirensense reside na área rural.



E, o mais maravilhoso, é que essa descoberta sobre essa diversidade aconteceu dentro da sala de aula.

O exercício dessa escrita permitiu-me revisitar as primeiras memórias, da entrada nas salas de aula do IFRO *Campus* Guajará-Mirim, dos estudantes indígenas e bolivianos que pouco falavam ou compreendiam o português. Ali, junto com o sentimento de estranhamento, eu experimentava meu próprio despreparo para lidar com as diferenças, em uma dimensão maior: plurilinguística e pluricultural. Aquela realidade tirou-me do eixo, interpelou-me.

Não foi tão fácil estabelecer os primeiros contatos. Algumas estratégias de aproximação se mostravam, por vezes, equivocadas, até que eu pudesse perceber que o processo era lento, exigindo confiança e troca. Essas barreiras me fazem recordar de quando fui conversar pela primeira vez com uma estudante indígena: comecei perguntando sobre as barreiras dela com a disciplina que eu estava ministrando, e ela me interrompeu com uma pergunta: professora, você mora onde? Foi quando percebi que ali estava “em jogo” muito mais que o conteúdo acadêmico, pois era preciso uma confiança para que pudéssemos falar sobre suas barreiras acerca dos conteúdos ministrados.

A vivência e a riqueza cultural existentes em uma única sala de aula desse *campus* atraíam minha atenção diariamente, na mesma medida em que o mal-estar inicial também se diluía. Adequar minhas aulas àquela realidade, estudar as relações em um ambiente pluricultural, era mais que uma estratégia: era urgência. Assim, bastou transcorrer um semestre de aulas para ficar evidente que não era apenas eu que vivia essas inquietações.

Ademais, o *campus* de Guajará-Mirim recebe professores e professoras de todos os lugares do Brasil, logo, o ambiente pluricultural a que me refiro também é composto por nordestinos, sulistas, amazonenses, tocantinenses, cariocas, paulistas, dentre tantos outros, para além dos gentílicos citados. Portanto, pessoas, profissionais docentes, cada um com sua história, por quem tenho apreço e sinto orgulho por compartilhar essa jornada.

Foi instantâneo perceber como esses professores e professoras do Instituto também estavam no mesmo processo que eu. Como as reuniões de Conselho de Classe sempre foram tensas, a realidade das reprovações, da expulsão escolar e retenções me angustiavam. Compondo esse grupo estavam os estudantes indígenas que, por vezes, durante as reuniões, eram estigmatizados como preguiçosos e, as barreiras a serem enfrentadas, associadas às lacunas da alfabetização na Língua Portuguesa.

Fato é que, entre os estudantes retidos bimestralmente, reprovados ou em situação de expulsão escolar, sempre estavam os indígenas. Isso acontece em todo conselho de classe, repetidamente; semestral ou anualmente, são debatidos os rumos do futuro acadêmico de

estudantes indígenas. Além disso, essa constatação aparecia dentro da sala de aula, uma vez que é angustiante realizar a chamada nominal e perceber, semana após semana, que os indígenas passam a não frequentar mais as aulas.

Foi assim que alguns questionamentos passaram a fazer parte da minha rotina de trabalho: qual seria o verdadeiro entrave do nosso processo educativo? Seria mesmo apenas a questão plurilinguística? Onde estávamos errando? Estávamos mesmo errando? Haveria de ter algum problema!

Assim, as primeiras anotações para o meu futuro projeto começam a se delinear, inicialmente, com a procura por um curso de Mestrado que ajudasse a pensar essas indagações. Nesse ínterim, analisando editais anteriores de vários programas disponíveis na UNIR, nada me chamou mais atenção que as leituras sugeridas pelo Mestrado em Psicologia, na linha de Psicologia, Educação e Sociedade. Isso, porque o projeto de pesquisa que eu delineava apontava para estudar a relação dos estudantes indígenas com a escola, em consonância com essa linha de pesquisa do programa.

Havia uma ideia preliminar, por mim desenhada, de que a desigualdade que marcava o que eu estava vivendo era de ordem pedagógica ou de infraestrutura. Entretanto, com as leituras sugeridas nos certames anteriores do programa de Psicologia, essas desigualdades anunciavam-se como históricas e sociais. Assim, decidi ingressar no Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGpsi) da UNIR, movida pela aproximação entre minha realidade e as leituras sugeridas nos editais decorridos.

Então, no segundo semestre de 2019, inscrevi-me no processo seletivo do PPGpsi, mestrado acadêmico, na referida linha de pesquisa. O certame desse procedimento era organizado com uma primeira etapa de escrita dissertativa, baseada nas leituras sugeridas, com as quais tanto me identifiquei. Lembro com carinho do avanço a cada texto lido; era como se caminhos fossem surgindo em meio ao caos.

Os que mais me prenderam foram *Educação e Emancipação* (ADORNO, 1995), *Psicologia Escolar e Educacional: história, compromisso e perspectivas* (ANTUNES, 2008) e, especialmente, *Dimensões da desigualdade educacional no Brasil* (SAMPAIO; OLIVEIRA, 2015). Os textos expunham o que eu necessitava compreender para ressignificar que uma mudança é possível e que minhas angústias não eram solitárias. Assim, recordo que os lia com muita empolgação e, à medida que avançava nas leituras, minha forma de pensar em Educação se transformava.

Assim, passei pela primeira etapa e fui para as seguintes, de análise do projeto e entrevista, nas quais tive a felicidade de ser aprovada. De fato, o projeto que desaguou na

construção dessa pesquisa é fruto de uma sementinha inicial, defendida naquela sala de conferência que, com o tempo, foi transformada e modificada pelas descobertas que estavam por vir.

O curso foi iniciado no segundo semestre de 2019, e as disciplinas de ordem metodológica, do ensino, da docência e das teorias em Psicologia cercaram-me durante toda a construção do projeto. Nesse percurso, os caminhos foram redescobertos, propostas iniciais avaliadas, e a pesquisa científica tomou-me outros valores como de autonomia, criticidade, responsabilidade. Nesse contexto, as ideias se concatenavam à medida que me aprofundava nas leituras, estudos e discussões; para isso, às vezes, foi necessário regredir e refazer o plano, pois o método de pensar ciência exige humildade, paciência e ressignificações.

Não posso deixar de mencionar os obstáculos de realizar essa criação em meio à pandemia de covid-19, nos anos de 2020 e 2021. Ainda, posso dizer que passar por essa experiência tem sido um dos maiores desafios da minha trajetória acadêmica, uma vez que, em meio a tantas crises de ansiedade, pânico, autocríticas, luto, sensação de inatividade (mesmo dedicando o dia frente a um computador), desamparo e incertezas, foi preciso resiliência para repensar o trajeto.

Foi preciso lidar com muitos atrasos e recomendações mais “apertadas” por parte do Comitê de Ética, pois a taxa de contaminação entre a população indígena estava muito alta. Também fui contaminada pelo vírus em dezembro de 2020; foram longos dias de recuperação, mas não sinto sequelas. Assim, foi necessário ter coragem para reconstruir essa proposta e prosseguir com a pesquisa.

O que encontrarão nos próximos capítulos é fruto de amadurecimento e aprendizado. Em um estudo que foi mais construído que planejado, abro nessas páginas não apenas minhas palavras, frases e discussões. A seguir, escrevo mais um capítulo do meu mundo, agora transformado pela academia, pelos professores e professoras desse programa, em especial, minha querida professora e orientadora Ivonete. Eu sinto verdadeira gratidão pelas sugestões de leituras, pelos debates e pelas tantas escritas produzidas ao longo do curso.

Por falar em meu mundo, a construção dessa dissertação lembra-me o trecho de um livro que guardo com ternura: *O mundo de Sofia*. Li-o pela primeira vez na minha adolescência, mas, parece que depois de tanto tempo, ele ainda explica muito melhor como a academia modificou o meu jeito de ver a produção científica:

- Vamos antes fazer uma pequena experiência. Podes trazer os óculos daquela mesa?

Sofia colocou os óculos. Tudo à sua volta ficou vermelho. As cores claras ficaram vermelho-claras e as escuras vermelho-escuras.

- O que você está vendo?

- O mesmo de antes, só que vermelho.

A explicação para isto é que as lentes dos óculos determinam o modo como você percebe a realidade. Tudo o que você vê é parte do mundo que está fora de você mesma. Mas o modo como você enxerga tudo isto também é determinado pelas lentes dos óculos. Você não pode dizer que o mundo é vermelho, ainda que neste momento ele pareça vermelho (GAADER, 1995, p. 347).

Esse Mestrado foi minha lente. Cresci e me orgulho de estar examinando o que me propus a tratar. Dessa maneira, entendo que ninguém amadurece de repente e, se pudesse, agradeceria pessoalmente a cada uma das professoras e dos professores que desde o ensino básico me ajudaram a construir um caminho de autonomia.

Os processos educacionais passaram a ter mais que cunho pedagógico, e foi produzido em mim um olhar mais atento à construção social do estudante. Nisso, o passado, a história e a cultura abriram outras janelas dentro da sala de aula, permitindo-me compreender que os processos educativos, antes de qualquer coisa, atravessam nossas relações sociais e devem acontecer em uma perspectiva de respeito à diversidade cultural amazônica.

Dessa maneira, como já alertava Adorno (1995), a educação deve servir, ao menos, para evitar a barbárie e, como sociedade, precisamos mais do que nunca transformar nossos discursos, impregnando-os de empatia. Precisamos reconhecer nosso lugar de colonizados no mundo, e de privilegiados, oprimidos ou opressores em nossa sociedade.

Aprendi com Paulo Freire (2018) que é necessário debater as opressões que ocorrem dentro do sistema escolar, sem esquecer que estamos “sendo”, e que nesse movimento de existir não estamos sós, não há só uma cultura, não há só uma forma, não há só uma verdade. Trata-se de um processo mútuo, cíclico onde os processos educativos podem transformar as pessoas e mundo.

Os estudantes indígenas mostram-me todos os dias que é preciso resistir para existir e, às vezes, penso até que a escola, em seus moldes tradicionais eurocentrados, não permite as diferentes existências culturais e exclui o que é diferente. E, assim, notadamente, precisamos existir para todos, como escola, instituto, universidade, como política pública.

Utilizo dessa autonarrativa como instrumento de registro de minhas memórias. Conforme Cunha (1997), recuperar as memórias e trabalhar com elas, tanto na pesquisa quanto no ensino, é mecanismo para compor/decompor as experiências do professor. As narrativas são capazes de provocar transformações na maneira como os sujeitos percebem a si

mesmos, a sua própria história e o coletivo, funcionando como estratégia para integrar investigação e formação no mesmo processo.

Assim, finalizo estas notas iniciais com a esperança que os escritos seguintes contribuam com os debates em educação, que aproximem as discussões entre comunidade e estudantes indígenas, e que o desvelar das (in)conclusões deste trabalho, amparada no que já foi produzido sobre educação escolar indígena, possam aprofundar os debates sobre educação na Amazônia.

## 1 INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988, em seus artigos 205 e 206, assegura a todos o direito de acesso ao ensino público gratuito e de qualidade (BRASIL, 1988), entretanto, o que testemunhamos no Brasil é uma expressiva condição de desigualdade social dentro do sistema escolar. Para tanto, falar em condições igualitárias de oportunidades dentro do sistema de ensino é preciso reconhecer que as desigualdades devem ser visualizadas por diferentes eixos: o de acesso e de permanência dos estudantes na escola.

Tratando-se da escolarização indígena, tanto a Constituição Federal de 1988, quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), garantem o direito à educação aos povos indígenas, porquanto, segundo os documentos oficiais, a educação escolar deve ser ofertada aos povos indígenas respeitando suas tradições, costumes e crenças, recuperando suas memórias e afirmando suas identidades étnicas.

A garantia de acesso às informações acadêmicas, técnicas e científicas também é outra dimensão assegurada na legislação, entretanto, é marcada pelo distanciamento entre a LDBEN e as práticas escolares. Ao analisar os números dos censos escolares, ilustro esse afastamento.

Segundo dados do Censo Escolar de 2019 (INEP, 2019), sistematizados em um relatório do Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2021), as taxas de reprovação disparam em relação aos estudantes indígenas. Já em se tratando de estudantes pretos, pardos e indígenas, correspondem a mais de 49% das reprovações no Ensino Fundamental e Médio nas escolas públicas municipais e estaduais brasileiras, e os indígenas lideram esse triste *ranking*, aparecendo com 10,9% das reprovações, considerando-se uma média nacional, incluindo o contexto urbano e de aldeias.

Nesta pesquisa discuto problemáticas que permeiam a escolarização de jovens indígenas amazônidas no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), *Campus* Guajará-Mirim, no estado de Rondônia, o qual seus aspectos sociais e geográficos específicos apreendem atenção. O local é considerado binacional, não apenas por estar situado em um município que faz fronteira com o país boliviano, mas porque recebe e compõe a trajetória de estudantes indígenas e não indígenas, brasileiros e bolivianos de Guayaramerín (IFRO, 2019).

A criação do *campus*, bem como a dos Institutos Federais, ocorreu através do reconhecimento do governo brasileiro (durante as presidências de Luís Inácio Lula da Silva com mandatos de 2003 a 2011 e Dilma Rousseff de 2011 a 2016) da demanda de milhares de estudantes por uma formação omnilateral em nível de ensino, pesquisa e extensão, tendo

traçado estratégias para a implantação de *campi* em regiões de vulnerabilidade socioeconômica (ANJOS; RÔÇAS, 2017). Esse projeto, ambicioso e necessário, propôs profundas mudanças não só no quadro da educação técnica e tecnológica do Brasil, como ainda abriu lacunas de ordem social e pedagógica que precisam ser estudadas considerando os aspectos específicos e regionais em questão.

As peculiaridades de educar em fronteiras vêm abrindo discussões e reflexões, ao passo que o projeto expande e o processo de globalização avança, já que a educação passou a ser uma importante ferramenta de favorecimento de ações bilaterais e econômicas para fortalecer as regiões fronteiriças do Brasil (KRÜGER et al., 2017).

No contraponto das impositivas necessidades capitalistas, replicam-se questões sociais que compõem o ambiente escolar de fronteira, tais como: preconceitos linguísticos e culturais, interpretações enviesadas da fronteira como espaços “exclusivos” de contravenção, narcotráfico, contrabandos e ilegalidades, superioridade brasileira, representatividade das minorias e relações de competitividade (PEREIRA, 2014).

Segundo Borges (2013), o processo formal de escolarização indígena, objeto de preocupação tanto das comunidades e organizações indígenas, tem como desafio contemporâneo superar os modelos de escola tradicional. Esses impasses reforçam, a partir da luta dos povos indígenas, a urgência por uma escola que respeite as especificidades de cada indivíduo, agregando diferentes olhares à pedagogia e abandonando a prática meramente formal das disciplinas.

Estudos recentes sobre a realidade da educação escolar indígena no Brasil, tanto em situação urbana quanto de aldeia, evidenciam os anseios destes povos por melhorias nas condições de vida, defesa de seus direitos, apropriação de recursos tecnológicos e educação de qualidade (DELMONDEZ; PULINO, 2014; FAUSTINO; CHAVES; BARROCO, 2008; LUCIANO, 2006; NEVES, 2009; SOUZA, 2017). Porém, ao passo que esses interesses se tornam efervescentes, estão presentes problemáticas de acesso, permanência e sucesso escolar em quaisquer níveis de ensino, bastando observar os índices de evasão e reprovação brasileiros.

O IFRO *Campus* Guajará-Mirim, apesar de não ser uma escola indígena, carrega problemáticas e entraves nos processos de escolarização desses povos. O *campus* oferta o ensino técnico, tecnológico e ensino superior e, nesses moldes, é pertinente considerar o que podemos aprender com os povos indígenas que frequentam a escola tradicional, levantando conhecimento sobre as especificidades e demandas em trabalhar com o ensino intercultural.

Luciano (2006) destaca, além dos aspectos mencionados, questões de acesso às tecnologias pelos povos indígenas no Brasil. O acesso à internet, computadores, smartfone e as tecnologias, de modo geral, é comprometido e, dessa maneira, a apropriação dos conteúdos acadêmicos de forma adequada, o acesso a outras culturas e o próprio intercâmbio dessas informações entre as sociedades indígena e não indígena também ficam travados, enquanto poderiam enriquecer e agregar muito mais valores ao avanço científico.

Nesse âmbito, os serviços de comunicação e informações digitais têm papel relevante na luta pela defesa dos direitos e superação da invisibilidade social dos povos indígenas, sendo essa a principal causa da ignorância, discriminação e preconceito, questões que aparecem no ambiente escolar.

É através desses meandros que, com este estudo de cunho quanti e qualitativo, se objetiva analisar o processo de escolarização de estudantes indígenas no IFRO *Campus* Guajará-Mirim, considerando aspectos institucionais e pedagógicos a partir de suas perspectivas e vivências.

Assim, elegi algumas questões para marcar o objetivo desse estudo: as ações afirmativas e/ou a instalação do *Campus* Guajará-Mirim, IFRO, favorecem/ram o ingresso de estudantes autodeclarados indígenas? Em quais cursos? Acontece a inclusão/acolhimento dos estudantes indígenas? Como? Existem ações internas que valorizam a cultura e os saberes desses povos? Como ocorre a trajetória de escolarização de estudantes indígenas no IFRO em relação à permanência? Quais motivações/fatores levam os estudantes indígenas a desistirem da escola?

Nesse texto de dissertação apresento os dados e análises referentes à implantação e implementação do *campus*, sua estrutura organizacional, fluxo de informações dentro da instituição, quantitativo em situação de progressão, retenção e expulsão no que tange à escolarização indígena. Tais levantamentos e discussões são provenientes da análise de atas dos conselhos de classe, regimento interno, fichas de matrículas e análise de entrevistas narrativas.

Organizei esse texto em seis seções, sendo a primeira esta Introdução e, as outras, resumidas a seguir. Na segunda, *Caminhos metodológicos*, são apresentados os métodos de pesquisa, documentos e estratégias de levantamento de dados, bem como os delineamentos deste estudo. A terceira, *Educação escolar indígena: uma perspectiva decolonial*, consiste na exposição do arcabouço teórico, aprofundamento e posicionamento desse estudo diante das questões indígenas na Amazônia.



Na seção seguinte, *Pelas águas do Mamoré*, problematizo as questões que tensionaram a implantação e implementação do IFRO *Campus* Guajará-Mirim em uma região de fronteira, trazendo uma breve cadência histórica da criação dos Institutos Federais (IFs) brasileiros. No fechamento, apresento um levantamento da organização interna dos setores, coordenações e cursos ofertados no *campus* e as aproximações dessa sondagem para a escolha dos documentos analisados.

A quinta seção reservo às discussões e apontamentos sobre as trajetórias de escolarização indígena, proveniente das entrevistas narrativas. Na última parte, *Apontamentos e considerações*, retomo a síntese dos resultados construídos até a apresentação desse texto, bem como as limitações encontradas, desdobramentos e encaminhamentos que alinhavaram o desfecho da pesquisa.

## 2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa tem como problemática central os caminhos que permeiam as evidências de evasão/abandono/expulsão (discutidos a frente), meu incômodo e desconforto diante do fato, e as tentativas internas de frear o fenômeno. Assim, nesta seção, traço um caminho metodológico para delinear e detalhar como vem ocorrendo os processos de escolarização indígena no IFRO *Campus* Guajará-Mirim ao longo de seus anos de funcionamento.

O estudo caracteriza-se como uma pesquisa narrativa, de abordagem quanti e qualitativa, baseada nos significados das trajetórias dos estudantes indígenas no IFRO, seguindo metodologicamente três momentos: análise documental, análise quantitativa descritiva e entrevista narrativa.

A pesquisa narrativa, base metodológica desta investigação, parte da tentativa de compreender o processo de escolarização indígena, de uma maneira colaborativa, considerando a experiência dos sujeitos, minha vivência na pesquisa e as relações com objeto de estudo: a escolarização indígena.

Não caracterizo a pesquisa nestes moldes pela mera construção das entrevistas narrativas, mas pela reflexividade de minha experiência docente imersa no campo de estudo. Portanto, associo o método das entrevistas, autobiografia e análise de documentos provenientes do próprio ambiente de trabalho. Clandinin e Conelly (2011, p. 85) ilustram a concepção mais completa da pesquisa narrativa, embora, durante seu texto, não tenha a pretensão de defini-la:

[...] sobre a pesquisa narrativa, nossos termos são *pessoal e social* (interação); passado, *presente e futuro* (continuidade); combinados à noção de *lugar* (situação). Esse conjunto de termos cria um espaço tridimensional para investigação narrativa [...] os estudos têm dimensões e abordam assuntos temporais; focam no pessoal e no social em um balanço adequado para a investigação; e ocorrem em lugares específicos ou sequência de lugares (grifos do autor).

Nesses moldes, selecionei documentos internos do *Campus* Guajará-Mirim por aproximação com o fluxo de informação dos setores que administram a relação entre estudante e instituição. Analisei, como documentos, as leis de criação dos institutos federais e do *campus* de Guajará-Mirim, regimento interno do *campus* e, posteriormente, as fichas de matrículas e atas de conselhos de classe referente às reuniões ocorridas no segundo semestre de 2019 e ano de 2020.

Foram realizadas e analisadas duas entrevistas narrativas. As participantes eram estudantes indígenas do *Campus* Guajará-Mirim do IFRO, maiores de 18 anos e, no apêndice, está elencado o roteiro para a condução das entrevistas (Apêndice A).

Entretanto, houve dificuldades para realização dos convites para participação nas entrevistas. Tentei o contato primeiramente por ligação telefônica. Mas, devido à dificuldade, também tive que contatar via *WhatsApp* e e-mail, com base nos dados cadastrais fornecidos na ficha de matrícula e por meio de outros estudantes do instituto.

Dessa maneira, devido às limitações ocasionadas pela pandemia de covid-19, as tentativas de entrar em contato foram frustradas muitas vezes; isso porque alguns voltaram para as aldeias e/ou trocaram os números de telefones, impossibilitando o contato. Uma das estudantes contatadas atendeu a ligação, mas explicou que uma prática de sua comunidade era consultar o cônjuge para responder se aceitaria ou não participar da pesquisa. Porém, a resposta foi negativa.

Assim, em meio a tantos contratemplos, continuei as tentativas para realizar as entrevistas com estudantes ativos da instituição, onde o contato era mais facilitado, pela frequência nas aulas, conseguindo a colaboração das duas estudantes indígenas entrevistadas.

Dada a singularidade do público-alvo, a pesquisa foi aprovada em duas instâncias: pelo Comitê Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), conforme o parecer n.º 4.669.002 (Apêndice C), e pela instituição coparticipante, o IFRO *Campus* Guajará-Mirim, de acordo com o parecer n.º 4.743.855 (Apêndice D).

Com os ajustes necessários e possíveis, iniciei as entrevistas apresentado os objetivos do estudo às participantes, bem como os detalhes relacionados à sua participação, benefícios, riscos e contribuições para a pesquisa. Conforme disponibilidade e as condições adaptadas ao dia e horário, as entrevistas foram realizadas de forma individual via *Google Meet*, visto que devido às situações inerentes a pandemia, entrevistas presenciais não eram indicadas.

Compreendo que a pesquisa qualitativa é reflexiva e concentra-se no estudo das culturas humanas, de forma participativa, em que pesquisador e pesquisado são parte do campo e, dessa maneira, a complexidade e representatividade dos sujeitos, suas interações sociais, suas vivências e trajetórias de vida fazem parte da pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2011).

## 2.1 Análise documental

Nesta técnica, recorri às fontes primárias, ou seja, documentos que não receberam nenhum tratamento analítico ou modificações, impressos ou digitais, tais como: relatórios de pesquisas ou estudos, atas, arquivos escolares, autobiografias, relatórios, leis, *sites*, entre outras matérias de divulgação. Os documentos utilizados nessa pesquisa foram selecionados considerando o objeto de estudo e do problema, mas me deparei com o desafio de selecionar, tratar e interpretar a informação, de forma a compreender a interação dos dados com sua fonte, para torná-los mais detalhados e significativos (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015).

Utilizei a pesquisa documental como parte inicial da construção de dados para estabelecer o ponto de partida que me fizesse compreender o processo de implantação e implementação do *Campus* Guajará-Mirim, através das leis que criaram e viabilizaram os Institutos Federais (IFs), o IFRO e esse *campus*.

Em seguida, analisei o regimento interno do *campus*, identificando os cursos ofertados desde sua implementação, setores e fluxos de informações, como fator preponderante para compreender o processo de acesso e acompanhamento da escolarização dos estudantes indígenas na instituição.

As fichas de matrículas trouxeram informações sobre matriculados por ano, cursos, idade, gênero, endereço, etnias, forma de acesso ou ação afirmativa, progressão, retenção e situação de expulsão escolar. Para realizar o levantamento desses dados, tive a colaboração da Coordenação de Registros Acadêmicos (CRA), que disponibilizou as informações e fichas de matrículas, a partir de memorando interno. As atas de Conselhos de Classe foram disponibilizadas pela Diretoria de Ensino (DE), assim que solicitadas via e-mail. Sendo estas disponíveis compreendem os anos de 2015 a 2019.

Assim, conforme traz Flick (2009), compreendo que os documentos são meios de comunicação elaborados com algum propósito, para alguma finalidade, sendo, inclusive, destinados para que alguém tenha acesso a eles. Dessa maneira, durante as análises precisei fazer o movimento de observar quem o produziu e para quem foi construído, compreendendo a intencionalidade de sua elaboração e não os visualizando apenas como amontoados de informações.

Também considerei esses documentos de forma qualitativa, articulando-os com o referencial teórico, publicações sobre escolarização indígena e as legislações que marcam as fronteiras do estudo. Entretanto, também realizei um tratamento quantitativo para trabalhar as

fichas de matrícula dos 33 estudantes indígenas matriculados de 2012 a 2019, categorizando as análises em eixos: idade, curso, gênero, endereço, etnia, acesso, progressão, retenção e expulsão escolar. Assim, na quarta seção, apresento os dados percentuais e um tratamento estatístico básico e descritivo com média, mediana e moda para a idade.

## **2.2 Entrevista narrativa**

As entrevistas narrativas que utilizei nesta pesquisa foram conduzidas com roteiro (Apêndice A). O instrumento qualitativo consiste em indicativos para conduzir a entrevista, de forma que o entrevistado conte histórias sobre algum acontecimento importante de sua vida ou de seu contexto social. Embora tenha utilizado um roteiro, as respostas foram livres de limitações e a prioridade foi obter informações com profundidade e detalhamento.

A construção de entrevistas narrativas é motivada por uma crítica aos esquemas de pergunta-resposta que baseiam a maioria das entrevistas clássicas, pois são uma forma de entrevistar com menos imposição, na perspectiva do informante, na qual a influência do entrevistador é mínima e o ambiente colabora com essa proposta. Ela emprega um tipo específico de comunicação cotidiana, onde se valoriza contar e escutar histórias para compreender as problemáticas (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002).

Preparar o roteiro para entrevistas narrativas demandou tempo e familiaridade com o campo de estudo, o que implicou na necessidade de realizar investigações preliminares, ler documentos, tomar nota de boatos e relatos informais. Com base nos levantamentos iniciais e no interesse desta pesquisa foram montados tópicos que refletiam as questões de interesse, suas formulações e linguagens disponíveis no Apêndice A (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002).

Nesse mesmo sentido, Jovchelovitch e Bauer (2002) organizam algumas regras, as quais utilizei para guiar a obtenção de narrativas sustentadoras das discussões. As fases da entrevista narrativa descrita pelos autores são: preparação inicial, onde o campo é explorado e as questões principais são elaboradas; iniciação da entrevista, em que se organiza um ponto principal para que o participante inicie a narração; narração central, onde, na medida do possível, o pesquisador não interrompa a narrativa; fase de perguntas, na qual evita-se dar opiniões e perguntas sobre atitudes; fala conclusiva, quando se comunica o momento de parar de gravar, em que são permitidas perguntas do tipo “por que?”. Por fim, também é necessário fazer anotações imediatamente depois da entrevista.

Para a análise, utilizei o método proposto por Schütze, composto de seis passos: 1) transcrição detalhada e com qualidade; 2) divisão do material em indexado e não-indexado; 3) utilização dos componentes indexados para delineamento das “trajetórias” das informantes; 4) análise dos componentes não indexados; 5) agrupamento e comparação entre as “trajetórias” individuais; 6) comparação de contexto e semelhança entre as “trajetórias” individuais, o que permite a identificação de “trajetórias” coletivas (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002).

Câmara (2013) acrescenta, ainda, que a análise interpretativa das narrativas é utilizada em pesquisas sociais e baseia-se na subjetividade e no aspecto singular dos sujeitos, tratando-se de uma análise ampla, na qual o pesquisador pretende compreender características, estruturas e significados por trás das narrativas e comportamentos.

Desse modo, no primeiro momento, o pesquisador organiza os registros e pode recorrer à leitura “flutuante” dos registros, escolhe trechos e observações importantes fundadas no objetivo do projeto, e elabora indicadores para categorizar a análise, consistindo em uma preparação formal do material. Para tanto, é necessário atentar-se aos critérios de exaustividade (esgota-se a totalidade de comunicações e não se omite nada); representatividade (representação, sem lacunas, na realidade estudada); pertinência (as metodologias anteriores corroboram com o objetivo da pesquisa) e exclusividade (um elemento “chave” não pode ser classificado em mais de uma categoria).

Assim, as entrevistas foram gravadas e transcritas, com anotações simultâneas, após o aceite e aprovação do participante. Entretanto, abro um adendo quanto ao formato não presencial das entrevistas narrativas realizadas, em função de terem sido realizadas no auge da pandemia do covid-19, em 2021.

Santhiago e Magalhães (2020), traçando um apanhado de discussões acerca da história oral, relembram que em outubro de 2014, um levantamento de pautas de discussões da *Oral History Association*, associação de história oral para meios científicos, solicitava o compartilhamento de relatos de experiências de pesquisadores a respeito da temática metodológica, da realização de entrevistas por meios digitais, tentando levantar as plataformas de comunicação que permitissem a realização dos diálogos em tempo real. O levantamento realizado retornou poucos relatórios, entretanto, com experiências que mereciam significativa atenção.

Entretanto, com a da pandemia de covid-19, as migrações do cotidiano para os meios digitais ganharam força e possibilidades que necessitam de reflexões específicas para pesquisar nesse cenário. Assim:

A pesquisa nas ambiências digitais descortina um campo exponencial de possibilidades, seja de explorar as formas que essa socialidade assume em nossos cotidianos, como modula nossas (inter) subjetividades, como permite a produção de narrativas e performances identitárias, associações para propósitos diversos, entre tantas outras possibilidades. Oferece ainda generosamente acervos sobre quase todas as práticas sociais imaginadas. Nos exige, portanto, o corajoso exercício da criatividade, intuição e espontaneidade – qualidades que se aliam ao rigor teórico, à clareza conceitual e ao respeito ético às alteridades. (DESLANDES; COUTINHO, 2020, p. 9).

Destaco ainda, a atenção ao crivo ético da coleta de dados, respeitando os locais e participantes da pesquisa e deixando evidente o direito absolutamente voluntário de participar ou desistir a qualquer momento (CRESWELL, 2010). Dessa forma, em respeito aos participantes e instituições envolvidas, apresentei, de forma remota, enviando os instrumentos éticos como dispositivos para formalizar a voluntariedade com suas assinaturas. Destaco, por fim, que as participantes optaram por não serem identificadas durante a pesquisa.

### **2.3 Lócus da pesquisa: Guajará-Mirim e a fronteira Brasil/Bolívia**

O lócus deste estudo é a cidade de Guajará-Mirim, localizada na fronteira oeste do Brasil, a noroeste de Rondônia e o segundo maior município em extensão territorial do Estado. Os tensionamentos desse lócus de pesquisa desdobram-se logo na análise das atividades econômicas do município, voltadas ao agroextrativismo, turismo e pesca, contrastando com seu território, que tem 94% protegido por lei, contando com terras indígenas, unidades de conservação e reservas biológicas e extrativistas, informações dispostas no *Relatório de Zoneamento Socioeconômico Ecológico* do estado de Rondônia, organizado pela Secretaria de Estado do Desenvolvimento ambiental (SEDAM, 2010). Essas constatações carregam problemáticas para dentro da escola, visto que a instituição é um reflexo da sociedade.

Conforme trazido por Estevão (2021), corroborando com dados da Fundação Nacional do Índio (FUNAI)<sup>1</sup>, a Coordenação Regional em Guajará-Mirim tem seis terras indígenas (TI) sob sua jurisdição: Igarapé Lage, Pacaás Novos, Rio Guaporé, Sagarana, Rio Negro Ocaia, localizadas no Município de Guajará-Mirim, e a TI Igarapé Ribeirão, localizada no Município de Nova Mamoré. Essas TI abrigam as etnias Macurap, Jaboti, Canoe, Wajuru, Tupari, Arowa,

---

<sup>1</sup> Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/apresentacao-guajara-mirim>. Acesso em: ago. 2021.

Cabixi, Uru Eu WauWau, Massacá, Aricapu e Wari', estando presentes em 32 aldeias, com uma população total de 4.721 pessoas, sendo a maior população indígena do Estado de Rondônia.

As unidades de conservação do município são compostas pelas Unidades de Proteção Integral: Reserva Biológicas Rio Ouro Preto e Traçadal, Parque Nacional Serra da Cutia e de Reserva de Uso Sustentável: Reserva Extrativistas Rio Ouro Preto, Pacaas Novos, Barreiro das Antas, Rio Cautário Estadual e Federal (SEDAM, 2010).

A cidade de Guajará-Mirim encontra-se no extremo fronteiroço Brasil/Bolívia e é uma cidade gêmea com Guayaramerín, na Bolívia, estando dentro da região amazônica. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), foi elevada à categoria de município pela Lei do Estado de Mato Grosso n.º 991, de 12 de julho de 1928, desmembrada do município de Santo Antônio do Rio da Madeira, que pertenceu ao Estado de Mato Grosso até maio de 1944, quando foi incorporada a Porto Velho-RO na condição de povoado. Guajará-Mirim foi oficialmente instalada em 10 de abril de 1929, e os pontos decisivos para a implantação do município estão intimamente relacionados à extração do látex, configurado pelo ciclo da borracha, e a posterior construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré para escoar o produto. Essa construção foi firmada através do acordo diplomático entre Brasil e Bolívia, o Tratado de Petrópolis (TEIXEIRA, 2001).

A partir desse período brutal e violento para com os povos indígenas rondonienses, foi reproduzida uma concepção opressora ocidental e extrativista, de que nada mais havia na região a não ser índios que ali habitavam e “atacavam” os exploradores, os quais, em represália, procuravam dizimá-los (das formas mais perversas possíveis).

Os dados da FUNAI, embora mais atualizados que os do IBGE (2010), não trazem o mapeamento das situações de moradia dos indígenas. Dessa forma utilizamos os dados do IBGE (2010)<sup>2</sup> como forma de analisar de forma aproximada a situação por moradia rural e urbana dos povos indígenas do município de Guajará-Mirim.

Segundo esses dados, apenas 5,7% residem na área urbana e 94,3% concentram-se na área rural (IBGE, 2010), como demonstra o Quadro 1, o que também delineia problemáticas de transporte e frequência dos estudantes indígenas nas escolas urbanas, apontando para a relevância da produção de estudos acerca das políticas de educação escolar indígena, valorização e inclusão da cultura indígena no ambiente escolar da região.

---

<sup>2</sup> Os dados são referentes ao último Censo Demográfico do IBGE, que foi realizado em 2010. A pesquisa que ocorre a cada dez anos foi adiada de 2020 para 2021 em função da pandemia. Em 2021 foi adiada para 2022 devido aos cortes orçamentários. Desta maneira, os números aqui reproduzidos podem estar defasados, embora sejam de fonte oficial.



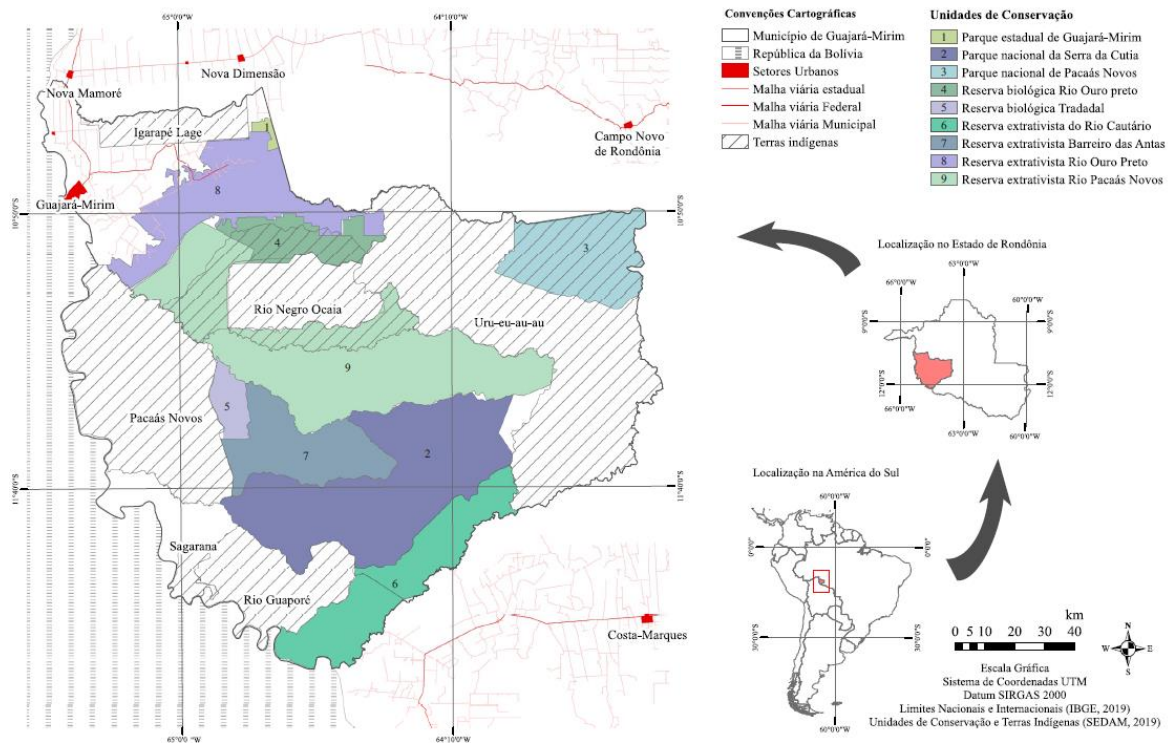
**Quadro 1** – Municípios rondonienses com maiores quantitativos de população indígena, por situação do domicílio

Classificação	População Indígena Absoluta Total		Classificação	População Indígena Percentual/ Domicílio Urbano		Classificação	População Indígena Percentual/ Domicílio Rural	
	Município	Indígenas		Município	Indígenas (%)		Município	Indígenas (%)
1°	Guajará-Mirim	3998	1°	Porto Velho	54,3%	1°	Guajará-Mirim	94,3%
2°	Porto Velho	1411	2°	Vilhena	37,7%	2°	Ji-Paraná	81,6%
3°	Cacoal	1316	3°	Cacoal	23,3%	3°	Cacoal	76,7%
4°	Ji-Paraná	1130	4°	Ji-Paraná	18,4%	4°	Vilhena	62,3%
5°	Vilhena	416	5°	Guajará-Mirim	5,7%	5°	Porto Velho	45,7%

Fonte: Adaptado de IBGE, 2010. Organização da autora.

Em parceria com o Laboratório de Geografia e Planejamento Ambiental (LABOGEOPA) da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), utilizando dados do IBGE (2010), sintetizamos que a área territorial total do município corresponde a aproximadamente 24.800 km<sup>2</sup>, sendo essa distribuída em torno de 23.500 km<sup>2</sup> de áreas protegidas. Esses dados apontam para uma descrição percentual: 49% da área territorial total são unidades de conservação, 55% da área territorial total é terra indígena, significando que 94% do município de Guajará-Mirim é área protegida. Acrescentamos, ainda, que existe duplicidade nas áreas territoriais classificadas como terra indígena, parques nacionais e reservas. Por esse motivo, a somatória das porcentagens passa de 100%, como demonstra a Figura 1.

**Figura 1.** Município de Guajará-Mirim e suas áreas protegidas.



Fonte: IBGE, 2010. Software livre de mapeamento QGIS.

Esta duplicidade também denuncia outra tensão, o racismo ambiental, traduzida no fato de que as comunidades são sistematicamente submetidas a situações de exploração e degradação ambiental, em virtude das diferenças e brechas ambientais legislativas naturalmente oriundas de cada demarcação.

Segundo Heck, Loebens e Carvalho (2005), a constituição e biodiversidade do território brasileiro não abrangem apenas os aspectos físicos e suas localizações geográficas privilegiadas. A diversidade de cultura e de povos surpreende pela riqueza dos modos de vida e de suas relações sociais: por volta de 180 povos indígenas vivem na região amazônica do Brasil, somando uma população de aproximadamente 208 mil indivíduos. São povos em diversas situações de relação e contato com as sociedades não indígenas, marcadamente ocidentais e europeias. Aqui vivem desde povos resistentes, também chamados ressurgidos, até os povos livres isolados, os quais não têm contato algum com sociedades não indígenas.

### **3 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL**

Primeiramente, reconheço que a nação indígena, com todos seus enfrentamentos e resistências, não é meu lugar de fala. Todavia, percebo-me como brasileira mergulhada nessa ancestralidade, e que construiu esse texto reconhecendo a força da colonização europeia, os motivos dessa imposição e seus atravessamentos na pesquisa, na perspectiva decolonial.

Essa escrita foi inspirado nas discussões promovidas durante os encontros (presenciais e posteriormente remotos, devido a circunstâncias do confinamento por conta da pandemia do Covid-19) na disciplina de *Aspectos Teórico-Metodológicos das Pesquisas no Cotidiano e as Contribuições para a Psicologia Social*, e na leitura de Ballestrin (2013), *América latina e o giro decolonial*, na qual os apontamentos acerca do colonialismo, modernidade e as estruturas de poder fermentaram a autorreflexão de vivermos um Brasil que é indígena e que, justamente essa origem, nos amarra a um triste passado/presente de exploração e violência de toda natureza.

Assim, nos moldes da Pesquisa Narrativa abro nos próximos trechos, um caminho que discute os processos de escolarização indígena frente à nossa história. E mesmo reconhecendo que meu lugar nessa escrita é o da pesquisadora branca, de classe média, faço esses registros com sentimentos esperançosos de que chegaremos a um Brasil onde os povos indígenas estejam na academia. Desta maneira, anseio que, nos próximos parágrafos, a leitora ou o leitor encontrem impressões que amplifiquem a luta da população indígena por dias melhores.

#### **3.1 Abrindo caminhos: o que é ser indígena na região amazônica brasileira?**

Não há como iniciar qualquer discussão sobre os povos indígenas no Brasil sem anunciar, ainda que brevemente, uma cadência histórica que situe as análises propostas. A FUNAI reúne e disponibiliza, em sua plataforma digital, um levantamento populacional com base nas informações extraídas dos censos demográficos nacionais realizados pelo IBGE. Conforme dados do último Censo (IBGE, 2010), o contingente populacional indígena, autodeclarado, é de 896 mil indígenas, o que representa 0,2% da população brasileira.

Discutir esses dados populacionais envolve fatores para além da taxa de natalidade. Ademais, a exploração capitalista de novos territórios, o violento e cada vez mais frequente contato com os povos isolados, seguido da ocupação de suas terras, vem dilacerando suas culturas, identidades e expulsando os indígenas de suas terras. Segundo Azevedo (2008), no Brasil do século XVI, quando da chegada dos portugueses, viviam cerca de mil povos

distintos com uma população de 2 a 5 milhões de pessoas, segundo diferentes estimativas. A FUNAI, em reunião sobre a possível realização de um levantamento populacional desses povos, realizada em 2003, reconheceu um expressivo decréscimo populacional quando se comparam esses índices à população total.

Desde o início da colonização brasileira até a década de 1970, os povos indígenas eram considerados como uma categoria social transitória, ou seja, em algum momento deixariam de ser considerados indígenas. Isso significa, também, que todas as políticas públicas direcionadas aos povos indígenas tinham como objetivos sua “integração nacional”, seja através da catequização, colonização ou escravização. A lei nacional mais recente que diz respeito aos povos indígenas no Brasil é o Estatuto do Índio, de 1973, que, embora tenha ficado desatualizado com a Constituição (BRASIL, 1988), ainda não foi substituída. Nessa lei, todas as ações visam “a integração do índio à comunhão nacional”, o que é catastrófico e expressa ideias retrógradas e ultrapassadas (AZEVEDO, 2008).

Segundo a Lei Complementar n.º 124, em seu artigo 2.º (BRASIL, 2007), a Amazônia Legal Brasileira compreende a totalidade dos estados do Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima, Tocantins e parte do estado do Maranhão, o que corresponde a 61% do território brasileiro. Essa grandiosidade de seu território, produziu zonas sociais de características próprias no espaço brasileiro, marcadas pela forte articulação econômica, exploração e violência, atravessando o espaço amazônico e suprimindo a cultura existente.

Após a Segunda Guerra Mundial, o poder e o capital forçaram uma inserção subalternizada do Brasil no mercado mundial, regida pelo plano desenvolvimentista da industrialização. Rica em recursos minerais, a Amazônia passou a fazer parte do projeto de acumulação de capital, que transformou a região em um espaço de expansão de relações comerciais, principalmente, depois do golpe militar de 1964. O período foi marcado pela estratégia – conduzida pelos militares – baseada na ocupação desordenada e predatória da Amazônia, acarretando graves problemas agrários, ambientais e sociais (NASCIMENTO, 2010).

Tantos recursos naturais transformaram-se em riqueza, mas apenas para uma parcela muito pequena dos brasileiros da região. A população amazônida, a que extrai a bauxita, ferro, níquel, aquela que colhe a soja, que cuida do gado, que participa massivamente na construção das hidrelétricas, vai ficando apenas com os prejuízos dessa industrialização. Os processos de transformação da matéria-prima em mercadoria de alto valor não revertem esse lucro para a população dos estados, muito pelo contrário: resultam em expropriação,

aculturação e empobrecimento. É por esse caminho que nos encontramos com a massiva desigualdade social e seus rastros, expressos nos desmatamentos, queimadas, poluição, violência, narcotráfico, prostituição (NASCIMENTO, 2010).

Enlaçados a esse ponto, há uma organização social vinculada às estruturas de poder produzidas pela Colonialidade, surgindo como efeito dessa apropriação. Para Quijano (2010), a Colonialidade é um dos elementos mais expressivos do poder capitalista, que se baseia em um padrão mundialmente conhecido: a imposição de uma classificação racial/étnica da população, operando nas dimensões da existência social e do cotidiano. Isso refere-se à estrutura de poder que controla a política, o trabalho e os recursos de produção, agindo como resíduo da colonização.

A crítica ao eurocêntrico e ao silenciamento dos saberes dos subalternizados é a vertente trabalhada na Teoria Decolonial, um braço dos estudos sobre colonialidade, que vêm levantando e discutindo os efeitos da colonização nas estruturas de poder. Assim, segundo essa teoria, o domínio produzido por meio da colonialidade sustenta um discurso hegemônico, que invisibiliza a violência e desumaniza as lutas por resistência, principalmente das populações negra e indígena (FONSECA, 2016).

Ainda na perspectiva de Fonseca (2016), a colonialidade do poder, presente nos ideais de desenvolvimento, impõe um perverso “modelo” para o padrão de vida aos colonizados. Assim, é possível desenhar um panorama para este estudo, inferindo que ser indígena na região amazônica brasileira é estar imerso em um caldo social que introduziu a divisão econômica do trabalho sob uma plataforma de exploração. Em uma sociedade em que há entraves para discutir questões sociais, a prioridade é a aceleração do crescimento econômico, e a garantia dos direitos indígenas vai sendo sufocada.

Dessa forma, a visão monocultural e a perspectiva eurocêntrica de “progresso” seguem carimbando sentenças de “atrasados” e “avançados” e apontando uma desnecessária e inconveniente adaptação à população indígena. Dessa forma, a política pública produzida dentro de uma escala dominante não enfrenta as especificidades das causas indígenas, ao contrário, aprofunda e silencia a violência social a qual estão submetidos.

Diante desta perspectiva hostil e desigual, não é possível falar na escolarização indígena em Rondônia sem situar nosso estado no complexo contexto amazônico, que condiciona interesses e exploração do mundo capitalista. Nesse contexto, é preciso marcar o lugar: o cotidiano e as práticas educativas em Rondônia são atravessados pela exploração da região, pela violência, opressão e brutalidade contra os povos indígenas, e qualquer pesquisador ou pesquisadora que pretenda conhecer o processo, precisa adentrar esse cenário.

### **3.2 A escola como espaço de construção das relações sociais e seus encontros com a escolarização indígena**

Após realizar o levantamento e análise dos textos produzidos no âmbito da educação escolar indígena no Brasil e interseccioná-los aos objetivos da pesquisa, desenhei três pilares que sustentam o referencial teórico deste estudo: a escola sob a ótica de Patto (1999), Souza (2009), Freire (2018), Freire e Faundez (2017), a Interculturalidade de Walsh (2009) e Fleuri (2006), e a Teoria Decolonial e colonialidade em Quijano (2010) e Mota Neto (2016).

O que a leitora ou leitor acompanharão, a seguir, é a ampliação das discussões pelas bases teóricas apresentadas, conexões e articulações dos eixos teoria decolonial, escola e escolarização indígena. Início pelas discussões sobre a escola nos moldes decoloniais, seguindo pela percepção freiriana em consonância com os apontamentos da psicologia escolar crítica, e finalizo com a discussão sobre a educação escolar indígena pelo viés intercultural.

#### **3.2.1 A Teoria Decolonial: reflexões sobre o ambiente escolar**

Para Quijano (2010), o termo colonialidade é utilizado para explorar os elementos que estruturaram, em nível mundial, o poder capitalista. Essa concepção foi desenvolvida a partir dos estudos que tratavam da colonização europeia das Américas e dos meandros desse doloroso processo que, dentre outros aspectos, baseou-se na classificação racial e étnica da população global.

É importante distinguir colonialidade e colonialismo: ocorre que as duas estão vinculadas, porém, a mistura dos termos está para além da semelhança gramatical. Enquanto o colonialismo refere-se à condição de dominação/exploração e ao controle político dos recursos de produção e do trabalho, exercida por uma terra, localizada em diferente jurisdição, nem sempre implicadas pelas condições racistas, a colonialidade explora e questiona as nuances posteriores a esse processo, os rastros dessa dominação. Portanto, o colonialismo é anterior à colonialidade. Assim, estudar a colonialidade do poder é pensar essa dominação de forma mais profunda e duradoura (SANTOS, 2010).

Considerando que os movimentos históricos engendram colonialismo e colonialidade, o processo de apropriação e posterior estruturação da América Latina pelos europeus permitiu a ascensão do capitalismo, trazendo consigo novos padrões de dominação para além da violência já imposta, porém, de forma mais velada. Nesse sentido, a colonialidade e a modernidade surgem, então, como dois eixos centrais da estrutura do poder capitalista

eurocentrado, que perdura até os dias atuais. Assim, no decurso do avanço dessas características de poder, diferentes identidades sociais da colonialidade foram se configurando: índios, negros, brancos, mestiços, em um processo de racialização e classificação social (SANTOS, 2010).

Juntamente a essa classificação, dilataram-se relações intersubjetivas, à medida que foram surgindo as necessidades capitalistas, orientadas pela hegemonia de uma nova ordem eurocentrada. Nessa conjectura, o poder capitalista, diante de seu imperativo de classificação racial da população, é um dos elementos mais relevantes dentro do conceito de colonialidade. Esse padrão de poder opera em cada plano da existência social cotidiana, material e subjetivo, numa escala societal. Isso significa dizer que o padrão de poder vinculado ao mundo capitalista originou-se e espalhou-se mundialmente a partir da América (SANTOS, 2010).

Assim como se conhece historicamente, o poder é sítio e teia de relações sociais de exploração/dominação/conflito, arquitetado em volta da competição pelo controle dos meios de produção e existência social. Esses meios são, por exemplo, o trabalho, os recursos de produção, o sexo, a subjetividade humana, a autoridade e seus dispositivos para garantir a replicação de um padrão ou administrar suas mudanças, e é a partir dessa concepção que encaminho a discussão aqui sugerida.

Do ponto de vista do projeto decolonial, há um espaço de transição que rompe com as estruturas binárias, preestabelecidas, denominado de “fronteira”. Nesse lugar, as diferenças não são somente reinventadas, mas fundamentam-se a partir do entendimento ou experiência de sujeitos subalternizados. Trata-se de compreender a construção do conhecimento a partir de uma articulação lógica entre o lugar e o pensamento do indivíduo (BERNARDINO-COSTA; GROSGOUEL, 2016).

Ainda segundo Grosfoguel (2009) é importante perceber que o fato de alguém mostrar-se socialmente no lado oprimido das relações de poder, não significa que pense, epistemicamente, a partir da condição subalterna, ou seja, o lugar epistêmico é diferente do lugar social. Aliás, o triunfo da organização de mundo moderno/colonial está justamente na percepção de que sujeitos socialmente oprimido pode pensar, epistemologicamente, como os que se encontram em posições dominantes.

Por esses moldes, a educação popular libertadora situa o pensamento decolonial como forma de demonstrar o descontentamento gerado a partir da violência colonial. Assim, a educação popular é produzida e transformada pelos sujeitos populares da classe trabalhadora, os subalternizados, marginalizados e excluídos que compõem a luta e o movimento social libertador. Evidentemente, os povos indígenas incluídos nessa realidade por mais de 500 anos

vêm empreendendo formas de luta decolonial, dentro e fora da escola (FREIRE; FAUNDEZ, 2017; MOTA NETO, 2016)

A educação popular libertadora posiciona a escola em um movimento político-pedagógico dentro da decolonialidade, buscando promover a emancipação indígena pela garantia de seus direitos. Essa vertente questiona o caráter injusto da ordem social capitalista, que controla o fator econômico, social e cultural dos setores populares, abrindo espaço para discutir as demandas dos povos indígenas, amplificando e visibilizando suas lutas.

O seguimento da modernidade e/ou colonialidade inicia o uso do termo decolonial em 2004, cujas ideias já eram realidade de luta dos povos indígenas, não sendo este uma invenção da academia: apenas, seus autores deram visibilidade no mundo acadêmico enquanto categoria de análise (MOTA NETO, 2016).

Dessa maneira, a colonialidade, a teoria decolonial e a educação libertadora serão as bases que sustentarão minhas reflexões no âmbito da educação escolar indígena, como práxis emancipatória que considera os processos de racialização do mundo capitalista que explora, invisibiliza e silencia a luta dos desfavorecidos neste sistema.

### **3.2.2 Concepções culturais e pedagógicas da instituição escolar**

A escola, embora conservadora e burocrática, está longe de ser apenas seus muros e salas de aula: é um espaço de construção das relações sociais e humanas (DESLANDES; COUTINHO, 2020). Sua importância se intercrusa à informalidade do nosso cotidiano, aquela das ruas, do trabalho, da feira, e que está presente também nas salas de aula, pátios, nas expressões, na formação dos grupos, nos estudantes e colaboradores. Cada um com suas experiências e significações, não aprende apenas na escola, mas o sujeito ensina, transforma e é transformado por este espaço (FREIRE, 2018).

Freire (2018) posiciona a escola não apenas como lugar de estudar, mas como fator e produto da sociedade. É lugar onde surgem conversas corriqueiras, convergências e divergências, em que o espaço do confronto é também de resistência e aprendizado. A instituição escolar é social e depende da relação com os indivíduos, com a família e com a população da região, portanto, as trocas ocorridas também são de âmbito político. Por isso, deve ser pensada para todos e com qualidade.

A escola de todos é também uma escola intercultural. Paulo Freire, em exílio no Chile e nos Estados Unidos, deparava-se com a cotidianidade pluricultural que o acolhia e, imerso nas expressões culturais, marca que “[...] as culturas não são melhores ou piores, são



diferentes entre elas” (FREIRE; FAUNDEZ, 2017, p. 37). Nesse sentido, aponta que respeitar uma cultura ou o diferente não significa rejeitar nossas preferências. Atitudes de respeito e empatia sinalizam certo amadurecimento ao se conviver com as diferenças culturais.

A cultura não deve ser avaliada com a superficialidade do “melhor” ou “pior”, uma vez que sempre haverá as diferenças de classe, de região e de raça oriundas da construção social anteriormente referida. Questões do cotidiano, simples e quase imperceptíveis, nos acompanham todo dia na escolha pelas cores, pelo alimento, pelas músicas, pelos temperos. Assim, expressões que traduzem as diferenças, mesmo quando achamos serem do mesmo grupo, ficam muito marcadas quando nos encontramos com a subjetividade.

Dessa forma, vivenciar as diferenças requer um exercício de reflexão e o abandono das próprias concepções, em respeito aos sonhos que compõem e a história do outro. Nesse âmbito, a escola é celeiro dos sonhos e das diferenças, lugar de transformar e ser transformado pelo cotidiano, germinar o respeito e reposicionar os enfrentamentos.

No olhar de Paulo Freire, na escola como construção social, o estudante é sujeito participante e tem espaço para exercer intercâmbio cultural e diálogo. Assim, o ambiente deve valorizar e respeitar as diferenças, produzindo sujeitos críticos e autônomos em seus processos de aprendizagem. Dessa forma, os estudantes participam da realidade escolar, discutindo inconsistências do processo, enfrentando opressões e criando maiores possibilidades para mudar a realidade (FREIRE, 2018).

A capacidade criadora dos educandos faz da escola uma instância social, lugar de trabalho, ensino e aprendizagem. Esse ambiente precisa ser acompanhado de um diálogo humanizador, onde há a consciência de explorado e explorador, reivindicação pelos direitos dos excluídos e combate às desigualdades, superação da dicotomia opressor-oprimido, educação problematizadora e não reprodutora (FREIRE, 1998, p. 58).

Corroborando com a extensa produção de Paulo Freire acerca das desigualdades pedagógicas e sociais dentro da escola, a Psicologia Escolar Crítica traz importantes contribuições ao cenário educacional e é marcada por avanços e retrocessos. As políticas públicas educacionais aparecem de forma mais intensificada como eixo de produções científicas no Brasil na década de 1980, ano em que os trabalhos científicos produzidos por psicólogos passaram a tratar de maneira específica este assunto, tanto em âmbito nacional quanto localizado, especificamente em São Paulo (CALDAS; SOUZA, 2014).

A práxis da Psicologia Escolar Crítica no Brasil vem sendo transformada nas últimas décadas, de forma que as queixas escolares, tais como situações de reprovação e exclusões dentro da escola, vêm sendo discutidas no âmbito dos aspectos sociais, históricos e cotidianos.

Essa constatação indica que a abordagem clínica e individual das questões escolares não deve ser tratada de forma pontual ou patologizante, embora algumas correntes da psicologia ainda reforcem essa postura (LABADESSA; LIMA, 2017).

A queixa escolar não consiste apenas nos obstáculos de aprendizagem ou de progressão, mas também nas reclamações de desatenção, agressividade, passividade, sexualidade, dentre outros (SOUZA, 2009; PATTO, 1999). Assim, a Psicologia Escolar Crítica que defendo é indicativa de um movimento social que relaciona, historicamente, as queixas escolares e propõe mudanças nas perspectivas de culpabilização. Ou seja, em vez de analisar pessoas ou situações isoladas, buscam-se circunstâncias que possam ser transformadas (MEIRA; TANAMACHI, 2003).

Sendo assim, reforço novamente minha percepção de não utilizar o termo evasão ou abandono escolar, mas substituí-lo por expulsão escolar. Nos inúmeros trabalhos direcionados aos estudos educacionais, há a problematização da evasão/abandono, mas pouco se vê a problematizado o termo expulsão escolar. Ocorre que o fracasso escolar denota o próprio fracasso da escola, expressa em uma prática que oprime, subestima e desrespeita os diferentes tipos de inteligência dos sujeitos. Considero, portanto, que a saída do estudante da escola não é um ato voluntário, mas uma imposição sofrida em virtude de condições educacionais incompatíveis e desfavoráveis, que desconsideram a complexa subjetividade dos sujeitos (OLIVEIRA, 2014).

Seja qual for o termo utilizado, enfatizo que a recusa dos estudantes pela escola não acontece apenas por deliberações ou mera decisão individual: são motivações intrínsecas e extrínsecas que envolvem e inter cruzam-se no processo. Estão em jogo fatores externos, estrutura social, a vida fora da escola, a organização da instituição, a cultura escolar, a economia, a organização social, que não se desvinculam da formalização escolar regida por leis, diretrizes, portarias, normativas entre outros instrumentos que permeiam o processo (FREIRE, 2011).

Freire (1991) ainda aprofunda a discussão em seu livro *Educação na Cidade*, fruto de entrevistas realizadas pela revista *Escola Nova*, quando estava à frente da Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo:

*Escola nova:* O que o senhor fará diante da evasão escolar, que é muito grande?

*Paulo Freire:* Em primeiro lugar, eu gostaria de recusar o conceito de evasão. As crianças populares brasileiras não se evadem da escola, não a deixam porque querem. As crianças populares brasileiras são expulsas da escola – não, obviamente, porque esta ou aquela professora, por uma questão

de pura antipatia pessoal expulsa estes ou aqueles alunos ou os reprove. É a estrutura mesma da sociedade que cria uma série de impasses e de dificuldades, uns em solidariedade com os outros, de que resultam obstáculos enormes para as crianças populares não só chegarem à escola, mas também, quando chegam, nela ficarem e nela fazerem o percurso a que têm direito. (FREIRE, 1991, p. 35).

Dessa forma, a expressão “expulsão escolar” aparece como um termo que permite discutir problemáticas escolares no sentido de se tratar estruturas que administram, ofertam os serviços educacionais e, por esse motivo, têm a obrigação intrínseca de atentar-se e atualizarem-se frente às questões sociais, nos moldes científicos da Pedagogia Libertadora que Paulo Freire apresenta em sua vasta produção.

Assim, a utilização de “expulsão escolar” apresenta-se como a forma mais contundente de analisar o fenômeno, já que a “evasão” vem sendo aplicada e reforçada nos casos em que o estudante é culpabilizado e responsabilizado única e exclusivamente por sua recusa à escola (PELISSARI, 2012).

Destarte, compilo: a rotina de uma escola pública é muito variada e se manifesta em estratégias pouco usuais, mas de alto poder explicativo. Basta observar um dos exemplos trazidos por Patto (1999) em seu estudo clássico numa escola de São Paulo para observarmos esse cotidiano. Nailton, uma das crianças repetentes, faz um desenho silencioso, mas elucidativo:

Seu primeiro desenho é uma escola, que desenha com uma régua enquanto seu irmão Gilmar pega sua pasta e copia desenhos que aprendeu na escola. A escola desenhada por Nailton é tão grande que não cabe no papel, mas a porta é pequena, desproporcional ao desenho. Informa que desejava ter feito uma escada de acesso à porta, mas não pôde porque não coube. Daí em diante, todas as vezes que Nailton desenha uma ‘escola’ se vê às voltas com o problema do acesso[...]. Após apagá-la algumas vezes, finalmente consegue. Pedê ao irmão que escreva ‘escola’ na fachada; diante de sua recusa, ele mesmo tenta escrevê-lo, colocando apenas a primeira letra e a segunda sílaba ‘ELA’. (PATTO, 1999, p. 391).

Mais à frente, no livro, as descrições continuam com representações de uma escola cuja construção é grandiosa, mas inacessível. Na escola dos desenhos de Nailton não há escada para se chegar à pequenina porta, nem janelas para ver o que se passa do lado de fora. Seria essa sua maneira de manifestar a própria experiência escolar? O que se sabe mesmo é que, por décadas, a escola brasileira seguiu com a finalidade econômica, legitimando a meritocracia.

A trajetória educacional exposta por Patto (1999) denuncia uma escola meritocrática, com participação de uma psicologia patologizante no cenário. Aos estudantes que tinham

acesso e progrediam havia o indicativo de futuros privilégios econômicos, em um sistema de permuta, perspectiva reforçada pela máquina estatal, desvinculada do compromisso social. Aos reprovados e excluídos, restava a recuperação, expulsão, reprovação e patologização.

Entretanto, a democratização do acesso, que poderia ter ampliado a experiência simbólica de seus indivíduos, resultou em um “meio” para se chegar a um “fim”. É preciso reposicionar a instituição escolar. A escola somos “nós”, criada e transformada por indivíduos, dentro de suas especificidades e subjetividades. Escola que precisa ter significado político, cultural, transformador, libertador e emancipatório para que outras “Ângelas”, “Neides” e “Nailtons” não sejam tragados pela massificação e docilização dos processos disciplinares (CARVALHO, 2011).

### **3.2.3 Educação escolar indígena numa perspectiva intercultural**

A interculturalidade é discutida amplamente no âmbito das políticas públicas educacionais e vem ganhando amplitude institucional e nacional. A possibilidade de discutir a interculturalidade é efeito e resultado de lutas e movimentos políticos pelo reconhecimento de direitos, deste modo, não se pode tratar o conceito como mais do que multiculturalismo, que reconhece a diversidade cultural sem questionar as relações de poder.

A proposta de interculturalidade aqui defendida é a que entrelaça os desenhos globais de poder, do mercado e do capital, desenhando um sentido crítico, político e transformador. Certamente, discutir a interculturalidade na América do Sul e na Europa não tem a mesma dimensão. A dominação do mundo pelos europeus, a imposição da modernidade, a dominação do mercado em todos os eixos de sua colonialidade dão forma a três perspectivas diferentes de interculturalidade: relacional, funcional e crítica (WALSH, 2009).

Segundo Walsh (2009), a *interculturalidade relacional* prioriza apenas o intercâmbio das culturas, negando, assim, o racismo, suprimindo as particularidades das diversificadas tradições, ao passo que ampara as diferenças para justificar as desigualdades, produzindo uma falsa impressão de democracia racial, naturalizando e invisibilizando as desigualdades. Já a *interculturalidade funcional* reconhece as diferenças culturais ao ponto de propor incluí-las nas estruturas sociais, apostando no diálogo e na convivência, entretanto, não enfrenta as relações de poder, nem questiona as injustiças sociais. Por fim, a *interculturalidade crítica* considera as matrizes de poder como heranças coloniais que interligam a raça como conceito de subjugação, opressão e controle social, indicando uma decolonização do pensamento para

organização de uma sociedade na qual o direito às diferenças é elemento constitutivo da democracia.

Ao realizar o levantamento dos trabalhos publicados no âmbito da escolarização indígena, é possível destacar que uma boa parcela fundamenta sua discussão no conceito de interculturalidade para discutir os tensionamentos e desdobramentos advindos do processo de escolarização dos povos indígenas.

Discutir a interculturalidade no âmbito escolar é complexo, desafiador e preocupante, visto que os processos discriminatórios não foram superados e as populações indígenas continuam subalternizadas. Como falar em interculturalidade se os protagonistas do processo estão em condições vulneráveis? Fato é que as políticas públicas ainda não conseguiram integrar diferentes epistemologias em sua agenda. Não é possível entender a interculturalidade como o simples processo de incluir a língua indígena nos currículos, uma vez que a proposta não inclui apenas isto.

É preciso integrar as particularidades dos povos indígenas, afrodescendentes e mestiços nos currículos e nas políticas nacionais com uma proposta de construção de conhecimento para entender o mundo através de diferentes códigos. Entretanto, não se pode entender a interculturalidade como resposta e resolução das assimetrias do sistema educacional, pois ela consiste no enfrentamento das relações de poder estabelecidas e no reconhecimento das insuficientes condições de oportunidades. Contudo, pode-se dizer que graças às concepções interculturais, muitos processos reflexivos foram construídos e reformulações políticas e pedagógicas foram possíveis (SANTANA COLIN, 2015).

Em consonância com o exposto, Holanda (2015) estuda a educação escolar indígena na Terra Indígena Raposa Serra do Sol (TIRSS) em Roraima, denunciando os desafios da escola em uma região de tríplice fronteira, que abarca diversas etnias e está localizada dentro da terra indígena. O autor constata que a escola indígena da TIRSS não atende as expectativas da comunidade: apenas reproduz os sistemas, procedimentos e conteúdo da escola convencional.

Isso demonstra que o diálogo intercultural entre os povos indígenas e não indígenas está muito aquém do necessário e é permeado por estruturas de preconceito e discriminação impregnadas nas práticas sociais e nas rotinas escolares. Fica evidente a existência de assimetrias pedagógicas e políticas, havendo uma tendência de “guetificação” e silenciamento das demandas escolares da TIRSS, dificultando a formulação de proposições comunitárias. Entretanto, a comunidade reconhece a escola como instrumento de estruturação social e

cultural no mundo globalizante, no sentido da integração comercial e capilaridade das informações, mas reafirmando suas identidades.

Cunha Júnior (2016) acrescenta que ampliar as discussões sobre interculturalidade e identidades étnicas pode ser um caminho mais sensível para adentrar conceitos e teorias relacionados aos estudos culturais. Isso, porque, o longo e violento contato com a cultura eurocêntrica tem obrigado os povos indígenas a desenvolver novos arranjos de convivência e reinvenção sociocultural.

Os relatórios de pesquisa levantados são marcados por esses arranjos e reinvenções. Segundo Santos (2018), em seu estudo junto ao povo Kariri-Xocó, em território indígena na região leste de Alagoas, a escola é apontada como o lugar de fortalecimento do movimento indígena, de luta e resistência. Para ela, a educação escolar indígena, diferenciada e intercultural, na compreensão dos professores Kariri-Xocó, significa entender suas concepções de educação, sendo a escola lugar de criação em que estão vivos sentimentos de pertencimento da comunidade. Para o povo Kariri-Xocó, a escola é lugar de reviver e eternizar memórias, em um processo histórico vivenciado pelos idosos indígenas, os sabedores. Os mais velhos são parte integrante do protagonismo indígena na escola e suas memórias são valorizadas e evidenciadas. A autora aponta que essa atuação da escola, efetivamente diferenciada e cultural, é invisível e ignorada pelo governo alagoano.

Em outro estudo, realizado na Terra Indígena Serrinha no norte do Rio Grande do Sul, são apontadas algumas particularidades importantes nessa abordagem. Primeiro, que o projeto intercultural, prerrogativa legal e direito conquistado, precisa romper com os processos de homogeneização cultural e caminhar para o fortalecimento étnico e identitário das comunidades. E para que esse novo modelo seja possível, é necessária a formação de professores e educadores indígenas capazes de construir novos currículos em uma perspectiva autônoma do processo, pressupondo que a prática e cotidiano escolar indígena requerem aplicação dos saberes acadêmicos a partir de seus valores e suas próprias formas de aprendizagens.

Outro desafio é que os educadores indígenas façam parte da gestão escolar, embora saibamos que esse desafio não é simples, pois séculos de extermínio e integracionismo não serão apagados facilmente. Por fim, se conseguirmos estabelecer o lugar da escola como ferramenta de fortalecimento das diversidades, poderá deixar de ser um instrumento de opressão, para quem sabe, permitir que seus atores sejam construtores de um projeto de futuro. Somente nesse momento, a interculturalidade poderá ser uma realidade no cotidiano das escolas, e não apenas um conceito nas bancadas da academia (BELFORT, 2016).

Bruno e Coelho (2016) demonstram que os indígenas participantes de seu estudo percebem discursos impositivos na escola, oriundos do modelo de educação que não foi pensado para sua realidade. Os professores participantes destacaram que a construção de espaços inclusivos só é possível com a atuação e participação dos próprios indígenas, pois o reconhecimento dos saberes tradicionais, da língua e da cultura não são suficientes para que a escola seja indígena e intercultural. É preciso que as metodologias e gestão educacional sejam pensadas e executadas pela comunidade.

As considerações e apontamentos postos denotam que educadores, professores, instituições e pesquisadores vêm somando esforços para transformar o sentido da escola, para indígenas e não indígenas. Entretanto, é preciso atentar-se às tendências de deslocamento das perspectivas culturais, que muitas vezes focalizam apenas manifestações externas e particulares dos fenômenos, em detrimento de sua densidade, dinamicidade e complexidade (FLEURI, 2003). Ou seja, não é possível considerar as relações entre culturas em uma lógica binária (indígena/branco; centro/periferia; normal/anormal). É necessário evidenciar os entornos dessas relações, para evitar o reducionismo ao se trabalhar as concepções críticas das relações interculturais e identitárias, inclusive na escola.

Os conceitos interculturalidade e multiculturalismo têm sido importantes para a elaboração e implementação de políticas educacionais, orientando o desenvolvimento de propostas curriculares e ampliando as bases para formação de professores. Os termos emergem de estudos culturais e transitam em lugares diferentes, conduzindo a uma série de questionamentos sobre as diferenças. Assim, surgiram teorias que pensam a cultura por meio da inclusão multicultural, diálogos e interações (DAMÁZIO, 2011).

Nesse sentido, diferencio interculturalidade e multiculturalidade, mesmo pontuando que, em uma primeira análise, os termos aproximem-se. A multiculturalidade refere-se a um conjunto de culturas em contato, mas sem interação, mantendo-se separadas e estanques. Nesse tipo de vivência, os antropólogos concluem que existe uma lógica binária, onde não há o contraponto de ideias e as diferenças não são discutidas ou questionadas, mantendo a lógica do certo e errado. O grupo dominante normalmente nomeia a outra cultura como diferente ou incorreta, promovendo o distanciamento cultural, mantendo o pensamento predominante (WEISSMANN, 2018).

A interculturalidade, demarcada pelo prefixo *inter*, é identificada em uma posição intermediária, de reciprocidade, interação, como uma forma de estabelecer uma ponte, uma intermediação, um encontro, formando uma rede. A principal aposta intercultural é de situar o debate em uma lógica pluricultural, em sua heterogeneidade e combinações. Entretanto, a

interculturalidade ainda é considerada um desafio epistemológico, pois, ao se apropriar desse conceito, devemos estar sensibilizados com os diferentes modos culturais.

Ainda segundo Walsh (2009), os dois caminhos para construção do conceito de interculturalidade demonstram que a interculturalidade funcional trata a inclusão social dentro da visão estatal, não questiona as relações de poder institucionais responsáveis pela desigualdade, exploração e dominação, sendo, portanto, uma inclusão excludente. O segundo, a interculturalidade crítica, centraliza a problemática de poder, que busca lutar diretamente contra o *status quo* da manutenção do poder e da opressão, considerado um ato de resistência política.

Trazendo esse debate para o ambiente escolar, para promover efetivamente a transversalidade das relações interculturais, é preciso entender o conceito de interculturalidade em seu sentido crítico. Segundo Walsh (2006), a interculturalidade opõe-se ao conceito de multiculturalismo, que pode ter um significado meramente descritivo e funcional, acabando por legitimar o monoculturalismo. Entretanto, quando o diálogo intercultural é pensado em sua dimensão crítica, torna-se conceito estratégico, político-cultural e de resistência. Assim como a decolonialidade, o enfoque crítico intercultural não surgiu no mundo acadêmico, mas nas comunidades indígenas da América Latina, com origem na reivindicação por um Estado pluricultural e plurilinguístico.

Por esses meandros, entendo que discutir esta pesquisa em um diálogo intercultural, é admitir a conexão do termo com a proposta decolonial. A diversidade cultural e de saberes existentes no Brasil e na América Latina exige que as universidades correspondam e incluam essa riqueza, conferindo-lhe legitimidade epistemológica dos sujeitos e promovendo a interculturalidade como debate.

Como apontei anteriormente, até a metade do século XX, a educação escolar indígena esteve pautada pela catequização e integração forçada dos indígenas à sociedade nacional, visto que as legislações anteriores estabeleciam que fosse dever da União incorporá-los à comunidade não indígena (BURATTO, 2008). Neste processo de imposição de valores e negação de identidades, a educação esteve ancorada em leis e avanços capitalistas que não levavam em conta as tradições indígenas. Krenak (2020a, p. 8) posiciona as questões capitalistas na discussão das desigualdades sociais vividas no Brasil:

Com o avanço do capitalismo, foram criados os instrumentos de deixar viver e de fazer morrer: quando o indivíduo para de produzir, passa a ser uma despesa. Ou você produz as condições para se manter vivo ou produz as condições para morrer.



Dessa maneira, Fleuri (2006) acrescenta que as primeiras preocupações na temática da interculturalidade surgiram ao focalizar as diferenças socioculturais, no ensejo de incentivar o enfrentamento dos estereótipos, preconceitos, discriminações e racismo advindos com a brutal ascensão do capitalismo. Esta luta não é um movimento simples, pois os mesmos argumentos desenvolvidos para defender relações mais justas, dependendo do contexto e do jogo político em que se inserem, podem ser ressignificados para legitimar processos de sujeição e exclusão.

O projeto de uma educação diferenciada para os povos indígenas foi resultado de ações ocorridas no interior das próprias escolas indígenas, sobretudo, nos anos 1970, com uma reação política contrária aos modelos de integração nacional encaminhado pelo governo e instituições religiosas (WALSH, 2006; ISIDORO, 2013). Assim, reivindicando os direitos da população indígena assegurados na Constituição Federal de 1988, esse ato de resistência política foi importante para o reconhecimento das especificidades culturais e educacionais dos povos indígenas. Novos rumos dessa discussão foram firmados mais especificamente na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996), reconhecendo e reafirmando as diferenças educacionais necessárias a essa população.

Faustino, Chaves e Barroco (2008) destacam que a interculturalidade é um conceito amplo que pode ser usado para demonstrar especificidades de grupos sociais, referindo-se normalmente à arte, música, alimentação de determinado povo. Apesar de existirem muitas formas para definir o termo, utilizo-me dessa para compreender o conceito. Assim, a diversidade cultural tem feito parte de intervenções de organismos internacionais, insistentemente presente nas políticas públicas, produções intelectuais e mídias como fruto de reivindicações dos diversos movimentos sociais.

Nessa direção, o Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (CRP/SP, 2016), na publicação *Povos indígenas e a Psicologia: a procura do bem viver*, expõe os debates realizados na Psicologia brasileira sobre questões que atingem comunidades indígenas. Esse compilado traz a reflexão de que a abordagem do tema é fundamental para assinalar uma Psicologia que trabalhe em defesa dos direitos humanos, da cidadania e da democracia.

Deve-se considerar que também é diligência da Psicologia trazer a público as vivências, trajetórias e narrativas que suscitem discussões baseadas em problemáticas e necessidades reais, surgidas dentro dos ambientes de escolarização. Dessa maneira, construir esse texto dentro de um programa de pós-graduação em Psicologia é acreditar que a ciência pode ser parceira no fortalecimento do protagonismo social indígena, de forma que suas bases teóricas forneçam subsídios para discutir as desigualdades sociais no país.

Assim, a perspectiva intercultural que aqui defendo promove uma educação para o reconhecimento da relação eu-outro, favorecendo o diálogo entre diferentes grupos sociais e culturais. É preciso uma educação que discuta e enfrente os conflitos provocados pela assimetria de poder tão presente sob a égide do sistema capitalista. A perspectiva intercultural crítica atende a este anseio, uma vez que está orientada na construção de uma sociedade plural, democrática e humana com ênfase nas políticas de igualdade e identidade (CANDAUI, 2008).

### **3.3 Escolarização indígena: entre o acesso e a permanência**

A partir deste ponto, pretendo, pelas bases teóricas apresentadas, sustentar uma discussão em torno das leis e publicações mais recentes que cercam o objeto de estudo e o lócus da pesquisa, e destacar pontos mais específicos que tangenciam as condições de acesso e permanência dos jovens indígenas à/na instituição escolar.

Segundo Sampaio e Oliveira (2015), a dimensão que associa o acesso ao sistema de ensino é a que dispõe de oportunidades, oferta de vagas, na qual, por direito, todos os alunos devem ter acesso à matrícula e manutenção da frequência na escola. Sendo uma questão de política pública, essa vertente, em meio a tantos desafios, avanços e retrocessos vem estabelecendo condições de acesso ao sistema público de ensino, garantidas na última Constituição (BRASIL, 1988), que precedeu a consolidação da LDB (BRASIL, 1996) e, mais recentemente, a Lei de Cotas (BRASIL, 2012).

Conforme Santos (2020, p. 37), a ação afirmativa por meio das cotas trata-se de uma política pública educacional:

As políticas públicas podem ser entendidas como a maneira pela qual o Estado atua para amenizar os conflitos e as desigualdades sociais. Portanto as instituições que adotam as políticas públicas e sociais assumem um papel funcional e passam a servir de instrumento para atender os objetivos do Estado, que, por sua vez, utiliza a política social como mecanismo de mediação entre os interesses e para sua legitimação frente às classes sociais.

Seguindo outro eixo, o viés da permanência de estudantes nas instituições escolares, corroborando com Fleuri (2003), a permanência depende de outros fatores como igualdade de conhecimento e igualdade de tratamento. Desse modo, a igualdade de conhecimento trata-se daquela originada de suas vivências ou do conhecimento acumulado em seus níveis de ensino anteriores. Esses conhecimentos são apresentados de formas diferentes na escola e devem ser considerados fundamentais para a progressão estudantil.

Já a igualdade de tratamento considera que estudantes trazem não apenas seus conhecimentos, mas sua diversidade étnica e cultural. A escola, portanto, deve ser ambiente de reconhecimento e valorização dessas diferenças, no sentido social e pedagógico. Entendê-la como espaço intercultural é parte de um amadurecimento e sensibilidade, e essa consciência é capaz de provocar profundas mudanças na forma de aceitação de diferentes culturas por parte da comunidade escolar, visto que o problema do conflito, aceitação e diálogo no encontro de culturas é antigo (FLEURI, 2003).

Dessa maneira, para estudar os eixos acesso e permanência, e continuar adentrando nas discussões que abrangem a escolarização indígena, é necessário marcar a diferença entre dois termos: escolarização indígena e educação indígena. A educação indígena é produzida e transmitida pela comunidade indígena, de forma que todos são responsáveis por transmitir ou informar determinado conhecimento. A educação ocorre por meio da oralidade, em suas mais de 180 línguas e etnias, suas tradições, costumes, rituais, práticas religiosas, alimentação, pinturas, dentre outros meios para construir conhecimento. Portanto, refere-se aos ensinamentos aprendidos dentro de suas comunidades, que são transmitidos geralmente pelos mais velhos, na busca em manter vivas suas tradições. Assim, o termo educação indígena denota uma educação que não ocorre, necessariamente, dentro do contexto escolar (SAMPAIO; OLIVEIRA, 2015).

Bergamaschi (2005) destaca alguns pontos na educação indígena, como a curiosidade, a observação e o fazer, em que as crianças desde pequenas são estimuladas a ser observadoras dos comportamentos. Dessa maneira, para que os processos educacionais ocorram não é necessário que os indivíduos estejam na escola ou em um lugar específico: aos povos indígenas, basta estar no mundo; aprendem por uma fala ao redor da fogueira, pescando e caçando, cozinhando e experimentando.

Todavia, de acordo com Markus (2006), a educação indígena não é igual para todos os povos indígenas, uma vez que cada povo desenvolve seus próprios processos educativos, diferenciados dos demais pela diversidade e a especificidade. Essas singularidades marcam a realidade de cada etnia e nos demonstram o quanto é importante entender a educação indígena no contexto de cada aldeia.

A educação escolar indígena ou escolarização indígena relaciona-se à instituição escolar, no sentido de o estudante indígena frequentar a escola. É neste ponto que há um histórico profundamente marcado pela exploração, violência e desigualdade contra os povos indígenas no Brasil. A educação escolar implementada no Brasil colônia, por Portugal, desconsiderou as práticas educativas indígenas e seus saberes, apenas executando uma

política exploratória que violentamente desarticulava as identidades étnicas (MARKUS, 2006).

Assim, todas as concepções, saberes e processos de aprendizagem próprios de cada grupo, juntamente com suas inúmeras línguas faladas, foram anuladas, excluídas e silenciadas dentro da sala de aula. A resistência dos povos indígenas (crianças, jovens e adultos) era documentada pelos missionários jesuítas que registravam as lutas, as fugas de crianças das escolas, o não uso da língua portuguesa e a continuidade no uso da língua materna. Infelizmente, essas são as marcas das primeiras aproximações dos estudantes indígenas com a escola. Felizmente, graças à bravura e enfrentamento desse povo, o projeto colonizador não conseguiu arrancar completamente suas identidades.

É assustador e desumano a forma como o Império, no período colonial, agia violentamente com a finalidade de explorar e catequizar os povos indígenas, através de causas puramente comerciais. Porém, é mais angustiante recordar que no período republicano, pelo menos até 1988, apesar de estar vigente o Estatuto do Índio (BRASIL, 1973), os objetivos da escolarização estavam ainda voltados para o sufocamento da identidade cultural desses povos.

Não é minha pretensão fazer essa revisão histórica, mas falar do termo escolarização indígena no Brasil torna inevitável retomar esses pontos. É preciso reforçar que só a partir da mobilização e confronto é que os povos indígenas brasileiros, na década de 1970, iniciaram as reivindicações em favor do respeito de suas identidades, defesa de seus territórios, autodeterminação e enfrentamento.

As lideranças e representantes das sociedades indígenas, apesar de mais articulados, ainda discutem e procuram soluções coletivas para problemas como demarcação territorial, autodeterminação, respeito à diversidade cultural, direito à assistência médica e educação adequadas, processos educacionais específicos e diferenciados, de forma que os avanços foram pouquíssimos frente às suas demandas.

### **3.4 Tensões: os estudantes indígenas e a escola**

Como já mencionado, não adianta que os indígenas tenham garantida somente a entrada nos sistemas de ensino, sabe-se que a expulsão e o fracasso escolar são temas constantes em debates, discussões e pesquisas no campo da educação. Assim, a escolarização indígena é tema centralizado nos debates sobre políticas públicas e estudos demonstram que é preciso democratizar, também, a permanência e progressão escolar. Nos parágrafos seguintes,

são apresentados estudos recentes que vêm associando as tensões oriundas da escolarização indígena.

Moura e Tamboril (2018) apontam, pelos caminhos da psicologia social, um importante ponto de discussão quanto aos mecanismos sutis de segregação que ocorrem nos ambientes escolares para estudantes cotistas, especialmente, de indígenas e negros. Tais mecanismos dificultam a afirmação de existência de processos de discriminação:

Formas veladas ou não de discriminação geralmente permeiam os processos de interação estabelecidos em relação aos estudantes cotistas, contudo nesse estudo não foi relatada a vivência de tais manifestações. Com isso não se nega o reconhecimento da existência de discursos tensionados, especialmente em relação ao critério racial das cotas. (MOURA; TAMBORIL, 2018, p. 598-599).

Serpa (2017) analisa o processo de escolarização do povo Xavante na Escola Estadual Juscelino Kubitschek. A escola urbana é percebida como espaço de atritos interétnicos, com surgimento de tensões e conflitos referentes ao alto índice de evasão, reprovação, falta de reconhecimento e invisibilidade dos alunos indígenas. Ainda que haja um reconhecimento formal da presença do aluno indígena na escola, os professores têm bloqueios para perceber as especificidades desse aluno, e lançam o discurso de que não há tratamento diferenciado, pois, “todos são iguais” em suas salas de aula. Dessa forma, observa-se um entrave para abrir espaços de discussões sobre as diferenças, valorização cultural e interculturalidade. Levantando a questão da “urbanidade indígena”, a autora demonstra a necessidade da inclusão da história e da cultura desses povos na escola, aspecto sobre o qual denuncia que é preciso reconhecer a presença do autoritarismo e do etnocentrismo nas práticas e políticas educacionais no Brasil.

Sabe-se que os contatos culturais são inerentes à sociedade brasileira, pois há uma junção de diferentes culturas, proveniente de diferentes continentes, e essas pessoas passaram a conviver no mesmo espaço. Entretanto, a inserção do indígena no espaço urbano foi percebida como forma de destruir a cultura tradicional indígena, impondo-lhes uma cultura “civilizada” (SERPA, 2017).

Concepções como as de Sobrinho (2010) demonstram que é possível continuar indígena, a despeito do território e do contato com outras culturas. O fato de muitas etnias virem morar na cidade não pode ser entendido como um desejo dos indígenas em abandonar suas culturas e adotar uma nova. Trata-se da tentativa dos povos indígenas da cidade fazer valer seus direitos, uma dura tarefa, já que esta perspectiva de luta e resistência resulta em tipos diversos tipos de preconceito e discriminação.

Partindo do interesse em compreender os altos índices de evasão dos estudantes matriculados no Instituto Federal de Roraima, *Campus* Amajari, Lopes (2017) propõe identificar o que motiva esses estudantes a desistirem da escola. Aponta que o município de Amajari é cercado por terras indígenas, o que justifica que, aproximadamente, 56% das matrículas no *campus* sejam de estudantes indígenas. Assim, partindo de entrevistas semiestruturadas e aplicação de questionários, apurou os principais entraves: transporte, carência de afinidade com cursos ofertados, percursos diários desgastantes, acompanhar as disciplinas, impasses com os professores e reprovação. Destaca, ainda, que esses fatores podem ser conflitos relacionados ao encontro cultural entre indígenas-não indígenas, e ao comprometimento na oferta da educação diferenciada. Embora observe que o Instituto apresenta algumas propostas inovadoras de educação, o autor marca que ainda são insuficientes para superar a influência do modelo ocidental que vem promovendo essas desigualdades.

A pesquisa de Figueiredo (2015), realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO), *Campus* de Porto Nacional, apresenta resultados semelhantes aos encontrados por Lopes (2017). Partindo de análise de documentos, tais como o Censo da Educação Superior e Educacenso disponibilizados pelo INEP, além de relatórios escolares internos de turmas matriculadas, entre 2010 e 2013, destacou que as principais causas das evasões foram atribuídas à incompatibilidade ao conciliar o trabalho com os estudos, falta de afinidade com os cursos e barreiras de aprendizagem. O autor traz, também, que o alto índice de evasão provocou o fechamento de cursos no IFTO.

Acrescentando um último apontamento, o estudo de Souza e Bruno (2017), que versa sobre a escolarização de indígenas Guarani, Kaiowá e Terena em Dourados, Mato Grosso do Sul, demonstra que a educação formal tomou o lugar da educação tradicional, de forma que o pátio da aldeia era suficiente para ocorrer a aprendizagem social e cultural. A cultura, a língua, o tempo, isto é, o modo particular de aprendizagem dos indígenas, tem sido desconsiderado pelas escolas. Se o aluno não dominar a leitura e a escrita conforme os padrões e modelos estabelecidos, aos olhos da instituição, ele “fracassa” pela reprovação ou pela expulsão, sem atingir o progresso esperado no modelo. Os autores denunciam que reconhecer os códigos de escritas na perspectiva ocidental é acreditar em uma única verdade, que ignora a existência de diversas formas de ser, viver e aprender.

#### **4 PELAS ÁGUAS DO MAMORÉ: IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO IFRO EM GUAJARÁ-MIRIM E AS PERCEPÇÕES DA INSTITUIÇÃO A RESPEITO DOS ESTUDANTES INDÍGENAS**

Nesta seção apresento uma breve linha cronológica da criação dos institutos federais, seguida da implantação e implementação do *campus* do IFRO em Guajará-Mirim, como movimento para ampliar a oferta da Educação Profissional no Brasil. Por fim, demonstro o mapeamento das ações afirmativas desenvolvidas por meio dos programas de assistência estudantil e a análise do perfil dos estudantes indígenas do *campus* de Guajará-Mirim.

##### **4.1 (Re)conhecendo o caminho: o surgimento dos Institutos Federais**

Os Institutos Federais (IFs) são compreendidos como instituições de educação básica, profissional e superior, a partir do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2001). Desmembram-se em *campus*, destinados a promover sustentabilidade ambiental, fortalecer arranjos produtivos, sociais, culturais e educacionais, apoiando o desenvolvimento local e socializando tecnologias. Além disso, os institutos têm uma proposta pluricurricular com *multicampi* especializados na educação técnica e tecnológica com suas práticas pedagógicas, nos termos da Lei 11.892/2008 (MACHADO, 2011; BRASIL, 2008).

Todavia, a educação profissional no Brasil é marcada pela desigualdade social das forças de trabalho e pelos detentores dos meios de produção, dos insumos e da mão de obra. É por essa vertente que se justifica a existência do ensino profissionalizante, voltado para a capacitação dos trabalhadores. A educação profissional nasceu em uma perspectiva assistencialista, historicamente marcada pelo atendimento de jovens em situações de rua, que recebiam instrução básica de algum tipo de ofício. Já os proprietários de meios de produção, bem como suas famílias, usufruíam de atividades intelectuais e/ou artísticas, exercícios lúdicos ou militares. Essa discrepância no campo educacional é parte de um tipo de desigualdade que atravessa a qualidade da educação oferecida a filhos de ricos e pobres no Brasil (NASCIMENTO; CAVALCANTI; OSTERMANN, 2020).

O Brasil teve seu marco histórico de nascimento da Educação Profissional em 1909, quando o então presidente Nilo Peçanha assinou o Decreto 7.566 (BRASIL, 1909), criando as Escolas de Aprendizes Artífices. O motivo da publicação foi o fim do trabalho escravo no país e a consequente necessidade de atender a mão de obra das 636 fábricas instaladas. Naquele período, o Brasil contava com uma população de aproximadamente 14 milhões de habitantes e 54 mil trabalhadores, ficando clara a necessidade de uma política que abarcasse a

classe proletária, bem como os filhos desses. Foi neste arcabouço, de atendimento a uma economia acentuadamente agrário-exportadora, com predominância de trabalhos rurais, que surgem os primeiros delineamentos da Educação Profissional no Brasil (COSTA; COUTINHO, 2018).

Mesmo após esse período, o ensino técnico no Brasil vem carregando traços de sua origem discriminatória e elitista, destinando-se a preparar os cidadãos pobres da periferia para o aprendizado de um ofício, uma suposta alternativa para que essa parcela da população escape das mazelas do mundo. A isto, se junta o caráter disciplinador desse segmento de ensino, visando preencher o tempo ocioso e “prevenir” a criminalidade. Esse destaque demonstra o padrão discriminatório com que os filhos dos proletários são tratados, pois, uma vez ociosos, teoricamente, poderiam se tornar marginais. Nesse viés, a possível causa do desvio de conduta juvenil seria a ausência de uma ocupação profissionalizante. Com o passar dos anos, devido às críticas, a Educação Profissional (EP) passou a incorporar jovens e adultos, mas destinada ainda à classe trabalhadora, qualificando a mão de obra para o mercado de trabalho (COSTA; COUTINHO, 2018).

Mesmo tomando consciência das noções históricas que atravessam a EP, sabe-se que a criação de uma política de atendimento à mão de obra é necessária em nossa sociedade capitalista e trata-se de uma promissora e audaciosa política pública, que deve ser pensada e ancorada nos moldes da concepção freiriana, em que “[...] ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição de qualquer forma de discriminação” (FREIRE, 2018, p. 36). Isto é, vivemos em uma sociedade capitalista, que atende aos moldes exploratórios eurocêntricos, e nosso papel é estar constantemente lembrando que a educação deve ser crítica, autônoma e reflexiva, para que, em sala de aula, o educando possa compreender o mundo, a sua regionalidade e suas necessidades diante da nossa organização social.

A política pública voltada para a educação profissional sofreu várias alterações, tanto na concepção jurídica quanto filosófica, desde o início das instituições federais, em setembro de 1909, no governo de Nilo Peçanha. Uma das alterações mais significativas ocorreu por meio da Lei nº 5.692 (BRASIL, 1971), que modificou radicalmente o formato do ensino de 1º e 2º graus, que passou a ter a profissionalização como objetivo principal. Assim, embora existente há mais de um século, na esfera do governo federal, a EP ficou praticamente em segundo plano, sobretudo, no governo de Fernando Henrique Cardoso que, com o Decreto 2.208/1997, levou as instituições de ensino com esse fim ao sucateamento e quase à extinção.

O efeito da publicação do Decreto 2.208/1997 (BRASIL, 1997) foi a separação obrigatória entre a educação básica e a educação profissional, alterando a própria Lei de



Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), que recomendava a articulação da educação profissional com o ensino regular. Em meio a tantos impactos gerados pelo decreto de 1997, destacam-se os altos índices de reprovação e evasão, a fragilidade na formação de profissionais diante da expectativa gerada com sua chegada ao mercado de trabalho, e o consequente descrédito da sociedade com a educação profissional (NASCIMENTO; CAVALCANTI; OSTERMANN, 2020).

Portanto, a possibilidade de integrar o ensino médio e a educação profissional e dar novos rumos à EP no Brasil só foi possível mediante a revogação do Decreto 2.208/1997 e publicação do novo Decreto 5.154/2004 (BRASIL, 2004), que permitiu a retomada dos ensinos de forma integrada.

É inquestionável que ao longo desses mais de cem anos de história da EP no Brasil, a criação e a expansão dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia foi o maior e mais ousado investimento do Governo Federal para desenvolvimento de uma política pública dessa natureza. É preciso reconhecer que a aprovação do Decreto 5.154/2004, no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2011), permitiu o início da grande expansão dos IFs em todo território nacional (SOBRINHO; PLÁCIDO; RIBEIRO, 2019).

Entretanto, a aproximação entre as modalidades de ensino efetivou-se em pouquíssimas instituições no país, gerando insipiente ou nenhuma mudança no acesso dos estudantes a essas modalidades de ensino, conforme observado nos dados fornecidos pelo Censo da Educação Básica de 2005, promovido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2005).

Além disso, de 2006 a 2008, as matrículas na modalidade integrada concentraram-se na rede privada. Com isso, percebeu-se a necessidade de ampliação das vagas ao setor público, associada à oferta de um ensino de qualidade. Por conseguinte, o governo federal iniciou um esforço para impulsionar a Educação Profissional e Tecnológica, com a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em 2007 e, mais à frente, em 2008, dos Institutos Federais, por meio da promulgação da Lei 11.892, em seu artigo 5º, parágrafo único, inciso XXXII (BRASIL, 2008). Esse instrumento instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (NASCIMENTO; CAVALCANTI; OSTERMANN, 2020).

Por meio da Lei Federal 11.892 (BRASIL, 2008) foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPT) e foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, ou apenas Institutos Federais (IFs), reunindo escolas técnicas federais, escolas agrotécnicas federais, escolas técnicas vinculadas a

universidades federais e centros federais de educação tecnológica. Conforme a legislação, os IFs seriam instituições com estrutura diferenciada, verticalizada, de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi*, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as práticas pedagógicas (BRASIL, 2008).

Inicialmente, das 102 instituições que poderiam optar, 75 aderiram ao projeto, dando origem aos 38 IFs do Brasil. Esses institutos são compostos pela junção de 36 escolas agrotécnicas federais, 31 centros federais de educação tecnológica e 8 escolas técnicas anteriormente vinculadas às universidades federais. Entretanto, toda a RFEPCT é formada ainda por instituições federais que não aderiram ao formato dos IFs, mas que oferecem educação profissional em diferentes níveis. Esses consistem em dois centros federais de educação tecnológica, 25 escolas técnicas vinculadas às universidades federais, o Colégio Pedro II e uma universidade tecnológica federal (MAXIMO, 2020).

Assim, os IFs caracterizam-se como autarquias federais, vinculadas ao Ministério da Educação (MEC), e criadas através da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que reorganizou a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e é composta pelas Escolas Técnicas, Agrotécnicas e Centros Educacionais de Educação Tecnológica (CEFETs), transformando-os em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Indiscutivelmente, esse novo modelo institucional foi importante na ampliação do acesso à escolarização em nível profissionalizante, e acabou ampliando o acesso ao nível técnico, tecnológico e superior. Além disso, os IFs também contribuíram para expandir o ensino superior nas modalidades de bacharelados, licenciaturas e pós-graduação, seguindo as normativas impostas pelos documentos institucionais que regulamentam o funcionamento dos institutos (MAXIMO, 2020).

Assim, em 2018, a criação dos institutos federais de educação completou um decênio de funcionamento, reduzindo o distanciamento entre o ensino médio tradicional e profissionalizante, dualidade historicamente reconhecida. Também houve uma consistente aproximação entre o desempenho dos estudantes oriundos dos IFs e aqueles de escolas privadas, além disso, os IFs agregam maior diversidade étnico-racial, especialmente quando comparados com instituições privadas (NASCIMENTO; CAVALCANTI; OSTERMANN, 2020).

## 4.2 O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia

O IFRO faz parte de uma extensa rede federal presente em todo o Brasil que, segundo relatório publicado pela Secretaria de Educação Profissional E Tecnológica (SETEC, 2016), é composta por 38 Institutos Federais, dois CEFETs, 25 Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, uma Universidade Tecnológica Federal no Paraná e o Colégio Pedro II, totalizando 644 *campi* em funcionamento.

Conforme o estatuto do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), aprovado em 29 de dezembro de 2015, Art. 1º:

§ 2º É uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com sua prática pedagógica.

O Instituto oferta a educação profissional técnica de nível médio, cursos de formação inicial e continuada (FIC) e cursos de nível superior, graduação e pós-graduação.

De acordo com o Art. 36º da LDB (BRASIL, 1996), os cursos técnicos se concentram em preparar o estudante para o exercício de profissões e devem oferecer um diploma no referido nível, reconhecido pelo Ministério da Educação (MEC). Nesses moldes legislativos, o IFRO desenvolve três modalidades de oferta de cursos técnicos: integrada, concomitante e subsequente.

A primeira é oferecida a quem esteja ingressando na primeira série do ensino médio, dessa forma, o estudante cursa o ensino médio regular e a educação profissional na mesma instituição, contando com uma única matrícula. A segunda é destinada a quem deseja cursar o nível técnico no IFRO, mas está matriculado regularmente na primeira série do ensino médio em outra instituição, possuindo, assim, duas matrículas em instituições distintas. Por fim, a subsequente é ofertada a quem já concluiu o ensino médio e deseja fazer o curso técnico.

Quanto aos cursos de nível superior, a oferta ocorre no formato de licenciatura, bacharelado ou tecnólogo. Os licenciados, atuando como docentes na educação básica; bacharéis, com formação ampla dentro de uma dada área profissional; e o tecnólogo, na gestão de processos de produção de bens e serviços, atuando no eixo da inovação científico-tecnológica. Sequencialmente, a oferta se estende aos cursos de pós-graduação, em nível de especialização ou aperfeiçoamento (*lato sensu*) e mestrado ou doutorado (*stricto sensu*) de natureza acadêmica e científica.

Os cursos de formação inicial e continuada (FIC) também são ofertados pelo IFRO. Este segmento objetiva promover a capacitação, independentemente do nível de escolaridade, nos limites da educação profissional e tecnológica. É definido em duas modalidades: cursos de livre oferta e cursos regulamentados, nos termos do artigo 42º da LDB (BRASIL, 1996). Os cursos de livre oferta são abertos à comunidade e não possuem carga horária preestabelecida, podendo apresentar características diversificadas, direcionados ao exercício pessoal ou profissional de atividades geradoras de trabalho e renda. Já os cursos regulamentados têm carga horária mínima de 160 horas, conforme o Decreto 8268/2014, garantindo a profissionalização articulada com diferentes níveis da educação nacional.

O IFRO, até o ano de 2021, conta com uma estrutura *multicampi*, tendo nove *campi* instalados, sendo os da cidade de Colorado do Oeste, Ariquemes, Ji-Paraná, Vilhena, Porto Velho/Zona Norte, Cacoal, Guajará-Mirim, Porto Velho/Calama, Jaru e um *campus* ainda em implantação, em São Miguel do Guaporé.

Traçando uma breve cronologia, o primeiro *campus* do IFRO, foi instituído no município de Colorado do Oeste por força da Lei 11.892 (BRASIL, 2008), onde a então Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste (EAFCO), criada em 1993, passou a *Campus* Colorado do Oeste. Em 2009, foram criados os *campus* de Ariquemes e de Ji-Paraná. O primeiro, viabilizado quando a Escola Média de Agropecuária (Emarc), subsidiada pela Comissão Executiva de Planejamento da Lavoura Cacaueira (Ceplac), passou a compor a rede federal. O *campus* de Ji-Paraná iniciou suas atividades pedagógicas em março de 2009 e sua instalação é oriunda da Escola Técnica Federal de Educação Tecnológica de Ji-Paraná.

O *Campus* Vilhena, enquanto *campus* instalado do IFRO, entrou em funcionamento no segundo semestre de 2010, e está localizado cerca de cinco quilômetros do centro da cidade. No ano seguinte, em 2011, foi instalado o primeiro *campus* na capital de Rondônia, denominado *Campus* Porto Velho Zona Norte.

O *campus* de Cacoal foi inaugurado em 2012, com instalação viabilizada pela doação da Escola Agrícola Municipal de Ensino Fundamental Auta Raupp ao IFRO.

Três anos depois, em 2015, foi inaugurado o *Campus* Guajará-Mirim, possibilitado pela doação de um terreno pelo prefeito de Guajará-Mirim à época, Atalábio Pegorini, que sancionou a Lei de Doação do terreno sob o número 1.548/2012. Esta área antes pertencente a Secretária Municipal de Meio Ambiente a Agricultura foi doada ao IFRO.

O *Campus* Porto Velho Calama foi inaugurado em maio de 2016 e, o *campus* de Jaru, em setembro de 2017. O *Campus* Avançado, denominação dada a uma unidade de extensão dos IF, em São Miguel do Guaporé, é o mais recente do IFRO, criado em 28 de dezembro de

2018, por meio da Portaria nº 1429/MEC/2018 e a tendência é que se transforme em mais uma unidade, futuramente sendo o décimo *campus* do Instituto Federal de Educação em Rondônia.

### **4.3 Implantação e implementação do *campus* de Guajará-Mirim**

A necessidade da instalação do *campus* de Guajará-Mirim foi cogitada em 2009, na gestão do Professor Raimundo Vicente Gimenez, na época, Reitor do IFRO. A criação dos IFs foi marcada pela proposta de expansão da oferta de cursos, vinculados às políticas educativas para Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Portanto, o *campus* de Guajará-Mirim foi criado em alinhamento com essa perspectiva, com objetivo de atender a população do extremo noroeste do estado, compreendendo as cidades de Guajará-Mirim, Nova Mamoré e a cidade boliviana de Guayaramerín, bem como seus entornos, que compreendem as aldeias indígenas e povoados que compõem a região. Assim, o *campus* atua como uma escola de fronteira, com possível perfil binacional, acolhendo um público pluricultural (IFRO, 2019).

Um dos maiores desafios da criação de um *campus* com essas características é aproximar as políticas educativas com a vida das pessoas, seus arranjos produtivos, sociais e culturais, para que seja possível a construção de uma autonomia profissional que atravesse o sentido da subordinação e alicerce à democratização do conhecimento. Caminhar no sentido dessa educação é compreender que os cenários econômicos e sociais orientam as escolhas profissionais, seus itinerários e suas adaptações.

A implantação do *campus* iniciou apenas no ano de 2011, quando a então presidenta da república, Dilma Rousseff, autorizou a implantação de novos *campi* dos IFs, começando as negociações entre a gestão do IFRO e a gestão municipal para tratar da instalação da nova unidade. Em 2012, a Câmara Municipal de Guajará-Mirim aprovou a doação do terreno para a construção do prédio da nova unidade do IFRO na cidade, com a posterior sanção da Lei Municipal n. 1.548, de doação (IFRO, 2012). O terreno, que possui uma área superior a 30 mil metros quadrados, era antes da Secretária Municipal de Meio Ambiente a Agricultura e passou a ser patrimônio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO).

Em fevereiro de 2012, o *campus* foi implementado, ofertando 10 cursos técnicos subsequentes ao ensino médio na modalidade de Educação a Distância (EaD), e a implantação do *campus* iniciou com um polo vinculado ao *campus* de Porto Velho/Zona Norte, para oferta EaD. Em janeiro de 2013, as obras para a construção do oitavo *campus* do IFRO foram iniciadas, através da Ordem de Serviço n. 17, emitida em 20 de dezembro de 2012. Assim, o início das atividades no *campus*, bem como a transferência do polo EaD para as instalações,

estava programada para um ano depois, em 2014, de acordo com o projeto de construção (IFRO, 2019).

Entretanto, a cidade, que é cercada pelas águas do Rio Mamoré, cujo acesso ocorre por meio de duas pontes de madeira, sofre com as fortes chuvas que assolam a região norte entre os meses de dezembro a março, conforme a série histórica (RONDÔNIA, 2001). Dessa forma, no ano de 2014, a elevação do nível dos rios isolou o município, impossibilitando a chegada dos materiais de construção, mercadorias e utensílios, ocasionando atrasos na obra. Portanto, o cronograma foi reorganizado e a entrega da estrutura do *campus* foi agendada, e finalmente entregue no segundo semestre de 2015 (IFRO, 2020).

A inauguração do *campus* do IFRO em Guajará-Mirim ocorreu no início de 2016, com sede localizada na Avenida 15 de Novembro, n.º 4849, Bairro Planalto. Pouco depois, em agosto de 2016, para garantir a aproximação com o país boliviano vizinho, o IFRO firmou um termo de cooperação com a Universidade Autônoma de Beni, possibilitando o intercâmbio de servidores e estudantes para desenvolver ações de ensino, pesquisa e extensão, de forma bilateral (IFRO, 2020).

Os cursos ofertados pelo IFRO são selecionados mediante pesquisa de campo organizada nas cidades em que os cursos serão propostos, porém, a peculiaridade da região de Guajará-Mirim impulsionou o desenvolvimento de um projeto institucional intitulado *Observatório do Instituto Federal de Rondônia*, com o objetivo de mapear as demandas econômicas e sociais direcionadoras dessa oferta.

Esse diagnóstico permitiu organizar subsídios para melhorar a tomada de decisão e, assim, melhorar as alternativas dos eixos de formação, para que os cursos se articulem com as demandas produtivas da região. Em outras palavras, o IFRO iniciou as ações do Observatório com o projeto piloto desenvolvido na implantação mais recente, intitulado: *Projeto de Pesquisa Diagnóstico Regional Campus Guajará-Mirim*, tendo como produto um *Relatório Final* que versa sobre aspectos socioeducacionais, econômicos e geopolíticos relacionados ao município (IFRO, 2019).

**Quadro 2.** Ano e cursos ofertados pelo IFRO *Campus* Guajará-Mirim de 2015 a 2020.

Anos	Cursos
2015	Técnico em Manutenção e Suporte em Informática Concomitante ao Ensino médio. Técnico em Finanças Subsequente ao Ensino médio. Técnico em Informática para Internet Subsequente ao Ensino médio; Alimentação Escolar. Multimeios Didáticos. Infraestrutura Escolar e Secretaria Escolar.
2016	Técnico em Manutenção e Suporte em Informática Concomitante ao Ensino

	médio. Técnico em Manutenção e Suporte em Informática Integrado ao Ensino médio. Técnico em Manutenção e Suporte em Informática Subsequente ao Ensino médio. Técnico em Finanças, na modalidade em EaD. Técnico em Segurança do Trabalho concomitante ao Ensino médio*.
2017	Técnico em Manutenção e Suporte em Informática Integrado ao Ensino médio. Técnico em Biotecnologia Integrado ao Ensino médio. Licenciatura em Ciências com habilitação em Química e Biologia.
2018/2019	Técnico em Manutenção e Suporte em Informática Integrado ao Ensino médio. Técnico em Biotecnologia Integrado ao Ensino médio. Licenciatura em Ciências com habilitação em Química e Biologia. Técnico em Vigilância em Saúde. Pós-graduação Lato sensu em Ensino de Ciências e Matemática.
2020	Técnico em Informática Integrado ao Ensino médio. Técnico em Biotecnologia Integrado ao Ensino médio. Licenciatura em Biologia. Licenciatura em Química. Técnico em Enfermagem. Pós-graduação Lato sensu em Ensino de Ciências e Matemática.

Fonte: IFRO, 2019; IFRO, 2020. Elaboração própria.

\* O curso Técnico em Segurança do Trabalho concomitante ao Ensino médio foi ofertado nos moldes do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), criado pelo governo federal, por meio da Lei 12.513 (BRASIL, 2011), sancionada pela presidenta Dilma Rousseff.

O curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática Integrado ao Ensino Médio sofreu uma reformulação em seu Projeto Político Pedagógico, em 2019, que também modificou sua nomenclatura para Técnico em Informática.

Acrescento que, em 2019, foi aprovado o projeto político pedagógico do curso de nível Técnico em Enfermagem Subsequente ao Ensino Médio, tendo seu primeiro processo seletivo aberto em 2020. Com isso, o curso de Vigilância em Saúde foi extinto, entretanto, as turmas seguiram seu fluxo para conclusão do curso.

O curso de Licenciatura em Ciências com Habilitação em Química ou Biologia foi desmembrado em Licenciatura em Química e Licenciatura em Biologia e, portanto, as vagas foram extintas a partir de 2020. Porém, as aulas seguiram, ofertadas até a conclusão do curso.

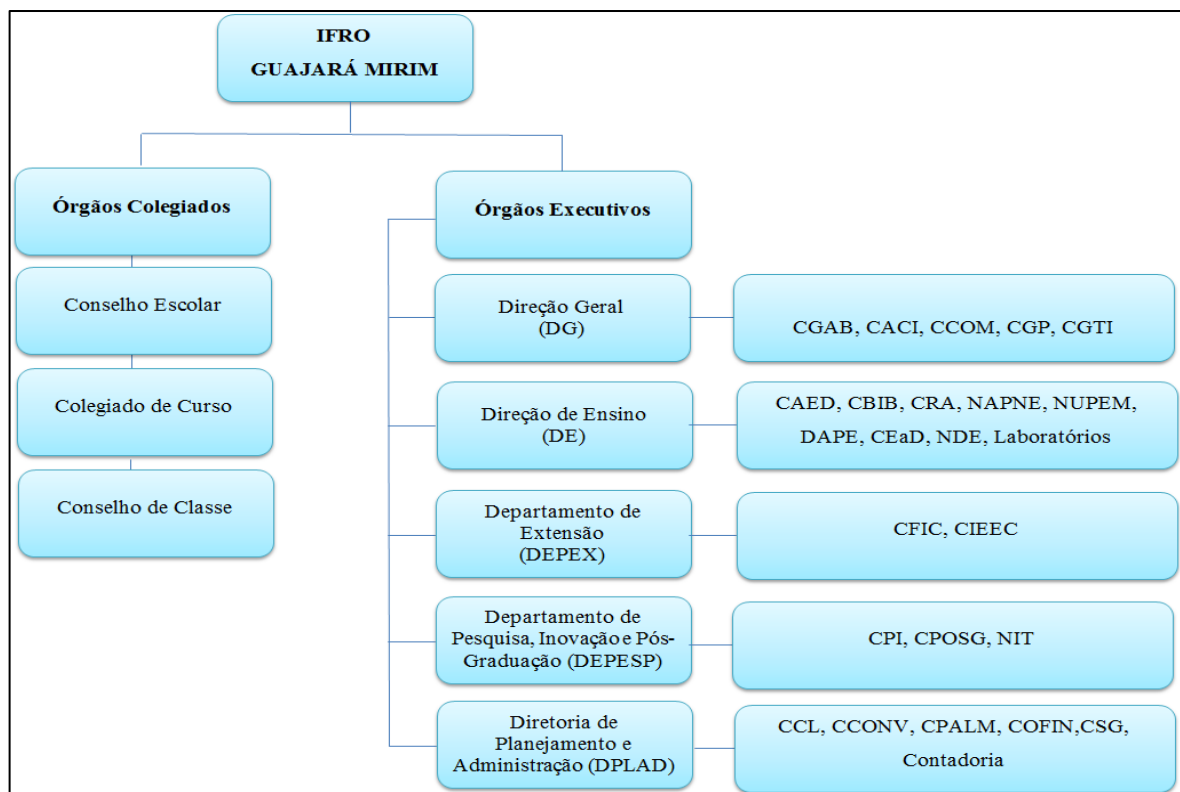
Assim, em 2020, no ano da pandemia de covid-19, o IFRO seguiu suas atividades ofertando, remotamente, os cursos de nível Técnico nas modalidades Integrado (em Manutenção e Suporte em Informática, Informática, Biotecnologia) e Subsequente (Vigilância em saúde e Enfermagem); Licenciatura (Ciências com habilitação em Química ou Biologia, Licenciatura em Biologia, Licenciatura em Química) e Pós-Graduação Lato Sensu em Ensino de Ciências e Matemática (IFRO, 2020).

Articulando esses dados com o lócus dessa pesquisa, verificamos um distanciamento importante entre as características da região e o arranjo de cursos ofertados. O campo estudado é lugar de tensionamentos específicos, que tange o mapeamento, delimitação e demarcação de terras em duplicatas como Terra Indígena e reservas biológicas e extrativistas, entretanto, não há a oferta de cursos voltados para proteção ambiental, nem articulação de cursos de línguas Txapacura, idioma mais falado pelos povos indígenas da região.

#### 4.3.1 Estrutura Organizacional do *campus* de Guajará-Mirim

O *campus* de Guajará-Mirim é uma unidade de ensino subordinada à Reitoria, portanto, com relativa autonomia administrativa, seja ela patrimonial, financeira, didático-pedagógica ou disciplinar. Seu regimento interno, aprovado pela Resolução n. 54, em julho de 2016 (IFRO, 2016), dá conta de dois eixos estruturantes: os Órgãos Colegiados e os Órgãos Executivos. Os colegiados desmembram-se no Conselho Escolar, Colegiado de Curso e Conselho de Classe. Já o executivo conta com os setores: Direção Geral (DG), Direção de Ensino (DE), Departamento de Extensão (DEPEX), Departamento de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação (DEPESP), Diretoria de Planejamento e Administração (DPLAD), conforme a Figura 2.

**Figura 2.** Organograma da estrutura organizacional do IFRO Guajará-Mirim.





Fonte: IFRO, 2016. Organização da própria autora.

O organograma criado (Figura 2) foi preferido em relação ao oficial, disponível nos portais do IFRO, pois condensa coordenações e unidades internas, aproximando as demandas desse estudo. Outrossim, também para facilitar a consulta e prosseguirmos com nossa construção, deixo no Apêndice C as siglas institucionais referentes às coordenações e chefias que compõem os subgrupos dos órgãos internos executivos. Estudando o Regimento Interno do *campus* foi possível identificar quais setores mais se aproximam da rotina escolar dos estudantes indígenas.

Após percorrer este caminho, elegi analisar as documentações provenientes dos setores do Conselho de Classe, pois eles deliberam sobre a aprovação ou reprovação dos estudantes em última instância. À medida que esse documento foi estudado, percebe-se uma proximidade dos objetivos dessa pesquisa com as competências da Direção de Ensino, em especial, a CAED e CRA.

A Direção de Ensino do *campus* é responsável pelo planejamento, avaliação, instrução e acompanhamento do processo pedagógico-administrativo e do controle acadêmico, especialmente, no âmbito dos cursos técnicos e de graduação, presenciais ou a distância, devendo estar alinhada com as demandas oriundas da Direção-Geral e da Pró-Reitoria de Ensino (PROEN). Em meio a inúmeras atribuições, mais precisamente 60 competências registradas no Regimento Interno, destacamos:

XIII. acompanhar continuamente os processos educacionais e promover as interferências necessárias para a garantia da qualidade na formação; XXII. acompanhar a frequência dos estudantes e docentes, tomando as medidas necessárias para a prevenção de prejuízos aos processos formativos; XXIV. apoiar o cumprimento da Política de Assistência Estudantil e da Educação Inclusiva do IFRO (IFRO, 2016).

A CAED, que é vinculada à Direção de Ensino, responsabiliza-se por elaborar, coordenar e executar planos, programas e projetos de assistência estudantil, assessoramento pedagógico e social, com ações que priorizem o apoio à permanência e êxito no processo de formação. Ao analisar as competências do setor, destacamos:

VI. divulgar, executar, coordenar e avaliar os Programas de Assistência Estudantil adotados pelo *campus*, conforme o Regulamento próprio; VII. elaborar e disponibilizar instrumentos para a execução e acompanhamento de programas de assistência estudantil; XXIV. promover projetos e ações sociais e educativas visando prevenir a evasão acadêmica e melhorar o rendimento escolar do discente, bem como sua formação para o exercício da cidadania e vida em sociedade (IFRO, 2016).

A CRA é o setor responsável por conferir, receber, arquivar, elaborar e expedir documentos relacionados aos estudantes do *campus*. Entre suas atribuições, aqui destacamos algumas, por se aproximarem de nossos objetivos:

VII. manter arquivado no setor os projetos pedagógicos de curso, os calendários acadêmicos, os editais de processos seletivos, para a orientação dos procedimentos de ingresso e registro; IX. realizar as matrículas, cancelamentos, trancamentos e transferências de estudantes, bem como a expedição de históricos, boletins, diplomas e certificados, conforme os regulamentos do IFRO; XII. preencher os formulários dos censos escolares e apresentar os relatórios requeridos pelas chefias imediata e superior que se refiram ao controle de discentes (IFRO, 2016).

Diante desses levantamentos, posteriores à leitura do Regimento Interno, acredito que o caminho a percorrer, inicialmente, seria realizar a análise dos seguintes documentos: editais de assistência estudantil, atas de reuniões de conselhos de classe, registros da equipe pedagógica e registros de números de matrícula, progressão, retenção e evasão dos estudantes indígenas, por curso e ano, desde a implementação do *campus*.

#### **4.4 Formação da equipe pedagógica, *Campus* Guajará-Mirim**

O Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP) implementada pelo IFRO, em 2019, é uma plataforma digital que modernizou e facilitou a administração e, conseqüentemente, o acesso aos registros de informações de estudantes e servidores. As funcionalidades variam desde a gerência do cotidiano acadêmico por estudantes e servidores, mas também pode ser utilizada pelo público externo para acessar notícias, editais e outros documentos.

Um levantamento realizado no Sistema SUAP, a partir da seleção de informações do *Campus* Guajará-Mirim, aliado a dados obtidos dentro da Plataforma Nilo Peçanha, que traz informações detalhadas sobre a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, permitiu traçar um perfil dos servidores lotados na unidade, suas funções, o nível de formação pedagógica dos docentes.

É possível inferir que o *campus*, em 2021, contava com 74 servidores, sendo que 20 são técnicos-administrativos em educação e 54 são docentes, não constando no quadro profissionais psicólogos, nutricionistas, médicos e dentistas. Os serviços médicos podem ser acionados pela assistência social do *campus* através de mecanismos internos e existindo verba, o tratamento da demanda é viabilizado.

A CAED, principal coordenação alinhada com os objetivos desta pesquisa, conta apenas com cinco servidores, sendo um assistente social, um pedagogo, um técnico em assuntos educacionais, um tradutor intérprete de língua brasileira de sinais e um enfermeiro.

Dos 54 docentes que lecionam no *campus*, 59% possuem grau de licenciados, 35% são bacharéis e 6% são tecnólogos. Quanto à titulação, 48% são Mestres, 35% especialistas, 11% são graduados e 6% doutores. As áreas de formação dos docentes variam entre Biomedicina, Biotecnologia, Bioquímica, Enfermagem, Letras/Português, Letras/Espanhol, Filosofia, Sociologia, História, Educação Física, Administração, Informática, Química, Pedagogia, Geografia, Biologia, Matemática, Artes e Física.

#### **4.5 Acesso, permanência e êxito escolar: ações promovidas pelo instituto**

Nesta subseção apresento o levantamento das ações desenvolvidas no âmbito do instituto e do *Campus* Guajará-Mirim, configuradas por auxílios, programas, ações específicas ou genéricas que auxiliam na amplitude e nas condições de acesso, permanência, acesso e/ou êxito escolar no IFRO.

Logo na criação dos Institutos Federais, por meio da Lei 11892 (BRASIL, 2008), em seu capítulo III, a lei determinou a elaboração e encaminhamento de uma proposta de Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) ao MEC:

Art. 14. O Diretor-Geral de instituição transformada ou integrada em Instituto Federal nomeado para o cargo de Reitor da nova instituição exercerá esse cargo até o final de seu mandato em curso e em caráter pro tempore, com a incumbência de promover, no prazo máximo de 180 (cento e oitenta) dias, a elaboração e encaminhamento ao Ministério da Educação da proposta de estatuto e de plano de desenvolvimento institucional do Instituto Federal, assegurada a participação da comunidade acadêmica na construção dos referidos instrumentos. (BRASIL, 2008, cap III).

O instrumento trata-se de um documento amplo e orientador das práticas de assistência estudantil e das condicionantes de acesso à instituição, além de dar outras providências. O PDI, mais recente, foi elaborado para os anos de 2018 a 2022.

Nesse documento é reiterada a necessidade de democratização do acesso ao ensino público e gratuito, no qual o IFRO adota as políticas de ações afirmativas orientadas pela Lei 12.711 (BRASIL, 2012), alterada pela Lei 13.409 (BRASIL, 2016), que determinam as políticas de ingresso aos sistemas nacionais de seleção de estudantes, bem como os parâmetros para distribuição de cotas sociais.

Para a ampliação das possibilidades de permanência e êxito no processo educativo, o IFRO desenvolve programas de assistência estudantil para atender as demandas de vulnerabilidade socioeconômica vivenciada pelos estudantes. Como parte dessas ações, estão a implementação de um sistema para o levantamento do perfil do estudante com a celeridade necessária para a concessão de auxílios no início do período letivo.

Considerando o Decreto nº 7.234 (BRASIL, 2010a), que institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), o IFRO instituiu sua política de assistência estudantil para o atendimento a estudantes em todos os níveis e modalidades de ensino, de forma a minimizar possíveis empecilhos e favorecer a permanência e êxito desses estudantes. Assim, os programas de assistência estudantil ofertados pela instituição subdividem-se em dois: os de atendimento universal e os de atendimento a estudantes socioeconomicamente vulneráveis.

Os programas de atendimento universal aos estudantes são destinados a todos os matriculados nos cursos técnicos de nível médio, graduação ou pós-graduação, ofertados na modalidade presencial ou presencial-virtual. Esses programas são desenvolvidos por meio de ações de atenção à saúde, acompanhamento e suporte ao ensino, desenvolvimento técnico, científico e cidadania, monitoria, apoio às pessoas com necessidades educativas específicas, diversidade e atividades esportivas e de lazer.

Os programas de atendimento a estudantes em vulnerabilidade socioeconômica são destinados aos matriculados nos cursos técnicos de nível médio e graduação, com renda familiar per capita de até 1,5 salário mínimo. Esses consistem na concessão de auxílio financeiro direcionados, prioritariamente, ao transporte, alimentação e moradia com o intuito de minimizar as necessidades básicas que possam comprometer a permanência e êxito.

Assim, os programas de assistência estudantil, com auxílio financeiro, ofertados no âmbito do instituto e dos *campi* são: Programa de Auxílio Complementar (PROAC), Programa de Atenção à Saúde e Apoio Biopsicossocial (PROASAB), Programa de Acompanhamento Acadêmico e Suporte ao Ensino (PROASEN), Programa de Concessão de Auxílio ao Estudante Colaborador (PROCAE), Programa de Concessão de Auxílio Alimentação (PROCAL), Programa de Concessão de Auxílio Transporte (PROCAT), Programa Pró-Cidadania (PROCID), Programa de Desenvolvimento Técnico-Científico (PRODETEC), Programa de Auxílio à Moradia Estudantil (PROMORE), Programa de Monitoria.

Dessa forma, realizei um rastreamento a partir do lançamento dos editais de auxílios estudantis específicos para o *campus*, que apontaram os auxílios estudantis ofertado entre os anos de 2018 a 2020, conforme dispostos no Quadro 3.

**Quadro 3.** Auxílios ofertados pelo *Campus* Guajará-Mirim entre os anos de 2018 a 2020.

<b>Assistência estudantil</b>	<b>Editais</b>	<b>Setor</b>	<b>Programa/financiamento</b>
Auxílio Moradia	N� 03/ 2018	CAED	PROMORE
Auxílio Permanência	N� 02/ 2018	CAED	PROAP
Monitoria a Alunos Indígenas	N� 22/2018	Comissão organizadora	PNAES
Auxílio Permanência	N� 51/2018	CAED	PROAP
Auxílio Permanência	N� 03/ 2019	CAED	PROAP
Auxílio Moradia	N� 04/ 2019	CAED	PROMORE
Auxílio Permanência	N� 16/ 2019	CAED	PROAP
Auxílio Moradia	N� 02/ 2020	CAED	PROMORE
Auxílio Permanência	N� 03/ 2020	CAED	PROAP
Distribui�o de Kits de G�neros Alimentícios	N� 10/ 2020	CAED	PNAES
Programa Institucional de Residência Pedagógica - PIRP/Guajará-Mirim	N� 21/2020	DE	CAPES
Distribui�o de Kits de G�neros Alimentícios	N� 23/ 2020	CAED	PNAES
Para aquisi�o de Equipamento de Informática	N� 25/ 2020	DE	PNAES

Fonte: Pesquisa documental via portal de editais do IFRO *Campus* Guajará-Mirim: <https://portal.ifro.edu.br/guajara-mirim/editais/assistencia-estudantil>. Organiza o da autora.

A institui o também oferta programas pedagógicos, com auxílios financeiros provenientes de recursos internos do IFRO ou captados nas agências de fomento. Os programas pedagógicos ofertados no âmbito do IFRO são: Programa Institucional de Bolsas de Inicia o   Docência (PIBID); Programa Bolsa Permanência (PBP), matriculados nos cursos de gradua o e que tenham carga horária média superior ou igual a cinco horas diárias, em especial, os indígenas e quilombolas; Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX); Programa Despertando Voca es para Licenciaturas (PDVL); Programa Institucional de Bolsas de Inicia o Científica (PIBIC); Programa Institucional de Bolsas de Desenvolvimento Tecnológico (PIBITI).

Além da oferta destes programas, o PDI (2018/2022), aponta a es que não envolvem recursos financeiros, de incentivo   permanência dos estudantes na institui o, tais como nivelamento, atendimento psicopedagógico, equipes multiprofissionais, Plano Estratégico de Permanência e êxito do IFRO (PEPE). Entretanto, apesar do PDI (2018/2022) apontar:

Com vistas   identifica o de mecanismos que possam garantir a permanência e êxito dos estudantes, o IFRO promove a forma o e fortalecimento das equipes multiprofissionais nos campi, com o objetivo de desenvolver as a es de assistência estudantil e acompanhar e avaliar

tais ações. As equipes são formadas por: assistentes sociais, orientadores educacionais, psicólogos, nutricionistas e enfermeiros. Por meio das ações conjuntas entre as equipes multiprofissionais de Assistência ao Educando e equipe de ensino, entende-se que será possível aprimorar as metodologias de ensino e de acompanhamento acadêmico, causando impactos positivos nas taxas de permanência e êxito dos estudantes do IFRO (PDI, 2018-2022, p. 167).

É importante destacar que nem todos os programas, ações ou assistências funcionam efetivamente em cada *campus* do IFRO. Como apresentado na seção anterior o *Campus* Guajará-Mirim não conta com psicólogo, nutricionista ou enfermeiro por exemplo.

#### 4.5 Estudantes indígenas no IFRO Guajará-Mirim: análise por cursos/matrículas

Por meio das fichas de matrículas, realizei o levantamento dos estudantes indígenas matriculados entre os anos 2012-2019, perfazendo 32 matrículas. Entretanto, embora o instituto tenha iniciado a oferta de cursos em 2012, na modalidade do Ensino a Distância (EaD), os primeiros estudantes indígenas matricularam-se apenas em 2016, quatro anos depois, conforme demonstra o Quadro 4.

**Quadro 4.** Quantitativo de estudantes indígenas matriculados por ano e curso.

Ano	Matrículas	Cursos / Modalidade							
		TMSI	TI	TI	TBio	TVS	LQHQB	LQ	PGECM
		Int/Rg	Int/Rg	Int/EJA	Int/Rg	Sub	Sup	Sup	Esp/Lato
2012	0	--	--	--	--	--	--	--	--
2013	0	--	--	--	--	--	--	--	--
2014	0	--	--	--	--	--	--	--	--
2015	0	--	--	--	--	--	--	--	--
2016	4	4	--	--	--	--	--	--	--
2017	9	6	--	--	2	--	1	--	--
2018	6	1	--	2	2	--	1	--	--
2019	13	--	3	5	1	2	--	1	1
Total	32								

Fonte: Pesquisa documental, fichas de matrículas. Organização da autora, 2021.

Legenda: TMSI: Curso técnico em Manutenção e Suporte em informática; TI: Curso Técnico em Informática; TBio: Curso Técnico em Biotecnologia; LCHQB: Licenciatura em Ciências com Habilitação em Química ou Biologia; LQ: Licenciatura em Química; PGECM: Pós-Graduação em

Ensino de Ciências e Matemática; Int/Rg: Modalidade, integrado ao ensino médio regular; Int/EJA: Modalidade, integrado ao ensino médio, Educação de Jovens e Adultos; Sub: Modalidade, subsequente; Sup: Modalidade, Ensino superior; Esp.: Modalidade, especialização *lato sensu*.

A análise do Quadro 4 requer alguns apontamentos quanto ao ano de criação e oferta dos cursos. O curso TMSI foi extinto em 2018 e reformulado para oferta de TI em 2019, assim, justifica-se a inexistência de matrículas em 2019. Os cursos Técnico em Manutenção e Suporte em Informática Concomitante ao Ensino Médio; Técnico em Manutenção e Suporte em Informática Subsequente ao Ensino Médio; Técnico em Finanças, na modalidade em EaD; Técnico em Segurança do Trabalho concomitante ao Ensino Médio ofertado nos moldes do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) não foram mencionados na tabela por não possuírem estudantes indígenas matriculados. Entre os anos de 2017 e 2018 esses cursos foram revisados e, diante de novas demandas reconhecidas, foram extintos e ofertados os demais, como demonstrado abaixo.

Diante dessas condicionantes, o Quadro 4 aponta que anualmente vem crescendo no número de matrículas, com leve decréscimo em 2018. Já o ano de 2019 é marcado pela retomada, com maior número de matrículas para o período analisado.

Os números também retratam uma tendência nacional do ensino público brasileiro, quanto ao afunilamento de matrículas, oferta de vagas e cursos para os maiores níveis acadêmicos e iniciativas como o Programa Universidade para Todos (ProUni), o Programa de Financiamento Estudantil (Fies), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e as políticas de cotas vêm ampliando a oferta de vagas, ainda que de forma limitada (BARROS, 2015).

Trabalhando por agrupamento de nível acadêmico, chegou-se ao Quadro 5, em que é possível perceber diferenças significativas entre as matrículas efetuadas para o nível técnico e para a graduação, em que 85% dos estudantes ingressam no IFRO através do ensino técnico.

**Quadro 5.** Percentual de matrículas nos cursos.

<b>Curso</b>	<b>Matrícula</b>	<b>Percentual de matrículas</b>
Nível Técnico	28	85%
Graduação	3	9%
Pós-Graduação	1	3%

Fonte: Pesquisa documental, fichas de matrículas. Organização da autora, 2021.

Ampliando a análise para o número de oferta de vagas *versus* o número de matrículas para indígenas, pode-se extrair outro apontamento. O Quadro 6 demonstra o quantitativo de

ofertas de vagas, considerando os períodos matutino, vespertino e noturno. Ao considerar o período de 2012 a 2019, houve matrículas de estudantes indígenas apenas a partir de 2016. Entre os anos de 2012 a 2014, os documentos analisados não esclareciam o quantitativo de vagas ofertadas.

**Quadro 6.** Oferta de vagas *versus* matrículas de indígenas.

Ano	Matrículas	Vagas ofertadas	Cursos e Modalidade / Vagas ofertadas									
			TMSI	TI	TI	TBio	TVS	TE	LQHQB	LCB	LQ	PGECM
			Int/ -	Int/Rg	Int/EJA	Int/Rg	Sub	Sub	Sup	Sup	Sup	Esp/Lato
2012	0	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
2013	0	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
2014	0	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
2015	0	225	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
2016	4	70	70	--	--	--	--	--	--	--	--	--
2017	9	190	70	--	--	80	--	--	40	--	--	--
2018	6	310	70	--	40	80	40	--	40	--	--	40
2019	13	390	--	70	40	70	40	40	--	40	40	40

Fonte: Pesquisa documental, fichas de matrículas. Organização da autora, 2021.

Legenda: TMSI: Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática; TI: Curso Técnico em Informática; TBio: Curso Técnico em Biotecnologia; LCHQB: Licenciatura em Ciências com Habilitação em Química ou Biologia; LQ: Licenciatura em Química; PGECM: Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática; Int/Rg: Modalidade, integrado ao ensino médio regular; Int/EJA: Modalidade, integrado ao ensino médio, Educação de Jovens e Adultos; Sub: Modalidade, subsequente; Sup: Modalidade, Ensino superior; Esp.: Modalidade, especialização *lato sensu*.

Estes números mostram que de 2016 a 2019, respectivamente, os estudantes indígenas contam aproximadamente 5,7%, 4,7%, 1,9% e 3,3% das vagas ofertadas pelo IFRO Guajará-Mirim. Tais informações corroboram os dados do Censo Escolar 2020 (INEP, 2020), em que a população indígena compõe o menor percentual de matrículas em qualquer segmento, quando considerada a intersecção de cor/raça. Vale destacar que, segundo dados do IBGE (2010), a população indígena de Guajará-Mirim compõe 9,6% do número populacional total.

#### 4.5.1 Estudantes indígenas matriculados no IFRO Guajará-Mirim

A maioria de estudantes indígenas matriculados na instituição é de mulheres, embora os valores percentuais sejam bem aproximados em relação aos homens. Quanto à idade, os



números variam entre 15 e 48 anos, e a maioria possui 16 anos de idade com a média ficando em torno de 22 anos, conforme o Quadro 7. Esse dado aponta para o ingresso majoritário de jovens mulheres no instituto.

**Quadro 7.** Gênero e idade de estudantes indígenas matriculados entre 2016-2019.

Gênero		Idade				
Homens	Mulheres	Média	Mediana	Moda	Mínima	Máxima
44%	56%	22.4 anos	20 anos	16	15	48

Fonte: Pesquisa documental, fichas de matrículas. Organização da autora, 2021.

Observando esse dado com o disposto no IBGE (2010), que aponta 58,5% dos povos indígenas em Guajará-Mirim como residentes em área rural, é possível inferir que há uma tendência dessas jovens estudantes precisarem se manter na cidade através dos auxílios moradia e bolsa permanência, dois programas internos ofertados pelo *campus*.

**Quadro 8.** Moradia por área, distritos e terras indígenas.

Área		Rural				
Rural	Urbana	TI	TI Igarapé	TI Pacaás	TI Igarapé	Distrito Iata
59%	41%	22%	18%	13%	3%	3%

Fonte: Pesquisa documental, fichas de matrículas. Organização da autora, 2021.

Legenda: TI: Terra indígena.

Detalhadamente, 59% dos estudantes indígenas matriculados no IFRO *Campus* Guajará-Mirim residem na área rural; em ordem quantitativa decrescente, os locais rurais em que mais habitam são: Terra indígena Rio Negro Ocaia, Terra Indígena Igarapé Lage, Terra Indígena Pacaás Novos, Terra Indígena Igarapé Ribeirão e Distrito Iata, conforme o Quadro 8.

Investiguei, também, a forma de acesso desses estudantes à instituição, quanto às ações afirmativas garantidas na Lei de Cotas (BRASIL, 2012). Notei que 87,5% dos ingressos ocorreram por ação afirmativa e apenas 12,5% por ampla concorrência (AC). Destaco três formas de cotas: ação afirmativa 1 (AF1), que considera o ingresso de estudantes que cursaram a etapa anterior de formação integralmente em escola pública e possuem renda familiar mensal igual ou inferior a 1,5 salários; ação afirmativa 2 (AF2), com as mesmas características anteriores, exceto a renda mensal, superior a 1,5 salários; e ação afirmativa (AF), para estudantes que cursaram a etapa anterior integralmente em escola pública, independente de renda, conforme o Quadro 9.

**Quadro 9.** Porcentagem de ingresso dos estudantes segundo tipo de ação afirmativa.

Forma de Ingresso				Autodeclaração	
AF1	AF2	AF	AC	Indígena	Pardo
78,1%	3,1%	6,3%	12,5%	89%	11%

Fonte: Pesquisa documental, fichas de matrículas. Organização da autora, 2021.

Legenda: AF: Ação afirmativa; AC: Ampla concorrência.

As taxas apontam que a maioria dos ingressantes indígenas no IFRO Guajará-Mirim o fez por cotas AF1, o que indica terem cursado o ensino anterior integralmente em escolas públicas, possuindo renda familiar inferior a 1,5 salários. Em contraste, o menor percentual de ingresso ocorreu por meio da AF2, cujo grupo compreende os estudos em escola pública, mas cuja renda familiar mensal ultrapassa 1,5 salários. É destacável que a totalidade dos 12,5% que ingressaram por ampla concorrência residem na zona urbana da cidade de Guajará-Mirim.

Pontua ainda que nas fichas de matrícula, 89% se autodeclararam indígenas, mas no campo “etnia” apenas se repetia a palavra indígena, ou seja, no ato da matrícula não foi registrado a etnia dos estudantes, ficando essa análise por conta apenas dos sobrenomes. Os demais, equivalentes a 11%, autodeclararam-se pardos.

#### 4.5.2 Situação escolar: progressão, retenção e expulsão escolar

Nesta subseção tratarei de aspectos quantitativos no âmbito da escolarização indígena dentro do *campus*. Uma análise preliminar aponta que 53,2% dos matriculados evadiram do instituto em períodos distintos, 3,1% concluíram os cursos, 3,1% foram transferidos e 40,6% permanecem na instituição, em diferentes condições de progressão, conforme o Quadro 10.

**Quadro 10.** Situação escolar dos estudantes indígenas no IFRO Guajará-Mirim.

Matrículas Inativas (59,4%)			Matrículas Ativas	Expulsão		
Abandono	Conclusões	Transferências		AB	AB1	AB2
53,2%	3,1%	3,1%	40,6%	70,6%	23,5%	5,9%

Fonte: Pesquisa documental, fichas de matrículas. Organização da autora, 2021.

Legenda: AB: abandono sem retenção formalizada, ou com retenção por falta; AB1: abandono após uma reprovação; AB2: abandono após duas reprovações.

Ao investigar a situação da expulsão escolar, nota-se que aproximadamente 70% desistem de estudar, sendo expulsos da escola, e acreditamos que o número elevado de faltas e a iminente reprovação conduzem o estudante a esta situação. A instituição registra como “evadido” o aluno do Ensino Médio que parou de frequentar a escola sem formalizar

transferência, ou trancamento, no caso do Ensino Superior. Quando considerados os percentuais referentes à localização da moradia, apresentados no Quadro 8, há o indicativo de que a permanência na cidade também caracterize um dos entraves no processo de escolarização desses estudantes, devido à distância que vivem da cidade, por conseguinte, do Instituto.

**Quadro 11.** Situação escolar de estudantes do IFRO Guajará-Mirim até 2019.

Situação			Retenções		Progressões	
Reprovados	Progredidos	Ativos	RET1	RET2	AP	AP1
30,8%	46,2%	23,0%	25,0%	75,0%	66,7%	33,3%

Fonte: Pesquisa documental, fichas de matrículas. Organização da autora, 2021.

Legenda: RET1: Retido por um ano na mesma série ou período; RET2: Retido por dois anos na mesma série ou período; AP: Aprovados sem retenções; AP1: Aprovado com uma retenção.

Saliento, ainda, que em todos estes anos, apenas um estudante concluiu o curso de Técnico em Manutenção e Suporte em Informática, correspondendo aos 3,1% indicados no Quadro 10. Esse estudante iniciou os estudos em 2016 e concluiu em 2018, sem retenções no período. No mais, os estudantes indígenas que ainda resistem e continuam seus estudos no IFRO Guajará-Mirim também se deparam com entraves na progressão, conforme aponta o Quadro 11.

Do total de estudantes que frequentaram regularmente o Instituto até 2019, aproximadamente 30% foram reprovados, 46% progrediram e 23% efetuaram a matrícula no mesmo ano, portanto, até o momento desta análise não é possível indicar se progrediram ou foram retidos. Ao avaliar a situação das retenções, 25% estão retidos por um ano na mesma série ou no mesmo período da graduação, e 75% estão na situação de retidos por dois anos. Dos aprovados, pelos menos 33,3%, contém uma retenção em seu histórico.

#### 4.6 Conselho de Classe e a Educação Profissionalizante

As atas dos conselhos de classe foram selecionadas para análise a partir do levantamento sobre a situação de progressão e permanência dos estudantes indígenas no IFRO Guajará-Mirim. Esse conjunto de dados permitiu-me refletir sobre as discussões e deliberações de “aprovação” e “reprovação” elaboradas nas reuniões de conselho de classe, uma vez que o futuro acadêmico do estudante depende de decisões tomadas nas reuniões.

Questionar o papel dos conselhos de classe, do ponto de vista crítico, bem como as intervenções e fracassos produzidos durante as reuniões, não é tarefa fácil, principalmente, quando se trata da educação profissionalizante, ofertada pelos Institutos Federais. Em *A produtividade da Escola Improdutiva* percebe-se a ponta desse “iceberg”:

A concepção de capital humano postula que a educação e o treinamento potencializam o trabalho constituindo-se num investimento social ou individual igual ou superior ao capital físico[...]. A partir dessa concepção deriva-se a ideologia burguesa do papel econômico da educação. A educação e a qualificação aparecem então como panaceia para superar as desigualdades entre nações, regiões ou indivíduos e o problema da desigualdade tende a reduzir-se a um problema de não qualificação[...]. (FRIGOTO, 1993, p. 136).

Ao se analisar o *Regimento Interno do Campus*, em seu Artigo 7º, é possível inferir a característica do conselho de classe como estrutura de apoio à gestão pedagógica, de forma que o documento aponta para seu caráter consultivo, deliberativo e avaliativo do desempenho escolar. Entretanto, este dispositivo é obrigatório apenas nos cursos profissionalizantes técnicos de nível médio. As reuniões do conselho são presididas pelo diretor de ensino, estando presentes: coordenadores/as de curso, do DAPE, da CRA, CAED, docentes, discente representante, técnico em assuntos educacionais (TAE) e outros profissionais de apoio pedagógico.

O *campus* promove conselhos anuais e semestrais, sendo incluído no âmbito do calendário escolar. As atas de conselhos analisadas compreendem os anos de 2016 a 2019. Algumas traziam os nomes dos estudantes aprovados ou reprovados, outras, apenas o quantitativo. Enfatizamos a agilidade e o alto nível de organização e arquivamento das atas dos conselhos de classe, documentos físicos em excelentes condições, arquivados fisicamente e digitalizados. Dessa maneira, a disponibilização para análise ocorreu com celeridade e sem entraves. Ao se analisar esses documentos, percebe-se o uso recorrente de alguns termos e preferimos deixá-los na forma como estão registrado, mas entre aspas.

É preciso destacar que as expressões encontradas nesses registros denotam um discurso fortemente colonial e os termos utilizados denotam estigmas, barreiras linguísticas, e o silenciamento de um povo cujas tradições da oralidade são apontadas nas mais diversas pesquisas decoloniais.

As atas mostram constantes mudanças na forma de iniciar e conduzir o conselho, o que pode indicar uma postura aberta a novas ações e transformações. Entretanto, as formas de condução permitiram sérias reflexões.

De forma geral, as atividades do conselho foram iniciadas de quatro maneiras: levantamento de pontos positivos e negativos da turma; dado o poder de reprovar ou aprovar o aluno ao professor da disciplina; critérios pré-estabelecidos para aprovação e reprovação (como nota mínima, número de disciplinas em reprovação, realização do exame final etc.); apresentação de uma lista de nomes de alunos para os professores se pronunciarem (também indicando aspectos “positivos e negativos”). Apesar do conselho também elencar estratégias, encaminhamentos e discussões, a análise das formas de condução demonstra um caráter mais deliberativo, sentenciante, que reflexivo.

Desses documentos, também foram extraídos algumas estratégias, apontamentos e encaminhamentos que englobam a escolarização de indígenas e não indígenas no IFRO *Campus* Guajará-Mirim. Identificamos, ainda, uma forte marcação do que se denominou nesses documentos como “pontos positivos” e “pontos negativos”, em referência às condições de aprendizagem. No primeiro grupo, encontramos os termos: “bons ouvintes”, “aprende rápido”, “não conversa”, “sentar na frente”, “aluno tranquilo”, indicativos de condições ou situações que seriam favoráveis ao aprendizado. Já no grupo “pontos negativos”, percebe-se a repetição e concentração dos termos: “desinteresse”, “falta de compromisso”, “conversas paralelas”, “falta de atenção”, “falta de identificação com o curso”, “dificuldade de adaptação no IFRO”, “deficiência no aprendizado”, “desmotivação”, “problemas de participação” e “dificuldade na leitura”, expressões indicativas de condições desfavoráveis ao aprendizado.

É preciso acrescentar que as expressões e registros encontrados nos documentos denotam um discurso altamente impregnado de expressões coloniais. As expressões “bons ouvintes”, “não conversa” e “aluno tranquilo”, denotam o silenciamento de suas vozes contradizendo as pesquisas que apontam para a tradição da oralidade do povo indígena.

Souza (2015) demonstra a relação de docentes/estudantes indígenas Guarani Mbyá, na Aldeia Itatiim, da região de Angra dos Reis e Paraty, no Rio de Janeiro, destacando algumas especificidades. A autora relata que as relações professor/aluno são harmoniosamente vivenciadas, sem regras ou obrigatoriedade, as atividades são realizadas com desenvoltura e a oralidade é fundamental, como demonstra a professora indígena Maria Guaraci: “[...] a gente tem que aprender a falar e tem outro momento para aprender a escrever” (p. 86). As situações de aprendizagem acontecem dentro e fora do espaço escolar, na sala de aula e no interior da aldeia, sendo que a educação se inicia no seio familiar, e a escola tem a responsabilidade de ensinar o letramento.

O uso e marcação desses termos sugerem um distanciamento quanto às diferenças e diversidade entre estudantes. Essa constatação pode apontar a busca de certo padrão de

aprendizagem, que não existe, a exemplo do “aprende rápido”, em que é marcada a diferença cognitiva quanto ao tempo de aprendizado. Os considerados bons estudantes, que “merecem” aprovação, são colocados em uma situação passiva e submissa com o uso dos termos “bons ouvintes”, “não conversa” e “aluno tranquilo”. De outra maneira, também não se observa nos registros o uso de termos que marquem “pontos positivos e negativos” nas metodologias ou modo de construção das aprendizagens, denotando um bloqueio para discutir tais aspectos.

Nessa perspectiva, se de fato é relevante entender a natureza específica do trabalho produtivo e improdutivo, material e imaterial, nas relações de produção capitalistas, mas relevante é apreendê-los e entendê-los como complementaridade necessária de uma mesma totalidade na visão do trabalho e do trabalhador coletivo (FRIGOTO, 1993, p 144).

Entretanto, as principais estratégias elencadas nos documentos para enfrentar os problemas de escolarização foram: “mapeamento da sala”, proibição no uso de celular, programas de auxílio financeiro, atendimento psicológico, monitorias, programas de formação continuada (FIC), assistência social, intervenções junto às famílias e aumento no quantitativo de aulas práticas. O “mapeamento de sala” diz respeito à estratégia em que os estudantes possuem lugar marcado para acomodarem-se, separando-os das “conversas paralelas”.

Trabalhar em uma perspectiva de transformação do contexto escolar tem se mostrado difícil para as práticas educativas. Ainda assim, os documentos apontam estratégias importantes quanto ao envolvimento da família, ao envolvimento dos núcleos de assistências estudantis e à oferta de programas de auxílio financeiro e programas FIC direcionados aos estudantes e docentes. Essas ações mostram-se efetivamente participativas, denotando qualidade ao processo educacional à medida que abre o viés de diálogo entre os sujeitos envolvidos no espaço educativo.

Por outro lado, expressões denotam medidas de configuração unilateral, “mapeamento de sala”, “proibição do uso do celular”, entre outras, são exemplificações da colonialidade do poder. Para compreender o sujeito como criador, autônomo em seu processo, é necessário que as demandas sejam ouvidas numa perspectiva decolonial, para que a escola não se torne mera reprodutora e reducionista das desigualdades sociais.

Os registros trazem, também, a urgência do apoio de um profissional da Psicologia no *campus*; destaco que desde 2018 não existe psicólogo educacional no instituto, embora dentro da estrutura organizacional o psicólogo escolar é parte integrante da CAED. Faço um adendo sobre o serviço psicológico que não deve ser medicalizante nem patologizante, pois é necessária uma condição de atendimento em dimensão crítica, que analisa os condicionantes

do processo educativo e pensa soluções para a mudança do cenário escolar, de modo a favorecer a aprendizagem.

As estratégias “mapeamento de sala” e proibições de qualquer natureza, sejam elas no uso do celular, nas conversas ou na escolha de onde estar na sala, remetem à necessidade de controle e submissão dos estudantes. Esta problematização já foi alvo de pesquisadoras como Patto (1999), que aponta para a confusão de que um bom desempenho escolar está conectado a uma posição passiva de aceitação das normas escolares, supostamente favorecendo o aprendizado.

Alguns apontamentos e encaminhamentos também foram marcantes no estudo e análise dos documentos. Um dos registros encaminha uma estudante que tem reclamado de dores de cabeça, pois está sem condições de adquirir seus óculos, e a assistente social se disponibiliza a encontrar uma forma da instituição auxiliá-la, pedindo que os docentes, observando qualquer necessidade dessa natureza, façam o encaminhamento. Assim, o alto índice de expulsão escolar, constantemente apontado, é fator de preocupação da instituição. Um coordenador registra em ata que qualquer indicativo de “evasão” ou alto número de faltas deve ser comunicado imediatamente, anotando que quatro alunos estão sendo acompanhados. Também há o registro de encaminhamentos de palestras e dinâmicas motivacionais para frear a expulsão escolar.

Observei uma mudança na condução e encaminhamentos referentes ao ano de 2019. Os documentos apontam pesquisas internas realizadas pela direção de ensino em colaboração com as coordenações, com estudantes e docentes, que investigam: fatores para permanência nos cursos, fatores de “desistências”, fatores a serem melhorados no *campus*, “dificuldades encontradas na escolarização” e “disciplinas com mais dificuldades”. Percebe-se sempre ao fechamento da reunião a marcação de ações e encaminhamentos concretos tais como: oferta de “cursos de nivelamento”, atividades integradas interdisciplinares, “acompanhamento de alunos com baixo rendimento”, planejamento e agendamento de avaliações e aumento no tempo disponível para as reuniões de conselho de classe.

Essas pesquisas foram realizadas através de formulários criados na ferramenta gratuita disponível no *e-mail* da plataforma, o *Google Forms*, em que estudantes e professores eram convidados a responder. Ao final da reunião abria-se a discussão para o levantamento de sugestões a fim de se trabalhar os problemas levantados nos formulários e outros que surgiam durante o conselho.

Essas mudanças de rumo denotam preocupação da instituição em melhorar a oferta de ensino, constantemente marcada nos registros. Assim, despontam algumas observações tais

como: uso da fragilidade dos estudantes para justificar a exclusão, falta de autoavaliação institucional e enfrentamento dos “não saberes” institucionais. Os cursos de nivelamento foram oferecidos para as disciplinas apontadas como mais “difíceis”, a saber, Língua Portuguesa, Matemática, Física e Química, no intuito de sanar possíveis lacunas no conteúdo. Os registros apontam que estudantes e docentes acreditam que estes cursos contribuíram para melhorar o desempenho acadêmico dos estudantes. Ainda assim, surgiram problemas com as turmas EJA, nas quais os estudantes mostraram interesse em participar, porém “não tinham tempo de frequentar as aulas”, provavelmente devido ao trabalho.

Quanto às respostas obtidas nos formulários, os fatores mais apontados como prováveis motivos do abandono foram: “não gostar do curso”, “desinteresse”, “problemas emocionais” e “condições de locomoção”. Foi perguntado sobre os fatores que os fariam permanecer no curso, elencando geralmente: “busca por um futuro melhor”, “a qualidade do ensino oferecido”. As principais barreiras apontadas para realizar o curso foram: “falta de alimentação no *campus*”, “problemas emocionais”, “desinteresse”, “condições de locomoção” e “problemas de saúde”.

O formulário, com respostas de múltipla escolha, também perguntava sobre os fatores que deveriam ser melhorados no IFRO Guajará-Mirim, e as/os estudantes responderam: “métodos empregados no ensino”, “integração entre conteúdos e disciplinas”, “condições físicas das salas de aula e/ou laboratórios”, “maior combate ao *bullying*” e “recursos utilizados nas aulas teóricas e/ou práticas”.

Abrimos um adendo sobre a questão da alimentação no *campus*, por ser um apontamento persistente nos documentos. A cantina da instituição se manteve fechada no ano de 2019, por isso, as recorrentes falas sobre este ponto. Algumas turmas, a depender do quantitativo de disciplinas e aulas presentes no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), têm aulas no contraturno, necessitando da presença integral do aluno na instituição em alguns dias da semana. Assim, docentes apontam nos registros a problemática com a alimentação, trazendo que alguns estudantes de determinadas turmas não têm almoçado e, por esse motivo, não conseguem se concentrar nas aulas. A coordenadora da CAED explica, então, que alguns alunos possuem auxílio alimentação, mas acabam deixando o recurso para suprir as necessidades de casa. Docentes afirmaram que “alunos não participam de contraturno porque não tem dinheiro para a alimentação”. E findam os registros com o encaminhamento de que “o problema da alimentação para os alunos seja pauta das próximas reuniões do *campus*”.

Uma estudante é apontada nos registros como tendo “muita dificuldade de aprendizagem”. Os professores iniciaram os debates sobre a problemática e um deles afirma



que em sua disciplina ela tem “dificuldades extremas”, mas outra docente interpela “a aluna é boliviana, teve dificuldade para conseguir regularizar a documentação no Brasil e passou por um processo de separação, isso dificultou muito o seu aprendizado”. O professor em questão ministra aula de uma disciplina específica do ensino técnico e marca seu posicionamento ressaltando que “visa formar técnicos e que os alunos precisam entrar no instituto com essa mentalidade”.

Neste debate, preciso posicionar-me em favor do IFRO, que foi instituído com um propósito de busca pela formação omnilateral dos sujeitos. Refiro-me a uma formação que se contrapõe ao trabalho alienado, buscando superar o modelo capitalista de educação. Acredito em um IFRO que defende a educação integral de seus sujeitos, não reduzindo a educação a mero instrumento de produção capitalista. O Instituto que me orgulha e que aqui defendo é aquele que mostra os caminhos da educação libertadora e autônoma, aponta as crises e limitações do sistema econômico e proporciona a formação de seus estudantes.

#### **4.6.1 O que os registros trazem especificamente sobre a escolarização indígena no *campus*?**

Realizei um afunilamento das buscas, em pontos específicos levantados sobre a escolarização indígena. Em registros de 2016, quando os primeiros estudantes se matricularam no *campus*, também iniciam as anotações das preocupações com o atendimento aos indígenas. Os primeiros apontamentos são de indicativo de matriculados, onde se pede “preparação” e “paciência” para receber os primeiros estudantes indígenas no *campus*. Os registros indicam a preocupação com o “desafio” e “possíveis dificuldades” pedagógicas.

Nos anos seguintes, os estudantes indígenas começam a ser mencionados em atas. Desse aspecto, um dos estudantes foi apontado por possuir um alto número de faltas e baixo desempenho escolar e uma discente representante da turma que acompanhava a reunião dispara que o aluno também “gazeta” aula, se referindo ao fato de não entrar na sala mesmo estando na escola. Na mesma reunião, uma professora sugere que seja escolhido um “monitor” para auxiliar o estudante indígena e os demais com barreiras de aprendizagem. Em uma das reuniões, um professor aponta que é preciso “analisar cada aluno em suas particularidades”.

Um dos apontamentos chama minha atenção, ao tratar da situação de um dos estudantes indígenas. Devido às notas baixas, uma professora aponta que ele precisa de acompanhamento psicológico, pois embora seja “um bom aluno do ponto de vista

comportamental”, “possui baixa autoestima”. O mesmo estudante, em outros registros, é apontado como “desinteressado”, e mesmo sendo um dos primeiros a “chegar na escola costuma ficar fora da sala, pelos corredores”.

Em outros registros aparecem as frases “o aluno melhorou bastante”, “não cumpre o horário de aula”, “o aluno não é mal-educado”. Uma professora acrescenta que “o aluno tem vindo para os atendimentos, mas não consegue avançar” e pede que os docentes estudem mais profundamente questões pedagógicas para ajudar o estudante. Outra professora questiona se o “curso técnico em biotecnologia é o mais adequado para o aluno”. O estudante tem um ano de reprovação no histórico escolar e, devido à falta de contato e participação nas aulas remotas de 2020, parece estar em situação de expulsão escolar, porém, ainda não formalizado.

Em todas as atas, trata-se etnia com o termo indígena, corroborando os achados nas fichas de matrículas, em que o campo etnia está preenchido com a palavra indígena. Inferimos que seria necessário registrar a etnia dos estudantes indígenas, visto que é uma característica marcante de suas tradições, que se orgulham de representar seus povos Oro Nao, Oro Mon, Macurap, Oro Waje etc.

Uma estudante indígena do curso de biotecnologia foi identificada como aluna que tem “muita dificuldade em informática” e “introvertida”. Uma professora menciona: “os alunos indígenas não tomam iniciativa, a iniciativa nestes casos deve ser do professor em procurar o aluno e incentivá-los”. A reunião segue com encaminhamento de reserva de vagas para os estudantes indígenas, mas uma professora contrapõe: “a realidade dos alunos indígenas é bem diferente dos demais, necessitando de aulas especificamente preparadas para eles, dado a linguagem inerente à informática, na qual os indígenas nunca tiveram contato, como exemplo, o *mouse*”.

O Conselho de Classe é uma das formas relacionadas à avaliação da aprendizagem e tem provocado inquietações nos docentes e representantes escolares do *campus*. Esse processo pedagógico aflige, e relações corriqueiras e cotidianas se mostram tensas nos momentos de avaliação. Nisso, os embates nos conselhos de classe sempre se mostraram assim; esse espaço é rico, importante e saudável, pois mostra como as preocupações com o outro aparecem e interpelam-nos.

Ao analisar os registros, percebi que uma estudante em situação de retenção escolar também aparecia nos registros das atas. Os escritos traziam duas preocupações: com o alto quantitativo de faltas e o claro posicionamento da aluna em não ter interesse no curso, em determinado trecho, uma professora destaca que: “ela só permanece por persistência da mãe”.

Analisando a situação no ano de 2019, a aluna continua regularmente matriculada, não tendo abandonado o curso.

Preciso pontuar a luta de uma estudante indígena da etnia Oro Não, que tenho acompanhado de perto, através dos registros, da observação dentro da escola e das anotações no diário de campo. Em uma ata uma docente acrescenta: “se os professores conseguirem acompanhar de perto, a aluna pode progredir”. Outra professora destaca que: “a aluna sente-se desconfortável com o idioma e sugeriu que os professores se aproximem mais da aluna”. O debate foi intenso nesta reunião de conselho de classe, e outro professor aponta que “até se surpreendeu com a aluna, uma vez que ela se saiu bem em sua disciplina, mas que ela falta muito”. Os docentes se manifestavam sugerindo “encaminhar a aluna para a CAED averiguar em relação às faltas”.

Verifiquei outras atas cujos registros debatiam a situação de escolarização da mesma estudante. Em um deles é apontado que “a aluna foi mais ausente no bimestre, que a aluna não faz a atividade no AVA, pois afirma que não sabe usar o sistema”. O AVA é o Ambiente Virtual de Aprendizagem, em que é possível utilizar outras ferramentas didáticas pedagógicas interativas, tais como jogos, tarefas e questionários. Na mesma reunião, um professor marca: “a questão da aluna é que ela tem dificuldade de falar o português ainda, que o problema é um pouco cultural mesmo e isso pode ser um dos motivos da sua dificuldade de aprendizagem”. Continuam os apontamentos: “a aluna não participa nas aulas”, “não faz as atividades”, “falta até nos dias de avaliações”, “não compareceu aos horários marcados para atendimento”, mas uma professora interrompe e marca um outro momento do debate.

Essa professora apresenta uma perspectiva: “acha que a maior dificuldade da aluna vem da sua exclusão dentro do Instituto, que a aluna é muito isolada e que é preciso incluí-la e trazê-la para a realidade institucional até mesmo porque a cultura dela é muito presente e torna a realidade institucional muito longe da sua realidade”. Mas um professor contrapõe: “disse que está tentando se aproximar da aluna, mas que precisaria de uma capacitação para saber lidar com a aluna pois a cultura dela é muito diferente da nossa”. Por fim, outro professor interpela concluindo: “os alunos indígenas têm uma formação inicial junto com o trabalho, não se pode responsabilizar os professores porque a situação é muito complexa e o número de evasão dos indígenas é muito grande e precisa-se urgente fazer um trabalho diferenciado com esses alunos”.

Continuei na trilha dos registros e, em outro conselho, começam a aparecer novos apontamentos: “após ter mais inclusão com os colegas em sala, a aluna melhorou”, “aluna deu uma sumida em minhas aulas e seu rendimento baixou muito”, “já foi conversado com a aluna

e que quando ela some é por que ela está na aldeia”. Marcamos a trajetória dessa estudante, pois ela ingressou no instituto em 2017 e é uma das poucas alunas que, mesmo estando retida por dois anos consecutivos na mesma série, continua na luta por sua formação acadêmica até o ano de 2021.

Observei que, por vezes, é registrado que a situação dos estudantes indígenas fugia à regularidade dos alunos repetentes, que geralmente são apontados como “indisciplinados” e “rebeldes”, em posições de enfrentamento. Destarte, registros documentais mostraram que alguns entregam os trabalhos, insistem em continuar estudando, outros são excluídos, introvertidos, voltam para a aldeia, não conversam durante as aulas, “são quietos” e não atingem o rendimento esperado, rastros do silenciamento, contradizendo as pesquisas que apontam a tradição da oralidade.

A cultura do silêncio, conforme Freire (2018), é particularidade dos sujeitos que vivenciam a opressão, e que articulam representações de comportamento para desviar a discriminação oriunda da estrutura secular, problemáticas discutidas também nas bases teóricas da colonialidade do poder e do saber.

É marcado nos registros que a estratégia de enfrentamento dos estudantes indígenas seja “resistir”. Resistir a um complexo processo de aproximação intercultural, em que há pouco espaço para expressões culturais e aproximações efetivas. Os estudantes indígenas têm resistido às notas baixas, às reprovações, ao preconceito, ao racismo, às problemáticas com alimentação e transporte, mas principalmente ao discreto (para não dizer ausente) acolhimento que lhes é oferecido.

Entretanto, também preciso salientar que em vários pontos se observa a preocupação dos professores e da instituição em apontar uma “atenção especial a todos os alunos indígenas tendo em vistas as suas características específicas”, atentando para questões particulares de cada indivíduo, indígena e não indígena. Essa preocupação se estende através dos auxílios ofertados, da atenção dada nos conselhos, nas sugestões de aumento no tempo das reuniões. Enfatizo, ainda, a institucionalização do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) em julho de 2019.

O NEABI conta com a colaboração da Diretoria de Ensino (DE) e do Departamento de Pesquisa (DPESP), e está vinculado ao Departamento de Extensão (DEPEX). Tem caráter propositivo e consultivo direcionado a estudos, pesquisa e extensão para promover reflexões e debates sobre as questões etnorraciais. Vem promovendo, ainda, que de forma esporádica, rodas de conversa, palestras, reuniões e debates marcando espaço em oportunidades como na semana pedagógica, em eventos e capacitações.

Esse importante avanço interno também se deu por força da promulgação da Lei 11.645 (BRASIL, 2008), que institui a obrigatoriedade de incluir no currículo oficial da rede de ensino a temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, e do fortalecimento da Lei 12.288 (BRASIL, 2010b), o Estatuto da Igualdade Racial. Por fim, é importante apontar que o NEABI caminha a passos lentos no *campus*, com poucas propostas ou espaços de debates, sendo necessário fortalecer e visibilizar as ações do grupo dentro do instituto, através de projetos de extensão para além dos muros da instituição, envolvendo a sociedade guajaramirense como forma de demonstrar nosso acolhimento e sensibilidade para com as lutas dos povos indígenas no país.

Dessa forma, (re)coloco-me na posição de docente do Instituto (da qual, por vezes, tive que me distanciar para discutir as problemáticas) e me valho das perspectivas freirianas para posicionar-me frente aos registros encontrados. Como conselho escolar, ora fracassamos, ora intervimos; por vezes, avançamos nas discussões; por vezes, o discurso ficou retrógrado, ultrapassado, colonizador e unilateral. O que sobra nesta seleção? A releitura do processo e o enfrentamento das problemáticas.

Os povos indígenas predominantes na região de Guajará-Mirim são os Wari’, também conhecidos como Pacaas Novos, organizados em subgrupos, que surgiram uns dos outros, gradativamente. Cada subgrupo, com suas características, organizações e costumes (VILAÇA, 2006). Nesse sentido é preciso destacar que em nenhum momento os registros apontam a instituição avaliando suas próprias debilidades frente ao conhecimento dessas tradições ou, minimamente, manifestação de conhecimentos sobre a organização dos povos Wari’. Portanto, esta análise permite inferir a recomendação de que ações, divulgações e estudos sejam realizados no sentido de conhecer o que já está disponível na literatura sobre esses povos, para que, partindo desse ponto, seja possível traçar deliberações realmente significativas para tratar as problemáticas de escolarização levantadas.

É preciso que o IFRO *Campus* Guajará-Mirim, na posição de seus colaboradores, percorra o caminho educacional numa perspectiva emancipadora, decolonial, crítica, que enfrenta e reestrutura as próprias fragilidades sem temer as transformações, ancorado na ciência e nas pesquisas já existentes.

## 5 NARRATIVAS E TRAJETÓRIAS INDÍGENAS DE ESCOLARIZAÇÃO

Esta seção foi desenvolvida com o respaldo legal da aprovação pelo Comitê Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), conforme o Parecer n.º 4.669.002, e tem como instituição coparticipante o IFRO *Campus* Guajarará-Mirim, instância em que também foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/IFRO) pelo Parecer n.º 4.743.855.

Foram entrevistadas duas estudantes indígenas do IFRO, *Campus* Guajarará-Mirim, contatadas por telefone, via *WhatsApp*. As tentativas de contato com ex-estudantes indígenas que não concluíram cursos ofertados pelo instituto, realizadas por *WhatsApp*, *e-mail*, telefonemas ou através de outros estudantes indígenas, fracassaram. As fichas de matrículas traziam números de telefones antigos, de modo que a resposta das mensagens ou os diálogos de voz era sempre que não pertenciam aos possíveis participantes ex-estudantes.

Ressalto, também, que todas as recomendações do CEP/IFRO e do CONEP foram seguidas e as análises aqui empreendidas respeitaram o alinhamento ético de uma pesquisa científica.

### 5.1 As participantes

Antes de iniciar a análise das entrevistas faz-se necessário situar a leitora ou o leitor sobre a caracterização das colaboradoras dessa pesquisa, ambas, mulheres indígenas. Para se manter o sigilo acerca da identidade das participantes, vou utilizar nomes fictícios durante a análise. As estudantes indígenas, de agora em diante, serão chamadas de Estudante Puruborá e Estudante Oro Nao.

A Estudante Puruborá é uma jovem indígena de 21 anos de idade e seu ingresso no IFRO *Campus* Guajarará-Mirim ocorreu no primeiro semestre de 2019, sem a utilização de cotas. A jovem ainda está matriculada no instituto em um curso de graduação, em nível de licenciatura e, como o próprio nome fictício sugere, é estudante indígena da etnia Puruborá, residente na área urbana de Guajarará-Mirim, onde nasceu.

Já a Estudante Oro Nao, de etnia homônima, nasceu e ainda reside na Aldeia Ribeirão, área rural do município de Guajarará-Mirim. A jovem de 22 anos, agora ex-estudante, ingressou na instituição no segundo semestre de 2019, através de cota para indígenas, concluindo o curso técnico de nível médio na área da saúde.

### 5.1.1 A estudante Puruborá: relato de uma indígena da cidade

Nos primeiros contatos, via *WhatsApp*, para conversar sobre a possibilidade de conceder a entrevista para esse projeto, a estudante Puruborá mostrou-se preocupada em não atender o perfil pretendido, por ser uma indígena que nasceu e viveu toda sua história na zona urbana da cidade de Guajará-Mirim. Entretanto, contei sobre a pesquisa, mencionei que bastava que fosse estudante ou ex-estudante do IFRO, maior de 18 anos e se autodeclarar indígena. Mesmo atendendo ao perfil, a estudante Puruborá preferia indicar um primo que é professor de aldeia, aparentemente não se sentindo confortável por ser uma indígena que nasceu e mora na cidade.

Assim, mesmo a entrevista seguindo um roteiro de perguntas voltado para questões de escolarização, a estudante inicia seu relato contando sobre sua etnia.

Minha ascendência Puruborá é só por parte de mãe. A minha avó e a mãe da minha bisavó que era de aldeia. Eu não sou. Meu bisavô, ele não é daqui ele era de Manaus, veio para cá com 12 anos, no tempo da seringa. Mas minha avó vive contando da história dela. Eu acho que eu sou a única neta da minha avó que tem as histórias que ela conta. Ela conta das dificuldades dela, ela não é daqui. A minha avó e minha mãe são de Costa Marques. E aí eu sou a única neta que, como eu nasci e fui criada com ela (Avó), conversa bastante comigo, e conta das histórias dela, das histórias do pai dela, das dificuldades da seringa, de morar longe. E aí eu lembro, ela já contou várias e várias vezes a mesma história. E mesmo assim eu escuto que eu gosto de escutar as histórias que ela tem para me contar. Porque a gente nunca sabe quando vai perder uma pessoa, a maioria das pessoas estão valorizando esses momentos agora devido a pandemia, eu sempre valorizei (Estudante Puruborá, Entrevista, 2021).

Entretanto, durante a entrevista mostrou-se confortável ao falar sobre sua identidade:

Eu sempre usei a ampla concorrência. Mas me identifico como indígena, tenho até a carteirinha (mostrando-a durante a entrevista). Quando eu era menor sempre ia às reuniões com a minha avó, sempre escutava muitas coisas. Eu vejo que muitas pessoas se recusam a se identificar, a falar: eu sou indígena! Mas eu nunca tive esse problema, minha avó sempre conversou comigo a respeito disso. Tanto que alguns anos atrás ela queria mudar o sobrenome dela, ela queria acrescentar a etnia Puruborá. Porque tenho tios que tem a etnia Puruborá escrita no sobrenome (Estudante Puruborá, Entrevista, 2021).

A partir desse ponto, fica nítido o reconhecimento e a admiração que tem pela avó, mencionada repetidas vezes pela estudante, sempre com carinho.

Sempre tem encontro lá em Ji-Paraná, tem uma reunião grande, onde a gente conversa e tudo mais. Mas eu nunca tinha oportunidade de ir, sempre fui menor de idade. Aí quando eu finalmente tive idade acontece tudo isso (em relação a pandemia) [...] E aí, eu tive a oportunidade de conhecer todos os meus parentes, em 2015. Como eu morava aqui (Guajará-Mirim), e a

maioria mora pra lá (Ji-Paraná), eu não tinha contato. Eu sabia quem eram já tinha visto, alguns deles já tinham vindo pra cá. Mas eu só pude conhecer mesmo o lugar em 2015. Que foi meu aniversário de 15 anos e os parentes decidiram juntar-se e foi eu e minha avó. A gente passou o final do ano lá, as festas de Natal e ano novo, aquela família grandona, todo mundo junto, brincando, conversando. Foi muito legal, uma experiência que a gente sempre guarda (Estudante Puruborá, Entrevista, 2021).

A estudante trouxe para a entrevista um livro que sua prima havia publicado, e mostrou-o através da videochamada, identificando cada um que constava na fotografia da capa. Esses trechos denotam o quanto a aproximação com a família é um aspecto importante no processo de escolarização:

No livro (referindo-se à foto da capa) foto bem no canto que é o Eliezer, ele já morou comigo. Eu e minha avó cuidamos dele enquanto ele era vivo. Infelizmente, ano passado, ele faleceu. Mas a gente cuidou dele durante 2 anos mais ou menos, ele morou com a gente dentro de casa durante um ano e meio, um ano e pouco, quase. Aí ele não quis mais, era um pouco antissocial. A maioria dos indígenas que são da aldeia, eles vêm (pra cidade), eles não gostam muito de contato com as pessoas. Eles sempre se recusam. Eu acho que a maioria das pessoas (indígenas) sofre certo preconceito. Eu acho que eles tentam evitar isso. Eu nunca tive oportunidade de conhecer pessoas de dentro da aldeia, as poucas pessoas que tive certa aproximação, já faleceram. O Covid-19 acabou levando (Estudante Puruborá, Entrevista, 2021).

Para contextualizar e considerar os diversos aspectos desta entrevista, tais como, a insegurança da estudante Puruborá ao decidir participar desse estudo, a admiração pela avó, o orgulho em mostrar a família e o luto vivenciado durante a pandemia, considero importante trazer uma breve retrospectiva histórica das especificidades, lutas e enfrentamentos dos indígenas Puruborá.

Alinhando uma rede de entrevistas tecida coletivamente, Barboza (2012) reconstituiu o ponto de partida da reorganização para o ressurgimento dos povos Puruborá. As entrevistas se concentraram na região da Aldeia Aperoy, criada após o ressurgimento do povo, localizada no município de Seringueiras. Entretanto, também estão agrupadas entrevistas com indígenas Puruborá de Ji-Paraná, São Miguel, Ariquemes, Porto Velho e Guajará-Mirim.

Os Puruborá são um grupo de indígenas ressurgidos em plena região Amazônica. Eles foram contatados no início do século XX pelo então Coronel Rondon, e posteriormente entregues a todo tipo de sorte nos seringais onde serviam de mão de obra barata para atender a volúpia do capital industrial e financeiro, posteriormente, descartados como qualquer peça sem serventia ao processo produtivo que perdeu o uso na atual engrenagem da cadeia produtiva e tecnológica (BARBOZA, 2012, p. 3).

O trabalho de Barboza (2012, p. 3) deixa evidente que:



[...] os Puruborás após os processos de expulsão de seus territórios se dispersaram pelo estado de Rondônia, embora mantenham uma assembleia anual do grupo onde atualizam suas convicções, sonhos, cultura e a própria unidade. Enfrentam também problemas como a não adesão de membros das famílias que não se autoidentificam como Puruborá.

O povo Puruborá foi vítima de três expulsões. A primeira ocorreu entre os anos de 1910 e 1940, quando os órgãos oficiais, através de seus dirigentes estimularam a invasão das terras pela companhia Massud e Kalil e pelos seringueiros. A segunda expulsão, durante a delimitação da Reserva Biológica (REBIO) do Guaporé em 1982, lugar este onde habitavam os Puruborá. E a terceira expulsão aconteceu durante o processo de delimitação da Terra Indígena Uru Eu Wau Wau, na década de 1990, sob a alegação de que não eram índios (BARBOZA, 2012).

Segundo dados do site Povos Indígenas no Brasil<sup>3</sup>, a única aldeia Puruborá de Rondônia está localizada a 32 quilômetros da área urbana de Seringueiras abrangendo, também, o município de São Francisco do Guaporé, região leste do estado. Isso significa que o povo Puruborá ainda não tem terras indígenas reconhecidas, demarcadas ou homologadas.

Ramos e Zibetti (2021, p. 123), em um importante trabalho desenvolvido na escola Ywará Puruborá, apontam:

O povo Puruborá é um grupo étnico ressurgido do estado de Rondônia que, na década de 1990, teve negada sua identidade e, na década de 2000, ressurge e passa a lutar por seu reconhecimento perante aos órgãos regulamentadores, obtendo em 2003 esse reconhecimento pela FUNAI. [...] encontra-se na luta pela revitalização da sua cultura, fortalecimento de sua identidade indígena e demarcação do seu território tradicional.

A história do povo Puruborá aproxima-se da discussão antropológica do conceito de etnogênese ou “índios misturados”, conceito no qual se problematiza a complexidade das sociedades indígenas e suas culturas heterogêneas e diversificadas e a emaranhada temática da autenticidade, que circunda posições de poder ao demarcar espaços como genuínos ou não (OLIVEIRA, 2004).

Assim, acerca da miscigenação, também é preciso pontuar que durante a última expulsão, os povos Puruborás que ainda habitavam em suas terras foram expulsos pela própria Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Isso se deu porque esses povos moravam próximos à Terra Indígena Uru Eu Wau Wau, e o órgão alegava que não eram indígenas devido à miscigenação desses povos com quilombolas, bolivianos, brancos e negros. Entretanto, despreza-se o fato de que o povo Puruborá foi recrutado para trabalhar nos seringais e,

---

<sup>3</sup> <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Purubor%C3%A1>

portanto, o processo de miscigenação não foi uma escolha, mas uma imposição (RAMOS; ZIBETTI; CAETANO, 2021).

Assim, em meio a tantos desafios e desapropriação de direitos, a força do povo Puruborá é marcante:

Eu tenho uma parente, porque pra gente todos são parente, que sempre luta pelos nossos direitos. Ela sempre corre atrás. Eu nunca vi uma pessoa “correr tanto atrás dos outros parentes” como ela. O marido dela estudava na UNIR e ele sempre palestrava em relação as lutas e conquistas de direitos. Eu já participei de algumas palestras dele por causa do IFRO. No começo do ano (referindo-se a 2021) ela lutou pelo direito da nossa vacina. Queria pôr a gente, todos os parentes, na lista para tomar vacina. Só que percebemos que muitos não estavam interessados. Eu a ajudei, pelo menos com os dados da minha família, eu coletei. E foi aí que eu vi o quão tão grande é quando nos juntamos pela causa, pela luta. Porque precisava do nome, do sobrenome, do número do endereço, se a pessoa era chefe de família e tudo mais, para registrar. E como ela vai sair já da liderança do Povo Puruborá, ela queria deixar isso para alguém. Só que poucas pessoas se interessam, a maioria não quer se identificar (Estudante Puruborá, Entrevista, 2021).

As nuances dessas “guerras”, incontestavelmente, começam a refletir nos aspectos escolares e nas falas da estudante durante sua narrativa, que começam a entrelaçar passado e presente, onde a subjetividade atravessa a escolarização dos povos indígenas, em seus diferentes aspectos. Em dado momento, questionada sobre sua trajetória escolar, ela inicia sua narrativa e conta como se deu a entrada e aproximação com o *Campus* Guajará-Mirim do IFRO.

Eu sempre quis entrar no IFRO, desde que ele veio pra Guajará-Mirim. Vi como uma oportunidade, porque sempre ouvia que o IFRO tem um bom ensino, que as pessoas de lá sempre são incentivadas no ramo profissional, porque tem o curso técnico e eu não tinha. Só que eu não tinha documento na época, eu tinha 14 anos. E eu não tinha documentos, as minhas amigas que tinham foram. Como minha mãe não conseguiu, eu não consegui fazer meu ensino médio no IFRO. (Estudante Puruborá, Entrevista, 2021).

A estudante pontua que seu ensino médio foi concluído na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Alkindar Brasil de Arouca, na modalidade da mediação tecnológica. A estudante indígena relembra que, como estudou através da mediação tecnológica, quando o IFRO passou a ofertar o ensino remoto, ela já sabia como funcionava a educação a distância.

Hoje em dia as pessoas não sabem como é isso, mas como eu já tive contato com a educação a distância, eu já sabia das dificuldades, de tudo que as pessoas iam passar (ensino remoto em relação a pandemia ocasionada pelo COVID-19). Eu também sou Técnica em Cooperativismo, pelo Alkindar, porém, ainda não peguei meu certificado. Ele só ficou pronto ano passado e por conta da pandemia. Eu acho que ninguém que estudou comigo conseguiu

ir atrás, porque o Alkindar parou de existir. Agora, o local é uma escola militar. Então, eu teria que ir lá me informar. Mas eu já fiz vários cursos no IFRO, além da graduação que estou fazendo agora (Estudante Puruborá, Entrevista, 2021).

A estudante do *Campus* Guajará-Mirim do IFRO, iniciou sua graduação em 2019 e apesar de não ter ingressado por meio das cotas para indígenas, posiciona-se sobre as ações afirmativas:

A gente tem direito às cotas. Eu não uso porque tenho ciência que não preciso, mas existem pessoas que precisam. Eu entrei por ampla concorrência, sempre entro nos processos seletivos por ampla concorrência, mas se um dia eu precisar, vou usar! A maioria das pessoas não quer dizer que são indígenas. Eu acho isso muito ruim. Eu já vi o IFRO oferecer auxílio, pra algumas pessoas indígenas. Ano passado, ano retrasado, se não me engano, tinha. E aí eu vi pessoas correndo atrás, de declaração de que era indígena. Eu vi pessoas fazendo isso, só porque o IFRO estava dando auxílio. Só nessa hora que eles querem, é isso que me deu um pouco de indignação. Por ser só nessa hora e não antes? Não foi pensado em assinar uma declaração de indígena porque futuramente posso usar. Não. Se precisar, hoje eu vou assinar, mas amanhã, me recuso a falar que sou indígena [...]. (Estudante Puruborá, Entrevista, 2021).

Entretanto, em outro ponto, questiono a estudante, se em algum momento ela vivenciou situações de preconceito, dentro ou fora do instituto. A resposta parece esclarecer o porquê dos estudantes indígenas preferirem não falar sobre sua identidade.

No instituto não. Mas, sofri *bullying* na minha infância. Hoje em dia, eu não tenho o cabelo tão liso como eu tinha. Mas, quando eu era mais novinha, eu tinha o cabelo curtinho e liso; foi bem na época que teve o filme da Tainá. Só que eu era branquinha, mas, mesmo assim, as pessoas sempre me davam o apelido de Tainá. Eles sabiam que eu sempre gostei de macaco. Então falavam: “Meu Deus, ela vai aparecer um macaquinho aqui!”. Foi essa a parte do meu *bullying*. Mas já fui chamada de outras coisas, principalmente, porque meu olho é puxadinho, cabelo muito liso, a franjinha, são traços que eu carrego. Eu sou a única que carrega os traços, da família. Porque minha mãe é negra do cabelo cacheado, a minha irmã tem o cabelo cacheado, o meu irmão tem o cabelo enrolado também. Eu sou a única do cabelo liso, que tem uns olhinhos puxados. A minha avó também carrega esses traços. Acredito que meu avô era do povo quilombola. Eu acho que puxei muito o sangue do meu pai, ele tem uns traços assim, mas eu não sei qual é a descendência dele, eu não tive contato, nunca conversei em relação a isso, qual a descendência do meu pai, não sei se é do povo boliviano, tenho curiosidade de saber. Mas os meus tios, tem um que tem traços, já os outros não. Eu tenho traços e os meus irmãos não (Estudante Puruborá, Entrevista, 2021).

De fato, o relato dela corrobora com os dados científicos, tal como disposto em Neves, Dias e Silva (2014, p 182): “Embora a escola seja um espaço para o exercício da cidadania (LDB 9394/1996), um lugar de socialização e proteção há, inegavelmente, violências

cometidas contra elas, sobretudo, as negras, obesas, com deficiência e indígenas”. Dessa maneira:

A suposta não adaptação ao formato escolar se evidencia através de muitos gestos e falas: os olhares hostis das outras crianças, as poucas aproximações no recreio, a ideia corrente entre o meio docente de que as crianças indígenas não têm inteligência para aprender ou acompanhar os conteúdos escolares, que são preguiçosas, enfim, comportamentos muito distantes daqueles manifestos pelas crianças indígenas no convívio com seu povo onde criam e re criam, permanentemente, entendimentos sobre o real por meio de observação e realização simbólica. (NEVES, DIAS, SILVA, 2014, p 184).

No relato da Estudante Puruborá é possível observar as dificuldades enfrentadas durante seu processo de escolarização:

De 2016 a 2018 eu estudava por meio da mediação tecnológica, onde terminei meu ensino médio. Os estudos eram dentro de uma sala, não tinha professor, as pessoas enviavam para o *e-mail* do monitor as provas, os questionários, os trabalhos e os pontos eram obtidos assim. Eu achava muito injusto a gente fazer um grande sarau, uma apresentação, um desfile de coisas recicláveis, por um ponto. Também era muito ruim porque a escola não tinha *internet*. A gente não podia tirar nossas dúvidas. Eu já não sou de tirar dúvidas em aula. E muito menos nesse formato, não consigo. Eu tenho vergonha de falar em aula, tanto pessoalmente quanto virtualmente (Estudante Puruborá, Entrevista, 2021).

Esses trechos nos remetem à *Produção do Fracasso Escolar*, escrito por Patto (1999), no sentido de que os estudantes, verdadeiros protagonistas dos processos e práticas escolares continuam levando toda sorte de estigma e rótulos, diante de um sistema que produz o fracasso. Na escola da estudante Puruborá não havia um professor para sanar as dúvidas, as avaliações eram enviadas por *e-mail* para um monitor que seguia um protocolo já estabelecido, inflexível. Estamos falando de aulas conduzidas por mediação tecnológica em uma escola que não tinha *internet*. Nesse ponto cabe reflexão, pois é importante repensar que, após tanto tempo da publicação da obra de Patto (1999), continuamos produzindo e reproduzindo as facetas do fracasso escolar nos moldes da colonialidade do poder.

Em meio à pandemia do covid-19 o relato também demonstra problemáticas de escolarização ocasionadas pelas situações atípicas dentro no instituto:

Quando entrei em 2019 (no IFRO) foi outra vivência para mim, pois tive muitas oportunidades. Até ia fazer uma viagem com auxílios do IFRO. Conheci uma professora que me chamou para fazer um projeto e para ir para o Rio de Janeiro. Eu ajudei a coletar os dados, a organizar tudo aqui e mandava para ela em Porto Velho. Ela inscreveu a gente no 20º ENDIPE (20º ENDIPE- RIO 2020/Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino). Estávamos na expectativa de viajar no meio do ano de 2020, para apresentar trabalho e para fazer cursos. Mas a gente entrou na quarentena (Estudante Puruborá, Entrevista, 2021).

O relato da Estudante Puruborá, chama atenção para o tamanho da perda ocasionada pelo necessário distanciamento social. O elevado nível de contaminação pelo coronavírus, a inexistência de tratamentos e vacinas para controlar a doença obrigou as escolas a fecharem as portas, interrompendo um ciclo de décadas de luta. Os relatos detalham o momento vivido pela estudante indígena no IFRO:

Como escrevi no meu memorial, admiro muito os professores que não surtaram nessa quarentena. Porque foram tantas coisas, e se conseguir lidar pessoalmente com uma turma, dentro de sala já é ruim, imagina virtualmente? Nem todos os alunos participam das aulas, a maioria fica com a câmera fechada. Às vezes, só liga o *notebook* ou celular e sai, não assiste. E, às vezes, nem entra em contato, só faz a prova. Fica ruim para os professores e para gente que não consegue raciocinar e nem consegue interagir durante a aula. Muitos não conseguiram permanecer estudando por causa da *internet*. A maioria não tem mesmo, não tem jeito, o IFRO oferece auxílio, mas nem todo mundo consegue né? E aí, quando iniciou as aulas remotas em 2021, eles viram que (coordenações) não tinha como continuar com todas as matérias (disciplinas) ao mesmo tempo, agora nossas aulas são por módulos. [...] Alguns professores entraram em contato comigo, como eu sou classificada como indígena perguntaram se eu queria monitoria, eu falei que não precisava, mas é um projeto muito bom porque muitas pessoas precisam. Alguns colegas que estudam comigo são pessoas com idade um pouco maior, e já tem certa dificuldade para tecnologia, e para estudar um monte de matérias fica pior. Não é tipo a vivência normal que tínhamos de levantar a mão para falar com o professor. Aqui, agora, tem a ferramenta de levantar a mão (referindo-se ao *Meet*), mas antes não tinha. E, agora, eu sinto muita falta das aulas presenciais, eu falo para as pessoas que eu quero voltar para sala de aula porque eu faço uma disciplina que requer aulas práticas (Estudante Puruborá, Entrevista, 2021).

A estudante relata, também, as estratégias de adaptação do Instituto para melhorar a oferta do ensino, mesmo em situação remota:

Quando mudaram para modular, muitas pessoas conseguiram continuar, esse é um incentivo, porque as matérias deram uma diminuída, deram uma quebrada, o AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) ficou mais organizado, os professores começaram a entender que tinham que ter um prazo ali, e agora dão mais assistência para gente comunicar qualquer problema via *WhatsApp* deles. Mesmo assim, muitos não conseguem conciliar por conta do trabalho. A maioria trabalha de manhã de tarde e estuda à noite e tem que tirar aquele tempo para estudar, ver as matérias. Eu tenho uma amiga que ela tá quase para surtar, ela tem uma filha então ela tem que ajudar a filha, sai de manhã para trabalhar e chega muito tarde, às vezes ela vai até sete ou oito horas da noite. Então uma pessoa que trabalha de manhã e de tarde e estuda à noite, ela tem que tirar um horário para estudar, mas não consegue (Estudante Puruborá, Entrevista, 2021).

Assim, embora sejam evidentes as dificuldades e contradições para tornar a interculturalidade uma realidade dentro do instituto, a educação escolar para inclusão e respeito com os estudantes indígenas apresenta, em diferentes contextos e em âmbito nacional

um grande desafio. Os estudos apresentados durante esse texto corroboram com a entrevista e demonstram a resistência dos povos indígenas dentro da escola, as dificuldades para acessar e progredir dentro do sistema de ensino e as nuances desses desafios frente à pandemia do covid-19.

É fato que a rápida propagação do vírus, e a inexistência de tratamentos para a doença modificou todo sistema de produção e relação social das pessoas do planeta, dada a necessária condição de isolamento. Assim, os sistemas educacionais brasileiros sofreram uma abrupta interrupção e as desigualdades dentro da escola foram desnudadas:

[...] as formas de ensino remoto no país deve considerar também a realidade daqueles estudantes que têm alguma responsabilidade doméstica, aqueles que precisam trabalhar em idade escolar e os que, embora tenham celular, não podem pagar por um pacote de dados suficiente para acessar plataformas e aplicativos educacionais. Cabe destacar também que muitos estudantes brasileiros tiveram, infelizmente, familiares doentes, que perderam o emprego ou que faleceram em virtude da pandemia de covid-19, e que um número considerável está enfrentando problemas graves de alimentação, pois, para muitos, a merenda escolar é a única refeição diária. O problema para essas crianças e adolescentes vai muito além das dificuldades de acesso às mais modernas tecnologias. Elas não têm garantidas as condições mínimas de segurança alimentar e de saúde física e mental, sem as quais viver se torna uma tarefa extremamente difícil, e estudar, praticamente impossível (MAGALHÃES, 2021, p. 1263).

Nesse arcabouço, o ensino remoto apareceu como uma alternativa para minimizar os impactos causados na educação. Os relatos, alinhados às entrevistas, permitem reavaliar o caminho, de forma que, em uma situação de pandemia, não adianta fornecer somente os auxílios, bolsas e estratégias internas. É necessário olhar para as casas, as vivências, a vida dos protagonistas escolares em seus cotidianos.

Assim, as ações promovidas pelo IFRO, embora denotem certa preocupação com a inclusão e alinhamento para melhorar a oferta do ensino público, precisam aproximar-se cada vez mais das lacunas e problemáticas de escolarização indígena. A atenção às falas e ocorrências durante o período pandêmico trazem informações preciosas de como posicionar-se em situações extremas e, a primeira delas, é avaliar a situação do estudante fora da escola.

Durante a entrevista é possível perceber que mesmo com tantos atravessamentos, a Estudante Puruborá atribui um grande valor à escola, e segue lutando para permanecer na instituição, em meio às dificuldades da pandemia e “dividir-se” entre o trabalho e a escola.

Embora seja uma indígena da cidade, a estudante mantém as memórias e as histórias de seu povo, contadas pela avó. A Estudante é uma militante e carrega a identidade do povo Puruborá, corroborando com Oliveira (2015, p. 103), que destaca um povo que sempre lutou

pelos seus direitos mesmo diante de tantos enfrentamentos e expulsões tendo, historicamente, sua identidade indígena negada.

Mesmo distante da aldeia, a estudante demonstra viver o paradigma de ser a única da família que possui traços indígenas. Ela sabe que seu povo sofre preconceitos por não terem os traços físicos que a sociedade diz que os indígenas têm e vivencia essa luta de perto.

Entretanto, como acrescenta Luciano (2006), os indígenas de cada comunidade possuem seus modos próprios de organização social, política, econômica e jurídica, assim, não existe um modelo único, única linguagem e, mesmo dentro de uma comunidade ou povo, às vezes, há várias formas de organização social, de acordo com as regras de parentesco, famílias extensas, alianças políticas e as organizações tradicionais.

O autor ainda destaca que precisamos apoiar as causas indígenas no Brasil, desfazendo falácias ignorantes e respeitando espaços, rituais e tradições, uma vez que o cotidiano é bem diferente dos não-indígenas ocidentalizados, que vivem em casas patrimonialmente individualizadas e por meio de empregos capitalizados, não compartilhando de amplos espaços territoriais coletivos.

Assim, essas problemáticas sempre atravessaram a história da educação brasileira, criando-se paradigmas para justificar diferentes tipos de educação para os povos indígenas. Esses paradigmas assimilacionistas, predominantes até o século XX, só mostraram ineficiência e desrespeito, apontamento que corrobora com resgates das trajetórias demonstradas na entrevista. Palavras símbolos de opressão como “integração” e “civilização” eram impostas em desrespeito às suas crenças e costumes e, muito embora haja uma luta para serem eliminadas, ainda continuam ecoando de forma velada e subversiva.

É fato que não é objetivo do IFRO *Campus* Guajará-Mirim ofertar uma educação escolar específica para a comunidade indígena, muito embora, como demonstrado nas seções anteriores, haja ações, assistências e organizações internas que tentam lidar com a disparidade provocada por anos de opressão.

Nesse sentido, é importante ressaltar que a oferta de um ensino atento a essas causas é necessária a um *campus* que está localizado em região estratégica e de notória especificidade. Entretanto, indiscutivelmente, as lacunas existentes impulsionam a união e organização dos povos indígenas que vêm fortalecendo-se politicamente por meio de lideranças, associações e reuniões, fato apontado, inclusive, durante seu relato.

### **5.1.2 Minha mãe é Oro Mon, e meu pai Oro Nao**

A Estudante Oro Nao é uma indígena de aldeia, que carrega a etnia em seu nome, e muito receptiva e atenciosa. Entrei em contato com ela pelo *WhatsApp* e, de pronto, ela disponibilizou-se a conceder um relato da sua trajetória no IFRO. A entrevista foi concedida por meio de videochamada; a estudante estava na aldeia e já era noite. Iniciei interpelando sobre seu interesse em estudar no Instituto, e ela começou relatando que uma vizinha de sua irmã, que morava na cidade de Guajará-Mirim, havia comentado sobre o instituto:

Eu terminei o meu médio aqui na aldeia e fui para cidade, porque minha irmã estava gestante, com quase nove meses e precisava de alguém para cuidar dela. E, aí, a minha colega e vizinha disse que estava aberto um curso Técnico de Vigilância em Saúde no IFRO; não conhecia, sinceramente, nunca tinha ouvido falar, e se ouvi foi bem lá longe. Nunca tinha tido experiência com IFRO.

E, aí, iniciou as inscrições, e minha colega pegou meus dados e ela que me inscreveu. E depois começou a sair os resultados preliminares, sair os nomes, e fui vendo que o meu nome estava ali, na lista. Fui a primeira classificada. Gente!! Falei: eu vou fazer! Porque, antes, eu ia fazer para técnico em enfermagem, como antes não tinha, e tinha para Técnico de Vigilância em Saúde, percebi que tudo vem da parte da saúde, então, resolvi ingressar, porque é algo que eu gosto. E acabei fazendo. E, aí, começou a minha trajetória dos estudos. E hoje eu só tenho a agradecer ao IFRO, que me deu a oportunidade de adquirir um conhecimento bem amplo e foi uma coisa que eu nunca imaginei chegar lá (Estudante Oro Nao, Entrevista, 2021).

Ela conta de sua gratidão e confiança no ensino ofertado pelo instituto:

E todos falavam: O IFRO é uma instituição boa, tem vários professores que são preparados para passar as matérias. E, realmente, eu vi que são todos preparados mesmo, eu adquiri vários conhecimentos, que antes eu não tinha, foi muito interessante. Conheci o meu primeiro professor do curso, eu tive até medo, mas ele é um ótimo professor, ele é nota dez. Eu tenho admiração por ele, explica muito bem. Nossa, é um professor que é ótimo (Estudante Oro Nao, Entrevista, 2021).

Questionada sobre sua forma de acesso ao IFRO, relata:

Eu me inscrevi pelas cotas. Como eu sou indígena, fui pelas cotas. Eu também nem sabia disso, pra ser sincera. Eu nem sabia essas coisas que a gente tinha, não sabia nada. Foi através, realmente, da minha amiga. Ela disse: tem a cota, que é um negócio que ampara os indígenas. Então, vamos fazer, já que você é indígena. Vamos colocar tudo lá, direitinho no formulário. E a gente acabou colocando, deu certo, e então eu ingressei pelas cotas (Estudante Oro Nao, Entrevista, 2021).

A Lei 12.711, conhecida como a Lei de Cotas (BRASIL, 2012), é uma ação afirmativa de âmbito educacional. Trata-se de uma articulação no campo das políticas públicas para propiciar o acesso à escola para estudantes excluídos da escolarização. As cotas étnico/raciais promovem a inclusão social e o direito à educação, um direito humano e, dessa forma, garante



o acesso dos estudantes pretos e indígenas às universidades e institutos federais (SANTOS, 2020).

Ainda segundo o autor, a ação afirmativa através das cotas não é suficiente para reparar a desigualdade social que atravessa os sistemas escolares, existe a necessidade de diagnósticos mais aprofundados, especialmente os realizados pelos próprios indígenas e suas organizações Santos (2020).

A relação da Lei de Cotas com os Povos Indígenas no Brasil nos impele a buscar releituras para interpretar a condição de permanência desses estudantes nas instituições, a estudante Oro Nao traduz bem as problemáticas de estudar longe de casa:

Eu moro a 32 km de Nova Mamoré, são 32 km do IFRO até minha Aldeia. E aí não dá para ir e voltar todo dia, de jeito nenhum, porque é muito longe. Também para sair daqui e ir e voltar é muito perigoso. Tem assalto, tem essas coisas todas que acontecem. E aí não tem como. Então, quando eu ingressei no IFRO, tive que ir morar em Guajará. Como minha irmã mora lá, fiquei morando com ela. Enquanto eu ficava lá cuidando dela (grávida) e fazia as aulas. Eu saía de lá e ia estudar. Mas também você se vê ali, não sei se a senhora conhece[...]. Mas o bairro da Santa Luzia, é quase lá no final, perto de Comara (Gleba Comara). Minha irmã morava ali. Eu saía do IFRO e enfrentava o mesmo perigo todos os dias. Eu passei muito medo de ser assaltada. Mas assim mesmo a gente vai quando a gente mete a cara, como o pessoal fala, para conseguir que quer. A gente tem que correr atrás (Estudante Oro Nao, Entrevista, 2021).

Segundo relatórios do Anuário Brasileiro de Segurança Pública (ABSP, 2020), a segurança pública, principalmente para grupos vulneráveis, é preocupante. Além do perigo dos assaltos, apontada pela estudante, sabe-se que as violências contra os povos indígenas abrangem o ceifar de suas terras e suas vidas. Entre tantos aprofundamentos que possam ser incorporados a esta discussão, citamos a omissão do poder público frente às violências gratuitas viabilizadas pelo racismo, e o consequente fomento dos brutais assassinatos, lesões corporais e violências sexuais, principalmente contra as mulheres, desassistências, omissão e morosidades.

Embora diante de tantos desafios, a Estudante Oro Nao segue falando orgulhosamente da instituição e de como se sentiu estudando no IFRO:

É maravilhoso ter estudado no IFRO! É algo assim, é orgulho (voz embargada de emoção). De estar ali e conseguir. É que foi esse mês que a gente terminou, foram 2 anos. Falta só a formatura e, assim, é orgulho. É de dizer que é uma parte da minha vitória, que a gente tá indo, é uma trajetória, sem palavras pra dizer o quanto é importante. A gente terminou, já concluí todas as matérias, já pedi o certificado. Daqui uns dois ou três meses vou pegar (Estudante Oro Nao, Entrevista, 2021).

Questionei se existiu mais algum entrave durante o percurso dela no IFRO, já que o fato de ter que ficar na cidade para estudar já se tratava de uma enorme barreira.

Eu senti dificuldades sim. A maior dificuldade foi em relação à tecnologia, à informática. Como eu disse, aqui na aldeia, a gente não estuda as partes de informática, aqui são somente livros didáticos. Livros, leituras. E, assim, quando eu saí daqui pra estudar no IFRO, senti dificuldade nessa parte. A informática a gente não tem dentro da aldeia. E quando comecei a estudar no instituto senti muita dificuldade, no manuseio, em relação a fazer trabalhos, *slides*. E as pessoas que mais me ajudaram foram minhas amigas, quando os professores já tinham ensinado como faz, ajudando em como mexer nas ferramentas para os seminários. Também a CAED (Coordenação de Assistência ao Educando) e o professor Douglas me ajudou, sempre estavam incentivando e qualquer problema que eu tinha os professores da informática ajudava. E aí eu fui pegando as coisas e fazendo, a gente tenta fazer [...]. (Estudante Oro Nao, Entrevista, 2021).

Em relação aos entraves provocados pela pandemia conta da dificuldade de continuar os estudos durante a quarentena na aldeia:

No meio do ano de 2020, com a pandemia, que eu tive que vir para a Aldeia. Aqui não tinha a *internet*. Mas meu pai acabou colocando, pra eu terminar o meu curso. Mas a *internet* é ruim e aí eu tive pouco acesso ao AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem utilizado no IFRO), não dava para fazer as atividades e ficou ruim entender a matéria. Senti muita dificuldade nessa parte. E, também, em relação às atividades que os professores colocavam para fazer no *Word*, *Excel*, porque eu só tenho celular, não tenho *notebook*, aqui a gente não tem essas coisas do computador. Então, tinha muita dificuldade. E, assim mesmo, a gente vai fazendo, tentando mesmo com o celular, a gente vai tentando e fazendo (Estudante Oro Nao, Entrevista, 2021).

A estudante traz na memória um sentimento de saudade da família durante os dois anos em que teve que ficar na cidade de Guajará-Mirim e destaca a dificuldade dos estudantes indígenas em permanecer na escola.

Eu senti essa dificuldade: em relação a morar longe da família. Que é muito ruim. Porque eu estava estudando, às vezes você vai fazer algo, como eu fiquei com minha irmã as vezes eu cuidava do meu sobrinho. Então, senti muita dificuldade nisso de você ter que estudar e fazer mais coisas. Mas, enfim, vencendo essa parte. Os indígenas sentem muita dificuldade para estudar, não só eu, alguns relatos que eu já ouvi, alguns dos meninos passaram na faculdade mas não tem condição para fazer a faculdade. Os pais mexem com agricultura. Então, eles não têm apoio, nem incentivo deles dizerem você consegue, vamos lá, vamos te dar força. Então, eles ficaram desamparados nessa parte. Eu também vejo isso. Quando eu entrei no colégio, os alunos falaram: *Ah, vocês (indígenas) tem apoio de todo mundo, apoio do governo, mas gente não é assim*. Eu ganhei uma bolsa, era 150 reais, mas a realidade é totalmente diferente. A realidade é que somos humildes, trabalhamos em agricultura, nossos pais não têm estudo. E estamos buscando esse estudo. Buscamos conhecimento (Estudante Oro Nao, Entrevista, 2021).

Conforme apontam Neves, Dias e Silva (2014), é indiscutível que há um tensionamento provocado pela presença indígena na escola, de modo que a investigação desses contrapontos formata possíveis caminhos que permeiam a aprendizagem, convivência e a interculturalidade que precisa ser vivenciada de forma crítica. E, ao adentrar nesse debate, percebe-se que a escola acaba mantendo e refletindo as diversas formas de violências sociais, alegando operar numa direção transformadora. Assim:

Pensar os processos conflituosos experienciados pelos estudantes indígenas que estudam nas escolas urbanas nos aproxima da concepção de violência simbólica, termo elaborado por Bourdieu e Passeron (1970) para explicar os mecanismos utilizados pelas classes sociais majoritárias que, por meio do domínio econômico, impõe sua cultura aos demais grupos. Para eles, a cultura é sempre uma social (NEVES; DIAS; SILVA, 2014, p. 182).

A Estudante Oro Nao acrescenta apontamentos dentro dessa discussão quando relata suas dificuldades para lidar com as tecnologias:

Eu acho que a gente precisa de alguém para estar ali conosco. Como monitor, eu vi que agora tem monitor com os indígenas. É realmente preciso, na minha opinião, porque eu senti dificuldade em relação ao manuseio de tecnologias para fazer trabalho, no computador, *notebook*, a gente não sabe mexer muito com isso. Essa foi a parte negativa de estudar no IFRO. E, às vezes, tem matérias que é bem difícil, que a gente nunca viu na vida. E eu vi que as matérias são totalmente diferentes. Nossa, quando eu fiz comparação com ensino daqui e de lá, é muito diferente. Costumo dizer, a pessoa que está ali (no IFRO) tem que se dedicar mesmo, tem que estudar mesmo porque se não fica para trás. Porque senti muita dificuldade, se tivesse monitor, te atender em relação à tecnologia, está ali para te ouvir, eu acho que melhoraria bastante. Eu lembro que assim que eu entrei, todo sábado tinha uma professora, não lembro o nome dela, mas ela dava aula para nós todo sábado. Aula de língua portuguesa. E tinha outro professor de matemática ou física, era esses dois, todo sábado tinha e a gente ia. A gente fazia a leitura, ela mostrava os pontos do erro, então, isso eu achei muito interessante. Mas isso também tira muito nosso tempo, porque você vai semana toda e estuda sábado também, tem mais estudo, domingo você não descansa, porque tem que fazer atividade. Passa mais tempo estudando (Estudante Oro Nao, Entrevista, 2021).

Neste ponto da entrevista perguntei se ela conhecia algum indígena que tinha interrompido seus estudos no IFRO. A resposta corrobora com os dados das fichas de matrículas investigados na seção anterior.

Sim, eu conheço. Olha, quando eu entrei, eu era a única do Técnico de Vigilância em Saúde. Quando começou a aula à noite, porque era noturno, eu vi uma outra menina, ela também é Oro Nao, mas ela é do Rio Negro Ocaia (Terra indígena). Mas eu só vi ela de longe, porque não tenho contato com outros indígenas. E ela estava na Informática. Técnico em Informática EJA (Educação de Jovens e Adultos). Eu vi que na metade do segundo

semestre ela não foi mais pra aula. Eu acho que ela desistiu. As meninas estavam comentando que ela tinha desistido (Estudante Oro Nao, Entrevista, 2021).

Contudo, a estudante destaca sua identidade e coloca que é solteira e não tem filhos e que isso teria facilitado com o término dos estudos. De sua aldeia é a primeira a se formar:

Daqui eu sou a primeira mulher a se formar. Eu sou solteira, não tenho filhos, meu pai e minha mãe são indígenas. Minha mãe é Oro Mon, e meu pai Oro Nao (Estudante Oro Nao, Entrevista, 2021).

Destaco que os Wari' (nome dado pelos brancos, agentes da FUNAI e antropólogos) não têm um único nome para designar o grupo inteiro, havendo subgrupos e etnias. Mas, antes de avançar, os Wari' eram conhecidos também como Pacaas Novos, dominação dada pelos viajantes e exploradores da Amazônia nos séculos XIX e XX. O nome *wari*, significa “nós”, “ser humano”, “gente” (VILAÇA, 2006).

Os subgrupos compõem unidades étnicas com características e especificidades próprias, sendo eles: Oro Nao, Oro Eo, Oro At, Oro Mon, Oro Waram e Oro Waram Xijein, Oro Jowin e Oro Kao Oro Waji. Esses grupos hoje formam o maior quantitativo indígena de Rondônia e estão localizados na fronteira com o país boliviano, no município de Guajará-Mirim (VILAÇA, 2006).

Depreende-se do que foi dito até aqui que uma das características importantes do subgrupo é justamente sua determinação histórica: trata-se de uma unidade circunscrita no tempo, que depende das relações que mantém com outras unidades do mesmo tipo. De todo modo, os subgrupos não são unidades efêmeras. As genealogias mostram que pessoas situadas três gerações acima dos adultos de hoje já eram classificadas como Oro Nao, Oro Eo etc., o que indica a persistência desses subgrupos (VILAÇA, 2006, p. 61).

A mistura entre os subgrupos é uma constante e ocorre na ocasião dos matrimônios, “uma mulher Oro Nao, por exemplo, podia viver em território Oro Eo ou Oro Waram, acompanhado de seu marido estrangeiro” (VILAÇA, 2006, p. 89), e o inverso também é comum acontecer. Insisti ainda, no questionamento sobre a desistência de outros estudantes indígenas:

Então, realmente eu vejo que alguns dos indígenas não conseguem ficar. Eles, entram, como eu disse, mas a matéria eles acham muito pesada, puxada, realmente. E para quem tem filho é pior. Eu lembro que ela tinha um filho. E, quando você tem filho, as coisas ficam mais puxado. Ela desistiu. Acabou desistindo do Técnico em Informática. Eu lembro que tem a Beatriz e tem outra menina lá, mas só que eu não sei de que curso elas fazem, acho que estão no médio. Eu não sei se elas terminaram. Eu também perdi o contato. Só me lembro porque a gente foi para conferência todos juntos. A

gente foi se conhecendo ali, que eu também não sabia que tinha outros indígenas no IFRO. Levei um baita susto quando conheci as meninas. Fiquei superfeliz, mas só que eu era a única que ficava à noite. Aí, eu falei: *Gente do céu, as meninas tão lá de manhã, elas estudam de manhã e à tarde*, e só eu ficava a noite, por isso não via elas (Estudante Oro Nao, Entrevista, 2021).

Sobre a questão da escolarização de mães, pontuo que escrever sobre políticas públicas para educação interseccionando a questão do gênero não é tarefa fácil, tampouco é a intenção desta proposta. Mas é preciso pontuar o quanto a questão da condição de mulher indígena atravessa essa pesquisa, embora as estudantes entrevistadas não sejam mães, reconhecem as dificuldades enfrentadas pelas mulheres mães. Nesse sentido trago as palavras de Brito (2016, p. 116):

Acompanhar o crescente ingresso de mulheres que têm na gestação e criação de seus filhos algo que majoritariamente não se adia pela presença no ensino médio e muito menos no superior faz com que esta pesquisa também tenha uma dimensão colaborativa, quando convida a Universidade a ver esse fenômeno e a acolhê-lo em todas suas potencialidades, disponibilizado as expertises que dispõe num movimento de abraço, em que se acolhe e também se é acolhido. Esse movimento, metaforicamente, pode ser compreendido num movimento de reciprocidade.

Já finalizando a entrevista, pedi que a estudante me descrevesse o que trazia na memória sobre o primeiro dia de aula no IFRO:

A primeira vez que eu fui, eu vi um monte de aluno ali, eu fiquei nervosa. Com medo. Porque tem essa parte de a gente ter um pouco de medo em relação ao racismo. Porque várias pessoas realmente são (racistas). Todos os cantos, a gente sabe que tem. A gente enfrenta isso realmente. Mas eu fui bem acolhida, os professores foram conversando. Eu fiquei meio acanhada sim, mas com o passar do tempo a gente vai se soltando um pouco mais. Eu acho que por nós ser indígena, eu acho que eles têm mais cuidado. A gente é bem acolhida, eu fui bem acolhida. Em todas as partes, dentro do meu curso. Mas eu acho que por alguns colegas, sofrem preconceito, porque em toda parte tem, em todo lugar e isso dá um pouco de medo. Mas em relação aos professores, não tenho o que reclamar, são ótimos (Estudante Oro Nao, Entrevista, 2021).

Dessa maneira, a entrevista foi concluída com ela falando de suas perspectivas futuras e mostrando preocupação em cuidar de sua comunidade:

Já tomamos a vacina, minha comunidade está vacinada, graças a Deus, toda comunidade está imunizada. E eu já terminei meu curso Técnico de Vigilância em Saúde. Pretendo colocar meu currículo numa empresa da SESAI (Secretaria Especial de Saúde Indígena) pra ajudar minha comunidade. E também eu estou querendo fazer minha faculdade. Mas tem aquele negócio de você ver se vai dar ou não. E vamos ver o que a gente consegue. Eu estou querendo tentar entrar de novo no IFRO, fazer licenciatura em biologia, ou química. Eu estava dando uma olhada, pretendo

continuar. E, se não der, vou colocar meu currículo lá na empresa pra trabalhar junto com minha comunidade. Enquanto eu estava no curso de vigilância aqui na comunidade proporcionaram uma capacitação, também estou estudando. Porque aqui dentro da aldeia precisa. E eu vou procurar ver o melhor, para ter mais conhecimento e ajudar, acho que isso é o mais importante (Estudante Oro Nao, Entrevista, 2021).

Revisitando o arcabouço teórico desse texto em articulação com a entrevista da Estudante Oro Nao, é possível inferir o quanto o cenário educacional, no âmbito da escolarização indígena transformou-se ao longo do tempo, isso devido às organizações sociais, políticas e econômicas que prevaleceram em cada período. Essas mudanças afetam não apenas os hábitos, costumes e organização dos povos e comunidades indígenas, mas a organização do cotidiano escolar.

Nesse processo, compete às organizações orientar as mudanças curriculares, a fim de alcançar os objetivos a que a educação escolar se propõe, alinhavados por meio do Art. 206 da Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Considerando o relato da Estudante Oro Nao neste escopo, mais uma vez concluímos que esses objetivos devem ser construídos partindo do diálogo e considerando a subjetividade humana, para que de fato haja um ponto de equilíbrio entre os diferentes interesses que permeiam essas negociações.

Assim, está posto que o processo é de enfrentamento das condições e de luta pelo respeito às diferenças, e que nesse movimento cabe ao Estado orientar e garantir as reformas e assistências necessárias para alcançar os objetivos educacionais já assegurados.

Nesses moldes, destaco que o cenário político no qual escrevo este trabalho não tem sido favorável ao diálogo e equilíbrio acerca das diferenças, de forma que trabalhar problemáticas educacionais em uma perspectiva crítica e autônoma torna-se cansativo e delicado em um ambiente de polarizações tão acentuadas. Entretanto, entrar nessas negociações é papel do pesquisador que se propõe a estudar os fenômenos sociais em uma perspectiva decolonial.

### **5.1.3 Aproximações e distanciamentos**

Embora seja evidente a diferença entre as duas entrevistas, no sentido que a Estudante Puruborá resgata suas memórias de indígena urbana e a Estudante Oro Nao as experiências na aldeia, ao se analisar com cuidado para essas histórias, é possível levantar outros pontos.

Ambas vivenciaram parte de suas trajetórias de escolarização no IFRO *Campus* Guajará-Mirim, e as estudantes se mostraram gratas durante toda entrevista. Nos trechos

“Daqui eu sou a primeira mulher a se formar”, “Quando eu entrei eu era a única (indígena) do técnico de vigilância em saúde”, “Quando entrei em 2019 (no IFRO) foi outra vivência para mim, pois tive muitas oportunidades”, estas estudantes demonstram reconhecer que seus movimentos acadêmicos são ferramentas de luta.

Articulando esse ponto com a questão intercultural crítica, é possível assinalar que as experiências de escolarização contadas pelas estudantes mostram-se muito mais profundas que o simples convívio entre as diferenças. O Instituto Federal passou a fazer parte da história e da vida dessas jovens, que veem na instituição uma forma de melhorar a qualidade de vida de sua família e de sua comunidade.

Dessa maneira, as práticas escolares, vivenciadas de forma crítica são significativas ferramentas pedagógicas e marcaram as vidas dessas estudantes indígenas. Ao se depararem com questões sociais presentes no cotidiano escolar, indissociáveis da forma ou meio de escolarização, as estudantes repensam o seu cotidiano.

Por isso, a interculturalidade crítica deve ser entendida como uma ferramenta pedagógica, que põe em questionamento contínuo a racialização, subalternização e inferiorização e seus padrões de poder, torna visíveis maneiras distintas de ser, viver e saber, e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que também – por sua vez – alentam a criação de modos “outros” de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver, que cruzam fronteiras (WALSH, 2009, p. 13).

Embora de formas diferentes, elas demonstram perceber a estrutura de poder dominante nas relações pedagógicas e sociais, dentro e fora da instituição. Ambas apontam que há poucos indígenas no IFRO, ao mesmo tempo em que Guajará-Mirim é a cidade com maior contingente populacional absoluto do estado de Rondônia, conforme dados da FUNAI já elencados. Elas reconhecem também o alto índice de desistência destes, uma vez que relatam não ver mais seus colegas frequentando a instituição.

As falas de ambas as estudantes denotam que o sistema de cotas está longe de ser o ideal. A Estudante Puruborá não entrou por cotas e a Estudante Oro Nao, apesar de ter ingressado pela ação afirmativa, desconhecia essa modalidade de ingresso até que sua vizinha mencionou a possibilidade.

As memórias resgatadas pelas estudantes durante as entrevistas nos remetem aos escritos de Freire (2011, p. 45), quando nos diz:

Ninguém deixa seu mundo, adentrado por suas raízes, com o corpo vazio ou seco. Carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura; a memória, às vezes difusa, às vezes nítida e clara, de ruas da infância, da adolescência; a lembrança de algo distante que,

de repente, se destaca límpido diante de nós, em nós, um gesto tímido, a mão que se apertou, o sorriso que se perdem num tempo de incompreensões, uma frase, uma pura frase possivelmente olvidada por quem a disse.

Assim, os processos pedagógicos (incluo a construção dessa pesquisa) estão também enxertados por nossas memórias, experiências, distanciamentos e aproximações com o cotidiano. Entretanto, nesses resgates também percebo um ponto de distanciamento na entrevista. O fato da Estudante Puruborá morar na cidade de Guajará-Mirim favorece uma relação mais próxima com seus parentes: “Mas minha avó vive contando da história dela”. Ao passo que a Estudante Oro Nao demonstra em suas falas a dificuldade de estar longe da família: “Eu senti essa dificuldade: em relação a morar longe da família. Que é muito ruim”.

A partir do exposto nas entrevistas, observo as tensões e desafios que transitam entre a escola e as estudantes indígenas e embora não haja modelo pronto, as discussões e tentativas de aproximação ao ideal decolonial, são necessárias.

Por outro lado, as aproximações e distanciamentos também refletiram em minha posição como pesquisadora e, ao mesmo tempo em que essas entrevistas eram desenvolvidas, o vai/vem de aproximações e distanciamentos também ocorria comigo. As histórias contadas, como que no automático, acionavam memórias de docente no *Campus* Guajará-Mirim. Algumas perguntas pairavam: quantos estudantes estão vivendo a mesma realidade? Quantas problemáticas essa pesquisa não conseguiu abarcar? Os questionamentos e experiências nessa pesquisa ensinaram a reposicionar minha condição docente:

Ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior, o de conhecer, que implica em reconhecer. No fundo, o que quero dizer é que o educando se torna realmente educando quando e na medida em que conhece, ou vai conhecendo os conteúdos, os objetos cognoscíveis, e não na medida em que o educador vai depositando nele a descrição desses objetos ou conteúdos [...] Nisto é que reside, em última análise, a grande importância política do ato de ensinar. (FREIRE, 2011, p. 65).

Dessa maneira, concluo que as necessárias discutidas ao longo dessas reflexões e de tantos outros trabalhos produzidos por pesquisadores da Educação Escolar Indígena precisam ser abordados em sala de aula. É necessário evitar e enfrentar o ocultamento do processo de invasão das terras brasileiras pelos portugueses, efetivado por meio de uma ocupação forçada e, assim, reforçar que o processo foi e está sendo violento e catastrófico.

Outrossim, embora a disciplina de química, infelizmente, por vezes, seja tratada de forma isolada das questões sociais, essa pesquisa mostrou-me um caminho possível. É possível lembrar sempre que o projeto de ocupação das terras indígenas não acabou. E isso fica evidenciado nos esforços dos povos em assegurar as escassas terras, nas invasões e nas



ações extrativistas violentas que sempre ocorreram. Em especial, aponto a luta dos povos Puruborás, que ainda seguem na luta pelo reconhecimento de sua etnia e recuperação de suas áreas.

A partir das discussões experienciadas nessa pesquisa, tornei-me mais sensível aos debates sobre escolarização indígena, à medida que os levantamentos desarticulavam e distanciavam os propósitos pedagógicos da minha limitada visão sobre educação.

O olhar decolonial, contado sob a perspectiva do sujeito, favoreceu os debates em sala de aula e o combate, de forma pública, às notícias e notas racistas veiculadas nas diferentes mídias. Assim, percebo que durante a construção dessa pesquisa, as manifestações indígenas em contextos locais ou nacionais, as pinturas, ervas medicinais e os rituais indígenas já estão presentes nos conteúdos, falas e exemplificações das aulas de química que leciono, nos trabalhos de conclusão de curso que oriento, nas reuniões e nos projetos institucionais nos quais atuo.

## 6 APONTAMENTOS E CONSIDERAÇÕES

Depois de muitos retornos e avanços, é hora de refletir sobre o caminho. Quando idealizamos esse estudo não imaginávamos tantos entraves, pandemia, limitações, imprevistos, mas as águas das descobertas e redescobertas nos ajudaram a navegar até aqui. Essa proposta nos ajudou a tecer algumas conclusões sobre aspectos da escolarização indígena ocorrida no do IFRO, *Campus* Guajará-Mirim.

A primeira delas diz respeito à organização quanto ao arquivamento dos documentos na instituição. A agilidade com que foram disponibilizados os registros, bem como a organização das fichas de matrículas e os sistemas *on-line* disponíveis para consulta, proporcionaram maior agilidade e segurança na extração dos dados. A Direção Geral e a Coordenação de Registros Acadêmicos e Coordenação de Assuntos Estudantis disponibilizaram todos os dados e informações de forma prática e célere para a construção desse trabalho, mesmo de forma estritamente remota devido à pandemia de covid-19.

O levantamento bibliográfico permitiu pontuar que as produções sobre escolarização indígena no âmbito da Psicologia são escassas. Inferimos a necessidade de engajamento da área nas investigações, para que se possa colaborar com a condição dos povos e estudantes indígenas que vivem em situação de exclusão, sendo invisibilizados nos ambientes escolares.

A análise documental das fichas de matrículas e atas de conselho de classe trouxeram dados quantitativos e qualitativos para as discussões que se inter cruzaram durante a análise das entrevistas. A triangulação de documentos tais como a ficha de matrículas, atas de conselho de classe e análise das entrevista sustentam algumas considerações.

Existe uma preocupação central do IFRO em equacionar formas mais eficientes na oferta e qualidade de ensino/educação. As informações extraídas do regimento interno, quanto à organização, arquivamento e disponibilização das fichas de matrículas e conselhos de classe denotam esse apontamento. Entretanto, nem todas as intervenções se mostraram eficazes, sendo necessárias mediações quanto à acessibilidade, progressão, acolhimento, participação e valorização dos saberes indígenas no *campus*. Essas ações precisam ser intensificadas e reorganizadas em uma perspectiva de inclusão intercultural, na qual as diferenças sejam engrandecidas. É preciso reconhecer e explorar as possibilidades de um instituto que, por ser localizado em uma região estratégica, mostra-se como espaço grandioso, rico e potente para promover uma troca educativa libertadora.

No âmbito das políticas públicas é necessário repensar as formas de acesso à Educação ofertadas nos extremos amazônicos brasileiros. Dados apontados pela plataforma online

QEDU, associada à Fundação Lemann, reúnem informações relacionadas a indicadores educacionais. Acerca disso, segundo dados disponíveis na plataforma, não há a oferta da modalidade Ensino Médio nas aldeias do município de Guajará-Mirim. Nessa realidade, o estado de Rondônia oferta o Ensino Médio em apenas uma escola rural, três urbanas e, na rede federal, apenas o IFRO/Guajará-Mirim, também na área urbana. Esses números podem elucidar o indicativo do alto índice de expulsão escolar, 70% AB, estudantes que abandonam a instituição sem concluírem ao menos um semestre do ano, sem notas ou retenções, *a priori*, pela falta de condições de deslocamento para acessar a escola.

Na rotina do *campus*, são comuns nas reuniões e falas cotidianas, debates sobre as expulsões escolares em um âmbito quase “externo” ao IFRO. Discussões provocadas por estudantes que apenas se matriculam, muitas vezes, frequentam poucas ou nenhuma semana de aula, e não retornam mais à instituição. Os debates internos ocorrem em uma perspectiva de que o IFRO, como instituição, não teve chances de entender os motivos do abandono, nem propor ações para manter os estudantes na escola.

Em meio a essas inquietações oriundas das análises das entrevistas, refletimos sobre a oferta dos auxílios moradia, transporte e alimentação no *campus*. Essas propostas denotam perceber o movimento de expulsão por falta de subsídios financeiros, entretanto, parecem chegar de forma tardia a esses estudantes. Uma vez que indígenas que residem na área rural do município, necessariamente, têm de se deslocar ou até morar na cidade para estudar, como é o caso da estudante Oro Nao, este deslocamento inclui os custos de transporte, estadia e alimentação na cidade, sugerindo que a situação pode se tornar insustentável, obrigar o retorno às aldeias, residências de origem e a conseqüente interrupção dos estudos. Deste modo, devido à distância entre os períodos de efetivação da matrícula e do lançamento de editais de auxílio, que dependem de trâmites burocráticos em instâncias superiores, é possível inferir que tenhamos entraves e estejamos fracassando na disponibilização dos recursos.

A estudante Oro Nao conseguiu finalizar seus estudos e agora tem um curso técnico. Entretanto, a Puruborá continua na instituição mesmo com tantos entraves entre estudar e trabalhar. Ambas vivenciam o preconceito diariamente, posicionam-se e resistem à organização social imposta, que vão para além dos muros da escola.

Essas reflexões nos conduzem por pelo menos dois caminhos para entender a questão da expulsão escolar dos estudantes indígenas. O primeiro, já mencionado, relaciona-se aos custos para estudar na área urbana da cidade, mas outro eixo também desperta atenção, referindo-se aos prejuízos oriundos do distanciamento da cultura de origem e dos familiares que ficaram nas aldeias, para os quais é preciso sensibilizarmos como instituição. Fica nítido e

salta nos documentos o fator emocional atravessando os processos de escolarização dos povos indígenas. Primeiro, nas fichas de matrículas, quando apontam o endereço, muito distante da cidade, e os números de telefone e etnias que, por vezes, ficam em branco, no vazio da invisibilidade. Depois, nos registros das atas, aparecendo como estudantes excluídos dentro da sala, que “não interagem”, são “apáticos”, “tímidos”.

O *campus* possui dois pisos; o pátio fica embaixo e é fácil perceber a exclusão, o distanciamento, durante os intervalos. Os estudantes indígenas não estão nos grandes grupos e, geralmente, ficam sozinhos ou com algum companheiro que, porventura, tenha se matriculado no mesmo período. A posição de introspecção parece óbvia: aqueles que resistem, acumulam os prejuízos oriundos do distanciamento de seus familiares e de sua cultura.

As entrevistas narrativas dos estudantes indígenas desencadeiam um fechamento direcionado e consistente no âmbito da escolarização indígena no Brasil, na Amazônia e na fronteira do extremo noroeste rondoniense.

Os relatos demonstram como as estudantes convivem com a saudade, a solidão e o estranhamento, consequência do choque cultural a que são submetidos. Assim, distanciam-se da felicidade e da alegria advindas de suas práticas educativas tão naturais e significativas. A educação ao ar livre, a sua linguagem, a aprendizagem impregnada de amor e gratidão, vão dando lugar a uma forma estranha, egocêntrica, rígida, burocrática, eurocêntrica. É preciso marcar que a escola urbana não tem se apresentado como lugar de valorização de suas identidades, significações e pertencimento, caso contrário, as constatações, quanti e qualitativas seriam outras.

Ao escrever essas reflexões inconclusivas, sinto um tanto da angústia desses estudantes, ao serem submetidos em um ambiente hostil e diferente, mas necessário como instrumento de luta, resistência e enfrentamento, lugar que permeia seus sonhos e seu futuro. Essa pode ser uma posição de sofrimento e, mais que mudar as ações institucionais, é preciso nos sensibilizar, reconhecer e ter empatia pelo desconforto e dor do outro, não operando no automático como debate Krenak (2020b, p. 4):

Nós estamos vivendo um momento no nosso Planeta que suspende a todos nós do nosso estado cotidiano. E não podemos operar no automático. Cada um de nós acordou nesta manhã com a experiência de um repouso e uma recepção de um dia novo que nos aparece. Nós não podemos viver no automático.

Luciano (2006) acrescenta ao debate que os indígenas de cada comunidade possuem seus modos próprios de organização social, política, econômica e jurídica, assim, não existe

um modelo único ou uma única linguagem mesmo em uma comunidade ou povo. Às vezes, há várias formas de organização social, de acordo com as regras de parentesco, famílias extensas e alianças políticas e as organizações tradicionais seguem orientações e regras de funcionamento, de relações e de controle social, a partir das tradições de cada povo. O autor ainda destaca que precisamos apoiar as causas indígenas no Brasil, desfazendo, por exemplo, falácias ignorantes de que “há muita terra para pouco índio”, pois os povos indígenas precisam de espaços suficientes para desenvolver suas tradições culturais e seus rituais sagrados, que só podem ser praticados em ambientes adequados, diferentemente dos não-índios ocidentalizados, que vivem em casas patrimonialmente individualizadas e por meio de empregos, não exigindo espaço territorial amplo e coletivo.

Reconheço que nesse estudo ainda existem lacunas, limitações impostas pela extensão e própria natureza de nossa análise, principalmente, pela já mencionada posição de pesquisadora branca. Entretanto, é possível apontar alguns caminhos para continuação deste estudo, tais como intensificação da divulgação das leis de acesso às ações afirmativas, processos seletivos diferenciados para a população indígena, análise e aprofundamento da forma e do fluxo dos auxílios internos ofertados no *Campus* Guajará-Mirim, destinados aos povos indígenas.

É possível apontar a carência da inserção da cultura indígena no *campus*, em eventos, ações, estudos protagonizados pelos estudantes indígenas, bem como a inexistência da participação dos estudantes na elaboração de documentos, em reuniões que decidem sobre os auxílios e possibilidades ofertadas pelo *campus* e na participação de um estudante representante indígena nas reuniões de conselhos de classe.

Embora não haja receita, destaco que a participação dos estudantes indígenas nas ações promovidas pelo *campus* é um importante passo para considerar as necessárias e, de fato, promover melhorias na oferta do ensino no *Campus* Guajará-Mirim do IFRO. Por fim, navegando pelas (in)conclusões desta pesquisa, esperamos que este texto possa aprofundar os debates acerca da escolarização indígena e, assim, enriquecer futuras problemáticas e pesquisas realizadas.

## REFERÊNCIAS

- ABSP. Anuário Brasileiro de Segurança Pública. Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2020. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2020/10/anuario-14-2020-v1-interativo.pdf>. Acesso em: jun. 2022.
- ADORNO, T. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ANJOS, M. B.; RÔÇAS, G. (org.). *As políticas públicas e o papel social dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia*. Natal: IFRN, 2017. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1510/SE%CC%81RIE%20REFLEXO%CC%83ES%20NA%20EDUCAC%CC%A7A%CC%83O%20%20v%201.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 05 abr. 2021.
- ANTUNES, M. A. M. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. *Psicol. Esc. Educ. (Impr.)*, Campinas, v. 12, n. 2, p. 469-475, dez. 2008.
- AZEVEDO, M. M. Diagnóstico da população indígena no Brasil. *Cienc. Cult.*, São Paulo, v. 60, n. 4, p. 19-22, out. 2008.
- BARBOZA, J. J. Puruborá: narrativas de um povo ressurgido na Amazônia. In: *XI Encontro Nacional de História Oral*, Rio de Janeiro, 2012, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais/Instituto de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em: [http://www.encontro2012.historiaoral.org.br/resources/anais/3/1339991713\\_ARQUIVO\\_PuruboraNarrativasdeumPovoRessurgidonaAmazonia.pdf](http://www.encontro2012.historiaoral.org.br/resources/anais/3/1339991713_ARQUIVO_PuruboraNarrativasdeumPovoRessurgidonaAmazonia.pdf). Acesso em: dez. 2021.
- BARROS, A. da S. X. Expansão da educação superior no Brasil: limites e possibilidades. *Educação & Sociedade [online]*. 2015, v. 36, n. 131, p. 361-390. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-7330201596208>. Acesso em: jun. 2021.
- BERNARDINO-COSTA, J.; GROSGOUEL, R. Decolonialidade e perspectiva negra. *Soc. estado.*, Brasília, v. 31, n. 1, p. 15-24, abr. 2016.
- BELFORT, S. A. I. *Políticas educacionais para povos indígenas no Brasil: interculturalidade e seus desafios na educação escolar indígena*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira do Sul, Chapecó, 2016.
- BERGAMASCHI, M. A. *Nhembo 'e: enquanto o encanto permanece! Processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani*. Porto Alegre, 2005, 272f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2005.
- BORGES, A. A. C. Língua portuguesa para índios Munduruku: desafios e possibilidades de ensino. In: D'ANGELIS, W. R. *Ensino de português em comunidades indígenas (1º e 2º língua)*. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2013.
- BRASIL. *Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm). Acesso em: jan. 2021.

BRASIL. *Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010a*. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm). Acesso em: mai. 2021.

BRASIL. *Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010b*. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm). Acesso em: abr. 2021.

BRASIL. *Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm). Acesso em: abr. 2021.

BRASIL. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: abr. 2021.

BRASIL. *Lei complementar nº 124, de 3 de janeiro de 2007*. Institui, na forma do art. 43 da Constituição Federal, a Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia – SUDAM. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lcp/Lcp124.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/Lcp124.htm). Acesso em: abr. 2021.

BRASIL. *Decreto nº 5.154, de 23 de julho 2004*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm#:~:text=Regulamenta%20o%20%C2%A7%202%C2%BA%20do,nacional%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm#:~:text=Regulamenta%20o%20%C2%A7%202%C2%BA%20do,nacional%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias). Acesso em: abr. 2021.

BRASIL. *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acesso em: abr. 2021.

BRASIL. *Decreto nº 2.208, de 17 de abril 1997*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d2208.htm#:~:text=Regulamenta%20o%20%C2%A7%202%C2%BA,e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm#:~:text=Regulamenta%20o%20%C2%A7%202%C2%BA,e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional). Acesso em: abr. 2021.

BRASIL. *Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: abr. 2021.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. *Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973*. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l6001.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm). Acesso em: abr. 2021.

BRASIL. *Decreto nº 7566, de 23 de setembro de 1909*. Crêa nas capitães dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: jun. 2021.

BRASIL. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: out. 2021.

BRITO, P. O. *Indígena-mulher-mãe-universitária o estar-sendo estudante na UFRGS*. Dissertação (Mestrado em Educação. Porto Alegre, 2016).

BRUNO, M. M. G.; COELHO, L. L. Discursos e Práticas na Inclusão de Índios Surdos em Escolas Diferenciadas Indígenas. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 681-693, jul./set. 2016. <https://doi.org/10.1590/2175-623661084>.

BURATTO, L. G. Intervenções Pedagógicas na Educação Escolar Indígena. In: FAUSTINO, R. C.; CHAVES, M.; BARROCO, S. M. S. *Contribuições da Teoria Histórico Cultural: Educação Escolar indígena na Legislação Atual*. Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2008. Cap. 3, p. 57-60.

CALDAS, R. F. L.; SOUZA, M. P. R. Recuperação escolar: uma análise crítica a partir da psicologia escolar. *Psicol. Escol. Educ.*, Maringá, v. 18, n. 1, p. 17-25, jan./jun. 2014.

CLANDININ, D. J.; CONELLY, F. M. *Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa*. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CÂMARA, R. H. *Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações*. Brasília: Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária, 2013.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, abr. 2008.

CARVALHO, J. S. F. A produção do fracasso escolar: a trajetória de um clássico. *Psicol. USP*, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 569-578, set. 2011.



COSTA, M. A.; COUTINHO, E. H. L. Educação Profissional e a Reforma do Ensino Médio: lei nº 13.415/2017. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1633-1652, out. 2018.

CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRP/SP. Conselho Regional de Psicologia de São Paulo. *Povos indígenas e psicologia: a procura do bem viver*. São Paulo: CRP/SP, 2016. Disponível em: [https://www.crp.org.br/uploads/impreso/110/RLAg\\_HX8E6bm0fVjb2gpqCkreIBkTy0W.pdf](https://www.crp.org.br/uploads/impreso/110/RLAg_HX8E6bm0fVjb2gpqCkreIBkTy0W.pdf). Acesso em: jul. 2019.

CUNHA JÚNIOR, J. L. *Educação escolar indígena em Pernambuco: interculturalidade, retomadas e sujeitos indígenas*. Dissertação (Mestrado em Educação, culturas e identidades) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2016.

CUNHA, M. I. da. Conta-me agora!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da Faculdade de Educação*, v. 23, n. 1-2, p. 185-195, Jan/dez. São Paulo, 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-25551997000100010>. Acesso em: jul. 2021.

DAMÁZIO, E. S. P. Multiculturalismo versus Interculturalismo: por uma proposta intercultural do Direito. *Desenvolvimento em Questão*, [S. l.], v. 6, n. 12, p. 63–86, 2011. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/desenvolvimentoemquestao/article/view/160>. Acesso em: abr. 2021.

DELMONDEZ, P.; PULINO, L. H. C. Z. Sobre identidade e diferença no contexto da educação escolar indígena. *Psicol. Soc.*, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 632-641, dez. 2014.

DESLANDES, S.; COUTINHO, T. Pesquisa social em ambientes digitais em tempos de COVID-19: notas teórico-metodológicas. *Cadernos de Saúde Pública* [online]. 2020, v. 36, n. 11 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00223120>. Acesso: Mai. 2022.

ESTEVÃO, F. L. B. S. *Evasão, retenção e permanência de estudantes indígenas no campus Guajará-Mirim do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO*. Dissertação (Mestrado)- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, Porto Velho, 2021. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/586994>. Acesso: dez. 2021.

FAUSTINO, R. C.; CHAVES, M.; BARROCO, S. M. S. *Intervenções Pedagógicas na Educação Escolar Indígena: Contribuições da Teoria Histórico Cultural*. Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2008.

FIGUEIREDO, K. N. R. W. A. *Evasão escolar indígena: um estudo de caso no Instituto federal Tocantins*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

FLEURI, R. M. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 95, p. 495-520, ago. 2006.

FLEURI, R. M. Intercultura e educação. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 16-35, ago. 2003.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, L. G. D. *Despatriarcalizar e decolonizar o estado brasileiro: um olhar pelas políticas públicas para mulheres indígenas*. 2016. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

FREIRE, P. *A Educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FRIGOTO, G. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista*. São Paulo: Cortez, 1993.

FUNAI. Fundação Nacional do Índio. *Terras indígenas*. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/terras-indigenas>. Acesso em: 21/05/2021.

GAADER, J. *O mundo de Sofia: romance da história da filosofia*. São Paulo: Companhia das letras, 1995.

GONZÁLEZ REY, F. L. Diferentes abordagens para a pesquisa qualitativa: fundamentos epistemológicos. In: GONZÁLEZ REY, F. L. *Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Cengage Learning, 2011. p. 1-51.

GROSGOUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, B. S.; MENEZES, M. P. (org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

HOLANDA, F. C. C. *Interculturalidade e políticas públicas: desafios da educação escolar na Terra Indígena Raposa Serra do Sol*. 2015. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Indígenas: censo demográfico 1991/2010*. Brasília: IBGE, 2010. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/graficos-e-tabelas-2.html>. Acesso em: out. 2019.

IFRO. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. *Cursos Guajará-Mirim*. Rondônia: IFRO, 2020. Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/guajara-mirim/cursos>. Acesso em: nov. 2020.

IFRO. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. *Relatório Final do Projeto de Pesquisa Diagnóstico Regional de Guajará-Mirim*. Rondônia: IFRO, 2019. Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/observatorioregional-nav/7849-guajara-mirim>. Acesso em: abr. 2021.

IFRO. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. *Regimento Interno do Campus Guajará-Mirim do IFRO*. Rondônia: IFRO, 2016. Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/doc-isntitucionais/2687-resolucao-n-54-regimento-interno-do-campus-guajara-mirim/file>. Acesso em: jan. 2021.

IFRO. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. Histórico do Campus de Guajará-Mirim. Rondônia: IFRO, 2012. Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/guajara-mirim/o-campus#:~:text=J%C3%A1%20em%202012%2C%20a%20C%C3%A2mara,a%2030%20mil%20metros%20quadrados>. Acesso em: jan. 2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar 2020*. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6993007](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6993007). Acesso em: abr. 2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar 2019*. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6874720](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6874720). Acesso em: mar. 2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar 2005*. Brasília: MEC, 2005. Disponível em: [http://inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-amplia-consulta-aos-dados-do-censo-escolar-2005/21206](http://inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-amplia-consulta-aos-dados-do-censo-escolar-2005/21206). Acesso em: mar. 2021.

ISIDORO, E. A. Material didático, interculturalidade e escolas indígenas: lições da prática pedagógica na graduação. Rondônia. In: NEVES, J. G.; PACÍFICO, J. M.; BUENO, J. L. P. (org.). *Universidade, licenciatura e interculturalidade: anúncios de aprendizagem na floresta*. Rondônia: Pandion, 2013. p. 165-192.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (ed.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 90-113.

KRENAK, A. Caminhos para a cultura do bem viver. Biblioteca online, 2020a. Disponível em: <http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2021/06/Ailton-Krenak.pdf>. Acesso em: dez. 2021

KRENAK, A. *O amanhã não está a venda*. São Paulo: Companhia das letras, 2020b.

KRIPKA, R. M. L.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. L. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. *Revista de Investigaciones UNAD*, Bogotá, v. 14. n. 2, p. 55-73, jul./dez. 2015.

KRÜGER, C. et al. Análise das políticas públicas para o desenvolvimento da faixa de fronteira brasileira. *Ambient. soc.*, São Paulo, v. 20, n. 4., p. 41-62, out./dez. 2017.

LABADESSA, V. M.; LIMA, V. A. A. Queixa escolar: repercussões na escola a partir do atendimento psicológico. *Psicol. Esc. Educ.*, Maringá, v. 21, n. 3, p. 369-377, dez. 2017.

LOPES, M. S. *Evasão e fracasso escolar de alunos de comunidades indígenas do Instituto Federal de Roraima/Campus Amajari*: um estudo de caso. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

LUCIANO, G. S. *O índio brasileiro*: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

MACHADO, L. R. S. Saberes profissionais nos planos de desenvolvimento de institutos federais de educação. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 352-375, ago. 2011.

MAGALHÃES, R. C. da S. Pandemia de covid-19, ensino remoto e a potencialização das desigualdades educacionais. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos* [online]. 2021, v. 28, n. 4. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-59702021005000012>. Acesso em: jun. 2022.

MARKUS, C. *Identidade étnica e educação escolar indígena*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2006.

MAXIMO, R. Efeitos territoriais de políticas educacionais: a recente expansão e interiorização do ensino federal em cidades não metropolitanas no Ceará. *urbe, Rev. Bras. Gest. Urbana*, Curitiba, v. 12, e20190080, 2020.

MEIRA, M. E. M.; TANAMACHI, E. R. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (org.). *Psicologia escolar: práticas críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 11-62.

MOTA NETO, J. C. *Por uma pedagogia decolonial na América Latina*: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba: CRV, 2016.

MOURA, M. R. S.; TAMBORIL, M. I. B. Não é assim de graça!: lei de cotas e o desafio da diferença. *Psicologia Escolar e Educacional* [online]. 2018, v. 22, n.3. p. 593-601. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/byVSm4s5Vw7RXdp5KY6RFbH/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: set. 2021.

NASCIMENTO, N. S. F. Amazônia e desenvolvimento capitalista: a centralidade da região para a acumulação de capital e a produção de expressões da “questão social”. *Revista de Políticas Públicas*, São Luís, n. esp., p 203-2013, ago. 2010.

NASCIMENTO, M. M.; CAVALCANTI, C.; OSTERMANN, F. Dez anos de instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: o papel social dos institutos federais. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.*, Brasília, v. 101, n. 257, p. 120-145, abr. 2020.

NEVES, J. G. *Cultura escrita em contextos indígenas*. 2009. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2009.

NEVES, J. G.; DIAS, P.; SILVA, A. B. *Estudantes indígenas em escolas urbanas: quando as diferenças culturais se transformam em violências institucionais*. In: BUENO, J. L. P. B.; PACÍFICO, J. M.; AMARAL, N. F. G. (org.). *Qualidade na educação e práticas pedagógicas*. Florianópolis: Pandion, 2014, v. 01, p. 178-193.

OLIVEIRA, J. P. *A viagem da Volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no nordeste indígena*. 2ª Ed. Rio de Janeiro. LACED, 2004. Disponível em: [http://jpoantropologia.com.br/pt/wp-content/uploads/2021/03/JPOL\\_A\\_Viagem\\_da\\_Volta\\_Completo\\_compressed.pdf](http://jpoantropologia.com.br/pt/wp-content/uploads/2021/03/JPOL_A_Viagem_da_Volta_Completo_compressed.pdf). Acesso em: jun. 2022.

OLIVEIRA, R. C. M. (Entre)linhas de uma pesquisa: o diário de campo como dispositivo de (in)formação na/da abordagem (auto)biográfica. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, v. 2, n. 4, p. 69-87, 2014.

OLIVEIRA, A. D. *Escolarização indígena e identidade Puruborá: contribuições da escola para um povo ressurgido/resistente na Amazônia*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2015.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e de rebeldia*. São Paulo, SP: T.A. Queiroz, 1999.

PELLISSARI, L. B. *O fetiche da tecnologia e o abandono escolar na visão de jovens que procuram a educação profissional técnica de nível médio*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

PEREIRA, J. H. do V. *Educação na fronteira: o caso Ponta Porã (MS) e Pedro Juan Caballero (PY)*. *Papéis: Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens - UFMS*, Campo Grande, v. 18, n. 36, p. 93-106, 2014.

PREUSS, E. O.; ÁLVARES, M. R. Bilinguismo e políticas linguísticas no Brasil: da ilusão monolíngue à realidade plurilíngue. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, v. 36, n. 4, p. 403-414, nov. 2014.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez Editora, 2010. p. 73-119.

RAMOS, A. D. O.; ZIBETTI, M. L. T. Cultura indígena no cotidiano da escola Ywará Puruborá: Contribuições para a (Re)construção da Identidade. In: NEVES, J. G.; NASCIMENTO, A. C.; SECCHI, D.; BUENO, J. L. P.; PACÍFICO, J. M. (org.). *Em busca de novas epistemologias: a temática indígena sob o olhar da pós-graduação*. Porto Velho, RO: EDUFRO, 2021.

RAMOS, A. D. O.; ZIBETTI, M. L. T.; CAETANO, E. *Violências e resistências: povos indígenas do Brasil e o povo Puruborá da aldeia Aperoí* – RO. Espaço Ameríndio, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 206-238, ago. 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/EspacoAmerindio/article/view/111796/64232>. Acesso em: jun. 2022.

RONDÔNIA, Secretaria de Estado do Desenvolvimento Ambiental. Núcleo de Sensoriamento remoto e Climatologia. Atlas geoambiental de Rondônia. v. 2. Porto Velho, Rondônia: Imediata, 2001.

SAMPAIO, G. T. C.; OLIVEIRA, R. P. Dimensões da desigualdade educacional no Brasil. *RBPAAE*, v. 31, n. 3, p. 511-530, set./dez. 2015.

SANTANA COLIN, Y. Educación superior de carácter intercultural para los pueblos indígenas en América Latina: experiencias, tensiones y retos. *Rev. colomb. educ.*, Bogotá, n. 69, p. 97-119, jul. 2015.

SANTHIAGO, R.; MAGALHÃES, V. B. de. Rompendo o isolamento: Reflexões sobre história oral e entrevistas à distância. *Anos 90*, [S. l.], v. 27, p. 1–18, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article/view/102266>. Acesso em: 17 maio. 2022.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 71-94.

SANTOS, S. O percurso escolar de estudantes indígenas cotistas no IFRO *campus* Porto Velho - zona norte. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2020.

SANTOS, T. K. F. *Memórias narradas na educação escolar indígena dos kariri-xocó/AL*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018.

SETEC. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Educação Profissional e Tecnológica: Série Histórica E Avanços Institucionais 2003-2016*. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=133961-relatorio-memorial-setec-2003-2016-1&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133961-relatorio-memorial-setec-2003-2016-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: set. de 2021.

SEDAM. Secretaria de Estado do Desenvolvimento Ambiental. *Zoneamento Sócioeconômico-Ecológico do Estado de Rondônia*. Rondônia: SEDAM, 2010. Disponível em: [http://www.amazonia.cnptia.embrapa.br/publicacoes\\_estados/Rondonia/ZEE\\_Rondonia.pdf](http://www.amazonia.cnptia.embrapa.br/publicacoes_estados/Rondonia/ZEE_Rondonia.pdf). Acesso em: ago. 2019.

SERPA, A. O. *Educação e urbanidade indígena: nas fronteiras xavantineses*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2017.

SOBRINHO, R. S. M. As culturas infantis indígenas e os saberes da escola: uma prática pedagógica dos (des)encontros. *Práxis Educacional*, v. 6, n. 8, p. 139-156, 2010.

SOBRINHO, S. C.; PLÁCIDO, R. L.; RIBEIRO, E. A. W. (org.). *Os “Nós” que fortalecem a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica: Experiência e expertises nos/dos Institutos Federais*. Blumenau: IFC, 2019.

SOUZA, I. V. *Saberes velados: a prática educativa entre professores indígenas Guarani no estado do Rio de Janeiro*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

SOUZA, J. A. S. Educação Escolar Indígena – a prática docente dos Guarani Mbya. *RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, v. 3, n. 3, 2017.

SOUZA, M. P. R. Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. *Psicol. esc. educ.*, Campinas, v. 13, n. 1, p. 179-182, jun. 2009.

SOUZA, I. R. C. S.; BRUNO, M. M. G. Ainda não sei ler e escrever: alunos indígenas e o suposto fracasso escolar. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 199-213, mar. 2017.

TEIXEIRA, M. A. D. *História Regional: Rondônia*. Porto Velho, 2. ed. Rondoniana, 2001.

UNICEF. Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância. Enfrentamento da cultura do fracasso escolar: Reprovação, abandono e distorção idade-série. Trajetórias de Sucesso Escolar. Janeiro. 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/12566/file/enfrentamento-da-cultura-do-fracasso-escolar.pdf>. Acesso em: mar. 2021.

VILAÇA, A. *Quem somos nós: os Wari' encontram os brancos*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.

WALSH, C. Decolonialidad e interculturalidad: Reflexiones (des)de proyectos político-epistémicos. In: FUNDAÇÃO PIEB (coord.). *Modernidad y Pensamiento Descolonizador*. La Paz: PIEB, 2006.

WALSH, C. *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. In: Seminário “Interculturalidad y Educación Intercultural”, 2009, La Paz. Disponível em: [https://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural\\_150569\\_4\\_1923.pdf](https://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_150569_4_1923.pdf). Acesso em: abr. 2021.

WEISSMANN, L. Multiculturalidade, transculturalidade, interculturalidade. *Const. Psicopedagog.*, São Paulo, v. 26, n. 27, p. 21-36, 2018.

### **APÊNDICE A - Roteiro de entrevista para estudantes**

1. Como ocorreu sua entrada no IFRO? Como se deu seu interesse em estudar na instituição?
2. Você poderia me descrever como se sente estudando no IFRO? Como você avalia as barreiras para cursar as disciplinas?
3. Sente algum entrave em sua trajetória escolar? Se sim, como tenta resolvê-las?
4. Acredita que os não-indígenas enfrentam os mesmos obstáculos que você?
5. Já participou de algum projeto desenvolvido no IFRO? Se sim, qual? Se não, poderia me descrever o porquê?
6. Você poderia me descrever pontos positivos e negativos de estudar no instituto? O quê poderia ser melhorado?
7. Percebe alguma ação voltada para valorização da cultura indígena?
8. Como se sente na condição de estudante indígena em uma escola localizada fora de seu contexto tradicional?
9. Já recebeu algum tratamento diferenciado por serem estudantes indígena? Se sim, qual(is)?
10. Você sabe se o IFRO Guajará-Mirim possui um programa de auxílio a estudantes indígenas? Se beneficia do programa? Tentou?



### APÊNDICE B - Siglas institucionais no IFRO Guajará-Mirim

Órgão	Sigla	Setor
Direção Geral	CGAB	Chefia de Gabinete
	CACI	Coordenação de Avaliação e Controle Interno
	CCOM	Coordenação de Comunicação e Eventos
	CGP	Coordenação de Gestão de Pessoas
	CGTI	Coordenação de Gestão da Tecnologia de Informação
Direção de Ensino	CAED	Coordenação de Assistência ao Educando
	CBIB	Coordenação de Biblioteca
	CRA	Coordenação de Registros Acadêmicos
	NAPNE	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
	NUPEM	Núcleo Pedagógico Multidisciplinar
	DAPE	Departamento de Apoio ao Ensino
	CEaD	Coordenação de Educação à Distância
	NDE	Núcleo Docente Estruturante
Departamento de Extensão	CFIC CCFIC	Coordenação de Formação Inicial e Continuada Coordenação de Formação Inicial e Continuada
	CIEEC CIEEC	Coordenação de Integração Escola, Empresa e Comunidade Coordenação de Integração Escola, Empresa e Comunidade
Departamento de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação	CIP	Coordenação de Pesquisa e Inovação
	CPOSG	Coordenação de Pós-Graduação
	NIT	Núcleo de Inovação Tecnológica
Diretoria de Planejamento e Administração	CCL	Coordenação de Compras e Licitações
	CCONV	Coordenação de Gestão de Contratos e Convênios
	CPALM	Coordenação de Patrimônio e Almojarifado
	COFIN	Coordenação de Orçamento e Finanças
	CSG	Coordenação de Serviços Gerais

Fonte: IFRO, 2016. Organização da própria autora.

## ANEXO A – Parecer de Aprovação do CONEP

COMISSÃO NACIONAL DE  
ÉTICA EM PESQUISA



**PARECER CONSUBSTANCIADO DA CONEP**

**DADOS DA EMENDA**

**Título da Pesquisa:** ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS INDÍGENAS NA FRONTEIRA BRASIL/BOLÍVIA

**Pesquisador:** TAINA CUNHA DE AGUIAR

**Área Temática:** Estudos com populações indígenas;

**Versão:** 6

**CAAE:** 29067920.7.0000.5300

**Instituição Proponente:** Universidade Federal de Rondônia - UNIR

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 4.669.002

**Apresentação do Projeto:**

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa, "PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_1688930\_E1.pdf", gerado em 19/03/2021.

**INTRODUÇÃO**

Este projeto será desenvolvido com estudantes indígenas, amazônidas, do município de Guajará-Mirim, em Rondônia. O município, conhecido carinhosamente como Pérola do Mamoré, por ser banhado pelo Rio Mamoré, tem boa parte de seu território florestal assegurado legalmente por Unidades de Conservação de uso restrito e controlado. Considerada uma das cidades mais "verdes" do Brasil, seu território abriga seis Terras Indígenas: Terra Indígena Igarapé Lage, Pacaas Novos, Guaporé, Rio Negro Ocaia, Sagarana, e Uru-Eu-Wau-Wau. A unidade de conservação encontrada dentro do município de Guajará-Mirim compõem Unidades de Proteção Integral (Reserva Biológicas Rio Ouro Preto e Traçadal, Parque Nacional Serra da Cutia) e de Uso Sustentável (Reserva Extrativistas Rio Ouro Preto, Pacaas Novos, Barreiro das Antas, Rio Cautário; Estadual e Federal). (SEDAM, 2010). Na área urbana da cidade de Guajará-Mirim, foi instalado o Câmpus Binacional do Instituto Federal de Rondônia (IFRO) que entrou em funcionamento em 2015 ofertando cursos de nível médio, técnico e profissionalizante visando estimular o setor de serviços. A unidade é conhecida como Binacional, pois, situando-se na região de fronteira, pretende também atender,

**Endereço:** SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

**Bairro:** Asa Norte

**CEP:** 70.719-040

**UF:** DF

**Município:** BRASÍLIA

**Telefone:** (61)3315-5877

**E-mail:** conep@saude.gov.br

## COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 4.669.002

além dos estudantes indígenas e não indígenas brasileiros, estudantes de Guayarámirin, da Bolívia (IFRO, 2019). É possível afirmar que o Câmpus carrega traços multiculturais, plurilinguísticos provenientes da riqueza de diversidade trazida por estudantes e colaboradores que imergem neste ambiente de complexa relação multidimensional. A criação dos institutos federais ocorre em meados do ano 2000, quando o governo brasileiro reconhece a demanda de milhares de estudantes por uma formação omnilateral, em nível de ensino, pesquisa e extensão, traçando como estratégia a implantação de Câmpus em regiões de vulnerabilidade socioeconômica (IFRN, 2017). Com um projeto tão inovador e ousado, propondo profundas mudanças na educação técnica e tecnológica do Brasil, observam-se grandes lacunas a serem preenchidas, que necessitam de levantamento de dados, pontuais, específicos e regionais. As peculiaridades da educação de fronteira vêm abrindo discussões e reflexões ao passo que o processo de globalização avança, e a educação é tida como importante ferramenta de favorecimento de ações bilaterais e econômicas para fortalecer as regiões (KRÜGER, et al., 2017). No contraponto das necessidades capitalistas, que se replicam dia após dia, desdobram-se questões sociais no entorno do ambiente escolar de fronteira, tais como: preconceitos linguísticos e culturais, interpretações enviesadas da fronteira, como espaços "exclusivos" de contravenção, narcotráfico, contrabandos e ilegalidades, superioridade brasileira, representatividade das minorias, relações de competitividade, entre outros muitos aspectos (PEREIRA, 2014). Podemos destacar ainda, processos e relações educacionais no que concernem as questões de acolhimento e a inclusão dos indígenas no ambiente escolar. É legitimado, tanto pela Constituição Federal de 1988, quanto pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/1996, aos povos indígenas direitos básicos de acesso à educação com respeito as suas tradições, costumes e crenças, recuperação de suas memórias, reafirmação de sua identidade étnica e a garantia de acesso às informações acadêmicas, técnicas e científicas. Segundo Borges (2013), no processo formal de escolarização indígena, objeto de preocupação, tanto das comunidades e organizações indígenas quanto do Ministério da Educação (MEC) e Secretarias de Estado e Municipais, o grande desafio contemporâneo está em superar os modelos de escola tradicional transpostos às aldeias, ou seja, o desafio gira em torno de lutar pela construção de uma escola indígena que respeite as especificidades de cada povo ou comunidade, agregando aos saberes indígenas, a pedagogia e a Linguística, abandonando a prática meramente formal das disciplinas. Estudos sobre a realidade da Educação escolar indígena (FAUSTINO; CHAVES; BARROCO, 2008; DELMONDEZ; PULINO, 2014; SOUZA, 2017; LUCIANO, 2006) evidenciam os anseios destes povos por melhorias nas condições de vida, defesa de seus direitos, apropriação de recursos tecnológicos e educação de qualidade. Porém, ao passo que esses desejos tornam-se

**Endereço:** SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar  
**Bairro:** Asa Norte **CEP:** 70.719-040  
**UF:** DF **Município:** BRASÍLIA  
**Telefone:** (61)3315-5877 **E-mail:** conep@saude.gov.br

## COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 4.669.002

efervescentes, também se fazem presentes grandes dificuldades de acesso e apropriação dos conteúdos de forma adequada, uma vez que a educação que é de direito do indígena, baseia-se no fortalecimento dos conhecimentos e valores tradicionais, complementados e enriquecidos pelos avanços modernos da ciência. Os serviços de comunicação e informações digitais tem papel relevante na luta pela defesa dos direitos e na superação da invisibilidade social dos povos indígenas, principal causa da ignorância, discriminação e preconceito, questões essas que perpassam, atravessam e se refletem no ambiente escolar (LUCIANO, 2006). Trazendo luz a discussão dessa realidade, os estudantes indígenas, através de suas narrativas, trajetórias e vivências escolares auxiliam na análise de várias situações, tais como: a qualificação da instituição de ensino, a atuação do corpo docente, as relações deles com os pares, além de seu papel dentro da sociedade no sentido de respeitar e compreender a diversidade cultural brasileira (RODRIGUES, 2015). Portanto, esta pesquisa pretende contribuir para o aprofundamento dos estudos acerca das políticas educacionais de fronteira na região amazônica, com foco nos estudantes indígenas e em seus processos de escolarização.

### HIPÓTESES

Em reuniões internas, a evasão vem sendo atribuída a dificuldade de compreensão da língua portuguesa, por parte dos estudantes indígenas. Contudo, segundo Oliveira (2009), existe uma visão ingênua e equivocada de que a língua materna dos brasileiros é o português, nos remetendo a um histórico de políticas linguísticas homogeneizadoras criadas para consolidar um aparente monolinguismo no país. Precisamos reforçar que o Brasil é um país essencialmente plurilinguístico e pluricultural, muito embora essas ações de repressão tenham sido bastante agressivas tanto com as línguas indígenas, quanto com as línguas de imigração, essas últimas não foram tão difundidas, o que perpassa no senso comum é que línguas como o espanhol, o alemão e o italiano são línguas estrangeiras no Brasil (PREUSS; ÁLVARES, 2014). Assim, se verificam várias tentativas internas, de preencher verdadeiras lacunas da política pública. Muitos projetos internos são direcionados a permanência dos estudantes indígenas e bolivianos tais como: "Curso de língua Portuguesa", "Curso de língua indígena para docentes", "Projeto Simulação das Nações Unidas (SINUS)". Entretanto, funcionam de forma bastante tímida soando como numa tentativa desesperada de manter esses estudantes na escola. Estudo semelhante a esta proposta, foi realizado por Lopes (2017), que investigou a evasão escolar indígena no Instituto Federal de Roraima em sua dissertação, traz algumas motivações para os jovens deixarem a instituição. Tais motivações foram evidenciadas durante as entrevistas e aqui destacamos: dificuldades com a logística de transporte,

**Endereço:** SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

**Bairro:** Asa Norte

**CEP:** 70.719-040

**UF:** DF

**Município:** BRASÍLIA

**Telefone:** (61)3315-5877

**E-mail:** conep@saude.gov.br

## COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 4.669.002

não identificação com os cursos ofertados, dificuldade de acompanhar as disciplinas, problemas de relacionamento com professores e reprovação. Entretanto a escassez de trabalhos nos remete a necessidade de investigações mais profundas a cerca da temática, pois delineando o problema na perspectiva do sujeito, oprimido pelo sistema imposto, quem fracassa na verdade é o modelo educacional, formatado para um único molde, sem valorizar e nem protagonizar as diferenças. Levantamento realizado nas bases eletrônicas de dados SciELO e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), em setembro de 2019, utilizando os descritores: educação, indígenas e escolarização, apontam para publicações sobre a educação indígena e suas ações pedagógicas concentradas nas temáticas: i) Processos de escolarização indígena (SANTOS, 2017; SÁ, 2015; ZAMBEL; LASTÓRIA, 2016; SOUZA, 2015); ii) políticas públicas educacionais (GUEROLA, 2017; BRUNO; COELHO, 2016; BELFORT, 2016; SILVA, 2017; FREITAS, 2017; OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012; FAUSTINO, 2008); iii) Valorização cultural e interculturalidade (JÚNIOR, 2016; TESTA, 2008; MONTE, 2000; SANTOS, 2018; VIEIRA, 2008; ISIDORO; NEVES, 2013); iv) Resistência e luta indígena (ZAKS, 2017; HECK; LOBENS; CARVALHO, 2005; DELMONDEZ; PULINO, 2014). Conforme evidenciado pelos eixos temáticos, verificamos a existência de estudos que focam na análise da escolarização indígena sobre a ótica pedagógica. Contudo, não foram encontrados estudos que tenham se aprofundado na perspectiva da evasão e da trajetória de estudantes indígenas amazônidas, em Rondônia, como se pretende realizar. Estar na escola e vivenciar esta realidade me impõe o desafio de buscar entender essa problemática, o que levou a definição do objeto de estudo nesta pesquisa. Assim, elejo como questões norteadoras: as ações afirmativas e/ou a instalação do câmpus do IFRO em Guajará-Mirim favorece/u o ingresso de estudantes autodeclarados indígenas? Em quais cursos? Como acontece a inclusão/acolhimento dos estudantes indígenas? As ações internas demonstram/favorecem a inclusão/acolhimento? Existem ações internas que valorizem a cultura e os saberes desses povos? Como é a trajetória de escolarização de estudantes indígenas no IFRO em relação a permanência? Quais motivações levam os estudantes indígenas a desistirem da escola?

### METODOLOGIA

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, será baseada nos significados das trajetórias dos estudantes indígenas no Instituto Federal de Rondônia (IFRO), seguindo metodologicamente a linha da análise documental e da entrevista narrativa. A pesquisa será realizada no câmpus Guajará-Mirim, localizado no município de mesmo nome. Os participantes de ambos os estudos propostos devem ser indígenas, estudantes ou ex-estudantes, maiores de idade. No primeiro estudo será

**Endereço:** SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar  
**Bairro:** Asa Norte **CEP:** 70.719-040  
**UF:** DF **Município:** BRASÍLIA  
**Telefone:** (61)3315-5877 **E-mail:** conep@saude.gov.br

## COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 4.669.002

entrevistado pelo menos um estudante indígena que frequenta regularmente a escola, no segundo estudo pelo menos dois estudantes que desistiram de estudar no IFRO. A pesquisa qualitativa concentra-se no estudo das culturas humanas de forma participativa, em que pesquisador e pesquisado são parte do campo. Essa abordagem de pesquisa considera a complexidade e representatividade dos sujeitos, suas interações sociais, suas vivências e trajetórias de vida. Nesse sentido, as relações desenvolvidas durante a pesquisa, entre os sujeitos e o meio no qual estejam inseridos, deverão ser examinados dentro de seus termos em concordância com o tema principal sugerido. (GONZÁLEZ REY, 2011). Os indígenas que não estão mais na condição de estudantes ativos na instituição, serão contatados preferencialmente via telefone ou e-mail com base nos dados cadastrais fornecidos ao IFRO durante sua matrícula, e convidados a participarem da pesquisa. Neste contato inicial apresentaremos os objetivos do estudo e detalhes relacionados a sua participação e contribuição. Caso aceite o convite marcaremos conforme sua disponibilidade dia e horário para que seja entrevistado individualmente em sala e ambiente preparado dentro do campus do IFRO de Guajará-Mirim. Os contatos também serão feitos por meio de outros estudantes indígenas alunos do IFRO e que moram na cidade. Metodologia de Análise de Dados Para a etapa de análise, pretendemos utilizar o método de análise de narrativas proposto por Schütze, composto de seis passos: 1º) transcrição detalhada e com qualidade; 2º) divisão do material em indexado e não-indexado; 3º) utilização dos componentes indexados para delineamento das "trajetórias" das informantes; 4º) análise dos componentes não-indexados; 5º) agrupamento e comparação entre as "trajetórias" individuais; 6º) comparação de contexto e semelhança entre as "trajetórias" individuais, o que permite a identificação de "trajetórias" coletivas (JOVCHELOVITH; BAUER, 2002). Câmara (2013) acrescenta que, a análise interpretativa das narrativas é utilizada em pesquisas sociais e se baseiam na subjetividade e no aspecto singular dos sujeitos, trata-se de uma análise ampla na qual o pesquisador pretende compreender características, estruturas e significados por trás das narrativas e comportamentos. No primeiro momento o pesquisador organiza os registros, e pode recorrer a leitura "flutuante" dos registros, escolhe trechos e observações importantes fundadas no objetivo do projeto e elabora indicadores para categorizar a análise, essa etapa consiste em uma preparação formal do material. Mas para tanto, é necessário atentar-se aos critérios de exaustividade (esgota-se a totalidade de comunicações e não se omite nada); representatividade (representação, sem lacunas, na realidade estudada); pertinência (as metodologias anteriores corroboram com o objetivo da pesquisa) e exclusividade (um elemento "chave" não pode ser classificado em mais de uma categoria) (C MARA, 2013). As entrevistas poderão ser gravadas para posterior transcrição ou realizadas com

**Endereço:** SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar  
**Bairro:** Asa Norte **CEP:** 70.719-040  
**UF:** DF **Município:** BRASÍLIA  
**Telefone:** (61)3315-5877 **E-mail:** conepe@saude.gov.br

## COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 4.669.002

anotação simultânea, a depender do aceite e aprovação do participante. Destacamos ainda o dever de estarmos atentos ao crivo ético da coleta de dados, respeitando os locais e participantes da pesquisa e deixando claro, o direito absolutamente voluntário, de participar ou desistir a qualquer momento (CRESWELL, 2010). Em respeito aos participantes e instituições envolvidas nessa pesquisa serão apresentados instrumentos éticos como dispositivos para formalizar a voluntariedade dos participantes envolvidos. Tais instrumentos consistem no Termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice A) e Carta de Anuência da Instituição (Apêndice B).

### CRITÉRIOS DE INCLUSÃO

Os participantes de ambos os estudos propostos devem ser indígenas, estudantes ou ex-estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRO), com idade igual ou maior que 18 anos.

### Objetivo da Pesquisa:

#### OBJETIVOS GERAIS

Estudo 01: Analisar o processo de escolarização de jovens indígenas no Instituto Federal de Rondônia (IFRO) campus Guajará-Mirim, considerando aspectos institucionais e pedagógicos a partir das perspectivas e vivências desses estudantes.

Estudo 02: Compreender trajetórias, perspectivas e vivências escolares, de jovens indígenas que desistiram da escola.

#### OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Estudo 01: Acesso e Permanência de Indígenas no IFRO/Guajará-Mirim

- Levantar e analisar dados de acesso, permanência e desistência de estudantes autodeclaradas/os indígenas no IFRO campus Guajará-Mirim
  - Identificar e analisar ações destinadas ao atendimento de estudantes indígenas no IFRO Investigar o que pensam estudantes indígenas sobre as ações desenvolvidas no câmpus que visem inclusão e acolhimento;
- Estudo 02: Trajetórias de escolarização Indígena: um olhar para histórias Interrompidas
- Identificar e analisar as perspectivas, significados e trajetórias de escolarização de jovens indígenas que desistiram de estudar no IFRO
  - Conhecer as motivações que fizeram os indígenas deixarem o campus.

**Endereço:** SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

**Bairro:** Asa Norte

**CEP:** 70.719-040

**UF:** DF

**Município:** BRASILIA

**Telefone:** (61)3315-5877

**E-mail:** conepe@saude.gov.br

## COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 4.669.002

### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

#### **RISCOS**

Podem ocorrer riscos mínimos, como desconforto pelo tempo de duração da entrevista ou pelo conteúdo dos relatos, ao e caso isso ocorra e havendo necessidade o participante será encaminhado para atendimento profissional.

#### **BENEFÍCIOS**

A presente pesquisa poderá trazer como benefícios a produção de conhecimento sobre a política de valorização da cultura indígena nos ambientes escolares, bem como me permitir relatar, discutir, problematizar e refletir as trajetórias e vivências enquanto estudante indígena.

### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

#### **Emenda 01:**

Considerando que o parecer nº 4.565.755 CEP/IFRO (Comitê de ética em pesquisa do Instituto Federal de Rondônia), instituição coparticipante, recomendou (p 3): "as peculiaridades de projetos coparticipantes na resposta de pendências - limitadas as ações de inclusão de documentos, inserir assistentes e acrescentar informações que não alterem o projeto original - e que a reprogramação de datas do cronograma da folha de informações básicas do projeto só é possível realizar no centro coordenador, via emenda, solicita-se que a pesquisadora tome as providências necessárias junto ao CEP da instituição proponente". Assim, seguindo a recomendação do comitê faço este encaminhamento.

### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

### **Recomendações:**

Prezada pesquisadora, em ambos TCLE, incluir texto explicativo sobre a Conep, bem como endereço, emails e telefones para contato.

### **Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não foram identificados óbices éticos na presente emenda.

### **Considerações Finais a critério da CONEP:**

Diante do exposto, a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - Conep, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na

**Endereço:** SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar  
**Bairro:** Asa Norte **CEP:** 70.719-040  
**UF:** DF **Município:** BRASÍLIA  
**Telefone:** (61)3315-5877 **E-mail:** conep@saude.gov.br



## COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer. 4.669.002

Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela aprovação da emenda proposta ao projeto de pesquisa.

Situação: Emenda aprovada.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_1688930_E1.pdf	19/03/2021 10:58:12		Aceito
Parecer Anterior	Parecer_CEP_IFRO.pdf	19/03/2021 10:56:02	TAINA CUNHA DE AGUIAR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEII_nv.pdf	19/03/2021 10:55:08	TAINA CUNHA DE AGUIAR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEII_ant.pdf	19/03/2021 10:54:58	TAINA CUNHA DE AGUIAR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEI_nv.pdf	19/03/2021 10:54:37	TAINA CUNHA DE AGUIAR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEI_ant.pdf	19/03/2021 10:54:28	TAINA CUNHA DE AGUIAR	Aceito
Cronograma	Cronograma_nv.pdf	19/03/2021 10:51:34	TAINA CUNHA DE AGUIAR	Aceito
Cronograma	Cronograma_ant.pdf	19/03/2021 10:51:24	TAINA CUNHA DE AGUIAR	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_ANTERIOR.pdf	19/03/2021 10:45:37	TAINA CUNHA DE AGUIAR	Aceito
Outros	carta_de_encaminhamento.pdf	19/03/2021 10:44:40	TAINA CUNHA DE AGUIAR	Aceito
Brochura Pesquisa	Projeto_nv.pdf	12/01/2021 15:09:44	TAINA CUNHA DE AGUIAR	Aceito
Outros	Portaria.pdf	10/04/2020 09:19:51	TAINA CUNHA DE AGUIAR	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoo.pdf	10/04/2020 09:11:27	TAINA CUNHA DE AGUIAR	Aceito

**Endereço:** SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

**Bairro:** Asa Norte

**CEP:** 70.719-040

**UF:** DF

**Município:** BRASÍLIA

**Telefone:** (61)3315-5877

**E-mail:** conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE  
ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 4.669.002

Declaração de concordância	Anuencia.pdf	30/01/2020 13:13:49	TAINA CUNHA DE AGUIAR	Aceito
Outros	Termopesquisador.pdf	29/01/2020 18:49:46	TAINA CUNHA DE AGUIAR	Aceito
Outros	lattes.pdf	29/01/2020 16:24:42	TAINA CUNHA DE AGUIAR	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	29/01/2020 16:05:51	TAINA CUNHA DE AGUIAR	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

BRASILIA, 25 de Abril de 2021

---

**Assinado por:**  
**Jorge Alves de Almeida Venancio**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

**Bairro:** Asa Norte

**CEP:** 70.719-040

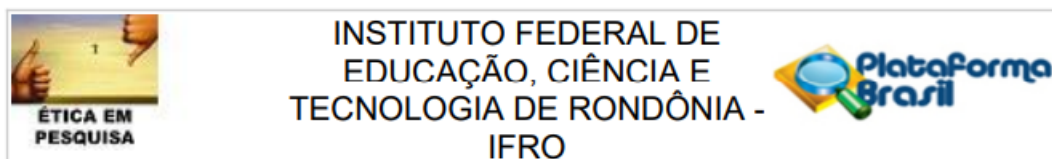
**UF:** DF

**Município:** BRASILIA

**Telefone:** (61)3315-5877

**E-mail:** conep@saude.gov.br

## ANEXO B – Parecer de Aprovação do CEP/IFRO



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Elaborado pela Instituição Coparticipante

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS INDÍGENAS NA FRONTEIRA BRASIL/BOLÍVIA

**Pesquisador:** TAINA CUNHA DE AGUIAR

**Área Temática:** Estudos com populações indígenas;

**Versão:** 1

**CAAE:** 29067920.7.3001.5653

**Instituição Proponente:** INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DE

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.743.855

#### Apresentação do Projeto:

Trata-se de protocolo de pesquisa que tramitou inicialmente pelo CEP da instituição proponente, tendo sido encaminhado a CONEP - por se tratar de estudo com populações indígenas - e que foi encaminhado ao CEP-IFRO pelo fato do Instituto Federal de Rondônia ser instituição coparticipante da pesquisa. Propõe-se neste projeto, analisar trajetória e vivências escolares de estudantes indígenas do Instituto Federal de Rondônia - IFRO no Câmpus binacional de Guajará-Mirim, realizando o levantamento de dados acerca do acolhimento e evasão dos estudantes do recorte sugerido, a partir de documentos e de suas narrativas. A construção e levantamento dos dados se dará em dois estudos denominados Estudo 01: Acesso e Permanência de Indígenas no IFRO/Guajará-Mirim e Estudo 02: Trajetórias de escolarização Indígena: um olhar para histórias Interrompidas. Metodologicamente esta proposta é pautada na análise documental e análise de conteúdo, instrumentalizados a partir de entrevistas narrativas. Propomos que os participantes da pesquisa sejam jovens indígenas, maiores de idade, matriculados no câmpus e os jovens indígenas que desistiram de estudar no IFRO no câmpus Guajará-Mirim. A pesquisa será pautada nos processos de escolarização e educação indígena, seguindo os arcabouços teóricos da interculturalidade, colocando em foco uma educação para negociação cultural que enfrente os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais.

**Endereço:** Avenida Tiradentes, 3009

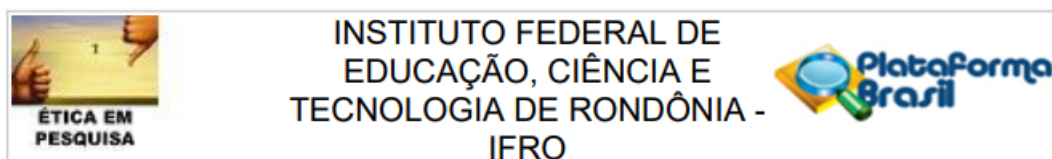
**Bairro:** Setor Industrial

**CEP:** 76.821-001

**UF:** RO **Município:** PORTO VELHO

**Telefone:** (69)2182-9611

**E-mail:** cepi@ifro.edu.br



Continuação do Parecer: 4.743.855

**Objetivo da Pesquisa:**

O(a) pesquisador(a) apresentou os seguintes objetivos:

**Objetivo Geral:** "Analisar as condições de acesso e permanência de estudantes autodeclaradas/os indígenas no Instituto Federal de Rondônia (IFRO) câmpus Guajará-Mirim".

**Específicos:** "Levantar e analisar dados de acesso, permanência e desistência de estudantes autodeclaradas/os indígenas no IFRO câmpus Guajará-Mirim; Identificar e analisar ações destinadas ao atendimento de estudantes indígenas no IFRO; Investigar o que pensam estudantes indígenas sobre as ações desenvolvidas no câmpus que visem inclusão e acolhimento".

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Conforme o(a) pesquisador(a), os riscos e benefícios foram descritos da seguinte maneira:

**Riscos:** "Podem ocorrer riscos mínimos, como desconforto pelo tempo de duração da entrevista ou pelo conteúdo dos relatos, ao e caso isso ocorra e havendo necessidade o participante será encaminhado para atendimento profissional".

**Benefícios:** "A presente pesquisa poderá trazer como benefícios a produção de conhecimento sobre a política de valorização da cultura indígena nos ambientes escolares, bem como me permitir relatar, discutir, problematizar e refletir as trajetórias e vivências enquanto estudante indígena".

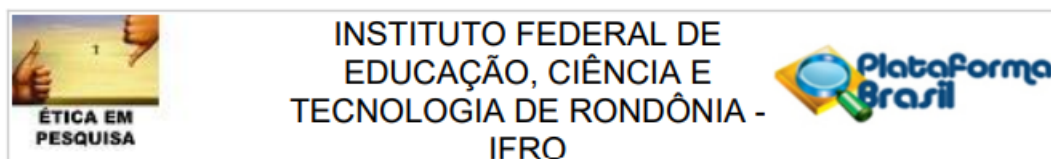
**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Conforme Parecer Consubstanciado n° 4.565.755 emitido por este CEP em 01 de março de 2021, foi(foram) apontada(s) a(s) seguinte(s) pendência(s):

1. Riscos/Benefícios: "deve-se reescrever tanto os riscos quanto os benefícios observando o disposto no Art. 2, incisos III e XXV e do Artigo 18 ao 21 da Resolução 510/16 do CNS. Solicita-se, ainda, que a seguinte afirmação seja esclarecida: "havendo necessidade o participante será encaminhado para atendimento profissional". Há divergência entre os textos descritos no projeto e na Folha de Informações Básicas, ressalta-se que isso não pode ocorrer - PENDÊNCIA ATENDIDA.

2. Critérios de inclusão e exclusão: "descrever os critérios de exclusão"- PENDÊNCIA ATENDIDA.

**Endereço:** Avenida Tiradentes, 3009  
**Bairro:** Setor Industrial **CEP:** 76.821-001  
**UF:** RO **Município:** PORTO VELHO  
**Telefone:** (69)2182-9611 **E-mail:** cepi@ifro.edu.br



INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA DE RONDÔNIA -  
IFRO



Continuação do Parecer: 4.743.855

3. Cronograma: "Reprogramar as datas de realização das atividades, especialmente as que envolvem intervenções junto aos participantes da pesquisa; Incluir declaração específica, datada e assinada, informando que as intervenções junto aos seres humanos ainda não foram realizadas" - PENDÊNCIA ATENDIDA.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Conforme Parecer Consubstanciado nº 4.565.755 emitido por este CEP em 01 de março de 2021, não foram apontada(s) nenhuma pendência(s) quanto aos termos de apresentação obrigatória.

**Recomendações:**

Não se aplica.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não havendo mais pendências, o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)-IFRO, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do Conselho Nacional de Saúde, manifesta-se pela APROVAÇÃO do protocolo de pesquisa proposto.

De acordo com o item X.1.3.b, da Resolução CNS n. 466/12, a pesquisadora deverá apresentar relatórios semestrais - a contar da data de aprovação do protocolo. Eventuais emendas (modificações) ao protocolo deverão ser apresentadas de forma clara e sucinta sendo necessário destacá-las no decorrer do texto (item 2.2.H.1, da Norma Operacional CNS nº 001 de 2013).

Reforçamos que qualquer alteração, ainda que mínima, no protocolo aprovado deverá ser submetida à análise desse CEP por meio de emenda. Somente após aprovação do CEP as alterações poderão ser colocadas em prática.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Todos os projetos submetidos ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IFRO são avaliados com base nas Resoluções CNS nº 466/2012 e/ou Resolução CNS nº 510/2016, demais resoluções pertinentes e nas Normas Operacionais emanadas da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

**Endereço:** Avenida Tiradentes, 3009

**Bairro:** Setor Industrial

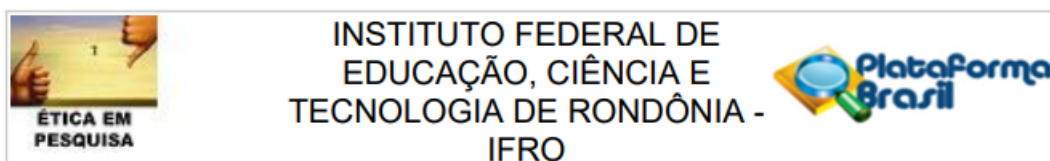
**CEP:** 76.821-001

**UF:** RO

**Município:** PORTO VELHO

**Telefone:** (69)2182-9611

**E-mail:** cepi@ifro.edu.br



**INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA DE RONDÔNIA -  
IFRO**



Continuação do Parecer: 4.743.855

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Parecer Anterior	Parecer_CEP_IFRO.pdf	19/03/2021 10:56:02	TAINA CUNHA DE AGUIAR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEII_nv.pdf	19/03/2021 10:55:08	TAINA CUNHA DE AGUIAR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEII_ant.pdf	19/03/2021 10:54:58	TAINA CUNHA DE AGUIAR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEI_nv.pdf	19/03/2021 10:54:37	TAINA CUNHA DE AGUIAR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEI_ant.pdf	19/03/2021 10:54:28	TAINA CUNHA DE AGUIAR	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_ANTERIOR.pdf	19/03/2021 10:45:37	TAINA CUNHA DE AGUIAR	Aceito
Outros	carta_de_encaminhamento.pdf	19/03/2021 10:44:40	TAINA CUNHA DE AGUIAR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEstudoll_nv.pdf	12/01/2021 15:10:50	TAINA CUNHA DE AGUIAR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEstudol_nv.pdf	12/01/2021 15:10:42	TAINA CUNHA DE AGUIAR	Aceito
Outros	Cartarespostaemenda.pdf	12/01/2021 15:10:22	TAINA CUNHA DE AGUIAR	Aceito
Brochura Pesquisa	Projeto_nv.pdf	12/01/2021 15:09:44	TAINA CUNHA DE AGUIAR	Aceito
Outros	cartarespostaa.pdf	17/09/2020 17:32:01	TAINA CUNHA DE AGUIAR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLrespostaestudoll.pdf	17/09/2020 17:31:18	TAINA CUNHA DE AGUIAR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLrespostaestudol.pdf	17/09/2020 17:30:52	TAINA CUNHA DE AGUIAR	Aceito

**Endereço:** Avenida Tiradentes, 3009

**Bairro:** Setor Industrial

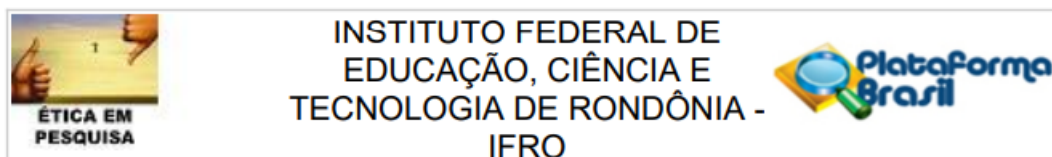
**CEP:** 76.821-001

**UF:** RO

**Município:** PORTO VELHO

**Telefone:** (69)2182-9611

**E-mail:** cepi@ifro.edu.br



Continuação do Parecer: 4.743.855

Ausência	TCLrespostaestudol.pdf	17/09/2020 17:30:52	TAINA CUNHA DE AGUIAR	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto0.pdf	10/04/2020 09:22:04	TAINA CUNHA DE AGUIAR	Aceito
Outros	Portaria.pdf	10/04/2020 09:19:51	TAINA CUNHA DE AGUIAR	Aceito
Outros	Termopesquisador.pdf	29/01/2020 18:49:46	TAINA CUNHA DE AGUIAR	Aceito
Outros	lattes.pdf	29/01/2020 16:24:42	TAINA CUNHA DE AGUIAR	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

PORTO VELHO, 29 de Maio de 2021

---

**Assinado por:**  
**Daniely Batista Alves Martines**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Avenida Tiradentes, 3009

**Bairro:** Setor Industrial

**CEP:** 76.821-001

**UF:** RO

**Município:** PORTO VELHO

**Telefone:** (69)2182-9611

**E-mail:** cepi@ifro.edu.br